MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : Agrégation externe

Section : Langues vivantes

Option : Anglais

Session 2019

Rapport de jury présenté par :

Madame Françoise BORT
Présidente du jury

© www.devenirenseignant.gouv.fr

TABLE DES MATIERES

	Pages
Avant-propos de la présidente de jury	3
1. Informations liées à la session 2020	3
2. Maquette du concours	4
3. Pour assister en auditeur aux épreuves orales 2020	7
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	7
5. Conseils essentiels	8
6. Bilans personnalisés	11
7. Bilan chiffré de la session 2019	13
8. Auteurs des rapports d'épreuves de la session 2019	16
9. Composition du jury 2019	17
I - Épreuves écrites	18
1. Dissertation en français	18
2. Commentaire de texte en anglais	32
3. Composition de linguistique	60
4.1. Épreuve de traduction : thème	107
4.2. Épreuve de traduction : version	122
II - Épreuves orales	145
1. Option A : leçon de littérature	145
2. Option A : explication de texte	152
3. Option B : leçon de civilisation	162
4. Option B : commentaire de document	168
5. Option C : leçon de linguistique	176
6. Option C : commentaire de document	188
7. Épreuve hors programme	197
8. Compréhension-restitution	222
9. Expression orale en anglais	236

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE 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.

Que soit remercié ici l'ensemble des commissions qui composent le jury de la session 2019, 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 les membres du jury 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 2020 :

Calendrier des épreuves

Les épreuves écrites de la prochaine session auront lieu du mardi 3 mars au vendredi 6 mars 2020 inclus.

Les dates des épreuves orales ne pourront être fixées avec précision que lorsque le nombre de postes ouverts au concours pour la session 2020 sera publié. 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 jusqu'à la fin du mois de juin 2020. Tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de cette période. Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée en dehors de quelques très rares cas : hospitalisation d'urgence, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire. Dans ces seuls cas précis, il conviendra d'informer directement, par courrier électronique, le président du concours qui prendra ses fonctions lors de la session 2020 : Monsieur Christophe GILLISSEN, professeur à l'Université de Caen. Tout courriel relatif à un report d'épreuve doit être adressé dans les meilleurs délais (si possible *avant les résultats de l'admissibilité* quand il s'agit d'une convocation universitaire), et accompagné des justificatifs nécessaires : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, à un examen ou à un autre concours. L'adresse à utiliser sera la suivante : christophe.gillissen@unicaen.fr

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 peut être prise en compte pour modifier une convocation aux épreuves.

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, *avec copie au président du jury,* par courrier électronique. Ces demandes devant faire l'objet d'expertises médicales, elles ne peuvent pas être prises en compte au dernier moment. Il appartient aux candidats de prendre tous les renseignements nécessaires auprès de la gestionnaire du concours, dès leur inscription.

2. Maquette du concours

Il est essentiel de bien connaître les modalités des différentes épreuves du concours avant même d'entamer la préparation du programme. Les candidats trouveront, sur le site indiqué ci-après, les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement. L'arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 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.

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

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Épreuves écrites d'admissibilité

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

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

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

3) Composition de linguistique (durée : six heures, coefficient 1).
Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique, en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :
a) phonologie : le candidat doit répondre, en anglais, à une série de questions et expliciter certaines règles fondamentales ;
b) grammaire : le candidat doit traiter, en français, trois points de grammaire soulignés dans le texte et proposer un commentaire sur une question de portée générale.

4) Épreuve de traduction : thème et version (durée six heures ; coefficient 2).
Les textes à traduire sont distribués simultanément aux candidats, au début de l'épreuve. Les candidats rendent deux copies séparées et chaque traduction entre pour moitié dans la notation. Il n'y a pas de temps imparti pour chaque traduction. Les candidats décident de consacrer le temps qui leur convient à chacune d'elles, dans les limites de la durée de l'épreuve.

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

NB – La numérisation des copies suscite deux recommandations à l'attention des candidats : il est préférable d'utiliser une encre noire (plutôt que bleue) pour assurer une parfaite lisibilité ; et il est

prudent de respecter une marge de quelques millimètres sur le bord droit de la copie. Ces recommandations seraient pareillement valables si le jury corrigeait les copies remises par les candidats, mais elles sont rendues essentielles dans le cadre de la correction dématérialisée.

Épreuves orales d'admission

1) Explication de texte (option A) ou Commentaire (options B et C) en anglais, suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.
Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.
Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.
Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

2) Leçon en anglais (options A, B ou C), suivie d'un entretien en français. Le candidat a le choix entre deux sujets qui peuvent être de nature notionnelle ou citationnelle.
Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.
Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.
Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

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

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

Le projet préprofessionnel faisant partie intégrante de l'épreuve EHP, les deux présentations (analyse du dossier et projet préprofessionnel) donnent lieu à une seule note globale.
Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.
Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.
Durée de l'entretien avec le jury : vingt minutes maximum, suivies des cinq minutes consacrées à

l'exposé du projet préprofessionnel.

4) Compréhension et restitution (CR).
Le candidat écoute une première fois, dans son intégralité, un document authentique en langue anglaise, d'une durée de trois minutes maximum. Lors d'une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale du contenu de ce document, en français, fragment par fragment. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.
Aucune préparation. Durée de l'épreuve : 30 minutes maximum.
Coefficient : 2.

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

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 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.
- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils passent l'épreuve d'explication ou de commentaire d'option le matin, et l'épreuve de compréhension-restitution (CR) l'après-midi ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats ont une préparation de cinq heures en loge le matin, et passent l'épreuve l'après-midi.

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

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

En loge d'option, chaque candidat dispose sur sa table d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation.

Les candidats de l'option A ont accès aux ouvrages du programme de littérature, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles pour les deux épreuves de l'option A, et doivent être emportés dans les salles d'interrogation pour être utilisés pendant les épreuves elles-mêmes.
NB : Pour l'épreuve de leçon, seul l'ouvrage correspondant au sujet choisi doit être emporté dans la salle d'interrogation.

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

Dans la loge d'EHP, les candidats disposent sur leur table des mêmes dictionnaires que dans la

loge d'option et ils ont, de surcroît, un accès libre à l'*Encyclopaedia Britannica,* dans une version DVD-ROM consultable sur une dizaine d'ordinateurs de type PC.

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.

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (christophe.gillissen@unicaen.fr), *à partir de la première semaine des épreuves orales*. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début des épreuves orales. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons évidentes de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes qui correspondent à la mise en place et au rangement du dispositif des épreuves. Il est, avant toute chose, expressément demandé aux visiteurs de ne jamais s'adresser directement à l'établissement d'accueil, qui ne dispose pas des éléments nécessaires à l'organisation des visites. Les visiteurs ne peuvent pas obtenir le planning des épreuves avant de se rendre sur le lieu des épreuves.

Après avoir pris contact par courriel, 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 (carte nationale d'identité, permis de conduire ou passeport, exclusivement ; les cartes d'étudiant ou les cartes de bibliothèque ne peuvent être acceptées). Les visiteurs peuvent alors consulter le planning des épreuves en cours et faire un choix. Ils sont ensuite répartis dans les différentes salles d'interrogation, par le directoire du concours, et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

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

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

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

À partir de la session 2020, l'établissement d'accueil des épreuves change : candidats et visiteurs devront se présenter à l'adresse suivante : Campus des Grands Moulins de l'Université de Paris, Bâtiment de la Halle aux Farines, Esplanade Pierre Vidal-Naquet, 75013 Paris.

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

À l'écrit, les copies sont anonymes et toutes les épreuves font l'objet d'une double correction. Les copies sont brassées à l'échelle nationale avant d'être réparties en lots, pour éviter qu'un même lot ne

concentre les copies d'un seul centre d'examen ou lieu de préparation. Les membres d'un même binôme de correcteurs n'ont pas connaissance de la note attribuée par l'autre correcteur du même lot de copies. Les binômes de correcteurs changent à chaque session.

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

Il est 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, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collective.

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

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

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

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

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

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

5. Conseils essentiels

Aucune question ou œuvre du programme n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire écrit. De nombreuses rumeurs sans fondement circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des épreuves d'admissibilité. Or, ce qui rend un sujet éligible pour les épreuves écrites relève de son intitulé seul, et non du lien éventuel qu'il pourrait entretenir avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres agrégations d'anglais (concours

interne et concours spécial des docteurs), et cela vaut pour l'ensemble des épreuves écrites. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets. Il se peut donc que les sujets d'une même session portent, de façon fortuite, sur les mêmes questions ou auteurs, aux deux concours (interne et externe) de l'agrégation. Il peut également arriver qu'une même question ou œuvre du programme fasse l'objet d'un sujet deux années de suite, comme cela s'est produit récemment.

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

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite faute d'avoir suffisamment préparé les épreuves orales. Les candidats doivent garder à l'esprit que le coefficient des épreuves orales est le double de celui de l'écrit, et que les résultats de l'oral opèrent un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. À titre d'exemple, lors de la session 2018, le 331e admissible est remonté de 309 places à l'oral, tandis que le 23e admissible ne figurait pas au palmarès et que le 6e admissible est descendu dans le dernier tiers du classement final. En 2019, le 14e et le 54e candidats de l'écrit ne figurent pas au palmarès, tandis que les 217e et 312e ont gagné respectivement 228 et 250 places, et figurent parmi les lauréats. De nombreux candidats gagnent ou perdent chaque année plusieurs dizaines de rangs, mais ces quelques exemples frappants montrent l'ampleur du brassage opéré par les épreuves d'admission. Cela doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Ils doivent également savoir que l'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit les inciter à ne rien négliger.

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

La qualité de la langue orale doit faire l'objet d'une attention particulière. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire et des outils d'analyse propres à chaque discipline. Les pages de ce rapport consacrées à l'anglais oral méritent d'être lues avec attention, afin d'éviter les fautes les plus couramment observées par le jury et que l'on peut partiellement imputer au stress : déplacements d'accents, écrasement des diphtongues, intonation systématiquement montante, abondance de « s » parasites ou de « s » oubliés, consonnes finales inaudibles, « h » systématiquement muets ou ajoutés de façon erratique.

L'intonation montante en fin de 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. Or, dans une situation qui est celle du concours, où le jury évalue un futur professeur censé proposer le fruit de son analyse et de sa réflexion sur un sujet donné, l'intonation montante n'est guère appropriée. Elle 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 la syllabe finale des mots.

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

Même si cette cinquième note d'expression orale concerne exclusivement l'expression en anglais, il est utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves, en classe, comme ils parleraient à leurs amis dans une situation informelle. Il y a donc, dans un concours de recrutement, une position préprofessionnelle à adopter, en ce qui concerne le registre d'expression orale. L'anglais oral fait l'objet d'une note particulière ; la qualité du français et le niveau de l'argumentation entrent pour une part significative 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 est donc recommandé de se munir d'un chronomètre ou d'une montre assez précise qui garantisse de ne pas dépasser les limites indiquées pour chaque épreuve, en notant bien que le minutage varie d'une épreuve à l'autre, et qu'il indique chaque fois une durée maximale et non une durée imposée.

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

6. Bilans personnalisés des épreuves d'admission

Les candidats qui ont échoué aux épreuves d'admission peuvent obtenir un bilan de leurs épreuves en vue d'améliorer leur préparation lors d'une session ultérieure. La *seule* marche à suivre pour cela consiste à contacter le président de jury *par mail exclusivement* (christophe.gillissen@unicaen.fr), le plus rapidement possible après la publication des résultats de l'admission : *un délai de 15 jours doit être respecté*.

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

Les bilans des épreuves orales commencent à partir du 1er septembre et peuvent se prolonger jusqu'en novembre. Ce calendrier ne peut être modifié, 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 sont donc répartis 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 autres rapports parmi ceux des sessions précédentes. Un certain nombre de rapports précédents sont disponibles en ligne sur le site du Ministère de l'Education nationale :

http://www.devenirenseignant.gouv.fr

Deux remarques principales ressortent des échanges avec les candidats, lors des bilans personnalisés.

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

La seconde remarque n'est pas sans rapport avec la première et concerne ce qu'il est convenu d'appeler les difficultés de méthode. Lors des bilans personnalisés, il apparaît nettement que de nombreux candidats confondent méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'expliciter ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion). Le contexte du concours accroît l'intérêt des candidats pour les recettes qui marchent et pour les prétendues « attentes du jury ». Il est donc essentiel de réaffirmer ici, en préambule aux rapports des différentes épreuves, le caractère fondamentalement préprofessionnel de la méthode d'analyse et la liberté qu'elle procure, notamment dans les échanges avec le jury lors de l'entretien qui suit toutes les présentations orales. Il semble également crucial de bannir l'expression « attentes du jury », qui pourrait laisser imaginer des attentes particulières propres au jury de la session en cours. Il est préférable de considérer les « exigences du concours » et les « exigences de telle ou telle épreuve », sans oublier de corréler l'ensemble de ces exigences aux qualités attendues d'un futur enseignant.

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

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

7. Bilan chiffré de la session 2019

Résultats obtenus par les candidats

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2019 est de 15,5 sur 20 (contre 13,75 en 2018), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 6,05 (6,09 en 2018) pour les candidats non éliminés, et de 8,27 (8,53 en 2018) pour les candidats admissibles.

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

Épreuve / Moyenne	Moyenne des 766 candidats non éliminés	Moyenne des 296 candidats admissibles
Dissertation en français (littérature)	**5,33** sur 20	**7,92** sur 20
Commentaire de texte en anglais (civilisation)	**5,17** sur 20	**7,24** sur 20
Composition de linguistique	**5,29** sur 20	**7,69** sur 20
Traduction : Thème Version	**7** sur 20 **3,49** sur 10 **3,51** sur 10	**9,25** sur 20 **4,54** sur 10 **4,71** sur 10

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 17,9 sur 20 (contre 18,7 en 2018) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 7,6 sur 20 (contre 8,1 en 2018) pour les admissibles, et de 9,9 (contre 10,7 en 2018) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée 6 fois au cours des épreuves orales (et 10 fois uniquement comme note d'expression orale en anglais entrant dans la moyenne qui constitue la note finale d'expression). La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2019 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 20, comme c'était le cas en 2018.

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, lors des sessions 2017, 2018 et 2019 :

Épreuve / **Moyenne** (médiane)	2019	2018	2017
Leçon en anglais	**7,1** (6)	**7,82** (7)	**7,24** (6)
Explication ou Commentaire	**6,71** (6)	**7,46** (6)	**6,49** (6)
Épreuve Hors Programme	**6,44** (5)	**6,56** (6)	**7,09** (6)

Compréhension/Restitution	**8,26** (7,5)	**8,57** (7,5)	**6,76** (7,5)
Expression orale	**9,61** (8,83)	**9,94** (9,6)	**9,4**7 (8,7)

Pour l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2019 s'élève à 16,96 sur 20 (16,28 en 2018, et 15,4 en 2017), et celle de tous les admis est de 9,55 (contre 10,3 en 2018, et 9,25 en 2017).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 296 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 18 (39 en 2018, 12 en 2017)

Leçon : 25 (30 en 2018, 22 en 2017 et 25)

CR : 25 (44 en 2018)

EHP : 15 (8 en 2018)

Langue orale : 30 (37 en 2018)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 296 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 66, soit 22,3 % (89 en 2018, soit 26,25%)

Leçon : 81, soit 27,36 % (106 en 2018, soit 31,26)

CR : 95, soit 32,1 % (129 en 2018, soit 38%)

EHP : 59, soit 20 % (75 en 2018, soit 22%)

Langue orale : 126, soit 42,56 % (158 en 2018, soit 46,5%)

Échelonnement des moyennes

Le 10e du classement final a une moyenne de 14,33 (il avait 13,88 en 2018 ; 12,8 en 2017).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 46e place du classement, (en 2018, cette moyenne revenait au 78e candidat ; et en 2017, au 52e candidat du classement final).

Le 65e candidat qui avait, lors des sessions précédentes, une moyenne proche de 10 (il avait 10,42 en 2018 ; et 9,7 en 2017), obtient cette année 9,42.

Le 100e du classement final a une moyenne de 8,31 (contre 9,17 en 2018 ; et 8,8 en 2017).

Notons enfin qu'en 2019, 12 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 28 en 2018 ; et 18 en 2017).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 16,96 et 9,91 de moyenne (ils se situaient entre 16,27 et 11,31 de moyenne en 2018 ; et entre 15,4 et 10,2 en 2017).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,4 de moyenne (elle était à 6,65 en 2018 ; 6,5 en 2017, 6,70 en 2016, et 7,4 en 2014), pour un ratio de 2,24 (contre 2,21 en 2018 ; 2,05 en 2017 ; 2,19 en 2016 ; 2,31 en 2015 et 2,25 en 2014).

La barre d'admission a été fixée à 7,33 de moyenne (contre 7,83 en 2018 ; 7,2 en 2017 ; 7,41 en 2016 ; 8,14 en 2015 ; et 8,42 en 2014).

L'ensemble de ces résultats montre une relative stabilité des résultats pour la tête du classement, en même temps que l'apparition d'une limite du vivier rendue sensible à travers un creusement continu de l'écart entre les deux bouts du classement final. Quelques chiffres illustrent cette évolution :
- si on appliquait aux résultats de 2019 la barre d'admission de 2018, on obtiendrait 116 lauréats ;
- et la barre d'admission de 2017, qui est la plus proche de celle de 2019 (respectivement 7,2 et 7,3), correspondait à une liste de 203 lauréats, c'est-à-dire 52 de plus qu'en 2019.

De nombreux candidats admissibles compromettent leurs chances de réussite en ne préparant pas suffisamment les épreuves orales. Le rapport de la session 2018 alertait candidats et préparateurs contre un nombre élevé de candidats qui se décourageaient au cours des épreuves d'admission, et cette alerte semble avoir été entendue puisqu'aucun candidat n'a manifesté le désir d'abandonner les épreuves en cours de route. Mais le nombre de désistements non justifiés, particulièrement élevé cette année parmi les candidats admissibles, cache peut-être une évolution des comportements face aux difficultés de l'oral.

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, le 338e et avant-dernier admissible est remonté de 261 places à l'oral, tandis que les 14e et 54e admissibles ne figurent pas au palmarès. À l'inverse, les 192e et 275e admissibles figurent parmi les 50 premiers lauréats et, plus globalement, 42 admissibles ont gagné plus de 100 places, ce qui doit convaincre les futurs candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, bien avant la période qui suit l'annonce des résultats de l'admissibilité.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 153 admissibles, soit 45,13 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 44 à 51% pour les huit dernières années).

Option B (civilisation) : 128 admissibles, soit 37,76 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41% pour les huit dernières années).

Option C (linguistique) : 58 admissibles, soit 17,11 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22% entre 2010 et 2017).

Admission

Option A : 59 lauréats, soit 39,07 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58% pour les huit dernières années).

Option B : 65 lauréats, soit 43,05 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44% pour les huit dernières années).

Option C : 27 lauréats, soit 17,88 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33% pour les huit dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2019, on compte : 10 option A ; 9 option B ; et 1 option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 38,56 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 50,78 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 46,55 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Le ratio hommes/femmes

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

En 2019, 606 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 79,11 % des présents ; pour 160 candidats, soit 20,89 % des présents.

L'âge des candidats

Pour l'ensemble des candidats, la fourchette des âges va de 64 ans (pour 1 d'entre eux) à 22 ans (pour 4 d'entre eux).

Le lauréat le plus âgé de la session 2019 est né en 1963.

Le plus jeune lauréat est né en 1997.

L'origine professionnelle des candidats

La catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2017 et 2018, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 491 (dont 464 certifiés) sur les 766 candidats qui ont terminé les épreuves. Cela représente 64,1 % des candidats non éliminés (dont 60,57 % de certifiés) ; 57,82 % des admissibles et 32,45 % des admis.

Viennent ensuite les étudiants : ils sont 29,37 % des 766 non éliminés, et 39,86 % des 296 présents à l'ensemble des épreuves.

Les 6,53 % qui restent (parmi les non-éliminés) correspondent aux autres catégories (vacataires de l'Éducation nationale, fonction territoriale et collectivités, salariés des secteurs industriel et tertiaire, militaires, professions libérales, sans emploi, ou autres).

Parmi les 151 lauréats, on trouve 95 étudiants (dont 23 élèves d'une ENS) ; 49 enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale (dont 47 certifiés) ; et 7 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

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

Françoise BORT

Université de Bourgogne
Présidente du jury

8. Ont collaboré au rapport de la session 2019 :

Jean ALBRESPIT, Professeur des universités, Université de Bordeaux 3

Wilfrid ANDRIEU, Maître de conférences, Université d'Aix-Marseille

Caroline BERTONECHE, Professeur des universités, Université de Grenoble

Blaise BONNEVILLE, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Paris
Pauline COLLOMBIER-LAKEMAN, Maître de conférences, Université de Strasbourg
Olivier GLAIN, Maître de conférences, Université de Saint-Etienne
Stéphane KOSTANTZER, Maître de conférences, Université de Strasbourg
Sylvain JACQUELIN, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Dijon
Denis LAGAE-DEVOLDERE, Maître de conférences, Université Paris 4
Sarah LOOM, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Amiens
Ronan LUDOT-VLASAK, Professeur des universités, Université de Lille 3
Hélène QUANQUIN, Professeur des universités, Université de Lille 3
Michaël ROY, Maître de conférences, Université Paris 10
Thibault VON LENNEP, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Rouen

9. Membres du jury 2019

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40% d'hommes ou de femmes). Le jury compte 43 femmes (54 %) et 37 hommes (46 %).

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

I – ÉPREUVES ÉCRITES

1 - Dissertation en français (littérature)

Sujet : La métamorphose dans *The Confidence-Man*.

Les membres du jury de littérature ont, comme chaque année, lu avec grand plaisir des copies stimulantes témoignant d'une connaissance précise du roman de Melville et d'une maîtrise de la méthodologie de la dissertation. Ce rapport a pour but d'aider les candidats qui se présenteront à la prochaine session à se préparer à cette épreuve. Il comprend des remarques préliminaires sur le sujet de dissertation de la session 2019 ainsi que des conseils méthodologiques. Cette première section est suivie d'une proposition de corrigé et d'un exemple de copie ayant satisfait aux exigences de l'exercice.

Remarques préliminaires et conseils méthodologiques

La notion du sujet proposé cette année en dissertation, la métamorphose, est liée à un élément central de la diégèse du roman de Melville : tout au long de la journée qui structure l'intrigue, l'escroc à la confiance change d'apparence et d'identité à plusieurs reprises et fait donc de la métamorphose l'un des moteurs de sa stratégie. La métamorphose constitue un terme qui n'est pas censé poser de problème de compréhension pour les candidats. Le sujet est de facture classique et la pertinence de la notion peut apparaître immédiatement. Mais une analyse précise de celle-ci n'en demeure pas moins indispensable si l'on souhaite en saisir la complexité. Il est nécessaire de prendre en compte d'autres niveaux d'analyse tels que la construction du personnage romanesque, la critique sociale de l'Amérique du XIXe siècle, la notion d'identité, ou les enjeux esthétiques et métafictionnels de la notion. Il convient également de fonder la réflexion sur l'ambivalence du terme de métamorphose, qui peut porter sur une transformation touchant à la nature du sujet ou de l'objet métamorphosé, mais également s'entendre dans son acception propre au domaine du théâtre. Sans cet effort de définition du terme du sujet et des enjeux qu'il soulève, il devient difficile, si ce n'est impossible, de problématiser le propos et de ne pas cantonner la dissertation à la simple présence des métamorphoses de l'escroc dans le récit. Ce fut le cas d'un nombre important de copies qui, malgré la mise en jeu de connaissances réelles, ne sont pas parvenues à dépasser une approche descriptive des phénomènes de métamorphose, faute d'un travail d'analyse préliminaire en introduction.

Afin de ne pas réduire l'analyse à de la paraphrase ou à un propos exclusivement thématique, il est également essentiel d'articuler constamment le fond et la forme, sous la forme d'analyses précises, de micro-lectures (identiques à celles qui peuvent étayer un commentaire de texte), prenant en compte la texture même du texte et les stratégies d'écriture. Si cet aspect de la dissertation est ignoré, le propos risque d'être trop descriptif ou de nature psychologique. La démonstration ne peut être convaincante en l'absence d'exemples commentés. Une analyse insuffisante de l'œuvre dans son détail a conduit une partie des candidats à produire des copies trop succinctes et à avancer des hypothèses sans jamais les vérifier ni les justifier grâce à des exemples développés, alors que ces hypothèses étaient au demeurant pertinentes.

Un autre écueil à éviter est un recours trop systématique aux « intentions de l'auteur » ou au « message de l'œuvre ». Une telle approche est souvent hasardeuse et empêche le plus souvent les

candidats de montrer la complexité de l'œuvre étudiée en n'envisageant qu'un seul axe de lecture. Elle est d'autant moins pertinente pour *The Confidence-Man*, récit hybride et instable qui désarçonne la critique depuis des décennies et qui fait l'objet d'interprétations contrastées. Le sujet proposé cette année invitait au contraire les candidats à envisager les métamorphoses du sens et à ne pas réduire les significations de l'œuvre à une seule interprétation stable et cohérente. Les copies qui ont satisfait aux exigences de l'épreuve sont celles qui ont proposé une argumentation nuancée faisant ressortir les ambivalences de ce roman et qui sont parvenues à conceptualiser leur approche du sujet tout en accordant une attention particulière au détail du texte.

Si la dissertation est l'occasion d'évaluer la maîtrise de l'œuvre abordée par les candidats, elle leur offre également la possibilité de mobiliser leur culture littéraire. Ainsi, les références aux *Métamorphoses* d'Ovide, en introduction ou dans le cours du développement, sont les bienvenues à partir du moment où elles s'inscrivent dans l'argumentation pour expliquer, par exemple, la nature potentiellement surnaturelle de la métamorphose ou les usages intertextuels de Melville dans le roman. En revanche, la simple mention d'un nom d'auteur, de théoricien ou de philosophe (ce que les anglophones appellent le *name dropping*) ne sert en rien le propos et doit être évitée. S'il n'est pas nécessaire de rappeler que Voltaire est un écrivain français du XVIIIe siècle ou qu'Ovide est un auteur latin, un recours à l'histoire littéraire est susceptible d'enrichir le propos à condition de mobiliser des connaissances précises. À titre d'exemple, les analyses qui se sont contentées d'évoquer la rupture qu'opérerait Melville par rapport au « roman traditionnel » ou aux « conventions romanesques » (expressions retrouvées dans de nombreuses copies), sans affiner l'analyse, ne permettent pas de rendre compte de l'œuvre. Il faut pour ce faire contextualiser le propos avec précision, indiquer de quel type de roman ou de conventions il s'agit, à quelle époque et à quelle aire culturelle appartient cette rupture. Certaines copies ont également cherché à évoquer d'autres textes de Melville. Là encore, la démarche est tout à fait pertinente si elle s'appuie sur une véritable connaissance de ces textes. Cela a été le cas dans des copies ayant, par exemple, comparé le statut de la vérité dans *The Confidence-Man* et dans *Moby-Dick*. En revanche, des allusions imprécises ou erronées desservent le candidat, notamment lorsqu'il est affirmé que le narrateur de *Pierre, ou les ambiguïtés* est homodiégétique, que *Moby-Dick* fut un succès commercial, ou que la longueur des phrases et leur syntaxe parfois labyrinthique sont inhabituelles chez Melville.

La maîtrise du français, qui constitue une compétence nécessaire pour tout enseignant du second degré, ne doit pas non plus être négligée. On note dans de nombreuses copies des erreurs d'orthographe portant sur des termes très courants : « bateau » et « chapitre » ne prennent pas d'accent circonflexe ; « mascarade » s'écrit différemment en français et en anglais. Les règles de construction des formes verbales (accords des participes passés, conjugaisons doivent elles aussi être impérativement maîtrisées. De telles erreurs ne peuvent être acceptées dans un concours du niveau de l'agrégation. L'épreuve de composition ayant une durée de 7 heures, les candidats ont le temps et doivent prendre le temps de relire attentivement leur copie, par exemple à la fin de chaque partie, puis en consacrant les 15 dernières minutes de l'épreuve à une ultime lecture du travail. Il est également nécessaire de savoir traduire correctement un certain nombre de termes ou de noms utilisés dans le roman. Le mélange des deux langues (par exemple des structures telles que « le "*herb doctor*" » au lieu de « l'herboriste ») ou les traductions erronées (« le cosmopolitain » au lieu du « cosmopolite » dans plus de la moitié des copies) gênent la lecture, nuisent à la clarté du propos et peuvent également conduire à des contresens sur l'œuvre, notamment lorsque « *confidence man* »

est traduit par « l'homme de confiance ». Il est donc recommandé aux candidats de préparer pour chaque œuvre au programme de l'écrit une fiche comportant une liste de termes et de noms susceptibles d'être utilisés en français dans la dissertation. Enfin, les exigences du concours supposent l'emploi d'un registre de langue adapté qui évite les expressions familières ou orales : on pense, par exemple, à l'emploi de tournures comme « du coup » ou « en fait ». Les membres du jury ont en revanche lu avec grand plaisir les dissertations de candidats qui ont su rédiger leur travail dans une langue à la fois claire et précise.

On conclura ces quelques remarques en rappelant l'intérêt et la pertinence d'une épreuve de dissertation dans un concours de recrutement de l'Éducation nationale tel que l'agrégation externe. Bien qu'elle ne constitue pas un exercice pratiqué dans les enseignements de langues vivantes du secondaire, la dissertation permet au jury d'évaluer des compétences essentielles chez un futur enseignant : la capacité d'organiser une démonstration claire et argumentée, de hiérarchiser l'information du plus simple au plus complexe, de synthétiser ses analyses, de problématiser une question, et de mobiliser des outils spécifiques au champ littéraire. Sur ce dernier point, on notera que les réformes actuelles du baccalauréat, notamment la création de l'enseignement de spécialité Langues, Littératures et Cultures Étrangères (LLCE), supposent une maîtrise solide des concepts littéraires de la part des lauréats du concours.

Proposition de corrigé

Les longs développements consacrés à l'art de transformer le fruit de l'arbre à pain en une multitude de substances ou d'objets dans *Typee*, le désert qui se mue, dans *Clarel*, en une mer de sable, les formes palimpsestiques selon lesquelles se manifeste le cachalot dans *Moby-Dick* ou les cartes sans cesse raturées que trace Achab ne sont que quelques exemples parmi tant d'autres suggérant que le monde dans l'œuvre de Herman Melville n'obéit à aucune forme de stabilité, se manifeste au contraire comme un champ de forces sans cesse renouvelées et se prête aux transformations les plus variées. La mutabilité des êtres, des espaces et des mots fait de la métamorphose un concept central de l'imaginaire melvillien, la connaissance précise que l'écrivain avait d'Ovide et ses références fréquentes à celui-ci n'en étant qu'un des signes les plus visibles.

La métamorphose suppose la transformation d'une forme en une autre qui rend celle-ci potentiellement méconnaissable et renvoie au processus même de transformation ou à son résultat, l'objet ou l'être métamorphosé. Cette notion pose ainsi la question de la continuité ou de la rupture entre la première et la deuxième forme. Si la métamorphose peut être d'ordre biologique, comme la transformation d'un être vivant (par exemple la chenille devenant papillon), il est également possible d'envisager le terme dans son acception théâtrale : la métamorphose, réversible celle-là, de l'acteur incarnant un personnage. La métamorphose est susceptible de concerner aussi bien la nature d'un être ou d'un objet que son apparence. Parfois soudaine, elle peut relever d'un phénomène naturel ou surnaturel, comme l'attestent les récits mythologiques ou bibliques. Au cœur de la notion de métamorphose se pose donc la question du statut des formes, qu'il s'agisse de celles des corps et de l'environnement dans lequel ceux-ci évoluent, ou de celles du récit et du langage. Enfin, l'emploi du singulier dans l'intitulé du sujet nous invite à envisager la métamorphose comme un phénomène structurant de *L'Escroc à la confiance*.

Les critiques et lecteurs de ce roman ont souligné, et soulignent encore, le caractère souvent répétitif des mécanismes narratifs à l'œuvre. Le récit n'en met pas moins en scène un escroc aux identités multiples qui transforme ses interlocuteurs en leur enjoignant de lui accorder leur confiance et fait de la métamorphose un principe structurant de l'intrigue. On ne saurait néanmoins circonscrire la question de la métamorphose à ses seuls enjeux diégétiques. En brouillant les lignes de partage entre la métamorphose de l'être et celle des apparences, mais également entre la dimension naturelle de la métamorphose et ses manifestations surnaturelles, *The Confidence-Man* n'en fait jamais un changement d'état définitif, mais un processus qui ne connaît aucun terme et permet d'éclairer le fonctionnement d'un monde n'obéissant pas à la loi du propre. Il devient le régime même du déploiement du récit, des identités, de l'écriture ainsi que de l'acte interprétatif et s'inscrit par là même dans une critique melvillienne de toute forme d'essence.

1. *The Confidence-Man* : récit des métamorphoses et métamorphoses du récit

a) Le *Fidèle*, espace de la métamorphose

Bien que l'intrigue du roman respecte la règle des trois unités et ait donc pour cadre unique le *Fidèle*, ce dernier se manifeste comme un espace multiple, presque baroque, sujet à toutes les métamorphoses. Dès le chapitre 2, la voix narrative indique qu'un observateur se tenant à distance du bateau serait susceptible de confondre sa masse imposante avec une forteresse construite sur une île : « *the* Fidèle*, though, might at distance have been taken by strangers for some whitewashed fort on a floating isle* » (p. 14-15). Son apparence trompeuse est à l'image des tractations ou des escroqueries qui ont lieu à son bord. Si le bateau se présente donc de loin telle une anamorphose, les jeux d'ombres et de lumière rythmant un récit qui couvre l'ensemble d'une journée accentuent son caractère changeant. Tandis que ses balcons sont baignés par la lumière du soleil (« *sunny balconies* », p. 15), les recoins plus sombres (« *confidential passages* », « *out-of-the way retreats like secret drawers in an escritoire* », p. 15) offrent un cadre propice aux transactions les plus douteuses. Les entrailles du *Fidèle* se meuvent, quant à elles, en un espace ténébreux qui n'est pas sans évoquer les Enfers dans lesquels Orphée se rend pour retrouver son Euridyce, lorsque l'herboriste descend dans le quartier des émigrants au chapitre 15. Bien que sa fonction soit de transporter des passagers le long du Mississippi, le pont du bateau prend des allures de théâtre où les différentes mises en scène du protagoniste, notamment le muet et Black Guinea, sont autant de spectacles qui transforment les voyageurs en spectateurs. La présence de balcons est significative à cet égard. Enfin, la multitude de passagers qui évoluent dans cet espace en constant mouvement ne cesse d'être transformée à chaque halte, ces flux d'étrangers conférant au *Fidèle* une dimension héraclitéenne qui lui permet de se renouveler constamment et, par là même, de ne jamais obéir à la loi du propre.

Si le cadre du roman est constamment sujet à des formes de mutabilité qui le rendent méconnaissable, la métamorphose constitue un principe structurant du récit.

b) Les métamorphoses de l'escroc

Les transformations successives de l'escroc en font un être protéiforme qui semble dépourvu de toute essence. Le jeu de métamorphoses auquel il se prête est double : s'il change constamment d'identité, il devient également ce que souhaitent ou ce que projettent ceux qui le rencontrent. Il

change ainsi d'apparence à l'envi et devient méconnaissable à chaque fois qu'il aborde un nouveau passager. Il n'est jamais reconnu par les personnages qu'il croise à plusieurs reprises, comme M. Roberts. En sus des costumes variés qu'il porte (des haillons pour Black Guinea, un manteau gris pour l'agent de l'hospice en faveur des veuves et orphelins séminoles, une tenue bariolée pour le cosmopolite), la couleur de son visage change au gré de ses nouvelles identités. On pense à la peau foncée de Black Guinea ou au teint rougeaud de l'homme coiffé d'une casquette de voyage. Il infléchit sans cesse son discours afin de l'adapter aux désirs ou aux envies de son interlocuteur. Ainsi, lorsque le bon marchand déplore le manque d'efficacité des associations charitables du fait de leur trop grande dispersion, l'homme au manteau gris épouse immédiatement le discours de l'autre et lui expose son projet consistant à établir un réseau international de charité financé par un impôt universel.

Ces transformations radicales et soudaines, qui voient l'escroc adopter une nouvelle forme à chaque fois qu'il change d'identité, ne permettent d'exclure ni l'idée selon laquelle plusieurs escrocs pourraient être à la manœuvre, ni celle selon laquelle l'escroc serait un être aux pouvoirs surnaturels. Les métamorphoses du personnage comme principe structurant du récit rendent ainsi problématiques des éléments du texte que l'on tiendrait communément pour acquis dans tout roman du XIXe siècle. Non seulement on ne saurait établir un décompte définitif du nombre de personnages – proposer un résumé de l'intrigue devient, pour reprendre les termes de Beverly Hume, « une entreprise interprétative »[1] – mais il est tout aussi impossible de déterminer avec certitude le degré d'humanité ou de cynisme de l'escroc, qui pourrait être aussi bien un diable aux mille déguisements qu'un Protée des temps modernes. Ces métamorphoses rendraient-elles alors impossible toute reconnaissance des formes antérieures de ce qui semble être un même individu ? La métamorphose suppose en effet une transformation complète d'un être ou d'un objet qui le rend potentiellement méconnaissable. La rhétorique du personnage, et en particulier sa stratégie qui consiste à systématiquement demander leur confiance à ses interlocuteurs, constitue cependant pour le lecteur un fil permettant de tisser des liens entre ces différentes identités et de suggérer la possibilité d'une continuité entre ces différents avatars.

Les métamorphoses constantes de la figure de l'escroc révèlent une vision du personnage romanesque et de ses métamorphoses qui traversent *The Confidence-Man*.

c) Les métamorphoses du personnage romanesque

Le rôle central de la transformation et de la métamorphose du personnage romanesque dans le récit de Melville semble ne pas obéir aux lois du genre littéraire. Le roman des XVIIIe et XIXe siècles s'attache traditionnellement à explorer les modalités selon lesquelles un personnage évolue dans un environnement socio-économique, politique et culturel spécifique et se trouve transformé par ses différentes expériences. *The Confidence-Man* s'inscrit à rebours de ce schéma. Malgré ses multiples identités, l'escroc n'est en rien transformé et devient au contraire celui qui transforme le monde dans lequel il agit. Le paradoxe de cet être protéiforme, qui garde une part de constance, nous plonge dans une intrigue souvent qualifiée de répétitive, est suggéré dès le premier chapitre par l'activité même de l'homme au costume beige. Son activité se construit dans une tension entre permanence et métamorphose. Les sentences bibliques que le muet écrit sur son ardoise suggèrent le caractère

[1] Beverly A. Hume, "Of cuttle-fish and women: Melville's Goneril in *The Confidence Man*", in Elizabeth Schultz & Haskell Springer (dir.), *Melville and Women*, Kent, The Kent State University Press, 2006, p. 199.

immuable et absolu de la charité : « *Charity endureth all things* », « *Charity never faileth* ». Mais en effaçant tour à tour ses inscriptions et en réécrivant une nouvelle formule, le personnage ne cesse de transformer son discours écrit en un palimpseste.

En revanche, la théorie du personnage romanesque proposée par Melville, et notamment sa défense de l'inconsistance au chapitre 14, accorde une place prépondérante aux transformations aussi inattendues qu'incohérentes. C'est ce schéma que l'on retrouve à de nombreuses reprises dans le récit, qu'il s'agisse par exemple de l'histoire de Charlemont, des sorties soudaines de l'escroc à la fin de plusieurs chapitres, ou encore du « chasseur d'Indiens »[2] qui est à la fois un « vortex » (p. 155) et donc un agent de destruction, et un bateau à vapeur perdu, « *a lost steamer* » (p. 156). Ce serait donc paradoxalement la métamorphose inattendue qui confèrerait au personnage sa vérité ou sa conformité à la nature. La métaphore de l'ombre glissant sur le mur comme sur la page, employée au chapitre 14 pour qualifier le personnage de fiction, est significative : « *those mere phantoms which flit along the page, like shadows along a wall* » (p. 75). Cette image fait du personnage une forme mouvante amenée à se métamorphoser, à se déformer dès que la source lumineuse ou le corps qu'elle éclaire se déplace ou se trouve orienté différemment. En refusant au personnage sa cohérence, en refusant la possibilité de le saisir dans sa totalité, Melville stimule l'activité du lecteur. Ce dernier est amené à émettre des hypothèses ou accepter que les significations lui résistent. Il court après des fantômes aux mille facettes que l'acte interprétatif ne pourra jamais rattraper. Il inscrit sa vision du personnage dans l'héritage de Montaigne. Dans *Les Essais*, le chapitre intitulé « De l'inconstance de nos actions » fait du doute un corrélat de ce régime des métamorphoses.

Ces formes protéennes du récit, et tout particulièrement du personnage romanesque, qui font de la métamorphose un principe structurant de *The Confidence-Man,* offrent à l'écrivain la possibilité de questionner ou de repenser la question de l'identité collective et individuelle.

2. Métamorphose et identité

a) Le capitalisme, espace des métamorphoses

Comme on l'a vu plus haut, les va-et-vient des passagers semblent transformer l'espace du *Fidèle* en un flux héraclitéen ininterrompu, mais ce mouvement constant inscrit également le bateau dans un environnement où les lois du capitalisme prévalent. L'emploi du terme « *exchange* » pour décrire le déplacement des passagers est tout à fait révélateur : « *the* Fidèle *still receives additional passengers in exchange for those that disembark* » (p. 15), la circulation et l'échange des biens s'appliquant également aux individus. Ce renouvellement permanent est à l'image d'une Amérique qui ne cesse de se transformer, à l'image d'un système capitaliste caractérisé par deux formes de mobilité, géographique et socio-économique, où l'environnement, les êtres et les objets se transforment en fonction des besoins du marché. Si le *Fidèle* est un microcosme ou une métonymie de l'Amérique du milieu du XIXe siècle, il signale la fin d'un monde où les relations étaient conditionnées par un sentiment d'appartenance commune. Les individus qui évoluent à bord du vapeur ne sont plus liés les uns aux autres parce qu'ils sont membres d'une même famille ou d'une même communauté, mais uniquement parce qu'ils acceptent les règles fixées par le système capitaliste. Les multiples transactions financières qui se concluent à bord du bateau à vapeur dans la première moitié du récit, transactions au cours desquelles l'argent se transforme en confiance et vice-versa, sont d'ailleurs

[2] Traduction de l'expression « *Indian hater* » adoptée par Philippe Jaworski dans l'édition de la Pléiade (voir Herman Melville, *Œuvres IV*, Philippe Jaworski (éd.), Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2010).

autant de formes dévoyées de la métamorphose qui réduisent les relations humaines aux liens économiques.

Le fauteuil Protée que l'homme au crêpe évoque lors de sa conversation avec l'homme aux boutons de manchettes est emblématique de ce système dans lequel aucun être, ni aucun objet, ne saurait se soustraire aux impératifs d'adaptation à la loi du marché, aux transformations constantes qu'elles supposent. Comme son nom l'indique, ce fauteuil peut se métamorphoser à l'infini en adaptant ses formes aux corps de celles et ceux qui l'utilisent. Le bien de consommation se mue ainsi en un objet en constant devenir : « *its endless-changeable accomodation of back, seat, footboard, and arms* », p. 47 ; non seulement n'obéit-il plus à la loi du propre, mais il épouse si bien les besoins du consommateur qu'il en apaiserait l'esprit (« *the most tormented conscience must, somehow and somewhere, find rest* », p. 47) et brouillerait donc la ligne entre être et avoir. Celui qui possède cet objet protéen se voit dans le même mouvement façonné et transformé par celui-ci.

Cette logique capitaliste, qui suppose un monde capable de se transformer constamment en fonction des besoins du marché, n'est pas sans incidence sur les métamorphoses théâtrales et sur les formes changeantes que prend l'identité individuelle dans le roman.

b) Entre jeu et politique : les métamorphoses théâtrales

Le jeu d'acteur qui fonde les stratégies de l'escroc repose sur des métamorphoses soudaines qui évoquent les développements de la voix narrative au chapitre 14 déjà commentés. Ainsi, après avoir quitté le bon marchand au chapitre 5, l'homme au crêpe, appuyé contre le bastingage, semble se muer sans la moindre transition en un personnage entièrement nouveau. Cette transformation relève avant tout des apparences : « *seemed almost transformed into another being* », « *the changed air of the man with a weed* », (p. 33) ; elle est purement théâtrale et suggère que l'identité du personnage n'obéirait à aucune essence. Cette logique de la métamorphose de l'acteur est poussée à l'extrême lorsque Frank Goodman demande à Charlie Noble, deux patronymes aussi fallacieux que le nom du bateau qui les transporte, de lui accorder un prêt. Le jeu outrancier auquel se prête celui-ci, en surjouant l'indignation et en repoussant sa chaise avec emphase, est décrite comme une métamorphose encore plus surprenante que celles contées par Ovide, comme l'indique le titre du chapitre 31. La brièveté de celui-ci, à peine une douzaine de lignes, est à l'image de la soudaineté de la transformation, et c'est à Cadmos, changé en serpent et dont le récit est narré dans *Les Métamorphoses*, que le personnage est comparé au début du chapitre suivant. Mais tout ceci n'était qu'un jeu. Contrairement aux histoires d'Ovide, la métamorphose est inversée aussi rapidement qu'elle s'est produite. Goodman dispose quelques pièces de monnaie autour de son ami perdu et lui enjoint de réapparaître sous son ancienne forme, ce qu'il fait immédiatement, comme par magie. L'un comme l'autre reconnaît avoir joué la comédie, sans que l'on puisse jamais savoir si c'était bien le cas, et la métamorphose ovidienne devient un mode de théâtralité exacerbé qui fait proliférer les surfaces.

Les accessoires auxquels l'escroc a recours pour jouer ses différents rôles font également l'objet de métamorphoses. Le remède de l'herboriste, tout d'abord qualifié de Revigorant Omnibalsamique (« *Omnibalsamique Reinvigorator* », chapitre 15) lors de la conversation avec le vieil avare, devient le « calme-douleur du bon Samaritain »[3] (« *Samaritan Pain Dissuader* ») deux chapitres plus loin. La

[3] Traduction utilisée par Philippe Jaworski dans l'édition de la Pléiade.

pipe « philanthropique » (« *philanthropic pipe* », p. 142) que Charlie Noble et Frank Goodman fument devient, quant à elle, un calumet à la fin du chapitre 26 (« *let me refill my calumet* », p. 157).

Ce dernier exemple, tout comme la couleur changeante de la peau de Black Guinea qui prend soudain l'éclat d'une casserole en cuivre lorsqu'il reçoit la pièce du marchand (p. 25), semble d'ailleurs souligner l'instabilité des marqueurs raciaux et remettre en cause l'essentialisation des identités raciales dans l'Amérique du XIXe siècle. Plus généralement, si ces métamorphoses théâtrales appuyées participent du jeu et des stratégies de l'escroc, tout en soulignant la fictionalité de l'œuvre, elles donnent également à voir la face obscure d'une Amérique si prompte pourtant à revendiquer son exceptionnalisme. Comme le montrent les chapitres mettant en scène Black Guinea, ce que les traités sur la charité présentaient comme une forme d'altruisme qui ne remettait jamais en cause le caractère désintéressé du bienfaiteur, se mue sous les yeux du lecteur en un contrat entre un acteur qui joue la comédie pour son public et des spectateurs aussi voyeurs que tricheurs. Certains lancent au mendiant des boutons à la place de pièces de monnaie[4]. Derrière cette théâtralité sujette à toutes les métamorphoses, c'est donc le regard du lecteur sur la société américaine que le roman transforme et reconfigure.

Ces métamorphoses théâtrales qui rythment le roman ne sont pas sans questionner, si ce n'est invalider, la possibilité pour l'individu d'être défini par une identité stable ou une quelconque essence.

c) L'identité individuelle entre puissance et performativité

Le roman remet en cause la possibilité d'appréhender l'identité individuelle comme une entité unifiée et cohérente ; à l'inverse, il suggère sa dimension performative, aussi bien dans une acception théâtrale que linguistique du terme. En premier lieu, la théâtralité manifeste de certains chapitres brouille les identités individuelles. Lorsque le cosmopolite propose à Egbert de jouer un jeu de rôle comprenant deux amis, dont l'un dans le besoin, il demande à Egbert de devenir Charlie. Si donc le disciple de Winsome n'est plus lui-même dans cette petite scène improvisée, le Charlie qu'il incarne n'est plus le même que le Charlie Noble des chapitres précédents puisqu'il est joué par un nouvel individu. Plus généralement, la métaphore du *theatrum mundi* traverse l'ensemble du roman. On pense à l'image de la vie que donne le cosmopolite lorsqu'il la présente comme « un pique-nique en costume », on pense à la conversation sur l'action et le jeu d'acteur entre l'escroc et l'homme à la jambe de bois, ou à la citation du célèbre monologue de Jaques dans *As You Like It*, à la fin du chapitre 41. Ce motif transforme la notion d'identité en un flux constant où l'individu est sans cesse réinventé. Le roman souligne en outre la performativité linguistique de cette identité, ce dont la rencontre entre M. Ringman et M. Roberts est tout à fait révélatrice. En parvenant à convaincre le marchand qu'ils se sont déjà rencontrés, et donc en lui faisant croire à une histoire qu'il prend pour *sa* propre histoire, Ringman met à mal les principes de l'identité individuelle telle qu'elle est définie par Locke et refaçonne l'être de son interlocuteur par le biais de son discours. En d'autres termes, M. Roberts est transformé par une fiction et devient ce qu'on lui dit qu'il est. Cette performativité de l'identité induite par le discours est également soulignée lorsque Frank Goodman assoit son identité de « Philanthropos » simplement en la décrétant (« *I am Philanthropos* », p. 230), ou lorsque Thomas Fry déclare soudainement au cosmopolite que ce dernier est celui dont il a entendu parler depuis longtemps : « l'Homme heureux » (« *the Happy Man* », p. 100), identité que Goodman semble prêt à

[4] À ce sujet, voir notamment Susan M. Ryan, "Misgivings: Melville, Race, and the Ambiguities of Benevolence", *American Literary History*, 12 (2000), p. 685-712.

épouser immédiatement (« *Happy? My friend. Yes, at least I ought to be* », p. 100). Au contraire, l'identité qui refuse les métamorphoses se pétrifie en une forme de monomanie destructrice, grand thème melvillien s'il en est, comme le suggère l'histoire du Colonel Moredock.

Ce régime constant de la mutabilité, qui conditionne l'existence des individus, remet en question toute approche essentialiste de l'être. La métamorphose ne renverrait plus à une transformation de l'identité, mais permettrait d'en éclairer les modalités. Ainsi, c'est en termes de puissance et non de substance que l'on peut envisager le déploiement de l'identité, comme en témoignent les développements de l'agent du PIO lorsqu'il déclare au Missourien que les qualités du jeune garçon qu'il recrutera se développeront à mesure qu'il deviendra homme. L'identité semble se muer en un récit ovidien sans fin, où la ligne de partage entre l'homme et l'animal n'est plus lisible. Les individus à la croisée de l'humain et du non-humain sont légion dans le roman. Au chapitre 32, lorsqu'il joue l'ami indigné, Charlie Noble apparaît tel Cadmos changé en serpent ; Goneril est un être androgyne au regard de seiche ; Pitch, quant à lui, frotte son menton mal rasé contre son col en peau de raton laveur à la manière d'un porc (« *porcinely rubbing his stubble-chin against his coon-skins* », p. 127). Il est comparé au chien d'Apemantus le cynique, et devient ainsi par deux fois canin. Ces corps à la fois humains et animaux, mais également les corps abîmés de certains personnages (Black Guinea, ou le « Titan invalide » du chapitre 17) associent ces métamorphoses de l'individu à une esthétique grotesque qui déforme à l'extrême tout ce qu'elle saisit et permet à Melville d'explorer l'identité comme une forme d'hybridation qui ferait de l'*homo americanus* un être monstrueux. Il n'est d'ailleurs pas anodin que l'interlocuteur de l'escroc dont l'identité se manifeste tel un constant palimpseste, ou une histoire sans cesse renouvelée, soit Fry : l'homme dont le corps a été transformé et mutilé par les accidents de la vie.

Ce récit de l'identité toujours réinventée par le capitalisme et les formes de théâtralité qu'il engage n'est pas sans incidence sur le déploiement du langage dans le roman : il est à l'image d'une écriture qui fait de l'anamorphose et de la métamorphose la condition même de son déploiement.

3. Les anamorphoses de l'écriture, ou l'art de la métamorphose

a) Les métamorphoses d'une impossible vérité

Le roman remet en cause tout principe fondateur stable permettant d'atteindre la vérité. Celle-ci devient au contraire un contrat de confiance entre deux interlocuteurs. Les stratégies de M. Ringman témoignent de ce glissement de la vérité vers la croyance ou la confiance. Lorsqu'il convainc M. Roberts qu'ils se sont déjà rencontrés, il ne cherche pas à établir une vérité, mais à susciter sa confiance en un récit fallacieux : « *I see you have a faithless memory, M. Roberts. Trust in the faithfulness of mine.* » (p. 27) Comme le souligne l'emploi du terme « *faithless* », cette mémoire « infidèle » du marchand est également une mémoire sans foi ni croyance, et donc sans confiance. C'est ce que ce même Ringman enjoint à l'étudiant de faire lorsqu'il lui recommande de ne pas chercher la vérité dans les œuvres de Tacite (« *Even were there truth in Tacitus, such truth would have the operation of falsity* », p. 34), mais de convertir cette recherche de vérité en confiance (« *Trust me.* »). Une fois la vérité transformée en un contrat fondé sur la confiance, celle-ci peut se métamorphoser au gré des affects et des discours, notamment sous l'effet du vin. Toute révélation d'une vérité devient impossible. L'apparente transparence qui caractérise le philosophe Winsome, par la clarté bleutée de son regard et l'eau claire qu'il boit, se mue, à mesure que l'homme s'exprime, en

une philosophie obscure et impraticable dont le goût pour l'eau glacée n'a d'égal que la froideur dépourvue d'empathie. Si la promesse d'une vérité philosophique ne dévoile au bout du compte qu'une imposture, il en va de même des révélations divines. La figure de l'escroc dans *The Confidence-Man* est associée à de nombreuses reprises à la seconde venue du Christ et aux récits de l'Apocalypse. C'est le cas du dernier chapitre où le cosmopolite arrive tel un voleur en pleine nuit (« *I will come upon you as a thief* », dit l'Apocalypse selon Saint Jean, *Rev*, 3 : 3) et où le jeune colporteur fait écho aussi bien à la bête aux allures de léopard qui surgit de la mer dans l'Apocalypse (les dents du garçon évoquent celles de l'animal) qu'à la flamme ardente (« *flame of fire* », *Rev*, 19 :12) du regard du Christ. Les yeux du personnage sont comparés à des étincelles qui brillent dans du charbon. Cet intertexte biblique crée des attentes chez le lecteur. La révélation aura-t-elle lieu ? Attentes vite déçues. Cet horizon apocalyptique se métamorphose dans les dernières lignes du roman en un imaginaire grotesque où la Jérusalem céleste se transforme soudainement en pot de chambre, lui-même censé pouvoir se transformer en bouée de sauvetage. L'eschatologie se transforme en scatologie, la lumière divine éclatante en la flamme vacillante d'une lampe qui s'éteint ; et la vérité du livre biblique (« *the true book* » évoqué à plusieurs reprises) se mue en un texte apocryphe indéchiffrable, comme le sont les billets de banque que le vieil homme soumet au regard du cosmopolite.

En sapant toute possibilité de révélation, ces métamorphoses inattendues plongent le roman dans un monde de la contingence, mais elles sont également emblématiques du travail de l'écrivain qui mobilise et transforme le matériau intertextuel sur sa scène d'écriture.

b) La métamorphose des modèles

En évoquant la figure de Calvin Edson, le « squelette vivant » du musée de P. T. Barnum, lors de sa conversation avec le phtisique, l'herboriste pose la question de la transformation d'un matériau en un autre, une fois qu'il a été assimilé : « *If, sir, nothing can be incorporated with the living body but by assimilation, and if that implies the conversion of one thing to a different thing (as, in a lamp, oil is assimilated into flame), is it, in this view, likely, that by banqueting on fat, Calvin Edson will fatten?* » (chap. 16, p. 83). C'est à l'aune de cette interrogation que l'on peut explorer l'intertextualité qui travaille le texte de Melville. Le roman fait proliférer les références à une multitude de textes bibliques et mythologiques, aux auteurs classiques ainsi qu'aux canons anglais, avec une prédilection pour Shakespeare et Milton, et européen. Ces transactions intertextuelles accompagnent les transactions financières qui ont lieu sur le bateau, et ne se limitent pas à des pratiques d'imitation des modèles ou à des recours à la citation comme stratégie de légitimation de l'œuvre. Elles s'inscrivent au contraire dans un jeu complexe de métamorphoses.

En premier lieu, le roman se laisse envahir par d'autres genres comme la comédie, la tragédie, le dialogue philosophique, ou par des formes littéraires telles que le sermon, le récit allégorique, la satire, qui en font un objet hybride et changeant. Le panégyrique de la presse que prononce Charlie Noble transforme, à des fins parodiques et satiriques, une rhétorique caractéristique des sociétés de tempérance ; rhétorique qui s'inspire elle-même du sermon ainsi que du rythme et du style des versets de la Bible. *The Confidence-Man* pousse à l'extrême l'idée développée par Derrida selon laquelle « il y a toujours du genre et des genres » dans un texte, sans que « cette participation [ne soit] jamais une appartenance »[5].

[5] Jacques Derrida, *Parages*, Paris, Galilée, 1986, p. 264.

La captation par Melville de grands textes canoniques se manifeste comme un processus de transformation de ce matériau qui remet en cause la consécration, voire la sacralisation des auteurs du panthéon littéraire ou philosophique aux XVIIIe et XIXe siècles. Les usages de Shakespeare dans le roman sont significatifs. Loin de fonctionner comme une caution littéraire qui légitimerait la prose de l'écrivain américain, ils sont emblématiques de la puissance transformatrice de l'écriture melvillienne. Certains propos de l'escroc sont autant de versions travesties de vers shakespeariens, par exemple lorsque le cosmopolite résume l'existence humaine en ces termes : « *Life is a pic-nic en costume; one must take a part, assume a character, stand ready in a sensible way to play the fool.* » (chap. 24, p. 139). Le passage devient une version travestie des vers de Jaques sur les sept âges de l'homme où l'existence humaine se réduit à une surface, celle de la représentation sociale. La mise à distance amusée de l'énoncé se trouve renforcée par l'emploi du français dans la prose anglaise. Au lieu d'incarner une parole révélée dont on ne saurait contester la légitimité, l'œuvre du dramaturge participe de cette mise en crise de la vérité et s'inscrit dans le jeu des apparences joué à bord du bateau. À titre d'exemple, le phtisique cite *Le Marchand de Venise* (II.2.60-61) au moment où il est sur le point d'acheter le remède miracle de l'herboriste : « *Ah, truth will out!* ». Si le personnage a ici recours à l'œuvre du dramaturge comme une force légitimante, l'ironie est qu'aucune vérité n'émergera de cet échange et que la citation shakespearienne est mobilisée au moment même où la tromperie se matérialise. L'Antiquité classique fait elle aussi l'objet de métamorphoses. Au XIXe siècle, elle constitue, avec la Bible et les Lumières, un ensemble de modèles littéraires, esthétiques, politiques et philosophiques censés permettre à la jeune nation américaine de construire et d'assurer sa pérennité. C'est cette Antiquité, envisagée comme un ensemble stable et homogène, que Melville rend étrangère à elle-même dans *The Confidence-Man*. La discussion entre le cosmopolite et Winsome au sujet de Charlie Noble au chapitre 36 en témoigne. Lorsque le maître transcendantaliste est sur le point de définir cet homme, les mots se dérobent sur la page, et c'est un blanc qui se substitue à la terminologie qu'il dit emprunter à Proclus dans les développements que le philosophe consacre à Platon : « *"I conjecture him to be what, among the ancient Egyptians, was called a ———" using some unknown word* » (p. 195). Si au XIXe siècle la blancheur antique est associée à une pureté idéale, la blancheur marmoréenne fantasmée par les Occidentaux, elle devient ici un espace illisible qui stimule l'activité du lecteur sans jamais lui livrer la moindre vérité. Métamorphosée sous la plume de Melville, l'Antiquité devient ainsi étrangère à ses avatars néoclassiques allègrement célébrés dans l'Amérique de l'écrivain.

Ces transactions intertextuelles troubles, qui métamorphosent la vérité censément contenue dans les textes consacrés du canon en des espaces de doute interprétatif, et qui en un sens les profanent, deviennent partie prenante des défis herméneutiques que le roman pose à ses lecteurs.

c) L'herméneutique à l'épreuve des métamorphoses du sens

Les différentes conversations qui ont lieu à bord du *Fidèle* entre l'escroc et ses interlocuteurs engagent des transactions ou des contrats de confiance, souvent d'ordre financier, mais le langage et ses significations prennent également la forme d'un contrat dont les termes ne sont jamais clairs. Le lien entre les mots et leur référent n'est jamais stable et suppose de constants réajustements à chaque métamorphose du sens. C'est tout d'abord le cas dans les dialogues entre le cosmopolite et certains de ses interlocuteurs. Un premier exemple est celui de la conversation de Frank Goodman et Charlie Noble au sujet des bienfaits de la presse. Le premier fait référence à celle de Gutenberg ou de

Faust tandis que le second entend par là celle qui enivre Noé. Le lien entre les noms et leur référent n'est plus attesté. Les usages du langage se manifestent alors telle une anamorphose où le sens devient une puissance protéenne. Une autre métamorphose soudaine des significations a lieu au chapitre 21. Lors de sa longue conversation avec Pitch, le cosmopolite considère que celui-ci est un farceur (« *a wag* », p. 116). L'homme lui répond immédiatement : « *"Fall back you had better, and wag it is," cried the Missourian, following him up, and wagging his raccoon tail almost into the herb-doctor's face.* » Il opère ainsi un changement abrupt du sens du terme en le littéralisant. Son couvre-chef est orné d'une queue de raton-laveur qu'il agite tel un animal, ce qui renvoie à l'expression « *to wag one's tail* ». La métamorphose est ici double puisque celle des significations s'accompagne d'une soudaine métamorphose métaphorique du personnage en animal.

Il n'est pas indifférent que la métamorphose du sens s'accomplisse à la faveur d'un processus métaphorique. La métaphore, qui creuse et franchit l'écart entre signe et référence, constitue l'un des outils privilégiés des déplacements opérés par l'écriture pour faire vaciller la signification au point de la rendre insaisissable. Le destin du panneau en carton (« *pasteboard sign* », p. 12) exhibé à l'entrée de l'échoppe du barbier, et au seuil du texte, est programmatique. Le rasoir, emblème de l'artisan et de son art, placé dans une composition aussi artistement exécutée (« *skillfully executed* », p. 12) que le récit qu'on s'apprête à lire, est « bousculé » par une singulière métaphore : « *the likeness of a razor elbowed in readiness to shave* » (p. 12). Outre la métamorphose de la chose en corps et de l'inanimé en animé, c'est le mouvement du signe lui-même, son déplacement sur le point de s'opérer, que la métaphore met ici en exergue, et la radicale incertitude du sens qui en découle. La liste des métaphores jetées comme des filets sur l'étranger pour en arrêter l'identité (p. 13-14), lui assigner un nom et dès lors une signification, provoque, quant à elle, l'emballement de la nomination : « *Odd fish* », « *Jacob dreaming at Luz* », « *Caspar Hauser* », « *The green prophet from Utah* », « *Kind of daylight Endymion* ». La succession des métamorphoses de l'étranger ne clarifie pas ce qu'il représente. Au contraire, la déclinaison de ses noms métaphoriques fait fuir les contours stables du sens vers le processus potentiellement infini des approximations auxquelles on peut associer ce personnage perpétuellement indéchiffrable.

Ces métamorphoses du langage rendent impossible l'emploi d'une langue commune et font du dialogue un contrat fragile dont les termes sont sans cesse renouvelés. Cette mise en crise du langage n'est pas sans incidence sur l'acte même de lecture ou d'interprétation, les mots pouvant se retourner en leur contraire, à l'instar de Protée qui, chez Ovide, peut se changer aussi bien en fleuve qu'en flamme. Ainsi, lorsque Black Guinea affirme dormir dans « le four du bon boulanger » (« *der good baker's oven* », p. 18), le mendiant précise qu'il s'agit du soleil, mais les images qui, tout au long du chapitre, associent l'homme à une figure diabolique font également de ce four une allusion oblique aux fournaises de l'Enfer. Le mot semble tourner sur lui-même et ne jamais offrir une forme stable permettant de le saisir et le travail herméneutique du lecteur se confronte ainsi à une anamorphose sans fin, où derrière les lettres des mots se cachent les formes constamment changeantes des significations qui questionnent d'ailleurs l'intertextualité même de certains passages. Ainsi, au chapitre 12, le bon marchand fait à l'agent de la *Black Rapids Coal Company* (un des rôles de l'escroc) le récit des déboires conjugaux de M. Ringman (autre avatar de l'escroc qu'il a rencontré auparavant). Le nom de la cruelle épouse, Goneril, évoque immédiatement au lecteur l'une des filles de Lear, qui n'hésite pas à torturer Gloucester ou à comploter contre sa sœur Cordelia. Lorsque les deux personnages discutent de la portée de ce récit, l'agent émet l'hypothèse suivante : si *la* Goneril

de M. Ringman est bien *une* Goneril (« *admit that his Goneril was, indeed, a Goneril* », p. 73), alors sa mort fut probablement une bénédiction pour le pauvre homme. Le glissement de « *his Goneril* » (la femme de l'homme au crêpe) à « *a Goneril* » (le personnage shakespearien, ou le type shakespearien) peut se lire à un niveau métatextuel. Il y a là une invitation pour le lecteur à questionner sa propension à identifier les hypotextes du roman et à transformer le texte en un labyrinthe intertextuel. Ces métamorphoses de la lettre du texte deviennent alors la condition même de son déploiement et lui font prendre des directions inattendues qui transforment l'acte interprétatif en une chasse sans capture, « *a wild-goose chase* », pour reprendre une expression employée par l'homme à la jambe de bois et le cosmopolite.

Conclusion

Les formes théâtrales, physiques, politiques, socio-économiques, mais également linguistiques de la métamorphose tout au long du roman révèlent une mise en crise par Melville de toute forme d'ontologie de l'identité ou du langage. La métamorphose s'érige également en principe esthétique, le texte s'offrant à ses lecteurs comme un processus sans fin et leur donnant à voir une lettre qui jamais n'obéit à la loi du propre et qui devance toujours l'acte interprétatif. Si *The Confidence-Man* se manifeste comme un récit ovidien en terre américaine, il fait de cette jeune nation une force protéenne qui se réinvente à chaque instant et dont la captation par l'imaginaire melvillien donne lieu à une écriture démultipliant les soleils cachés (à l'image du soleil caché de Shakespeare, évoqué au chapitre 30) ou les faux soleils (si l'on songe aux parhélies qu'évoque le cosmopolite p. 171). Le texte jamais ne se laisse rattraper par son lecteur et fait de la méconnaissance un de ses modes d'appréhension.

Exemple de dissertation

Voici, pour compléter ce rapport, les grandes lignes d'une copie ayant satisfait aux exigences de la dissertation littéraire.

Après une analyse détaillée de la notion de métamorphose, la copie choisit comme axe d'analyse d'envisager la métamorphose comme principe dynamique de la narration et comme moteur d'une œuvre se refusant à une interprétation statique, ce qui lui permet de placer au centre de sa réflexion l'articulation de plusieurs niveaux d'analyse.

La première partie est consacrée aux métamorphoses physiques et visuelles. Les principales étapes de la réflexion sont les suivantes :

- Les changements physiques de l'escroc poussent personnages et lecteur à questionner les apparences et font du texte un roman des surfaces qui invite le lecteur à jouer les détectives où seules les apparences sont utilisées comme preuve.
- L'aura surnaturelle ambiguë de l'escroc (Dieu ou diable ?) rend la métamorphose et les identités incertaines, processus qui déstabilise d'autant plus l'acte interprétatif.
- Le récit demeure un récit des surfaces et la métamorphose toujours plus incertaine en raison du recours à la théâtralité qui débouche sur un jeu d'anamorphoses.

La deuxième partie s'intéresse à la critique de la société américaine et au discours sur les apparences qui dissimule le vide :

- L'exploration des surfaces ne menant à aucune profondeur ou vérité, c'est un vide intérieur, une illusion, qui nous sont révélés, ceux de la société américaine qu'incarne le *Fidèle*, espace de l'illusion théâtrale où seules demeurent des apparences en constantes mutations.
- Melville dénonce ainsi l'hypocrisie d'une société qui fonde toute valeur sur les apparences et où le langage même se révèle trompeur.
- La métamorphose du langage, toujours incomplète, en fait un nouvel élément de surface, dont le propos reste voilé et empêche l'accès à une quelconque vérité.

Dans la troisième partie, il s'agit de montrer que la métamorphose change la forme même du roman et participe à son instabilité interprétative :

- Il y est tout d'abord question des métamorphoses génériques d'une œuvre en constante recomposition (théâtre, allégorie, essai philosophique, poésie).
- La copie évoque un autre niveau d'instabilité interprétative, celui que créent les références intertextuelles. Des exemples tirés de la Bible et de Shakespeare sont ici analysés, Melville refusant aux textes canoniques leur statut d'autorité.
- Enfin l'instabilité référentielle donne une nouvelle dimension métamorphique au texte, analyse que la copie conduit en mobilisant également la défense par Melville de l'inconstance (« *inconsistency* ») au chapitre 14.

La conclusion remplit entièrement son rôle, dans la mesure où elle répond à la problématique énoncée en introduction, constituant en cela le point d'aboutissement de la réflexion, avant d'ouvrir de nouvelles perspectives de réflexion rendues possibles par l'analyse. Le candidat y développe l'idée selon laquelle la métamorphose est un principe dynamique de *The Confidence-Man*, mais également un concept qui régit l'esthétique melvillienne et permet l'exploration de surfaces toujours en mutation, ce qui contribue à l'instabilité interprétative du texte.

Cette copie a le mérite de recourir à un lexique très précis en évitant tout jargon inutile. Elle parvient à articuler les différents niveaux d'analyse en partant des formes les plus visibles de métamorphose pour analyser ensuite ses manifestations les plus complexes. Dans chaque paragraphe, la démonstration repose sur l'analyse d'un ou deux exemples précis témoignant d'une solide connaissance de l'œuvre ainsi que des concepts et outils de l'analyse littéraire. Cette copie ne constitue qu'un exemple parmi d'autres de dissertations que les membres du jury ont lues avec grand plaisir.

Ronan LUDOT-VLASAK
Université de Lille

2 - Commentaire de texte en anglais (civilisation)

Ronald MUNRO FERGUSON (Liberal MP for the constituency of Leith Burghs, Scotland), contribution to the debate on the Resolution "That, in the opinion of this House, any measure providing for the delegation of Parliamentary powers to Ireland should be followed in this Parliament by the granting of similar powers of self-government to Scotland as part of a general scheme of devolution."
***Hansard*, "House of Commons debates: Scotland (Federal Government)", vol. 34, cols. 1454-55, 28 February 1912.**

http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_externe/74/0/s2019_agreg_externe_lve_anglais_2_1085740.pdf

L'épreuve de commentaire de texte portait cette année sur la question du *Home Rule*.

Certains candidats ont semblé être pris de court par le fait que l'auteur du document soit un député écossais qui défende à la fois l'idée du rétablissement d'un Parlement en Écosse, l'idée que l'on appelle *home rule all round*, et l'idée de fédération impériale. D'autres ont travaillé la question en restreignant le contenu au seul cas de l'Irlande. Or, si le discours de Munro Ferguson évoque le *Home Rule* irlandais, il aborde la question irlandaise de concert avec celle de l'Écosse, du *home rule all round* et de l'Empire. Les enjeux multiples de ce document reflètent ceux identifiés dans le texte de cadrage qui, tout en reconnaissant le caractère précurseur et dominant de la question de l'Irlande, la replace dans un cadre britannique et impérial. Les candidats qui se sont limité à l'histoire du *Home Rule* irlandais en négligeant l'Écosse, le Royaume-Uni ou l'Empire n'ont pas disposé des outils, ni des connaissances nécessaires pour traiter le sujet de manière satisfaisante.

Remarques générales

Ce rapport aborde les trois domaines de critères servant à l'évaluation des candidats : la maîtrise de la langue ; l'habileté à manier la méthode du commentaire de document pour proposer une réflexion structurée et dynamique sur le texte ; la richesse et la pertinence des connaissances mises en œuvre pour conduire et consolider cette réflexion.

La maîtrise de la langue

La maîtrise de la langue est nécessaire à double titre pour l'exercice de commentaire de document.

Une connaissance solide du lexique est essentielle à la bonne compréhension du texte et, par extension, à son analyse. Prêter attention au vocabulaire permet de situer correctement un document, d'en saisir toutes les nuances et subtilités. Certains candidats, confondant les termes de *Resolution* et de *Bill*, ont pris le texte pour un extrait des débats suscités par l'introduction du troisième projet de loi britannique sur l'autonomie législative de l'Irlande. Outre le fait que le texte soit daté du 28 février 1912, soit avant l'introduction dudit projet de loi présenté aux Communes par Asquith le 11 avril 1912, le mot *Resolution* ne renvoie pas à un projet de loi mais à l'expression d'un avis, sans force exécutoire. À lui seul, ce mot indique que le discours de Munro Ferguson a été prononcé dans le cadre de discussions qui concernent avant tout l'Écosse et non l'Irlande.

Un certain nombre de candidats ont montré qu'ils savaient que, pendant la période couverte par le programme (1870-1914), plusieurs expressions furent utilisées de façon interchangeable pour désigner un projet modéré d'autonomie parlementaire. *Home rule* ne fut qu'un terme parmi d'autres, qui se rapportait à la même chose que *devolution*, *federal home rule*, *home rule all round*. Comme cela a été remarqué dans plusieurs copies, le discours de Munro Ferguson est représentatif du phénomène puisque l'auteur a recours à des expressions distinctes : « *delegation of powers from this House to subordinate legislatures* », « *Scottish national self-government* », « *National Councils all round* », « *Provincial Council for Ireland* », « *imperial federation* », « *federal development* ». Cependant, Munro Ferguson ne mélange pas tout et défend plusieurs projets. Les ambiguïtés d'un auteur ou d'un orateur doivent se distinguer du lexique spécifique à la question et ne dispensent pas de définir l'ensemble des termes avec précision. *Home rule*, *home rule all round* et *imperial federation* ont parfois été confondus et mis sur le même plan. Or, ces trois projets étaient loin d'être équivalents ou identiques à l'époque. Si un assez grand nombre de copies ont compris que Munro Ferguson souhaite pour l'Écosse le même type d'autonomie législative que celle qui devait être accordée à l'Irlande (autrement dit, une dévolution élargie à l'Écosse, voire à l'ensemble du Royaume-Uni), trop peu de copies ont réellement exploité le fait qu'il défend également un projet de fédération impériale et se pose donc comme partisan de cette cause (« *imperial federalist* »).

Un sujet comme la question du *Home Rule* nécessite de maîtriser le vocabulaire politique et parlementaire de base. Il faut savoir distinguer *Bill* et *Act* ; ne pas confondre *economical* et *economic* ; et proscrire l'usage d'*elected* pour un Premier ministre et préférer *appointed*. Le Parti conservateur peut être désigné par *the Conservative Party* ou *the Conservatives* mais pas par **the Conservatists*. Les noms de partis en anglais prennent une majuscule, qu'il s'agisse de substantifs ou d'adjectifs (*the Liberals*, *the Conservatives*, *the Tories* ; *a Conservative government*, *the Liberal Party*), de même que *Prime Minister*, *House of Commons* ou *House of Lords*. Il est essentiel de ne pas confondre *England*, *Great Britain* et *The United Kingdom*, et donc de ne pas désigner Asquith comme *the Prime Minister of England*. Le mot *constituent* a été souvent employé de façon erronée dans des formules comme **constituents of the United Kingdom* ou **constituents of the Empire* alors qu'on attendrait de lire *constituent parts of the Union* / *the Empire*. Les anachronismes sont également à éviter. *Northern Ireland* n'est pas adéquat pour commenter un texte de 1912 puisque l'Irlande du Nord n'existait pas encore. Quant au terme de *Commonwealth*, il fut certes employé la première fois en 1884 par Lord Rosebery mais le Commonwealth n'existait pas encore en tant qu'entité géopolitique et fut créé bien plus tard ; le terme doit donc être utilisé prudemment et sans impliquer d'anachronisme.

Le jury a observé des problèmes récurrents de syntaxe, grammaire et orthographe. Des termes usuels comme *independence* (**independance*), *mentioned* (**mentionned*), *benefited* (**benefitted*) doivent être écrits correctement. Les fautes d'article ont été fréquentes. Les expressions *Home Rule* ou *Irish Home Rule* ne requièrent pas d'être précédées de l'article défini THE ; il en est de même pour *home rule all round* ; en revanche, l'article défini est nécessaire dans *the Home Rule Bill*, *the Home Rule debates* ou *the Scottish Home Rule Association*. L'emploi du génitif saxon pose problème à certains candidats et on souligne qu'il ne peut pas s'employer systématiquement pour désigner un lien d'appartenance. On rappelle que la maîtrise des temps et de leur emploi est essentielle. De nombreuses copies utilisent le présent et le *present perfect* pour faire référence aux événements du passé. L'usage habituel requiert le prétérit pour évoquer les faits historiques et datés ; l'antériorité peut amener à avoir recours au *past perfect*. L'analyse du texte, lorsqu'on commente la parole de

l'auteur ou de l'orateur, doit quant à elle se faire au présent. Les décennies doivent être écrites de façon correcte avec un « s » final marquant le pluriel, sans apostrophe (*the 1910s* et non **the 1910's*).

La méthode

Le commentaire de texte est un exercice exigeant qui ne peut être maîtrisé sans être pratiqué régulièrement. Il relève de contraintes méthodologiques précises qu'il convient de respecter, sans négliger la fluidité du propos, ni la logique de la construction. Les différents rapports de jury disponibles, dont celui-ci, ont pour but de fournir des conseils et outils destinés à aider les candidats à en mieux maîtriser les enjeux. Un entraînement régulier tout au long de l'année de préparation, sous forme de colles, concours blancs et devoirs, demeure la meilleure façon de faire sienne la méthodologie de l'exercice.

L'introduction remplit plusieurs fonctions. Elle permet de situer le document dans son contexte de production. Elle sert à présenter ce document, à dégager les buts de l'auteur et le point de vue qu'il défend, à partir d'une analyse du texte et de son paratexte, de façon à en expliciter les enjeux. Ces étapes de contextualisation et d'identification du document sont essentielles, car elles permettent de justifier la problématique qui sera proposée comme axe d'analyse. Vient ensuite l'annonce du plan selon lequel le document va être étudié afin d'explorer, étape par étape, la problématique annoncée. Il faut veiller à ce que l'introduction ne soit pas trop courte car elle doit apporter suffisamment d'éléments de contextualisation et tirer parti du paratexte. Le document proposé cette année comporte un paratexte riche et volumineux, souvent peu exploité, qui livre des éléments cruciaux concernant Munro Ferguson. Député libéral d'une circonscription écossaise, il se montre clairement favorable au *Home Rule* pour l'Écosse et défend ici deux idées complémentaires associées au *Home Rule* : celle de *home rule all round* et celle de fédération impériale. Munro Ferguson est donc non seulement ce que l'on appelle un *Scottish Home Ruler*, mais aussi un *Liberal Imperialist* ou *Federal Imperialist*, ou encore *Imperial Federalist*.

Le paratexte définit le texte comme un extrait de discours parlementaire prononcé lors d'un débat provoqué par l'introduction d'une résolution dont le contenu est rappelé : « *That, in the opinion of this House, any measure providing for the delegation of Parliamentary powers to Ireland should be followed in this Parliament by the granting of similar powers of self-government to Scotland as part of a general scheme of devolution*. » Une brève analyse de cette résolution permet de voir que le sujet du *Home Rule* écossais est abordé en relation avec la question du *Home Rule* irlandais et celle de *home rule all round*. Il ne s'agit pas de contester la place qu'occupe le cas de l'Irlande, place rappelée dans le texte (« *any measure providing for the delegation of Parliamentary powers to Ireland should be followed* »). Il s'agit plutôt de défendre le principe selon lequel l'Écosse doit pouvoir rapidement accéder à l'autonomie législative une fois le cas irlandais réglé. Le *Home Rule* irlandais est considéré comme une première étape devant mener à une redéfinition plus large de l'Union, sous la forme d'un *home rule all round* ou *federal government* ; Munro Ferguson parle de « *general scheme of devolution* » en attribuant implicitement à cette expression un sens identique.

Cela n'était pas exigible des candidats mais il est intéressant de savoir que cette proposition fut introduite par William Chapple, député libéral de la circonscription de Stirlingshire. Munro Ferguson intervint après Chapple pour appuyer ce dernier. La résolution fut votée par la Chambre des communes avec 226 voix contre 128. Dans le détail, 43 députés écossais votèrent pour, et 6 contre.

Le paratexte contient aussi la date du 28 février 1912, qu'il convient de situer dans une chronologie. D'abord, Munro Ferguson est intervenu quelques semaines avant l'introduction d'un troisième projet de loi gouvernemental concernant l'Irlande et présenté par H. Asquith à la Chambre le 11 avril 1912. Un certain nombre de candidats ont su rappeler le contexte immédiat marqué en premier lieu par le veto du budget de Lloyd George à la Chambre des Lords en 1909, et en second lieu par la crise constitutionnelle qui s'ensuivit, avec pour terme la réforme parlementaire votée en 1911 qui abolit le veto des Lords. Désormais, pour une question comme celle du *Home Rule*, la Chambre n'avait plus que la possibilité de retarder le vote définitif du projet de loi pendant un maximum de deux ans. La Chambre des Lords, dominée par le Parti conservateur et les unionistes, s'était toujours opposée au *Home Rule* (cf. le rejet du projet de loi de 1893). L'abolition de son droit de veto eut des répercussions majeures car elle signifiait que les Lords ne pouvaient plus faire rempart contre le *Home Rule*.

Les deux élections législatives de 1910, organisées en raison de la crise constitutionnelle, eurent des résultats assez proches et forcèrent le Parti libéral britannique à s'allier avec les députés du Parti parlementaire irlandais (*pro-Home Rule*) et avec le *Labour* pour avoir une majorité et conserver le pouvoir. En échange de cette alliance, les députés nationalistes irlandais obtinrent de la part du gouvernement l'engagement de présenter au Parlement britannique un troisième projet de loi favorable à l'autonomie législative de l'Irlande. Or, jusqu'à la fin des années 1900, les figures de proue du Parti libéral avaient plutôt mis de côté la question du *Home Rule*.

On peut ajouter à cet ensemble de faits la radicalisation du mouvement unioniste, qui s'accéléra après la réforme de la Chambre des Lords. Cette radicalisation de l'unionisme irlandais était déjà visible au moment où Munro Ferguson prit la parole. Des armes avaient été importées sous l'impulsion d'organisations comme l'*Ulster Unionist Council* et l'Ordre d'Orange. Des clubs unionistes (*unionist clubs*) avaient commencé à organiser des exercices militaires (*drills*). Lors d'un rassemblement organisé à Craigavon par l'unioniste irlandais James Craig, le 23 septembre 1911, le leader des députés unionistes irlandais Edward Carson affirma sa détermination à résister au *Home Rule* coûte que coûte et encouragea aussi les Irlandais unionistes d'Ulster à se tenir prêts à prendre en main le gouvernement de cette province protestante. Le lendemain de ce rassemblement, une commission fut mise en place pour établir la constitution d'un futur gouvernement provisoire d'Ulster dans le cas où un parlement irlandais serait rétabli à Dublin. Un peu plus de six mois après l'intervention de Munro Ferguson fut signée *The Ulster Covenant* (28 septembre), fait qui peut être évoqué en conclusion, mais pas dans le développement.

Il est important de réserver les événements postérieurs au document pour la conclusion car celle-ci a une double fonction : reprendre les grandes lignes de la démonstration qui a été proposée dans la copie ; replacer une dernière fois le document dans son contexte de production, en évoquant des faits qui pourraient encore en enrichir la lecture. Élargir ainsi le propos en fin de devoir n'implique en aucun cas d'établir un inventaire de tous les événements postérieurs au document, ni de faire des parallèles hasardeux avec le monde d'aujourd'hui, aussi tentants soient-ils ; on attend des choix pertinents. Ici, outre la question de l'unionisme d'Ulster et du *Covenant*, on peut évoquer le sujet du *home rule* écossais : le vote d'un *Federal Home Rule Bill* aux Communes le 3 juillet 1912, le vote d'un projet de loi sur l'autonomie de l'Écosse en deuxième lecture en mai 1913, la réintroduction de ce même projet de loi en mai 1914 et la façon dont cette dernière tentative d'obtenir l'autonomie pour l'Écosse se solda par un report des débats sans le moindre vote.

Il est nécessaire de replacer le texte dans un contexte spécifiquement écossais. En 1912, la cause du *Home Rule* écossais était défendue par une organisation extra-parlementaire proche du Parti libéral, *The Young Scots Society*, qui avait été formée en novembre 1900 dans le contexte de la deuxième guerre des Boers. Cette organisation, décrite par l'historien R. Finlay comme un groupe de pression engagé au départ dans plusieurs combats tels que la réforme sociale et la question du libre-échange, avait fait de l'autonomie législative de l'Écosse sa priorité à partir de 1910. Plus largement, Munro Ferguson était loin d'être le premier député écossais à plaider la cause du *Home Rule* écossais à la Chambre des communes. Les historiens R. Finlay et G. Morton comptabilisent un total de treize motions, résolutions et projets de lois écossais ou fédéraux entre 1889 et 1914, et distinguent deux phases de débats : la première entre les années 1889 et 1895, la seconde à partir de la période 1906-1908. Entre 1908 et 1914, pas moins de six motions ou projets de loi furent déposés, débattus et votés mais sans jamais aller au-delà de la deuxième lecture. Contrairement à leurs collègues irlandais, ces députés écossais favorables à l'autonomie législative de l'Écosse ne formaient pas un parti spécifique à la Chambre des communes, mais ils constituèrent, dès juin 1910, un *Scottish National Committee* dont Munro Ferguson fut président, comme l'indique John Kendle dans *Ireland & The Federal Solution* (p. 114). En 1911, la *Young Scots Society* suggéra la formation d'un parti parlementaire écossais.

Un commentaire réussi prend en compte tous les éléments du texte. Ici, le point de vue spécifiquement écossais de l'auteur, et le fait que le texte soit la retranscription d'un discours parlementaire prononcé dans un lieu de débats, en présence de représentants des partis politiques, ne peuvent être négligés. Une problématique ne peut se limiter à un résumé des propos de l'auteur, ou à une description du texte comme : « *my line of argument will consist in analyzing what vision of the Scottish devolution project Munro Ferguson offered in his speech* » ou « *Munro Ferguson's aim here is to convince British MPs that they must not only grant Home Rule to Ireland but must also be prepared to meet the other nations' demands as well* ». D'autres choix, s'interroger sur des faits par exemple, se sont également avérés insuffisants : « *how is it possible to grant the powers of self-government and preserve unity among the UK in the same time? This raises a rather complex constitutional question.* ». Proposer de vérifier le bien-fondé de la position de l'auteur et l'efficacité de son discours est également peu efficace : « *It is worth analysing if Munro Ferguson's contribution helped the 1912 debate to go beyond the Irish question.* » ; « *How does Munro Ferguson defend his case and in what way does the geopolitical context of his time either serve or annihilate his rhetoric?* ». La problématique doit proposer une hypothèse de lecture qui permette d'étudier l'ensemble des enjeux du document. Il s'agit d'expliciter la vision que l'auteur du texte cherche à défendre, de définir sa position dans un débat d'idées. S'interroger sur la nature des projets politiques évoqués par Munro Ferguson fournit un bon point de départ : « *How does Munro Ferguson present devolution as a necessary step towards federal development?* ». Plusieurs copies ont réussi à aller plus loin et à prendre en compte le fait que la proposition de Munro Ferguson s'inscrit dans un contexte de débats entre partis politiques sur la question du *Home Rule*. On a ainsi pu trouver des problématiques qui tentaient davantage de rendre compte du texte dans sa globalité : « *How does Munro Ferguson present home rule all round as the solution to the Home Rule crisis while not acknowledging the opposition to such a scheme?* » ou « *To what extent does Munro Ferguson turn the traditionally divisive issue of self-government into a uniting claim* ? ».

L'annonce du plan est destinée à éclairer le lecteur sur les étapes principales de la démonstration, sans perdre de vue le but que l'on a assigné à la démonstration et qu'il convient de rappeler de temps en temps. Une simple juxtaposition de parties, reliées par des charnières comme *moreover*, *furthermore* ou *indeed*, ne suffit pas à masquer l'absence de problématisation, de progression logique et de hiérarchisation des arguments. Il est essentiel de faire ressortir la trame du raisonnement en ménageant des transitions entre chacune des parties et en proposant, pour chaque sous-partie, quelques phrases qui permettent de poser les jalons de la démonstration. Il convient enfin de veiller à l'équilibre de l'ensemble, de sorte que les sous-parties ne soient ni trop courtes ni trop longues, qu'elles ne morcellent ni ne noient le propos.

Le fait que le document à étudier soit un discours a parfois incité les candidats à donner une place importante à la rhétorique avec des problématiques descriptives, centrées sur la forme et sur le point de vue comme « *How does Munro Ferguson as a Scotsman manage to defend his point of view and rally MPs to his cause?* » ou « *To what extent is Ronald Munro Ferguson's speech convincing to help Scotland and Ireland obtain Home Rule?* ». Un tel choix met en avant une évidence, à savoir que le but d'un discours, en particulier parlementaire, est de convaincre. Il est donc peu fructueux et peu efficace de centrer son propos sur la forme et de consacrer des parties entières à la rhétorique ou à des remarques d'ordre stylistique ou linguistique souvent peu probantes. L'emploi du pronom « *she* » pour désigner l'Écosse a été interprété par certains candidats comme un signe du patriotisme fervent de Munro Ferguson, alors qu'il était courant à l'époque de représenter les nations sous forme d'allégories féminines et donc de les désigner par un pronom féminin. D'autres se sont appuyés sur l'emploi du pronom « *we* » et du déterminant « *our* » pour démontrer que Munro Ferguson recherchait le consensus. Un commentaire de civilisation a davantage vocation à situer un document dans son contexte politique et historique, à considérer les liens qu'il peut avoir avec des faits précis, de façon à nourrir la réflexion sur un sujet particulier.

Enfin, la distance critique à garder vis-à-vis du texte, essentielle à la conduite de l'analyse, ne doit pas tomber dans l'écueil d'une critique systématique ou d'un jugement de valeur sur l'auteur. Tout discours étant une construction, il est plus judicieux de scruter le raisonnement de l'auteur, de repérer la manière parfois discutable dont il présente le contexte. Plusieurs passages du texte à analyser se prêtent à ce travail. L'affirmation : « *The need for devolution was recognised by nearly all parties* », par exemple, reconnaît l'existence de dissensions sur le sujet, tout en les minimisant clairement. Or la question du *Home Rule* provoqua des divisions profondes, visibles et durables, notamment à partir de 1886. Non seulement elle établit une distinction très nette entre les deux partis britanniques, mais elle scinda en deux le Parti libéral. De même, la remarque « *These various proposals were supported by various arguments* » (l. 25) permet à Munro Ferguson de reconnaître la diversité des projets qu'il évoque sans aller jusqu'à admettre que certains de ces projets n'ont rien à voir avec le *Home Rule* exigé par les Irlandais ou par certains *Home Rulers* écossais. Les arguments n'étaient évidemment pas les mêmes. Qu'il s'agisse du *central board scheme* de Chamberlain, d'un *Provincial Council* ou d'un projet de fédération impériale, on est loin de ce que les *Home Rulers* souhaitaient. Parnell, par exemple, répondit avec beaucoup de circonspection et de prudence aux lettres que lui envoya Cecil Rhodes. La lecture distanciée du texte doit nourrir l'ensemble du commentaire. Les parties plus spécifiquement consacrées à une critique du texte ou à un recensement de tout ce que l'auteur omet de dire nuisent à la dynamique de l'argumentation, surtout si cela intervient en fin de développement.

Les meilleures copies ont généralement abordé la dimension historiographique de la question du *Home Rule,* ou ont su faire appel à des sources primaires autres que le document proposé à l'analyse. Les analyses de John Kendle ou celles de Jeremy Smith à propos des divisions internes au Parti conservateur ont éclairé la réflexion de certains candidats, tout comme la notion de « nationalisme unioniste » (*nationalist unionism*), utilisée avec pertinence pour parler du cas écossais. En revanche, il parait moins nécessaire de citer Isaac Butt ou Arthur Griffith. Isaac Butt fut à l'origine de la *Home Government Association* puis de la *Home Rule League* au début des années 1870 : il se situe par conséquent dans un cadre chronologique qui n'est pas celui du document à l'étude. Arthur Griffith fonda le Sinn Féin en 1905 mais le projet idéologique et politique de ce mouvement n'avait pas grand-chose à voir avec les demandes formulées ici par Munro Ferguson, à savoir *home rule*, *home rule all round* et fédération impériale.

Connaissances

Commenter un texte suppose de savoir le replacer dans son contexte de production, expliciter et analyser les références factuelles et historiques qu'il contient, afin d'éviter la paraphrase. Le document ne saurait servir de prétexte à de la simple récitation de cours. Le document proposé cette année ne nécessite nullement d'évoquer la question agraire et la Guerre des Terres (1879-1882) en Irlande, ou les figures d'Isaac Butt et Charles Stewart Parnell, pas plus que les divisions du Parti parlementaire irlandais, l'obstructionnisme parlementaire pratiqué par une poignée de députés irlandais entre la fin des années 1870 et les années 1880, ou encore le nationalisme radical irlandais. Les candidats ayant su tirer parti de connaissances précises et pertinentes sur la solidarité toute relative entre *Home Rulers* irlandais et écossais ou sur la radicalisation de l'unionisme en Ulster jusqu'en février 1912 ont pu proposer des analyses éclairantes et nuancées de certains passages du texte. Des connaissances sur la vie politique britannique peuvent aussi être utilisées de façon efficace et convaincante. L'une des meilleures copies a su, par exemple, expliciter la remarque relative à la surcharge de travail qui affecta le Parlement de Westminster au moment de légiférer sur l'Écosse. Le candidat a pris soin de rappeler le contexte du début du XXe siècle et notamment l'augmentation du poids de l'État, à la suite des réformes sociales votées par les Libéraux à partir de 1906.

Le texte proposé contient de nombreuses références contextuelles. Son analyse exige donc de solides connaissances, qu'il convient également de circonscrire pour éviter le hors-sujet. Il faut éviter de dériver vers des considérations générales sur l'Empire, l'Irlande ou l'Écosse. L'une des principales difficultés que pose ce texte vient du fait que plusieurs projets politiques étaient associés dans le langage de l'époque, et l'emploi de certains termes n'était pas encore stabilisé. Il s'agit donc en premier lieu de distinguer les principaux projets évoqués par Munro Ferguson :

- le *Home Rule* pour l'Irlande (ll. 3, 7, 30, 32, 36-39). Ce projet visait à obtenir le rétablissement d'un parlement irlandais chargé de légiférer sur les questions irlandaises tandis que le Parlement de Westminster, dont la suprématie était reconnue, continuerait de légiférer sur les questions nationales et impériales telles que la constitution, la monnaie, les affaires étrangères, la guerre et la paix. Le projet ne visait pas à abolir l'Union, mais à la redéfinir. Toutefois, la tonalité parfois radicale de certains discours et les contacts noués avec le nationalisme le plus extrême faisait craindre aux opposants du *Home Rule* irlandais une séparation entre l'Irlande et le reste du

Royaume-Uni, séparation qui aurait pu entraîner la destruction de l'Union britannique et de l'Empire.

- le *Home Rule* pour l'Écosse et le *home rule all round* (ll. 8-9, 17-18, 33-35, 38-39). Le mouvement favorable au *Home Rule* écossais émergea en 1886, alors que la question de l'Irlande faisait l'objet d'un premier projet de loi gouvernemental. Il ne s'agissait pas de remettre en cause l'union anglo-écossaise mais d'obtenir le rétablissement d'un parlement écossais chargé des affaires locales et coexistant avec le Parlement impérial de Westminster. Contrairement aux *Home Rulers* irlandais, les députés écossais favorables au *Home Rule* (et les députés écossais étaient loin de l'être tous) ne formèrent jamais un parti politique dédié à la cause du *Home Rule*. Ils soutenaient l'idée selon laquelle une autonomie législative écossaise ne remettait pas en cause l'attachement de l'Écosse à l'Union britannique et à l'Empire. Certains partisans du *Home Rule* (irlandais, écossais, gallois) envisagèrent un projet dans lequel le Royaume-Uni deviendrait l'Union de trois, voire quatre entités disposant chacune de leur propre parlement autonome. Cette idée, présentée sous le nom de *home rule all round*, *federal government* ou *federal home rule* dans les textes des *Home Rulers* écossais, reposait sur l'attribution d'une autonomie législative non seulement à l'Irlande mais aussi à l'Écosse, à l'Angleterre et parfois au pays de Galles. La mise en œuvre d'un tel projet suscitait toutefois des interrogations. Fallait-il procéder graduellement, en donnant priorité à l'Irlande ? Se poserait alors la question du délai nécessaire pour l'Écosse et le pays de Galles. L'autre possibilité, l'octroi simultané de l'autonomie à toutes les nations constitutives du Royaume-Uni, ne pouvait être qu'une réforme fort complexe, sinon risquée. Les nationalistes irlandais n'apportèrent qu'un soutien politique limité au *Home Rule* pour les autres nations, mais ce faisant ils compromettaient le projet de *home rule all round*, et donc celui de *Home Rule* pour l'Irlande.
- La mise en place d'une fédération impériale ou *imperial federation* (ll. 1-3, 3-6, 10-11, 23, 27-28). Le projet de fédération impériale visait à concilier l'autonomie croissante de certaines colonies de peuplement, leur désir de participer davantage à la gestion des affaires impériales, et la volonté de préserver l'unité de l'Empire britannique. Le projet suscita un vif intérêt pendant trois périodes distinctes : le début des années 1870 ; la période 1884-1893, qui vit la création puis le déclin de l'*Imperial Federation League* ; et les années 1910, pendant lesquelles l'idée fut soutenue par le *Round Table Movement* auquel le texte fait référence. Un tel projet impliquait que les colonies de peuplement fussent représentées à Westminster, ce qui n'allait pas de soi pour les opposants au projet.

L'extrait commence par évoquer la question du *Home Rule* dans un cadre impérial. Munro Ferguson affirme que l'Empire tout entier s'y intéresse, et plus particulièrement au projet d'une fédération de l'Empire. Les candidats ont parfois été tentés par de longs développements sur l'Empire, ce qui a pu aboutir à du placage de connaissances. On rappelle ici les faits les plus pertinents à mobiliser à propos du texte :

- l'obtention par plusieurs colonies de peuplement (le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande) d'une autonomie politique ; et l'évolution de certaines de ces colonies vers un système de gouvernement fédéral (le Canada, l'Australie) ;
- la présence des diasporas irlandaise et écossaise dans tout l'Empire, et notamment dans ces colonies ;

- le soutien moral et financier apporté par ces colonies à la cause du *Home Rule* irlandais et, dans une moindre mesure, celle du *Home Rule* écossais ;
- l'intérêt dans ces colonies pour la notion de fédération impériale.

Parmi les références à des personnages associés à la question du *Home Rule*, le nom de Gladstone était généralement connu des candidats. La citation utilisée dans le texte, qu'il n'est pas nécessaire d'identifier, provient d'un de ses discours, connus sous le nom de *Midlothian speeches*, prononcés en Écosse lors de la campagne électorale des élections législatives de 1880. Cette citation permet de présenter Gladstone comme le père de l'idée du *home rule all round*, sous l'impulsion duquel le Parti libéral s'est converti à cette cause (« *struck the keynote of our policy* »). Mais il convient de garder un certain recul à l'égard du texte. Si Gladstone a effectivement fait sienne la cause du *Home Rule*, on peut s'interroger sur son enthousiasme pour l'idée de *home rule all round*, qui a été remis en cause dans des études récentes portant sur l'ancien Premier ministre britannique.

Plusieurs passages du texte mentionnent des dates, des noms, des faits et événements qui n'ont pas toujours été bien compris ni suffisamment exploités par les candidats. Le premier de ces passages va des lignes 16 à 23. Il commence par deux phrases qui évoquent la mise en place du *Scottish Office* en 1884, suivie par la nomination d'un *Secretary for Scotland* (ou *Scottish Secretary*) en 1885. Le fait que les affaires écossaises soient gérées depuis Londres fut une source de protestations et un enjeu de campagne en Écosse, bien avant que ne naisse la cause du *Home Rule* écossais. Cependant, comme l'affirme Munro Ferguson, cette réforme ne calma en rien les revendications politiques de l'Écosse.

La date de 1884 est cruciale, puisqu'elle permet de situer chronologiquement toutes les allusions historiques des phrases suivantes, jusqu'à la ligne 23. Il est essentiel de prêter attention à la chronologie évoquée par le texte afin d'éviter les anachronismes. À partir de la ligne 18, Munro Ferguson opère un retour dans le temps pour s'attarder sur la période des années 1880, et plus particulièrement sur les années 1884-1886 pendant lesquelles les partisans du *Home Rule* irlandais gagnèrent en importance politique. La question de l'autonomie irlandaise fut alors l'objet de débats intenses, dont Munro Ferguson cite plusieurs acteurs : Joseph Chamberlain (libéral unioniste), Lord Salisbury (conservateur), Lord Randolph Churchill (conservateur), Lord Spencer (libéral) et Lord Carnavon (conservateur). Les candidats qui ont identifié les partis auxquels ces hommes étaient liés, ainsi que les projets et faits auxquels Munro Ferguson les associe, ont pu fournir des éléments d'analyse pertinents. Munro Ferguson, député libéral, fait référence à Chamberlain, qui devint l'un des chefs de file du libéralisme unioniste à partir de 1886, ainsi qu'à trois figures importantes du Parti conservateur. Toutefois, il semble éluder la question des différences, voire des dissensions entre elles. Or les historiens du Parti conservateur soulignent combien celui-ci a pu être divisé à la fois par des rivalités de personnes et par la question d'Irlande. De même, les projets de *National Councils all round* et de *Provincial Council for Ireland* sont évoqués l'un après l'autre comme s'ils étaient équivalents et synonymes de *Home Rule,* alors que c'était loin d'être le cas. Certains candidats, qui ont perçu la tentative de consensus opérée par Munro Ferguson, ont été en mesure de déchiffrer ses propos et ainsi de développer une démonstration solide et convaincante. L'unionisme ne peuvent être réduit à sa dimension irlandaise, puisqu'il s'agit d'un phénomène beaucoup plus large et complexe, qui regroupe des formes d'alliance politique, économique, religieuse et géographique, entre des groupes et des intérêts variés.

« *The right hon. Member for West Birmingham [Mr. J. Chamberlain] urged National Councils all round* » rappelle que Chamberlain élabora un projet sous le nom de *Central Board Scheme* en 1884 et le soumit à Charles Stewart Parnell, le leader des *Home Rulers* irlandais, ainsi qu'à ses collègues du Parti libéral, membres du même gouvernement. Chamberlain n'était alors pas défavorable à l'idée d'une autonomie administrative de l'Irlande dans certains domaines, à condition que celle-ci ne mène pas à une séparation d'avec la Grande-Bretagne. Aussi proposait-il que des questions d'ordre local, « demandant d'être traitées de façon locale et exceptionnelle en Irlande et ne pouvant être traitées de manière satisfaisante pour le peuple irlandais par le Parlement impérial » comme, par exemple la question des terres, de l'éducation ou des transports, soient soumises à une « assemblée irlandaise indépendante de l'influence du gouvernement anglais » (traduit de C. D. H. Howard, "Documents relating to the Irish 'Central Board' Scheme, 1884-85", *Irish Historical Studies*, VIII, n° 31, mars 1953, pp. 255-257). Chamberlain envisageait aussi que cette assemblée puisse prélever des impôts en Irlande pour financer des projets locaux. S'il affirma que Parnell adhérait à ce projet, des lettres envoyées par Parnell montrent que ce dernier ne considérait pas les projets en discussion satisfaisants du point de vue de l'autonomie législative envisagée pour l'Irlande. Chamberlain transmit également copie de son projet à John Morley puis à ses autres collègues du gouvernement, mais sans succès. En 1886-1887, alors qu'il était devenu libéral unioniste, Chamberlain reprit son idée du *central board* ou *national council* comme option autre que le *Home Rule* et, s'inspirant du précédent canadien, plaida pour la formation d' « assemblées provinciales, sous l'autorité du Parlement impérial » (*Parl. Deb*., 3rd series, vol. 306, cols. 697, juin 1886 : « *Provincial Assemblies in Ireland, under the authority of the Imperial Parliament* »). Il évoqua aussi la possibilité d'étendre cette solution à l'Angleterre, à l'Écosse et au pays de Galles (discours prononcé à Stornoway le 23 avril 1887, *The Times*, 25 avril).

Lord Salisbury était, comme l'ont rappelé certains candidats, défavorable à l'idée d'accorder à l'Irlande une quelconque autonomie législative, et ce avant 1886. La phrase « *Lord Salisbury proposed a Provincial Council for Ireland* » a donc de quoi surprendre, mais certains candidats ont remarqué avec justesse qu'un *Provincial Council* serait loin d'avoir les mêmes pouvoirs et attributions qu'un parlement. Le nom de Salisbury a parfois donné lieu à des placages anachroniques, avec notamment des exposés sur la politique de réformes visant à mettre fin aux revendications des Irlandais (« *killing Home Rule with kindness* »). Ce type de politique fut mis en place, selon certains historiens, entre 1895 et 1905 et, selon d'autres, à partir de 1886, c'est-à-dire après le retour au pouvoir des conservateurs. Or Munro Ferguson fait référence à la période 1884-1886 et notamment à Salisbury, Carnavon et Randolph Churchill pendant la période de gouvernement minoritaire conservateur (juin 1885-janvier 1886). Plus précisément, il fait allusion au contenu des conversations entre Salisbury et Lord Carnavon en juillet 1885, au cours desquelles Salisbury affirma ne pouvoir accorder à l'Irlande rien de plus qu'une modeste dévolution administrative sous la forme de *provincial councils* ; voir, à ce sujet, l'historien E. D. Steele, *Lord Salisbury*, Routledge, 1999, p. 184-185 : « *In the course of 'a very serious talk' with Carnavon on 6 July, Salisbury was unwilling to go beyond elected provincial councils in Ireland. They would send, he thought for the moment, quite a different message from a central board. But he went on to surmise that many of their party were prepared to go further: and if he was right, 'I must stand aside, but you could carry it [HR] out.'* »

Certains candidats connaissaient Lord Randolph Churchill, ainsi que les propos qu'il aurait tenus lors d'un discours à Belfast en février 1886 : « *Ulster will fight and Ulster will be right*. ». Lord

Randolph Churchill devint donc en 1886 l'un des porte-paroles de la position unioniste. Toutefois, jusqu'à ce que le soutien de Gladstone pour le *Home Rule* ne soit déclaré publiquement (Harwarden Kite, décembre 1885), on peut avancer que les positions au sein du Parti conservateur étaient moins tranchées. Lord Randolph Churchill joua un rôle important dans la chute du gouvernement Gladstone et l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement conservateur minoritaire en juin 1885. Il fut l'un des conservateurs en contact avec les nationalistes irlandais, notamment Parnell en mai 1885. Le 20 mai 1885, il se prononça contre la mise en place de nouvelles mesures de coercition comme l'envisageaient les libéraux alors au pouvoir (*The Times*, 21 mai 1885). Cela entraîna une alliance entre les conservateurs et une partie des députés nationalistes irlandais qui votèrent contre un amendement au budget le 9 juin et forcèrent le gouvernement à la démission deux jours plus tard. Les conservateurs prirent alors la tête d'un gouvernement minoritaire.

Lord Spencer avait été jusqu'à cette date *Lord Lieutenant* en Irlande pour le Parti libéral (4 mai 1882-juin 1885). Il fut remplacé par Lord Carnavon, qui fut nommé le 27 juin 1885 et demeura à son poste jusqu'au 8 février 1886. Carnavon, qui soutenait une politique plus conciliatrice à l'égard de l'Irlande, rencontra le député nationaliste irlandais Justin McCarthy début juillet 1885, mais surtout Charles Stewart Parnell le 1er août 1885. Cette rencontre fut rendue publique et Parnell déclara presqu'un an plus tard (juin 1886) que ce qui avait été discuté était : « *a plan for constituting a Legislature for Ireland on the colonial model [with] protection for certain Irish industries against English and foreign competition.* » Parnell prétendit qu'il avait compris qu'on lui offrait « *a statutory Legislature with the right to protect her own industries* » (*The Times*, 12 juin 1886).

Le projet de fédération impériale, défendu ici par Munro Ferguson, a souvent été négligé dans les copies. Or les lignes 23-25 du texte le mentionnent expressément. Il est donc nécessaire d'identifier des partisans de ce projet de façon à expliciter et éventuellement discuter l'expression « *men of all parties* ». On peut alors exploiter les faits suivants :

- le projet fédéra des hommes d'horizons divers : conservateurs, libéraux unionistes, membres de sociétés et clubs coloniaux, intellectuels comme J. A. Froude et J. R. Seeley ;
- l'*Imperial Federation League*, créée en 1884 lors d'une réunion présidée par le libéral William Edward Forster, était une organisation transpartisane et transnationale. Lord Rosebery, dont Munro Ferguson était proche, en fut le président de 1886 à 1892 ;
- le projet de fédération impériale fut aussi défendu lors de plusieurs congrès des premiers ministres coloniaux entre la fin du XIXe siècle et le début du XXe siècle. Les noms de Cecil Rhodes ou du Premier ministre néo-zélandais Joseph Ward, partisans de ce projet, peuvent être cités afin de confirmer la dimension transnationale et transpartisane du mouvement en faveur d'une fédération de l'empire ;
- le succès du mouvement pour la fédération impériale fut relatif voire limité.

Les candidats qui ont identifié le « *Pacificus* » évoqué par Munro Ferguson ont parlé à juste titre du *Round Table Movement*, dont F. S. Oliver (qui signait ses articles dans *The Times* sous ce nom de plume) était membre. Là encore, des connaissances précises permettent de mettre en évidence la volonté affichée de Munro Ferguson d'établir un consensus avec ceux qui étaient opposés au *Home Rule* au sein de ce groupe, dans l'espoir de rallier des adversaires politiques autour du fédéralisme et de l'avenir de l'Empire. Fondé à Londres en 1909, le *Round Table Movement* promouvait à la fois l'idée d'une fédération du Royaume-Uni et celle d'une fédération impériale. Le groupe, transpartisan et

transnational, incluait des unionistes pour qui le *Home Rule* n'était pas un danger, mais au contraire une première étape capable, à plus long terme, de mener à la formation d'une fédération impériale.

À partir de la ligne 29, Munro Ferguson poursuit son exploration du passé, mais se penche davantage sur la politique poursuivie par son propre parti, le Parti libéral. Il évoque d'abord le fait que le gouvernement n'a jusqu'alors introduit de projet de loi de *Home Rule* que dans le seul cas de l'Irlande : le premier en 1886, le second en 1893. Munro Ferguson évoque ensuite trois élections législatives. On note que la date de 1893, mentionnée sans doute par erreur, ne correspond pas à une date d'élections législatives, contrairement à 1886 et 1895. En revanche, 1893 est l'année où fut introduit, débattu et voté le deuxième projet de loi britannique concernant l'Irlande. On peut supposer que Munro Ferguson affirme le soutien de l'Écosse, et plus particulièrement des députés écossais, à Gladstone et à ses positions sur la question d'Irlande. On peut aussi penser tout simplement qu'il confond les dates de 1893 et 1892 et qu'il se souvient effectivement de 1893 parce que c'est la date du deuxième *Irish Home Rule Bill*.

Ces dates font partie des moments clés de la période. Les candidats connaissaient en général le sort des deux premiers *Home Rule Bills*. En revanche, ils ont été moins nombreux à mobiliser des éléments comme les résultats électoraux et le fait qu'en Écosse, le Parti libéral connut une forme d'hégémonie pendant toute la période au programme. Les libéraux remportèrent toutes les élections de la période en Écosse, sauf l'élection kaki de 1900. Toutefois, alors que l'Écosse était dominée par le Parti libéral, le Parti libéral unioniste obtint 17 sièges sur les 72 en jeu en 1886. Le camp unioniste disposait donc de 29 sièges contre 43 pour les libéraux. Le Parti libéral regagna du terrain en 1892 lorsque le rapport de force passa à 22 unionistes contre 50 libéraux, mais essuya des pertes non négligeables en 1895 et en 1900 (33 sièges pour les unionistes contre 39 pour les libéraux en 1895 ; et 38 sièges unionistes contre 34 en 1900). Ces chiffres permettent de remettre en question l'idée que l'Écosse ne varia pas dans son soutien à la politique défendue par Gladstone (« *stood firm* », l. 31).

Munro Ferguson rappelle un point qui fut débattu de façon récurrente tout au long des débats parlementaires concernant l'Irlande. Il s'agissait de savoir si, en plus de rétablir un parlement local à Dublin, on conserverait des députés irlandais au Parlement impérial de Westminster. En 1886, Gladstone opta dans un premier temps pour l'exclusion des Irlandais, ce qui souleva des objections (« *taxation without representation* », de la part de libéraux radicaux comme Chamberlain ou G. Otto Trevelyan). Face à cette opposition, Gladstone annonça le 28 mai que les députés irlandais pourraient être rappelés à Westminster pour participer aux discussions et aux votes concernant les finances (Communes) et les questions impériales. En 1893, il fut prévu que 80 députés irlandais continueraient de siéger à Westminster. Mais cela souleva d'autres objections : avec le *Home Rule* et des députés présents à Westminster, l'Irlande pouvait non seulement gérer ses propres affaires, mais aussi continuer à voter sur les projets de lois propres à l'Écosse, au pays de Galles ou à l'Angleterre, toujours discutés à Westminster en plus des questions impériales. Gladstone proposa alors d'inclure dans le projet de loi de 1893 les *in-and-out arrangements*, mais cette proposition, jugée trop problématique et difficile à mettre en œuvre, fut retirée pendant les débats parlementaires. Pour certains, s'orienter vers une fédération séparant distinctement affaires locales et affaires nationales ou impériales (*home rule all round* ou *imperial federation*) était un moyen de mettre fin au problème. C'est la raison pour laquelle Munro Ferguson souligne que les députés écossais favorables au *Home Rule* s'opposèrent farouchement à l'exclusion de leurs collègues irlandais de Westminster.

L'extrait finit par un passage dans lequel Munro Ferguson centre le débat sur la relation entre les partisans écossais du *Home Rule* et ceux qui sont favorables à l'autonomie législative de l'Irlande. Ce passage a parfois servi de prétexte pour parler des nationalistes constitutionnels irlandais, de leurs choix et de leur histoire. Les copies où ce passage a été le mieux analysé sont celles où les propos de Munro Ferguson ont amené les candidats à poser la question d'une solidarité possible entre les deux groupes. Plus largement, on peut s'interroger sur le soutien manifesté à l'égard des projets de *home rule all round* ou de fédération impériale. Pour les partisans du *Home Rule* écossais, il était important de savoir si l'Irlande devait avoir la priorité sur les autres nations du Royaume-Uni ou si le *Home Rule* pouvait être accordé simultanément (ou immédiatement après l'Irlande) à l'Écosse et au pays de Galles. Ce point occasionna des débats et des désaccords entre Irlandais et Écossais. De 1870 à 1914, les nationalistes modérés irlandais exprimèrent leur soutien à l'accession au *Home Rule* pour l'Écosse et le pays de Galles, ce qui donnerait lieu au *home rule all round*, mais leur solidarité avait des limites. Que ce soit pour Butt, pour les lieutenants de Parnell ou pour ses successeurs, l'Irlande était une candidate prioritaire à l'autonomie. Or, le fait que l'Irlande soit traitée comme un cas prioritaire fut source de mécontentement et de frustration pour les *Home Rulers* écossais jusqu'à la fin du XIXe siècle. Au début du XXe siècle et donc dans les années 1910, les *Home Rulers* écossais reconnaissaient désormais, comme le fait Munro Ferguson, qu'il était légitime que l'Irlande soit prioritaire, mais ils voulaient que le *Home Rule* soit accordé à l'Ecosse « *in the same parliament* » et donc juste après l'Irlande, avant les élections prévues pour 1914 ou 1915. Le *Home Rule* irlandais était considéré comme une première étape devant mener à une plus large redéfinition de l'Union, sous la forme d'un *home rule all round* ou *federal government*, ou encore *general scheme of devolution*.

Proposition de corrigé

La proposition qui suit est un exemple de la façon dont on peut traiter le texte. Hormis deux ou trois exceptions, toutes les citations proposées ci-dessous sont empruntées aux ouvrages destinés à la préparation des candidats ou à des ouvrages conseillés dans la bibliographie (grâce à un système d'astérisques). Des titres et des sous-titres sont inclus dans le corrigé afin d'en faciliter la lecture, mais on rappelle aux candidats qu'ils ne doivent pas être utilisés dans les copies.

By 1912, the question of self-government or home rule had pervaded political debates for more than fifty years not only in the United Kingdom but also in the British empire at large. Since 1870 and the publication by Isaac Butt of *Irish Federalism: Its Meaning, Its Objects and Its Hopes*, Irish supporters of home rule had claimed more and more forcefully the necessity for Ireland to regain its own Parliament in charge of Irish affairs. The notable increase in the size of the Irish electorate following the electoral reforms of 1884-1885 gave the Irish Home Rule MPs, now gathered into an Irish Parliamentary Party headed by Charles Stewart Parnell, the opportunity to measure up with the main two British political parties of the day. In 1886 and again in 1892, they were able to dictate the course of British politics and the choice of Prime Minister and government, leading the Liberal Party of William Gladstone to back the Irish Home Rule cause. Gladstone introduced the first Irish Home Rule Bill on 8 April 1886. This had wide-ranging repercussions in British politics, including the creation of a Scottish Home Rule association and a Welsh movement known as Young Wales. In other words, both in Scotland and Wales, political activists, lawyers, scholars and journalists as well as MPs embraced

the idea of obtaining a local parliament responsible for local affairs, albeit not exactly on the same terms as in Ireland. As interest in the notion of self-government grew, some even contemplated the possibility of setting up local parliaments in all of the four nations composing the United Kingdom—a project named either "home rule all round" or federal home rule. At the same time, the British empire witnessed the advance of both federalism and self-government: white settlement colonies such as Canada, Australia, New Zealand obtained legislative autonomy and responsible governments and became Dominion in 1867, 1901 and 1907 respectively; some of them (Canada, Australia) also formed themselves into federations. Meanwhile, nationalist movements contemplating home rule also emerged in other British colonies such as India, (the Indian National Congress for instance). All these transformations and evolutions were signs that parts of the Empire aspired to greater freedom and emancipation, leading some in Britain to fear a decline and even a dismemberment of the Empire. One solution advocated to reconcile the growing autonomy acquired by the settlement colonies with the overall unity of the empire was to turn the empire into a federation with Westminster as a truly Imperial parliament. Imperial federalists were not all keen supporters of the idea of home rule for Ireland or the three other British nations but some did believe that Irish home rule or home rule all round would be a first step that might then force the Empire to evolve into a federation. In other words one might concur with Michael Burgess that during the period 1870-1914, "federalism and the Irish question could never be completely divorced from the Imperial dimension. The problem of Ireland was always viewed in terms of the integrity of the United Kingdom, but […] it was also intimately linked to the wider question of imperial unity." (M. Burgess, *The British Tradition of Federalism*, p. 83)

That the issues of home rule, home rule all round and imperial federation overlapped at times can be seen in this extract of a speech delivered by Scottish Liberal MP Ronald Munro Ferguson on 28 February 1912. What the Commons were debating that day was a resolution (introduced by Scottish MP William Chapple) "That, in the opinion of this House, any measure providing for the delegation of Parliamentary powers to Ireland should be followed in this Parliament by the granting of similar powers of self-government to Scotland as part of a general scheme of devolution." Scottish supporters of Home Rule had taken stock of the political developments that had followed the rejection of David Lloyd George's 1909 Budget and the ensuing constitutional crisis. The results of the two general elections of 1910 had forced a new alliance between the Liberal government and the Irish Parliamentary Party and the abolition of the Lords' veto (with the Parliament Act of 1911) meant that a third Irish Home Rule Bill was likely not only to be introduced but also to be passed. As a result, Irish unionism had radicalized considerably. As is shown by the wording of the resolution, Scottish Home Rulers like Chapple or Munro Ferguson were hoping to use the renewed interest for and momentum of Irish Home Rule on the one hand, and its increasing likelihood on the other hand to push forward other causes that were important to them—Scottish Home Rule, home rule all round and imperial federation. Munro Ferguson speaks both as a Liberal Scottish Home Rule MP and as a Federal Imperialist. He advocates both British and Imperial federation as the logical outcomes of the granting of self-government to Ireland alone and posits that the federal idea is a far more trans-partisan idea than mere Irish Home Rule.

Our contention in this paper will therefore be that Munro Ferguson attempts—maybe somewhat unrealistically, considering the tense political context—to promote federal home rule as the one solution encompassing both union and reconciliation. First, our study will explore how Irish Home Rule is used as an opportunity to advance the cause of Scottish home rule and home rule all round, with

Munro Ferguson calling for a strategic alliance between Irish and Scottish home rulers. Then Munro Ferguson's plea for federalism will be focused upon more thoroughly: the federal solution is promoted as the means to truly protect and strengthen the British Union and the British empire, suggesting that the text may be interpreted as defending a unionist nationalist stance. Lastly Munro Ferguson's attempts at reconciling all in Britain and the Empire to the idea of federalism will be examined. It seems that in this text, federalism operates as a "unifying system" as suggested by David G. Boyce in his study "Federalism and the Irish question" (p. 128).

1. USING IRISH HOME RULE AS AN OPPORTUNITY TO ADVANCE THE CAUSE OF SCOTTISH HOME RULE AND HOME RULE ALL ROUND: A CALL FOR A STRATEGIC ALLIANCE BETWEEN IRISH AND SCOTTISH HOME RULERS

The upcoming Irish Home Rule debates as a stepping-stone for Scotland and for federalism

The text under study is part of a speech delivered on 28 February 1912. This was after the opening of the 1912 session of Parliament during which the King's speech had announced that a new Irish Bill was to be discussed. This third Irish Home Rule Bill was to be introduced by Liberal Prime Minister Herbert Asquith on 11 April and Munro Ferguson anticipates this moment since he mentions how the government was "bound" to deal with Ireland "in this Session" (l. 7). The word "bound" conveys the notion of obligation and refers to the fresh compact that the Liberals had entered into with the nationalists of the Irish Parliamentary Party after the Lords voted down Lloyd George's budget (1909). The Liberals had opted for a "step-by step approach" following the 1905 general elections results and had disappointed the Irish nationalists with their Irish Council Bill of 1907. However, after Redmond and the Irish nationalists threatened not to support and even encourage votes against Liberal candidates at the general elections of January 1910, Asquith pledged the Liberals to "a system of full self-government in regard to purely Irish affairs" (December 1909). The Liberals won a mere 275 seats at the January elections (against 273 for the Conservatives), allowing the 82 Home Rule MPs to apply pressure on their potential allies: they notably stated that no veto meant no budget. Since the failure of the interparty conference organised to solve the constitutional crisis (June-November 1910) precipitated a dissolution and new elections with similar results as in January (272 Liberals against 271 Unionists), the Liberals were forced into introducing a Parliament Bill curtailing the power of the House of Lords (Parliament Act, 1911). In return for their support to this Bill and their acceptance of the budget (despite the increase of whisky duties), the Irish nationalists were promised a new Home Rule Bill, which the Government started to plan in January 1911.

The forthcoming debate about Ireland (the Bill was introduced in April 1912) is used to obtain approval and endorsement of "the delegation of powers from this House to subordinate legislatures" as a way to improve the government of "each division of the United Kingdom" (ll. 3-5). The use of the plural form here indicates that Munro Ferguson supports the establishment not just of a single Parliament in Dublin but rather home rule all round—broadly speaking the devolving of self-government to several assemblies within the United Kingdom. This demand is reiterated from l. 6 onwards, when Munro Ferguson asserts that the Irish Bill is a "first step in a policy which they have to complete if they can in this Parliament, at least so far as Scotland is concerned, when like provision for England and Wales must automatically follow" (ll. 8-10). Once again, the ultimate goal of the Scottish Home Rulers appears to be broader than mere Irish Home Rule; what is envisaged is that power be

devolved to the three other British nations, leading to the creation of a "federal" United Kingdom (in reality a devolved United Kingdom).

The polite invitation to the government ("We ask the Government to definitely recognize…", l. 6) reads actually rather like an ultimatum; pressure is put on the Liberals to move towards home rule all round within a limited time, i.e. "in this Parliament". This may mean that action is required while the Parliament elected in 1910 is at work, which implies a maximum of five years since the 1911 Parliament act had reduced the duration of Parliaments from 7 to 5. The power of the House of Lords regarding non-money bills had been converted into the possibility of delaying legislation for no more than two years, which suggests that the time limit set here by Munro Ferguson is likely to be 1914. Welsh home rule and even English home rule are presented as steps which "must automatically follow" (l. 10), highlighting that the forming of a federal United Kingdom would be an inevitable development triggered by the granting of Home Rule to Ireland.

Bargaining for Irish support despite the rather mild commitment of Irish Home Rulers for Scottish Home Rule or home rule all round

Munro Ferguson denies any opportunism in his endeavour to push forward the Scottish cause and the federal cause: he claims that "it cannot be said […] that it is an attempt to take advantage of Ireland's claim to press an inconsequent development" (ll. 35-36). However, one cannot fail to notice how he resorts to the language of bargaining in offering Scottish support to the Irish-Liberal alliance in exchange for Irish and Liberal support for Scottish claims. Not only does he pledge that the Scottish Home Rule MPs will back the Liberal government on the issue of the upcoming Irish Bill ("as we are going to back them in doing", ll. 7-8) but the backing of the Scottish MPs supporting Home Rule also extends to the Irish Parliamentary Party ("Nationalist Members have expressed their sympathy with us in return for the sympathy which we have given and <u>shall continue to give to them</u>", ll. 36-38). Considering the results of the general election in December 1910, which had produced a hung Parliament comprised of 271 Conservatives and Liberal unionists, 272 Liberals, 84 Irish nationalist MPs and 42 Labour MPs, it cannot be denied that the Scottish MPs might indeed have had leverage on both the Liberals and the Irish nationalists, who were also divided.

Munro Ferguson offers the Irish nationalists cooperation and reciprocal support: "Nationalist Members have expressed their sympathy with us in return for the sympathy which we have given and shall continue to give to them. We as frankly accord their claim for priority as they will accord us our right of succession" (ll. 36-38). The deal that is proposed is one meant to benefit all and a recognition of each nation's claim. The consistency of Scottish support is emphasised here as well as on lines 30-32, when Munro Ferguson reminds his audience that Scotland has been a Liberal stronghold: "at the Home Rule elections in Scotland in 1886, 1893, and 1895, […] Scotland stood firm by Mr. Gladstone and the Irish cause." There was actually no general election in 1893 so we assume that Munro Ferguson refers either to the 1892 general elections or to the 1893 vote on the second Irish Home Rule Bill introduced by Gladstone. Either way, Scottish elections were all won by the Liberal Party between 1870 and 1914 except for the khaki election of 1900 and that alone confirms Munro Ferguson's assessment. However the issue of Irish Home Rule was highly divisive in Great Britain, Scotland included; and the elections of 1886, 1892 and 1895 did witness the rise of the Liberal Unionist party in Scotland and, more generally, a progression of the unionists of all sides (respectively 29 seats, then 22 seats and lastly 33 seats out of a total of 72). According to historian Catriona

Burness, Scotland became divided into two after 1886 despite remaining under Liberal hegemony and it was "[d]efence of the Union with Ireland" which "cracked [the] Scottish Liberal hegemony." (C. Burness, *'Strange associations'*, pp. 214-215)

Since the Scottish Home Rulers have proven so helpful and supportive of the Liberals and Irish nationalists, Munro Ferguson expects the Irish to reciprocate. However, these expectations may not take into account the fact that, since the days of Isaac Butt, Irish Home Rulers had merely paid lip service to the idea that self-government might be also granted to Scotland, Wales and England. While they had never been in theory opposed to home rule all round or a federal Britain, they had always insisted that Ireland had primacy over all the other British nations and was therefore to be granted Home Rule first. Speaking in front of the Irish American Convention in London at the beginning of August 1904, the leader of the Irish Parliamentary Party John Redmond had reminded his audience that a project such as a "devolution" devised to relieve an overworked House of Commons and "to let different portions of the so-called United Kingdom manage their own affairs" was certainly not "a complete definition of our idea of Home Rule" (National Library of Ireland, *Ms. 7,434*, p. 24).

Scotland as deserving of Home Rule as Ireland

Maybe to counteract the arguments of the Irish Nationalists, the importance of Scotland's claim to autonomy is highlighted: "it cannot be said that this revolution is inopportune or that it is an attempt to take advantage of Ireland's claim to press an inconsequent development" (ll. 35-36). That Scotland was as deserving of Home Rule as Ireland had been claimed by all Scottish Home Rulers since the early days of the movement and had been a source of contention between Irish and Scottish supporters of Home Rule. In the late nineteenth century, sources such as the pamphlets published by the Scottish Home Rule Association revealed a real frustration with the fact that Ireland was treated as the priority. Scottish Home Rulers from the 1880s and 1890s favoured a form of home rule all round that would provide self-government to the component parts of the United Kingdom simultaneously and rejected the idea of granting Home Rule to Ireland alone. By the early twentieth century, the position of the Scottish Home Rulers on the question of Irish Home Rule had softened a bit, as is highlighted by the text itself. Munro Ferguson recognizes the claim of the Irish to be dealt with first ("the claim for priority", l. 38) as long as Scotland is to follow within a reasonable amount of time ("in this Parliament", l. 9). Scotland's "right of succession" (l. 39) is therefore strongly asserted.

Scottish claims to self-government are equated in importance to Irish ones ("We as frankly accord […] as they will accord us…", ll. 38-39), revealing the long lasting concern of Scottish Home Rulers that Scotland has not been treated fairly in the Union, i.e. as an old kingdom and an equal partner of England. Both the Scottish Home Rule Association and the Young Scots Society highlighted the fact in their pamphlet literature, where it was argued that Scotland was more deserving of self-government than Ireland notably because its grievances were both more serious and more neglected, and also because Scotland was more loyal and industrious and had proven its capacity for self-rule. Scottish Home Rulers also pressed for Scotland to be treated on a par with Ireland because of the loyalty shown by Scotland to the Liberal Party. Since Scotland had faithfully upheld its tradition of supporting the Liberal Party ("at the Home Rule elections in Scotland in 1886, 1893 and 1895, while Scotland stood firm by Mr. Gladstone and the Irish cause", ll. 21-22), Scottish home rulers—like Munro Ferguson in this instance—hoped that the Liberals would consider in return rewarding not just the Irish nationalists but the Scottish Home Rulers as well.

2. PROMOTING FEDERALISM AS THE MEANS TO TRULY PROTECT AND STRENGTHEN THE BRITISH UNION AND THE BRITISH EMPIRE: THE TEXT AS AN EXAMPLE OF UNIONIST NATIONALISM

Munro Ferguson believed that Scotland deserved self-government just like Ireland, but he was also aware that this kind of argument was not going to be sufficient to alleviate the fears of the Unionist opposition. Unionists opposed home rule, home rule all round or federal home rule for varied reasons, notably because they feared that granting self-government to any portion of the United Kingdom would destroy the British Union and also cause a dismemberment of the British Empire. Munro Ferguson addresses these concerns and emphasizes that he and other Scottish Home Rulers favourable to a federal United Kingdom or even a federal Empire are not separatists or anti-Empire. Quite the opposite.

Home Rule as a way to counteract overcentralisation and redefine the Union while taking better account of the needs of the UK's component nations

Home Rule is recommended as a course of action that would be "essential to the good government of each division of the United Kingdom" (l. 5). This suggests that Home Rulers, especially those from Scotland, were dissatisfied with the way Scotland was administered and believed that a local parliament would deal with local affairs more efficiently and in a way that was more in keeping with the needs and concerns of the Scottish people.

A reason explaining Scottish discontent with British rule is put forward in the text: the central Parliament—i.e. the London or Westminster Parliament (or "Imperial Parliament" as it was then known)—is portrayed as an "over-weighted Parliament" (l. 12) and as an "overloaded Parliamentary machine" (l. 27). While the first phrase is a quote borrowed from one of Gladstone's speeches during his Midlothian campaign of 1880, the second one reflects Munro Ferguson's own position on the subject in 1912. What transpires from this is that Westminster's growing inability to cope and deal with the affairs of the component nations of the United Kingdom due to a growing workload had long been a source of concern for the sympathisers of Home Rule. Scottish MPs favourable to Home Rule in particular recurrently complained about the small and therefore inadequate amount of time dedicated to Scottish affairs in the Westminster Parliament. As early as the first debate on Scottish Home Rule in 1889, Scottish Home Rule MP Gavin B. Clark had insisted that "Scotch business [was] neglected" and had named some of the measures that had failed to be discussed or passed due to lack of time (the Public Health and Police Bill, the Scotch Universities Bill). In 1908, the Scottish Home Rule MP D. V. Pirie deplored again the fact that Scottish Estimates had led to discussions lasting an "average for the last ten years […] [of] six hours per annum."

What bothered Scottish or Welsh home rulers was not simply that Westminster did not devote enough time to the affairs of Scotland or Wales but that it was dominated by English MPs who, according to them, knew very little about the problems specific to the sister nations of England. In February 1890 for instance, Seymour Keay, MP for Elgin and Nairn and member of the Scottish Home Rule Association, lamented that reforms for Scotland were "incontinently voted down by English Tories, who, no doubt, [were] thoroughly convinced that they kn[e]w infinitely better about the needs of Scotland." In other words, the centralisation of British administration was also a grievance. It had been one even before the emergence of the Scottish Home Rule movement in 1886. It had been for

instance one of the hobbyhorses of the National Association for the Vindication of Scottish Rights (1853-1857). While the Association had not advocated Home Rule, it had launched a campaign to restore a Scottish Office in Scotland, which was to last until the nomination of a Secretary for Scotland in 1885. While this decision was meant to respond to concerns with what was perceived as an overcentralisation of Scottish affairs ("In 1884 Scotland combined upon the Scottish Office policy as a possible solution", ll. 16-7), Munro Ferguson assesses clearly that it was not sufficient to fully meet Scottish grievances and introduce policies consistent with the aspirations of the Scots; as a result, only a fully Scottish system of administration would work ("Its failure through twenty-five years is alone a strong reason in favour of Scottish national self-government", ll. 17-8). It is acknowledged by historian Michael Lynch that setting up a Scottish Office would prove unlikely to drown the demands for home rule in Scotland; he remarks that in the late nineteenth century "[t]he [Scottish] Secretary's work was largely ceremonial and an ability to stir up apathy was one of the main talents it demanded." (M. Lynch, *Scotland. A New History*, p. 416)

While Munro Ferguson argues that home rule and notably home rule all round are better solutions to respond to local problems, he takes care to convey the idea that the Union is not at risk. His project is to obtain a "delegation of powers from this House of subordinate legislatures" (l. 5 and also l. 11) and to secure "devolution" (l. 19). In other words, the supremacy of Westminster is fully recognised, which was another recurrent feature of the discourse of both Scottish and Welsh Home Rulers. In 1894 Henry Dalziel's resolution for Scotland had stressed that the power and supremacy of the Imperial Parliament would remain "intact." Similarly, in 1895 Young Wales leader Lloyd George defined Welsh home rule as a "delegation, but not a surrender of power," and three years later Welsh MP J. Herbert Roberts submitted a motion merely aiming at a "delegation of some power of Parliament and the Public Departments to various parts of the United Kingdom." For Munro Ferguson and other colleagues from Scotland and Wales, home rule was never about repealing the Union but about redefining it along new lines.

Home rule all round was all the more preferred over self-government for Ireland alone as a federal solution providing ways to "disentangle local and national affairs from those which naturally fall within the sphere of an Imperial Parliament" (ll. 27-8 and also ll. 2-3). Irish Home Rule on its own was a source of many conundrums, as Munro Ferguson briefly reminds his audience by mentioning the difficult and controversial issue of the "retention of the Irish representation" at Westminster (ll. 32-33). In 1886, for the first Home Rule Bill, Gladstone had opted to exclude the Irish Members from the London Parliament, causing outcries of "taxation without representation" on the part of some Liberal Unionists like Joseph Chamberlain or George Otto Trevelyan. In 1893, it was decided to keep 80 Irish MPs at Westminster. At first it was considered that they might not be allowed to vote on all issues discussed at Westminster. Eventually these "in-and-out arrangements" were regarded as too complicated to implement as it would create different categories of MPs. So the Irish MPs were retained and were granted the same voting rights as their British colleagues. But such a solution was deemed problematic by some of the Scottish, Welsh and English MPs as it meant that, without the granting of home rule all round, Irish MPs were to have a say on English, Welsh and Scottish affairs since these would still be discussed at Westminster. Meanwhile, Scottish, Welsh and English MPs would have no legislative power over Irish affairs.

Home Rule as a project that fits within the Empire and may strengthen it

In the view of federalists such as Munro Ferguson, a federal solution for Britain was the only sure way of separating clearly between, on the one hand, the local affairs of each British nation and, on the other hand, United Kingdom and imperial matters. Distinguishing between the powers of the local Parliament and those of Westminster was to have a further advantage: quoting Gladstone and endorsing the views of the 19th-century Liberal leader, Munro Ferguson asserts that federal home rule "would liberate and strengthen the Parliament for Imperial concerns" (ll. 14-15) and would therefore ensure the "unity and security of the Empire as a whole" (l. 6). His aim is not simply to achieve self-government for Scotland or home rule all round but imperial federation. The text leaves no doubt as to his staunch support for such a scheme since he claims that "[m]en of all parties approved of Imperial Federation" (l. 23) and that "[i]f there was need then, there is tenfold greater need now" (ll. 28-29). The imperial federation project was different from home rule. It emanated from a concern with preserving the British Empire and was meant to maintain the unity of the Empire without jeopardising the political autonomy acquired by the self-governing colonies. Not all imperial federalists were pro-home rule: for some, home rule for Ireland or any other part of the United Kingdom was to be rejected because it would weaken the United Kingdom and its Empire and therefore impede imperial federation; for others, however, Irish home rule and home rule all round were to be supported as they were first steps towards the setting-up of an imperial federation. Cecil Rhodes, a member of the Imperial Federation League created in 1884, advocated Irish Home Rule because he regarded it as "the possibility of the commencement of changes which would eventually mould and weld together all parts of the British people". Ultimately, imperial federalists such as Rhodes envisaged that Westminster would become a truly imperial Parliament where the British nations and the colonies would be represented. This potentially raised issues, which Unionists were keen to point out (colonies were not considered the same way; the idea seemed unworkable), but which Munro Ferguson does not evoke, even though he does not fail to allude to some of the constitutional difficulties associated with a scheme of Irish Home Rule alone.

Munro Ferguson defends both Scottish home rule and the possibility of imperial federation because, like his fellow Scottish Home Rulers and home rulers from the other British nations, he did not consider the establishment of a "Scottish national self-government" to be incompatible with the preservation of imperial unity. The many references in the text to the British empire, notably to the state of public opinion in the Empire (l. 1) as well to the history of some of the colonies (ll. 10-11), reveal a keen awareness of and a strong interest in imperial affairs. In the first two lines of the text the Empire is described as encompassing a number of territories "from Scotland to New Zealand" (ll. 1-2), which implies that Scotland is regarded as an integral part of the Empire. As many Irish, Welsh and Scots had taken part in the construction and expansion of the empire as civil servants, missionaries, soldiers, industrialists and merchants, the Home Rulers from these three nations took pride in the participation of their fellow-countrymen and women in the imperial project. In his 1889 motion for Scottish Home Rule for instance, Scottish MP G. B. Clark boasted that "since the Union […] [the] Empire ha[d] been as much built up by Scottish blood and treasure as by English." Scottish pamphlets from the 19th century went even further, asserting sometimes that the Scots believed they had contributed to the empire's greatness and prestige way above the rest of the United Kingdom.

A discourse typical of the position of many Scottish Home Rulers and representative of Scottish nationalism as unionist nationalism

Munro Ferguson clearly dismisses that Home Rule might threaten either the Union or the Empire. While he expresses a concern for the "unity and security of the Empire as a whole" (l. 6), there is no recrimination in this extract of the speech about the Anglo-Scottish Union established in 1707. However, Munro Ferguson argues that Scottish affairs are neglected by an overburdened central Parliament. While he defines home rule as meaning "devolution" or a moderate "delegation of powers to subordinate legislatures," he also urges the establishment of a "Scottish national self-government." As was seen previously, his views were nothing new in the discourse developed by Scottish Home Rulers since the beginnings of the Home Rule movement in Scotland. Scottish Home Rulers insisted in and out of Parliament that they were not seeking separation: G. B. Clark stressed that his 1889 resolution did not aim to "[r]epeal the Union between England and Scotland"; in 1892 again John Stuart Blackie asserted that the Scottish home rule demand was only "a claim for fair play, which the very nature of an honourable union [implied]." On 28 February 1912, before his colleague Munro Ferguson spoke, William Chapple declared that the 1707 Union had not been a "union in the true political sense" but rather "a political absorption," which had not allowed Scotland to retain control over its own affairs. Home Rule, and more specifically home rule all round (the plan backed by Chapple and Munro Ferguson in 1912), was meant to "correct" the Union of 1707 but certainly not destroy it. Scottish Home Rulers did not criticise the Union itself but its nature: they considered that it had worked so far as an incorporating Union instead of being a federating Union in which Scotland would be treated as an equal partner.

As a result, Scottish Home Rulers went as far as claiming that their position was not a separatist one but a truly unionist one. In 1888, the *Scottish Review* even reported that a Scottish Home Ruler had declared that he and his colleagues were "the true 'Unionists'" while "those who oppos[ed] [Home Rule were] really 'separatists'." Historian Graeme Morton has analysed this as a specificity of Scottish nationalism, arguing that what Scotland experienced in the 19th century was a phenomenon that may be regarded as "unionist nationalism". According to him, "the Union became fundamental to Scotland's independence, not by its removal, but by its re-statement" and "while admitting that there had been disputes about the Union articles covering free trade, friction over the payment of the Equivalent and the loss of the Scottish Privy Council, […] the underlining assumption was that Union was a reality and its removal would only be detrimental to Empire" (G. Morton, "Scotland is Britain: The Union and Unionist-Nationalism, 1807-1907", *Journal Of Irish And Scottish Studies*, Volume 1, Issue 2, *Unions: Past – Present – Future*, 2008, pp. 131 & 141).

One might argue here that Munro Ferguson defends not only an imperial federalist point of view but a truly unionist nationalist stance, as defined by Morton. A question that arises from this is: to what purpose? A striking feature in this extract from a speech by a Scottish Liberal MP and Home Ruler is the inclusion of references to well-known figures representing the British unionist movement (Joseph Chamberlain, who ended up one of the leaders of the Liberal Unionist party from 1886, mentioned l. 20; and between lines 21 and 22, three prominent members of the Conservative party in the 1880s: Lord Salisbury, Lord Randolph Churchill and Lord Carnavon). Since the text claims that "devolution was recognised by all parties" (l. 19) and implies that even Unionists themselves might have been tempted to grant forms of self-government, it seems that Munro Ferguson toys with the notion that federalism might federate all politicians (in Britain as well as in the Empire). However, one may

wonder if that was not a bit of a wild goose chase on the part of a political figure who also seems not to be in complete touch with the immediate concerns of his own party and of its ally, the Irish Parliamentary Party.

3. RECONCILING ALL (IN BRITAIN AND THE EMPIRE) TO ONE IDEA—FEDERALISM? FEDERALISM AS A "UNIFYING SYSTEM" (D. G. BOYCE)

Imperial federation as a transpartisan and transnational cause

The text opens with the idea that the question of home rule aroused interest beyond the shores of the United Kingdom and provoked support in the vast British empire. Munro Ferguson endorses a resolution which "represents the growing general opinion in the Empire from Scotland to New Zealand in favour of disentanglement of all local and national from Imperial affairs" (ll. 1-3). Some of the colonies in the British Empire had welcomed sizeable numbers of immigrants from Ireland and Scotland (fewer from Wales). Settlement colonies such as Canada, Australia or New Zealand had been granted self-government and Canada and Australia had also opted for a federal organisation. These developments had not escaped a Home Ruler like Munro Ferguson, who remarks that the United Kingdom seems more comfortable granting legislative autonomy and federal institutions to some of its colonies than to its own component parts: "[n]o doubt it seems less simple here than it does in the Oversea Dominions to effect a delegation of powers" (ll. 10-11). The developments experienced by the colonies meant that there was, as Munro Ferguson suggests, an interest in the question of home rule for Ireland and home rule all round. Colonies were a source of financial support for Irish Home Rule with sizeable sums of money collected by Irish delegates during missions and tours abroad (for instance 6 tours in Australia and New Zealand in 1883, 1889, 1891, 1895, 1906-1907 and 1911). Colonies were also a source of moral support for the Home Rule cause back home. They witnessed the creation of Home Rule associations—for instance, a Scottish Home Rule Association (later named the Scottish National Association), which was set up in 1891 in Australia by Thomas D. Wanliss and Theodore Napier, and whose goal was explicitly to "support the great patriotic movement in Scotland to obtain Local National Self Government." Colonial politicians and parliaments also came out in support of the granting of home rule within the United Kingdom. The Canadian Federal Parliament, for instance, voted no fewer than 5 resolutions in favour of Irish Home Rule from 1882 onwards: in 1882, 1884, 1886, 1887 and 1903. The Australian House of Representatives and Senate petitioned King Edward VII on the subject in 1905. The Canadian Premier Sir Wilfrid Laurier also expressed sympathy for the cause as had previously the PM of the Transvaal Louis Botha (J. MacVeigh, *Home Rule in a nutshell*, pp. 18-19).

Munro Ferguson alleges that public opinion in the Empire increasingly favours a "disentanglement of all local and national from Imperial affairs" (ll. 2-3), which may also convey the idea of imperial support for the wider scheme of imperial federation. This is corroborated by the presence of "men of all parties approved of imperial federation" (l. 23), which may be read as referring not only to Britain but to the whole empire. The cause of Imperial federation aroused particular interest at specific times during the period 1870-1914: in the 1870s; between 1884 and 1893, when the Imperial Federation League was created and later declined; and from the 1910s onwards, especially thanks to the campaigning work performed by groups such as the Round Table movement (evoked with the reference to one its members, F. S. Oliver, also known as "Pacificus", l. 24). As David Cannadine has

underlined about the Imperial Federation League more specifically, it "spawned branches in Canada, Australia, NZ and the West Indies, and it was supported in Britain by Conservatives, Unionists and Liberal Imperialists" (D. Cannadine, *Victorious Century: The United Kingdom, 1800-1906*, p. 421).

Munro Ferguson argues that imperial federation was a transpartisan and transnational cause, which it was: the idea attracted politicians as well as intellectuals such as J. A. Froude & J. R. Seeley, who were both Liberal Unionists; it also received the backing of the South African mogul Cecil Rhodes or the New Zealand Prime Minister Joseph Ward (who proposed a scheme of imperial federation at the 1911 Imperial Conference). The Imperial Federation League was presided by Liberal politicians such as William Edward Spencer and Lord Rosebery and attracted supporters as diverse as Joseph Chamberlain or Lord Salisbury. However, as has been noted before, imperial federalists did not see eye to eye on the question of home rule (notably Irish home rule) ; the diversity of the movement was also its weakness and is what led to the decline of the Imperial Federation League, according to D. Cannadine: "when it tried to move from vague objectives to particular policies, it fell apart and was dissolved" (*ibid*.). One might even theorize that Munro Ferguson greatly exaggerates the popularity of home rule and the federal idea (especially of imperial federation) when he states that "the need for devolution was recognised by nearly all parties" (l. 19) and "men of all parties approved of Imperial Federation" (l. 23).

Rewriting the history of British Unionism in a bid to woo the Conservative and Unionist Party to the federal cause

Munro Ferguson names specific people he deems to have been favourable to "devolution" around the mid-1880s: Joseph Chamberlain, Lord Randolph Churchill, Lord Salisbury, Lord Carnavon, and "Pacificus", also known as F. S. Oliver. He first reminds his audience that "[t]he right hon. Member for West Birmingham [Mr. J. Chamberlain] urged National Councils all round". Before seceding from the Liberal Party, Chamberlain contacted Parnell late in 1884 and submitted a Central Board scheme. It proposed to set in Dublin a "Central Board" or "National Council" endowed with the powers to deal with issues such as education, public works, the land question or railways and other means of communications. Chamberlain was absolutely opposed to the separation of Ireland from Great Britain but was open to granting an amount of administrative devolution: in his view "Ireland [had] a right to a local government more complete, more popular, more thoroughly representative and more far reaching than anything that [had] hitherto been suggested". Using the Canadian model as a precedent, Chamberlain, who opposed Gladstone's home rule project, then expanded his proposal to include the idea of setting up several "Provincial Assemblies" or "National Councils" in Ireland, Scotland, Wales and England.

Munro Ferguson then evokes Lord Randolph Churchill's seminal role in bringing about the downfall of the Liberal government in June 1885: "Lord Randolph Churchill brought to an end Lord Spencer's Administration in Ireland" (ll. 21-2). In the month preceding the fall of the Liberals, Randolph Churchill had also been in contact with Parnell, and had expressed his opposition to the Liberals' intention to renew coercion in Ireland. He had even called for an inquiry into the Maamtrasna murders. Such a stance conveyed the hope that he would support home rule as a way to retain the support of Parnell and his Irish followers and keep Salisbury's minority government in power. Munro Ferguson even lists Salisbury himself as favourable to a "Provincial Council" for Ireland. This may sound surprising, but Lord Salisbury did admit in private talks with his Lord Lieutenant for Ireland that the one concession he

was prepared to consider in the case of Ireland was the establishment of elected provincial councils. This conversation took place because Carnavon himself was involved in dealings with Irish nationalist leaders ("Lord Carnarvon conducted his private negotiations there", ll. 22-23): he met with the Irish Home Rule MP Justin McCarthy in early July and then with Parnell on 1 August 1885. Carnavon admitted publicly to the meeting in the House of Lords less than year later (June 1886). On that occasion, Parnell revealed in *The Times* that Carnavon had consulted him on the possibility of "constituting a Parliament in Dublin short of the repeal of the Union" and discussed with him "a plan for constituting a Legislature for Ireland on the colonial model" with "protection for certain Irish industries against English and foreign competition". Parnell further claimed that the exchange had led him to believe that the Conservatives were ready to grant Ireland "a statutory Legislature with the right to protect her own industries" (*The Times*, 12 June 1886). Finally, as for the "letters of 'Pacificus'" mentioned on ll. 23-4, they were a series of articles published by Frederick S. Oliver in *The Times* on behalf of the Round Table Movement. This organisation was more recent and had been created in London in 1909. It was transpartisan and transnational and promoted federalism and imperial federation. F. S. Oliver was a unionist but believed that Irish home rule was not a danger but a first step that might result in the formation of a federation of the empire in the long term.

What is striking in this fairly long list of prominent Unionist figures is that the projects they allegedly supported are presented as similar, as if there was unanimity within the Unionist side and, more specifically, within the Conservative Party. While the Liberal Unionists eventually joined the Conservatives, they remained a separate entity until 1912 and agreed upon a governmental alliance with the Conservatives only in 1895. Indeed a Liberal radical like Chamberlain was certainly not at first a natural ally for the Conservatives. As for the Conservatives themselves, their inner divisions in the 1880s have been well established by historians. Jeremy Smith distinguishes "several different ideological representations of Ireland" which "competed for dominance within Conservative politics during the complex and fluid political situation from 1884 onwards"—"a moderate and mildly progressive stance, where the Union with Ireland was represented as a partnership and an alliance of mutual benefit", personified in particular by Randolph Churchill, Lord Carnavon and Michal Hicks-Beach; and a "less consensual ideological representation of Ireland", embodied for instance by Lord Salisbury and "closely associated with sentiments on the Tory right", which thrived on the idea that the Irish were disloyal and therefore "denied the legitimacy of Irish political grievances". While the former branch of the Conservative Party saw conciliation as a way to deal with unrest and kill Home Rule, the latter faction was adamant in its opposition to any form of self-rule (J. Smith, "Conservative Ideology and Representations of the Union", pp. 22-24). By 1912, the Conservative Party was just as split, even though it was run by a new leader—Andrew Bonar Law, elected party leader in November 1911. According to Smith again (p. 31), a variety of opinions coexisted uneasily within the party as it gathered together "mild devolutionists" but also "full-blown federalists" as well as more or less staunch defenders of the Union and supporters of Ulster (some moderate, some more hard-line).

Munro Ferguson's discourse on the Unionists is therefore particularly striking since some of the men he names were or became well-known opponents of home rule. Joseph Chamberlain is known for being one of the Liberal figureheads that opposed Gladstone's first Home Rule Bill and provoked the split of 1886. In his private talks with Carnavon, Lord Salisbury made clear that he was strongly opposed to home rule, even pledging that he would cease to "be a member of the Government that proposed it" (Lady G. Cecil, *Life of Robert, Marquis of Salisbury*, III, p. 154). The evolution of Lord

Randolph Churchill's position on the Irish question after the Hawarden Kite is also well-known: not only did he encourage the creation of a unionist party that would unite the Conservatives and the newly created Liberal Unionists but he also "played the Orange card" and is renowned for saying in a speech delivered in Belfast in February 1886: "Ulster will fight and Ulster will be right."

Munro Ferguson's list also implies that "National Councils" or "Provincial Council[s]" were solutions equivalent to Home Rule when they actually were not. The Unionists were fully aware of the difference. The very loose fashion with which Munro Ferguson uses words referring to new constitutional arrangements must be underlined: the language is at times very vague ("we have tried many devices," l. 16 or "these various proposals were supported by various arguments," l. 25); Munro Ferguson successively speaks of a "delegation of powers […] to subordinate legislatures" (l. 4 and l. 11), of "Scottish national self-government" (l. 18), of a "need for devolution" (l. 19), of "National Councils" (l. 20), "Provincial Council[s]" (l. 21), of "Imperial Federation" (l. 23), as if all of these schemes entailed the same terms and arrangements. They did not. "Scottish national self-government" did not necessarily include the notion of subordination incorporated into the concept of "devolution". Home rule at the time implied the creation of a local Parliament whereas a devolution scheme could be a project involving a limited administrative devolution of power in certain areas. Similarly, devolution of power was not meant to evolve into a federal system (as is shown by the United Kingdom today). Such a confusion in the use of language and terms is not surprising; it was actually very common at the time and cut across all political parties, as is highlighted by John Kendle: "Their limited grasp of the significant differences between devolution and federalism led many to misuse terms with the result that in the 1880s, at the very beginning of concentrated discussion, 'devolution', 'federalism', 'home rule', 'federal home rule', 'home rule all round' and 'federal devolution' were used indiscriminately to describe proposed changes to the British Constitution. This interchanging of terms persisted throughout the period and inevitably led to confusion and misunderstanding" (J. Kendle, *Ireland and the Federal Solution*, pp. 3-4). It may be assumed that Munro Ferguson resorts deliberately to different words and different schemes in the hope of rallying as many MPs to his cause as possible—those who campaigned for the creation of local parliaments in each nation composing the United Kingdom and those for whom a limited administrative devolution of power was the maximum that could be conceded.

Because of the confusion surrounding Munro Ferguson's plan as well as the divisions within the Conservative Party regarding the Irish question, it may be contended that the Conservatives in the Commons were not likely to be fully talked into backing this resolution in favour of a federal government and, in the longer term maybe, imperial federation. It is true that the Unionist Round Table Movement actively promoted the federal ethos amongst political circles and focused on lobbying political leaders—rather successfully according to J. Kendle and M. Burgess (M. Burgess, pp. 70-71 & Kendle, *The Round Table Movement*, p. 305). However, since a general election was likely in 1914 or 1915, Bonar-Law's priority was to unite the party and not divide it further. As David G. Boyce points out, "[…] the once overwhelming danger facing the Unionist Party before 1914 was a grievous split, on top of the already existing splits over tariff reform and the House of Lords reform. Bonar Law hoped to safeguard Ulster; but he also had to prevent his party splitting over the question of any compromise on the union, complete and entire […]" (D. G. Boyce, "Federalism and the Irish Question", p. 130).

An attempt to convince the Liberals (and their allies) to see the bigger picture and not simply focus on Irish Home Rule

While this text involves an interesting but maybe vain appeal to rally Unionists, it is also addressed to the Liberal Party, whose leaders are reminded of Scotland's loyalty to Liberalism (ll. 31-2) and are called upon to consider home rule all round as a serious and viable option ("We ask the Government to definitely recognise that in dealing with Ireland, […] they are taking the first step in a policy which they have to complete if they can in this Parliament, at least so far as Scotland is concerned, when like provision for England and Wales must automatically follow", ll. 6-10). The inclusion of a quotation by William Ewart Gladstone, the former leader who gradually "converted" to Home Rule and embarked the Liberal Party on such a policy, can be interpreted as a way for Munro Ferguson to remind the Liberal leaders of 1912 and his colleagues (Asquith, Churchill, Birrell, Grey) of Gladstone's legacy and of a form of original commitment of the party towards not just Home Rule for Ireland but federalism: Gladstone, Munro Ferguson asserts, "struck the keynote of our policy" (ll. 11-12).

However, one cannot fail but to notice that Munro Ferguson's narrative is fairly teleological and brushes aside Gladstone's own qualms regarding the home rule questions as well as the strong and long-lasting divisions it provoked within the Liberal Party. The political divisions caused by the Irish question in the mid-1880s are minimised, notably the split which led to the creation of the Liberal Unionist party in 1886 ("Throughout our heated Irish controversies, the need for devolution was recognised by nearly all parties," ll. 18-19). As for Gladstone, he may have been acknowledged as the father of the first two Irish Home Rule Bills, but he may not have been as staunch a supporter of home rule all round as Munro Ferguson contends. Historian David G. Boyce thus stresses that Gladstone considered Ireland a "special case" and that he dismissed the idea that "her predicament […] resembled those of the other nations in her Kingdom". He supports this claim by quoting Gladstone writing to James Bryce in 1886 that there were no "facts [leading] to suppose the Home Rule movement in Scotland likely to take any dangerous shape" and therefore no reason to "admit as a postulate that there [was] to be equal treatment throughout for the three countries" (D. G. Boyce, "Gladstone and the four nations", in Boyce & A. O'Day (eds.), *Gladstone and Ireland*, pp. 263-264).

Federalism is clearly advocated as an option that might transcend party divides and guarantee Scottish support to the Irish-Liberal alliance. But one may wonder whether the Liberal party headed by Asquith and its ally the Irish Parliamentary Party were likely to seriously consider Munro Ferguson's federal proposal in 1912. Would they have agreed that "Men of all parties approved of imperial federation" (l. 23)? Munro Ferguson is forced to acknowledge that "definite proposals […] were limited to a Bill dealing with Ireland alone" (ll. 29-30). Interest in the "home rule all round" scheme had been revived in the Liberal Party since 1910 and the idea included supporters within the Liberal government such as the Lord Chancellor Lord Loreburn and the Secretary of State for War Richard Burton Haldane. The Home Secretary W. Churchill and the Chancellor of the Exchequer D. Lloyd George even drafted proposals along these lines. Churchill envisaged to divide the United Kingdom into ten regions, each of which would have its own assembly in charge of local affairs and administration; parliaments in Ireland, Scotland and Wales would be established but England would include seven separate assemblies with more limited powers on questions such as education, land, housing and local police. Lloyd George for his part suggested the formation of "a system of Grand Committees" to be "set up simultaneously with the Irish Home Rule Bill with full and final legislative powers in English, Scottish and Welsh affairs of the same character as those delegated to Irish parliament". His

suggestions were integrated into the first draft of the 1912 Irish Home Rule Bill, which planned for the creation of grand committees for England, Scotland and Wales, where local MPs would debate and vote on purely local affairs.

However, the idea failed to obtain the support of the Irish Chief Secretary Augustine Birrell and of the Irish Home Rule MPs (it was to be suppressed from the second draft of the third Irish Bill). This fact suggests that the Liberals as well as the Irish nationalists may have been hesitant about and, for some of them, opposed to a federal solution. John Redmond was rather favourable to federalism: in 1910 he came out in support of a federal solution to the Irish issue but was forced to recant due to the opposition of the rest of his party. Michael Wheatley interprets this episode as one showing that "Redmond's conciliationist and imperialist beliefs were atypical […]" (M. Wheatley, "John Redmond and Federalism in 1910", *I. H. S.*, May 2001, p. 363). Similarly, other historians cast doubt as to the Liberal Party's level of commitment to a federal solution. While John Kendle and Patricia Jalland underline the revival of interest in federalism from 1910 onwards (J. E. Kendle, "The Round Table Movement", p. 332; P. Jalland, "United Kingdom Devolution", p. 760), David G. Boyce submits that the Liberals were actually "reluctant federalists" who only "paid lip service" to the idea. He argues that "[f]ederalism won converts, not because it was a practicable solution to British, Irish and imperial governmental issues, but because it offered the parties good arguments against their opponents". He notes furthermore that "there was as yet no indication that federalism held the slightest interest for Ulster Unionists" (D. G. Boyce, "Federalism and the Irish question", pp. 126-129). One might add that Ulster Unionism was clearly becoming more radical, as was shown without a doubt by Carson's declaration that Ulster should resist home rule by all means possible (23 September 1911) and by the setting up of a Commission destined to draft a Constitution for the Provisional Government of Ulster (24 September). In these circumstances, it was likely that the Liberal Party and the Irish nationalists were to face other more pressing issues than home rule all round or imperial federation.

CONCLUSION

This text reads like a clear plea for Scottish home rule as part of a home rule all round scheme and even an imperial federation scheme. Speaking on 28 February 1912, Ronald Munro Ferguson uses the opportunity of the imminent introduction of a third Home Rule Bill for Ireland to promote a wider, federal scheme, which he deems preferable to mere self-rule for Ireland alone. To re-use a phrase coined by historian David G. Boyce, federalism is advocated here as a "unifying system" (D. G. Boyce, "Federalism and the Irish Question", p. 128). It is promoted as a way to consolidate the Union instead of destroying it and to protect the Empire instead of dismembering it. In other words, as Boyce contends, federalism is truly presented here as "another form of unionism" (*ibid*.). One might argue that union and unity are brought to the fore as Munro Ferguson attempts to reconcile the Unionists (the Liberal Unionists and the Conservatives), the Liberals and the Irish Nationalists to the idea. Federalism is meant to federate not just nations or a mother country and its colonies; it is here promoted as a proposal that might also federate all political parties. However, Munro Ferguson's questionable account of past policies and choices, his dismissal of political divisions (in the Conservative Party as well as in the Irish-Liberal alliance), and his neglect of the growing tensions in Ireland lead us to question his assessment of the support that federalism was likely to generate in 1912.

It seems Munro Ferguson promoted the federal idea at a time when it was perhaps most popular. The resolution supported here was passed by 226 votes to 128, with 43 Scottish MPs voting in favour of it (J. Mitchell, *Strategies for Self-Government*, p. 305). Following this vote, a federal Home Rule Bill was introduced by the Scottish Home Rulers and passed its second reading on 3 July 1912; a Scottish Home Rule Bill was also introduced, discussed and voted in 1913 and 1914. However, none of these Bills went further than the second reading. The idea that the granting of self-government to Ireland might evolve into a wider scheme of home rule all round was evoked both by Asquith on 11 April 1912 and by John Redmond on 9 May 1912 but was never seriously discussed as part of the debates on the third Irish Home Rule Bill. John Kendle notes that Asquith's proposal was ultimately nothing more than a "modest home rule proposal" (J. Kendle, *Ireland and the Federal Solution*, p. 145). Kendle contends that, after 1912, home rule all round or federalism were solutions that were contemplated by Liberals and Unionists alike in relation to the Ulster issue but no longer so much in relation to Scotland and Wales: "[t]he Scottish and Welsh federalists could but watch and cry out weakly and repetitively from the sidelines" (*ibid*., p. 152). The Round Table movement in particular strove in vain to promote a British home rule all round as a solution to the Ulster crisis and a way to foster a compromise between the Liberals and Unionists (March-May 1914). And unsurprisingly the start of the war brought all discussions on these subject to an end. As for the imperial federation movement, it survived till 1917 but failed to gain notable momentum. One might therefore agree with John Kendle that, because federalism was regarded as an "alien form of government" in Britain, it did not manage "to receive the support of any mainstream political party in either the United Kingdom or in any of the self-governing colonies", was "never publicly endorsed by any major political figure in Great Britain" and was supported only occasionally by "senior colonial politicians" (J. Kendle, *Federal Britain*). In these circumstances, Munro Ferguson, as an advocate of federal Britain and imperial federation, was a marginalised figure within the Liberal Party by 1912 and did not represent the party line.

Pauline COLLOMBIER-LAKEMAN
Université de Strasbourg

3 - 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 généralement extrait d'une œuvre contemporaine. Le passage retenu cette année est un extrait du roman d'Anita Brookner, *Hotel du Lac* (1984). L'épreuve comporte deux volets : la partie « Phonologie », à rédiger en anglais (se reporter au rapport spécifique ci-après), et la partie « Analyse Linguistique », à rédiger en français. Celle-ci consiste en l'étude de trois segments soulignés dans le texte et d'une question large portant sur l'ensemble du passage.

Présentation générale de l'épreuve de composition

Gestion du temps et déroulement de l'épreuve

Il est conseillé de procéder tout d'abord à une lecture attentive du texte, nécessaire à la réussite de l'ensemble de l'épreuve, puis de commencer par la partie « Phonologie » en suivant l'ordre des questions afin d'éviter d'éventuelles omissions. En effet, on note que les candidats qui commencent par la partie « Analyse linguistique », dont le traitement demande plus de temps, rencontrent assez régulièrement des difficultés dans la gestion de leur temps lorsqu'ils abordent en fin de parcours la partie phonologie. Le jury recommande de consacrer entre une heure et une heure et demie à la phonologie, quarante minutes à chaque segment et le reste du temps à la question large. Cette répartition indicative doit évidemment être adaptée à la complexité des questions posées.

Barème

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

3.1. – Partie « Analyse linguistique »

Présentation et attendus généraux

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

Programme et attendus en termes de connaissances

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

Forme

La présentation des copies doit être claire et soignée. Il est fortement recommandé d'éviter les ratures, ainsi que le recours aux astérisques, flèches et renvois multiples, qui compliquent la lecture du correcteur. Il faut également essayer autant que possible d'aérer la copie en espaçant les lignes et en divisant la rédaction en paragraphes regroupés de façon pertinente.

Les abréviations usuelles sont acceptées, comme par exemple GN ou SN pour groupe ou syntagme nominal, et GV ou SV pour groupe ou syntagme verbal. En revanche, les abréviations ambiguës ou non conventionnelles sont à éviter.

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

Il est possible de procéder à des regroupements d'exemples, qu'on listera en respectant pour chacun les conventions ci-dessus, et d'affecter à chacun un numéro permettant d'y renvoyer dans l'analyse qui suit. Attention, ces regroupements doivent être clairement motivés par l'analyse d'un phénomène précis (des exemples figurent dans la proposition de corrigé ci-dessous), et les renvois doivent être textuellement proches, pour éviter au correcteur de naviguer dans la copie.

La langue, en tant qu'elle véhicule la pensée des candidats, doit être correcte, précise et intelligible. Le jury est particulièrement sensible à l'exactitude de la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe. Cette année encore, de nombreuses erreurs d'accord ont été relevées, notamment sur l'accord du genre et du nombre et celui des participes passés. Trop de copies ont fait preuve de négligence sur les accents, soit en les omettant, soit en neutralisant la différence entre accent aigu et accent grave. Enfin, des problèmes réguliers ont été constatés sur des consonnes indûment dédoublées (« grammaticallement ») ou inversement (« prépositionel »).

Fond

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

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

Une lecture attentive du texte permet de bien identifier les personnages et la situation dans laquelle ils se trouvent, ainsi que les plans d'énonciation et le ton du récit. La pertinence des analyses dépend en grande partie de cette étape préalable.

Segments soulignés

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

Méthodologie des segments soulignés

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

1) Description

La description a pour but d'identifier les éléments nécessaires pour établir et énoncer la problématique. Elle doit fournir des informations précises sur la nature grammaticale et la fonction du segment dans l'énoncé où il apparaît et permettre d'identifier les différents éléments qui composent ce segment. Lorsqu'il s'agit d'un syntagme nominal ou verbal ou encore d'un ou plusieurs éléments extraits de tels syntagmes, il est le plus souvent nécessaire de décrire précisément la catégorie et la fonction grammaticales de chacun des termes soulignés. Lorsque le segment est plus long qu'un syntagme, il convient de ne décrire que ses éléments constitutifs les plus pertinents et ceux qui seront utiles dans l'analyse. Toutefois, lorsque l'identification de la catégorie ou de la fonction d'un terme du segment s'avère être l'un des enjeux de la problématique, comme c'était le cas dans le segment 3, il convient alors de le signaler et de ne fournir les informations relatives à l'identification en question que plus tard, au cours de l'analyse.

2) Problématique

La problématique doit impérativement tenir compte de ce qui a été souligné dans le texte et découler naturellement de la description qui fait surgir les enjeux centraux du segment. Si le segment souligné est une proposition ou une phrase, la problématique ne peut porter sur le choix d'un seul marqueur (par exemple, le choix de THAT dans le segment 3). En outre, la problématique doit être formulée de la manière la plus claire possible, puisque c'est elle qui est appelée à fournir un fil conducteur à l'exposé. Elle peut être multiple, car certaines questions ne peuvent être traitées sans que d'autres n'aient été résolues préalablement. Ainsi, pour le segment 2, il s'agissait de s'interroger sur l'ordre du linéaire, sur les contraintes pesant sur l'article et sur le fonctionnement de l'adverbe TOO.

3) Analyse

L'analyse doit être guidée par la problématique et tendre vers la résolution de celle-ci. Certains faits de langue se prêtent à un rappel de la valeur fondamentale des opérateurs qui y sont observés. Par exemple, le segment 1 invitait à rappeler les valeurs de HAVE + -EN, de -ED, voire de HAVE, avant d'analyser en contexte le produit de leur combinaison. Précisons que les connaissances ne doivent pas faire l'objet d'une récitation, mais servir d'appui à une analyse de la valeur des éléments dans le contexte spécifique de leur occurrence. Par exemple, une fois expliquée, la valeur d'excès associée à TOO dans le segment 2 pouvait ensuite être mise en regard de la subordonnée *to bother about all that*, dont la mention offre de façon précise un repère à la mesure de l'excès. De même, dans le segment 1, la valeur d'antériorité de la forme HAD -EN devait être établie en contexte : par rapport à quel procès se construit-elle ? Dans quelle mesure les autres repères présents dans le texte contribuent-ils à sa construction ?

L'analyse se doit d'être cohérente de part en part et de progresser du plus simple au plus complexe. Elle est à concevoir comme une véritable argumentation. Pour ce faire, il s'avère

indispensable d'effectuer des manipulations, afin de tester certaines hypothèses ou de révéler de manière contrastive certains aspects du fonctionnement des segments analysés. Voici trois exemples de manipulations courantes, assorties de quelques illustrations :

- la substitution : elle peut consister, par exemple, à substituer *sat* à *had sat* dans le segment 1 ou un autre article que A dans *too nice a day* dans le segment 2, ou encore à remplacer, dans le segment 3, l'infinitive *to say* par une construction à verbe fini (afin de rétablir un sujet et un temps dans la subordonnée). Une fois posées, les substitutions restent à commenter : sont-elles recevables ou peu heureuses ? Quels facteurs expliquent les acceptabilités en contexte ?
- le réagencement syntaxique : le segment 2 invite à tenter de rétablir l'ordre canonique des termes à l'intérieur de *too nice a day* ; le segment 3, à tester la possibilité de faire suivre *to say* de son COD.
- la suppression : dans le traitement du segment 2, la suppression de la subordonnée infinitive entraîne de fortes modifications du sens de l'énoncé, qu'il s'agit d'expliquer. Le segment 3 permet plus aisément de supprimer *thing* et son article, ce qui donne l'occasion de rapprocher l'énoncé d'autres structures (voir l'étude détaillée du segment).

Rappelons qu'une manipulation non commentée, ou qui n'étaye pas l'analyse, revêt peu d'intérêt. La section ci-dessous propose quelques remarques sur les éléments trouvés dans les copies des candidats, ainsi qu'une proposition de corrigé. Cette proposition n'est en aucun cas limitative et ne vise qu'à illustrer la manière dont les segments proposés cette année peuvent être traités. Les indications détaillées qu'elle comporte permettront aux candidats de la session 2020 d'envisager diverses pistes de traitement des exemples.

Proposition de corrigé et remarques sur les segments

Segment 1 : *[…] hot in the sun, cold in the shade, bright as they climbed, and dark as they <u>had sat</u> in the small deserted café-bar, […]* (ll. 8-9)

Description

Le segment est le SV *had sat*, soit le verbe *sit* à la forme HAD -EN, communément appelée *past perfect* ou *pluperfect*, affecté au pronom personnel sujet de 3e personne pluriel *they*, et suivi du syntagme prépositionnel *in the small deserted café-bar*, à fonction circonstant de lieu du verbe. *Had sat* se compose de l'auxiliaire HAVE au prétérit et du participe passé (forme non finie) du verbe lexical *sit*, de forme irrégulière, *sat*. La forme encode à la fois un temps, le prétérit, et l'aspect HAVE + -EN.

L'ensemble fait partie d'une subordonnée introduite par la conjonction *as*, reliée à la relation prédicative < *[It / be] dark* > qui s'inscrit dans la continuité de la partie précédente de l'énoncé, *the weather was [both hot and cold, bright and] dark*. La phrase comporte une autre proposition en *as*, *as they climbed*, dans laquelle le verbe est cette fois-ci au prétérit simple, et non en HAD -EN.

Problématique

Il s'agira de s'interroger sur le choix de HAD -EN, qui ne semble pas s'imposer : *as they <u>climbed</u>*, dans une structure mise en parallèle avec la proposition dans laquelle se trouve le segment étudié, est en effet pour sa part au prétérit simple. Pourquoi n'y-t-il pas un prétérit (V-ED) dans ce second groupe verbal ? Quelle est la valeur en contexte de HAD -EN ?

Par ailleurs, HAD -EN est une forme passée (-ED) et aspectuelle (HAVE + -EN). On pourra s'interroger sur les valeurs d'antériorité et/ou d'accompli, ainsi éventuellement que sur le rôle de HAVE. La chronologie du texte doit par ailleurs être prise en compte de manière fine pour expliciter ce qui est construit dans le passage.

Analyse

Valeur du prétérit (-ED dans HAD -EN)

Le *past perfect* est formé d'un temps, le prétérit, et d'un aspect, HAVE + -EN. -EN, opérateur du participe passé, est porté morphologiquement par *sit*, mais c'est l'ensemble du prédicat *sit in the small deserted café-bar* qui est marqué comme accompli à un moment de référence, que *have* permet de situer. *Have*, au prétérit, est ici l'indice d'une rupture temporelle ; le moment de référence est le moment où a lieu l'épisode décrit, c'est-à-dire la promenade en montagne des deux protagonistes ; l'énoncé étant situé dans le cadre d'une narration au passé, une forme au *present perfect* est inacceptable. La question est de savoir précisément par rapport à quel procès *sit in the small deserted café-bar* est accompli et pourquoi il est présenté ainsi.

Chronologie des procès

Deux autres énoncés du texte contribuent à situer le procès dont il est question :

- (1) <u>*They were seated*</u> *outside a small restaurant under a vine-covered trellis, a bottle of yellow wine on the table between them* (ll. 3-4)
- (2) *Now* <u>*they sat*</u> *after lunch, becalmed, the only two people contemplating these few square metres of flat cobbled ground* […] (ll. 13-14)

Ces énoncés ont pour point commun le sujet *they*, aux référents identiques, et il s'agit de décrire une position assise dans les deux cas. La première prédication de < *they* / *be seated* > au prétérit sert de point de repère (ou moment de référence) pour les autres procès, alors que dans l'énoncé (2), l'adverbe *now*, indexant la situation décrite comme nouveau repère du récit, de son côté replace le curseur sur le repère établi en (1). Le passage de la ligne 9 (*bright as they climbed*) à la ligne 13 retrace pour sa part le chemin parcouru par les deux protagonistes pour arriver à la terrasse de ce restaurant. On peut donc reconstituer la chronologie des événements de la façon suivante :

- *They began climbing* (implicite)
- *They stopped in order to rest* (l. 9)
- ***They sat in the small deserted café-bar, resting*** (ll. 9-10)
- *Mr Neville asked if they could walk a little more* (l. 10)
- *They set off again, they passed terraced orchards* (ll. 10-13)
- *They reached the top* (l. 11)
- *A waiter seated them outside a small restaurant* (l. 12)
- *They had lunch* (l. 12)
- *Now they sat after lunch, becalmed* (ll. 13-16)

L'activité de *climbing* se fait donc par étapes, s'interrompant par moments. *Climbed* (l. 9) dénote une activité qui ne prend fin que lorsqu'elle atteint un terme : ici, *they reached the top* (l. 11). Elle reste valable jusqu'à l'arrivée au restaurant, point terminal de l'ascension. Cela justifie le fait que *climbed* soit au prétérit, et non au *past perfect :* l'activité n'a pas atteint son terme au moment où les protagonistes s'assoient dans le café désert. En revanche, les procès situés entre le début de

l'ascension et le terme de celle-ci sont, quant à eux, marqués par un *past perfect* : *had sat*, *had asked*, *had set off*, *had passed*. Le procès /*sit in the small deserted café-bar*/ est donc antérieur à la situation « actuelle » (*now*, l. 13) des personnages – le moment où ils sont installés à la terrasse d'un restaurant après leur déjeuner – qui appartient au révolu (T_{-1}).

Antériorité et/ou accompli : temps/aspect (rôle de HAVE)

On peut donc avoir une approche avant tout temporelle du rôle de HAD -EN, en considérant qu'il s'agit d'une translation d'un prétérit, d'un moment qui est construit comme antérieur à un repère lui-même passé. La valeur d'antériorité par rapport à un repère, ici principalement le moment auquel fait référence *now they sat after lunch* (l. 13), prime. L'action de *climbed* n'ayant pas atteint son terme au moment où ils s'assoient dans le café désert, il n'est pas agrammatical, mais bien incohérent de dire *?as they had climbed*, qui supposerait l'ascension finie au moment où le procès *had sat* commence.

En revanche, l'action de *had sat* a atteint son terme au moment où ils sont assis à la terrasse du restaurant. La mention d'une action *terminée* au moment où une autre commence ouvre alors la piste d'une approche davantage aspectuelle de cette forme. La valeur aspectuelle d'accompli joue alors un rôle central : on peut dire de HAVE dans HAVE + -EN qu'il porte le procès au compte du sujet, que le procès accompli est rapporté au crédit du sujet *they*.

Had sat *vs.* sat

Il est à noter par ailleurs que *sit* dénote bien ici un procès statif : *to be in a certain position*. De ce fait, il véhicule l'idée d'une certaine durée implicite. L'hypothèse d'un sens statif plutôt que ponctuel est confortée par le co-texte droit : l'adverbiale *until Mr Neville had asked* suggère que le procès *sit* a une certaine durée interne. *As* a ici son sens temporel, et, avec *had sat*, prend un sens duratif plutôt que ponctuel (« pendant / alors que »).

Si *sit* était mis au prétérit, comme *climb*, la succession des deux verbes dans le linéaire pourrait alors indiquer une succession d'actions. Il est cependant à noter que le verbe ne se situe pas dans une succession de propositions juxtaposées ou coordonnées au prétérit, mais bien dans une suite de propositions en *as* (*hot in the sun, cold in the shade, bright* ***as*** *they* <u>*climbed*</u>*, and dark* ***as*** *they* <u>*sat*</u> *in the small deserted café-bar*…), la proposition en *as* donnant un cadre à < *it* / *be bright* ou *dark* >. Cependant, une succession d'événements serait bien établie, et une interprétation ponctuelle de *sat* pourrait alors par ailleurs être privilégiée (plus proche, alors, de *as they sat down*) ; or, dans le texte, *sit* constitue une étape du procès global défini par *climbed*, un procès global amorcé avant la pause et repris ensuite.

Remarques sur le traitement du segment 1

Un problème régulièrement observé est le fait que les candidats ont immédiatement associé à la forme une valeur d'antériorité, sans chercher en quoi celle-ci découle de l'interaction des marqueurs, et sans que les co-textes gauche et droite ne soient cités. Des contresens ont été relevés lors de l'application de cette valeur, notamment le fait que *had sat* marquerait une antériorité par rapport au procès désigné par *climbed*, ou que le verbe *sit* désignerait un procès dynamique, alors qu'il prend ici une valeur statique et/ou durative. Par ailleurs, le jury a été surpris de voir que quelques copies ont transformé, lors de l'analyse, *sat* en *sat down,* voire en *seated*. La valeur aspectuelle n'a pas toujours été mentionnée ou testée par des manipulations, et lorsqu'elle l'était, rares sont ceux qui ont expliqué que c'est bien la combinaison de HAVE et du participe passé qui active cette valeur.

Les bonnes copies ont pris la peine de reconstituer de manière précise la chronologie du récit, citant avec à-propos les co-textes gauche et droite et prenant appui sur les circonstants de temps qui s'y trouvaient. Les meilleures insistaient sur la valeur d'accompli.

Segment 2 : *'And it is <u>too nice a day</u> to bother about all that.'* (ll. 45-46)

Description

Le segment se compose de l'adverbe de degré TOO et de l'adjectif épithète *nice*, qui forment ensemble un syntagme adjectival, de l'article indéfini A suivi du nom dénombrable singulier *day*.

Il s'agit d'une partie de SN suivie d'une subordonnée infinitive en TO ; l'ensemble forme un SN à fonction attribut du sujet (le pronom *it*). La phrase dans laquelle figure le segment est coordonnée à la précédente par la conjonction de coordination AND.

Problématique

Ce syntagme nominal présente une séquence adverbe + adjectif qualifiant qui ne figure pas, comme c'est le cas classiquement, entre l'article et le nom (ex. *a rather nice day*). On s'interrogera sur le fonctionnement syntaxique de la structure et le sens qu'elle véhicule. Pour ce faire, on analysera la place de *too nice* à l'initiale du SN, ainsi que l'emploi du déterminant indéfini et la valeur de TOO.

Analyse

Ordre et structuration du segment

Lorsqu'un adjectif (ou un syntagme adjectival) modifié par TOO modifie à son tour un nom dénombrable, comme ici, le syntagme adjectival doit précéder l'article indéfini. L'ordre du segment, qui place *too nice* à l'initiale, avant le déterminant, est contraint par la présence de TOO (**it is a too nice day*). Sans l'adverbe, l'adjectif *nice* se trouverait à sa place canonique, entre le déterminant et le nom (*it is a nice day*). L'absence de TOO rendrait également l'énoncé agrammatical : **it is nice a day to bother about all that*. L'adverbe et l'infinitive forment par ailleurs une structure corrélative[1].

TOO est ici[2] un adverbe de degré et, en tant que tel, sert à mesurer le degré d'une qualité. TOO adverbe de degré modifie traditionnellement un adjectif ; il peut également modifier un autre adverbe (*too hastily*, *too much*). Son sens proche de *excessively* montre que ce degré s'accompagne d'un jugement qualitatif, celui de l'excès, que n'expriment pas SO ni VERY. TOO porte sur *nice* et indique que le degré de la qualité est jugé trop élevé.

D'autres adverbes de degré contraignent l'antéposition de l'adjectif : AS, SO, HOW, THIS, THAT[3]. On peut penser que la place à l'initiale de ces adverbes permet d'une certaine manière la mise en relief de ce degré, qui constitue alors l'élément saillant. Cette antéposition se trouve par ailleurs spécifiquement avec des noms comptables au singulier, précédés de l'article *a* (**too nice the day*,

[1] Le traitement détaillé de la proposition en TO n'était pas attendu, mais la prise en compte de sa présence (et donc du contexte un peu plus large d'utilisation du segment, en sélectionnant ce qui est pertinent) permettait d'éclairer le sens : par rapport à quoi y a-t-il excès ?

[2] Il ne s'agit clairement pas de TOO "aussi, également". Si ceci pouvait éventuellement être noté, l'analyse pouvait difficilement se cantonner à cette remarque.

[3] Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language,* Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 435. Cette liste n'était pas attendue des candidats, mais une comparaison avec d'autres adverbes, contraignant ou non cet ordre des mots, permettait de nouveau de préciser les contraintes d'emploi de la structure soulignée.

**these are too nice days, *this is too nice weather to bother about all this*), toute autre configuration conduisant à postposer l'adjectif (*It's food too good to throw away*)[4].

Sens et emploi de TOO

TOO adverbe de degré indique l'excès : il suppose un jugement négatif sous-jacent, qui peut faire apparaître des termes associés au pôle de la négation (ex. *it is too nice a day to bother about* ***any****thing* / *to bother about that* ***at all***). Il est alors orienté vers la non-validation de la relation prédicative exprimée par la subordonnée : *it is too nice a day to bother about all that* implique *neither of us will bother* / *is bothering about that*. Si rien n'encode la négation en surface, cette implication négative est contrainte par la dimension d'excès véhiculée par TOO. TO, opérateur de visée ou de dévirtualisation (selon le cadre théorique servant de référence), situe la relation prédicative entre le purement notionnel et la validation effective : avec TO, la validation de la relation prédicative est envisagée, mais l'énonciateur se place en amont de la validation. L'orientation se fait donc vers un processus non encore atteint, et qui ici ne le sera pas en raison de l'excès dénoté par TOO.

Le degré de la qualité *nice* n'est par ailleurs pas jugé comme trop élevé *en lui-même*, comme il le serait, par exemple, avec *extremely* : *it is an extremely nice day* dénoterait une qualité (*nice*) jugée présente à un degré extrême dans l'absolu. Avec TOO, la glose est la suivante : *not just nice (in the way that could be expected), but nice to a higher degree than could be expected*[5]. Dans l'énoncé, le degré de la qualité *nice* est dit supérieur au seuil maximal qui permettrait d'envisager la validation de < *[someone]* / *bother about that* >, relation prédicative présente dans l'infinitive. C'est aussi en cela que TOO et l'infinitive sont liées : syntaxiquement, mais aussi sémantiquement.

Une comparaison peut également être proposée, entre autres, avec l'adverbe intensifieur SO, qui impose le même agencement que TOO. On note que la forme infinitive est cependant impossible avec SO : **It is so nice a day to bother about all that*. Son utilisation obligerait à indiquer un sujet et donc à trancher en faveur de la 1e personne (singulier ou pluriel), de la 2e personne, ou encore d'un sujet générique (*one*), et le verbe serait aussi conjugué : ex. *It is so nice a day that I can't* / *won't bother about all that*. SO indique le haut degré, et n'est pas orienté vers la non-validation de la relation prédicative ; on peut ainsi expliquer l'absence de recours à une infinitive (le verbe conjugué conduisant à la présence d'un sujet exprimé).

ENOUGH peut aussi être comparé à TOO : *the day is too nice* peut être opposé à *the day is nice enough*. Si TOO indique l'excès, ENOUGH indique la présence d'un degré minimal permettant la validation d'une relation prédicative. Comme il s'agit de calculer les possibilités de validation de la relation prédicative, ENOUGH s'accompagne lui aussi d'une proposition en TO (*the day is nice enough for us to go out/*that we can go out*).

L'article indéfini A dans cette construction

A est le seul déterminant possible dans cette structure. C'est la présence de l'appréciation, portée par Edith après ses divagations sur *the promise* et *the offer*, qui déclenche l'article indéfini ; *a day* lui sert de support. L'article indéfini A est un opérateur d'extraction : il extrait une occurrence au sein de la classe des *days*. ONE, numéral, opposerait *one day* à *two* / *three* / etc. *days* ; or il ne s'agit pas de

[4] Randolph Quirk, Sydney Greenbaum, Geoffrey Leech et Jan Svartvik, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 1141.
[5] Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985 : *It is a day that is nicer than it should be* (= *It is too nice a day*).

compter le nombre de *days* présents, la locutrice parlant du jour actuel. A est par ailleurs un opérateur rhématique, c'est-à-dire qu'il permet de poser une information en discours, de la présenter comme nouvelle.

On peut penser ou suggérer que c'est en raison du fait qu'il y a cette qualification rhématique que *a* est le seul déterminant possible ici : il s'agit bien d'un jour précis, celui que les protagonistes vivent, mais il s'agit ici avant tout de caractériser ce jour, qualifié de *too nice*. On constate qu'en changeant la structure et l'ordre des mots, une autre formulation est possible : *This day is too nice to bother about all that.* On relève alors la présence du déterminant déictique / démonstratif *this*, qui rappelle que référence est faite à ce jour-ci. Cependant, dans cette formulation, *this day* est le sujet, et un SN référentiel et thématique ; seul *too nice* (*too nice… that*), en position d'attribut, est qualifiant. À la différence du segment initial, il ne s'agit plus d'établir une catégorie de jours définis comme trop cléments et d'y placer ce jour-ci, mais de qualifier uniquement ce jour-ci en disant qu'il est trop clément.

Remarques sur le traitement du segment 2

Le jury a apprécié le fait que le problème de l'ordre des mots a presque toujours été souligné, et a été souvent étayé par des manipulations et des comparaisons intéressantes avec d'autres occurrences présentes dans le texte. En revanche, la valeur rhématique de A a souvent été éludée et, de manière plus surprenante, la valeur de TOO n'a été que rarement explicitée de manière satisfaisante. Le jury a néanmoins pu apprécier quelques remarques pertinentes sur le lien entre TOO et l'infinitive, même si cela n'était pas attendu. En revanche, il était indispensable de mentionner dans l'analyse le fait que seul A est possible, et d'en rechercher les causes. Rappelons qu'il est fondamental, dans l'étude des points grammaticaux, de distinguer ce qui relève de la contrainte syntaxique et du choix stylistique. Or ici, l'application rigoureuse des tests de suppression et de permutation permet de relever un certain nombre de contraintes, qu'il s'agit d'identifier et de relier aux formes. Si de bonnes analyses des différents phénomènes ont été produites, assez rares ont été les tentatives de relier les phénomènes entre eux (par exemple, quelles valeurs de A pouvait-on relier à l'effet de la structure ?). Voici un extrait d'une copie dans laquelle est entreprise une articulation des valeurs :

L'article A, comme nous l'avons remarqué, opère l'extraction d'un élément d'une classe, ici pour le comparer à tous les autres : le résultat de cette comparaison est indiqué par les modifieurs antéposés grâce à cette structure : too nice*. L'adverbe TOO est un intensifieur dont le sémantisme, proche de l'exclamatif, le rapprocherait de SO :* the day is so nice*. Avec TOO, il y a une idée de quantité en excès. Combiné avec l'article A, il passe la journée en cours sous la toise des belles journées et découvre que […], par comparaison aux autres journées, elle fait figure d'exception. Ce sémantisme serait perdu dans* the day is too nice *car il n'y aurait pas de comparaison implicite avec les autres éléments de la classe.*

Segment 3 : *'How marvellous! Oh, I'm so sorry. <u>That was a tactless thing to say</u>.'* (ll. 72-73)

Description

Le segment souligné est une phrase entière qui comporte deux verbes, le premier à forme finie (*was*), et le second à la forme base verbale précédée de TO (*to say*). C'est une phrase complexe faite d'une proposition principale et d'une proposition subordonnée.

L'énoncé se compose du pronom démonstratif / déictique THAT, du verbe BE, ici copule (*seemed* pouvant lui être substitué), de *a tactless thing* (la limitation du SN n'est pas possible à ce stade), et d'une proposition subordonnée infinitive en TO (*to say*). On note que, d'une part, le verbe *say* n'a pas de sujet exprimé (nous n'avons pas *for me to say*), et que, d'autre part, il n'est pas suivi de son objet, alors que c'est un verbe transitif. Au sujet THAT est associé un attribut du sujet : *a tactless thing (to say*).

Problématique

La problématique porte centralement sur la nature et le fonctionnement de l'ensemble de la structure et l'articulation de ses constituants. Il s'agit ainsi d'étudier le fonctionnement de l'infinitive, mais également la structure attributive, la position de THAT comme sujet et le type sémantique de l'adjectif *tactless*. La structure même de l'énoncé demande donc à être élucidée, ainsi que son emploi en contexte.

Analyse

Diverses paraphrases possibles du segment : quelle(s) structure(s) ?

On constate en manipulant l'énoncé de départ que l'on aurait pu avoir diverses constructions :

1) *To say that thing was tactless.*
2) *It was tactless to say that thing.*
3) *That thing was tactless to say.*
4) *(That was a tactless thing to say.)*

Quelle serait donc la structure de l'énoncé de départ (4), et son sens ? Peut-on aussi justifier l'emploi de la structure de départ par rapport à ces autres structures en contexte ?

That was a tactless thing to say *vs.* It was tactless (of me) to say that thing

Une première comparaison peut conduire à contraster *That was a tactless thing to say* avec une structure opérant l'extraposition du sujet :

It was tactless [of me] to say that thing (2),

qui elle-même peut être comparée à la construction suivant l'ordre des mots canonique :

To say that thing was tactless (1).

Si le sens est globalement préservé, deux éléments majeurs différencient les deux structures : la détermination de *thing* (l'énoncé initial recourt à A, l'extraposée à THAT), et le fait que, bien que IT et THAT soient tous deux pronoms en (2) et (4), THAT n'est pas équivalent au IT explétif de l'extraposition. D'un point de vue discursif, l'accent est également mis sur *tactless* (voir plus bas).

That was a tactless thing to say *vs.* To say that was tactless

La structure d'ensemble peut aussi sembler proche d'un cas de montée de l'objet de la subordonnée en position de sujet de l'imbricante. Cette forme de réagencement fonctionne avec une classe restreinte d'adjectifs, dont *easy* et *tough* sont les porte-drapeaux : on parle alors de *tough-movement*. L'adjectif *tactless* peut-il fonctionner de la sorte ?

En grammaire transformationnelle, le *tough movement* consiste à monter le COD ou le COI d'un verbe, comme dans *He is easy to please* (qui élabore à partir de *To please him is easy* et non à partir de *He is easy*). Dans le cas d'une montée de l'objet, il est traditionnel de reconstruire la structure obtenue comme suit :

1) *To convince Bob is hard*. (canonique)
2) *It is hard to convince Bob*. (extraposition)
3) *Bob is hard to convince*[6] : montée de l'objet de la subordonnée, *Bob* (objet profond de *convince*), en position de sujet de la subordonnante.

Or ici, on constate que ces manipulations seraient plus délicates à appliquer, en raison de la présence du nom *thing* :

4) ?*To say that was a tactless thing*.
5) ???*It was a tactless thing to say that*.
6) *That was a tactless thing to say*.[7]

En effet, si l'adjectif *hard* est bien l'attribut de *to convince Bob* en (1), ici, *tactless* n'est pas l'attribut de *to say that*, il est en position épithète du nom *thing*. On note par ailleurs que si *Bob is hard to convince* n'a pas du tout le même sens que *Bob is hard*, ici en revanche, *That was tactless* reste envisageable, dans la mesure où *that* renvoie à des propos tenus ; là où *a hard man* ne peut constituer l'attribut de *Bob* dans *Bob is a hard man to convince*, *a tactless thing* pourrait constituer à lui seul l'attribut de *that*. Ces différences rendent la forme canonique (4) et l'extraposition (5) impossibles. *A tactless thing* ne peut pas constituer une évaluation d'un procès : *thing* dénote un objet, concret ou abstrait, alors que l'infinitive en TO renvoie à un procès. Il est donc impossible de faire correspondre dans un schéma attributif *thing* et *to say*.

Hypothèse de la relative infinitive

L'infinitive *to say* peut alors être conçue comme une relative infinitive, étant donné que *thing to say* pourrait être paraphrasé par un nom : *That was a tactless remark*.

[to say] pourrait dans un premier temps être vu comme une simple expansion du nom *thing*, qui permettrait d'en préciser le sens. Mais le fait d'avoir ici une équivalence lexicale entre *thing to say* et un seul élément nominal, *remark*, semble contingente : dans *that was a weird reaction to have*, qui semble proche de l'énoncé de départ, *reaction to have* n'a pas d'équivalent lexical, par exemple[8].

À un autre niveau, comme pour la majorité des relatives infinitives, on devrait pouvoir réécrire l'énoncé en rétablissant un sujet (évident ou co-référentiel) et un auxiliaire modal. Huddleston et Pullum notent : « *the infinitival relative generally has a modal meaning, involving what could or should be done* »[9]. Or, si l'on peut rétablir le sujet dans la phrase (*That was a tactless thing* <u>*for me*</u> *to say*), on ne peut guère envisager quelque façon d'éviter la forme non finie en maintenant le sens original :

*/ ???*That was a tactless thing that I could / should say*.

???*That was a tactless thing that I said*.

Ce dernier énoncé, sans modalité, n'est pas totalement inacceptable, mais paraît néanmoins étrange. Comme le procès *say* a bien eu lieu en amont, un sens modal est difficile à faire apparaître dans la glose.

---

[6] Exemple emprunté à Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 1226.
[7] Nous serions alors plus proche d'une possibilité 3': *Bob is a hard man to convince* ; voir la suite du corrigé.
[8] Il en va de même pour *dress to buy* dans *that was an expensive dress to buy*, énoncé que nous mentionnons dans la partie suivante à titre de comparaison.
[9] Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language,* Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 1250.

Complément de l'adjectif ?

La structure fait aussi preuve de particularités sur un plan sémantique. Si l'infinitive modifie le nom à la manière d'une subordonnée adjectivale / relative, glosable par *It was a thing that was tactless to say*, comment expliquer que les adjectifs non évaluateurs, tels que *concrete* ou *descriptive*, ne soient pas acceptés dans la structure ? Une forte dépendance sémantique unit l'adjectif au verbe de l'infinitive, comme on le voit dans l'exemple suivant : *That was an* <u>*expensive*</u> *dress to* <u>*buy*</u>. L'adjectif semble porter moins sur le nom *dress* que sur l'ensemble < *dress / to buy* >. Dans le segment à l'étude, *tactless* pourrait ainsi porter sur < *thing / to say* > plutôt que sur *a thing*.

L'adjectif *tactless* fait partie de la gamme des adjectifs évaluateurs, qui expriment un jugement de valeur. Il pourrait, dans ce contexte, être interprété de deux manières, en lien avec la question de sa portée :

- soit on le considère comme une véritable épithète qui qualifie *thing*, avec une version raccourcie possible : *That was a tactless thing* ;
- soit il s'agit d'un « ancien » attribut ; on est alors proche sémantiquement de *To say that thing was tactless*, et c'est le processus qui est qualifié. Syntaxiquement, on peut penser que *to say* serait alors plutôt complément de l'*adjectif tactless*.

Cette oscillation de portée tend à montrer que l'infinitive semble se rattacher plutôt à l'adjectif qu'au nom. On note d'ailleurs qu'en raison de son sémantisme très vague, *thing* semble ici simplement servir de support non pas, finalement, à *to say* mais à *tactless*, ce qui tendrait à renforcer l'interprétation de l'infinitive comme complément de l'adjectif.

Cependant, si l'infinitive complète l'adjectif, pourquoi cet adjectif peut-il en même temps agir en tant que modifieur de *thing* et faire l'objet d'une complémentation postposée ? En d'autres termes, pourquoi ne pas dire tout simplement : *That was tactless to say* ?

Une construction hybride

Ces questionnements portent à croire qu'il s'agit ici d'une structure hybride[10]. La manipulation consistant à rétablir une infinitive d'extraposition classique est possible et conserve le sens : *It was tactless to say that thing → To say that thing was tactless*. Cependant, ce n'est pas toujours le cas, puisque *That was an* <u>*uncompromising*</u> *thing to say*, par exemple, ne permet pas de récupérer **It was uncompromising to say that thing → *To say that thing was uncompromising.* Cette structure ne semble possible que si l'adjectif est évaluateur (*good*, *bad*, *boring*, *easy*, *expensive*, etc., et donc *tactless*) ou si le nom traduit une attitude, une évaluation ou émotion de l'énonciateur. S'agissant ici d'un SN dont la tête est le nom hyperonyme *thing*, c'est bien le trait [+évaluation négative] de *tactless* (renforcé par THAT) qui valide ce paramètre. Ce qui a manqué de tact, ce n'est pas la chose elle-même (?*That thing was tactless*), mais l'énonciation de cette chose (*To say that thing was tactless*). L'interprétation que la chose elle-même manquait de tact n'est pas fausse, mais ce n'est pas ce qui est dit explicitement. Il s'agit d'une interprétation seconde dérivée par un jeu d'implicite. Une autre contrainte semble être la suivante : l'adjectif, qui porte sur le nom envisagé dans son rapport avec la prédication évoquée, doit aussi pouvoir qualifier soit le procès, soit un élément du procès. *A contrario*, la construction offre l'avantage d'autoriser un plus grand panel d'adjectifs évaluateurs que les autres

[10] Elle s'apparente à ce que Christian Mair appelle le *pseudo tough movement* (Christian Mair, "Tough-Movement in Present-Day British English – A Corpus-Based Study", *Studia Linguistica* 41(1), 1987-2008, p. 59-71) et à ce que Huddleston et Pullum nomment *hollow to-infinitival* (Rodney Huddleston et Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language,* Cambridge, Cambridge University Press, 2002, p. 1246 et suivantes.

structures, y compris celle du *tough-movement*. C. Mair cite le cas de *sensible* dans *It's a very sensible house for you to buy*, qui ne permet pas la forme **This house is very sensible for you to buy*. Lorsque l'adjectif est compatible avec le *tough-movement*, comme *hard* et *tactless*, les deux structures, avec et sans présence d'un SN, sont généralement vues comme alternatives (*Bob is hard to convince* / *Bob is a hard man to convince* ; *That was tactless to say* / *That was a tactless thing to say*).

Justification du choix de cette forme en contexte

La question se pose du choix de cette structure en contexte. En regard des autres possibilités de construction telles que *To say that thing was tactless* et *It was tactless to say that thing*, l'emploi de cette structure offre certains avantages d'ordre discursif. Le caractère anaphorique de THAT permet de justifier sa place initiale dans l'énoncé, puisqu'il rend thématique son référent afin de mieux focaliser le commentaire, chronologiquement postérieur, émis sur ce qui est à présent de l'ordre du construit. On peut alors considérer que le choix de cette structure tient à des facteurs de topicalisation. L'énoncé *That was tactless to say* s'en distingue par l'absence du SN *a thing* : bien que l'effet discursif soit similaire, l'énoncé avec le SN permet également de caractériser le référent spécifique en tant qu'élément de la classe des choses qui sont *tactless to say*.

Remarques sur le traitement du segment 3

Il n'était pas attendu que les candidats connaissent l'ensemble des noms des structures évoquées (notamment *pseudo-tough movement* et *hollow to-infinitival*), mais plutôt qu'ils sachent faire preuve de raisonnement et d'argumentation dans le cadre d'une démarche d'investigation, afin de trouver les points de convergence et de divergence avec les structures plus usuelles qu'ils étaient en revanche tenus de connaître et de nommer, comme dans cet extrait de copie :

Contrairement à une extraposée […] it was tactless of me to say that thing *[…],* That was a tactless thing to say *présente un réagencement plus complexe de la proposition initiale que l'on peut rétablir (*To say that thing was tactless of me*).* That was a tactless thing to say *respecte l'ordre non marqué thème – rhème qui n'est pas présent dans la proposition initiale […].*

Face au nombre conséquent de copies qui n'ont traité que du marqueur THAT sans considération syntaxique pour la structure d'ensemble, le jury souhaite ici rappeler que les candidats doivent s'exercer à l'analyse logique de la phrase, la compréhension d'un fait linguistique reposant sur la compréhension de l'architecture fondamentale d'un énoncé. Le jury a déploré le fait qu'un trop grand nombre de candidats ait décrit le segment comme étant une indépendante, ou ait vu ici un cas de clivée. D'autres erreurs inacceptables au niveau du concours (« BE est suivi d'un COD », « THAT est un pronom explétif », ou encore « pronom relatif », « le déterminant THAT », « *to say* est un syntagme prépositionnel », etc.) ont été notées.

Trop souvent, les copies se sont contentées d'une hypothèse, décrite à tort comme probante (faute de tests). Les bonnes copies sont celles qui ont évoqué la possibilité de différentes hypothèses (parmi la relative infinitive, l'extraposition et la montée du sujet) tout en expliquant leur caractère problématique et en exposant certains critères d'identification (tests, comparaisons justifiées).

Question large : les adjectifs

Méthodologie de la question large

La question large porte sur une notion ou une forme linguistique, ou sur un ensemble de formes. Elle offre l'occasion de s'interroger sur ses valeurs et ses délimitations par le biais de l'analyse des occurrences du texte. Le format de la réponse est celui d'une démonstration argumentée et progressive, qui ne peut s'élaborer que si le candidat a procédé à un travail préalable consistant à définir le sujet, en s'appuyant sur la connaissance des valeurs recensées dans les ouvrages de linguistique.

Le candidat doit garder à l'esprit que la finalité de l'épreuve n'est pas de réciter un cours en forçant des occurrences à illustrer coûte que coûte les étiquettes traditionnelles. L'épreuve exige une classification rigoureuse et fine des différents cas, mais également une mise en perspective pertinente de la question grâce à l'analyse détaillée des occurrences du texte à l'étude. Pour ce faire, il s'agit d'opérer une sélection des occurrences qui justifient les valeurs de la forme et de relever en toute objectivité les inévitables points de résistance de certaines autres. Ce sont ces étapes préalables qui permettent d'aboutir à une problématique qu'il convient ensuite de décliner sous forme de plan. Le développement consiste à expliquer en quoi certaines occurrences peuvent être rapprochées ou distinguées les unes des autres, en procédant à des microanalyses, en usant des techniques de la glose et de la manipulation.

Tout au long du développement, l'exposé doit refléter le fait que le candidat entreprend de démontrer quelque chose. Pour ce faire, dans chacune de ses sous-parties, le candidat est invité à sélectionner les occurrences les plus représentatives des phénomènes qu'il souhaite tour à tour mettre à jour, sans qu'il soit besoin de démultiplier les analyses d'occurrences semblables.

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

Proposition de corrigé

Introduction

L'adjectif, tout comme le nom, le verbe et l'adverbe, renvoie à une partie du discours classée parmi les éléments lexicaux de la langue, par opposition aux termes grammaticaux. Pendant longtemps, les adjectifs ont été considérés comme des « accidents du nom » auxquels ils étaient adjoints ou ajoutés (épithète < *epitheton* = surajouté). Aujourd'hui, on considère qu'ils constituent une partie du discours à part entière, qui a pour caractéristique d'être en lien avec un support nominal : un adjectif est ainsi épithète *d'un nom*, apposé *à un SN* ou attribut *d'un sujet*/*d'un objet*. Ce caractère second de l'adjectif est dû au fait que, par définition, un adjectif vient qualifier un nom : il constitue un apport d'information qui vient se greffer sur ce support (nom ou pronom). Il est donc nécessaire de déterminer sur quoi porte l'adjectif et ce qu'il apporte ; il faut identifier le nom et le type d'information fournie (appréciation, caractérisation, etc.). L'adjectif peut apparaître seul, précédé d'un ou de plusieurs modifieurs, notamment des adverbes ; il peut être simple ou composé ; il peut aussi se voir complémenté. Il forme la tête d'un syntagme adjectival. L'adjectif possède la fonction générale de modifieur qui l'oppose aux

termes chargés de la détermination. Toutefois, les adjectifs uniquement épithètes et non gradables du type *same*, *mere*, *future*, *actual* ou *very*, sont parfois appelés déterminatifs (ou pré-centraux). On peut également rapprocher l'adjectif du verbe (tous deux sont prédicatifs), et de l'adverbe : nombre d'adverbes sont formés sur des adjectifs et tous deux ont pour rôle de modifier un autre élément. La catégorie des adjectifs est par ailleurs une classe ouverte, qui admet régulièrement de nouveaux membres. Un adjectif prototypique est supposé être qualifiant, et pouvoir également occuper les trois fonctions : épithète, attribut, ou apposé. Or, nombre d'adjectifs ne connaissent pas cette souplesse. Il s'agit donc d'une classe hétérogène, ayant des liens possibles avec plusieurs autres catégories, et il peut donc être difficile de trouver à tous les adjectifs des propriétés communes.

Les adjectifs sont particulièrement nombreux et variés dans cet extrait, en particulier dans les deux premiers tiers. Cela s'explique sans doute par la nature essentiellement descriptive de ce passage. Cette variété est propice à l'établissement de rapprochements entre les occurrences, qui nécessitent de se placer à l'interface entre forme, sens et fonction. Ce positionnement permettra d'identifier les libertés et les contraintes derrière les occurrences. La problématique retenue consiste à identifier et à définir les contours de la catégorie, à mettre au jour les points communs qui justifient l'appartenance des adjectifs à une même classe grammaticale. Nous considérerons d'abord l'aspect morphologique, afin d'illustrer la variété de la catégorie et de démontrer que souvent la forme reste un critère d'identification partiel de l'adjectif. Dans un deuxième temps, nous appliquerons les classifications sémantiques usuelles aux adjectifs du texte. Enfin, nous nous attacherons à l'étude du fonctionnement syntaxique des adjectifs, en nous penchant sur les fonctions, l'ordre des adjectifs et la complémentation, pour encore une fois souligner les points communs, mais aussi la multiplicité.

1. Approche morphologique des adjectifs

Les adjectifs sont le reflet de l'histoire de la langue anglaise. Ils illustrent d'un côté le versant anglo-saxon de la langue, avec de nombreux adjectifs simples, souvent polysémiques, et la possibilité remarquable qu'ont les adjectifs de figurer dans des composés ; et d'un autre côté le versant latin, avec des adjectifs plus généralement affixés[11] qui viennent s'ajouter au lexique, parfois en tant que synonymes (partiels) d'adjectifs simples. La possibilité de construire des adjectifs à partir de noms ou de verbes accroît encore le vocabulaire anglais, ainsi que la possibilité de s'en servir pour former des adverbes (*faintly*, l. 47) ou des noms, par dérivation (*proximity*, l. 1 ; *mildness*, l. 6 ; *clarity*, l. 7 et *warmth*, l. 7), ou conversion (*breathing rather* <u>*hard*</u>, l. 37 ; *the* <u>*wireless*</u>, l. 5). Le texte fait apparaître la diversité morphologique des adjectifs, du plus simple au plus complexe.

Un adjectif est dit simple s'il ne se constitue que d'une seule unité morphémique, c'est-à-dire, d'une racine libre. Les adjectifs simples ne peuvent être subdivisés en unités plus petites, du moins en synchronie[12] : ex. *small* (l. 3). Un adjectif est dit dérivé s'il est créé à partir d'un autre terme, que l'on dénomme la base, grâce à l'ajout d'un préfixe ou d'un suffixe, voire des deux à la fois. En revanche, lorsqu'il découle étymologiquement d'une conversion à partir d'un terme d'une autre nature sans que lui soit affecté de suffixe, la base subit une « dérivation zéro »[13].

[11] Il existe des adjectifs affixés en dehors du lexique « latin », et inversement, des adjectifs simples ou faussement simples (devenus simples avec le temps, n'étant plus analysables en constituants) qui sont également d'origine latine ou romane.
[12] *Nice* (l. 45) par exemple provient étymologiquement de *nescius*, « qui ne sait pas », ceci n'étant plus visible en synchronie.
[13] Pour les processus de création lexicale, on se reportera notamment à Jean Tournier, *Précis de lexicologie anglaise*, Paris, Nathan Université, [1993] 2004.

Le préfixe n'a pas pouvoir de conversion, contrairement au suffixe. Ainsi, le préfixe *un-* dans *uncompromising* (l. 7) ne change pas la nature adjectivale de *compromising* ; il permet cependant de garantir qu'il ne s'agit pas ici d'un verbe au participe présent (**to uncompromise*). Le préfixe peut être séparable, comme dans *invalid*[14] (l. 7), ou inséparable, comme dans *dependable* (l. 19), *remote* (l. 21), *responsible* (l. 64), *excellent* (l. 63) ou *obscure* (l. 38). Ces préfixes ne sont pas spécifiques aux adjectifs. S'il est séparable, et que son ajout relève d'un choix énonciatif, le préfixe portera plus volontiers un accent secondaire. S'il est séparable mais qu'il a fait l'objet d'une fréquence d'emploi dans la communauté ou dans une situation énonciative locale, alors il peut ne plus porter l'accent secondaire. S'il est inséparable, la voyelle, alors réduite, ne pourra porter d'accent secondaire que si la règle d'alternance rythmique l'exige, comme *sub-* dans *subterranean* (l. 45) (/20100/).

Les préfixes que comportent les adjectifs de ce texte montrent la variété de la catégorie. Qu'il soit ou non séparable, dans la mesure où il apporte une spécification sémantique, le préfixe contribue (de manière plus ou moins transparente, notamment en synchronie) à l'expression d'un sens donné. Dans *becalmed*, *be-* s'utilise ainsi pour ajouter un aspect résultatif par rapport à *calmed*, ou un élément comparatif (*got calmer*).

Les adjectifs dérivés par suffixation sont formés à partir d'autres parties du discours : d'un nom, par exemple, pour *care* + *-ful* ou *marvel* + *-ous* ; d'un verbe pour *depend* + *-able* ; d'un adverbe pour *up* + *-er*, etc. On note que la présence d'un suffixe peut entraîner des modifications du dérivant direct, qu'elles soient accentuelles (*excellent*, l. 63), phonémiques, graphémiques et/ou orthographiques (*deciSive*, l. 23 ; *responSible*, l. 64 ; *subterraNean*, l. 45 ; *imagin■able*, l. 6 ; *excelLent*, l. 63). Enfin, s'ils sont séparables, ils affecteront la nature du dérivant direct et son sens, de façon plus marquée (*harmless*, l. 54) ou plus modérée (*womanly*, l. 54). L'échantillon que constituent les occurrences du texte montre l'extrême variété des suffixes, ainsi qu'un cas frontière, celui de *sheep-like* (l. 48), qui montre par le trait d'union requis que la préposition *like* n'a pas encore atteint le statut de suffixe, au contraire de l'adverbe *less*, par exemple. Si les suffixes modifient la nature des termes de départ, permettent-ils d'identifier la nature du terme dérivé ?

Quelques exemples peuvent être ici examinés un peu plus en détail. Le suffixe *-ous* permet d'identifier un adjectif (*marvellous*, l. 72) ; il en va de même pour le suffixe *-al*, sauf si le dérivant direct est un verbe, comme dans *proposal* ou *denial*. Cependant, on trouve des exceptions (ex. *a British national*, *a local*, *a radical*). Le suffixe *-ic* permet aussi en général d'identifier un adjectif, comme dans *realistic* (l. 23), mais il permet également de former des noms, et il faut prendre garde à *-ics*, qui signale un terme de nature nominale, comme *electronics* dans *a rather sizeable electronics firm* (l. 62). Le suffixe *-ful*, très productif, indique *a priori* la nature adjectivale du terme (*careful*, l. 20) ; toutefois, s'il s'associe à un nom désignant un contenant (ce n'est pas le cas dans *careful*), il forme alors un nom (ex. *pocketful*, *mouthful*, *earful*). Le suffixe *-less* s'ajoute lui aussi à une base nominale pour former un adjectif : *tactless* (l. 72-73), *harmless* (l. 54), mais dans *a wireless deep in the recesses of the restaurant* (l. 15), *wireless* ne peut qu'être un nom, l'adjectif ayant fait l'objet d'une substantivation inscrite en langue. Le suffixe *-able* présente une similitude avec *-ful*, étant donné que ces deux suffixes sont apparentés à un adjectif, respectivement *able* et *full*. Le suffixe *-able* œuvre cependant à partir d'un verbe, avec dérivation transparente (*imaginable*, l. 6, *dependable*, l. 19) ou non (ex. *demonstrable*). Le suffixe *-ible* est illustré par *responsible* (l. 64). La différence avec *-able* est au

[14] Il peut être intéressant de noter que s'il avait été question du nom *invalid*, la suppression de *in-* aurait entraîné sa recatégorisation en adjectif, le nom *valid* ne figurant pas dans les dictionnaires d'usage.

moins phonologique : *-ible* impose un schéma accentuel, ce que *-able* ne fait pas en général. Quant aux suffixes *-ean* et *-ian*, ils peuvent former aussi bien des noms que des adjectifs. Ils apparaissent dans *subterranean* (l. 45) et *patrician* (l. 49). La distribution seule permet d'élucider que *patrician* est ici employé en tant qu'adjectif (le nom exigerait l'article A) : *and had become amused, patrician* (l. 49). *Subterranean* ne connaît pas d'emploi nominal usuel, mais peut être substantivé.

Le texte présente également un certain nombre d'adjectifs finissant par *-ly*. On note ainsi *early afternoon* (l. 5), *its elderly pianist* (l. 19) et *womanly things* (l. 54). Ce suffixe n'est pas un indicateur d'adjectif, puisqu'il traduit en général la dérivation à partir d'un adjectif vers la catégorie d'adverbe. La morphologie peut cependant expliquer que si *-ly* s'accole à un nom, alors il en résulte un adjectif (le cas est net avec *woman[ly]*, moins avec *elder[ly]*, aussi adjectif). En revanche, le cas de *early* relève étymologiquement de l'addition de *ere* et de *lice*, c'est-à-dire de *-ly* adverbial, et il s'agit donc ici d'une dérivation de l'adverbe vers l'adjectif. Il n'est pas adverbe ici car il modifie syntaxiquement un nom, et forme d'ailleurs une classe, opposable à *late afternoon*. Si *only* dans *the only sounds* (l. 14) est bien adjectif, dans *the only two people* (l. 13), il fonctionne comme un adverbe, dont la portée se limite à *two*.

D'autres suffixes apparaissent dans le texte :

- le suffixe *-id* de *invalid* (*invalid status*, l. 7) ou *stupid* (l. 13), toujours formé sur un radical lié ;
- le suffixe séparable *-ine*, peu présent en anglais (souvent dans des emprunts) : *a remote and almost crystalline process* (l. 22) ;
- les suffixes *-ant* et *-ent*, illustrés respectivement par *distant* (l. 14) et *excellent* (l. 63) ;
- le suffixe *-ive,* ajouté au verbe pour former un adjectif dans *ruminative monologues* (l. 27) ;
- le suffixe *-y* lié dans *tiny* (l. 40), *happy* (l. 71), *sorry* (l. 71) ;
- enfin, le suffixe lexical *-en*, présent dans *golden fruit* (l. 11).

Comme on l'a vu, tous les suffixes ne garantissent pas immanquablement la nature adjectivale du dérivé, et s'ils le font (le cas de *-ous* a été signalé), des contre-exemples existent souvent. La morphologie ne suffit donc pas à elle seule à définir un adjectif.

Un autre grand type morphologique d'adjectif est l'adjectif composé. À la différence du dérivé, il résulte de la combinaison de deux éléments autonomes, c'est-à-dire qui existent chacun indépendamment dans la langue. Le texte présente une occurrence claire de composition adjectivale : l'adjectif *vine-covered* dans a *vine-covered trellis* (l. 3) est formé sur le patron [nom + verbe + -EN]. Une glose possible serait : *the trellis was covered with vine*. Citons aussi les deux verbes à particule employés dans le texte comme adjectifs : *upturned* (l. 52) et *cast-off* (l. 53)[15].

En tant que catégorie, les adjectifs se caractérisent par une très grande diversité morphologique, rarement entièrement révélatrice de leur statut. Par ailleurs, deux terminaisons, *-ed* et *-ing*, suscitent des interrogations quant aux limites d'une approche exclusivement morphologique : s'agit-il d'adjectifs ou de participes[16] ? Une approche sémantique permet-elle alors d'aboutir à une classification plus opératoire, et quels critères sémantiques peut-on proposer pour tenter de rassembler ou de distinguer les adjectifs ?

[15] La distribution de ces deux adjectifs, plus usuellement épithète pour *upturned* et attribut pour *cast-off*, pourrait expliquer la place inverse de la particule adverbiale dans les composés.
[16] La question sera traitée en détail dans la partie 2.

2. Étude des propriétés sémantiques des adjectifs

Prototypiquement, un adjectif constitue un apport qualitatif auprès du nom qu'il modifie. Une opposition peut être proposée entre *gold* et *golden* (l. 11) : *golden* renvoie à la qualité de l'or, et dans le texte, s'agissant de fruits, à une apparence similaire à cette matière plutôt qu'à la matière elle-même. Il devient ainsi un terme signifiant la couleur. Le nom *gold*, lui, désigne un ensemble de propriétés caractéristiques, la matière, avec les représentations qui lui sont associées.

Le trait sémantique exprimé par un adjectif peut correspondre à une propriété permanente (ex. *a small restaurant*, l. 3) ou temporaire (ex. *new components*, l. 22). Il peut être de nature qualifiante / descriptive, c'est-à-dire apporter un détail à propos du référent (ex. *the mild and careful creature*, l. 20), ou classifiante – dans ce cas, il permet de créer une sous-catégorie au sein de la classe dénotée par le nom. S'il est classifiant, l'adjectif forme avec le nom un ensemble culturellement préconstruit ; il sera donc d'ordre thématique, et occupera plus facilement la fonction épithète qu'attribut[17].

Dans *a bottle of yellow wine* (ll. 3-4), *yellow* ne désigne pas une propriété visuelle incidente. L'adjectif permet de ranger un type de vin dans un paradigme. L'adjectif peut être dit « classifiant » lorsque sa suppression affecte l'identification du référent ou sa catégorie, ce qui est bien le cas ici : sont exclus, culturellement, les types rouge, rosé et blanc. Dans *the golden fruit* (l. 11), en revanche, un certain manque de pertinence d'une éventuelle classe permettrait de dire que *golden* (au sens métonymique de mûrissement) ne sert pas à restreindre le référent *fruit* de façon significative, et n'est donc pas classifiant. Un exemple incontestable d'adjectif classifiant dans le texte est *Middle* dans *the Middle Ages* (l. 33) : l'adjectif y a les caractéristiques typiques d'un adjectif classifiant – non gradable, objectif, non évaluatif, il évoque une qualité permanente mais permet aussi une restriction significative de la référence par rapport à l'hyperonymique *ages.* Associé à *Ages*, *Middle* crée une classe pertinente à la fois culturellement et discursivement, qui contraste avec toutes les autres époques. L'adjectif *tiny*, dans *a tiny drawing of a man* (l. 40), revêt en revanche un aspect descriptif : la propriété *tiny* affectée à *drawing* ne renvoie pas à un type d'illustration prédéfini, même si *a tiny drawing of a man* sert d'appui à l'effet classifiant souhaité par l'énonciateur au sujet de *obscure advertisements*, en indiquant un détail représentatif de la catégorie.

Certains adjectifs, dits « **relationnels** » et que Quirk *et al.* appellent *noninherent*, ne réfèrent pas pour leur part à une qualité intrinsèque du nom[18]. À la différence des adjectifs inhérents, il est rarement possible de les paraphraser par une simple relation inter-nominale : *her soft touch* [inhérent] → *the softness of her touch*, mais *a certain winner* [non-inhérent] → **the certainty of the winner*. Comme ces adjectifs ne dénotent pas de propriété inhérente, toute paraphrase nécessite l'ajout d'un verbe contextuel, qui exprime ce caractère non inhérent, et voit le sens véhiculé par l'adjectif relationnel figurer sous forme d'un adverbe (*a certain winner → a player who will certainly win* ; *her habitual sheep-like expression*, ll. 48-49 → *the sheep-like expression she habitually showed*) ou d'un nom (*rational discourse*, l. 28 → *discourse that respects reason*, opposé à *the rationality of the discourse*, de sens différent). Ces paraphrases confirment que ni *habitual* ni *rational* ne renvoie ici à une propriété intrinsèque du référent du nom. Dans quelques cas cependant, le sens reste exprimé

[17] Voir aussi la partie 3.

[18] « Modification of a noun by means of a noninherent adjective can be seen as an extension of the basic sense of the noun. Thus a *firm friend* is 'a friend whose friendship is firm', and *a perfect stranger* is 'a stranger who is perfectly strange'. » (Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 435.

par l'adjectif lui-même, mais il porte alors sur un nouveau nom-tête : *a firm friend* → *a friend whose friendship is firm*.

L'adjectif *new* peut avoir un sens relationnel : *the new government* suppose ainsi *newly-formed*, sans prédiquer de valeur qualifiante intrinsèque à *government*. L'énoncé *new components had formed* (l. 22) joue sur les deux sens : propriété attribuée au nom-tête *components* et sens adverbial issu d'un fonctionnement relationnel, qui, bien qu'il soit en partie neutralisé par la prédication *had formed*, reste activable. Lorsqu'il est complémenté, *responsible* (*I remain* ***responsible*** *for everything that goes*, l. 64) prend un sens relationnel également : la propriété qu'il dit n'est plus inhérente (ni gradable) comme dans *She is a very responsible person*. Le complément exprime ici ce qui pourrait être analysé comme une cible ou un but (*for what?*), en lien avec le choix de la préposition. La complémentation entre donc dans l'analyse de la sémantique de l'adjectif, et inversement[19].

La qualité dénotée par l'adjectif est prototypiquement **gradable**. La gradabilité d'un adjectif se teste souvent par sa capacité à être modifié par les adverbes *very*, *quite* ou *rather*, ou à accepter le comparatif ou le superlatif. Les formes de comparatif présentes dans le texte sont au nombre de six : *higher air* (l. 8), *the ascent to this upper air* (l. 21), *something harder, brighter, more decisive* (ll. 22-23) et *You may feel better* (l. 36). *Brighter* et *better* illustrent la forme synthétique, irrégulière pour *better*, et *more decisive* la forme analytique. D'apparence semblable, *upper* ne peut cependant pas se manipuler en **very up air* ; le suffixe du comparatif ajouté à l'adverbe *up* l'a converti en adjectif. Si le comparatif de *higher* permet de construire un superlatif (*highest*), celui de *upper* ne le permet pas : *upper* exprime l'altérité plus que le degré, ce qui lui permet, en revanche, d'activer un sens classifiant. Non gradable, *upper* est un adjectif moins prototypique que les premiers. La gradabilité n'est pas en effet un trait *définitoire* des adjectifs : un certain nombre d'entre eux ne le sont pas *a priori*, comme la majorité des adjectifs classifiants, les adjectifs tels que *true* (l. 37) ou *right* (l. 57), qui répondent à un adjectif complémentaire[20] (*false*, *wrong*), et les adjectifs qui, comme *excellent* (l. 63), décrivent un degré maximal sur une échelle (ici celle de *goodness*). Dans *'How marvellous!'* (l. 72), la gradabilité est marquée par l'adverbe de degré HOW. Bien qu'à sens superlatif, *marvellous* demeure gradable ; la propriété se construit également en discours. Dans *That is quite right* (l. 57), la gradabilité est marquée par l'adverbe *quite*, qui exprime le degré par le truchement de la conformité (qu'il dit relative), mais on note que *?very right* est peu acceptable, et qu'en position épithète, *right* supporte moins la présence de *quite* qu'en position d'attribut : *?a quite right answer*. L'adjectif épithète est à associer au thématique et au préconstruit, ce qui le prédispose à l'expression d'un effet de classe ; l'adjectif attribut est à associer au rhématique, il se voit ainsi plus favorable à un effet évaluateur en discours. La gradabilité peut aussi être marquée par des adverbes grammaticaux, et concerner des propriétés non inhérentes : on peut citer le cas de *all that* devant l'adjectif *close* (l. 2).

Les adjectifs sont aussi des termes **polysémiques**, dont le sens et l'emploi se définissent en contexte. Certains adjectifs simples apparaissant à plusieurs reprises, et leurs occurrences peuvent être analysées en regard.

L'adjectif qualificatif *good* est en relation lexicale d'antonymie avec *bad* dans les énoncés suivants :

- *You may feel better if you tell me about it* (l. 36)
- *And I am having such a good time* (l. 46)
- *The weather was good* (l. 60)

[19] Voir quelques remarques dans la partie 3.
[20] *True*, au moins dans son sens logique.

- *this way I can spend a good deal of time on my farm* (l. 65)

à l'exception du dernier : celui-ci comporte une structure idiomatique qui n'accepte que *good* ou *great* et qui, en association avec *deal*, exprime la quantité. Pour endosser ce sens quantitatif, *good* ne peut qu'être épithète, alors que pour la ligne 60, par exemple, il peut aussi bien être épithète qu'attribut ou apposé, et il est gradable.

Les deux adjectifs *small* et *little* sont des antonymes de *big*. Leur sens est de renvoyer à une portion d'espace ; les quatre noms qualifiés dans les énoncés ci-dessous renvoient à des lieux. Le choix de *little* pour modifier *sitting room* n'est pas seulement motivé par le critère de la taille ; il provient aussi du fait que *little* apporte une connotation de modestie, d'absence de prétention du lieu. Une autre piste est que le référent de *sitting room*, plus que celui de *restaurant*, peut activer les traits [+intérieur] et [+intime], ce qui pourrait aussi faire préférer *little*.

- *outside a small restaurant* (l. 3)
- *a small deserted square* (l. 5)
- *as they had sat in the small deserted café-bar* (l. 9)
- *from the little sitting room at the back* (l. 16)

Le sens d'un adjectif dépend étroitement des traits sémantiques du nom qualifié, notamment le trait humain ou non humain. Rapporté au temps, *bright* évoque une atmosphère lumineuse ou ensoleillée (*the weather was both hot and cold, bright and dark*, l. 8) ; en association avec un référent humain, *bright* pourra désigner non plus la luminosité mais plutôt l'intelligence ou la gaîté. Dans *in something harder, brighter, more decisive, realistic, able to savour enjoyment* (ll. 22-23), Edith est configurée non pas en tant que *someone*, mais en tant que *something*. Ceci crée une certaine instabilité autour du sens de *brighter*, renforcée par la présence de *able* : ?*something able to savour enjoyment*. L'adjectif *faint* s'oppose généralement à *strong*, mais il peut également traduire une opération extralinguistique d'évaluation de la conformité au type. On l'opposerait alors mieux à *very* dans *the faint whine of a distant car* (l. 14), *very* traduisant l'opération inverse, celle de confirmer la conformité qualitative de l'occurrence à la notion (cf. *the very tenor of the conversation*, l. 55). Lorsqu'il affecte un non-animé, *true* s'oppose à *false* (*'Oh, do you think that is true?'*, l. 37), alors que, devant un nom d'humain, il signifie *sincere* ; il peut aussi opérer sur la conformité notionnelle (ex. *a true mystery*). Le fonctionnement de *sure* (*one is never quite sure from what*, l. 39) se heurte à d'autres contraintes selon sa fonction syntaxique. Épithète, *sure* n'accepte qu'une gamme restreinte de noms (ex. *sign*, *thing*, *win* / *winner*). La raison en est qu'il est alors relationnel : *a sure win = sure to be won*. Attribut, il reprend le sens qualifiant de *certain*, et peut alors être modifié, comme ici par *quite.* Réservé aux animés, l'adjectif *sorry* dénote un état temporaire. Seule la fonction épithète autorise son application à du non-animé (ex. *a sorry face* / *excuse* / *show*), avec des sens qui peuvent souvent être reliés à l'humain par implicite métonymique. Dans *'Oh, I'm so sorry'* (l. 72), *sorry* est gradué sans problème par l'adverbe SO, peut-être du fait que la notion appartient au domaine de la politesse et qu'on ne se montre jamais assez poli. Seule la fonction attribut permet, comme ici, d'activer un sens performatif.

D'autres exemples peuvent être analysés parmi les adjectifs dérivés. Leur flexibilité sémantique est potentiellement moindre, mais présente également. L'affixation peut par ailleurs conduire à une spécialisation, comme pour *the uncompromising clarity of this higher air* (ll. 7-8) : *un-* fonctionne comme un préfixe inséparable, puisque bien qu'inverse de *compromising*, on ne pourrait guère envisager de dire *by the* ?*compromising clarity of this higher air*. Le préfixe a entraîné une spécialisation de ce qui aurait pu être l'antonyme de *compromising :* « inflexible » n'est pas l'antonyme

de « compromettant ». Certains suffixes et préfixes expriment la privation ou négation. Ces notions peuvent s'encoder de façon très différente : par un préfixe tel que *un-*, *in-* (*invalid*, l. 7) ou son allomorphe *im-* (*immediately*, l. 38), ou par le biais du suffixe *-less*. Le cas de *de-* dans *deserted* (l. 9), qu'on pourrait opposer à *inserted* (la racine *-serere* est bien commune aux deux), montre une affinité avec la privation[21]. On constate qu'à part la paire *valid / invalid*, les autres paires ne sont pas antonymes (*inserted / deserted*) ou connaissent des spécialisations (*mediately / immediately*). Le suffixe *-ful*, qui s'accole à un nom, est issu d'un adjectif : il signifie la présence de traits et non plus la saturation. Il s'oppose à ce titre à *-less*, qu'on rencontre dans *tactless* (l. 72) et *harmless* (l. 54) et qui lui aussi est issu d'un adjectif (*little* à la forme comparative). Des paires antonymiques sont possibles (*harmful / harmless*). *-able* intervient lui aussi en dérivation (*no longer* <u>*imaginable*</u>, l. 6 ; *its* <u>*dependable*</u> *meals*, l. 19 ; *a rather* <u>*sizeable*</u> *electronics firm*, l. 42 ; *I remain* <u>*responsible*</u> *for everything*, l. 64) : en tant que suffixes, *-able* et *-ible* signifient littéralement < *that can be* + V-EN > et s'apparentent ainsi à un énoncé de voix passive (ex. *imaginable* : *that can be imagined*). Souvent, l'adjectif se distingue du verbe au passif dans la construction (perte de *on* pour *depend* ; ajout de *held* pour récupérer *that can be held responsible*), mais aussi dans le sens (*dependable* signifie plutôt « fiable », et quel lien peut-on concevoir entre *sizeable* et *be sized* ?). La propriété dite par l'adjectif en *-able* se construit de façon complexe et pas toujours prévisible. Peu prévisible également est le sens de la terminaison *-er* de l'adjectif *other* dans the <u>*other*</u> *end* (l. 19). À l'origine suffixe du comparatif, issu d'une racine proto-indo-européenne, cette terminaison ne constitue cependant pas en synchronie la flexion -ER du comparatif. *Other* indique une altérité notionnelle. Il exprime une altérité spatiale, mutuellement exclusive et donc classifiante dans *the other end* (= *the opposite end*). Il est à noter que l'association de l'article A et de *other* forme un déterminant (et non un adjectif) : <u>*another*</u> *glass of wine* (l. 57), qui peut alors comme ici prendre un sens principalement quantitatif : *one more glass, among many possible more*. Comme on pouvait s'y attendre, peu de points communs unissent la catégorie des adjectifs dérivés, beaucoup de différences apparaissant y compris à affixe identique.

À l'interface entre sémantique, morphologie et syntaxe peuvent être analysées les formes en -ING et -EN susceptibles d'être adjectifs ou participes. Pour -ING, l'étude exclut d'emblée *the little* <u>*sitting*</u> *room* (l. 16), dans lequel *sitting room* forme un nom composé de type N1N2. La compositionnalité peut se tester ainsi : **a sitting and recreation room*, *[*sitting* [*rooms and lounges*]], *many rooms, among which a large sitting *one*). Une possible manipulation en *a room for sitting* (vs. **a room that sits*) confirme que *sitting* est un gérondif. N'est pas adjectif non plus *resting* (l. 10), apposé. Provenant d'une relation prédicative (< *they* / *rest* >), il constitue à lui seul une subordonnée à forme non finie, qui fait de *resting* un participe présent ; la participiale prend une valeur de concomitance : *while they rested*, voire de cause. En revanche dans *the* <u>*cunning*</u> *and even learned periods* (l. 49), la coordination avec *learned* invite à voir *cunning* comme un véritable adjectif lexical, un lexème d'ailleurs bien plus usuel que le verbe *cun* aujourd'hui obsolète. Les adjectifs lexicaux en -EN sont illustrés par ce même *learned*, adjectif provenant de *learn*, mais dont la prononciation indique un sens adjectival désolidarisé du verbe *learn*, testé par l'irrecevabilité de **periods that were learnt.*

À la différence du passif verbal, qui mobilise un BE auxiliaire, le passif adjectival se construit prototypiquement avec BE copule. Un test peut consister à tenter de remplacer BE par un autre verbe copule, par exemple *become*, *seem*, *feel*, *look* ou *remain*. La présence du verbe *become* dans *had*

[21] Le préfixe dans *dependable* (l. 19), d'apparence identique, est un préfixe différent, spatial, au sens de *from*, *down*.

become <u>*amused*</u>*, patrician* (ll. 48-49), ainsi que la coordination avec un adjectif, ne laissent aucun doute sur le statut de passif adjectival de *amused*. Est aussi passif adjectival *bored* dans *You must be* [/ *feel*] <u>*bored*</u> *stiff* (l. 55). Le test nécessite un détour par la glose lorsque l'adjectif est apposé, comme dans *a tiny drawing of a man,* [= *who looks*] *rather correctly* <u>*dressed*</u> (l. 40) et dans les deux occurrences de *used* [= *who had become used to…*] (ll. 27 et 28). Le statut adjectival se teste de la même manière pour un adjectif épithète : *a small* <u>*deserted*</u> *square* [= *that seemed deserted*], l. 4. Un passif verbal se teste quant à lui par la réécriture d'une voix active. Ainsi dans *were banished, relegated* <u>*to invalid status*</u>, *by the uncompromising clarity […]* (l. 7), la voix active est possible : *the uncompromising clarity […] banished […] the gentle appreciations […], and relegated them to invalid status*. Le contexte réactive ici le dynamisme des procès par la mention d'un agent certes non animé, mais en partie personnifié par la qualité *uncompromising*, de laquelle découle le résultat de bannissement. Dans l'énoncé *And for a certain kind of woman.* <u>*Cast-off*</u> *or* <u>*abandoned*</u>*,* <u>*paid*</u> *to stay away […]* (ll. 53-54), qui présente une séquence de trois termes en -EN apposés, *cast-off*, affecté d'un trait d'union, s'écarte de la piste verbale. Le second terme, *abandoned*, pourrait figurer à droite d'un verbe copule tel que *feel*. Le troisième terme, *paid […]*, n'est plus aussi clairement adjectival. S'il semble autoriser le verbe copule *become* (*become paid to stay away […]*), il résiste en revanche à la manipulation en *the cast-off kind*, *the abandoned kind*, *the *paid to stay away kind* et surtout, il se prête à la réécriture d'une voix active : *someone pays them to stay away*. De plus, le texte isole *paid […]* de la coordination en OR, peut-être afin de séparer un premier groupe constitué deux passifs adjectivaux de ce passif davantage verbal. Les tests menant ici à des conclusions inverses, on peut alors considérer les phénomènes selon un gradient. Un certain nombre d'autres cas illustrent ce gradient. Par exemple, dans *with a hand* <u>*pressed*</u> *to the small of his back* (ll. 40-41)*, with a hand that is pressed to […]* peut être mis à la voix active : *with a hand that he* <u>*presses*</u> *to the small of his back*. On peut considérer que *pressed* est un passif verbal qui, au sein d'un SP en *with*, dénote un instrument et prend valeur de passif adjectival. Pour *to be permanently* <u>*reserved*</u> *for women* (ll. 52-53), il est impossible de récupérer une voix active au présent : **someone reserves it permanently for women* ; elle ne serait possible qu'avec *has reserved.* La mention d'un agent semble également impossible : **permanently reserved for women by the owners*. Ceci montre que *reserved* renvoie moins au procès qu'à un état résultant. Ces tests, empruntés à Quirk *et al.*[22], permettent d'identifier ce qu'ils nomment un pseudo-passif. Aucun sens dynamique n'est concevable. Cependant, par le biais de *permanently*, *reserved* est vu dans une temporalité. On peut l'étiqueter comme étant un passif adjectival. L'adjectif gradable *reserved* a un tout autre sens (celui de discrétion), et dans ce cas, il ne prend pas de complément en *for*.

Si les exemples précédents sont des formes flexionnelles issues de participes, les adjectifs *terraced* (*The* <u>*terraced*</u> *orchards*, l. 12) et *cobbled* (*flat* <u>*cobbled*</u> *ground*, l. 14) comportent en revanche le suffixe dérivationnel *-ed* qui s'attache à des bases nominales. La paraphrase donne en effet : *orchards formed into terraces* (on peut noter le *-s* du pluriel) et *ground made of cobbles.*

Morphologie et sémantique sont nécessaires pour établir la nature adjectivale, mais aussi parfois la remettre en cause. Pour compléter l'étude des adjectifs, nous proposons à présent d'examiner les contours de la catégorie en partant cette fois des propriétés syntaxiques.

[22] Randolph Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of English*, London, Longman, 1985, p. 169-170.

3. Approche syntaxique : fonctions, ordre des mots, complémentation / syntagme adjectival

On rappellera ici que les adjectifs sont supposés pouvoir occuper trois **fonctions** : celle d'**épithète** (l'adjectif qualifie le nom dans le cadre d'un SN ; en anglais les épithètes sont généralement antéposées, parfois postposées), celle d'**attribut** (du sujet, de l'objet), et celle d'adjectif **apposé**. Il est possible d'avoir plusieurs épithètes, ou plusieurs adjectifs apposés ou attributs, auquel cas la question de leur ordre d'apparition se pose. L'adjectif est aussi la tête d'un syntagme adjectival (SAdj), ce qui pose la question des dépendances de l'adjectif, en termes de structure, en soi et en interaction avec le sens.

Les épithètes sont placées au sein d'un SN et en qualifient le nom-tête : nous avons eu l'occasion de relever déjà un grand nombre d'exemples, placés à gauche du nom qualifié. Le texte comporte un cas particulier d'adjectifs épithètes postposés, où les adjectifs se situent à droite de la tête qu'ils modifient. Cette contrainte vient ici du fait que la tête est un pronom, le pronom composé *something* : *resulting in something harder, brighter, more decisive, realistic, able to savour enjoyment* (ll. 22-23).

On trouve un exemple d'attribut du sujet avec un verbe d'état à la ligne 36 : *You may feel better if you tell me*. En revanche dans *'You must think me very stupid'* (l. 73) et *...that most people consider to be adequate for the purposes* (l. 28), les adjectifs soulignés sont traditionnellement étiquetés comme attribut de l'objet : ils se rapportent respectivement au pronom *me*, objet de surface du verbe *think*, et au pronom relatif THAT, qui a pour antécédent *ruminative monologues* (→ *I am very stupid* ; *that is adequate*) et qui est objet syntaxique de *consider*[23].

L'apposition, quant à elle, consiste à séparer l'adjectif du nom-tête ou du SN entier, généralement à l'aide une virgule ; l'adjectif apposé peut apparaître dans le co-texte droit ou gauche, et l'on peut considérer que l'apposition qualifie strictement un SN présent dans la proposition. Dans *Edith, used to the ruminative monologues […], used, moreover, to concocting the cunning and even learned periods […]* (ll. 27-29) figurent en apposition deux syntagmes adjectivaux, qui pourraient migrer à gauche du nom-tête. La forme pourrait provenir d'une relative réduite non déterminative : *Edith, who was used to […]*, dans laquelle *used*, gradable, a le sens adjectival de *familiar with*. Cependant, l'apposition s'accompagnant généralement d'une valeur circonstancielle, le plus souvent de cause, de concomitance temporelle ou d'opposition, les syntagmes apposés sont parfois aussi rapprochés des circonstants. L'apposition des SAdj permet de leur donner une valeur explicative, l'habitude expliquant ici le sourire d'Edith. En revanche, aux lignes 4-5, *Shaded, they were able to look out across a small deserted square made brilliant by the sun of early afternoon*, le déplacement de l'adjectif apposé *shaded* à droite de la tête n'est pas possible du fait qu'il s'agit d'un pronom personnel. *Shaded* apporte une qualification supplémentaire à *they* ; la valeur circonstancielle est ici, du reste, moins nette à définir que précédemment.

Tous les adjectifs ne sont pas possibles dans toutes les fonctions ; par exemple, les adjectifs en *-ly* suivants ne peuvent pas être attributs :

the only sounds (l. 14)	→ **the sounds were only*
its elderly pianist (l. 19)	→ *?the pianist was elderly*
do harmless womanly things (l. 54)	→ *?these things are womanly*

[23] Voir ci-dessous pour plus de précisions sur la fonction d'objet de ces deux pronoms.

L'adjectif *early* (*early afternoon,* l. 5) prend un autre sens en tant qu'attribut, ce qui empêche de construire **the afternoon was early*. Épithète, l'adjectif *early* restreint la référence de *afternoon* ; il est à ce titre classifiant.

Quelques cas peuvent être considérés comme plus complexes. D'une part, on note l'absence de verbe au moins en surface dans *How marvellous* et dans *Happy* (l. 72). Dans *How marvellous*, énoncé averbal, on peut aisément retrouver une prédication sous-jacente : *How marvellous [it is / sounds]!*, au sein de laquelle il est possible d'analyser le SAdj *How marvellous* comme l'attribut du sujet *it*. *Happy* est une répétition de l'adjectif utilisé dans l'énoncé précédent, et on peut considérer qu'il entre dans une structure similaire, sans que celle-ci soit reprise : ex. *she is still radiantly happy* ; il s'agirait donc de nouveau d'un attribut du sujet dans une structure elliptique. Le cas de *You must be bored stiff* (l. 55) demande également à être examiné. Bien que *stiff* ne soit pas un adjectif applicable directement au sujet (**I was stiff with boredom*), la structure ressemble syntaxiquement à une construction résultative, si *stiff* prend un sens métaphorique. *Stiff* oscille entre adverbe intensifieur (il ne modifie aucun nom-tête et a le sens de *terribly*) et adjectif (si résultatif, il commute avec *silly* et qualifierait alors de façon indirecte). Enfin, le cas des attributs de l'objet peut également être reconsidéré : dans *'You must think me very stupid'* (l. 73) et *...that most people consider to be adequate for the purposes* (l. 28), *that* semble être le COD du verbe *consider* et *me* celui de *think*, mais aucun de ces compléments ne constitue un argument du verbe : **You think me* ; **We consider them* (du moins dans la signification de *consider* ici). On peut donc analyser ces constructions autrement, en disant que la structure accueille alors l'ensemble < *I / be very stupid* >, < *they / be adequate for the purposes* >, qui constituent un noyau prédicatif.

Lorsque des adjectifs apparaissent en séquence, celui qui se situe immédiatement à gauche du nom-tête **porte** toujours sur celui-ci ; les autres adjectifs peuvent quant à eux porter soit sur le nom seul, soit l'ensemble formé par tout ce qui les suit à droite. Dans *had lost its habitual faintly sheep-like expression* (ll. 47-48), la portée des adjectifs est la suivante : *its* [*habitual* [*faintly sheep-like*] *expression*]. Restreindre cette portée peut passer, sur le plan graphique, par l'emploi d'un signe tel que la virgule, mais ce n'est pas toujours le cas. Dans *flat cobbled ground* (l. 14), un trait d'union entre les adjectifs *flat* et *cobbled* aurait clairement restreint la portée de *flat* sur *cobbled*, et contribué à la construction d'un adjectif composé ; l'ensemble aurait dénoté un sol couvert de pavés plats plutôt que bombés. L'insertion d'une virgule aurait prédiqué les deux propriétés tour à tour, sans établir de rapport entre elles. En l'absence de tout signe, *flat* porte par défaut sur l'ensemble *cobbled ground*. L'effet pourrait s'interpréter comme la vision d'un sol qu'on sait pavé et qui paraît plat vu des cimes. Dans *do harmless womanly things* (l. 54), il s'agit de qualifier la classe *womanly things* comme possédant la propriété *harmless*, ce qui encourage un effet de congruence (ironique) entre ces deux propriétés.

La mention de la conjonction AND sert à indiquer que la prochaine propriété d'une liste est la dernière ; si la conjonction AND ne relie que deux adjectifs, par contraste avec une virgule, elle invite à considérer ensemble les deux propriétés dans un rapport signifiant (de complémentarité ou bien, de façon moins marquée que BUT, de contraste). Dans *the mild and careful creature* (l. 20), le choix de la coordination montre que *mild* ne porte pas sur *careful creature* mais uniquement sur *creature*. À la différence d'une virgule, AND rend, semble-t-il, l'association signifiante : la propriété *mild* pourrait être donnée à voir dans un rapport congruent avec *careful*. Dans *the cunning and even learned periods* (l. 29), *cunning* et *learned* sont à la fois dissociés (*even* ajoute d'ailleurs une hiérarchisation à la

dissociation) et associés par AND ; il en va de même dans *a remote and almost crystalline process* (ll. 21-22), où les propriétés *remote* et *crystalline*, qui semblent dissociées *de facto* par leur sémantisme (*remote* = localisation spatiale ; *crystalline* = aspect), sont réunies par le biais de AND.

L'**ordre des adjectifs** procède du terme le plus déterminatif vers le plus classifiant, une fois confirmée la portée. Pour organiser des adjectifs qui seraient tous de type qualificatif, on recourt généralement à l'ordre TAFCOMF (Taille, Âge, Forme, Couleur, Origine, Matière, Fonction). D'autres critères peuvent être mis en œuvre : l'ordre allant du plus subjectif au plus objectif (*harmless womanly things*, l. 54), de la propriété la plus temporaire à la plus permanente (même exemple), du terme le plus court au plus long, surtout lorsque les adjectifs sont tous évaluateurs ou s'ils occupent une même rubrique dans TAFCOMF, ou encore si l'un d'eux n'appartient pas nettement à l'une des rubriques. On ne dirait pas la même chose que dans l'énoncé original avec *its faintly sheep-like habitual expression* : dans l'original, *habitual*, auquel on peut substituer l'adverbe *habitually*, porte non pas sur le nom *expression*, mais sur la propriété *sheep-like* : *its expression was habitually that of a sheep*. Néanmoins, on note que l'ordre, s'il est conditionné par la portée, fait bien apparaître l'âge (*habitual*) avant la forme (*sheep-like*). Dans *a small deserted square* (l. 5), *small* [taille] est initial ; pourtant on pourrait estimer qu'il exprime une propriété plus permanente que *deserted* [forme ? matière ? fonction ?]. On peut alors penser que *small* est plus subjectif que *deserted*, *deserted* exprimant une propriété objective vérifiable par le calcul ou l'observation, une propriété par ailleurs moins aisément gradable que *small*. Le principe de longueur reste aussi ici valable, et ?*a deserted small square* semble moins recevable. Dans *something harder, brighter, more decisive, realistic, able to savour enjoyment* (ll. 22-23), bien que les adjectifs soient postposés, on note que le principe de longueur fonctionne. On procède du plus synthétique, à effet classifiant, au plus analytique, en respect avec la proximité du nom cette fois-ci à gauche.

La position attribut pose aussi, mais différemment, des questions d'ordre des adjectifs. Dans *those few words were judiciously selected, weighed for quality, and delivered with expertise* (ll. 26-27), l'ordre suit la chronologie du méta-procès, alors que dans *both hot and cold, bright and dark* (l. 8), c'est l'ordre usuel allant du terme positif au terme négatif qui est suivi (un ordre que la cohésion textuelle invite ensuite à reproduire dans la seconde paire d'antonymes). Le remplacement par des virgules avec seulement un AND clôturant devant *dark* compromettrait le parallélisme et rendrait BOTH impossible.

Le texte permet d'illustrer également la vaste gamme des types de **complémentation**[24] **des adjectifs**, ainsi que la question de la formation d'un syntagme adjectival : *entertained by words* (l. 30), *gratified simply by performing their task to the audience's satisfaction* (l. 31), *paid to stay away, or to do ... clothes* (ll. 53-55), *able to savour enjoyment, even to expect it* (l. 23), *relegated to invalid status*, (l. 7), *his hand pressed to the small of his back* (ll. 41-42), *permanently reserved for women* (ll. 53-54), *responsible for everything that goes* (l. 64), *adequate for the purposes .... discourse* (l. 28), *used to the ruminative ... discourse, used to concocting ... periods* (ll. 27-30), *rather fond of the place* (l. 58). Cette complémentation permet de rappeler que l'adjectif est la tête d'un syntagme adjectival et peut donc avoir des dépendants (les adverbes de degré et les compléments déjà mentionnés dans ce corrigé), ce qui à son tour peut avoir un impact sur le sémantisme (*a responsible person* n'est pas la même chose que *someone who is responsible for something*). Le lien entre le verbe et l'adjectif peut être de

[24] Nous employons ici le terme de complémentation au sens large, de façon à intégrer dans cette liste *paid to stay away*, dans lequel l'infinitive oscille en réalité entre complément de l'adjectif au sens strict et circonstant de but.

nouveau retrouvé dans le cas des adjectifs déverbaux (*reserve something for something, pay someone to do something*, la présence de syntagmes prépositionnels en *by* pouvant correspondre au complément d'agent du verbe correspondant).

Conclusion

Le travail présenté a visé à mettre en avant certaines caractéristiques des adjectifs, aussi bien morphologiques que sémantiques et syntaxiques ; les propriétés générales des adjectifs ont été rappelées (les trois fonctions de l'adjectif, la dimension qualifiante de celui-ci, ainsi que les régularités portant sur l'ordre et la portée) et certains cas un peu plus subtils ou délicats ont également été signalés. Divers effets de sens ont également été mis en avant. Il en ressort que si certains adjectifs possèdent un ensemble de caractéristiques qui sont typiques de la catégorie, d'autres cas sont moins facilement caractérisables. Cela signifie que certains adjectifs sont plus prototypiques ou plus centraux que d'autres, ce qui n'enlève rien aux traits récurrents de la catégorie lexicale « adjectif » : rôle de qualification du nom, types de constructions syntaxiques et patrons morphologiques fréquents.

Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Le jury a pu constater qu'en dépit des rappels effectués chaque année dans les rapports d'épreuve, un certain nombre de copies n'a pas respecté les prérequis méthodologiques : absence de problématique et/ou de plan, d'introduction et/ou de conclusion, ou encore de définition.

De façon générale, le jury a été surpris de voir que les connaissances syntaxiques de base des fonctions de l'adjectif ont souvent été réduites à celles d'épithète et d'attribut (avec parfois des erreurs), sans que ne soit abordée la fonction apposée. Le volet syntaxique était parfois absent des copies. De même, peu de taxinomies sémantiques ont été proposées, la question étant souvent reléguée à quelques remarques émises à l'occasion de l'étude de l'ordre des adjectifs. Autre écueil, l'étude sémantique a parfois été prétexte à un traitement à visée stylistique consistant à ranger les adjectifs selon des champs notionnels aux contours nécessairement arbitraires. D'autres fois, il s'est agi de considérations livrées sans tentative de catégorisation. En revanche, le jury a apprécié le fait que de nombreuses copies ont entrepris une analyse morphologique convaincante des adjectifs du texte. Assez peu de candidats ont tenté de proposer une articulation des différents volets, ce qui a souvent abouti à l'élaboration de structure « à tiroirs » et d'analyses qui sont restées très descriptives.

Les trois problèmes suivants ont été récurrents : regroupement des occurrences sous des étiquettes plaquées et peu pertinentes ; établissement de longs catalogues non commentés ; démultiplication d'analyses d'occurrences simples et semblables. Ces défauts allaient souvent de pair avec une absence de manipulations, lesquelles auraient permis d'introduire un raisonnement et de dépasser le stade de l'énumération. Un manque de connaissances des concepts centraux (par exemple la gradabilité, la fonction apposée, l'adjectif classifiant, l'adjectif composé) a souvent été relevé, ce qui révèle un manque de préparation chez certains candidats. Rappelons que l'analyse linguistique ne peut se faire que si le candidat dispose des bons outils, dont il est nécessaire de faire figurer dans la copie la définition et les conditions d'application (par exemple, mentionner les tests syntaxiques permettant de distinguer un passif adjectival d'un passif verbal). Rappelons aussi qu'une analyse linguistique ne peut se faire sans prise en compte du contexte, et qu'à l'échelle du mot, il est toujours utile de procéder aux tests classiques que sont : l'ajout (pour tester, par exemple, la

gradabilité d'un adjectif par l'ajout d'un adverbe de degré), la suppression (pour détecter si l'adjectif est descriptif plutôt que classifiant, ou pour identifier quelles modifications sémantiques ou syntaxiques apporte un affixe), la commutation (pour voir, par exemple, si un adjectif fonctionne comme adverbe), et la permutation (pour tester l'ordre des adjectifs, ou le fait que l'adjectif tolère ou non un emploi aussi bien épithète qu'attribut).

La démarche consistant à relever les cas problématiques semble relativement maîtrisée par les candidats, bien qu'elle ait parfois prêté à des erreurs de catégorisation. À ce titre, des erreurs récurrentes ont été relevées lors de l'étude des adjectifs en -ING et de celle de ceux en -EN, souvent dues à l'absence de tests syntaxiques. Le jury a néanmoins apprécié les copies qui ont tenté d'organiser les termes portant ces terminaisons selon une échelle allant du plus adjectival au plus verbal.

Les bonnes copies sont celles qui ont envisagé une problématisation amorcée par l'étiquetage de « qualificatif », qui pose des problèmes de portée et de types d'emploi ; ou qui ont envisagé par exemple la catégorie sous l'angle d'un gradient à partir des adjectifs centraux, et ont ainsi cherché à établir une taxinomie allant du plus typique au moins typique. S'il n'était pas exigé que toutes les occurrences du texte, très nombreuses, soient traitées, il était attendu que la démonstration s'applique à envisager la question sous l'angle croisé de la sémantique, de la syntaxe et de la morphologie, en prenant appui sur une diversité représentative, ce qui a donné parfois lieu à de très bonnes démonstrations que le jury souhaite ici saluer.

Stéphane KOSTANTZER
Université de Strasbourg

3.2 – Partie « Phonologie »

Remarques générales et conseils

Rappels

Contrairement à ce qui se pratique pour l'analyse linguistique, la rédaction de la sous-épreuve de phonologie se fait **en anglais**. Aucune justification ou explication en français, même juste, n'est prise en compte. La rédaction doit se faire dans un anglais correct et il convient de maîtriser la métalangue, y compris sur le plan orthographique, afin de pouvoir fournir des réponses claires et précises. Certains termes spécifiques à la phonologie ont souvent été mal employés ou mal orthographiés : on écrit *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce)*, *consonant* (**consonnant*), *vowel* (**vowell*), *diphthong* (**diphtongue*, **diphtung*, **diphtong*, **diphtongue*), *plosive* (**plausive*), *phoneme* (**phonem*), *suffix* (**suffixe*), *inflection* (**flexion*). Pour désigner le noyau intonatif, *nucleus* est le nom au singulier ; *nuclei* ne s'utilise qu'au pluriel. Sur le plan de la grammaire, on a parfois noté l'absence de marque du participe passé : **it is pronounce*, **the stress will be place*, au lieu de *it is pronounc**ed***, *the stress will be plac**ed***. Les erreurs suivantes, qui portent sur du lexique non spécifique, ont également été relevées à plusieurs reprises : **mentionned* (orthographe correcte : *mentioned*), **refered* (*referred*), **occured* / **occurence* (*occurred* / *occurrence*).

Afin de bien gérer le temps consacré à la sous-épreuve de phonologie, il est important d'identifier ce qui est demandé et d'apporter le type de réponse approprié. Certaines questions nécessitent un traitement synthétique tandis que d'autres exigent des réponses rédigées. Les candidats peuvent utiliser des annotations ou des abréviations afin de circonscrire la portée de tel ou tel phénomène ; par exemple :

- souligner les lettres pertinentes ;
- employer des signes typographiques appropriés pour distinguer entre l'orthographe indiquée entre < > et la transcription des phonèmes indiquée entre barres obliques / / ou crochets [ ] ;
- utiliser des abréviations afin d'apporter une réponse de portée généralisante : par exemple, *C* pour *consonant, V* pour *vowel* ou encore *1C*, *2C* (ou *CC* ou *C2*) pour indiquer le nombre de consonnes. Attention à bien faire la différence entre l'utilisation de la majuscule (V = *vowel*), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspond simplement à une lettre (la lettre <v>, par exemple). Lorsque l'on souhaite faire référence à une règle supposément connue (ex. *Lion rule*), il faut toujours **énoncer celle-ci de manière explicite** lors de sa première utilisation. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. *NSR*, *Normal Stress Rule*), il faut également préciser ce que signifie l'acronyme et donner une définition de la règle.

Comme pour les sessions précédentes, les variétés de référence dans la partie phonologie sont le *Southern British English* (*SBE*)[25] et le *General American* (ou *GA*). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais parlée par le candidat et de l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et **doit être indiqué au début de celle-ci**, comme le rappelle la consigne : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Cette année encore, des candidats ont omis de préciser la variété, ce qui a été systématiquement pénalisé. Par ailleurs, la partie phonologie peut intégrer des questions spécifiques portant sur les différences entre les deux

[25] Le terme *Received Pronunciation* (RP), utilisé par certains candidats, est tout à fait acceptable.

variétés de référence. Il convient donc d'avoir quelques connaissances sur ces différences, indépendamment d'une maîtrise plus solide de la variété choisie.

Comme le rappelle également la consigne, les normes retenues cette année pour la transcription sont celles des deux dictionnaires suivants, qui seront également les ouvrages de référence pour la session 2020 :

- 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. London: Longman.

Cela signifie que, pour les deux premières questions (transcription du passage et transcription de mots lexicaux), les transcriptions plus novatrices[26] proposées par exemple dans *Gimson's Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* (Upton & Kretzschmar 2017) ne doivent pas être utilisées. Bien évidemment, un ouvrage comme *Gimson's Pronunciation of English* s'avère précieux pour les autres exercices de l'épreuve de phonologie.

La réussite de cette partie de l'épreuve passe non seulement par l'acquisition de connaissances théoriques et par un entraînement à l'épreuve elle-même, mais aussi par une exposition régulière à l'anglais oral à travers divers médias. Au-delà de l'appropriation de l'accent de référence, qui reste l'objectif principal, une telle exposition permet de prendre conscience des phénomènes de chaîne parlée, des schémas intonatifs, ainsi que des spécificités de variétés différentes d'anglais. Ce sont des enjeux majeurs, notamment sur le plan de la compréhension ; ils sont donc très pertinents pour un enseignant. Par ailleurs, les candidats sont encouragés, dès lors qu'ils ont un doute, à vérifier systématiquement la prononciation de mots (phonèmes *et* schémas accentuels) y compris pour les mots composés et les noms propres. Ce travail systématique doit également porter sur les mots nouvellement appris (dans le cadre, par exemple, de l'entraînement à la traduction), la prononciation d'un mot étant aussi importante que sa définition et/ou sa traduction.

Bilan général

Cette année, le jury a constaté des écarts très importants entre les candidats. Certaines réponses témoignent de très bonnes connaissances du système de l'anglais oral, d'autres sont beaucoup plus approximatives et semblent témoigner d'un manque de préparation. La maîtrise des phonèmes, de la correspondance son-symbole, et la formation même des symboles posent encore des problèmes à certains candidats. Les difficultés rencontrées concernent parfois les réponses données, parfois les explications visant à justifier celles-ci, et parfois les deux. Les exercices les moins bien réussis cette année correspondent à :

- la transcription du passage (question 1) ; un entraînement régulier à la transcription s'impose comme l'une des clés de la réussite à cette partie ;
- l'accentuation des composés (question 3c) ;
- la justification des processus phonétiques (question 5b) ; l'enjeu de cet exercice, fréquemment non traité, semble mal compris par de nombreux candidats.

[26] Les principales transcriptions novatrices proposées dans l'un ou l'autre de ces ouvrages sont les suivantes : /ɛː/ en *SBE* et /ɛ(ə)r/ en *GA* pour la voyelle de *SQUARE* ; /a/ pour la voyelle de *TRAP* ; /ɛ/ pour la voyelle de *DRESS* en *SBE* ; /ʌɪ/ pour la diphtongue de *CHOICE* ; /ɑr/ (sans signe diacritique de longueur) pour la voyelle de *START* en *GA* ; /ɔr/ (sans signe diacritique de longueur) pour la voyelle de *FORCE* en *GA*. Certaines ont parfois été trouvées dans les copies cette année. Bien que ces transcriptions soient entièrement cohérentes avec le cadre proposé par ces ouvrages, il convient de ne pas les utiliser pour la partie phonologie.

S'il y a peu d'impasses sur la relation graphie-phonie (question 4b), les justifications de prononciation posent quelques problèmes, ce qui est également vrai, dans une moindre mesure, des justifications des schémas accentuels des mots polysyllabiques (question 3b). Si certains candidats maîtrisent la description des différences de prononciation entre *SBE* et *GA* (question 5c), d'autres donnent souvent des réponses *ad hoc*. Pour la troisième année consécutive, on constate moins d'impasses qu'auparavant sur la question portant sur l'intonation (question 6). Les progrès notés l'an dernier dans ce domaine se trouvent confirmés, la majorité des candidats ayant ainsi une note supérieure à la moyenne sur la question 6b.

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2019, ainsi qu'à ceux qui la prépareront en 2020. Chaque question est traitée de la manière suivante : la consigne de la question ; quelques remarques générales (en français) ; une proposition de corrigé (en anglais) ; enfin, un bilan (en français) qui comporte quelques éléments de comparaison entre les questions et permet de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Le corrigé ne comporte souvent qu'une seule solution, afin de ne pas alourdir le propos ; s'il y a des variantes, celles-ci sont introduites par OR. Lorsque la distinction entre l'anglais britannique et l'anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, rouge pour le *SBE* et bleue pour le *GA*, comme c'est le cas depuis le rapport de la session 2016.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

Shaded, they were able to look out across a small deserted square made brilliant by the sun of early afternoon. At this height the lake mists were no longer imaginable: […]. **(ll. 4-6). Use weak forms where appropriate.**

Remarques générales

Cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API), qui doivent être bien formés (voir plus bas). Les marques accentuelles appropriées (ˈ pour l'accent primaire et ˌ pour l'accent secondaire) sont également attendues. S'il convient de prévoir la non-accentuation des mots grammaticaux, ainsi que les formes faibles là où elles sont appropriées, comme l'indique clairement la consigne, il faut marquer l'accent sur tous les mots lexicaux, même monosyllabiques, et sur tout mot grammatical polysyllabique. La prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (*SBE* ou *GA*). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard.

Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et qu'il n'y a aucune ambiguïté possible, elle peut figurer entre barres obliques / /, entre crochets [ ] ou encore sans indicateur particulier. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne, de proscrire les majuscules et, pour des questions de lisibilité, de séparer les mots les uns des autres par un blanc. La division syllabique à l'intérieur des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle

figure dans les deux dictionnaires de prononciation de référence. Aucune marque de ponctuation ni marque intonative (barre verticale de pause) ne doivent figurer. De tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés. En outre, il faut exclusivement utiliser des symboles phonémiques / phonologiques (à l'exception de /i/ et /u/ neutralisés, et de /ṭ/ pour l'anglais américain), et non phonétiques / allophoniques. Par exemple, il n'est nul besoin d'indiquer l'aspiration d'une plosive / occlusive, la qualité « sombre » ou « claire » du /l/, ou encore le dévoisement de /r/ ou de /j/. Le cas échéant, le r de liaison doit être indiqué (*SBE*). Seuls les phénomènes de chaîne parlée figurant dans les dictionnaires de référence pourront être pris en compte.

Proposition de corrigé

SBE / RP / ˈʃeɪdɪd ðeɪ wər ˈeɪbəl tə ˈlʊk ˈaʊt əˈkrɒs ə ˈsmɔːl diˈzɜːtɪd ˈskweə ˈmeɪd ˈbrɪljənt[27] baɪ ðə ˈsʌn əv ˈɜːli ˌɑːftəˈnuːn ət ˈðɪs[28] ˈhaɪt ðə ˈleɪk ˈmɪsts wə ˈnəʊ ˈlɒŋgər ɪˈmædʒɪnəbəl /

GA / ˈʃeɪdɪd ðeɪ wər[29] ˈeɪbəl tə ˈlʊk ˈaʊt əˈkrɔːs[30] ə ˈsmɔːl[31] diˈzɝːṭɪd ˈskwer ˈmeɪd ˈbrɪljənt baɪ ðə ˈsʌn əv ˈɝːli ˌæftərˈnuːn ət ˈðɪs ˈhaɪt ðə ˈleɪk ˈmɪsts wər ˈnoʊ ˈlɔːŋgər[32] ɪˈmædʒɪnəbəl /

Bilan

Certains candidats ont très bien réussi l'exercice, quelques-uns obtenant même la note maximale. Néanmoins, la plupart ont perdu beaucoup de points sur cette question et les résultats moyens ont eu tendance à pénaliser l'ensemble de la copie. Cette question demande une pratique soutenue de la transcription phonétique et certains ne semblent pas suffisamment préparés. Les principaux problèmes peuvent être répartis en deux catégories : une maîtrise insuffisante du code de l'Alphabet Phonétique International (API) en lien avec les variétés de référence et une connaissance imparfaite de la prononciation de certains mots et/ou de certaines règles.

En ce qui concerne **la formation des symboles**, rappelons la distinction (un peu moins problématique cette année) entre les trois « i » /iː/ (la voyelle de *heat*, avec obligatoirement un point au-dessus et le signe diacritique de la longueur ː), /ɪ/ (la voyelle de *hit*, qui ne comporte pas de point) et /i/ (symbole non phonémique[33], avec un point au-dessus mais sans le diacritique de longueur). Ces différences avaient déjà été signalées dans les rapports précédents. Lorsque la voyelle apparaît dans un contexte entravé (c'est-à-dire lorsqu'elle est suivie d'une consonne dans la même syllabe), cela correspond à /ɪ/ (*shaded*, *brilliant*, *this*, *mist*, *imaginable*). Lorsque la voyelle se situe en fin de mot dans une syllabe non accentuée, il s'agit de /i/ (*early, maybe*), symbole que l'on retrouve également en syllabe inaccentuée et devant une autre voyelle[34], comme dans *brilliant* lorsqu'il y a absence de compression (voir plus bas). Rappelons également que c'est le symbole /ɪ/ qui est utilisé dans les diphtongues /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/, et non /i/ (*/ei/, */ɔi/, */ai/), erreur qui a été relevée dans diverses copies cette année et qui peut être facilement rectifiée. En ce qui concerne la diphtongue /aɪ/, elle doit avoir /a/ comme premier élément (ex. *by* /baɪ/), et non /æ/ (*/bæɪ/), /ɑ/ (*/bɑɪ/) ou /ʌ/ (*/bʌɪ/), conformément à la notation des dictionnaires de référence. Notons que c'est le même symbole qui doit être utilisé

[27] Variante : /ˈbrɪliənt/, en *SBE* comme en *GA*.
[28] Variante : /ðɪs/, non accentué, en *SBE* comme en *GA*
[29] Variante : /wɝ/ pour les deux occurrences de *were* en *GA*.
[30] Variante : /əˈkrɑːs/.
[31] Variante : /ˈsmɑːl/.
[32] Variante : /ˈlɑːŋgər/.
[33] Pour des questions de simplification et de lisibilité, le jury accepte la transcription de **i** indiquée entre barres obliques (/i/), qui est d'ailleurs utilisée dans ce rapport.
[34] Pour une explication détaillée des contextes d'apparition de /i/ et de /u/ (« i neutralisé » et « u neutralisé »), on pourra consulter le rapport de 2013 : < *http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_ext/40/6/anglais_287406.pdf* >.

pour le premier élément de la diphtongue /aʊ/ (ex. *mouth*), qui n'apparaissait pas dans le passage à transcrire cette année. Enfin, on veillera également à bien distinguer les symboles /a/ et /ə/ ; dans certaines copies, la transcription de *by* ressemblait en effet davantage à */bəɪ/ qu'à la forme correcte /baɪ/.

Il faut prêter attention à ce qu'aucune fioriture (ornement ou boucle décorative) ne soit ajoutée aux symboles de l'API. Ainsi, on transcrit /l/ et /f/ et il convient de ne pas « boucler » ces deux symboles. De même, il faut transcrire /m/ et /n/ et ne pas utiliser de « n à deux pattes » ou de « m à trois pattes ». Rappelons également que le symbole /z/ n'a pas de barre horizontale en son milieu. En ce qui concerne la voyelle /æ/ (*imaginable*, *afternoon* en *GA*), il ne faut pas la séparer en deux (*/a e/) mais bien souder les deux parties. Enfin, la taille des symboles doit être adéquate. Par exemple, /θ/ est plus haut que [ɪ], qui ne doit pas avoir la taille d'une lettre majuscule. Une consultation régulière des dictionnaires de référence permettra au candidat d'être précis dans sa transcription.

La prononciation de certains mots a posé problème. Ainsi, *look* contient la voyelle brève /ʊ/, et non la voyelle longue / tendue /uː/ ; *small* est noté avec /ɔː/ en *SBE* et avec /ɔː/ ou /ɑː/ en *GA*. *Across* se transcrit avec la voyelle brève /ɒ/ en *SBE*, la prononciation /əˈkrɔːs/ étant aujourd'hui considérée comme archaïque et n'étant plus recensée dans les deux dictionnaires de référence[35]. Cette même transcription /əˈkrɔːs/ est en revanche toujours pertinente en *GA*, avec la variante /əˈkrɑːs/. Pour la première syllabe de *deserted*, les trois voyelles /i/, /ɪ/ et /ə/ ont été acceptées. En revanche, /iː/ ne l'a pas été car cela impliquerait un accent sur la première syllabe. Curieusement, *square* a été transcrit /ˈskweɪ/ dans plusieurs copies, alors que la prononciation correspond à /ˈskweə/ en *SBE* et à /ˈskwer/ ou /ˈskweər/ en *GA*. Dans *longer*, la séquence graphique <ng> correspond à la séquence phonémique /ŋg/, en raison d'un processus de vélarisation du /n/, les deux phonèmes ayant un point d'articulation vélaire suite à ce phénomène d'assimilation. Les règles sont les suivantes :

- 1) la graphie <ng> correspond à /ŋg/ lorsqu'elle se trouve au sein d'un même morphème (ex. *finger* /ˈfɪŋgə/) ;
- 2) elle correspond au seul phonème /ŋ/ lorsqu'elle se situe en fin de morphème (ex. *sing* /ˈsɪŋ/, *song* /ˈsɒŋ/) et en cas d'ajout d'un second morphème (ex. *singer* = *sing* + *-er* → /ˈsɪŋə/ ; *singing* = *sing* + *-ing* → /ˈsɪŋɪŋ/) ;
- 3) les comparatifs et les superlatifs présentent une exception puisque <ng> y correspond aux deux phonèmes /ŋg/ (ex. *longer* SBE /ˈlɒŋgə/ – GA /ˈlɔːŋgər/ ou /ˈlɑːŋgər/ ; *longest* SBE /ˈlɒŋgəst/ – GA /ˈlɔːŋgəst/ ou /ˈlɑːŋgəst/).

Le mot *brilliant* est un peu particulier sur le plan phonologique dans la mesure où il peut comporter trois syllabes (/ˈbrɪliənt/, qui correspondrait par exemple à une prononciation un peu plus lente) ou seulement deux syllabes (/ˈbrɪljənt/, dans des prononciations un peu plus rapides, suite à un phénomène de compression des deux dernières syllabes). La transcription */ˈbrɪlɪənt/ était en revanche erronée, le <i> de la deuxième syllabe étant en position non accentuée devant une autre voyelle, ce qui correspond à l'un des contextes d'apparition de /i/. De nombreux candidats ont fixé l'accent primaire de *afternoon* sur la première syllabe. Or, c'est la dernière syllabe de ce mot qui porte l'accent principal, compte tenu de la terminaison contraignante *-oon*. La première syllabe porte quant à elle un accent secondaire, aucun mot de pouvant commencer par deux syllabes inaccentuées en anglais. La transcription correcte était ainsi /ˌɑːftəˈnuːn/ en *SBE* et /ˌæftərˈnuːn/ en *GA*. Par ailleurs, de

[35] Cela est vrai de l'ensemble des mots qui composent l'ensemble lexical CLOTH (*the CLOTH lexical set*, voir Wells 1982), qui ont aujourd'hui /ɒ/, et non /ɔː/ en *SBE*. Il s'agit pour la très grande majorité de mots dans lesquels le <o> se trouve devant une fricative sourde (ex. *cloth*, *off*, *cross*, *across*, *soft*, *cough*, *Austin*).

nombreux candidats ayant choisi la variété *SBE* ont transcrit la première syllabe avec /æ/, comme en *GA*. Si cette prononciation est attestée dans de nombreux accents britanniques et ne constitue donc pas une erreur en soi dans une prise de parole, elle est erronée dans un exercice relatif aux deux variétés *SBE* et *GA*, avec les deux dictionnaires cités plus haut comme référence. Cela est également vrai pour l'ensemble de la catégorie des *ASK words* / de l'ensemble lexical BATH qui se prononce avec la voyelle /ɑː/ en *SBE* et la voyelle /æ/ en *GA*. Les mots de ce type apparaissent devant des fricatives sourdes (ex. *bath, staff, class, ask, fasten, laugh*). Bien que l'accent de la première syllabe de *afternoon* soit un accent secondaire, il suit cette même règle et correspond à la voyelle /ɑː/ en *SBE*.

En ce qui concerne le domaine de **l'accentuation**, il convenait d'accentuer *no* dans *no longer*, ce qui a été oublié dans un certain nombre de copies. Dans *look out*, *out* n'est pas une préposition mais un élément adverbial, qui doit donc être accentué. Outre un niveau d'accentuation, comme dans le corrigé ci-dessus, le jury a accepté une transcription avec deux niveaux d'accentuation (/ˈlʊk ˈaʊt/ *et* /ˌlʊk ˈaʊt/). Cette année encore, certains candidats ont oublié d'accentuer les mots lexicaux monosyllabiques. Rappelons que c'est uniquement par convention que l'accent ne figure pas dans les dictionnaires pour de tels mots d'une syllabe. Ces mots sont pourtant bien porteurs d'un accent lexical et sont ainsi saillants dans le discours. Il convient donc de ne pas oublier de marquer cette accentuation (ex. *made* /ˈmeɪd/). Rappelons que, si les mots grammaticaux monosyllabiques et la forme affirmative de BE *were* ne comportent pas d'accent (ex. *were*, *to*, *by*, *of*, *at*), la préposition bisyllabique *across* devait être notée avec un accent sur la seconde syllabe. Le corollaire des syllabes accentuées est la réduction presque systématique des voyelles des syllabes inaccentuées (la plupart du temps sous la forme de /ə/). Dans certaines copies, les syllabes inaccentuées n'étaient pas assez systématiquement réduites.

Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically:

***invalid* (l. 7), *expertise* (l. 27), *adequate* (l. 28), *womanly* (l. 54)**

Remarques générales

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

Propositions de corrigé

word	*invalid*	*expertise*	*adequate*	*womanly*
SBE/RP	/ɪnˈvælɪd/ OR /ˌɪnˈvælɪd/	/ˌekspəˈtiːz/ OR /ˈekspəˌtiːz/	/ˈædɪkwət/ - dək - - kwɪt	/ˈwʊmənli/
GA	/ɪnˈvælɪd/ OR /ˌɪnˈvælɪd/	/ˌekspɚˈtiːz/ OR /ˌekspɚˈtiːs/	/ˈædɪkwət/ - dək - - kwɪt	/ˈwʊmənli/

Bilan

Rappelons en préambule que l'accent doit être indiqué dans les mots de cette question, même si le mot est monosyllabique (il n'y avait pas de monosyllabe cette année, mais le principe vaut pour la session 2020). La principale difficulté pour *invalid* était de bien identifier le schéma accentuel de l'adjectif *in*ˈ*valid* (*not valid*), accentué sur la deuxième syllabe, et de ne pas le confondre avec celui du nom, verbe ou adjectif ˈ*invalid* (dans le sens de *ill*, *infirm*), dans lequel l'accent est placé sur la première syllabe. L'accent secondaire sur la première syllabe était quant à lui facultatif. *Expertise* est le mot qui a donné les moins bons résultats, alors que les dictionnaires recensent de très nombreuses variantes. Outre les formes recensées dans le tableau ci-dessus, avec deux schémas accentuels possibles en *SBE* et la variante /z/ - /s/ correspondant au <s> en *GA*, la deuxième syllabe pouvait également comporter une voyelle longue, de type /ɜː/ (*SBE*) ou /ɝː/ (*GA*). Une erreur fréquente a consisté à attribuer la valeur /aɪ/ au <i> de la dernière syllabe, alors que celle-ci ne se rencontre éventuellement que pour le verbe *expertise*. Pour *adequate*, il convenait d'accentuer la première syllabe et d'utiliser /ɪ/ ou /ə/ (toutes les combinaisons étaient possibles) pour les voyelles des deux autres syllabes. Trop de candidats ont attribué une qualité diphtonguée de type /eɪ/ à la voyelle de la dernière syllabe. Rappelons que l'on trouve cette diphtongue dans les verbes en -*ate*, mais rarement dans les noms et adjectifs, où l'on trouve généralement /ɪ/ ou /ə/. Enfin, *womanly* est l'item qui a été le mieux réussi. Il fallait veiller à bien utiliser le i neutralisé /i/ à la fin du mot. Les deux erreurs les plus fréquemment rencontrées ont concerné la qualité de la voyelle de la première syllabe (*/ˈwɒmən/) et une absence de réduction de la deuxième syllabe (*/ˈwʊmæn/).

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

Rares sont les candidats qui n'ont pas respecté l'exigence consistant à marquer les schémas sous forme numérique (questions 3a/ et 3c/). Celle-ci suppose une valeur pour chaque syllabe, y compris les syllabes inaccentuées (dont la valeur est /0/). Ces valeurs vont de 0 à 2 (voire 3, mais cela n'est pas obligatoire), mais pas au-delà. La réponse à la question a/ (schémas) doit être clairement donnée avant de passer aux justifications (b/). Aucune justification n'était demandée pour la question c/.

3a/ Give the stress patterns for the following words: **appreciatively *(l. 1),* appreciations *(l. 6),* dependable *(l. 19).***

Propositions de corrigé

word	*appreciatively*	*appreciations*	*dependable*
stress pattern	/010000/ OR /010200/ OR /01000/	/02010/	/0100/

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

Propositions de corrigé

appreciatively

- The endings *-ly* and *-ive* do not affect placement of primary stress OR *-ly* and *-ive* are stress-neutral endings[36]. Therefore, the primary stress falls on the same syllable as it does in the base word / deriving form *appreciate*.
- An *-ate* suffix in words of more than two syllables imposes stress on the antepenultimate syllable, *appreciate* OR The word *appreciate* has a stress-imposing ending that follows the <{i,e,u}+V(C0(e))> rule (extended *-ion* rule), which imposes stress on the antepenultimate syllable / on the syllable before the ending, *appreciate*.

appreciations: *-s* is a stress-neutral suffix so it does not affect placement of primary stress. The word *appreciation* has a stress-imposing ending *-ion*, following the <{i,e,u}+V(C0(e))> rule, which imposes stress on the syllable before the ending. As no word can start with two unstressed syllables, the primary stress of the deriving form / related verb (*aˈppreciate*) is downgraded to secondary stress, yielding the stress pattern /02010/.

dependable: *-able* is a stress-neutral suffix here[37], so primary stress is placed according to rules for stress placement on the base word / deriving form. *Depend* is a two-syllable verb with an inseparable prefix / a prefix that has no meaning, which imposes primary stress on the second syllable. As an inseparable prefix does not take secondary stress, the stress pattern is /0100/.

Bilan

Certains candidats ont fourni des réponses très complètes à cette question et ont fait preuve d'une grande maîtrise des règles accentuelles ; néanmoins, les résultats sont en baisse cette année. En effet, seuls 32% des candidats ont obtenu la moyenne à cet exercice et de nombreuses copies ont eu une note très inférieure à la moyenne. Les explications manquent parfois de clarté, lorsqu'elles ne sont pas erronées ou saugrenues (des règles ont été « inventées » pour l'occasion). Cela paraît surprenant pour une question qui fait partie des incontournables de la partie phonologie. Les candidats doivent absolument faire l'apprentissage des règles de placement des accents primaires et secondaires qui figurent dans les ouvrages recensés dans la bibliographie.

La question b/ nécessite un traitement très méthodique qui fait appel à des considérations morphologiques puisque les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie syntaxique du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. Ainsi, la réponse fournie précise d'abord la construction du mot et l'incidence (ou non) de la terminaison sur le placement de l'accent primaire, puis la justification du schéma du dérivant afin d'expliquer comment on arrive au schéma accentuel final. Le cas échéant, il ne faut pas oublier de justifier le placement de l'accent secondaire.

Pour ***appreciatively***, plusieurs schémas étaient possibles en fonction des variantes attestées dans les dictionnaires : /010000/ correspondant à /əˈpriːʃieɪtɪvli/, /010200/ correspondant à /əˈpriːʃiˌeɪtɪvli/ (la lourdeur de la syllabe /eɪ/ pouvant en faire une syllabe porteuse d'un accent secondaire) et /01000/ correspondant à /əˈpriːʃətɪvli/, comportant une syllabe de moins. La principale erreur a été d'attribuer

[36] Le suffixe *-ive* n'est pas toujours neutre. Voir la partie « bilan ».
[37] De la même façon, le suffixe *-able* n'est pas toujours neutre. Voir la partie « bilan ».

un accent primaire à la syllabe contenant le /eɪ/. Le nombre de syllabes a aussi posé problème, et certaines réponses témoignent d'un manque de maîtrise au niveau de la formation des mots : considérer que les suffixes *-ive* et *-ly* ne forment qu'un seul suffixe, *-*ively*, relève d'une analyse morphologique erronée.

Le placement de l'accent primaire pouvait se justifier par la règle relevant des mots en *-ate* de plus de deux syllabes OU par celle s'appliquant aux mots en <{i,e,u}+V(C0(e))>. Le suffixe *-ive* n'est pas toujours neutre ; on pourrait le qualifier de « mixte ». En effet, il fait partie des suffixes adjectivaux qui sont contraignants lorsqu'ils sont précédés de C2. En dehors de cette structure, il est neutre, ce qui est le cas dans *appreciative*. Voici quelques exemples dans lesquels *-ive* est précédé de C2 :

- 1) pour beaucoup d'entre eux, ce schéma correspond à ce que prédirait la préservation accentuelle : *con'nect → con'nective*, *dis'miss → dis'missive, im'press → im'pressive, re'vulse → re'vulsive* ;
- 2) on trouve cependant des cas de déplacements accentuels : *'adjunct → ad'junctive, 'instinct → in'stinctive, 'perfect → per'fective* ;
- 3) cela fonctionne également lorsqu'aucun dérivant n'est attesté : *dis'cursive, in'centive, per'spective.* Notons que *'adjective* est une exception.

Pour ***appreciations***, le problème principal a concerné la non-explication de la règle de *-ion*, qui devait être formulée. Bien sûr, il n'était pas nécessaire de la formuler à nouveau si elle avait déjà été choisie pour expliquer le schéma accentuel de *appreciatively*.

C'est ***dependable*** qui a été le mieux réussi cette année. Dans la vaste majorité des cas, le schéma accentuel a été correctement identifié. Certains candidats ont néanmoins attribué la qualité /eɪ/ à la voyelle du suffixe *-able*, qui présente pourtant toujours une réduction de type /ə/. La terminaison *-able* n'est pas contraignante lorsqu'il s'agit d'une dérivation transparente comme pour *dependable* (verbe *depend* + suffixe adjectival). Notons également que *dependable* compte quatre syllabes, et non trois comme indiqué dans un certain nombre de copies : /0100/, et non */010/.

Certains candidats ne maîtrisent pas le placement de l'accent secondaire en raison d'une interprétation erronée des contraintes rythmiques de l'anglais. En début de mot, la contrainte rythmique exige en effet un accent (primaire ou secondaire) sur l'une des deux premières syllabes. Ainsi, lorsque l'accent primaire est placé sur la troisième syllabe ou au-delà, un accent secondaire doit être introduit sur l'une des deux premières syllabes[38]. Si on n'a jamais la séquence accentuelle */00_/ en début de mot, il est tout à fait possible d'avoir plusieurs syllabes consécutives inaccentuées après l'accent primaire, en fin de mot.

3c/ Give the word stress pattern for each of the following compounds/word units. Do not justify your answer: **electronics firm *(l. 62),* second in command *(l. 63).***

Proposition de corrigé

Compound / Word Unit	*electronics firm*	*second in command*
Stress pattern	/20103/ - /20102/ OR /02103/ - /02102/	/20001/

[38] On consultera le rapport 2017 pour des précisons sur le placement de l'accent secondaire.

Bilan

Cet exercice a donné lieu à un taux de réussite particulièrement bas. L'enjeu est de représenter le fonctionnement des processus de la chaîne parlée, *downgrading* et *stress shift*, qui interviennent dans les unités complexes. La question ne demandait pas de justification ni de démonstration. Néanmoins, il est utile de rappeler les différentes étapes du processus.

electronics firm :

- Il s'agit d'un nom composé, et non d'une séquence de mots (même s'il est moins fréquent que *accounting firm*, par exemple). Par conséquent *electronics*, le premier des deux mots (N1), a un accent de rang supérieur (et donc primaire) à celui de *firm* (N2), ce qui donne un schéma général de type ˈN1 ˌN2.
- La principale variante de *electronics* est accentuée /2010/ (/elekˈtrɒnɪks/). En association avec *electronics*, l'accent primaire de *firm* se trouve rétrogradé à un accent de rang inférieur à ceux de *electronics*, soit à un accent tertiaire, ce qui donne /20103/. Le schéma /20102/ a également été accepté puisqu'il est théoriquement possible d'attribuer un rang facultatif à l'accent tertiaire.
- *Electronic* a également une variante en /0210/. En association avec *firm*, on obtient le schéma /02103/, ou /02102/ si l'on ne tient pas compte de l'accent tertiaire.

Second in command ne présente pas de variante, la prononciation /ˌsekənd ɪn kəˈmɑːnd/ (*SBE*), /ˌsekənd ɪn kəˈmænd/ (*GA*), étant même attestée dans le *Longman Pronunciation Dictionary*. Contrairement à *electronics firm*, il ne s'agit pas d'un composé. C'est la raison pour laquelle *second* ne porte pas d'accent de rang supérieur à celui de *command*. Le schéma accentuel est donc /20001/.

Q4 – Correspondance graphie-phonie

Q4a – Mots grammaticaux / mots lexicaux

How is* that *(underlined) pronounced in the following contexts? Justify.

(l. 32) **They consider <u>that</u> writers should be gratified […].**

(ll. 45-46) **And it is too nice a day to bother about all <u>that</u>.**

Remarques générales

Cette question exige de savoir identifier les enjeux sur le plan de la prononciation de mots grammaticaux, puis lexicaux, deux catégories qui obéissent à des logiques différentes. Ces enjeux ont un impact sur la prononciation, la compréhension et l'interprétation des énoncés. En ce qui concerne la méthode à suivre, il convient tout d'abord d'indiquer la prononciation du mot souligné à l'aide d'une transcription en API, sans oublier de marquer l'accentuation là où elle est présente. Il faut ensuite procéder aux explications.

Proposition de corrigé

They consider <u>that</u> writers should be gratified

→ /ðət /. As *that* here is a grammatical word OR a subordinating conjunction, it has its weak form. This means that it is not stressed and the vowel reduces to schwa.

And it is too nice a day to bother about all <u>that</u>

→ /ˈðæt/. As *that* is a demonstrative / deictic pronoun / proform, it has its strong form. This means that it is stressed and has a full vowel.

Bilan

Cette question a été globalement mieux réussie que bon nombre d'autres. Rappelons qu'il convient de donner l'intégralité de la prononciation du mot en API, accentuation comprise, puis de justifier celle-ci. La principale erreur a été l'oubli de l'accent pour la seconde occurrence de *that*, les candidats se concentrant alors exclusivement sur la qualité de la voyelle. La réponse complète doit inclure la transcription des phonèmes *et* de l'accentuation, une référence à la catégorie du mot, ainsi qu'une explication justifiant la prononciation retenue. Cette explication doit faire référence à la (non-) accentuation et à la (non-)réduction vocalique. Il faut se montrer précis sur la terminologie linguistique. Si l'on peut se contenter de l'étiquette *grammatical word* / *function word* pour justifier la réduction du premier *that*, il est erroné d'attribuer l'étiquette de *pronom relatif* à cette première occurrence. En ce qui concerne le second *that*, certains candidats l'ont identifié à tort comme un déterminant, dans la mesure où il ne précède pas de nom. L'étiquette *pronom* / *proforme* est nécessaire mais pas suffisante, un pronom n'étant pas toujours accentué. Il faut donc bien préciser qu'il s'agit ici d'un pronom déictique ou démonstratif / d'une proforme déictique ou démonstrative.

Q4b – Correspondances graphie-phonie (mots lexicaux)

For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <a> (underlined) and justify your answer: **warmth *(l. 7),* orchards *(l. 12),* satisfaction *(l. 33),* conversation *(l. 55).***

Remarques générales

Cette question mobilise les connaissances relatives aux règles graphophonématiques (correspondances entre graphie et phonie). Dans la réponse, il est nécessaire d'indiquer si la voyelle est ou non en position accentuée. Il convient également d'identifier la catégorie grammaticale des mots.

Proposition de corrigé

word	**IPA**	**Justification**
w<u>a</u>rmth	/ɔː/	Stressed <a> is labialized / rounded after <w> and the vowel is lengthened in front of <r>, yielding /ɔː/.
orch<u>a</u>rd	/ə/	<a> appears in an unstressed syllable and has its usual weak value /ə/.
satisf<u>a</u>ction	/æ/	/æ/ is the regular value for stressed <a> in a checked vowel context / when it is followed by two consonants (C2).
convers<u>a</u>tion	/eɪ/	/eɪ/ is the regular value for stressed <a> in a free / unchecked vowel context (<ˈV#>).

Bilan

Warmth est le mot qui a posé le plus de difficultés. Certaines erreurs concernent la valeur de <a>, qui a souvent été identifiée comme /ɑː/ en raison de la position de <a> devant <r>. Parfois, la valeur /ɔː/ était correctement identifiée mais il manquait une étape dans l'explication. Il fallait bien rendre compte de *deux* phénomènes : l'allongement de la voyelle accentuée devant /r/ et son arrondissement après /w/ (l'ordre de présentation de ces deux règles n'avait pas d'importance), d'où la valeur /ɔː/, et

non /ɑː/. Pour ***orchard***, certains ont oublié la réduction de la voyelle en position inaccentuée et ont attribué la valeur /ɑː/ à <a>, en raison de la présence du <r>. Encore une fois, il est très important de bien repérer la position accentuée ou inaccentuée dans laquelle se trouve la voyelle et de bien l'indiquer sur la copie, ce qui a constitué un oubli relativement fréquent. Si la valeur des voyelles dans les deux mots avec une terminaison en *-ion* (***satisfaction***, ***conversation***) a été correctement identifiée dans la majorité des cas, les explications étaient souvent impressionnistes, ce qui semble davantage indiquer une connaissance de la prononciation de ces deux mots en particulier plutôt qu'une connaissance de la règle. Il fallait distinguer entre voyelle entravée dans *satisfaction*, car la syllabe se termine par deux consonnes, et voyelle non entravée dans *conversation* car en position finale dans la syllabe. Cette opposition justifiait respectivement les valeurs /æ/ et /eɪ/.

Q4c – Correspondances graphie-phonie (prétérit régulier)

For each of the following words, indicate the pronunciation of* <ed> *(underlined) and justify your answer:* terraced *(l. 12),* learned *(l. 29),* leaned *(l. 30).

Proposition de corrigé

In ***terrac<u>ed</u>***, *-ed* is realised as /t/ since it follows /s/, a voiceless consonant other than /t/ (it undergoes progressive assimilation of voice).
In ***learn<u>ed</u>***, *-ed* is realised as /ɪd/. It has an irregular value when it is an adjective, not a past participle.
In ***lean<u>ed</u>***, *-ed* is realised as /d/ since it follows /n/, a voiced consonant other than /d/ (it undergoes progressive assimilation of voice).

Bilan

Le point traité ici peut paraître élémentaire : il s'agit de rendre compte de la prononciation de la désinence *-ed* dans diverses formes verbales (un participe passé, un adjectif et un verbe au prétérit). Cependant, nombreux sont les candidats qui, bien que connaissant la prononciation des formes proposées, n'ont pu fournir les règles qui régissent la prononciation de la terminaison *-ed* et se sont contentés de donner des explications *ad hoc* telles que : dans *terraced*, *-ed* est prononcé /t/ parce qu'il est précédé de la consonne /s/, ce qui n'est certes pas faux mais ne montre pas une connaissance suffisante des règles et du système. Certains candidats ont justifié la prononciation en raison de la graphie (ex. dans *terraced*, *-ed* est prononcé /t/ parce qu'il est précédé de la lettre <c>), ce qui ne fait pas sens. De telles réponses n'étaient donc pas recevables. Les explications contenant des erreurs de terminologie liée à la phonétique articulatoire n'étaient pas acceptables ; à titre d'exemple : « *[i]n* leaned*, -ed is pronounced [d] after the <u>palatal</u> /n/* ».

La maîtrise pratique et théorique de cette question revêt une haute importance pour des agrégatifs qui se destinent à enseigner l'anglais à des élèves francophones susceptibles de commettre des erreurs dans la prononciation du morphème -ED. Rappelons donc que la désinence *-ed* peut être prononcée de trois manières différentes suivant l'environnement phonétique dans lequel elle apparaît.

- Après un phonème voisé (lors de la production duquel les cordes vocales vibrent) autre que /d/, c'est-à-dire une voyelle ou une consonne voisée, elle est réalisée sous la forme de la plosive / occlusive alvéolaire voisée /d/.
- À la suite d'une consonne sourde (c'est-à-dire d'une consonne produite sans que les cordes vocales n'entrent en vibration) autre que /t/, elle est réalisée sous la forme de la plosive alvéolaire

sourde /t/. Dans les deux cas, la prononciation est due à un phénomène d'assimilation progressive de voix.

- Enfin, après /t/ ou /d/, c'est-à-dire après les plosives / occlusives alvéolaires, l'insertion d'une voyelle permet d'éviter les suites /tt/ ou /dd/, dont l'articulation serait particulièrement ardue ; *-ed* est alors réalisé sous la forme de /ɪd/ (ou /əd/).
- En parallèle, *-ed* se prononce /əd/ ou /ɪd/ dans les adjectifs comme *learned* (ex. *wicked*, *wretched*, *ragged*, *rugged*, *jagged*, *crooked*, *dogged*, *naked*, *sacred*, *blessed*, *aged*, *beloved*).

Notons qu'il était possible d'avoir la prononciation « irrégulière » /ˈlent/ pour le mot *leaned*. Il s'agit là d'une valeur de type diachronique / historique, que l'on pourrait qualifier de « vestige » de l'histoire de la langue anglaise.

Q5 – Phonétique articulatoire et variations

Q5a et b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions nécessitent une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes) et une maîtrise des termes associées à la phonétique combinatoire et aux règles allophoniques. La réponse doit identifier avec précision les parties de mots ou groupes de mots concernés par le processus et expliquer le fonctionnement de celui-ci en utilisant des symboles phonétiques[39] et une métalangue appropriée.

Compte tenu d'une mauvaise compréhension du sujet constaté dans certaines copies cette année, il semble nécessaire de redéfinir ce qui caractérise les phénomènes de chaîne parlée. Les mots ont une prononciation appelée *forme de citation* qui correspond à la façon dont ils sont prononcés isolément. Cette prononciation est celle qui figure dans les dictionnaires de prononciation (bien que certaines formes réduites soient également recensées parmi les variantes) ; elle est utilisée lorsqu'on veut citer un mot en particulier (ex. *Could you tell me what 'vicarious' mean?*) ou lorsque celui-ci constitue une réponse à une question. Il existe des différences importantes entre la forme de citation des mots et la façon dont ceux-ci sont effectivement réalisés dans la chaîne parlée (le discours continu). Ces différences peuvent se produire à l'intérieur des mots ou à la frontière des mots. Les principales généralisations établies à partir des écarts que l'on constate entre les formes de citation des mots et la façon dont ceux-ci sont réalisés dans la chaîne parlée constituent les phénomènes de chaîne parlée (*connected speech processes*), par exemple élision, compression, assimilation, liaison, épenthèse (voir exemples ci-dessous). La question portant sur les phénomènes phonétiques (*phonetic processes*) porte davantage sur les processus agissant à l'intérieur des mots que sur les phénomènes agissant à la frontière de ceux-ci. Outre les processus qui viennent d'être recensés, cette question permet aussi de traiter la question des principaux allophones des phonèmes (la façon dont ceux-ci sont effectivement prononcés dans différents environnements phonétiques). Cette année, les occurrences comportaient plus de phénomènes qu'il n'était exigé d'en identifier ; il était donc possible de choisir. Les explications doivent dans tous les cas s'appuyer sur des critères phonétiques. Les considérations liées à l'orthographe n'ont pas à être prises en compte dans ces questions.

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

Rappel : les principaux phénomènes de chaîne parlée[40]

- liaison entre les mots (ex. *great idea* : liaison du /t/ final de *great* avec le /aɪ/ initial de *idea* ; *that was your idea* : liaison du /r/ final de *your* avec le /aɪ/ initial de *idea*, y compris en *SBE*) ;
- assimilation de lieu d'articulation (ex. *that man* : /t/ + /m/ → /pm/ /ˈðæp ˈmæn/) ;
- assimilation de sonorité / de voix (ex. *has to* : /z/ → /s/ /ˈhæs tə/) ;
- assimilation de manière d'articulation (ex. *hands* /æ/ → /æ̃/ : /æ/ peut se trouver nasalisé sous l'influence de la nasale /n/) ;
- élision (ex. *a cup of tea* : /ə ˈkʌp əv ˈtiː/ → /ə ˈkʌp ə ˈtiː/) ;
- épenthèse (ex. *pencil* : /ˈpensl/ → /ˈpentsl/) ;
- réduction (ex. *can* /kæn/ → /kən, kn/) ;
- compression (ex. *national* /ˈnæʃənəl/ → /ˈnæʃnəl/).

5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (one per phrase)? Demonstrate briefly: **You must be bored stiff *(l. 55),* the cuffs of his shirt *(l. 69).***

Proposition de corrigé

You must be bored stiff (une seule réponse parmi les suivantes était exigible) :

- *You*: reduction of /juː/ to /ju/ or /jə/ (/ju/ in front of a C in *SBE* OR /jə/ irrespective of whether the following phoneme is a V or a C in *GA*).
- *Must*: /mʌst/ → /mʌs/: reduction / simplification of the final consonant cluster / the coda consonant cluster in front of C so /t/ is deleted / elided / dropped OR (syllable) coda reduction so /t/ is deleted / elided / dropped in front of C.

the cuffs of his shirt (une seule réponse parmi les suivantes était exigible) :

- *his shirt* /z/ + /ʃ/ → /s + ʃ/: regressive assimilation of voice; the voiceless (palato-alveolar / post alveolar) /ʃ/ in *shirt* influences the voiced (alveolar) /z/ in *his* which is then realised as a voiceless /s/.
- *his shirt* /z/ + /ʃ/ → /ʒ + ʃ/: regressive assimilation of place (of articulation); the palato-alveolar / post alveolar) /ʃ/ in *shirt* influences the articulation of the alveolar /z/, which becomes realised as the palato-alveolar / post alveolar /ʒ/ OR which is palatalised to /ʒ/.
- *his shirt* /z/ + /ʃ/ → /ʃ + ʃ/: assimilation of place and voice; the voiceless palato-alveolar / post alveolar /ʃ/ in *shirt* influences the voiced alveolar /z/ in *his,* which is then realised as a voiceless palato-alveolar /ʃ/) (There is coalescence of /z/ and /ʃ/). After the process of assimilation, one of the /ʃ/ may disappear.
- Reduction of *of* to its weak form /əv/ OR /ə/ as it is a preposition / a grammatical word.
- *His* is a grammatical word, so initial /h/ may be elided / dropped, yielding /ɪz/ (in which case a linking /v/ appears OR the final /v/ of *of* is re-syllabified and becomes part of the onset of /ɪz/).

Bilan

Cette année, la question a été mieux réussie que la 5b, mais on constate qu'il y a encore un certain nombre d'impasses. L'exercice requiert une méthode progressive qui démontre étape par étape les processus à l'œuvre, surtout pour les phénomènes combinatoires. Par exemple, pour proposer l'élision de l'une des consonnes dans la séquence *his shirt*, il convient de poser d'abord

[40] Pour des explications plus détaillées, on pourra se référer aux ouvrages mentionnés dans la bibliographie.

le/les processus d'assimilation qui sont précisés dans la proposition de corrigé. Les candidats préparant l'épreuve l'an prochain devront travailler sur l'adéquation de la terminologie avec les phénomènes décrits, un certain flou ayant caractérisé un bon nombre de copies cette année. Rappelons une dernière fois, car cela a constitué un travers majeur cette année, qu'il ne faut pas mener un raisonnement qui s'appuie sur l'orthographe dans cette question. Il ne faut pas non plus inventer de règles s'appuyant sur une description articulatoire erronée. Il serait ainsi bon pour les futurs candidats d'acquérir quelques connaissances de phonétique articulatoire.

5b/ What phonetic processes may occur within the following words (one per word)? Demonstrate briefly how each process works: **encountered *(l. 31),* hands *(l. 52).***

Proposition de corrigé (une seule réponse parmi les suivantes était exigible)

encountered

- *encountered* /nk/ → /ŋk/: regressive assimilation of place; the velar plosive /k/ influences the previous phoneme, the alveolar nasal /n/, which is then realised as a velar nasal /ŋ/ OR which is velarised to /ŋ/.
- *encountered* → /tr̩d/: /ə/ is elided / dropped and /r/ becomes syllabic (valable pour le *GA*).
- *encountered* → /ɪnˈkʰaʊntə/ OR /ɪŋˈkʰaʊntə/; like all voiceless plosive / voiceless stops, /k/ is aspirated at the beginning of a stressed syllable OR /k/ is aspirated in onset position when the syllable is stressed.
- *encountered:* /t/ is realised as the alveolar flap /ɾ̞/ OR /ɾ/ at the beginning of an unstressed syllable OR there is flapping of /t/ OR T-voicing at the beginning of an unstressed syllable.
- *encountered* /nt/ → /n/ owing to NT coalescence / NT reduction / NT simplification (/n/ and /t/ coalesce / fuse).
- *encountered* /t/ → /ʔ/: /t/ is realised as a glottal stop (between two syllables and at the beginning of an unstressed syllable).

hands

- *hands* /æ/ → /æ̃/: /æ/ may be nasalised in front of the nasal /n/ (some of the air escapes through the nose).
- *hands* /ˈhændz/ → /ˈhænz/: simplification / reduction of the consonant cluster so /d/ is elided / dropped.

Bilan

Cette année encore, c'est sur cette question qu'il y a eu le plus d'impasses. Certains candidats ne semblent pas appréhender le but de l'exercice. Par exemple, certains ont rappelé la prononciation de la flexion du pluriel *-s* dans *hands* ; d'autres se sont attachés à retrouver des règles graphophonématiques. Les règles régissant cette partie sur les processus phonétiques, comme celle portant sur les phénomènes de chaîne parlée, doivent être revues (voir ouvrages dans la bibliographie). Dans le cas du /r/ syllabique, le symbole de la petite barre sous le /r/ n'est pas exigible dès lors qu'il y a mention du processus de syllabification. Il en va de même pour le signe diacritique de la nasalité au-dessus de /æ/ dans *hands* si le processus de nasalisation est mentionné. En ce qui concerne le *flapped* /t/, le symbole utilisé dans les deux dictionnaires de référence est /ɾ̞/ tandis que le symbole de l'API est /ɾ/. Les deux ont été acceptés dans cet exercice. Cela ne serait pas le cas dans

les questions 1 et 2, pour lesquelles on attend les codes des dictionnaires de référence ; en revanche, pour les exercices portant sur les processus phonétiques, il n'y a aucune restriction relative au choix des dictionnaires d'opter pour une notation presque exclusivement phonémique (par définition, les processus phonétiques n'y sont donc pas – ou très peu – répertoriés). De même, à l'exception du /r/ syllabique, les processus phonétiques recensés dans le corrigé ci-dessus peuvent se rencontrer indépendamment du choix d'une variété britannique ou américaine (voire d'autres variétés). Certes, le *flapping* ou le *NT coalescence* seront certainement plus fréquent en anglais américain d'un point de vue statistique. De même, la glottalisation sera statistiquement beaucoup plus développée dans certaines variétés de l'anglais britannique qu'en *GA* ou en *SBE*. Néanmoins, ces processus sont potentiellement à l'œuvre en anglais oral, sans être restreints à telle ou telle variété en particulier. Ils ne dépendent d'ailleurs pas seulement de critères géographiques ; ils relèvent aussi d'une certaine variabilité sociale et des situations de communication (un même locuteur ne les utilise pas tout le temps). Ils pouvaient donc tous être mentionnés, indépendamment de la variété de référence choisie par le candidat.

Q5c/ Variétés d'anglais (GA/SBE)

In the following words, indicate 4 differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations. Refer to both British and American pronunciations: **asked *(l. 10),* cobbled *(l. 14),* advertisements *(l. 38).***

Remarques générales

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

Proposition de corrigé

3 differences (underlined)	SBE/RP	GA
asked	/ɑː/	/æ/
cobbled	/ɒ/	/ɑː/
advertisement	/ˈɒdvɜːtɪsmənt/	ˌædvəˈtaɪzmənt

Bilan

Cette question ne nécessite pas de donner d'explications, mais de relever trois différences de prononciation pouvant être exprimées par l'API, sous forme de tableau ou sous forme rédigée (ex. *The first vowel of* asked *is pronounced /ɑː/ in SBE but /æ/ in GA – In* advertisement*, primary stress is on the second syllable in SBE and on the third syllable in GA*). Il est possible de traiter l'exercice d'une façon plus explicative mais cela est plus difficile (ex. *The vowel of* cobbled *is rounded in SBE whereas it is unrounded in GA. Both are open back vowels*). Il est conseillé aux futurs candidats ne n'avoir recours à ce genre de réponse que s'ils sont absolument certains de ce qu'ils affirment, le relevé des différences par l'intermédiaire de symboles de l'API comportant moins de risques d'erreurs.

L'exercice demande trois différences ; il est donc inutile d'en donner davantage. Ainsi, on peut ne donner que l'une des différences pour *advertisement* (accentuation, qualité de l'une ou l'autre des

voyelles, rhoticité vs. non-rhoticité). Il n'est pas nécessaire de transcrire les mots en entier, d'autant que dans ce cas, la réponse peut perdre en clarté car les différences ne sont pas toujours nettement visibles. Dans *cobbled*, il est erroné d'opposer un /l/ « clair » (*clear* /l/*)* en SBE à un /l/ « sombre » (*dark* /l/) en *GA*, comme beaucoup de candidats l'ont fait. Certes, le /l/ sombre se trouve souvent généralisé à tous les environnements phonétiques en anglais américain alors qu'en *SBE* le /l/ clair (ou /l/ palatalisé, *palatalised* /l/[41]) est utilisé devant une voyelle et le /l/ sombre (ou /l/ vélarisé, *velarised* /l/ [42]) dans d'autres environnements (devant une consonne ou en fin de mot). Néanmoins, dans la mesure où le /l/ se trouve devant une consonne[43] dans *cobbled* (/ˈkɒbld/), il est également sombre / vélarisé en SBE. Il y a donc ici un /l/ sombre dans les deux variétés.

Même si les résultats restent très inégaux d'une copie à l'autre, la moitié des candidats ont obtenu une note au moins moyenne sur cette question. On note ainsi un progrès évident par rapport à la situation que l'on connaissait il y a quelques années. Il existe néanmoins une réelle marge de progression sur cet exercice car les différences systémiques entre les deux variétés ne sont pas si nombreuses que cela sur le plan des phonèmes ou des accents lexicaux. En ce sens, elles ne demandent pas un effort de mémorisation considérable. On encourage donc les candidats à approfondir leur connaissance de ces différences en prêtant attention, par exemple, aux transcriptions systématiquement fournies dans les dictionnaires de prononciation. Plusieurs des manuels et traités répertoriés dans la section bibliographique du rapport traitent également cette question.

Q6 – Chaîne parlée : intonation

Remarques générales

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

Rappels

Cette partie du rapport reprend en partie les éléments précisés dans les rapports précédents, qui restent valables. L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T[44] : *tonality* (les unités intonatives)*, tonicity* (la syllabe nucléaire / le noyau, un par unité)*, tone* (le ton, un par unité : descendant, montant, ascendant-descendant / circonflexe, descendant-ascendant / creusé ou plat). Il convient donc de distinguer les unités intonatives et d'associer à chacune une syllabe tonique / un noyau et un ton.

Du point de vue de la présentation, les indications concernant les schémas intonatifs doivent être claires et sans ambiguïté. Suivent quelques recommandations : les unités intonatives (groupes intonatifs) sont marquées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) sont

[41] Le /l/ est palatalisé car la lame de la langue se rapproche du palais dur (articulation secondaire).
[42] Le /l/ est vélarisé car l'arrière de la langue remonte en direction du palais mou, la zone vélaire (articulation secondaire).
[43] La voyelle graphique <e> n'a pas d'influence puisqu'elle n'est pas prononcée (cf. <cobbled> vs./ˈkɒbld/).
[44] Il s'agit de la tradition britannique de l'intonation. Voir, par exemple, Cruttenden (1997) & Wells (2006).

indiquées en soulignant ou en entourant la syllabe (et non le mot entier) ; enfin, la nature du ton de chaque est unité indiquée par une flèche[45] (devant la syllabe nucléaire).

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

6a/ *Indicate the tone boundaries, tonic (nucleus) and tone for each of the three tone units in the following extract. Do not justify your answer.*

'This conference,' she said. 'Forgive me, but I don't know what it was about.' (l. 61)

Proposition de corrigé

Schéma | This ↗**con**ference she said **|** For↗**giv**e me | but I don't know what it was a↘**bout |**

Bilan

Nous donnons ci-dessus un corrigé mais toutes les combinaisons et choix cohérents ont été acceptés. Les progrès notés au cours de la session 2018 sont confirmés par la session 2019. Dans cette question, il s'agit tout d'abord d'identifier les trois unités tonales indiquées dans la consigne. Il ne faut donc pas en identifier davantage (diverses copies en ont donné quatre, voire cinq). L'erreur la plus courante a été d'isoler *she said*. Or, les propositions introductives (*she said*, *I answered*, etc.) ne prennent généralement pas la forme d'une unité tonale indépendante. Le verbe déclaratif (*said*, en l'occurrence) n'est par ailleurs pas porteur du noyau. Il faut ensuite indiquer le noyau et le ton pour chaque unité, en adoptant une notation claire et cohérente. Certains candidats ont souligné des mots polysyllabiques en entier pour identifier les noyaux. Rappelons qu'un noyau correspond à *une syllabe*, et non un mot dans son intégralité (sauf pour les mots monosyllabiques, bien entendu). Dans les mots polysyllabiques, c'est la syllabe porteuse de l'accent lexical qui porte le noyau.

La règle du LLI (*Last Lexical Item rule*), qui place le noyau par défaut sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical, pouvait fonctionner pour la première unité, *she said* n'étant pas candidat au placement du noyau. Elle fonctionnait également pour la deuxième unité. En ce qui concerne la troisième unité, le noyau pouvait porter sur la deuxième syllabe de *about* ou sur *know*. Pour le placement du noyau sur *know*, on pourrait sémantiquement supposer qu'il y a une sorte de présupposé (*I'm supposed to know, but I don't*). En faveur de cette interprétation, on pourrait citer l'usage de l'article défini (*the conference in Geneva*, l. 59) dans le paragraphe précédent, qui fait basculer la conférence de Genève dans une forme de connu. D'autres facteurs peuvent nous mener à placer le noyau sur *know*. Il est en effet difficile de considérer que c'est la règle du LLI qui doit s'appliquer ici car *about* reste une préposition, même si elle se trouve orpheline. Par ailleurs le poids sémantique de tout ce qui suit *know* est très faible. La proposition est en effet composée de : 1) un pronom *what* qui peut être considéré comme pronom interrogatif (hors contexte contrastif, ces pronoms ne reçoivent pas l'accent nucléaire) ; 2) *it* (en principe jamais accentué, sauf dans les expressions de type *This is it*) ; 3) le verbe copule *be* (jamais accentué hors contexte contrastif) ; 4) la préposition *about*. Par conséquent, on peut considérer la possibilité d'avoir l'accent nucléaire / le noyau sur *know*, mais aussi sur *about*, par analogie avec les énoncés de type LLI.

[45] \ ou ↘ (ton descendant, *fall*), / ou ↗ (ton montant, *rise*), \/ ou ↘↗ (ton descendant-ascendant, *fall-rise*), /\ ou ↗↘ (ton ascendant-descendant, *rise-fall*), **>** ou → (ton plat, *level tone*). Les différences entre le *low fall* et le *high fall* et entre le *low rise* et le *high rise* ne sont pas attendues dans les transcriptions proposées puisque plusieurs spécialistes s'accordent en effet à penser qu'il est difficile d'établir ici des catégories étanches.

En ce qui concerne le ton, tout choix pertinent a été accepté. À titre d'exemple, en cas de choix de *know* comme noyau, les deux tons chute et ton creusé peuvent véhiculer les mêmes valeurs.

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

| 'It seems to be permanently reserved for women. | And for a certain kind of woman. | (ll. 52-53)

Proposition de corrigé

| It seems to be permanently reserved for **wo**men | And for a certain **kind** of woman |
OR | It seems to be permanently reserved for **wo**men | And for a **cer**tain kind of woman |

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

In the second tone unit *women* represents old / given information as it appears in the previous tone unit. Therefore, it is excluded from nucleus placement and *kind* OR ***ce**rtain* bears the nucleus.

OR In the second unit, there is narrow focus on *kind* OR *certain* as the last lexical item *women* is considered old information.

Bilan

La question ne concerne que le placement du noyau. Il ne faut donc indiquer qu'un (et un seul) noyau par unité tonale, les unités étant déjà marquées. Le noyau doit être clairement signalé, par exemple en soulignant ou en entourant la syllabe concernée. Cette question a été plutôt bien réussie mais un certain nombre de candidats n'ont pas obtenu les points attribués car ils ont placé le noyau sur le mot entier alors qu'il ne fallait indiquer qu'une syllabe pour *women* et *certain*.

En cas de placement neutre (l'énoncé n'est pas orienté, il s'agit d'un focus large, *broad focus*), la règle LLI est appliquée. Cette règle place le noyau sur la syllabe accentuée du dernier mot lexical, ce qui est le cas pour la première unité intonative. Pour la seconde unité, *woman* constitue une reprise d'une information déjà donnée (sous la forme de *women*, au pluriel). Dans ce cas, le noyau remonte sur la nouvelle information significative, que l'on peut considérer comme étant *kind* ou *certain*. Le placement du noyau peut aussi être expliqué grâce à la notion de *focus* (ici, *narrow focus*).

Conclusion

Certains candidats ont su fournir des réponses claires et des explications ou justifications précises et convaincantes à l'ensemble des questions, faisant ainsi preuve d'une capacité réflexive appréciable sur la phonologie et la phonétique de l'anglais. Beaucoup ont su réussir une partie des exercices mais les explications et justifications demeurent très inégales. Comme l'an dernier, il apparaît qu'un travail important doit encore être fourni dans le domaine des processus de chaîne parlée et des processus phonétiques. Toutefois, la partie la plus négative de la session 2019 semble être un recul de la compétence de transcription par rapport aux années précédentes, ce qui est forcément pénalisant pour la phonologie. Cette partie du rapport de la session 2019 se destine en premier lieu aux candidats ayant passé l'épreuve cette année, ainsi qu'à leurs préparateurs. Elle sera également utile aux futurs candidats, afin qu'ils puissent mieux comprendre les exigences de la partie phonologie, ainsi que les enjeux des différents types de questions qu'elle contient.

Références bibliographiques

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

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

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3rd edition. Harlow: Pearson Education.

2. Ouvrages utiles

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

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

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

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

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

3. Autres ouvrages utiles

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

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

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

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

4. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

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

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

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

Olivier GLAIN

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

4 – Épreuve de traduction

4.1. – Traduction : thème

Présentation du texte

Le texte de thème proposé aux candidats cette année est extrait d'une nouvelle de Julien Gracq, « La Presqu'île », l'un des trois récits composant un volume publié en 1970. La nouvelle, à l'intrigue très simple, relate le parcours d'un personnage (Simon) qui attend l'arrivée de sa maîtresse au train de 19h53. Pour occuper cet après-midi qui s'annonce interminable, le narrateur sillonne en voiture le bocage breton, les marais, le bord de mer, à la découverte des lieux où il compte emmener Irmgard. Le récit, que l'on peut qualifier de méditatif, promène le lecteur dans une suite de non-événements et de tâtonnements, sans qu'il ne se passe grand-chose.

« La Presqu'île » donne au lecteur la possibilité de suivre le vagabondage du héros dans un espace réel, en l'occurrence la presqu'île de Guérande (rebaptisée Coatligen). La géographie à la fois concrète et intime du texte mêle souvenirs, incertitudes et rêves, dans une ambiance un peu étrange, placée sous le signe de l'entre-deux, comme l'indique le titre : un espace mi-continent, mi-île, un au-delà quasi magique, ni sur la mer, ni sur le continent, où les hommes se comportent machinalement, où les bâtiments sommeillent et où les voitures prennent des allures de scarabées.

Le lecteur ne participe pas uniquement aux déambulations de Simon, il partage également les états d'âme provoqués par cette rencontre avec Irmgard, autant redoutée qu'espérée. Le déplacement physique se double ainsi d'une expérience plus intime, plus incertaine et aléatoire. Le texte est placé sous le signe de la fragmentation géographique et subjective, de la soif, de l'attente et de la frustration érotiques. Le récit accorde aux paysages successifs une place fondamentale, et la précision de certaines descriptions présente un défi pour la traduction. Les lieux (« ce castel sommeillant », « sur la route de Bretagne ») devaient être bien visualisés par le candidat pour en proposer une traduction satisfaisante. Le rythme poétique qui se met en place, à la mesure des hésitations et des tâtonnements de Simon, doit également être pris en compte.

L'écriture de Gracq exige de solides connaissances lexicales et une capacité d'interprétation fine ; certains segments justifient le recours à des stratégies de compensation ; d'autres nécessitent de faire appel à une méthode solide, afin de transcrire au mieux des constructions complexes, propres à désarmer les candidats moins préparés.

Remarques générales sur les copies

Une relative ambiguïté ponctuelle dans la formulation du texte français a conduit le jury à accepter deux lectures de certains passages, notamment « une quiétude, après la menue agitation de l'entrée », où « l'entrée » peut désigner soit une pièce de la bâtisse, soit l'action d'entrer de Simon, les deux étant cohérentes et possibles grammaticalement. Au vu de la difficulté du segment source « garrottés par les barres incandescentes de l'été à toutes leurs persiennes closes », le jury a surtout cherché à valoriser le bon sens et la justesse lexicale, et à accorder un peu de licence poétique aux candidats, à condition qu'ils restent dans les limites du vraisemblable. En règle générale, le jury cherche à récompenser les efforts de ceux qui travaillent à une cohérence d'ensemble et s'efforcent d'éviter les calques lexicaux et syntaxiques.

Le texte proposé aux candidats pour cette session présente un certain nombre de difficultés lexicales, notamment des termes qui relèvent du champ lexical de l'architecture, comme la tournure « porte d'ogive qui s'ouvrait en pan coupé ». Beaucoup de candidats ont déployé de bons réflexes pour traduire ce segment : même sans connaître les termes permettant une traduction optimale, certains ont proposé des approximations telles que *an arched* ou *arch-shaped door* ou *a Gothic door*, qui permettent d'évoquer efficacement la porte en question et qui ont donc été peu pénalisées. Rappelons aux futurs candidats que le sens doit rester la priorité en toutes circonstances, ce qui invalide des propositions comme : *the warhead door that opened in cut parts* ou encore *the designed door which opened itself with cutting pieces of wood.* Le substantif « château » a été traduit par *castle* dans la très grande majorité des copies, terme qui renvoie le plus souvent à un château médiéval fortifié. Le choix de *chateau*, évoquant un contexte français, a donc été bonifié. Le terme « perron », qui décrit une volée de marches donnant accès à l'entrée d'un bâtiment, a donné lieu à de nombreuses approximations et quelques non-sens.

La traduction doit s'accompagner de précision dans le lexique et dans l'orthographe : l'imprécision lexicale (« cheminée », par exemple, traduit par *chimney* de manière quasisystématique), peut aller jusqu'au barbarisme (**unvoluntarily*, **ondulated*) ; et une orthographe peut modifier le sens d'un mot (*beatle* pour *beetle*). On note aussi des inexactitudes dans la traduction de prépositions ou locutions prépositionnelles comme « en bordure de », « au fond de », « au ras de » ou « par la fenêtre ».

Parmi les principaux problèmes grammaticaux et syntaxiques rencontrés dans les copies, la non-maîtrise de la structure des groupes nominaux s'est avérée préjudiciable. L'ordre des adjectifs épithètes antéposés, quand il y en a plusieurs (comme, par exemple, pour « un faux petit château Louis XIII »), a été source d'erreurs, et le jury a noté la tendance d'une grande majorité des candidats à coordonner systématiquement les adjectifs antéposés (ex. *an old lady with white neat and wavy hair* ; *the preserved and cosy freshness* ; *a liquid and even rustling sound* ; *a blind and devoured push*). Nous encourageons donc vivement les candidats à consulter une grammaire afin de revoir le placement et l'ordre des adjectifs épithètes en anglais (presque toujours à la gauche du nom-tête), et nous rappelons que lorsque plusieurs adjectifs épithètes sont placés sur le même plan, ils ne sont généralement pas coordonnés mais séparés par une virgule ou simplement juxtaposés, sauf dans des cas spécifiques : par exemple pour prêter une emphase ou une signification particulière (ex. *a black and white dog*).

La question de la structure des groupes nominaux se pose dans de nombreux segments : dans le premier, mais aussi dans le segment 8 (« les dos noirs de scarabées des voitures »), où on a souvent trouvé *back* au singulier alors que le français utilise un pluriel ; dans les segments 7,10 et 12 : « la pendule de la cheminée », souvent rendu par *the clock of the chimney* ou *the chimney's clock* ;« le silence d'aquarium », le plus souvent traduit par *the aquarium silence.* Proposer *his childhood country houses* pour la traduction de « les maisons de campagne de son enfance » montre que l'emploi du génitif et du nom composé n'est pas maîtrisé.

Nous conseillons aux futurs candidats une révision approfondie de l'emploi des déterminants, en particulier pour ce qui concerne les noms indénombrables, souvent précédés à tort d'un article indéfini : « une quiétude » (**a quietness*), « une sourde urgence » (**a deaf urgency*). L'article défini a en revanche souvent été omis dans la traduction de « la sensation tiède des vacances » (*the mild sensation of holidays*) ou dans le segment 12 (« le souvenir lui revenait des salons ombreux et faiblement moisis des maisons de campagne »).

En règle générale, le système aspectuo-temporel de l'anglais demande au traducteur de distinguer les prétérits à valeur itérative de ceux qui désignent des actions ponctuelles. Comme d'habitude, il fallait donc veiller à traduire correctement l'aspect des verbes, et notamment des verbes à l'imparfait, qui ont donné lieu dans de trop nombreuses copies à des traductions mécaniques, par un verbe en BE + -ING, sans que le sens du texte-source ou le déroulement précis de la scène ne soient pris en compte. Prenons à titre d'exemple la phrase « un rayon de soleil touchait la pendule », où la forme en BE + -ING a trop souvent été employée avec des verbes qui, sémantiquement, ne le permettaient pas (comme *reach*). Cette même forme en BE + -ING a, en revanche, souvent été omise pour rendre « qui glissaient au ras de la haie » (segment 8), « celui de la pendule qui poussait… » (segment 16) et « qui froissaient la page » (segment 19).

Le prétérit de certains verbes irréguliers n'est visiblement pas maîtrisé, en particulier *slide* et *cling*, et l'emploi de *WOULD* est parfois erratique ; il a souvent été employé à mauvais escient pour traduire l'imparfait dans « mais ne se relâchait jamais tout à fait » ou « dès qu'il s'arrêtait de feuilleter ».

On peut également rappeler qu'en anglais, il est conseillé de respecter l'intégrité du bloc sujet-verbe-complément d'objet, et donc d'éviter de placer des circonstants / compléments circonstanciels entre le verbe et le complément d'objet. Il est recommandé d'identifier les constituants de la phrase (sujet, verbe, complément[s]) car la dissociation du verbe et de son complément peut engendrer une proposition peu recevable, comme par exemple : *the knitting and the ticking continued emotionlessly to count the seconds*, ou *the clock that was pushing, second after second, the day* ou encore *he watched his hands crumpling *inadvertently the pages*.

Enfin le jury réitère des remarques déjà faites dans les rapports précédents sur la ponctuation. La ponctuation structure la phrase. Des oublis ou des ajouts intempestifs peuvent en menacer la cohérence et sont donc lourdement pénalisés. Les candidats sont invités à prêter attention à l'organisation typographique du texte-source. Le discours direct ne faisant l'objet d'aucun alinéa dans le texte de Gracq, il convenait de respecter le choix de l'auteur.

Le jury rappelle que le barème de correction a été établi en vue de valoriser les candidats ayant su équilibrer rigueur et adaptation, et tient à féliciter chaleureusement ceux qui ont su proposer des traductions à la fois élégantes et fidèles au texte de Gracq.

Analyse détaillée

À partir de la segmentation du texte retenue pour la correction, chaque segment fait l'objet de quelques remarques d'ordre lexical, grammatical et stylistique, qui s'appuient à la fois sur les propositions des candidats et sur le corrigé retenu. La proposition de corrigé qui suit cette analyse n'en est en aucun cas l'unique traduction valable du texte de Gracq, et de nombreuses variantes et alternatives ont naturellement été acceptées par le jury.

1. ***Le relais de Pen-Bé était un faux petit château Louis XIII bâti en bordure dun boqueteau de chênes et de sapins ;***

The inn at Pen-Bé was a small, mock-Louis XIII chateau built on the edge of a copse of oaks and firs;

Lexique : le terme « relais » est à comprendre ici dans son sens d'auberge, *inn*. Des termes plus désuets, comme *hostelry*, *coaching inn* ont également été acceptés, et *hotel, posthouse* ou *Bed and*

Breakfast peu pénalisés. En revanche les calques du type *relay* ou *relais* ont été plus lourdement sanctionnés. « Faux » renvoyait ici à l'imitation du style architectural en vogue sous Louis XIII (à traduire par *Louis XIII*, la marque de l'ordinal *th* s'entendant à l'oral mais ne s'écrivant pas), et l'adjectif *mock* était particulièrement approprié. *Fake* et *faux* ont également été acceptés.

« Boqueteau » est un terme rare qui signifie « petit bois » et se traduit par *copse*. La mention des arbres composant ce boqueteau a permis à la majeure partie des candidats d'en déduire le sens. On peut s'étonner que, si *oak* semble bien connu, le mot « sapin » (*fir*) le soit beaucoup moins, la plupart des candidats ayant opté pour *pine tree.* La traduction de « en bordure de » (*on the edge of*) n'a pas posé trop de problèmes, hormis quelques erreurs sur les prépositions, quelques calques avec *border* et quelques sous-traductions (*along, near*).

Syntaxe : la difficulté syntaxique majeure de ce segment (comme dans d'autres parties du texte) concerne la structure des groupes nominaux. Pen-Bé renvoyant à un lieu, « le relais de Pen-Bé » peut se traduire soit par *the Pen-Bé inn,* soit par *the inn at Pen-Bé* ; *the inn in Pen-Bé* est maladroit et le calque *the inn of Pen-Bé* a été sanctionné, de même que le recours au génitif ou l'absence de déterminant.

Dernier groupe nominal ayant posé problème, « un boqueteau de chênes et de sapins » : la traduction par *an oak and fir copse*, qui renvoie à un type de boqueteau bien connu, a été pénalisée ainsi que les étoffements *made up of constituted of*, inélégants et surtout inutiles, la préposition *of* étant suffisante.

2. ***un perron de quelques marches donnait accès à la porte d'ogive qui s'ouvrait en pan coupé à l'arrière de la maison.***

a small flight of steps led up to the arched door which opened via a hipped gable roof at the back of the house.

Lexique : dans la mesure où il était difficile de parvenir à une interprétation unique de la tournure « s'ouvrait en pan coupé », le jury s'est montré particulièrement ouvert aux propositions de traduction correctement formulées et rendant compte des éléments de sens présents dans le texte. Ainsi, *which opened diagonally* ou encore *slantwise* ont été jugés recevables, mais pas *which was half open*.

Le mot « perron » a fait l'objet de nombreuses approximations. *Porch* n'était pas juste, car il décrit un emplacement couvert alors qu'un perron ne l'est pas. De même, *landing*, qui décrit un palier dans une cage d'escalier, ne convenait pas, et *doorstep* ou *threshold* étaient également erronés, car ils font référence à un seuil et non à plusieurs marches.

Grammaire : ce segment présentait peu de difficultés d'ordre grammatical. On rappellera simplement que *stairs* est un pluriel, et ne peut donc être précédé de l'article *a*, et que l'on ne peut pas employer *of* dans *a porch of a few steps* car *a porch* n'est pas composé de marches.

3. ***Quand Simon eut poussé la porte de ce castel sommeillant, il resta un moment incertain de s'être fourvoyé :***

When Simon had pushed open the door of this dormant castle, he paused for a moment, wondering whether he might not have come to the wrong place.

Lexique : il convenait ici de restituer les deux éléments de sens portés par « poussé », à savoir l'idée d'ouvrir la porte, et de la pousser. Ainsi, *push the door* ne suffisait pas, car il manque l'explicitation du

résultat de l'action (*open*). « Ce castel sommeillant » a en général donné lieu à des traductions recevables ; il fallait simplement éviter les sur-traductions telles que *enfolded in its sleep.*

« Se fourvoyer » a parfois conduit à des sous-traductions, telles que *make a mistake*, ou au contraire à des étoffements inutiles tels que *not being at the right address.* Il fallait ici proposer une traduction correspondant au même degré d'explicitation que dans le texte original. Le jury rappelle par ailleurs que le verbe *mistake* ne signifie pas « faire une erreur », mais « confondre », et qu'il appelle nécessairement un complément (*mistake X for Y*).

Grammaire : employer *be uncertain to be mistaken* était une erreur sérieuse. Outre sa maladresse, une telle proposition de traduction suggérait une méconnaissance de la différenceentre *be certain to do sthg* et *be certain of doing sthg* : dans *he is certain to win*, par exemple, la périphrase de modalité est associée à une montée du sujet : la certitude n'émane pas du sujet, mais on émet une certitude à propos d'un événement futur dans lequel il est impliqué (glosable par *he will win*) ; en revanche, dans *He is certain of winning the lottery*, la périphrase de modalité exprime une certitude qui émane du sujet.

4. le salon aux boiseries sombres où on l'avait fait entrer était si coi et si reclus quil nattendait visiblement personne.

The darkly-panelled drawing-room into which he had been ushered was so quiet and secluded that it was clear no one was expected there.

Lexique : ce segment présent quelques difficultés lexicales, même si une lecture attentive du texte français permet de garantir une traduction acceptable. Ainsi l'adjectif « coi » a pu être mal compris, et traduit par *coy* ou encore *agog*, alors que *quiet* ou *silent* ont été acceptés, tandis que « reclus » a pu conduire à des interprétations et à des sur-traductions comme *hidden* ou *cloister-like*, là où *isolated* ou *secluded* conviennent parfaitement, et ne demandent pas de connaissances pointues de la part des candidats. À l'inverse, le jury a bonifié des traductions élégantes, comme le choix du verbe *usher* pour traduire « faire entrer ». Enfin, l'adverbe « visiblement » gagne à être traduit par une formule impersonnelle idiomatique en anglais comme *it was clear obvious that…* plutôt que par certains adverbes qui changent le sens de la phrase comme *apparently* ou *supposedly*.

Grammaire : la description de la pièce, quant à elle, un « salon aux boiseries sombres », a parfois donné lieu à des constructions erronées comme **dark wood parlour* ou **dark-panelled room.*

Syntaxe et ponctuation : la construction à pronom indéfini « où on l'avait fait entrer », qui pouvait se traduire par une formulation passive, a conduit certains candidats à proposer des constructions irrecevables comme **the parlour where he had been shown into*. D'autres ont fait un contresens sur la fin du segment en considérant que c'était Simon, et non le salon, qui n'attendait personne : **he was expecting no one, he waited for no one.*

5. Des magazines fripés, un jeu de tric-trac étaient posés sur la table—

Well-thumbed magazines and a backgammon set lay on the table;

Lexique : ce segment court a pu déstabiliser les candidats qui ne connaissaient pas le « jeu de tric-trac ». Alors que *backgammon set* ou *backgammon board* ont été bonifiés, et *tric-trac set* accepté, si tant est que l'orthographe de ces termes ait été respectée, le choix du terme *game* a été sanctionné,

de même que les propositions plus éloignées comme *chess* ou *Snakes and Ladders*, moins lourdement cependant que des constructions totalement irrecevables, du point du vue lexical ou syntaxique, telles **a play of backgammon* ou **an antic's game*. L'adjectif « fripés » a parfois donné lieu à des approximations comme *used* ou *damaged* mais parfois aussi à des barbarismes comme **crissed* ou des non-sens comme *parched*.

Grammaire : la construction et le choix du verbe anglais pour traduire « posés », participe passé employé comme adjectif en français, ont conduit à des confusions entre *lay* et *lie* et à des erreurs inacceptables dans la conjugaison de ces deux verbes, qu'il s'agisse des formes irrégulières de ces verbes ou de propositions de traduction à la forme BE + -ING.

Syntaxe et ponctuation : comme à d'autres endroits du texte, il fallait faire attention, dans ce segment, à lier les deux groupes nominaux par la conjonction de coordination *and* et ne pas se contenter d'une juxtaposition avec virgule.

6. ***près de la fenêtre, une vieille dame aux cheveux blancs nets et ondés, en robe de plage (la grand'mère bien tenue des pensions de famille, pensa Simon) assise auprès d'une tasse de café, tricotait pour la petite éternité de l'heure de la sieste.***

near the window, an old lady with neat, wavy white hair wearing a beach dress sat with her cup of coffee – the well-turned out granny of family-run boarding houses, thought Simon – knitting her way through the brief eternity of nap time.

Lexique : ce segment présentait des difficultés lexicales certaines, mais il est surprenant de constater que certains candidats ne savent pas traduire le verbe tricoter (*to knit* et non *to needle*, *a (knitting) needle* étant une aiguille à tricoter). Il convenait d'éviter de calquer *hour* sur « heure » dans « la petite éternité de l'heure de la sieste ». En revanche, la volonté d'éviter à tout prix un calque a conduit de nombreux candidats à mal traduire les cheveux « nets » de la vieille dame, soit en utilisant un adjectif inapproprié (*sheer crisp*), soit en transformant le sens du terme (*smooth shiny*).

Le jury a également constaté une tendance à la sur-traduction : « près de la fenêtre » a souvent été rendu par *right next to the window*, et la « grand'mère bien tenue » a donné lieu à des étoffements inutiles (*the typical grandmother* ou *the kind of grandmother… you would typically find in*…), de même qu' « en robe de plage » (*clad in decked out in*…). Il était également important de respecter le contexte spatio-temporel : une tasse n'est pas un *mug* (anachronisme) ; le café ne devait en aucun cas se transformer en thé.

Grammaire : la traduction calquée de « cheveux blancs nets et ondés » par *white, *neat and wavy hair* avec emploi de la conjonction de coordination fut ici fortement pénalisée. Il ne fallait pas non plus perdre de vue que la vieille dame est déjà assise (*sat* / *was sitting*) et non en train de s'asseoir (*sat down*).

Syntaxe onctuation : le sujet d'une phrase en anglais précédant aussi directement que possible le verbe, il était préférable de placer le premier verbe (*sat with her cup of coffee*) avant l'incise. Le jury a valorisé les traductions élégantes proposées pour la fin quelque peu énigmatique de la phrase (qui a souvent donné lieu à des structures très lourdes), comme par exemple *knit away* ou *while away the short eternity of naptime*. Par ailleurs, le jury a bonifié la traduction des parenthèses par des tirets, plus idiomatiques en anglais.

7. ***Un rayon de soleil touchait la pendule de la cheminée dont on entendait le tic-tac ; par la fenêtre, au fond d'une vaste pièce de choux,***

A shaft of sunlight fell on the clock on the mantelpiece that ticked audibly and through the window, beyond a vast cabbage patch,

Lexique : de prime abord ce segment posait plusieurs défis aux candidats. En réalité, la « cheminée » ne pouvait pas être *the chimney*, qui ne se trouve qu'au-dessus du toit : elle ne pouvait que renvoyer au *mantel* voire *mantelpiece*, rebord au-dessus du foyer. La « pièce de choux », variante de « pièce de terre », relève du vocabulaire agricole : il s'agissait donc d'un champ, le complétif « choux » renvoyant sans équivoque à l'extérieur de la maison. Le jury rappelle ici que les locutions (originales ou surprenantes parfois) doivent être traduites en préservant la cohérence du texte : **beyond a gigantic cabbage* / *cauliflower brussels-sprout room large coleslaw plant* ou encore *at the bottom of a huge piece of cake* n'étaient en aucun cas recevables.

Les expressions « rayon de soleil » et « tic-tac » appartiennent à un domaine lexical plus usuel, encore fallait-il éviter des termes tautologiques comme **beam of sunlight*, des calques comme **tic-tac* ou des absurdités comme **tick-tick*. Le jury tient à saluer des traductions qui ont fait preuve du discernement et des connaissances lexicales requis.

Grammaire : la traduction de « touchait » demandait le prétérit simple plutôt que l'aspect BE + -ING, puisque c'est un procès statique qui est ici décrit. « [L]a pendule <u>de</u> la cheminée » indique le lieu où se trouve l'objet, donc des traductions comme **the clock of the mantelpiece* ont été sanctionnées. Un groupe prépositionnel comme **the clock* ***from*** *which* (*the tick-tock could be heard)* n'a pas non plus été accepté (le bruit de la pendule aurait-il pu venir d'ailleurs que de celle-ci ?) ; *the clock* ***whose*** *ticking* a donc été accepté. Le jury recommande aux candidats de revoir les différentes traductions possibles de « dont » et de prêter attention à la structure des propositions relatives afin d'éviter des incorrections du type **the clock of which the tick-tock could be heard*.

8. ***on voyait sur la route de Bretagne les dos noirs de scarabées des voitures qui glissaient au ras de la haie d'un train enragé, sans aucun bruit.***

the black roofs of cars could be seen beetling along the road to Brittany, hurtling noiselessly along at full speed just above hedge level.

Lexique : tout comme pour la traduction de « pièce de choux », une lecture attentive et un travail d'interprétation étaient requis afin de bien saisir de quel « train » il s'agissait. La présence des horaires de train, plus loin dans le texte, a pu distraire un certain nombre de candidats, mais la tournure décrit la rapidité à laquelle les voitures avancent : *at full speed* est donc une traduction à la fois simple et idiomatique du circonstant de manière « d'un train enragé ». Des propositions telles que **cars sliding along the bush fence of a furious train, at the edge of a hay near an enraged enraging train, car bugs that were slipping down from a raging train next to the green wall* n'avaient pas de sens.

Par ailleurs, ce sont les dos des voitures qui sont noirs, et non pas les voitures elles-mêmes : donc une traduction comme *the beetle-black roofs of cars* était à préférer par rapport à *the roofs of beetle-like cars*. Le groupe prépositionnel « au ras de la haie » signifiant « au même niveau que », *behind* et *next to* ne convenaient pas, par opposition à *just above hedge level*, par exemple.

Grammaire : la meilleure traduction de « on voyait » était *could be seen*, groupe verbal à la voix passive comportant le modal *could* devant le verbe de perception involontaire *see*, solution choisie par la majorité des candidats ; *were visible* était également acceptable. En traduisant du français vers l'anglais, il faut prendre en compte le fait que là où le français met le possédé en dénominateur commun au singulier, l'anglais prend en compte le fait que chaque voiture a un dos et utilise le pluriel.

Il va de soi que les candidats doivent maîtriser les verbes irréguliers. Dans ce segment, **slided* n'était pas acceptable, pour des raisons à la fois grammaticales (forme et aspect) et lexicales : le prétérit de *slide* est *slid* ; la forme BE + -ING s'imposait ici pour une action en cours de déroulement ; le terme *glide* était préférable à *slide* qui renvoie plutôt à mouvement incontrôlé.

Syntaxe : l'anglais exige quelques modifications de l'agencement des différents circonstants / compléments circonstanciels dans la phrase. L'emploi d'une forme active pour la traduction de « on voyait » pouvait conduire à décaler la traduction du groupe prépositionnel « sur la route de Bretagne », afin de ne pas séparer le verbe « voir » de son complément d'objet « les dos noirs de scarabées des voitures {…] ». Par ailleurs, il convenait de placer l'adverbe *noiselessly* après le verbe qu'il modifie (*gliding*), avant de mentionner la vitesse, puis la description de la proximité entre les voitures et la haie.

9. ***Il s'assit en saluant le vide inhabité d'un signe de tête et atteignit machinalement un illustré sur la table ;***

He sat down, nodding a greeting to the empty space, and mechanically reached for a magazine from the table;

Lexique : ce segment a surtout posé des problèmes d'ordre lexical. La forme de certains mots a parfois déstabilisé les candidats. Dans le groupe nominal « le vide inhabité », « inhabité » avec son suffixe privatif a donné lieu à un calque (**unhabited vacuum*) ; on ne pouvait pas non plus traduire le terme « illustré », participe passé employé comme nom, par **illustrateds, illustrated coloured magazine* ou *image book*. Les actions se sont également révélées difficiles à rendre, d'abord celle de « [saluer]… d'un signe de tête », ensuite celle d' « [atteindre] machinalement », soit parce que ces actions n'ont pas été correctement visualisées, soit parce que le vocabulaire pour les décrire a fait défaut : *with a tip of his head, with a head nod, waving his head towards* ; *grasped thoughtlessly, grabbed hold of in a machinelike (sic) manner, snatched casually…*

Grammaire : il fallait se rappeler l'emploi en anglais des déterminants possessifs pour déterminer les parties du corps et éviter le calque avec l'article défini (**with a nod of the head*).

Syntaxe : le début de ce segment a posé des difficultés syntaxiques conséquentes. Il fallait surtout séparer le premier syntagme du reste de la phrase par une virgule et éviter des formulations telles que *He sat down nodding* ou *As he sat down he greeted*. L'emploi du chassé-croisé était bienvenu : *He sat down, nodding a greeting to the empty space,* mais d'autres solutions, plus proches de la syntaxe du texte source, étaient également acceptables : *He sat down, greeting the empty space with a nod,* ou *As he sat down, he greeted the empty space with a nod.*

10. le tricotement et le tic-tac continuèrent de débiter les secondes sans s'émouvoir, pour le silence daquarium.

the knitting and the ticking went on unabated, relentlessly carving out the seconds in the fishbowl-like silence.

Lexique : il s'agit, au début du segment, d'évoquer un son par le biais de l'action qui le produit et un autre par onomatopée (« tic-tac »). On pouvait traduire de la même manière, sans étoffement inutile (*the knitting and the ticking noises*, *the clicking knitting needles*, *the ticking of the clock*), en évitant toutefois le calque du français (*tick-tack*). Le terme *knitting*, pourtant courant, était souvent inconnu des candidats ou mal orthographié. Le syntagme « débiter les secondes » a induit en erreur tous ceux qui ont pensé aux usages habituels comme « débiter la viande » ou « débiter le bois », et qui ont traduit par *slicing* / *chopping* / *splitting the seconds*. On pouvait soit adapter l'image poétique au temps qui passe (*carving out the seconds*), soit la transposer à l'aide d'un verbe approprié (*counting* / *measuring* / *marking out the seconds*). La dernière difficulté lexicale, « sans s'émouvoir », résidait dans la tendance à l'animisme (*without showing concern for* / *attention to*…), mais plusieurs traductions, telles que *relentlessly* / *indifferently* / *impassively* / *undisturbed* / *unperturbed*, étaient recevables.

Syntaxe : la principale difficulté est l'interprétation de la dernière partie de la phrase, notamment pour ce qui concerne le sens à donner à la préposition dans « pour le silence d'aquarium ». Plusieurs solutions ont donc été acceptées : *for* / *in the aquarium-like silence as if in an aquarium enhancing the fishbowl-like silence...* Il fallait toutefois être attentif au déterminant « le » et éviter la composition nominale : **the fishtank silence.*

11. Une quiétude, après la menue agitation de l'entrée, tombait sur lui de la fraîcheur préservée et douillette de la pièce

After the slight commotion in the entrance hall, the well-preserved, comforting coolness of the room filled him with a certain peace of mind;

Lexique : il valait mieux ne pas chercher à garder la racine « quies » dans la traduction de « quiétude », l'anglais ayant tendance, dans l'usage courant, à faire de *quiet* et de ses dérivés des quasi-synonymes de *silent*, aux dépens du sens de paix intérieure qui est présent ici. Pour rendre une expression atypique comme « menue agitation », il faut chercher à isoler le sens de « menue » dans le contexte et chercher un adjectif qui qualifie *commotion* ou *bustle* de façon plus classique : *slight* est la solution la plus convaincante par sa neutralité. « Fraîcheur » a posé de nombreux problèmes : *coolness* ou un dérivé semble plus approprié que *fresh air* ou encore *freshness* qui, en anglais, renvoient à l'état de fraîcheur sans considération de température. Dans le syntagme « la fraîcheur préservée et douillette », les deux épithètes, quoique coordonnées, ne véhiculent pas de sens parallèles : le participe passé adjectivé « préservée » est suivi d'un adjectif qualificatif, « douillette », qui dénote l'atmosphère générée par le procès dénoté par « préservée » et qui, d'une certaine façon, qualifie aussi bien la pièce que la fraîcheur elle-même. Sans aller nécessairement jusqu'à un étoffement sous la forme de *the comforting coolness that had been kept in the room*, il fallait éviter des calques malheureux comme *the kept and comfortable coolness*, *the retained chill*, *secured freshness*, par exemple.

Syntaxe : encore une fois, il faut respecter l'intégrité du bloc sujet-verbe-complément d'objet en anglais, ce qui permet ici d'atténuer l'opacité du propos. Le verbe *fall* est problématique pour traduire un sens figuré, surtout lorsqu'il est associé à la préposition *over*, qui évoque une scène burlesque ; quant à *descend upon* il pouvait paraître un peu sur-traduit. Le plus naturel était de rétablir le protagoniste dans son rôle de sujet recevant cette « fraîcheur ».

12. le souvenir lui revenait des salons ombreux et faiblement moisis des maisons de campagne de son enfance, garrottés par les barres incandescentes de l'été à toutes leurs persiennes closes ;

it brought back memories of the shady and slightly fusty drawing rooms of the country houses of his childhood, all trussed up by the bars of white-hot summer light coming through their closed shutters.

Lexique : ce segment a posé plusieurs problèmes d'ordre lexical. *Souvenir* désigne en anglais le bibelot que l'on rapporte d'un voyage, par exemple ; traduire « lui revenait » par *came back to him* donne l'impression d'une traduction automatisée et peu inspirée. L'anglais préfère une expression plus idiomatique comme *he was reminded of*.

Le contexte incite à préférer *drawing room* pour les « salons ombreux » aux formes plus populaires comme *lounge* ou *sitting room*, et le caractère précieux de l'adjectif invite à aller chercher *shadowy* plutôt que *shady*, avec la différence parfois méconnue entre *shade* et *shadow* pour traduire « ombre ». Une confusion similaire entre *country* et *countryside* a donné lieu à des périphrases fautives comme *the houses of the countryside* ou, pire encore, *his childhood's cottages*.

L'image proposée par Gracq dans la deuxième moitié du segment fait des traits de lumière traversant les volets des « barres incandescentes », qui « [garrottaient] » les « salons » ; étoffer le français « à toutes leurs persiennes closes » grâce à une forme verbale permet de rendre plus évident le jeu de lumière, soit la projection lumineuse (*that shone through*), soit la perception de celle-ci (*the incandescent stripes that could be seen through all the closed shutters*). Pour le reste, il s'agit de faire preuve de bon sens, en se mettant par exemple à la place d'un lecteur anglais, nécessairement perplexe en découvrant une phrase comme : *attached by summer burning bars to all their closed windows* ou encore *closed by hot bars of summer and closed windows*.

13. la sensation tiède des vacances persistait, ouverte et toute hâtée vers l'avenir, saccrochait à la robe de plage et aux cheveux ondés.

The mild lingering warmth of the holidays persisted, open-ended and rushing headlong towards the future, clinging to the beach dress and the wavy hair.

Lexique : de nombreux candidats ont buté sur la traduction de l'incise « ouverte et toute hâtée vers l'avenir ». Des traductions telles que *eager* ou *looking forward to* trouvées dans certaines copies, ne sont pas appropriées puisque « hâtée » est le participe passé du verbe hâter, qui renvoie à la notion de vitesse ou d'accélération et non pas à une intention. Le jury a accepté *rushing headlong towards hastening (onwards) towards.*

Grammaire : la phrase a posé des problèmes concernant la détermination de *holidays beach dress* et *wavy hair*, qui doivent obligatoirement être précédés de l'article défini et non pas de l'article zéro. En dehors des questions de détermination, certains candidats ont fait des erreurs de temps verbaux pour

la traduction des imparfaits « persistait » et « s'accrochait ». Une traduction du participe passé « ouverte » par l'aspect BE + -ING (*was opening*) équivaut, dans ce contexte, à un non-sens. Il convient de traduire « persistait » par un prétérit simple et « s'accrochait » soit par un participe présent, *clinging*, soit par le prétérit *clung.* Le jury, ayant constaté dans de trop nombreuses copies les formes **clang* et **clinged,* invite encore une fois les futurs candidats à consolider leur maîtrise des verbes irréguliers.

Syntaxe : ce segment ne pose pas de problème syntaxique particulier. Toutefois, certains candidats ont choisi de scinder la phrase en deux pour mettre l'incise dans une nouvelle phrase, alors qu'il est souhaitable de garder l'incise pour préserver le style particulier du texte source.

14. « Rien ne me presse » songea-t-il, détendu, et il s'avisa aussitôt que c'était plutôt le contraire—

"I've got all the time in the world," he mused, feeling relaxed and immediately realizing that the opposite was in fact true.

Lexique : beaucoup de candidats n'ont pas réussi à traduire de façon idiomatique « Rien ne me presse ». Bien que l'expression soit des plus courantes, elle a souvent donné lieu à des calques lourdement pénalisés (*Nothing hurries me* / *hastens me*). Le verbe « s'aviser » semble mal connu des candidats qui se sont parfois contentés d'une sous-traduction (*thought, felt, told himself*).

Syntaxe et ponctuation : une traduction littérale du segment « songea-t-il, détendu, » a conduit bon nombre de candidats au calque syntaxique. Les meilleures copies proposaient un étoffement (*feeling relaxed*) ou encore une transposition, introduisant à la place de l'adjectif un adverbe comme par exemple *calmly* / *serenely*. Le jury a constaté que la ponctuation du discours direct n'est pas toujours rigoureuse : guillemets absents ou mal placés. Une fois les guillemets fermés, lutilisation de majuscules serait erronée. C'est pourtant ce qu'ont proposé certains candidats (*"I am not in a hurry". He mused, calmly*…). Enfin, rappelons également ici que les guillemets de l'anglais ("…"), contrairement aux guillemets français (« … »), ne sont pas des chevrons.

15. un moment après, comme un moteur qui atteint à son régime de croisière, le silence le rendit à son réglage intime :

A moment later, like an engine that has reached its cruising speed, the silence took him back to his own internal mechanism:

Lexique : la présence de quelques termes spécialisés, tels « régime de croisière » ou « réglage », semble avoir déstabilisé les candidats, engendrant parfois des propositions dénuées de sens. L'expression « un moment après » a été comprise par le jury comme indiquant un laps de temps court, interprétation que semble corroborer la présence dans la même phrase de l'adverbe « aussitôt ». Les propositions du type *a while later* / *some time later* ne pouvaient donc être retenues car elles dénotent une période de temps trop longue.

Grammaire : le jury a relevé des erreurs de détermination dans la traduction proposée pour « le silence ». La détermination est ici spécifique et non générique. Il s'agit bien du silence qui règne dans le salon où attend le personnage principal, silence accompagné par le tricotement et le tic-tac de la pendule. Ainsi *Ø silence* était irrecevable. Bien que dans le texte français le verbe « atteindre » soit

suivi de la préposition « à », en anglais *reach to* n'est pas correct. Enfin, se posait le problème du choix entre *as* et *like* ainsi que le problème du temps pour rendre efficacement « atteint ». Le jury rappelle que dans les comparaisons, AS et LIKE peuvent fonctionner comme des prépositions et être suivis d'un GN ; la différence se situe au niveau sémantique, AS exprimant une identification alors que LIKE dénote la similitude. C'est bien une similitude qui est établie entre le silence et le moteur, l'emploi de *as* est donc exclu.

Syntaxe et ponctuation : les deux points ayant valeur d'explicitation, ils ont été conservés.

16. il ne fut plus qu'un bruissement liquide et égal, celui de la pendule qui poussait maintenant, seconde après seconde, la journée sur sa pente vers le train de 19 h 53.

he was no more than a steady, fluid swishing sound, that of the clock that was now propelling the day down, second by second, towards the 7.53 train.

Lexique : de nombreux candidats ont buté sur la traduction de « bruissement », optant tantôt pour une sous-traduction (*noise sound* ou *murmur*), tantôt pour un champ lexical ne convenant pas aux éléments liquides (*buzz*, *whisper* ou *bristle*). De même, de nombreux candidats se sont contentés de *push* pour traduire « poussaient » alors que des verbes tels que *propel* ou *draw* correspondent mieux au registre. Les verbes *shove force* et *drag*, excessifs dans leur intensité et leur subjectivité, n'ont pas été retenus. Enfin, il est rappelé aux candidats que la traduction recevable de l'heure se limitait à *7.53 (pm)* et *19.53*, alors que de nombreux candidats ont proposé *7h53* ou *19h53*. La rédaction de l'heure en toutes lettres est elle aussi à bannir dans ce contexte.

Grammaire : le jury rappelle que l'association de deux adjectifs mis sur le même plan (« liquide et égal ») n'appelle pas généralement, en anglais, la présence de *and*. Par ailleurs, ont été pénalisés les choix de prépositions erronés, nombreux dans ce segment, particulièrement en fin d'énoncé : « vers le train de 19h53 » a souvent été traduit par *downhill to the train*, impossible ici, puisqu'il ne s'agissait pas d'une pente réelle, mais d'une journée qui évolue doucement vers l'arrivée du train. Parallèlement, des propositions comme *the train at 7.53* ou *the train of 7.53* étaient elles aussi incorrectes.

17. Il continuait à ne pas penser à Irmgard ; elle n'était en lui que la pesée à peine sensible d'un ressort faiblement tendu,

He kept on not thinking about Irmgard; she was nothing but the barely perceptible pull of a loosely coiled spring inside him,

Lexique : ce segment a posé surtout des problèmes lexicaux aux candidats, qui ont parfois eu du mal à trouver les termes qui permettent d'offrir une traduction claire, préférant parfois des périphrases qui alourdissent inutilement la syntaxe. « Sensible » a trop souvent été traduit par *sensible*, faux ami notoire. Le jury a accepté toutes les propositions qui restaient dans le domaine de la mécanique tout en demeurant dans le style souhaité, comme *pressure* / *pull* ou *weakly tensed* / *barely coiled spring*. Les traductions *strand* / *string* / *rubber band* ou encore *wool* ou *wire* étaient à éviter.

Grammaire : le jury a accepté les propositions qui permettent de souligner le paradoxe de la formule « continuer à ne pas penser à Irmgard » ; une traduction telle que *he kept on not thinking about Irmgard* a été bonifiée. « [E]lle n'était en lui que » a posé problème : il s'agit ici de bien restituer la

dimension restrictive apportée par « ne que » en utilisant des expressions telles que *she only amounted to* / *she was nothing more to him than.* « La pesée », rendue par un verbe, a parfois révélé une confusion entre les deux verbes *weigh* et *weight*.

Syntaxe et ponctuation : certains candidats ont créé des ruptures syntaxiques par l'ajout de tirets (pour « à peine sensible »), ce qui a occasionné bon nombre de maladresses et de fautes. L'ordre des mots a aussi parfois posé problème : ont été trouvées des propositions étonnantes à ce niveau d'exigence, telles que *a spring scarcely tensed* où l'adjectif épithète est postposé.

18. une poussée aveugle et dévorée qui se laissait distraire, mais ne se relâchait jamais tout à fait.

a blind, depleted surge which might happen to be distracted, but which never slackened altogether.

Lexique : face à une locution surprenante en français, il faut évidemment éviter toute traduction contraire à la logique du texte. Le terme « dévorée » a conduit certains candidats à employer des termes (*gulped* ou encore *masticated*) qui ne respectent pas cette cohérence. Le verbe *entertain* peut avoir une connotation festive qui n'est guère appropriée dans ce contexte, et certains candidats ont sous-traduit le segment : *but sometimes did not relent*.

Grammaire : l'usage du modal *could* pour « se laissait distraire » est parfaitement recevable, à condition bien sûr de ne pas le faire suivre d'un verbe conjugué. Certains candidats ont choisi une forme en -ING, comme *which could be distracting* / *relaxing,* qui avait pour effet d'inverser totalement le sens du passage. Des erreurs de temps, telles que *which had been letting itself be distracted* ont été trouvées dans un certain nombre de copies. Dans « une poussée aveugle et dévorée », l'association de deux qualificatifs à poids égal produisant un effet d'emphase, ce segment pouvait être rendu en utilisant la conjonction *and* : *a blind and depleted force* ou encore *an unwavering and spent pressure*.

Syntaxe et ponctuation : là encore, de nombreux candidats ont opté pour l'usage de tirets pour séparer les deux propositions du segment. Il est bon de rappeler que l'usage du tiret, pour idiomatique qu'il soit en anglais, n'est pas obligatoire, encore moins quand le segment en français, comme c'est le cas ici, n'implique aucunement une accélération du dénouement de la phrase.

19. Dès qu'il s'arrêtait de feuilleter le magazine, il regardait ses mains alertées par une sourde urgence qui froissaient la page involontairement.

Each time he stopped leafing through the magazine, he would gaze at his hands which were inadvertently crumpling the page, animated as though by a subdued sense of urgency.

Lexique : la traduction de certains termes de ce segment a posé problème aux candidats, notamment « alertées » et « sourde ». À défaut de traductions précises, on pouvait ici faire preuve d'imagination, tout en respectant le champ lexical. Ainsi, le jury a accepté *warned summoned* et *alerted* pour traduire « alertées ». Le lexique relevant de l'audition (*deaf *unaudible*) ne correspondait pas à l'acception de « sourde » dans ce contexte.

Certaines erreurs sont liées au choix de particules adverbiales ou de préfixes. Pour traduire le verbe « feuilleter », *flipping through* s'impose, et non *flipping over ;* le verbe *fold* dénote une action

trop méthodique et délibérée pour convenir ici ; pour « involontairement »; **unvolontarily* ainsi que **unadvertently* ont été sanctionnés.

Grammaire : le choix de l'aspect dans ce segment suppose une bonne compréhension du sens de la phrase ; employer le modal *would* pour traduire « s'arrêtait » est une erreur de sens, car on insisterait bien trop sur une caractéristique agentive du sujet. En revanche, ce même *would* est tout à fait acceptable pour le deuxième segment, où est décrite une action répétée et volontaire du sujet, qui découle naturellement de l'arrêt de la lecture : *Each time he stopped browsing through… he would watch* / *he watched*. L'emploi du *past perfect* (*as soon as he had stopped leafing through*) est une erreur d'aspect qui a été pénalisée.

Syntaxe : ont été considérées comme malavisées toutes les tentatives de relier « alertées » au sujet « il », ou encore « froissaient » à « une sourde urgence ». Pour éviter toute confusion, l'emploi d'une relative semble la meilleure solution, comme dans *he would watch his hands which were inadvertently crumpling the page, animated by…*, en prenant soin de bien placer le relatif par rapport à son antécédent (*hands* et non*a numb sense of urgency*) pour éviter les incohérences.

Proposition de corrigé

The inn at Pen-Bé was a small, mock-Louis XIII chateau built on the edge of a copse of oaks and firs; a small flight of steps led up to the arched door which opened via a hipped gable roof at the back of the house. When Simon had pushed open the door of this dormant castle, he paused for a moment, wondering whether he might not have come to the wrong place. The darkly-panelled drawing-room into which he had been ushered was so quiet and secluded that it was clear no one was expected there. Well-thumbed magazines and a backgammon set lay on the table; near the window, an old lady with neat, wavy white hair wearing a beach dress sat with her cup of coffee – the well-turned out granny of family-run boarding houses, thought Simon – knitting her way through the brief eternity of nap time. A shaft of sunlight fell on the clock on the mantelpiece that ticked audibly and through the window, beyond a vast cabbage patch, the black roofs of cars could be seen beetling along the road to Brittany, hurtling noiselessly along at full speed just above hedge level. He sat down, nodding a greeting to the empty space, and mechanically reached for a magazine from the table; the knitting and the ticking went on unabated, relentlessly carving out the seconds in the fishbowl-like silence. After the slight commotion in the entrance hall, the well-preserved, comforting coolness of the room filled him with a certain peace of mind; it brought back memories of the shady and slightly fusty drawing rooms of the country houses of his childhood, all trussed up by the bars of white-hot summer light coming through their closed shutters. The mild lingering warmth of the holidays persisted, open-ended and rushing headlong towards the future, clinging to the beach dress and the wavy hair. "I've got all the time in the world," he mused, feeling relaxed and immediately realizing that the opposite was in fact true. A moment later, like an engine that has reached its cruising speed, the silence took him back to his own internal mechanism: he was no more than a steady, fluid swishing sound, that of the clock that was now propelling the day down, second by second, towards the 7.53 train. He kept on not thinking about Irmgard; she was nothing but the barely perceptible pull of a loosely coiled spring inside him, a blind, depleted surge which might happen to be distracted, but which never slackened altogether.

Each time he stopped leafing through the magazine, he would gaze at his hands which were inadvertently crumpling the page, animated as though by a subdued sense of urgency.

Sarah LOOM
Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Amiens

4.2. – Traduction : version

Introduction

Le texte proposé pour l'épreuve de version de la session 2019 est un extrait de *Mothering Sunday*, le dernier roman en date de l'écrivain britannique Graham Swift, publié en 2016. Il s'agit d'un court roman et le passage choisi, situé aux pages 90-93 de l'édition Scribner, se trouve dans le dernier tiers du texte.

La scène se passe le dimanche 30 mars 1924, jour de la fête des mères, ce qui explique le titre choisi par l'auteur. Entre passages de narration en focalisation zéro ou focalisation interne, le lecteur est invité à suivre le personnage principal, Jane, surnommée Jay, au cours de cette journée particulière. À cette occasion, les Niven, propriétaires terriens chez qui elle est employée de maison, lui ont donné sa journée comme à tous les autres domestiques ; orpheline, Jane n'a pas de mère à qui rendre visite ; elle rejoint son amant Paul Sheringham, dont la famille possède la propriété voisine d'Upleigh. Jane et Paul ont l'habitude de se retrouver en cachette dans divers endroits, dans la campagne du Berkshire, entre les deux propriétés de Beechwood et Upleigh.

Mais, fait exceptionnel, les parents de Paul se sont absentés pour un repas de famille, la propriété est déserte et, pour la première fois, le jeune homme a donné rendez-vous à Jane chez lui, dans sa chambre. Cette fois, Jane, qui n'a pas à se cacher pour rejoindre son amant, emprunte l'allée principale menant à la maison et non le chemin plus discret situé à l'arrière de la propriété.

Alors que le texte débute, Paul vient de partir en voiture par l'allée principale pour retrouver ses parents, sa fiancée et sa future belle-famille pour le repas du dimanche. Jay, après avoir erré dans les différentes pièces de la maison, bravant l'interdit, reprend sa bicyclette pour rentrer à Beechwood.

Bien évidemment, il n'était pas attendu des candidats qu'ils connaissent tous ces détails mais une analyse des temps, des aspects, des pronoms et des prépositions, dès les premières lignes, permettait de clarifier le contexte et de cerner la situation d'énonciation.

S'il était impossible de situer avec précision la scène dans l'entre-deux guerre, on pouvait percevoir un charme désuet ainsi que le poids de l'héritage d'une société où l'appartenance à une classe sociale définit les codes de conduite, l'acceptable et les interdits. Imaginer que la scène se passe à l'époque victorienne n'était pas gênant ; penser qu'il s'agit des années 2000 était moins plausible. Ce repérage permettait d'opérer les bons choix en matière de ton et de registre lexical lors du passage au français.

La lecture du texte

L'intérêt du texte est de proposer une description concrète et réaliste du trajet à bicyclette que Jay effectue dans la campagne anglaise entre la propriété d'Upleigh, qu'elle quitte, et la propriété de Beechwood, vers laquelle elle se dirige. Les candidats devaient donc s'efforcer de visualiser mentalement la progression du personnage principal, se représenter les différentes étapes du périple à bicyclette pour en comprendre la direction, l'itinéraire et la destination.

En soi, ce texte de version est assez classique pour tout candidat qui se prépare à l'agrégation d'anglais : il offre un contexte en lien avec la nature (fleurs et nombreux éléments naturels par exemple) ; la protagoniste emprunte un moyen de transport, ce qui implique le recours à de nombreux verbes de mouvements et à des prépositions dont la valeur dynamique ou statique est à déterminer ;

le style est à la fois littéraire, soutenu et élégant mais aussi idiomatique dans les quelques passages au discours direct qui se mêlent à la narration sous forme de réminiscences.

Au fur et à mesure que Jay progresse à bicyclette, elle se rappelle différents moments et se projette même dans une forme de futur dans le passé (*She would retain the ability* ; *She would never be able to explain the sheer liberty, the racing sense of possibility she felt.*) La narration correspond en effet au parcours à bicyclette, scène que Jane se remémore alors qu'elle est âgée. Deux types d'antériorité se distinguent alors : le fait que Paul vienne de partir et qu'elle se retrouve seule, mais aussi leur habitude passée de se retrouver en cachette qu'il fallait opposer à l'aspect unique et exceptionnel du moment. Des repérages d'indices aussi bien dans le paratexte que dans le texte devaient permettre une meilleure compréhension et donc une meilleure traduction.

Beechwood et Upleigh peuvent être deux propriétés, deux domaines, voire deux villages, puisque le texte évoquait *Upleigh land* puis *Upleigh grounds*. En tenant compte du titre de l'œuvre et en le recoupant avec les informations contenues dans les deux dernières lignes du texte, *All over the country, maids and cooks and nannies had been 'freed' for the day, but was any of them … as untethered as she?*, il est possible d'inférer que le personnage, Jay, appartient bien à cette catégorie sociale des employées de maison à qui la journée a exceptionnellement été donnée. Il fallait comprendre que Jay rentre à Beechwood où elle travaille (*To turn left would have been the quickest way back to Beechwood*) après avoir retrouvé Paul Sheringham à Upleigh, après que celui-ci lui en a donné l'ordre (*But his crisp command had simply empowered her. The front door.*) Si Jay a obéi et osé prendre l'allée principale pour rejoindre Paul (*She did not ride—as he'd departed and she'd arrived—along the drive to the gate and the road*), instinctivement, elle prend au retour le chemin dérobé qu'elle a l'habitude d'emprunter (*Old habit and old secrecy made her take the old route*) et où les amants se retrouvent généralement, à l'abri des regards (*every screening outbuilding and clump of vegetation was familiar to her.*)

La syntaxe, le jeu des différentes tonalités, des différents niveaux de langue, l'appel à des références culturelles faisaient partie de l'intérêt du texte, de sa complexité et de sa beauté.

La méthode

Les futurs candidats sont vivement encouragés à consulter les rapports de jury des années précédentes. Les conseils généraux qui y sont donnés, ainsi que les analyses segment par segment constituent une ressource indispensable à la préparation de l'exercice. Traduire un texte tout en lui étant fidèle requiert une bonne maîtrise des deux langues et des techniques de traduction acquises par un entraînement régulier.

Il convient tout d'abord de lire le texte dans sa globalité, plusieurs fois, comme dans la phase de préparation d'une explication de texte. La lecture attentive du texte doit permettre d'appréhender la situation et de trouver le fil conducteur du récit. Ce travail d'imprégnation préliminaire facilite non seulement la compréhension mais également l'expression en français. On pourra ainsi mieux saisir le jeu des correspondances et des équivalences entre les deux langues.

Il faut, dès le début, repérer les passages qui risquent de poser problème, afin d'y apporter un soin particulier après le « premier jet » au brouillon ; et repérer, de façon précise, les marqueurs de temps, d'aspect, de lieu et de mouvements ainsi que les connecteurs logiques, afin d'identifier la situation décrite et les relations entre les personnages.

Lors du « premier jet » au brouillon, il est essentiel de noter plusieurs traductions possibles, plusieurs tournures ou idées pour pouvoir y revenir plus tard, sans toutefois passer trop de temps sur un même passage.

Il faut également s'assurer qu'il ne reste pas d'omissions sur des mots, des segments ou des phrases. Les omissions sont fortement pénalisées ; dans une traduction de concours, on ne peut laisser de côté aucun élément du texte source. Dans le même ordre d'idées, les solutions multiples sont à éviter : ce n'est pas aux correcteurs de faire les choix qui incombent aux candidats. Face à l'inconnu, on peut inférer le sens des mots grâce au contexte ou à leur formation (préfixes, suffixes, mots composés).

Rendre compte du texte avec rigueur, c'est-à-dire sans rien omettre, mais également sans se laisser aller à la réécriture ou à l'invention, tel est le défi de la traduction. La fidélité au sens du texte source, ainsi que la cohérence du discours dans la langue cible, doivent guider le candidat. Le passage d'une langue à l'autre nécessite une prise de recul sur les spécificités lexicales et syntaxiques de chaque langue, de façon à éviter les anglicismes dans le lexique ou la syntaxe.

Une fois le travail achevé, il est conseillé d'effectuer une dernière relecture pour vérifier la précision orthographique et s'assurer que le texte français est compréhensible pour une personne qui n'aurait connaissance ni du texte source, ni de la langue anglaise.

Conseils généraux

Le lexique

L'extrait choisi ne présentait pas *a priori* de difficultés lexicales majeures pour un candidat bien préparé aux exigences du concours. Cependant, dans de nombreuses copies, l'accumulation de faux-sens sur des champs lexicaux élémentaires ou des termes du vocabulaire courant, qui constituent un socle lexical minimal pour des candidats à l'agrégation d'anglais, peut se révéler pénalisante.

Un important travail d'apprentissage et de mémorisation est nécessaire pour aborder une épreuve de traduction sereinement et éviter les confusions menant aux inexactitudes, faux-sens, voire contresens. Il est conseillé de se constituer et d'apprendre des listes de vocabulaire relatif à la nature, aux transports, aux mouvements et déplacements, ou encore aux objets de la vie quotidienne.

De façon très concrète, la distinction doit être faite entre des termes aussi simples que *road* et *route* qui se suivent au tout début du texte mais ne peuvent être traduits de façon identique. De même, il faut faire la différence entre *secrecy* à la deuxième ligne et *secret* qui est utilisé au segment 9, dans l'expression *secret map*.

L'important, lorsque l'on est confronté à une difficulté lexicale, est de ne pas perdre son bon sens ni son sang-froid et de s'appuyer sur le contexte pour proposer une traduction plausible. Ainsi, dans le segment 3, g*reenhouse,* qui appartient au lexique usuel du jardin, a parfois été traduit par « maison verte » (calque lexical) ou « maison de campagne ». Le segment 11 (*The copse led to a small wilderness of rough grass and brambles, then a straggly hedgerow…*) peut également servir d'exemple pour illustrer l'accumulation de faux-sens possibles dans le champ lexical de la nature avec les termes *wilderness*, *rough grass*, *brambles* ou *hedgerow*. De même, au segment 14, *the hawthorns had sprouted more green leaves, hawthorns* a donné lieu à de nombreuses approximations (« rosiers », « glaïeuls »). Certes, certains candidats ont bien reconnu *thorn* mais ont traduit de façon imprécise par « branche épineuse », ce qui n'est pas recevable non plus. Dans ce même passage, le

terme *blossom* a très souvent été traduit par « bourgeons » ; il fallait bien faire la différence entre *blossom* et *bud* et parler de « fleurs ».

Il est prudent, face à des termes non connus dont le champ lexical est aisément identifiable, de préférer des termes génériques à des mots plus spécifiques (« orties », « graminées », « maquis », « forêt vierge », « brousse ») et d'éviter des non-sens comme « une haie libre », par exemple, pour *hedgerow*. Des tentatives malheureuses d'inférence à partir de *row* ont donné des traductions telles que « rangées de haie » ou « arbres de haies », qui défient la logique.

Le terme *stile* présent au segment 12 (*It involved lifting the bicycle fully over a stile*) a été un obstacle à proprement parler, souvent traduit par « talus », « fossé », « clôture », « grillage », voire « haie » (alors même que *hedgerow* est utilisé à plusieurs reprises dans le texte et, notamment, juste avant et juste après). Ne pas connaître le terme « échalier » en français peut sembler pardonnable, mais choisir de traduire *stile* par « tourniquet » ou « passage piéton » n'est bien évidement pas adapté à la situation et crée un faux-sens hors champ lexical, ce qui est pénalisé. Il fallait se représenter un petit escalier permettant au personnage de franchir la haie.

Une lecture trop rapide du texte peut entraîner des confusions, comme au segment 4, lorsque *threading paths* a été traduit par « chemins de randonnée » ou « sentiers pédestres », certains ayant à l'évidence confondu *thread* et *tread.* Pour acquérir du vocabulaire usuel et concret, il est recommandé de multiplier les lectures de textes en anglais (littérature et presse) et d'écouter régulièrement les médias anglophones (radio et télévision).

Pour insister sur l'importance de la précision dans le choix des termes, le segment 9 du texte (*She would retain the ability, but of course it would be a contradiction, a betrayal, actually to draw a secret map*) peut servir d'exemple. Dans ce segment, c*ontradiction* a été parfois traduit par « paradoxe » ou « non-sens », traductions peu convaincantes car ces deux mots se réfèrent à un système de pensée établi. Or, il ne s'agit ici que des conditions établies par les deux protagonistes dans leur relation, un contrat officieux et secret. Par ailleurs, dans ce passage au discours indirect libre, il semblerait que la jeune femme n'ait recours qu'à des mots simples, de la langue courante. Or, *betrayal* a parfois été traduit par « traîtrise ». La nuance avec « trahison » est infime car tous deux renvoient à l'acte de trahir, mais il est plus juste, ici, d'utiliser le terme de « trahison » qui, contrairement à « traîtrise », appartient au lexique de la relation amoureuse.

Il est utile de connaître le sens précis des adjectifs permettant la description physique, ou de ceux qui sont utilisés pour rendre compte des sensations, des impressions ou des sentiments. Par exemple, au segment 11, les adjectifs *rough* (*rough grass*) et *straggly* (*straggly hedgerow*) ont donné lieu à des traductions peu pertinentes. Il s'agit bien, dans le premier cas, d'herbe(s) folle(s) et non d' « herbe rêche ». Quant à *straggly*, certes moins commun que *rough*, il suggère bien l'idée d'une haie irrégulière et non celle d'une haie mal entretenue, épaisse, broussailleuse ou même défraîchie.

Dans l'expression *his crisp command*, au segment 13, si beaucoup de candidats ont résisté à la tentation de traduire *crisp* par « croustillant(e) », mais nombreux ont été ceux qui ont proposé « crispé(e) », qui n'est guère meilleur. « Cinglant » ou « cassant », peut-être plus proches du sens véritable, restent inexacts quant au sens de brusque, ferme, voire abrupt. Pour cette expression, le jury a choisi d'étoffer l'adjectif et de traduire par « l'ordre clair et net » afin de rendre le ton sec de l'ordre.

Les approximations dans la traduction des adjectifs ont été nombreuses, notamment lorsque l'aspect progressif d'adjectifs tels que *spreading* n'a pas été rendu. Traduire *spreading* au segment 14

par « vaste », « imposante » ou par des périphrases comme « prenait beaucoup de place », révèle à la fois la méconnaissance quant au sémantisme du terme et à la valeur de -ING, ainsi que des défaillances quant à la bonne compréhension du texte.

Dans le même passage, au segment 14, *and more white frothing blossom, frothing* a également posé beaucoup de problèmes aux candidats qui, pour certains, ont tout simplement omis de le traduire. Le caractère « écumeux » a parfois été compris comme une référence à la couleur plutôt qu'à l'aspect, comme dans l'expression « d'un blanc d'écume ». Des sous-traductions vagues (« épais ») ou certaines bizarreries telles que « des bourgeons en émulsion », « des bourgeons recroquevillés » ou « des bourdons (sic) blancs et pétillants » ne pouvaient être des choix satisfaisants.

La grammaire

L'identification des temps, des aspects et des modaux est essentielle lors de l'analyse du texte, afin de bien en respecter la valeur et de traduire correctement. Puisqu'il s'agit d'un contexte de narration, la plupart des verbes du texte sont au prétérit simple, marquant une succession d'événements chronologiques. Les erreurs dans l'emploi des temps ou le non-respect de la concordance des temps affectent la logique du récit.

Lorsque le prétérit a été correctement identifié, la première difficulté est de choisir entre le passé simple et l'imparfait. Dans un texte littéraire dont le style narratif est soutenu, le passé composé est un choix peu judicieux et peu élégant. Ce qui est plus grave, c'est de ne pas se tenir à ce choix du début à la fin. Les traductions dans lesquelles on hésitait entre passé simple et passé composé ont été fortement pénalisées. Dans de trop nombreux cas, la différence entre l'emploi d'un imparfait et celui d'un passé simple semble méconnue, ce qui entraîne bon nombre de contresens, voire de non-sens.

Ainsi, dès le début du texte, choisir l'imparfait pour traduire *rode off*, *did not ride* ou *made her take the old route* n'est pas envisageable. Pour faire le bon choix, il faut se demander si l'événement a un caractère itératif ou s'il a une valeur unique et ponctuelle. Dans cette phrase, il s'agit d'une action ponctuelle et le passé simple s'impose, comme pour toutes les actions de Jane décrites successivement. Ainsi, s*he didn't know which way to turn* (segment 16) est bien un événement ponctuel et non un état ; proposer « elle ne savait pas quelle direction prendre » au lieu de « elle ne sut quelle direction prendre » indique que le texte n'est pas totalement compris.

Le même cas apparait un peu plus loin au segment 19 avec *her decision, to be indecisive was confirmed*. Là encore, il n'y a d'autre choix que d'avoir recours au passé simple (« sa décision … fut confirmée ») puisqu'il s'agit d'un moment bref, ponctuel et unique. Une traduction à l'imparfait, du type « sa décision … était confirmée », ne fait pas sens.

Passé simple et imparfait peuvent cependant coexister dans une même phrase. Ainsi au segment 18, pour traduire *she decided that it didn't matter, the main thing was to be riding, careering through this warm, exhilarating air*, il s'agit du même cas de figure qu'auparavant pour le premier verbe au prétérit (*decided*), à rendre au passé simple. En revanche, garder ce temps pour traduire *didn't matter* et *was* n'est pas possible, ceux-là ne faisant pas référence à une action ponctuelle ; le bon choix est donc : « elle décida que cela n'avait pas d'importance, l'essentiel était d'être à bicyclette … ».

Néanmoins, dans certains cas, le passé simple comme l'imparfait peuvent se justifier et les deux possibilités ont été acceptées. Par exemple, au segment 20 : *Pedalling hard at first, then freewheeling*

and gathering speed, she heard the whirr of the wheels, felt the air fill her hair. Ici, les deux verbes *heard* et *felt* expriment une perception non agentive (choix retenu par le jury dans la traduction proposée), mais l'accumulation de verbes en -ING en début de phrase insiste sur la durée des événements décrits et la visualisation de l'action, ce qui justifie une traduction de ces deux verbes par un imparfait Néanmoins, choisir le passé simple est acceptable, si on se concentre sur la succession des perceptions : « elle entendit … elle sentit ».. Au contraire, le caractère descriptif du segment suivant, *Her veins sang, and she herself might have sung* ne laisse qu'une possibilité. Seul l'imparfait ici a été accepté (« Ses veines chantaient »).

Autre différence à établir : celle qui distingue le prétérit du *past perfect*. Dans ce contexte de narration, divers degrés de retours en arrière doivent être repérés. Le double décalage que le *past perfect* suppose par rapport au présent doit obligatoirement être traduit par un plus-que-parfait en français. C'est le cas, au segment 12 par exemple, avec *It involved lifting the bicycle fully over a stile, but she* ***had done*** *it enough times* ; le décrochage temporel étant matérialisé à la fois par la conjonction *but* et par la virgule. Il faut donc veiller à bien respecter la concordance des temps, tout comme plus bas au segment 22 pour *maids and cooks and nannies had been 'freed' for the day, but was any of them…* Autre repérage indispensable : la valeur de *'d* dans la première phrase du texte (*as he'd departed and she'd arrived*) – *'d* ne peut être que la contraction de *had* puisque *departed* et *arrived* sont des participes passés. Si *'d* avait été la contraction de *would*, il aurait été suivi de la base verbale, *depart* et *arrive*.

Le *past perfect* apparait encore en début de texte, au segment 6 : *They had met among them and made use of them often enough*. Dans ce passage qui évoque l'habitude de Jay et de Paul de se retrouver en secret dans différents endroits, *had met* et *made* sont sur le même plan. Il s'agit bien de deux *past perfect*, l'auxiliaire *had* étant en facteur commun et donc sous-entendu pour *had made*. Penser que *made* est un prétérit engendre un contresens majeur.

Plusieurs occurrences d'un futur dans le passé sont présentes dans le texte et doivent être traduites par un conditionnel. *The secret back route… would remain always in her head* (segment 7) ou *She would retain the ability, but… it would be a contradiction*… (segment 9) : comme expliqué au début de ce rapport, ces événements renvoient à une sorte de projection, d'anticipation que seul un conditionnel en français peut rendre. Dans ces cas précis, le modal *would* – dont il est bon de connaître les différentes valeurs – ne peut marquer la fréquence ou la volonté.

Des incertitudes sur la valeur des modaux et sur leurs traductions ont d'ailleurs été constatées. Les différences qui existent entre *would*, *could* et *might*, par exemple, ne sont pas toujours suffisamment mises en relief ; notamment quand *might* est associé à l'aspect HAVE + V-EN. Une lecture attentive du rapport de jury de la session 2018 aurait évité des erreurs de compréhension et de traduction puisque des tournures identiques y ont été commentées et traduites.

Ainsi, au segment 8 (*she might have… drawn its map*) et au segment 13 (*She might… have left the bicycle*), *might* marque une éventualité sur un événement passé qui peut être rendue par : « elle aurait pu », « elle aurait bien pu » ou « elle aurait tout aussi bien pu », mais absolument pas par « elle pourrait », « elle pouvait » ou « elle serait capable de ». Traduire seulement par « elle aurait laissé » ne permettait pas d'évoquer l'antériorité de l'événement sur lequel porte le jugement dénoté par *might*.

Terminons ici en évoquant le cas de *could* au segment 15 : *Once on its surface, she could speed anywhere*. Les problèmes de temps ont été assez fréquents, *could* étant parfois traduit par un passé simple ; « elle put aller », ce qui était faux ; *could* peut très bien être compris ici comme exprimant une

projection (« elle pourrait filer ») ou comme une possibilité (« elle pouvait filer ») ; les deux interprétations ayant bien évidemment été acceptées.

La rigueur et la qualité du français

La mise en français de certains passages est parfois délicate et il est conseillé de lire régulièrement des ouvrages de littérature en français. Ainsi, ce texte demandait un réel travail de remise en français et il faut rappeler que l'épreuve de version, pour être réussie, exige une compréhension fine de l'anglais et une maîtrise parfaite du français, notamment de l'orthographe, de la conjugaison et de la syntaxe. Dans de nombreuses copies, la langue anglaise colore la traduction en français quand il n'y a pas assez de recul pris par rapport à la langue source, ce qui conduit parfois au non-sens. Le jury ne peut qu'encourager les futurs candidats à bien lire le texte et à s'imprégner de l'atmosphère, du contexte, de la tonalité et des points de vue, avant de se lancer dans le travail de traduction.

La méconnaissance de la différence entre participe passé et infinitif a souvent conduit à l'erreur, comme cela a été le cas au segment 13 pour traduire *She might, of course have left the bicycle*. Pour les verbes du premier groupe (sans doute à cause de l'homophonie), il arrive que le participe passé remplace l'infinitif dans les copies, avec confusion entre « laisser » et « laissé » par exemple, ou « conférer » et « conféré ». Les accords grammaticaux ont une incidence sur la correction de la langue mais aussi sur le sens des énoncés. Le défaut d'accord en nombre ou en genre des participes passés modifie le message ; l'absence de marque du féminin dans le segment suivant : « Son ordre cassant l'avait tout bonnement motivé »constitue une erreur qui, de surcroît, engendre un contresens.

Revoir les conjugaisons françaises avant le jour de l'épreuve, faire la différence entre les verbes du premier groupe et ceux des deuxième et troisième groupes est indispensable. Ainsi, commencer par une conjugaison erronée du verbe « partir » au passé simple au tout début de la traduction (« Elle partit » étant la seule conjugaison recevable) reste du plus mauvais effet.

Choisir le bon registre est également nécessaire et les candidats bien préparés à l'exercice de la version ont repéré que le terme *bicycle* est utilisé dans le texte et non *bike*, que la narration relève d'un style soutenu, ou encore que les quelques passages au style direct ou au style indirect libre renvoient à une langue plus idiomatique.

Enfin, on incite les futurs candidats à tracer correctement les guillemets en français, à la manière de chevrons, et non comme les *inverted commas* à l'anglaise, quand le cas se présente, par exemple lors de passages au style direct (comme aux segments 6 et 10).

Ultimes conseils

Si la présentation des copies a été convenable la plupart du temps, on peut regretter que certains candidats n'aient pas toujours apporté suffisamment de soin à leur écriture. Quelques productions étaient difficiles à lire à cause d'une graphie trop petite, excessivement raturée ou formée à la hâte. On ne saurait que trop recommander aux futurs candidats d'adopter une graphie claire et lisible pour produire une copie propre. De façon très concrète, il est parfois malaisé de distinguer majuscules et minuscules (« **L**a porte d'entrée » / « **l**a porte d'entrée » au segment 3) ; le a et le o sont parfois hybridés, créant un doute chez le correcteur (« soulever » ressemble à « *saulever » au même segment 13) ; les diacritiques sont parfois déformés, les accents étant tantôt plats (*« donnē »), tantôt

proches du circonflexe (*« vêlo »), alors que le point du i devient parfois une sorte de cercle (« ìmplîquaît »).

Les meilleures copies sont celles qui sont rédigées sobrement et qui n'abusent pas de réagencements syntaxiques injustifiés. Recourir à bon escient à l'équivalence, à la modulation ou à la transposition témoigne de réflexes efficaces chez des candidats entraînés à l'exercice.

Pour finir, on peut espérer qu'après avoir travaillé sur une trentaine de lignes empruntées à la dernière partie du court roman de Graham Swift, cette épreuve de version suscitera chez les candidats l'envie de découvrir davantage le style de l'auteur et de lire *Mothering Sunday*.

Analyses par segments

1. ***She rode off. She did not ride—as he'd departed and she'd arrived—along the drive to the gate and the road.***

Elle monta sur sa bicyclette et se mit en route. Elle n'emprunta pas l'allée, par laquelle il était parti et elle était arrivée, et qui menait au portail et à la route.

Lorsque la situation initiale a été comprise, le début du texte a souvent été bien traduit. Concernant les problèmes de compréhension, on peut noter que *off* dans *she rode off* a conduit à de nombreuses traductions erronées comme « Elle s'échappa », « Elle fonça » ou « Elle reprit sa route ». Cela illustre le problème que posent les adverbes et les prépositions de manière générale : ils sont trop souvent négligés, non traduits ou mal compris. La compréhension fine du texte passe par l'analyse de leur rôle syntaxique et leur traduction repose sur des techniques comme la transposition et le chassé-croisé. Le jury invite donc les futurs candidats à s'y entraîner en ayant le réflexe de traduire la préposition ou l'adverbe par un verbe et le verbe par un complément circonstanciel, comme dans l'exemple classique : *She swam across the lake* / Elle traversa le lac à la nage. Ainsi les deux éléments (verbe et préposition ici) sont rendus et il n'y a pas de risque d'omission. Ici, il faut donc que les deux notions de « partir » et de « bicyclette » soient rendues dans la traduction.

Ce premier segment a donné lieu à quelques erreurs d'interprétation, ou d'attention : *to the gate and the road*, a parfois été traduit « du portail jusqu'à la route » ou « reliant le portail à la route ». Comme pour l'ensemble de la version, un soin particulier doit être apporté au sens des prépositions afin d'éviter le calque, comme la traduction, irrecevable, de *along the drive* par « *le chemin le long de l'allée ».

Le sens de *AS*, qui introduit l'incise, a également posé problème. L'analyse de la proposition en contexte, ainsi que l'emploi du *past perfect,* excluent ici l'expression de la causalité.

Ce passage a également occasionné des erreurs sur le temps et l'aspect ; le non-respect de la concordance des temps affecte la logique du récit.

Autre observation d'ordre plus méthodologique, la proposition *as he'd departed and she'd arrived* a souvent été déplacée, soit vers l'avant, soit vers l'arrière : les réagencements intempestifs sont sanctionnés car toute forme de thématisation ou de réagencement syntaxique entraînant un changement injustifié de focalisation ou de point de vue trahit le ton ou le style du texte initial. Les traductions proposées par les candidats qui ont gardé cette incise entre tirets étaient parfaitement acceptables, si le sens était bien rendu.

2. ***Old habit and old secrecy made her take the old route.***

Les vieilles habitudes et les vieilles discrétions lui firent prendre le vieil itinéraire.

Ce deuxième segment n'a pas posé de problème de compréhension mais a plutôt révélé une méconnaissance de la méthodologie. Ainsi, les étoffements injustifiés trahissant le style de l'auteur ont été pénalisés. Par exemple, « Une vieille habitude, du temps où elle devait garder le secret » est une tentative d'étoffement hasardeuse qui mène, du reste, au contresens.

Les candidats auraient également dû remarquer la répétition de l'adjectif *old* et l'effet de style souhaité par l'auteur : utiliser un adjectif différent pour rendre les trois occurrences de *old* n'est donc pas une bonne idée. Toute périphrase rompant le parallélisme ou le rythme a été sanctionnée.

Enfin, les candidats ont parfois hésité sur le choix du lexique et du déterminant pour traduire *Old habit and old secrecy*. Si le jury a pu accepter « Les vieilles habitudes », « De vieilles habitudes », « Ses / Leurs vieilles habitudes », « Une vieille habitude » ou encore « Vielles habitudes et vieilles discrétions », le choix de l'article indéfini « des » relevait du faux-sens. *Secrecy* pouvait être traduit par un étoffement tel que « le sens du secret », trouvé dans certaines copies.

3. ***Past the stables, through the rhododendrons, past the vegetable plot, the potting shed, the cold frames and greenhouse,***

Elle passa à côté des étables, traversa les rhododendrons, passa à côté du potager, du cabanon de rempotage, des abris à semis et de la serre,

Cette phrase, qui se poursuit au segment 4, présente en détail l'itinéraire suivi par Jay, itinéraire qu'elle a déjà emprunté de nombreuses fois et qu'elle est donc en mesure de se représenter mentalement avant de le suivre. Le jury a accepté les traductions qui, pour présenter le parcours effectif du personnage, se sont appuyées sur des verbes au passé simple qui rendent le sémantisme des prépositions (ex. « Elle passa… » ; « Elle longea » ou encore « Elle dépassa » pour traduire *Past…*) ; est également recevables les propositions qui emploient l'infinitif (« Passer les étables… »), étant donné qu'il s'agit ici d'un itinéraire que Jay connaît parfaitement, qu'elle serait en mesure de dessiner. Enfin, le caractère elliptique de la phrase a été mis en avant par des candidats qui ont opté pour des traductions où le verbe est effacé : « Devant les écuries, à travers les rhododendrons…. ». Cette troisième option est, elle aussi, parfaitement acceptable.

En revanche, comme l'ordre syntaxique correspond à un parcours, tout réagencement de la phrase est doublement irrecevable : traduire *potting shed* avant *vegetable plot* revient non seulement à ne pas respecter la syntaxe du texte, mais aussi à modifier le trajet du personnage. Enfin, les deux occurrences de la préposition *past* dans la phrase doivent être traduites de la même manière (voir la prise en compte de la répétition de l'adjectif *old* signalée au segment 2).

D'un point de vue lexical, s*tables*, traduit par « étables » ou « écuries », n'a pas désarçonné les candidats. Si *vegetable plot* était connu, il n'a pas toujours été facile de retrouver l'équivalent français et une périphrase très maladroite (« la parcelle où l'on cultivait les légumes ») ou une collocation incorrecte (« la parcelle des légumes ») ont souvent été utilisées. Comme pour *vegetable plot*, de nombreuses traductions de *potting shed* ont donné des périphrases souvent maladroites (« l'abri où l'on mettait les plantes en pots »). Certaines traductions sont plus problématiques (« l'abri où l'on rangeait les pots »). On note de nombreuses collocations incorrectes (« l'enclos à pots ») et quelques inventions (« l'arrosoir »).

Enfin, lors de l'analyse syntaxique, il faut correctement identifier les noms composés et la portée des adjectifs. Ainsi imaginer que *cold* puisse à la fois qualifier *frames* et *greenhouse* trahit une erreur de lecture majeure, si ce n'est une méconnaissance importante du fonctionnement de la langue anglaise.

4. ***then along mere threading paths and through narrow gaps between neglected shrubs into a jumbled outer region that led to a copse.***

puis elle emprunta de simples chemins sinueux et traversa d'étroits espaces entre des arbustes laissés à l'abandon avant de déboucher sur une étendue de broussailles plus éloignée qui menait à un taillis.

De nombreux candidats ont traduit *along* par « le long de », erreur parfois commise au segment 2. On souligne donc à nouveau la nécessité de travailler la traduction des prépositions (ainsi que la technique du chassé-croisé, fût-il elliptique). Ainsi, on ne saurait traduire *into*, qui induit un changement de lieu, par un simple « dans » sans étoffer la préposition en français. Certaines propositions de traductions laissaient entendre que les *neglected shrubs* se trouvaient *in a jumbled outer region.*

Le lexique de ce segment a été source d'imprécisions. *Gaps* a parfois été traduit par « gouffres » ou « fossés ». Or les espaces étroits dont on parle ici ne sont pas sous les pieds du personnage, mais devant elle, entre des arbustes. Le terme « interstices » ne convenait pas non plus. Le calque n'a pas toujours été évité pour traduire *neglected* et l'idée de désordre contenue dans *jumbled* n'a pas toujours été rendue, notamment quand il a été faussement compris qu'il s'agissait d'un lieu « en friche » ou « abandonné ». Quant à *outer*, il a souvent été bien restitué par « périphérique », « à l'écart » ou « éloigné ».

Rares ont été les erreurs sur le verbe au prétérit *led*, qu'il convient de traduire par un imparfait mais on note quelques erreurs dans le choix des déterminants dans ce segment, erreurs qu'une relecture plus attentive aurait dû permettre de corriger. De même, une relecture attentive aurait pu éviter l'omission des termes *mere* ou *narrow*.

5. ***Every twist and turn, every screening outbuilding and clump of vegetation was familiar to her.***

Chaque tour et détour, chaque dépendance et chaque massif de végétation qui protégeaient des regards lui étaient familiers.

Ce segment a généralement été bien traduit. *Twist and turn* a bien été compris comme un bloc de sens et et non comme *every twist and every turn*.

Les principales difficultés étaient liées aux deux expressions *screening outbuilding* et *clump of vegetation*. Dans la première, seule une minorité de candidats a su interpréter correctement la notion d'écran contenue dans l'adjectif *screening* et comprendre que les dépendances en question permettent à Jay et Paul de se retrouver à l'abri des regards. Certains candidats ont simplement sous-traduit l'expression, en proposant par exemple une « dépendance extérieure ». D'autres ont commis des contresens majeurs, proposant des traductions telles que « structure visible » ou « bâtiment vitré ». Les correcteurs ont par ailleurs accepté les traductions ayant considéré que *screening* n'était pas factorisé et ne portait que sur *outbuilding*, et non sur *clump of vegetation*.

L'expression *clump of vegetation* a donné lieu à des choix maladroits tels que « bouquet de végétation », « amas de végétation » et « agglutinement de végétation », ou encore à des traductions redondantes par rapport à celles, par ailleurs requises, pour d'autres termes proches apparaissant dans le texte (par exemple *copse* au segment précédent).

Sur le plan stylistique, il était également indispensable de respecter pleinement la répétition du quantifieur *every*, qui donne son rythme à la phrase. Enfin, si l'on se réfère au *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, après « chaque » répété, l'accord se fait au singulier. *Le Robert*, lui, est plus souple sur ce point, indiquant que l'accord au pluriel est cependant admis. L'accord soit au singulier ou au pluriel lors de la traduction de *familiar* a donc été accepté. Il est néanmoins nécessaire que dans l'agencement syntaxique choisi, on comprenne que *screening* porte nécessairement sur *outbuilding* et probablement sur *clump of vegetation*.

6. ***They had met among them and made use of them often enough. It was even his standard directive: 'the garden path'.***

Ils s'y étaient retrouvés et en avaient fait usage bien assez souvent. Il en avait même fait sa consigne habituelle : « le chemin du jardin ».

Ce segment a, lui aussi, été correctement traduit, dans l'ensemble. Il ne pose pas de problème lexical particulier, mais certaines expressions ont créé des difficultés inattendues, notamment *his standard directive*, qui a donné lieu à des traductions parfois maladroites, telles que « son injonction par défaut », « sa ligne directrice à lui » et « son indication de base ». On alerte aussi les futurs candidats sur le problème récurrent posé par la traduction des déterminants possessifs anglais en français, qui risque parfois de créer une ambiguïté sur le genre du possesseur alors qu'il n'en existe pas dans le texte de départ. Ce serait le cas, ici, en traduisant seulement *It was even his standard directive* par « C'était même sa consigne habituelle » ; c'est pourquoi un léger étoffement tel que « Il en avait même fait sa consigne habituelle » est bienvenu puisqu'il lève totalement l'ambiguïté sur la référence du déterminant « sa ».

L'apparition soudaine du discours direct en fin de phrase s'est parfois révélée déstabilisante. L'expression entre guillemets *'the garden path'* a ainsi souvent été adaptée, à tort, au discours indirect, ou inutilement étoffée, par exemple par « le chemin qui mène au jardin » ou « le chemin par le jardin ».

Mais le problème principal dans ce segment a été d'ordre grammatical : l'absence d'accord en nombre du participe passé pour « rencontrés » et « utilisés », inacceptable dans une version de concours.

7. ***The secret back route from Beechwood to Upleigh would remain always in her head,***

L'itinéraire secret qui menait de Beechwood à Upleigh par l'arrière resterait à jamais dans sa mémoire,

Ce segment ne pose *a priori* pas de problèmes majeurs. Néanmoins *The secret back route* soulève la difficulté classique de la traduction de deux adjectifs successifs, ce qui est fréquent en anglais et beaucoup moins en français. Une solution simple et claire consiste à séparer *secret* et *back*, comme dans la traduction qui a été retenue : « L'itinéraire secret qui menait de Beechwood à Upleigh par l'arrière ». Si ce réagencement de la phrase est souhaitable et justifié par les exigences de la syntaxe

du français, ce n'est pas le cas pour la seconde partie de la phrase ; il n'est pas nécessaire d'opter pour des formulations qui feraient passer le sujet de la phrase anglaise en complément de la phrase française : par exemple, « Elle se souviendrait toujours de l'itinéraire secret » ou « Elle garderait toujours en mémoire… ». Dans ce cas, le réagencement n'est pas justifié, comme cela a déjà été souligné au segment 1.

Si, dans l'absolu, les calques sont parfois possibles, des traductions telles que « la route secrète de derrière » ou « resterait toujours dans sa tête » ne le sont pas. Enfin, étoffer la structure prépositionnelle *from… to* en réintroduisant un verbe (« L'itinéraire … qui menait de Beechwood à Upleigh ») relève d'un bon réflexe de traducteur.

8. ***such that she might at any time have easily drawn its map, like the map in* Treasure Island *or of David Balfour's wanderings in the Highlands.***

à tel point qu'elle aurait pu aisément en dessiner la carte à tout moment, comme celle de L'Île au trésor *ou celle des pérégrinations de David Balfour dans les Highlands.*

Là encore, cette partie du texte ne devait pas poser de vrais problèmes de compréhension mais la méthode s'est parfois révélée hésitante. *Treasure Island* doit apparaître sous sa forme traduite « *L'Île au trésor* » ou « *L'île au trésor* » puisqu'une équivalence existe bel et bien en français. Par ailleurs, du fait de sa notoriété, des traductions telles que « *L'Île aux trésors »* ne sont pas recevable. « **L'île de trésor »* l'est, bien sûr, moins encore.

Il faut également être attentif au fait que les conventions typographiques ne sont pas les mêmes dans les deux langues. En anglais comme en français, le titre d'une œuvre doit être écrit en italiques ou souligné dans une copie manuscrite.

The Highlands peut ou non être traduit. Mais il faut respecter les conventions : « les Highlands » ou « les Hautes Terres d'Écosse » sont les deux formes utilisées en français. *A contrario*, « *Aux Highlands » est incorrect.

D'un point de vue lexical, le terme *wanderings* a donné lieu à de nombreuses traductions erronées : « errances », « errements », voire à des barbarismes tels « *ambulades ».

Enfin, ce segment est l'occasion de revenir sur le fait qu'il est nécessaire de porter une attention particulière à la syntaxe et à la grammaire françaises pour éviter de lourdes fautes telles que « elle aurait pu *dessiné son plan » ou encore « les régions *hauts d'Écosse ». Les erreurs sur les accords doivent impérativement être éliminées grâce à une relecture efficace de la copie.

9. ***She would retain the ability, but of course it would be a contradiction, a betrayal, actually to draw a secret map.***

Elle garderait cette capacité, mais bien sûr ce serait une contradiction, une trahison, que de dessiner effectivement une carte secrète.

Si dans l'ensemble, le modal *would* a bien été traduit par un conditionnel, l'absence de complément du nom pour *ability* a donné lieu à de nombreuses traductions erronées : le fléchage induit par *the* a été compris, semble-t-il, comme un fléchage co-textuel et non situationnel. Cela a donc donné lieu à des traductions du type « la capacité », « la compétence », voire « l'habileté ». La traduction du déterminant *the* par un démonstratif était la plus heureuse (c'est le choix qui a été fait

dans la traduction finale). Par le recours à la transposition, en transformant le nom en adjectif, on pouvait trouver une solution élégante : « Elle en resterait capable ».

De plus, la traduction de *retain* en association avec *the ability* a souvent posé problème. Des collocations malheureuses du type « conserverait cette capacité », ou « entretiendrait la capacité » dénotent une mauvaise lecture du segment. La modulation, « elle n'en perdrait pas la capacité », a été rare, mais n'est pas des plus heureuses, non plus. Certains sont même allés jusqu'au calque en traduisant *ability* par « habileté », ce qui est un contresens lexical.

On peut ajouter que la virgule après cette première partie de segment apparaît, mais trop rarement ; dans l'ensemble, les candidats ont peu recours aux virgules dans la traduction, ce qui nuit à la qualité du texte-cible.

En ce qui concerne la traduction de *a contradiction, a betrayal*, (point déjà abordé en amont) le problème majeur a été de ne pas respecter le parallèle entre les deux mots, le recours à une classe grammaticale identique pour les deux, en l'occurrence des noms. Proposer « contradictoire, une trahison », déséquilibre la structure du texte source. Souvent, l'adverbe « même » ou « voire » est apparu ici pour, sans doute, ajouter un degré à la gradation, ce qui n'est ni utile ni pertinent.

Sur la fin du segment, l'adverbe *actually* a été parfois mal traduit : l'acte de dessiner une carte est envisagé concrètement dans l'esprit de la jeune femme, « effectivement dessiner une carte », mais il n'est pas réalisé « dans les faits » ou « pour de bon ». Une relecture attentive aurait d'ailleurs permis à bon nombre de candidats de ne pas omettre la traduction de cet adverbe.

On peut enfin faire remarquer que *draw* a été parfois traduit de façon impropre par « esquisser » (qui désigne l'amorce ou la première étape du processus et non l'acte de dessiner en lui-même) ou « réaliser » (qui est un faux-sens lexical). Certains ajouts non pertinents ont été relevés, comme « la carte d'un **chemin** secret » ; l'étoffement doit être utilisé avec parcimonie afin de ne pas sur-traduire et ne pas entraîner un faux-sens sur l'ensemble de la structure.

10. *'The garden path, Jay.' And, once, with a strange echoing sincerity, 'I won't ever lead you up it.'*

« Le chemin du jardin, Jay. » Et puis une fois, avec un étrange accent de sincérité qui résonnait encore : « Je ne t'y baladerai jamais. »

Ce début de segment fait écho à une phrase évoquée plus haut, dans le texte, au segment 6. Dans l'ensemble, la même traduction a bien été choisie mais là encore, le recours aux guillemets à la française s'impose.

L'adverbe *once* a donné lieu à des traductions parfois surprenantes : « à une occasion », « à un moment », « tout de suite », « pour une fois », voire « autrefois ». Ces traductions ne sont pas cohérentes, mais le caractère elliptique de la phrase a sans doute induit ces variations de sens. Heureusement, rares ont été les ajouts d'incises telles que « il dit » ou « il lui dit ».

La traduction de *with a strange echoing sincerity* a été un point particulièrement ardu. La juxtaposition des deux adjectifs et leur portée ont donné lieu à des contresens, voire des non-sens. Il ne fallait pas lire *strange* comme un adverbe et faire porter son sens sur *echoing* ; des traductions telles que « une sincérité sonnant étrangement » ou « un écho étrange de sincérité » étant bel et bien des contresens. *Echoing* a été également parfois traduit par un verbe plein (« qui faisait écho »).

Évidemment, la phrase reste alors incomplète (écho à quoi ?) et induit un faux sens. Les réagencements syntaxiques ont été multiples et fréquemment source d'erreurs.

Enfin, ce segment contient un idiome dont la plupart des candidats ignoraient le sens : l'expression *leading someone up the garden path* signifiant « tromper quelqu'un » ou « mener quelqu'un en bateau ». La difficulté à traduire ce passage est de trouver une équivalence qui permette de montrer que le sens de l'expression idiomatique et le jeu de mots sont compris. La plupart des traductions proposées ont été littérales, « je t'y emmènerai / amènerai / guiderai pas » avec, parfois, des ajouts du type « jusqu'au bout » ou « jusqu'en haut » pour traduire *up it*. Ces traductions sont bien évidemment énigmatiques car elles ne renvoient à rien de précis et elles induisent même un contresens qui contamine la suite si l'on comprend qu'il s'agit d'un refus, alors que ce jeu de mots est l'expression d'un engagement « sincère », une promesse d'amour, non une vexation.

Cette lecture faussée apparaît plus tard, notamment dans la traduction de *had empowered her* (segment 13) par des contresens – lorsqu'il a été compris qu'il s'agit de l'asservissement du personnage. Idéalement, il aurait fallu proposer une traduction donnant l'idée que Paul n'a pas l'intention de se jouer de la naïveté de Jay tout en respectant la métaphore naturelle. Une traduction telle que « Je ne t'y mènerai jamais par le bout du nez », trouvé dans une copie, pouvait être un choix pertinent.

11. *The copse led to a small wilderness of rough grass and brambles, then a straggly hedgerow, where there was another way out of what was still Upleigh land.*

Le taillis débouchait sur une petite étendue sauvage d'herbes folles et de ronces, puis sur une haie irrégulière, où se trouvait un autre passage qui permettait de quitter ce qui était encore les terres d'Upleigh.

Les erreurs sur ce segment ont été essentiellement de trois types. Tout d'abord, des faux-sens dus à une méconnaissance de termes spécifiques liés à la nature comme il a déjà été établi en amont ; inutile, donc, d'y revenir ici.

Deuxièmement, d'assez nombreux contresens ont porté sur le terme *way* compris comme « manière », « façon » et aboutissant à des formulations très maladroites ou dénuées de sens (« une haie dans laquelle il y avait une autre façon de sortir de… », « par où il y avait une manière de sortir » ou encore « des buissons qui permettaient de sortir de... »).

Enfin, des maladresses se sont accumulées avec l'erreur d'interprétation de la structure prépositionnelle *out of* couplée à *way*. Proposer des traductions telles que « déboucher au dehors de », « donner sur », « une sortie qui menait au dehors de » refléte une nouvelle fois soit une connaissance imprécise du sens des prépositions, soit un défaut d'analyse de la syntaxe, soit encore les difficultés à visualiser la scène pour lui donner de la cohérence. Il faut bien comprendre ici que Jay se trouve toujours sur la propriété d'Upleigh, et qu'elle atteint un passage qui lui permet d'en sortir et d'atteindre une petite route.

12. *It involved lifting the bicycle fully over a stile, but she had done it enough times.*

Cela impliquait de soulever la bicyclette pour la faire passer complètement par-dessus un échalier, mais elle l'avait fait bien souvent.

Outre les maladresses lexicales mentionnées auparavant, c'est le groupe *involved lifting... fully over a stile* qui a parfois été totalement mal compris et quelquefois rendu par « pendant un moment » ou par « sur une longue distance ». Il faut effectivement bien comprendre *involved* dans le sens d'impliquer et non de « signifier », « vouloir dire » ou même « inclure » ou « dicter », par exemple, pour envisager la scène : Jay doit soulever la bicyclette tout entière pour pouvoir franchir l'échalier en question.

De plus, ce passage peut servir à rappeler aux futurs candidats qu'il est nécessaire de porter une attention particulière à l'orthographe, le trait d'union de « par-dessus » et « au-dessus » pour traduire *over* ayant été très souvent oublié. Autre exemple orthographique : quand *stile* a été rendu par « talus », ce vocable a souvent été écrit « *tallus », ajoutant une faute d'orthographe au faux-sens lexical. Dernier exemple : lorsque *enough* n'a pas été traduit par « assez », « suffisamment » a bien des fois été malmené et « *suffisament » ou « *sufisamment » ont été fréquents. Bien maîtriser les règles de dérivation des adverbes de manière est assurément une aide lors de la mise en français.

D'un point de vue grammatical et syntaxique, le pronom *it* initial a parfois été traduit par « Il » ou par « Elle », comme si le référent était *Upleigh land*, qui clôt la phrase précédente, alors que c'est bien *there was another way out of what was still Upleigh land* qui est repris par le pronom.

13. *She might, of course, have left the bicycle—it was her usual practice—safely hidden in the hedgerow. But his crisp command had simply empowered her. The front door.*

Elle aurait bien pu, évidemment, laisser la bicyclette (c'est ce qu'elle faisait habituellement) cachée en lieu sûr dans la haie. Mais avec l'ordre clair et net qu'il lui avait donné, elle s'était simplement senti pousser des ailes. La porte de devant.

Inutile de revenir dans ce segment sur la traduction du modal *might* évoquée en amont mais faisons remarquer que la traduction de l'incise a donné lieu à de nombreux calques maladroits, comme par exemple « c'était sa pratique habituelle », ou à des réductions telles que « comme d'habitude », qui trahissent le texte source. Cette même incise a parfois été transformée en une apposition, rejetée en fin de phrase, ce qui ne respecte pas le choix stylistique (et syntaxique) de l'auteur. De traductions comme « c'est / c'était ce qu'elle faisait d'habitude / d'ordinaire / en général » sont tout à fait acceptables.

Ce passage peut aussi être l'occasion de rappeler qu'il faut être bien rigoureux dans l'analyse de la détermination nominale. Ici l'emploi abusif d'un déterminant possessif « **sa** bicyclette » pour rendre ***the*** *bicycle* a été très fréquent.

Il faut également noter que, dans ce segment, il était judicieux de chercher à éviter l'ambiguïté du pronom « lui » pour ***his*** *crisp command* et mentionner le prénom du personnage féminin était un réflexe bienvenu : « Mais la fermeté de son ordre avait donné des ailes à Jay » ; la transposition de *crisp* en substantif étant également une bonne idée.

De plus, la notion, pourtant courante dans le monde anglophone, de *empowerment*, a donné lieu à des choix erronés de traductions tels que « lui avait donné un sentiment de toute puissance » ou « l'avait amenée à se sentir puissante » (voire, ce qui est un contresens, « s'était emparé d'elle », « avait pris le dessus sur elle », « avait une emprise sur elle ») pour rendre *had… empowered her*. Avoir recours à une équivalence idiomatique comme « elle s'était senti pousser des ailes », était un

choix pertinent pour rendre l'idée que l'ordre formulé par Paul avait donné de l'assurance, de l'audace au personnage, qui s'était sentie enhardie.

Pour terminer, d'un point de vue lexical, choisir « porte avant », qui évoque la portière d'un véhicule, pour traduire *front door*, n'est guère adapté.

14. *Beyond the hedgerow—it was dense and spreading at this point and it seemed that even in the space of hours the hawthorns had sprouted more green leaves and more white frothing blossom—there was the curve of a narrow minor road.*

Au-delà de la haie – elle était dense et s'étoffait à cet endroit, et il semblait que, même en l'espace de quelques heures, sur les aubépines étaient apparues de nouvelles feuilles vertes et une nouvelle écume de fleurs blanches – se trouvait la courbe d'une étroite route secondaire.

Dans ce passage, la longue incise entre tirets a souvent conduit à des réagencements intempestifs : qu'il s'agisse de placer *there was the curve* en tête de phrase, ou de commencer la phrase par « La haie était dense… » et de former une nouvelle proposition, voire une nouvelle phrase introduite par « Au-delà se trouvait ». D'assez nombreuses copies ont traduit par deux phrases différentes, ce qui, une fois de plus, trahit les intentions syntaxiques et stylistiques du texte source.

De plus, dans la structure *it was dense and spreading at this point*, *at this point* a souvent été compris dans un sens temporel, « à ce moment-là » ou « à cette période de l'année », au lieu d'être compris dans son sens spatial, en cohérence avec la description du paysage et la dimension visuelle du passage.

Outre les problèmes d'organisation de la phrase déjà mentionnés, les approximations sur les termes *curve* ou *minor road* ont été nombreuses. On note également dans ce segment un contresens de portée concernant *more* dans *more green leaves and more white frothing blossom*. Par l'analyse de la syntaxe et l'application des règles de formation des comparatifs, il faut comprendre que *more* porte sur *green leaves* et sur *frothing blossom* ; des traductions par « des feuilles plus vertes » et « des bourgeons plus blancs » sont des contresens de structure. Il ne pouvait y avoir d'ambiguïté quant à la différence entre *more green leaves* et *greener leaves* ou encore avec la structure parallèle *more white frothing blossom* par rapport à *whiter frothing blossom*.

Enfin, des calques de préposition tels que « *dans l'espace de quelques heures » pour traduire *in the space of hours* ou des omissions de l'adverbe *even* auraient dû être corrigés lors de la reprise du premier jet au brouillon, ou lors de la relecture finale.

15. *Once on its surface, she could speed anywhere, a mere carefree wayfarer, out pedalling on a heavenly Sunday afternoon.*

Une fois sa surface atteinte, elle pourrait filer n'importe où, simple voyageuse insouciante, de sortie à bicyclette un dimanche après-midi enchanteur.

Dans ce segment, ne pas traduire *surface* en faisant le simple choix de « Une fois dessus » a été considéré comme une simplification, une stratégie d'évitement ne respectant pas le style du texte et a donc été pénalisé au titre d'une omission. Il faut opter pour des traductions du style « Une fois sur sa / cette surface / chaussée » tout en veillant à ce que *its* soit bien rendu par un possessif ou un démonstratif. Choisir d'étoffer et proposer la traduction suivante « Une fois sa surface atteinte »,

évitant ainsi le calque, est judicieux, sans toutefois étoffer de façon abusive (« Une fois arrivée à son sommet »), au risque d'entraîner des faux-sens voire des contresens.

La traduction de *mere* dans *mere carefree wayfarer* a également posé problème. Omettre de traduire le terme revient à céder à la facilité. Choisir de transposer *mere* est une intention méthodologique louable, malheureusement le résultat a souvent été hasardeux comme avec les propositions suivantes : « voyageuse entièrement insouciante », « presque une voyageuse insouciante… » ou encore « voyageuse plutôt insouciante ».

Le terme *wayfarer*, quant à lui, a parfois donné lieu à des traductions très approximatives. L'analyse des mots composés est également un point sur lequel les futurs candidats peuvent travailler pour éviter des choix illogiques tels que « un détenu en cavale » ou des occurrences trop prosaïques comme « usager de la route » ou « habitué de la route ». De la même manière, le sens de l'adjectif composé *carefree* aurait pu facilement être élucidé comme signifiant « sans souci » ou « insouciante » et en aucun cas comme « inconsciente » ou « sans but ».

Enfin, sur la dernière partie du segment, *Sunday* a souvent été traduit par « samedi ». Une relecture attentive peut éliminer ce type d'étourderie.

Concernant la structure *out pedalling*, le choix de calques purs et simples comme « pédalant dehors » ne fait pas sens. Une fois de plus dans ce texte, le sens de l'adverbe doit être élucidé. *Out* ne peut en aucun cas indiquer la vitesse (« pédalant à toute vitesse » / « moulinant sur son vélo »), ni suggérer l'idée de liberté (« pédalant, libre… »). Comme pour *She rode off* au segment 1, il est indispensable de rendre les deux termes. Il faut comprendre qu'à cet instant, on aurait pu croire que Jane était simplement sortie faire de la bicyclette, sortie pédaler dans la campagne par un dimanche après-midi enchanteur.

D'ailleurs pour la traduction de *heavenly*, les connotations religieuses ont parfois été sur-interprétées alors que toute traduction par « divin », « exquis », « paradisiaque » ou « de rêve » était parfaitement acceptable. À l'inverse, opter pour « céleste », « de grâce » ou « béni » relève du faux-sens ou du contresens ponctuel.

16. *Though for a crippling moment she didn't know which way to turn. It must have been perhaps three o'clock. She had half the afternoon yet.*

Pourtant, l'espace d'un instant, paralysée, elle ne sut quelle direction prendre. Il devait être environ trois heures. Il lui restait la moitié de l'après-midi.

Ici, le co-texte amont, dans le segment 14 (*beyond the hedgerow… was the curve of a road*), est indispensable pour bien traduire (et peut-être d'abord pour comprendre) ce segment ainsi que le suivant. Après avoir franchi une haie, Jay débouche sur une route : elle a donc un choix à faire entre deux directions possibles, vers la gauche ou vers la droite. Mais il n'y a bien qu'une route, qu'elle va de toute façon emprunter : des traductions du type « elle ne sut où aller » ou « elle ne sut pas quelle route suivre » étaient exclues.

D'autre part, il est impossible de traduire *Though,* qui ouvre la phrase, par une conjonction de subordination telle que « bien que », « même si » ou « quoique », puisqu'il en résulte une phrase sans proposition principale ; une solution adverbiale (« cependant », « néanmoins » ou « pourtant ») s'impose. De plus, si l'adjectif *crippling* a été généralement bien compris (« angoissant », « de doute » ou « de panique » étant tout de même des faux-sens), la mise en français a parfois été maladroite.

Ainsi, des calques tels que « Pourtant, l'espace d'un instant paralysant » ou « un instant qui la paralysa » ne sont pas recevables.

Dans la phrase suivante, les deux termes *must* et *perhaps* peuvent sembler redondants, voire opposés en termes de degré de réalisation de l'événement, *must* indiquant la quasi-certitude et *perhaps* la probabilité. Cela n'empêche qu'il faut les traduire tous les deux, sous peine de se voir compter une omission. Une réflexion un peu plus poussée permet alors de faire l'hypothèse que *perhaps* a ici davantage le sens de « environ », « aux alentours de » que de « peut-être », « certainement » ou « sans doute » ; ce qui régle le problème de la redondance apparente.

D'un point de vue méthodologique, *three o'clock*, en toutes lettres dans le texte anglais, peut être traduit par « trois heures » ou par « quinze heures » mais pas par « 3 heures » et encore moins par « 3h ».

La dernière phrase du segment, *She had half of the afternoon yet*, ne pose pas de difficulté de compréhension, ni de problème de mise en français. Il faut tout de même rester vigilant pour ne pas omettre *yet*, néanmoins parfois interprété comme signifiant « pourtant » et non « encore », dans le sens où Jay a encore la moitié de l'après-midi devant elle et peut donc prendre son temps au lieu de rentrer directement à Beechwood.

17. *To turn left would have been the quickest way back to Beechwood, so the obvious choice was right. But where to?*

Prendre à gauche aurait été le chemin le plus rapide pour rentrer à Beechwood, prendre à droite était donc le choix qui s'imposait. Mais pour aller où ?

Le choix qui s'offre au personnage est de « prendre à gauche » ou de « prendre à droite » sur la route qui lui fait face. Une et une seule de ces directions est *the obvious choice* (« le choix qui s'imposait », « le choix évident », « le choix logique ») : prendre à droite ne peut pas être « un choix évident » ou « le choix le plus évident ». Un étoffement est indispensable, car, sauf dans un registre nettement oral qui ne restituerait pas la langue du texte source, on ne peut dire que « *le choix évident était à droite », encore moins que « *le choix évident était la droite ».

Par ailleurs, *right* s'oppose ici manifestement à *left* et comprendre « le choix évident était le bon » entraîne un contresens de structure.

Enfin, un réagencement du début de la phrase, inutile de toute façon, risque d'induire une erreur sur la portée du modal *would* et/ou une maladresse syntaxique (« *Le chemin… aurait été de tourner ») ; en tout état de cause, il conduit à perdre l'isomorphisme établi par la phrase, qui commence par *left* et se termine par *right*.

De façon similaire, seule une prise en compte rigoureuse du contexte permet d'éviter les incohérences dans la traduction de *where to?* Il n'est, par exemple, pas possible de traduire « Mais où aller ? », puisqu'on vient d'établir qu'elle irait à droite, choix qui s'impose ; une solution telle que « Mais où cela menait-il ? » ne semble guère compatible avec la connaissance approfondie qu'a Jay des environs (elle sait que l'autre itinéraire est plus rapide : elle connaît donc les lieux, et sait très probablement où la mènera la route si elle prend à droite), et encore moins avec le co-texte aval (*her decision, to be indecisive*). Ce qui est en jeu, ce n'est pas de savoir où mène cette route, mais la destination que se fixe (ou en l'occurrence ne se fixe pas) le personnage.

18. ***Pushing off, she decided that it didn't matter, the main thing was simply to be riding, careering through this warm exhilarating air,***

S'élançant d'un coup de pédale, elle décida que cela n'avait pas d'importance, l'essentiel était simplement d'être à bicyclette, de fendre cet air chaud et enivrant à vive allure

Les deux constructions *Pushing off* et *careering through* se sont révélées déroutantes et ont donné lieu à de nombreux faux-sens ou des omissions quand l'adverbe ou la préposition n'a pas été traduite. *Off* avait le même sens qu'au segment 1, celui de démarrer ou de redémarrer puisque Jay remonte sur sa bicyclette après avoir passé l'échalier et marqué un temps d'arrêt. *Pushing* suppose alors qu'elle donne une impulsion du pied ou appuie sur les pédales pour repartir. Toute traduction proposant « Continuant de pédaler … » ou « À fond sur les pédales… » ne permet pas de rendre le sens du verbe et de la préposition.

La technique du chassé-croisé devait également être appliquée pour rendre efficacement le sens de *careering through…* ; le verbe *career* signifiant bien « filer » ou « foncer », d'où la traduction retenue : « fendre » [pour traduire *through*] et « à vive allure » [pour rendre *career*].

Le groupe nominal *warm exhilarating air* n'a pas posé beaucoup de problèmes, et il faut effectivement comprendre que l'air est chaud, doux ou tiède (les trois adjectifs ont d'ailleurs été acceptés) et enivrant (et non pas exaltant ou vivifiant). Choisir « agréable » pour l'adjectif *warm* relève du faux sens.

Enfin le passage en incise *she decided that it didn't matter, the main thing was simply to be riding* ne pose aucun problème de compréhension mais il faut une fois de plus porter un soin particulier à la mise en français pour éviter des calques et maladresses telles que « elle décida que cela n'avait pas d'importance, l'important était de rouler » ou « la chose importante/principale était de pédaler ».

Les verbes « rouler » et « pédaler » sont tout à fait acceptables pour traduire *to be riding.* Néanmoins chercher à rendre impérativement l'aspect BE + -ING par « en train de pédaler/rouler » alourdit la phrase ; transposer vers une structure nominale peut s'avérer pertinent : « l'essentiel était simplement d'être à bicyclette. »

Pour terminer, si éviter d'accumuler les calques est bienvenu, pourquoi chercher à traduire *she decided* par autre chose que « elle décida » ? « Décider » ne veut pas dire « conclure » ni « se dire ».

19. ***and since the road to the right took her down a long sunny swoop, then up a gentle rise (it was the back of the Upleigh grounds) her decision, to be indecisive, was confirmed.***

et puisque la route qui partait à droite lui faisait prendre une longue descente ensoleillée avant de monter une pente douce (c'était l'arrière de la propriété d'Upleigh), sa décision, de ne pas prendre de décision, fut confirmée.

L'analyse de cette fin de phrase permet de comprendre qu'il s'agit de la description de la route **qui part** à droite (étoffement verbal indispensable en traduction) et non de la route **de** droite, comme mentionné précédemment, *since* ayant un sens explicatif (« puisque, étant donné que ») et en aucun cas une valeur temporelle (« depuis »). Transposer les prépositions *down* et *up* vers des formes verbales, comme aux segments 3 et 4, témoigne à nouveau de bons réflexes de traducteur.

D'un point de vue lexical, *long sunny swoop* puis *gentle rise* permettent de visualiser le paysage vallonné de la campagne anglaise mais des traductions évoquant « une crête » ou « un précipice » ne peuvent logiquement convenir.

Le passage entre parenthèses reprend le même sens qu'au segment 11 mais par le terme *Upleigh grounds* au lieu de *Upleigh land*. Si l'expression renvoie bien à nouveau au parc ou au domaine d'Upleigh, d'un point de vue méthodologique, les deux termes *grounds* et *lands* ne peuvent être traduits par le même mot. Si « les terres d'Upleigh » est proposé au segment 11, il est pertinent de choisir « la propriété d'Upleigh » au segment 19, par exemple.

Enfin, pour respecter le style du texte, la structure en miroir *her decision, to be indecisive, was confirmed* doit être respectée, et avoir recours au polyptote pour *decision* est nécessaire. Il faut comprendre que face à la question que Jay se pose au segment 17 *where to?*, elle choisit de ne pas choisir. Des traductions telles que « sa décision, de ne pas prendre de décision » ou « sa décision, de rester dans l'indécision » sont donc pertinentes et témoignent d'une réflexion aboutie. À l'inverse, proposer, « sa décision d'être contradictoire… » relève d'un contresens : le choix de Jay est parfaitement logique.

20. *Pedalling hard at first, then freewheeling and gathering speed, she heard the whirr of the wheels, felt the air fill her hair, her clothes and almost, it seemed, the veins inside her.*

Pédalant d'abord énergiquement, puis passant en roue libre et prenant de la vitesse, elle entendait le vrombissement des roues, sentait l'air gonfler ses cheveux, ses vêtements et presque, lui semblait-il, les veines de son corps.

Jay se met donc à pédaler vigoureusement avant de passer en roue libre et gagner de la vitesse. Ce passage a souvent été bien compris mais la mise en français a parfois été délicate, aboutissant à des agencements syntaxiques incorrects. Ainsi, proposer « Pédalant dur » relève du calque, « Ayant du mal à pédaler au début » est un contresens, mais associer « pédaler » à « roue libre » (« pédaler... en roue libre ») n'est pas recevable : il n'est concrètement pas possible de pédaler en roue libre.

Pour *the whirr of the wheels*, choisir « ronronnement », « bourdonnement » ou « bruissement » en plus de « vrombissement », proposé dans la traduction finale pour parler du bruit des roues de la bicyclette, est tout à fait possible mais « vibration », « cliquetis », « sifflement » ou « crissement » sont tous des faux-sens.

La dernière partie de la phrase a souvent été simplifiée et de nombreuses omissions ont porté aussi bien sur *fill* que sur *almost*, *it seemed* ou *inside her*. Alléger la phrase, volontairement ou non, ne peuvent qu'être pénalisé, tout comme le calque de la structure *the veins inside her* par « les veines à l'intérieur d'elle / d'elle-même / de son corps » ou « les veines en elle ». La solution peut être apportée par une structure intermoninale, « les veines de son corps » : *inside* est traduit par une préposition de sémantisme moins précis (« de »), alors que le pronom *her* est en quelques sorte étoffé par le groupe nominal « son corps », ce qui permet de récupérer la charge sémantique portée en anglais par *inside*.

La dernière difficulté de ce segment est à la fois liée au sens du verbe *fill* et à la syntaxe puisqu'en anglais, *fill* s'applique à la fois à *her hair*, *her clothes* et *the veins.* Si on peut imaginer que l'air remplisse ses vêtements, il est plus difficile d'imaginer qu'il remplisse ses cheveux et encore plus improbable qu'il remplisse les veines de son corps. Le seul verbe permettant une distribution identique sur les trois termes mentionnés est le verbe « gonfler » : le style, le rythme et le sens sont alors respectés.

21. ***Her veins sang, and she herself might have sung, if the rushing air had not stopped her mouth. She would never be able to explain the sheer liberty, the racing sense of possibility she felt.***

Ses veines chantaient, et elle-même aurait pu chanter, si l'afflux d'air ne lui avait pas bloqué la bouche. Elle ne serait jamais capable d'expliquer ce pur sentiment de liberté, cette sensation vertigineuse en elle que tout était possible.

En cette fin de texte, outre les erreurs dans l'interprétation de la valeur de prétérit *sang*, du *past perfect had not stopped* ou de la structure *might* + HAVE + V-EN, comme expliqué plus haut, il ne faut pas se contenter de traduire *stopped her mouth* par un calque. Ceci révèle une maîtrise approximative des réflexes dans la traduction, notamment, des parties du corps. De la même manière qu'une phrase classique telle que *I'm washing my hands* ne peut être traduite littéralement par « *Je lave mes mains » mais doit être modulée (« Je me lave les mains »), une formulation telle que « *si l'afflux d'air n'avait pas bloqué sa bouche » ne convient pas en français ; il faut lui préférer une structure du type « si l'afflux d'air ne **lui** avait pas bloqué **la** bouche ».

Pour ce même passage, de nombreux contresens sur *stopped* ont été constatés, notamment par le choix du verbe « s'engouffrer dans », choix impossible puisque la bouche de Jay reste fermée. Enfin, il faut bien comprendre que l'adjectif *rushing* porte sur *air* pour éviter des traductions très éloignées du contexte de l'extrait, comme « alors qu'elle filait à travers l'espace ».

She would never be able to explain a généralement été bien compris comme une projection, un futur dans le passé et non pas comme un retour en arrière. *Sheer*, en revanche, a donné lieu à de nombreux faux-sens, voire contresens. Ainsi, il est utile de distinguer *sheer* de *mere* pour ne pas traduire l'adjectif par « simple » mais bien véhiculer l'idée qu'il s'agit d'un « pur » sentiment de liberté. Étoffer *sheer liberty* par « sentiment de liberté » est d'ailleurs de nature à éviter un calque qui rend malaisé l'enchaînement avec la dernière partie de la phrase.

Dans cette dernière partie, *sense of possibility* a également fait l'objet de nombreux calques mettant parfois à mal la cohérence même du français lorsque des choix tels que « le sens de possibilité » ou « le sens des possibles » ont été proposés. Quant à *racing*, il faut bien comprendre qu'il s'agit d'une sensation « grisante » et en aucun cas d'un sentiment « galopant » ou d'une sensation « grandissante » et encore moins d'une impression « fugace ». Transposer *possibility* en structure verbale et, à l'inverse, la structure verbale *she felt* en structure prépositionnelle « en elle », permet de résoudre ces difficultés.

22. ***All over the country, maids and cooks and nannies had been 'freed' for the day, but was any of them—was even Paul Sheringham—as untethered as she?***

Partout dans le pays, bonnes, cuisinières et nourrices avaient été « libérées » pour la journée, mais est-ce qu'une seule d'entre elles, ou même Paul Sheringham, était aussi affranchie de toute entrave qu'elle l'était ?

Ce sont surtout des problèmes de traduction de l'article Ø qui ont été relevés dans ce dernier segment. Choisir l'article indéfini « des » pour rendre la juxtaposition des termes *maids and cooks and nannies* ne convient pas du fait de la dimension générique du passage. Il est possible d'avoir recours à l'article défini « les » ou bien choisir de ne pas utiliser d'article (« Ø bonnes… »). Il faut en tout cas

bien comprendre que Jay, comme toutes les bonnes (ou femmes de chambre mais pas femmes de ménage), les cuisinières et les nourrices (ou gouvernantes) aux quatre coins du pays, a exceptionnellement une journée de congé. Mis à part quelques problèmes de registre ou anachronismes sur le terme *nannies* rendu par « nounous », ce sont souvent des difficultés liées à l'identification de l'identité sexuelle des trois fonctions mentionnées qui sont apparues. Cette erreur de compréhension peut d'ailleurs avoir une incidence sur la traduction de *them* dans *was any of* ***them*** qui devait bien être repris par un pronom féminin.

Enfin, pour cette structure *was any of them… as untethered as she?*, il fallait veiller à ne pas omettre de traduire *any*, Peut-être n'est-il pas inutile de conseiller aux futurs candidats de revoir les quantifieurs pour bien en distinguer le sens puisque *any*, quand il a été traduit, ne peut vouloir dire « plusieurs », par exemple.

D'un point de vue typographique, comme auparavant, des tirets comme des parenthèses sont possibles pour marquer l'incise. Tout ajout est néanmoins inutile et proposer « – y compris Paul Sheringham – » relève du contresens puisque Paul Sheringham n'est ni une femme, ni une bonne, ni une cuisinière, ni une nourrice.

Du point de vue du sens, se contenter de traduire *untherered* par « libre » ou « libérée » a été interprété comme une simplification, voire une stratégie d'évitement. Si « libre comme l'air » est une équivalence judicieuse, « libre d'entraves » ou « affranchie de toute entrave » sont des solutions d'étoffement pertinentes. Quoi qu'il en soit, afin de respecter le sens de ce dernier segment, l'accord de l'adjectif « libre » ou « affranchie » doit être précis en genre et en nombre et ne peut se faire ni au masculin, ni au pluriel.

Proposition de traduction

Elle monta sur sa bicyclette et se mit en route. Elle n'emprunta pas l'allée, par laquelle il était parti et elle était arrivée, et qui menait au portail et à la route. Les vieilles habitudes et les vieilles discrétions lui firent prendre le vieil itinéraire. Elle passa à côté des étables, traversa les rhododendrons, passa à côté du potager, du cabanon de rempotage, des abris à semis et de la serre, puis elle emprunta de simples chemins sinueux et traversa d'étroits espaces entre des arbustes laissés à l'abandon avant de déboucher sur une étendue de broussailles plus éloignée qui menait à un taillis. Chaque tour et détour, chaque dépendance et chaque massif de végétation qui protégeaient des regards lui étaient familiers. Ils s'y étaient retrouvés et en avaient fait usage bien assez souvent. Il en avait même fait sa consigne habituelle : « le chemin du jardin ».

L'itinéraire secret qui menait de Beechwood à Upleigh par l'arrière resterait à jamais dans sa mémoire, à tel point qu'elle aurait pu aisément en dessiner la carte à tout moment, comme celle de *L'Île au trésor* ou celle des pérégrinations de David Balfour dans les Highlands. Elle garderait cette capacité, mais bien sûr ce serait une contradiction, une trahison, que de dessiner effectivement une carte secrète.

« Le chemin du jardin, Jay. » Et puis une fois, avec un étrange accent de sincérité qui résonnait encore : « Je ne t'y baladerai jamais. »

Le taillis débouchait sur une petite étendue sauvage d'herbes folles et de ronces, puis sur une haie irrégulière, où se trouvait un autre passage qui permettait de quitter ce qui était encore les terres d'Upleigh. Cela impliquait de soulever la bicyclette pour la faire passer complètement par-dessus un échalier, mais elle l'avait fait bien souvent. Elle aurait bien pu, évidemment, laisser la bicyclette (c'est

ce qu'elle faisait habituellement) cachée en lieu sûr dans la haie. Mais avec l'ordre clair et net qu'il lui avait donné, elle s'était simplement senti pousser des ailes. La porte de devant.

Au-delà de la haie – elle était dense et s'étoffait à cet endroit, et il semblait que, même en l'espace de quelques heures, sur les aubépines étaient apparues de nouvelles feuilles vertes et une nouvelle écume de fleurs blanches – se trouvait la courbe d'une étroite route secondaire. Une fois sa surface atteinte, elle pourrait filer n'importe où, simple voyageuse insouciante, de sortie à bicyclette un dimanche après-midi enchanteur.

Pourtant, l'espace d'un instant, paralysée, elle ne sut quelle direction prendre. Il devait être environ trois heures. Il lui restait la moitié de l'après-midi. Prendre à gauche aurait été le chemin le plus rapide pour rentrer à Beechwood, prendre à droite était donc le choix qui s'imposait. Mais pour aller où ? S'élançant d'un coup de pédale, elle décida que cela n'avait pas d'importance, l'essentiel était simplement d'être à bicyclette, de fendre cet air chaud et enivrant à vive allure et puisque la route qui partait à droite lui faisait prendre une longue descente ensoleillée avant de monter une pente douce (c'était l'arrière de la propriété d'Upleigh), sa décision, de ne pas prendre de décision, fut confirmée.

Pédalant d'abord énergiquement, puis passant en roue libre et prenant de la vitesse, elle entendait le vrombissement des roues, sentait l'air gonfler ses cheveux, ses vêtements et presque, lui semblait-il, les veines de son corps. Ses veines chantaient, et elle-même aurait pu chanter, si l'afflux d'air ne lui avait pas bloqué la bouche. Elle ne serait jamais capable d'expliquer ce pur sentiment de liberté, cette sensation vertigineuse en elle que tout était possible. Partout dans le pays, bonnes, cuisinières et nourrices avaient été « libérées » pour la journée, mais est-ce qu'une seule d'entre elles, ou même Paul Sheringham, était aussi affranchie de toute entrave qu'elle l'était ?

Sylvain JACQUELIN
Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Dijon

II – ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Remarques générales

La leçon est une épreuve de réflexion, de démonstration et d'analyse. Les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre littéraire du programme afin de construire et de développer une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise, à partir d'un sujet donné.

Le candidat devra confronter le sujet qui lui est proposé aux thèmes abordés dans l'œuvre. Il devra également mettre ce sujet en rapport avec la spécificité théâtrale, discursive ou poétique de cette œuvre en recourant à des micro-analyses précises et pertinentes.

Le candidat a le choix entre **deux sujets distincts**, portant sur deux œuvres différentes du programme entendu dans sa totalité : tronc commun et option littérature. Le candidat doit prendre le temps de sélectionner le sujet qui correspond le mieux à ses connaissances et à ses compétences, sans précipitation.

Un sujet de leçon peut être :

- notionnel, et comporter un terme (dont il conviendra d'évaluer toutes les acceptions) ou plusieurs termes (dont il faudra explorer les interactions). Ainsi, le sujet « Voices of silence in *Leaves of Grass*» devait être entendu comme une forme d'oxymore où la voix poétique semble conférer une voix à ceux qui n'ont pas droit au chapitre, mais aussi comme un exemple de l'opération poétique et littéraire, qui consiste à rendre tactile, ductile et palpable ce qui *a priori* ne parle pas ou plus dans une sorte d'épaisseur du silence. On pense aux procédés d'aposiopèse qui se combinent à l'euphémisme, par exemple ou, à l'inverse, à la manière whitmanienne de crier, de « tonner contre », appliquée à ce qui n'est plus, à ce qui a disparu ou qui est en voie de disparaître ;
- ou citationnel, et dans ce cas la citation peut être tirée de l'œuvre elle-même. Il sera alors nécessaire d'analyser cette citation dans son contexte afin de s'interroger sur son sens, ou ses différents sens, et de la mettre en relation avec l'ensemble de l'œuvre, de manière nuancée et parfois paradoxale. Ainsi, le sujet « 'I am *is*' (p. 47) in *As I Lay Dying* » est paradoxal dans la mesure où il paraît contenir à la fois l'affirmation d'une subjectivité assumée et la mise à distance troublante de cette subjectivité qui, par le passage à la troisième personne, semble se constituer en objet. Les thématiques de la dissimulation de l'intime et du secret, de l'expérience de la disjonction identitaire et des modes littéraires spécifiques qui en rendent compte (jeux de focalisation, glissements sémantiques, monologue intérieur, ironie) peuvent découler de cette affirmation-dénégation initiale. La citation peut aussi être tirée d'une autre œuvre littéraire ou d'un essai critique.

Conditions de préparation

En loge, le candidat dispose des deux ouvrages proposés en leçon, d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. La préparation dure cinq heures.

L'épreuve consiste en un exposé en anglais de trente minutes maximum, suivi d'un entretien en français avec le jury, de dix minutes environ. Au bout de vingt-cinq minutes de présentation, le candidat est averti qu'il lui reste cinq minutes pour terminer sa présentation.

À la fin de l'épreuve, le jury demande au candidat de lui montrer ses brouillons, afin de vérifier que sa leçon se présente sous forme de notes. L'introduction et la conclusion, en revanche, peuvent être entièrement rédigées.

Conceptualisation

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui, tout en mobilisant des connaissances solides, fondées sur un véritable travail d'analyse littéraire, ont proposé une démonstration personnelle et convaincante, à partir d'une réelle réflexion sur un sujet donné. Le jury a été impressionné par l'intelligence, la rigueur et la finesse de certaines présentations.

Le jury souhaite rappeler que la définition du ou des termes du sujet est nécessaire à l'élaboration d'une problématique. Si l'usage du dictionnaire est recommandé, l'exégèse du sujet ne doit pas se limiter à une lecture de définitions, mais entraîner une mise en relation, parfois paradoxale, de la notion donnée avec l'œuvre étudiée. Il est inutile d'accumuler de nombreuses définitions qui ne donneront lieu à aucune élaboration dans le développement. Quelques écueils sont à éviter dès le début de la préparation : l'étude des termes du sujet et de leur articulation ne doit pas se réduire à une série d'inversions, de contradictions ou de chiasmes, artificiellement avancés en guise de démonstration ; et si la consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée et peut se révéler utile, la citation de ces notes ou essais ne saurait en aucun cas se substituer à une analyse précise et personnelle de l'œuvre.

Le rôle de **l'introduction** est fondamental. Celle-ci permet au candidat de mettre en avant sa compréhension du sujet, de la confronter à l'œuvre, de dégager une problématique et d'en annoncer les étapes successives. L'introduction doit être soignée et rigoureuse : loin d'être le prétexte de l'argumentation, elle est une véritable « entrée en matière ». Elle pose les bases de la démonstration qui doit être ordonnée selon un plan logique et progressif. Il est essentiel de montrer d'emblée que le sujet est interrogé non seulement au niveau du récit, des thèmes, ou du contexte, mais aussi et surtout au niveau de la spécificité générique, esthétique et formelle des œuvres.

L'analyse du sujet doit amener le candidat à formuler le fil directeur de sa leçon, et à énoncer les deux ou trois mouvements de sa présentation. L'organisation du **plan de la leçon** doit être réfléchie : un plan n'est pas un simple « catalogue » de notions ; il doit annoncer les étapes successives d'un raisonnement. Parmi les écueils à éviter, on peut signaler les plans qui proposent une typologie (ex. *Transgressions in space* ; *Transgressions in time* ; *Transgressions in writing*) ou une série de métaphores non justifiées par le sujet proposé et qui paraissent plaquées. « 'Talk, talk' (p. 129) in *The Confidence-Man* » a, par exemple, donné lieu à une série de considérations de nature typologique sur les différents personnages qui parlent dans le roman, sans aucune hiérarchie ni évolution dynamique dans l'analyse. Les plans mécaniques, fondés sur une liste de thèmes ou même de personnages, constituent un autre écueil : un plan doit être dynamique et progressif, et aller des éléments les plus simples vers les éléments les plus subtils. Les parties doivent être intégrées à une démonstration, et reliées les unes aux autres par des transitions qui ne sauraient être purement rhétoriques ou artificielles : « *I'll now move to my second part*… » est une simple annonce et non une transition.

Soulignons enfin que le candidat doit dicter son plan de leçon au jury : ce plan sera convaincant si sa logique est explicitée et s'il est formulé de manière claire, concise et élégante.

Démonstration et argumentation

Une argumentation comporte plusieurs étapes qui doivent être étoffées par des références précises à l'œuvre. L'épreuve exige une connaissance approfondie des ouvrages, fondée sur un véritable travail d'analyse du discours et du style, illustrée par des citations détaillées. Quelques **exigences de méthode** méritent d'être signalées.

- Les **enjeux littéraires de l'œuvre** doivent être identifiés**,** afin que la leçon ne repose pas sur des contresens, des lacunes ou un manque d'assimilation de certaines notions. Ainsi, l'évocation des paysages « sublimes » de l'Amérique de Whitman implique des connaissances sur les enjeux philosophiques et esthétiques de ce terme.
- Le sujet ne doit pas devenir un prétexte à plaquer des **parties de cours** ou des développements critiques sans rapport avec la question traitée. De nombreux candidats recourent trop systématiquement aux mêmes exemples, tirés d'ouvrages ou d'articles critiques. Ainsi, les leçons sur *Roxana* ont souvent été illustrées par des micro-analyses des mêmes passages, parfois même d'un seul et unique extrait. S'il est utile de prendre connaissance de cours ou de textes critiques portant sur les œuvres du programme, ce travail de documentation ne saurait remplacer une lecture approfondie, analytique et personnelle des œuvres. Loin d'être une récitation de cours, la leçon doit révéler une vraie connaissance de l'œuvre, une réflexion personnelle, un engagement intellectuel et un désir de faire partager son interprétation d'un texte. De telles exigences reposent sur des qualités que l'on peut attendre de la part d'un futur enseignant.
- L'argumentation doit concerner la thématique de l'œuvre sans en négliger la **spécificité littéraire**. Les exposés descriptifs, les développements psychologisants ou les jugements moralisateurs sur des personnages n'ont aucune pertinence dans le cadre d'une analyse littéraire. En se livrant à des jugements de valeur, en considérant les personnages comme des êtres vivants, certains candidats oublient de regarder le texte et d'étudier ses caractéristiques littéraires propres, qui exigent le **maniement d'outils critiques** adéquats. Sans verser dans un discours jargonnant, les candidats doivent montrer qu'ils savent **analyser un texte littéraire**. L'analyse requiert la maîtrise de certaines notions et termes critiques. Au niveau de l'énonciation, la distinction entre l'auteur et le narrateur fait partie des exigences premières de l'épreuve. On ne saurait trop insister sur la nécessité de prouver ses arguments en recourant à des **micro-analyses précises** du discours, de la focalisation, du style, de la théâtralité. De même, les références au film ne sauraient être seulement illustratives, mais doivent s'accompagner de remarques précises et analytiques sur les plans, les effets de cadrage, de montage et d'éclairage, ou sur la bande sonore ; elles doivent également être confrontées à la manière dont le roman présente (ou non) le passage évoqué.
- Une leçon ne doit en aucun cas se présenter sous la forme d'un catalogue ou d'un collage de **citations**. Les passages sélectionnés doivent donner lieu à des justifications préalables au niveau de l'argumentation, puis à des remarques analytiques, afin de montrer en quoi la citation choisie permet à la démonstration de progresser. Les remarques sur la forme du texte littéraire doivent servir la démonstration tout au long de la leçon, et ne pas être rassemblées en troisième partie, de manière artificielle. Elles doivent alterner avec des remarques sur certains aspects concernant l'ensemble de l'œuvre et son mode narratif, dramatique ou poétique.

- L**a conclusion**, souvent considérée comme un simple artifice rhétorique, doit constituer l'aboutissement d'une réflexion et permettre au candidat de faire le point sur sa démonstration de façon personnelle et engagée. La conclusion donne aussi l'occasion d'ouvrir la démonstration sur des perspectives complémentaires. Elle doit donc être particulièrement soignée.

Expression

De nombreuses leçons ont été présentées dans un anglais clair et correct. Le jury a aussi écouté avec bonheur quelques leçons montrant une justesse et une élégance rares au niveau de l'expression. Cependant, parce que la qualité de l'argumentation dépend aussi de la qualité de la formulation, il tient à mettre en garde les candidats contre certaines dérives :

- un débit trop rapide, trop lent ou trop hésitant ;
- des déplacements d'accents, de phonèmes, ou des fautes de grammaire et de syntaxe systématiques ;
- un vocabulaire peu étoffé et un registre de langue insuffisamment élevé, en anglais comme en français, témoignant souvent d'une incapacité à se tenir au niveau de conceptualisation attendu ;
- le recours abusif à des imprécisions (« *something* » ; « *an impression* », « *an idea* », « *an atmosphere* »), à des verbes de modalisation (« *it seems* ») ou à des généralités systématiques (« *we have* » ou « *there is/are* » en début de phrase), trahissant des défaillances au niveau de l'argumentation ;
- dans l'entretien en français, un relâchement de la langue au niveau grammatical (omission des marques de la négation) ou lexical (« au final », « je veux dire », « on va dire », par exemple).

L**a correction et la précision de la langue**, en anglais comme en français, font partie des exigences requises dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants. Le niveau de langue reflète la profondeur et la précision de la pensée et doit pouvoir être proposé comme modèle d'expression à des élèves. Le jury souhaite donc encourager les candidats à constamment corriger leurs erreurs grammaticales et syntaxiques, à enrichir leur vocabulaire critique, à vérifier et à apprendre l'accentuation des mots les plus courants de l'analyse littéraire. Lors de la préparation en loge, les candidats devraient aussi vérifier dans le dictionnaire l'accentuation des termes importants, à commencer par ceux ou celui de l'énoncé du sujet.

Les candidats doivent apprendre à maîtriser **leur temps de préparation et de présentation** et, là encore, il convient de souligner la pertinence de cette exigence : un futur enseignant doit démontrer sa capacité à formater son discours en fonction de la durée imposée d'un cours. Certains candidats ne peuvent accorder que deux ou trois minutes à leur dernière partie. Inversement, de nombreux candidats n'utilisent pas les trente minutes de présentation qui leur sont allouées. Le jury recommande aux candidats de noter le minutage de leur présentation sur leur brouillon, partie par partie.

L'entretien en français est destiné à amener les candidats à améliorer leur prestation en précisant certains points, en comblant certaines lacunes, en révisant certaines erreurs. Pour rendre cet entretien productif, il convient d'éviter les répétitions peu fécondes d'éléments précédemment énoncés, ou les considérations descriptives ou générales dépourvues de nouveaux exemples. L'entretien doit instaurer un véritable échange intellectuel.

Le jury tient enfin à rappeler tout le plaisir qu'il a eu à écouter quelques excellentes leçons, montrant une sensibilité littéraire remarquable, une connaissance approfondie de l'œuvre et de son contexte et un vrai désir de faire partager une réflexion. Il souhaite aux futurs candidats une année riche en découvertes et en bonheurs de lecture.

Exemple de leçon

On trouvera ci-dessous un exemple de leçon particulièrement réussi, retranscrit à partir des notes prises par le jury.

« Measure in The *Duchess of Malfi* by John Webster »

La candidate commence son propos en évoquant le cas du philosophe Giordano Bruno, condamné au bûcher en 1600 pour hérésie, quand son seul crime avait été de postuler que l'espace était infini (les « innombrables soleils et un nombre infini de terres tournant autour de ces soleils » évoqués dans *L'Infini, l'Univers et les Mondes* [1584]). Cette exécution révèle, aux yeux de la candidate, un symptôme du malaise ressenti dans toute l'Europe de la première modernité à l'égard de l'idée que les limites du monde seraient infinies et, par conséquent, incommensurables. La pièce de Webster se fait l'écho de ce malaise, car on y trouve de nombreuses références aux objets de mesure, à la géométrie et plus généralement à l'idée de mesurer, évaluer, estimer toute chose, qu'il s'agisse de la fortune, de la faveur, des êtres eux-mêmes, de leur valeur soupçonnée ou réelle. Comment l'homme trouve-t-il sa place à l'intérieur du monde et quelle serait la valeur de l'homme, à supposer qu'elle soit mesurable, à l'intérieur d'une telle structure théologique ? Chez Webster, toute tentative de mesure est souvent vouée à l'échec et montrée comme telle. S'il fallait attribuer un but épistémologique à la pièce de Webster, ce serait celui de « prendre la mesure » du monde, du vaste monde, celui qui dépasse les strictes frontières de la cour d'Amalfi, mais aussi du petit monde de la cour avec ces codes détournés, ses usages mystérieux, ses valeurs frelatées et ses personnages dissimulateurs. À cette question philosophique se mêle un sens possible du terme de mesure, entendu cette fois dans son acception musicale et même poétique, c'est-à-dire comme une succession régulière des variations de sons (qui intéresse bien sûr la forme poétique). La question sera donc à envisager dans son double rapport philosophique et esthétique. Dans cette perspective, la candidate pose l'hypothèse de travail suivante : si le XVIIe siècle privilégie la régularité (au sens musical) comme représentative du monde, Webster paraît remettre en question la possibilité pour le théâtre de représenter cette régularité. Webster montre un monde changeant et dissolu qui non seulement échappe à la mesure mais en sape l'idée même, sur un plan à la fois thématique et structurel, mais aussi linguistique et dramatique.

Dans une première partie, la candidate montre que le monde représenté dans *The Duchess of Malfi*, en apparence du moins, se veut structuré et mesuré, selon le double principe des correspondances entre les éléments et leurs liens hiérarchiques. Elle s'appuie sur *the great chain of being*, d'inspiration platonico-aristotélicienne, sur la *scala naturae* reprise par les élisabéthains qui l'empruntèrent au Moyen-Âge, et sur le rapport entre le microcosme et le macrocosme. Ce jeu des correspondances et de l'analogie, si caractéristique de l'époque, se trouve comme résumé par Antonio dès l'ouverture de la pièce, et en début de vers, par l'expression signifiante de « *fixed order* » (1.1.6) associée au « judicieux » roi de France, passage sans doute emprunté à William Painter. Prosodiquement, le vers évoqué présente une structure presque parfaite de pentamètre iambique,

avec l'accent final sur le substantif « *king* » : la langue d'Antonio se signale essentiellement par des vers souvent dénués de césure, alors que celle de Bosola, au contraire, révèle une propension nette aux vers brisés en leur cœur (*middle-stopped lines*), que certains pourraient lire comme l'expression d'une forme d'infraction essentielle au personnage du « malcontent », qui incarnerait ainsi une rupture de l'ordre et de la mesure. Tout particulièrement dans les débuts de la pièce, la langue d'Antonio et de son ami Delio paraît marquer la juste proportion entre fond et forme. L'harmonie supposée repose sur un canevas rythmique et prosodique remarquable. La candidate élargit son propos en évoquant le sens de la hiérarchie qu'elle relie aux problèmes prosodiques et stylistiques, dans le cadre du flux syntaxique, en observant l'usage subtil qui est fait des enjambements, dont elle fournit des exemples précis et détaillés. Elle démontre la pertinence de ce qu'elle nomme le flux métaphorique à l'œuvre, expression à la fois de la prégnance de *the great chain of being* et peut-être aussi d'une inquiétude face à l'idée du débordement. Ainsi l'ensemble du vers, entamé par Ferdinand, « *Let not youth, high promotion, eloquence–* » (1.1.287), interrompu et repris par son frère le Cardinal (« *no, nor anything without the addition, honour* / *Sway your high blood* » [1.1.288-889]), joue sur le respect des usages et de la mesure tout en mettant en sons un respect de la mesure musicale et poétique alors même qu'il introduit une syntaxe qui sort de ses gonds. Le risque de rupture de la mesure touche ici le grain du texte. De la même manière, le personnage de la duchesse se présente comme exemple de retenue et de modération. La valeur didactique de la figure de pouvoir (soulignée par l'épître dédicatoire de la pièce), alors même que le personnage brise en cachette l'interdit absolu du remariage, est à mettre en parallèle avec la présence récurrente des distiques rimés qui parcourent la pièce : la sagesse que ces distiques sont censés contenir est prosodiquement très bordée, souvent visuellement marquée (italiques), mais une analyse précise de la scansion révèle des anomalies métriques, de même que le contexte dramatique dans lequel ils sont prononcés induit souvent une lecture satirique : la mesure n'est qu'apparente.

La candidate aborde ensuite le deuxième mouvement de son analyse. Elle se concentre sur les phénomènes de « débordement », dans lesquels la notion de mesure est mise en question, à l'instar des premiers mots de Philo dans *Antony and Cleopatra* de Shakespeare lorsqu'il qualifie la démesure de l'amour d'Antoine (« *this dotage of our general's* / *O'erflows the measure* »). Elle note tout d'abord que la tragédie n'est pas le genre de la mesure, citant *Hamlet* (« *the time is out of joint* »), et évoque la période d'insécurité de la période (succession d'Elisabeth 1ère et avènement du roi Jacques ; passage de la période élisabéthaine à l'ère jacobéenne). La pièce est travaillée par une « anxiété de la mesure », selon les mots de la candidate : la mesure qu'a Antonio de la duchesse, toute hérissée d'hyperboles démesurées (1.1.201 et suivants), est donnée en termes de somme paradoxalement incommensurable et provoque le commentaire amusé et lucide de son ami Delio ; à l'expression vague et étrange de Bosola sur « *a kind of geometry* » (1.1.59) fait écho le mystérieux instrument de mesure mathématique mentionné par Ferdinand à propos de l'épouse de Castruchio (1.1.131-32), afin qu'elle cesse de rire à l'excès (« *laugh out of compass* ») – jeu de mots où s'entremêlent l'instrument et l'excès, où les catégories traditionnelles et les limites finissent par se fondre. La candidate évoque le corps féminin, expliquant que les « limites » qu'on lui assigne dans un monde résolument patriarcal, qui vise à contraindre la femme, sont constamment débordées par une sensualité qui s'impose. La candidate cite plusieurs sous-entendus et expressions à double sens, prononcés à propos de la duchesse ou en sa présence, mais aussi ceux qu'elle propose elle-même, en particulier les traditionnelles métaphores militaires qu'elle réactive dans une perspective de séduction. La candidate

y voit le symptôme d'un franchissement presque organique de la mesure. Dans une perspective similaire, la théorie des humeurs, la mélancolie de Ferdinand et de Bosola, la lycanthropie de Ferdinand, ou encore l'excessive vertu d'Antonio, toutes difficilement mesurables en soi, peuvent se lire comme des caractéristiques qui dépassent la mesure et touchent tout l'édifice social représenté dans la pièce. La candidate démontre avec compétence que le brouillage permanent de la mesure se fait sentir dans les passages intempestifs de la forme poétique à la prose, d'une scène à l'autre et parfois au milieu d'une même scène. La candidate propose ensuite une synthèse très convaincante de l'espace scénique et de ses frontières fluctuantes : à la ruine de la mesure verbale correspond le dérèglement de la borne spatiale.

La forme de la pièce elle-même accuse le manque de mesure : la tragédie de Webster ne permet pas à la structure de la vengeance d'aller jusqu'à son terme. On peut même parler d'une double fin : à l'acte 4, après la mort de la duchesse, le récit se poursuit malgré la disparition de son centre, titre et personnage éponyme. De ce point de vue, l'acte 5 peut être vu comme une excroissance, une tumeur, preuve que la mesure a été totalement détruite, ce que confirment l'action et la frénésie de meurtres. La candidate y voit une démonstration de l'impossibilité fondamentale à prendre la mesure de toute chose. Il ne s'agit pas seulement d'une difficulté à interpréter les menées ou les intentions de tel ou tel personnage (on pense à la scène des abricots), mais du constat d'un monde qui a perdu tout sens de la mesure. Bosola peut être vu comme l'agent paradoxal du désordre mais aussi comme celui qui restaure partiellement une forme de mesure. On ne s'étonne pas que ce soit aussi ce personnage qui pose régulièrement la question de la mesure de la valeur de tout homme, lui que le Cardinal et Ferdinand ont si mal évalué, ce dont il s'émeut à plusieurs reprises (1.1.30-32, 1.1.56, par exemple). Si Bosola est bien ce personnage de vengeur (de lui-même, de la Duchesse, d'Antonio), sa vengeance même semble avoir perdu toute idée de mesure. Tous les instruments de mesure sont vains, les outils fournis par la science mènent le monde à la folie et à la destruction, si l'on en croit les propos du premier fou : « *Doomsday not come yet? I'll draw it nearer by a perspective, or make a glass that shall set all the world on fire upon an instant* » (4.2.72-74). La candidate examine avec minutie l'imagerie relative à l'enfer pour démontrer qu'appliquées au monde de la cour d'Amalfi, ces métaphores (et le renversement de perspective et de point de vue qu'elles impliquent) installent la démesure comme seule mesure.

La leçon se conclut sur la futilité qui réside dans toute tentative pour mesurer la valeur, notion vague, usée d'avoir trop servi et qui a perdu son sens, même si l'on pourrait arguer du fait que Webster présente un monde infini, sans plus de mesures ni limites, rejoignant en cela les conclusions jugées hérétiques de Giordano Bruno. La candidate émet l'hypothèse que cette tragédie noire est somme toute assez proche du théâtre de Samuel Beckett : la question de la possibilité de restaurer du sens s'y trouve posée de manière aigüe.

Denis LAGAE-DEVOLDERE
Sorbonne Université

2 – Option A – littérature : épreuve d'explication de texte

Format de l'épreuve et lecture du texte

Le temps de préparation pour le commentaire de texte à l'oral est court. Il faut bien maîtriser l'œuvre pour être capable, en deux heures, de situer le texte et d'en exposer les enjeux. Les extraits proposés ont une longueur moyenne de 55 lignes pour les œuvres en prose et de 45 vers pour les œuvres de poésie. Les candidats disposent de l'œuvre pendant toute la durée de leur préparation ainsi que pendant leur passage devant le jury. L'oral se subdivise ainsi : un exposé en anglais de trente minutes suivi de dix minutes d'entretien avec le jury, également en anglais.

La question de la gestion du temps est évidemment cruciale, comme elle le sera tout au long de la carrière d'un professeur agrégé, dans l'organisation et le rythme qu'il choisira de donner à ses cours. Lorsqu'un candidat n'utilise que 15 minutes à peine sur les 30 minutes dont il dispose, pensant qu'il a fait un plein exposé, lorsqu'il finit son exposé à la hâte en omettant de conclure ou en reprenant une généralité en guise de conclusion, il compromet gravement ses chances de réussite. Au bout de 25 minutes de présentation, le jury indique toujours au candidat, par un signe de la main, le temps qu'il lui reste pour conclure. Ce signe doit être compris comme une aide et ne doit en aucune manière inquiéter ou déstabiliser le candidat. Cinq minutes permettent, dans tous les cas, de donner une cohérence finale à sa dernière partie et de conclure sans rien perdre de sa posture professorale.

Le candidat doit donner lecture des dix premières lignes du texte qu'il s'apprête à analyser, et il lui revient de choisir le moment le plus opportun pour cela : au tout début de l'épreuve, avant l'introduction, ou après l'introduction. La lecture est un moment très important de l'épreuve où le charisme du futur agrégé, sa capacité à faire entendre un texte et susciter l'écoute, doivent ressortir à travers la manière de poser sa voix et de faire entendre la tonalité du texte. La lecture est un préambule essentiel à l'analyse puisqu'il fait entendre à la fois l'objet à analyser et l'implication du candidat dans la lecture qu'il en fait. Cette épreuve concerne des candidats spécialistes de littérature qui devront être en mesure de donner une réponse forte et sans équivoque à la question de leurs futurs élèves : pourquoi lire ?

Introduction et conclusion

L'introduction doit souligner l'intérêt du texte mais aussi préciser ce qui fait son identité, sa valeur et son originalité. Il convient donc de rappeler où se situe le texte dans l'ouvrage et de préciser ce qui justifie le choix de ce texte comme objet d'analyse : sa valeur contextuelle, son rôle dans l'intrigue, la spécificité de son écriture (points de vue particuliers, narrateurs multiples, place donnée au lecteur, prolepse ou analepse). Le passage met-il en scène une confrontation, inédite ou pas, entre les personnages, contient-il une révélation ou représente-t-il un point culminant du récit ?. Il est toujours de bon ton de mettre en avant, dès l'introduction, les moments ou les mouvements forts de l'extrait, en utilisant quelques expressions du texte, par exemple celles que l'on a considérées comme les plus marquantes à la première lecture, puis de nouveau à la deuxième lecture. L'introduction est aussi le lieu de la consécration d'un travail de fond en matière de culture ou d'histoire du canon littéraire et du savoir que l'on accumulé sur l'auteur. Sans faire étalage d'érudition, il est appréciable de contextualiser l'originalité de l'œuvre et ses apports formels. Rappeler, par exemple, que Faulkner se joue des différentes formes de focalisation (fixe, variable, multiple) ; que McEwan est un maître de la

métafiction et imbrique divers niveaux de narration dans la diégèse ; que Whitman enfin se dédouble volontiers dans un même poème, mêlant l'être-soi et l'être-autre, imbriquant voix du Poète et voix poétique (*poetic persona*). Tout cela doit être soigneusement présenté dans l'introduction avant d'annoncer la problématique retenue qui définit le corps de la réflexion et de la lecture critique du texte.

La conclusion doit être considérée comme allant de pair avec l'introduction, en ceci qu'elle répond aux questions initialement posées et maintient jusqu'au bout le fil de l'argumentation. Si, à l'issue de l'argumentation, la conclusion ne reprend pas la problématique, si elle oublie les questions posées ou dévie vers d'autres considérations, alors la raison d'être de l'analyse se perd et les efforts produits sont gaspillés. L'explication de texte est un exercice de communication et de transmission de savoir sur les textes. La conclusion doit mettre en évidence les apports de l'analyse et justifier l'attention qui a été demandée au destinataire de l'exercice. Elle doit l'inciter à poursuivre la réflexion ou à engager un échange. Pour cela, elle doit éviter la redite, la répétition pure et simple du plan ou de certains éléments du contenu de l'analyse. Le candidat doit montrer sa capacité à ouvrir le débat, à s'appuyer sur des parallèles avec d'autres passages significatifs de l'œuvre pour enrichir une vision de l'œuvre, du corpus plus large de l'auteur, de l'époque, du siècle. La conclusion définit la teneur de l'échange que l'explication a pour fonction de susciter et de nourrir. Plus la synthèse sera efficace à donner un nouvel élan, et les perspectives enthousiasmantes, plus l'entretien avec le jury (et plus tard avec des élèves ou des étudiants) sera porteur de nouvelles découvertes et avancées dans le registre toujours ouvert de l'analyse.

Problématique et plan : quelques éléments de méthodologie

Quel que soit l'angle d'analyse choisi par le candidat, il devra éviter l'approche purement descriptive ou psychologisante. L'approche descriptive consiste à raconter le texte en s'appuyant sur ce que tout lecteur peut en saisir dès la première lecture. L'approche psychologisante consiste à oublier le texte en tant que tel pour n'en retenir que les agissements des personnages, en les considérant comme des personnes de la vie réelle : « l'amour de Robby vaincra » ; « la Duchesse de Malfi souffre » ; « la vie de Roxana est dure ». Les personnages se mettent à cacher le texte, qui cesse d'être le véritable objet de l'analyse. Il faut également bannir les bons vieux truismes qui ne disent rien sur la spécificité du texte et excluent une forme de problématisation adaptée à l'objet littéraire.

Quand on parle de problématique, concept bien français, il faut se méfier du passage périlleux de l'adjectif au substantif en passant d'une langue à l'autre. La traduction littérale « *a problematic* » passe très mal en anglais, sauf peut-être en philosophie ou en sociologie, si l'on en croit une des entrées de l'*OED*. D'autres expressions, telles que « *key / main argument* », « *seminal question* » ou « *core issue* », plus idiomatiques, sont à privilégier. N'importe quel *Dictionary of Literary Terms* peut aider le candidat à préciser sa problématique, à faire en sorte qu'elle ne puisse s'appliquer à tout autre extrait de l'œuvre sans changer un mot, comme si le texte devenait le réceptacle d'une idée préconçue ou d'une généralité toute trouvée. La problématique ne doit pas être plaquée sur le texte mais émaner du texte.

Le plan annoncé en fin d'introduction est pris en note par le jury, ce qui demande au candidat de le dicter lentement et distinctement. Cette dictée ne doit pas être perçue comme une perte de temps mais comme l'occasion de faire apparaître la logique d'une argumentation. Elle permet aussi au jury

d'évaluer l'importance et la place que le futur enseignant accorde à son auditoire. Jeter un petit coup d'œil vers le jury pour s'assurer qu'il a fini d'écrire chaque partie fait partie de la courtoisie attendue. Il ne faut pas avoir peur de marquer une pause ou, tout simplement, respirer entre deux phrases. Un débit trop rapide, parfois inintelligible, donne une idée défavorable des aptitudes du candidat à communiquer et oblige l'auditoire à démêler la chaîne parlée au lieu de se concentrer sur le contenu. Un débit trop rapide brouille inévitablement les syllabes, amalgame les phonèmes et favorise les fautes d'accent. Il est donc recommandé de bien poser la voix et de marquer un léger temps d'arrêt après chaque partie du plan, pour une entrée en matière maîtrisée. Le soin accordé à la formulation et à l'énoncé vocal dénote quelques unes des qualités attendues chez un futur enseignant. L'annonce du plan doit faciliter la compréhension de l'argumentation et aussi celle du texte lui-même (sa logique interne, son fonctionnement, ses principales caractéristiques). Le plan doit couvrir tous les éléments de l'explication littéraire, les aspects narratologiques, stylistiques, génériques (roman, poésie, théâtre), les aspects formels (rythme, sonorités, champs lexicaux), contextuels, ainsi que la caractérisation, les éléments esthétiques (*ekphrasis*, iconographie, picturalité) et ceux qui se rapportent à la poétique ou à la dimension politique du texte (engagement, discours, prise de position). Il ne s'agit pas de hiérarchiser ces catégories dans un plan compartimenté mais de les avoir en tête au moment de proposer une lecture digérée où chaque combinaison fonctionne comme une rencontre et apporte une compréhension approfondie du texte.

La plus grande attention doit être accordée aux enchaînements qui relient les parties du plan. Les enchaînements artificiels ou non argumentés trahissent un plan-inventaire ou un plan qui se contente d'énumérer des idées, sans architecture interne, sans fondements. Il convient de garder à l'esprit que l'explication de texte doit proposer un parcours de lecture cohérent, et parfois il suffit d'un seul concept vital pour que le corps de l'analyse survive (ex. ce que le texte nous dit du pittoresque, de la métaphore du silence, de la dialectique du gain et de la perte, des couleurs du mensonge, de l'écriture du scandale, de la douleur, de la maladie, des dysfonctionnements de l'esprit, du pouvoir de la littérature… la liste est infinie). Afin que l'argumentation coule de source, le candidat doit s'assurer que l'imbrication des concepts et des idées ne soit pas qu'une illusion de surface. Aucun interlocuteur n'aime qu'on lui force la main, et l'artifice ne trompe personne. Par exemple, dans le cadre d'une explication du poème de Whitman « *To You* », enchaîner une réflexion sur la relation dite unique entre le poète et le lecteur, puis une partie sur le poème comme connaissance de soi, sans expliciter le lien entre les deux parties, ne fait pas sens si on ne fournit pas les éclaircissements nécessaires pour passer d'un sujet à l'autre. Un autre exemple a été fourni à propos d'une scène de Webster, où le candidat proposait de réfléchir tout d'abord au désir de mort et de damnation, pour s'attarder ensuite sur la comédie du paradoxe, après avoir défini une problématique autour de l'esthétique de la tragédie. Les idées proposées étaient fort louables, mais à condition de préciser la logique qui justifiait un tel cheminement. Un plan doit toujours s'accompagner d'une explicitation de sa logique interne et il est essentiel de s'assurer, à chaque transition, de la direction que prend son propos.

Contenu du commentaire et micro-lectures du texte

La paraphrase constitue l'un des grands spectres de l'explication de texte. Cela consiste à raconter le texte au lieu de le commenter, de l'interroger, de le décortiquer. Cette lecture naïve empêche d'accéder à toute forme de lecture critique et le regard de l'amateur prend l'ascendant sur celui du spécialiste. Aux micro-analyses qui nourrissent l'analyse littéraire, vient se substituer le réflexe du

psychologisme et des jugements personnels (Roxana est une mauvaise mère, Briony mérite d'être punie). La tentation est parfois grande de préférer faire vivre le personnage de fiction dans une réalité proche de la sienne plutôt que de montrer en quoi l'auteur en a fait un élément propre à servir les enjeux de l'œuvre. Une explication de texte se doit de revenir sans cesse à la lettre du texte, de citer le texte, d'en observer le détail en recourant au vocabulaire technique et aux outils d'analyse indispensables pour cela, sans tomber dans l'hyper-technicité du stylisticien qui pointe les métaphores, hypallages et polyptotes en oubliant de les contextualiser. Dans le passage du littéral au figural, le recours à certains termes techniques n'a de valeur que si leur interprétation peut servir le texte et le propos. Chaque candidat gagne à se situer à bonne hauteur vis-à-vis du texte, là où la texture (effets, ponctuation, agencement) se fait apparente, où les signes permettent de remonter jusqu'aux secrets de sa structure. On attend du spécialiste de littérature et du futur pédagogue qu'il fasse percevoir du texte ce qui n'apparaît jamais à la première lecture.

Échange avec le jury

L'exercice de l'explication se termine par un entretien en anglais, d'environ dix minutes, avec le jury. L'entretien est un moment d'échange capital qui influe sur la notation de manière significative. L'entretien peut faire chuter la note si le candidat se tient hors sujet, s'il ne prête pas une attention suffisante aux questions et néglige d'y répondre. À l'inverse, il peut améliorer la note si le candidat se montre prêt à se risquer hors des sentiers qu'il a précédemment empruntés, ou à détailler de façon pédagogique des idées qu'il n'a pas eu le temps de développer. Le jury peut lui demander de définir certains concepts afin de vérifier si les notions (« *pathetic fallacy* » ou « *suspension of disbelief* », par exemple) sont bien maîtrisées ou si elles ont été employées sans justification. Il est toujours bon de connaître l'origine des concepts les plus utilisés, de savoir quels auteurs les ont forgés.

Si le candidat a bien compris le texte et proposé un plan acceptable mais n'a pas suffisamment illustré sa démonstration, il est probable que le jury lui demande de produire quelques micro-lectures. Le candidat sera amené à commenter quelques expressions relevées dans le texte, le ton de tel ou tel passage, les changements de rythme d'un poème. Sans exiger du candidat qu'il scande tel ou tel vers, le jury peut néanmoins lui demander des éclaircissements sur l'intertexte, ou du moins sur les principales références d'un auteur à un autre (à Emerson chez Whitman, Ovide ou Shakespeare chez Melville, Homère chez Faulkner). Si le candidat n'a pas la réponse en tête, le jury s'efforce de relancer la discussion sur un autre sujet pour ne pas faire stagner l'échange. Les candidats peuvent compter sur la bienveillance du jury dans ces moments de flottement où la réponse ne vient pas immédiatement. L'entretien prépare le futur professeur agrégé à ne pas se laisser déstabiliser par le débat d'idées et teste ses capacités à étayer ses arguments ou réviser à les plus fragiles.

Exemples de problématiques et de plans

1 – Ian McEwan, *Atonement*, pp. 294-295, de « *With the gentlest of shoves, Briony was sent about her business* » à « *she knelt to speak in his ear* »

Problématique : *Briony's role as a nurse adding more material to her literary enterprise*.

Plan :
1. *The hospital during the war: gruesome scenery and sense of urgency*.
2. *Hospital aesthetics: filtering truth with beauty*.
3. *The Bildungsroman in progress*.

L'extrait relate les premières expériences médicales de Briony, infirmière de circonstance dont les actions, pourtant nobles, rivalisent de maladresse et d'approximation scientifique. Le plan et la problématique de ce candidat sont bien choisis. La vérité du témoignage (mentionnée en deuxième partie), celle que le lecteur voit s'inscrire en temps réel sur les murs de l'hôpital, bien qu'essentiellement littéraire ou esthétique, s'ancre également dans une perspective historique forte (histoire de la guerre, histoire des sciences) qui cherche à éclore sous la matérialité du texte. Le passage fonctionne comme un avertissement adressé aux lecteurs passifs, *peut-être* en proie aux méfaits de l'anesthésie (« *probably morphine* »). Le métatexte serait alors presque trop explicite pour ne pas être quelque peu cruel, tant il pénalise ceux qui n'auraient pas vu l'ironie comme une évidence ; l'humour (toujours noir, bien sûr) et la théâtralisation du mal fonctionnant ici comme un filtre dans la double pathologie, propre à McEwan, du détachement et de l'urgence.

2 – John Webster, *The Duchess of Malfi*, pp. 102-104, de « *It hurries thee to ruin* » à « *After her death.* » (lines 258-322)

Problématique : *To what extent does the culmination of deceptive actions fail to hide the loss of control that inevitably leads to the final blood bath?*

Plan :
1. *Tension between dissembling and unveiling*
2. *Power relationships and fantasy of empowerment*
3. *Entanglement in a lethal circle of violence*

Dès l'introduction, le candidat prend soin de ne pas cloisonner l'analyse afin de bien mettre en valeur les multiples enjeux de la scène : esthétique du secret, prolepses, puissance du rythme, références intertextuelles, jeux de mots, couches de méta-théâtralité et mise en scène du corps. Ces pistes de lecture, riches de ramifications en termes d'ironie dramatique et de niveaux de performance, auraient pu être davantage creusées (notamment la dimension religieuse et la métaphore du poison), puis illustrées par des termes critiques précis (le grotesque, par exemple). Mais l'architecture du commentaire ainsi que l'attention apportée aux détails du texte ont, par leur pertinence, fait évoluer la réflexion et enrichi l'entretien.

3 – William Faulkner, *As I Lay Dying*, pp. 113-114, de « *Now there are seven of them, in little black circles* » à « *My mother is a fish.* »

Problématique : *Faulkner and the notion of grief as seen through the eyes of a boy*

Plan :
1. *On the devastating effect of grief through fragmentation*
2. *Immobility and paralysis (« not-moving »)*
3. *A glimmer of hope: the reconstruction of characters*

Dans ce texte si typiquement faulknerien, le trauma s'exprime non seulement à travers la fragmentation du récit, mais il fait également bégayer la syntaxe et altère les règles de ponctuation pour enchaîner les dialogues et les faire fonctionner dans le vide, à la manière des dialogues du théâtre de Beckett. Le plan proposé était prometteur même si le candidat n'a pas eu tous les outils pour exploiter toutes les pistes suggérées. Le passage exige de porter une extrême attention aux italiques, aux ellipses, à la polyphonie des voix, à la variété des points de vue. Il s'agit de l'un des rares cas où l'enfant prend la parole. C'est pourquoi la bouche aurait peut-être été plus pertinente que les yeux et le regard pour servir de fil conducteur à l'analyse, au demeurant un peu trop répétitive et

centrée sur le deuil. Le texte montre un esprit en proie à certains déraillements et le candidat s'attarde volontiers sur les notions d'ordre, de latence, de névrotisme appliqué au (sur)réel et son corrélat d'imageries rapaces qui célèbre autant le monstrueux que l'indicible. Si la « mère est un poisson », l'homme dans l'enfant ou l'enfant dans l'homme (« Varda-man ») est un animal tragicomique qui esquisse, bien que maladroitement, l'espoir d'une reconstruction. Dans la troisième partie, le candidat présente cette reconstruction comme une piste ouverte, toujours en mouvement et bien au-delà des personnages, sans point final, comme aux confins d'un texte qui lui-même navigue vers l'infini.

Exemple d'explication : Walt Whitman, « *This Compost* », *Leaves of Grass*, pp. 309-311

La présentation qui suit a reçu la note de 20/20 mais, si prouesse il y a, elle repose sur des principes simples : identifier la source, le sens, la nature du texte, son rythme, ses images, ses principaux enjeux. Le poème pouvait se lire comme un questionnement, une métaphore ou un cycle. On pouvait, selon les thèmes whitmaniens retenus, en explorer les déclinaisons, la part de recyclage, de réécriture ou les enjeux de résurrection.

La candidate commence par disséquer le titre avec soin : le démonstratif « *this* », la polysémie du terme « *compost* ». Puis elle précise la place qu'occupe le poème dans « *Autumn Rivulets* » et *Leaves of Grass*. Elle en rappelle les différentes versions (1856, 1860), pour introduire la thématique centrale de la décomposition, en hommage au lecteur de poésie lyrique qui lui aussi décompose une partition. La candidate fait le choix d'être aussi peu prévisible que Whitman en croisant les inévitables idiosyncrasies du poète (ode à la nature, retour sur soi, retrait du monde, menace du délabrement et de la pourriture) avec des concepts plus inattendus qui souvent jaillissent chez Whitman, comme pour déstabiliser le lecteur : la question du renouvellement, de l'éclosion en poésie (« *emergence* », « *bursting* »), ou encore les effets de distillation du vers (« *it distills such exquisite winds* », v. 45). Ainsi problématisé par la candidate, le processus est alors annoncé avec subtilité : « *this compost leads the poet through this process of distillation and eventually to poetic renewal* ». Une notion et son étoilement, une mise en lumière qui se *distille* à travers l'analyse, voilà une proposition convaincante.

Plan :
1. *Decay, doubt and dehumanization: a fearsome and unsettling atmosphere*
2. *The emergence of novelty: A bursting new life*
3. *The cycle of renewal: The cyclical nature of the material world*

1. Délabrement, doute et déshumanisation

a. Les vertus de l'incertitude

La candidate entre directement dans le vif du sujet en s'appuyant sur des micro-lectures très inspirées. Elle montre tout d'abord qu'un sentiment de crainte transparaît tout au long du poème, mais une crainte positive qui structure le discours comme une sonorité retentissante qui touche autant à l'irrationnel, à l'inexplicable (« *something startles me where I thought I was safest* », v. 1) qu'à la corporéité bien tangible d'un organisme qui se dérègle (« *sicken* », « *health* », « *distempered corpses* »). Keats parlerait volontiers de « capacité négative » tant l'incertitude est ici structurante : les répétitions (« *flesh* »), les allitérations qui unifient tout en cassant le rythme, à l'image du doute créatif qui est en soi un oxymore (« ***c**ontinually* », « ***c**orpses* », « ***c**ontinent* », « ***c**arcasses* »), la double subordination du premier vers, les structures grammaticales qui se font écho et dont l'effet de miroir reproduit l'inquiétude sans la saisir complètement. La négation est partout et se scande comme une

litanie (« *I will not* / *I will not* / *I will not* », v. 3-5) qui inquiète le lecteur, tant les formes interrogatives se contaminent entre elles (« *Are they* not… » / « *Is* not *every continent* », v. 9-10). Les questions sans réponse démultiplient l'angoisse et s'empilent jusqu'à infiltrer la philosophie du « compost » et ses idéaux de production saine. Pénible métaphysique, laborieuse même, et pourtant si fluide pour peu que l'on se laisse bercer par les chutes de rythme et les visions de noirceur physique empruntées à Shakespeare (« *Those drunkards and gluttons of so many generations?* / *Where have drawn off all the foul liquid and meat?* », v. 12-13). Baudelaire y verrait des vers noirs, « philosophes viveurs / Fils de la pourriture » (« Le mort joyeux »). Chez Blake également, dans *The Sick Rose*, il y a matière à résonance, là où le mal est invisible et se glisse insidieusement dans les recoins d'un Eden pourtant sublime : il ne cherche pas à masquer son désespoir en exposant la rose (Whitman préfère les lilas (l. 29) qui agonise (« *the mould in the garden* », l. 20).

b. Ceci n'est pas humain

Dans la deuxième partie, la candidate montre qu'elle a su déceler une parole forte derrière le marasme (« *Behold this compost! behold it well!* », l. 17). Le ton exclamatif de ce vers éponyme fait exception, chose rare chez Whitman, habitué à une grande variété d'interjections. Trois points d'exclamation seulement dans ce poème, et notamment « *What chemistry!* » au vers 31. La candidate s'interroge sur la valeur du détail en poésie et prête attention à ce disent ces carcasses sur la déshumanisation du monde, dans leur silence morbide, à travers la vision et la voix du poète, ce « *I* » omniprésent, omnipotent, jusqu'à la dernière strophe (« *Now I am terrified at the Earth* », v. 41). La candidate s'attarde également sur l'autre versant de ce dialogue des seigneurs : le « *you* » qui interroge, entre autres choses, la place du divin dans la nature, ou plus simplement la nature du divin (« *it gives such divine materials to men* », v. 47). Il s'agit d'un « *you* » mystérieux qui embrasse plusieurs réalités de manière presque simultanée : « *Where have you disposed of their carcasses?* » (v. 11). Tout se superpose chez Whitman, et le foisonnement des genres peut défier l'analyse. La candidate s'attache à distinguer les couches de sens qui imbriquent à la fois le religieux, l'organique, l'érotique, le sensuel, l'hypersexuel (« *to lick my naked body all over with its tongues* », v. 34. D'un côté la déshumanisation, de l'autre l'anthropomorphisation et le dialogue des sexes, dans un balancement constant que l'analyse doit laisser émerger sans brider les instincts naturels du poème. Il convient également de montrer en quoi tout cela est novateur sans rien renier de la tradition (de l'iconographie christique, de la pastorale, du lyrisme, du transcendantalisme, comme on le voit dans les vers 23 à 25 : « *The resurrection of the wheat appears with pale visage out of its graves…the* ***he-birds*** *carol mornings and evenings while the* ***she-birds*** *sit on their nests* »).

2. Une poétique nouvelle, entre émergence et éclatement

a. Nature et ouverture

La candidate rappelle qu'il n'y a pas d'opposition binaire entre les deux sections du poème. Le questionnement à répétition doit se lire comme un espace ouvert, une sorte de débordement illustré à la fois par les enjambements et les libertés prises par une syntaxe qui se déverse continuellement, d'une ligne à l'autre. La grammaire, comme la nature chez Whitman, est perméable à la fluidité du discours qui, au lieu de piétiner, reprend les images les plus parlantes pour les faire évoluer. Le « *you* » est un exemple probant, décliné en différentes facettes, des plus macabres aux plus exaltantes. La candidate souligne la présence d'un grotesque dont les excroissances (« *the bean*

bursts ») sont riches de potentialités en termes de régénération extra-poétique : « *How can you be alive you growths of spring?* » (v. 7). La nature n'est jamais univoque et ce poème l'illustre parfaitement. La candidate montre que le réseau d'échos échappe à ce que l'on pourrait envisager comme le cercle fermé d'un poème et affleure partout : dans les assonances qui se posent l'une sur l'autre telles des « strates » ou des palimpsestes (« *The **s**ummer growth is innocent and di**s**dainful above all those **s**trata of the **s**our dead* », v. 30) ; dans le lexique des sciences (la botanique, la médecine, la pharmacologie) ; ou encore dans les contours d'une contemplation qui encadre le vers et ouvre en même temps la perception du lecteur à un champ nouveau (« *Behold… behold it well! …— yet behold* »). Tout est dit dans cette symploque des vers 17-18, qui combine anaphore et épiphore dans un même processus d'éclosion, stylistique certes, mais avant tout naturelle.

b. Le substrat biblique

Nous savons combien certains candidats, un jour d'épreuve, peuvent se laisser aveugler par l'évidence. Ici, l'inventaire des références bibliques (ce que la candidate a appelé « *Biblical catalogues* ») ne devait pas être laissé de côté. Le Livre de la Genèse s'impose, chez Whitman, comme un des intertextes les plus fréquents. Il mêle souvent, dans une même strophe, une politique de l'opulence qui n'est pas sans rappeler certaines largesses du continent américain, producteur de rêves et ses promesses d'abondance (« *The new-born of animals appear, the calf is dropt from the cow, the colt from the mare* / *Out of its little hill faithfully rise the potato's dark green leaves* », v. 27-28) aux variations empreintes de sensualité à propos des fruits défendus et des poisons qu'ils injectent (« *That blackberries are so flavorous and juicy,* / *That the fruits of the apple-orchard and the orange-orchard,* / *that melons, grapes, peaches, plums, will none of them poison me* », v. 38-39). Cette relecture pour le moins iconoclaste de la genèse, la candidate a su la mettre en avant en la reliant aux enjeux chers à Whitman d'une américanité en partie libérée de son joug puritain et de ses menaces de chute, au lendemain d'un réveil qui l'aurait vu pécher, pourrir et même périr, à la lumière de ses démons.

3. La force des cycles : nature et matérialité

a. Whitman et la réécriture de soi

La dernière partie de l'analyse s'intéresse aux cycles : cycle de la nature, cycle de la reproduction des schémas poétiques, cycle de la réécriture. La référence du vers 29, développée plus tard au cours de l'entretien avec le jury, est confrontée à un autre poème du même recueil, « *When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd* » (1865), écrit à la mémoire d'Abraham Lincoln. Cette lecture érudite du poème illustre parfaitement la manière dont la plume du poète se déploie et se régénère dans le giron de sa propre poésie : « *Out of its hill rises the yellow maize-talk, the lilacs bloom in the dooryards* » (v. 29). Pour citer la candidate, le poème « s'écrit et se réécrit lui-même » au fil de ses multiples échos qui assurent un renouvellement du canon par le prisme de l'auto-référentialité. « *This compost* », c'est aussi le mélange de débris organiques du passé et de la matière whitmanienne elle-même, bien présente, bien malléable et pleine de ressources. Une énergie renouvelable en soi, si l'on ose l'expression ici appliquée à la poésie. Cet entrelacement du passé et du présent, la candidate le voit notamment dans l'usage de l'adverbe *continually* et de la forme progressive au vers 9 (« are they not continually putting »), qui lentement disparaît au profit d'un présent simple, celui de l'identité (« *I am* »), de la vérité générale (« *the winds are really not infectious* », v. 32) ou encore de l'action

répétée, celle d'une propriété (ou « propreté ») in-finie : « *that all is clean forever and forever* » (v. 36). Quand le présent continu est annulé ou effacé (« *cancelled out* » nous dit la candidate), le passé rejaillit et, inversement, une nouvelle présence s'inscrit dans une réalité plus compréhensive, à valeur universelle. Ce système de contre-balancement permet, *in fine* (dans les strophes finales) de mettre en scène le couronnement de la nature et de son intemporalité, d'une nature toujours renouvelée : « *It renews with such unwitting looks its prodigal, annual, sumptuous crops* » (v. 46).

b. Quel avenir pour le recyclage ?

Whitman, prophète de l'environnement, précurseur de l'éco-poétique, recycle donc tout, y compris ses propres allitérations (« *lilacs bloomed* »). La candidate, qui a commencé par les sons et le rythme, finit par ces mêmes jalons whitmaniens. La boucle est bouclée. La liquidité du vers, mais aussi ses structures parallèles (« *I recline on the grass I do not catch any disease… every* spear *of grass rises out of what was once a catching disease* », v. 39-40), ses chiasmes et ses antithèses traduisent une corporéité, une matérialité toujours apte à être recyclée. Whitman sait choisir les métaphores qui, parce qu'elles ne sont pas de simples redondances, lui permettent de trancher entre la partie basse et la partie haute du corps, de ménager ainsi son ascendance (« *upward* », « *rises out* ») : « *the delicate* spear *of the onion pierces upward* » (v. 21). L'anabase, tant attendue, est celle d'une nature ni trop sale ni trop propre ; ni trop apathique, ni trop fiévreuse. Elle célèbre finalement l'engagement d'un poète en mutation permanente (« *on going* » est le terme choisi par la candidate) qui culmine par une poussée finale (« *the line pushes on* », formule parlante).

Conclusion

L'expression « *at last* », au vers 47, doit alors se lire comme un soulagement autant que comme une persévérance, une lettre ouverte à la poésie, matériau brut aux envolées encore inexplorées. Le flux du lyrisme et de ses absorptions n'est pas épuisé, bien au contraire. « *This compost* » en témoigne. Une fois le danger écarté (« *That it will not endanger me with the fevers that have deposited themselves in it* », v. 35), le lecteur doit prendre l'invitation à la relecture de ce composite (le poème) comme un privilège, et envisager chaque cycle à venir comme la redécouverte d'une trace déjà écrite puis continuer son chemin en récitant des vers nouveaux, en toute simplicité, puisque le poète reste après tout un homme comme les autres.

Exemples de sujets d'explication de texte :

John Webster, *The Duchess of Mafi*, pp. 75-77, Act 4, sc. 1, lines 55-117.
John Webster, *The Duchess of Malfi*, pp. 87-89, Act 4, sc. 2, lines 241-301.
Daniel Defoe, *Roxana,* pp. 309-310 (« *As it happen'd, this Letter was enclos'd to* Amy *herself… / …and thought she haunted me like an Evil Spirit* »).
Daniel Defoe, *Roxana,* pp. 118-119 (« *My Misfortune, Sir,* said I*, is, that I have no Time to consider… / …and such things, and my Maid,* Amy*, and be gone* »).
Walt Whitman, *Leaves of Grass*, pp. 195-197, « *To You* ».
Walt Whitman, *Leaves of Grass*, pp. 276-278, « *When Lilacs Last in the Dooryard Bloom'd* ».
William Faulkner, *As I Lay Dying*, pp. 85-86 (« *I felt the current take us and I knew we were on the ford by that reason… / …their legs stiffly extended as when they had lost contact with the earth* »).

Ian McEwan, *Atonement*, pp. 226-227 (« *The road no longer had the protection of the plane trees… / …The stench was cruel, insinuating itself into the folds of his clothes* »).
Nadine Gordimer, *Jump*, pp. 214-215 (« *But then these whites: they stopping… / …he hangs around with bad people and my other brother doesn't help my mother* »).

Caroline BERTONÈCHE
Université de Grenoble Alpes

3 - Option B – Civilisation : épreuve de leçon

Lors de l'épreuve de la leçon de civilisation, les candidats choisissent entre deux sujets (citationnels ou notionnels) qui portent chacun sur une question différente. Les trois questions suivantes figuraient au programme de la session 2018-2019 : 1 - *La construction de l'Ouest américain (1865-1895) dans le cinéma hollywoodien* ; 2 – *La question du* Home Rule *(1870-1914)* ; 3 - *De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage aux États-Unis : idées, arguments et écrits des militants noirs et blancs, 1776-1865*. La question du *Home Rule* sera reconduite dans le programme de la session 2020.

Modalités de préparation et de passage

Les candidats disposent d'un temps de préparation de cinq heures, à l'issue duquel ils doivent présenter une leçon en anglais d'une durée maximale de trente minutes. Si le candidat n'a pas terminé au bout de vingt-cinq minutes, un membre du jury lui indique qu'il lui reste cinq minutes. Si l'exposé n'est pas fini à l'issue des trente minutes, il est interrompu. Cette contrainte a été assez bien gérée dans l'ensemble, même si certaines prestations ont pâti d'une mauvaise gestion du temps (accélération subite du débit après 25 minutes, dernière partie et conclusion résumées plutôt qu'exposées). Certains candidats ont fait inutilement durer leur présentation en ralentissant le débit ou en répétant des remarques déjà faites pour arriver à la marque des 30 minutes. À l'inverse, certains exposés étaient trop courts (d'une durée égale ou inférieure à 20 minutes) pour permettre aux candidats de montrer l'étendue de leurs connaissances, leur maîtrise de la méthode de la leçon ou leurs compétences en langue. Enfin, la gestion du temps de présentation par les candidats doit tenir compte de la nécessité de dicter *in extenso* et à une allure modérée la problématique et le plan. Il est possible qu'un des membres du jury demande à ce qu'ils soient répétés, ce que le candidat doit faire en s'abstenant de tout commentaire. Cette nécessité suppose que l'annonce soit suffisamment claire et synthétique. Il est inutile de dicter les sous-parties en même temps que le plan. Les candidats doivent profiter du temps de préparation pour revoir les points clés de leur présentation : l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées ; les transitions ne sont pas à confondre avec de simples annonces ; les exemples cités appellent une analyse. Il convient d'anticiper le déroulé de la présentation afin de s'assurer qu'aucune partie ne sera développée à l'excès, au détriment des autres.

L'exposé est suivi d'un entretien en français de quinze minutes maximum avec le jury. Ce moment de l'épreuve permet d'interroger le candidat sur certains aspects de sa présentation et de lui donner la possibilité de clarifier ses analyses ou d'en proposer de nouvelles. L'entretien peut aussi être l'occasion de corriger des contresens et des erreurs (de dates, par exemple). Il fait donc partie intégrante de l'épreuve et doit être avant tout envisagé comme une aide. C'est pourquoi il est important de bien écouter les questions. S'il est possible de reprendre ses notes pour répondre, il est préférable d'approfondir les remarques et de donner d'autres exemples pour illustrer une idée plutôt que de répéter ce qui a été dit au cours de l'exposé. La longueur des réponses dépend des questions posées mais, si elles sont trop longues, elles limitent la possibilité pour le jury d'interroger le candidat sur d'autres aspects de son exposé. Il convient dans tous les cas de s'abstenir de demander au jury quelle était la réponse attendue à la question posée, car les questions se veulent ouvertes et

dépourvues de piège. Tout comme pour la présentation, l'entretien nécessite un entraînement spécifique tout au long de l'année.

L'analyse du sujet

A l'instar des autres épreuves, l'exercice de la leçon ne peut s'improviser, ce qui requiert une préparation régulière afin d'en saisir les enjeux. L'objectif de l'exercice n'est pas de présenter un catalogue de connaissances, mais bien de les mettre au service d'une démonstration problématisée et organisée, fondée sur une analyse précise du sujet. Le candidat peut être amené à préparer deux types de sujets : citationnels ou notionnels. Le fait qu'il puisse choisir ne doit en aucun cas l'encourager à pratiquer des impasses dans sa préparation de l'oral, car ce serait se priver d'un choix positif lors de l'épreuve. Le jury souhaite rappeler le danger que font courir les impasses totales ou partielles sur les questions au programme. Cela passe, dans un premier temps, par une lecture et une analyse attentives des textes de cadrage, qui permettent d'identifier la portée des questions mises au programme : les périodes précises à étudier, les corpus et les connaissances, les concepts, les enjeux historiographiques, notamment.

Les sujets citationnels peuvent être extraits de différents types de sources : sources primaires produites pendant la période au programme, extraits d'ouvrages historiques ou sociologiques, par exemple. L'analyse de tels sujets doit permettre aux candidats de mobiliser en premier lieu les mêmes outils que pour le commentaire de civilisation. Doivent ainsi être identifiés le contexte, le type de document, le point de vue et les objectifs de l'auteur, ainsi que l'auditoire visé. La citation, quelle que soit sa longueur, doit être analysée dans son intégralité, et non de façon superficielle à partir d'un ou deux mots clés ou segments. L'épreuve exige également du candidat une prise de distance critique par rapport au sujet, qui doit être replacé dans les débats d'une époque, qu'ils soient politiques ou historiographiques.

Tel était le cas, par exemple, de la citation de John Kendle qui portait sur la question très débattue des motivations de Gladstone dans ce que l'on a souvent appelé sa « conversion » au *Home Rule*. Le point de vue de l'auteur, qui explique l'adhésion de l'homme politique au *Home Rule* essentiellement par des raisons pragmatiques liées au souci de renforcer l'Empire et son administration, devait être expliqué et mis à distance. La citation permettait ainsi de discuter plusieurs aspects : la conversion de Gladstone fut-elle immédiate ou soudaine ? S'explique-t-elle par une adhésion à des principes et/ou par un simple opportunisme ? Si on admet l'interprétation pragmatique, peut-on envisager d'autres raisons que le renforcement de l'Empire ? Enfin, pourquoi la question même de la conversion de Gladstone au *Home Rule* est-elle si importante ?

La citation de Gerrit Smith nécessitait quant à elle une connaissance précise du contexte de production justifiant aux yeux de l'auteur l'assertion selon laquelle le mouvement abolitionniste était un échec en 1855 (augmentation constante du nombre d'esclaves dans la première moitié du 19e siècle, expansion vers l'Ouest, *Fugitive Slave Act* de 1850, échec de la stratégie politique dont Gerrit Smith fut partie prenante, les années 1850 comme décennie de crise). Les candidats devaient s'interroger sur la signification du terme *failure* appliqué au mouvement abolitionniste (avancées concrètes, lois, persuasion de l'opinion publique) et sur le fait de savoir si un tel constat était vraiment justifié sur la longue durée. Au simplisme de Smith qui s'explique en grande partie par le contexte, il fallait préférer une analyse plus subtile présentant les flux et reflux qui firent l'histoire du mouvement abolitionniste.

Le sujet tiré de l'ouvrage de Richard White a donné lieu à quelques prestations convaincantes qui ont analysé la citation à la lumière de la position de l'auteur en tant que Nouvel Historien de l'Ouest et mis en relation ce courant historiographique avec les concepts principaux de la citation. La position de White, qui se refuse à séparer histoire et mythe en ce qui concerne l'Ouest imaginé et imaginaire, devait également être comparée à celle d'autres historiens, notamment des historiens du western qui ont, à l'instar de Richard Slotkin, tranché en faveur du mythe. L'un des écueils de ce sujet était de traiter mythe et Histoire séparément, alors que la citation invitait justement à considérer les deux notions de façon dialectique. La présentation la plus convaincante a ainsi analysé l'ensemble des termes de la citation, s'est interrogée sur les images de l'Ouest et leurs origines, et s'est notamment confrontée aux expressions *mythic West* et *West of history*. Ce travail a abouti à la démonstration selon laquelle mythe et Histoire sont par définition construits, la notion d'histoire recouvrant à la fois le passé, mais aussi le discours sur l'Histoire. D'où la problématique suivante : « How can a historical discourse be produced on the West, the West being a subject where myth and facts are closely intertwined ? ».

Les sujets notionnels, dans l'ensemble moins nombreux que les sujets citationnels, doivent également faire l'objet d'un travail d'analyse détaillé des termes proposés. Les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue pendant la préparation et il leur est vivement conseillé de s'en servir pour bien comprendre tous les termes du sujet et prendre en compte leur polysémie. En revanche, il ne s'agit pas de se contenter de donner des définitions tirées du dictionnaire et de les appliquer mécaniquement, mais bien au contraire de les étudier en lien avec la spécificité de la question au programme. Le sujet « Community » appliqué au western a ainsi souvent donné lieu à des développements vagues qui ne partaient pas des films du corpus et de la spécificité du genre du western, où la communauté est souvent opposée à l'individu. À l'inverse, analyser la polysémie des notions ne signifie pas pour autant élargir les sujets de façon non pertinente. « Home Rule and Protestantism (1870-1914) » ne pouvait pas être étudié comme s'il s'agissait d'un sujet portant sur le rôle de la religion en général dans le débat sur le *Home Rule*.

Lorsque le sujet comporte plusieurs termes, il est impératif de les analyser en relation et non séparément. Le sujet « Race, class and gender in antislavery and abolitionist writings, arguments and activism from 1776 to 1865 » nécessitait que soient pris en compte les trois termes *race*, *class* et *gender* pour étudier le sujet selon deux perspectives : la composition des mouvements antiesclavagiste et abolitionniste, qui montre que les hommes blancs de la classe moyenne y étaient des militants parmi d'autres ; le lien entre lutte contre l'esclavage et combat pour l'égalité entre Noirs et Blancs, égalité des sexes, et égalité sociale.

L'étude du sujet est une étape importante à laquelle un temps non négligeable doit être consacré et qui doit être résumée de façon dynamique dans l'introduction. Il ne s'agit pas de résumer la citation ou de donner une définition des notions tirées du dictionnaire, mais de rendre compte du travail d'analyse mené en amont afin de démontrer l'intérêt des questions posées par le sujet.

Problématique et plan

Les candidats disposent d'une grande liberté dans le traitement des sujets, à condition que la problématique et le plan proposés soient pertinents et dynamiques. Cela signifie, par exemple, qu'un plan qui traite séparément de segments d'une citation sans les relier à la problématique globale ne peut pas fonctionner. De la même façon, le traitement purement chronologique d'un sujet est très

rarement pertinent. Pour la question sur l'abolitionnisme, trop de candidats ont utilisé de façon mécanique la division entre première et seconde vagues, sans recul, alors que cette périodisation a été nuancée par un certain nombre d'historiens cités dans le texte de cadrage et dans la bibliographie (présence d'une période dite « négligée », éléments que l'on retrouve sur l'ensemble de la période, pour ne prendre que cet exemple).

Faire un plan et proposer une problématique de leçon, c'est aussi accepter de ne pas tout dire. Il est préférable de construire une démonstration cohérente et précise plutôt que de plaquer des connaissances et multiplier des exemples sans que lien évident avec le sujet. Il est essentiel que chaque partie soit elle-même problématisée et que le candidat développe une thèse de façon claire, en lien avec la problématique choisie et énoncée dans l'introduction. Il est également important de revenir régulièrement au sujet et à la problématique, au moins au début de chaque partie.

À titre d'exemple, une prestation satisfaisante sur une citation de Richard Maltby, « The Western is always a story of vanishing Americans. The frontier is always closing, having encountered History and retreated West. », a bien analysé la citation en introduction en montrant que le terme *western* était ici au singulier, ce qui a amené la candidate à se demander si l'affirmation pouvait s'appliquer à tous les westerns. Elle a également noté que les verbes étaient à la forme progressive (*-ing*), interrogeant ainsi la notion de Frontière comme processus menant à une disparition. La première partie de la prestation a examiné le western en tant qu'illustration de l'histoire de la Frontière, mettant en évidence la représentation de celle-ci comme un lieu où l'on peut échapper aux contraintes de l'Est (« retreated West »). La candidate a ensuite abordé la question du western comme représentation de l'Histoire, notamment dans *The Iron Horse*. La deuxième partie a montré que le western exploite le mythe de l'Ouest pour construire une histoire d'Américains en voie de disparition (« to build a history of vanishing Americans »). Les Indiens sont en effet condamnés à disparaître, dans les westerns, mais la candidate a élargi le concept de « vanishing American » en montrant que la théorie de Frederick Jackson Turner est fondée sur l'idée de vagues successives où chacune remplace la précédente. On retrouve cette idée dans *Shane*, par exemple, où les pionniers sont condamnés à disparaître avec l'avancée des fermiers. La troisième partie a analysé l'évolution de la représentation de l'histoire de la Frontière en fonction du contexte de production, après 1890. La candidate a d'abord mentionné les nouveaux historiens de l'Ouest et leur interprétation de la Frontière comme un espace de rencontre en perpétuelle mutation, puis elle s'est attachée à montrer que les westerns offrent un point de vue sur leur contexte contemporain. Cela se vérifie notamment pour les westerns révisionnistes qui tentent d'adopter le point de vue de l'Indien. Elle a alors évoqué la dernière image de *Little Big Man* où apparaît Jack Crabb, pour conclure que le film perpétue le stéréotype du « Vanishing American » en montrant que les Indiens n'ont pas su s'adapter à l'avancée de la civilisation blanche.

Les connaissances

Les connaissances nécessaires dans les épreuves de civilisation sont de deux ordres : spécifiques quand elles touchent aux questions au programme ; générales quand elles portent sur la civilisation des mondes anglophones. Les candidats doivent ainsi, en plus de l'étude attendue de chaque question, revoir et réviser les connaissances acquises pendant les années de licence et de master (par exemple, la différence entre la Déclaration d'Indépendance et la Constitution américaine, le système parlementaire britannique, les mécanismes institutionnels et politiques spécifiques à chaque pays). Ils doivent également garder à l'esprit que les documents étudiés dans le cadre du

commentaire de civilisation peuvent être utilisés dans les leçons. Il est à noter que les connaissances nécessaires portent autant sur le contenu (dates et faits, débats, historiographies) que sur la langue : lexique spécifique aux questions au programme (différence entre *Home Rule* et dévolution, entre immédiatisme et gradualisme, signification du terme « révisionnisme » quand il est appliqué au western), prononciation et accentuation de certains mots clés (Etats américains, noms d'acteurs clés des questions au programme, titres de films, par exemple).

Il est particulièrement important de n'utiliser que des concepts maîtrisés. La notion d'approche « téléologique » a ainsi parfois été plaquée de façon artificielle, ce qui a abouti à des analyses hors sujet. Dans le cas du sujet sur « Principles and pragmatism » appliqué à la question sur l'abolitionnisme, un manque de précision dans l'exploitation du terme « pragmatisme » a conduit certains candidats à proposer des développements trop généraux. Cette idée a été confondue avec celle de « pratique » ou d'« action », qui sont certes liées mais n'en constituent pas l'essence. Il s'agissait d'étudier les stratégies d'adaptation des différents mouvements et militants antiesclavagistes et abolitionnistes, et non de faire la liste des rébellions d'esclaves. Avoir des connaissances ne suffit pas, il faut savoir les utiliser à bon escient. Les exemples doivent être suffisamment nombreux pour étayer la démonstration, mais ils doivent surtout être analysés et expliqués, et pas seulement mentionnés. Ils doivent surtout être reliés à l'analyse du sujet faite en amont par le candidat. Enfin, il est important, dans le cas de sujets couvrant une longue période, de veiller à prendre des exemples issus de moments différents.

Il ne faut pas sous-estimer l'étendue des connaissances qu'exigent les épreuves de l'option civilisation. C'est la raison pour laquelle l'acquisition des connaissances doit se faire régulièrement pendant toute la période de préparation, de façon organisée et méthodique, y compris pour la question d'option qui doit elle aussi être préparée bien en amont de l'oral. À ce stade de leur formation, les candidats doivent savoir quelles modalités d'acquisition des connaissances leur conviennent le mieux afin de les mettre en œuvre : fiches thématiques et chronologiques, frises chronologiques, enregistrements ou graphiques, par exemple.

Comme chaque année, le jury a pris plaisir à écouter des prestations de bonne qualité et à échanger avec des candidats bien préparés, maîtrisant la méthode de la leçon et ayant acquis des connaissances variées et pertinentes.

Sujets cités :

"Gladstone was a pragmatist who was convinced that the extension of responsible government to Ireland would strengthen rather than weaken the empire. He was equally determined to relieve the over-burdened Westminster Parliament and thus strengthen it for its imperial tasks." John Kendle, *Ireland and the Federal Solution. The Debate over the United Kingdom Constitution, 1870-1921*, Kingston & Montreal: McGill-Queen's University Press, 1989, p. 41.

"I admit that the movement to abolish American slavery is a failure." Letter from Gerrit Smith to Wendell Phillips, February 20, 1855, published in the *Liberator*, March 16, 1855.

"The mythic West imagined by Americans has shaped the West of history just as the West of history has helped create the West Americans have imagined." Richard White, *It's Your Misfortune and None of My Own: A New History of the American West*, Norman: University of Oklahoma Press, 1991, p. 616.

Community [*La construction de l'Ouest américain (1865-1895) dans le cinéma hollywoodien*].

Home Rule and Protestantism (1870-1914).

Race, class and gender in antislavery and abolitionist writings, arguments and activism from 1776 to 1865.

"The Western is always a story of vanishing Americans. The frontier is always closing, having encountered History and retreated West." Richard Maltby, "A Better Sense of History: John Ford and the Indians," in Ian Cameron, Douglas Pye (eds.), *The Book of Westerns*, New York: Continuum, 1996, p. 38.

Principles and pragmatism [*De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage aux États-Unis : idées, arguments et écrits des militants noirs et blancs, 1776-1865*].

Hélène QUANQUIN
Université de Lille

4 - Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Rappel des modalités de l'épreuve

Lors de la session 2019, les candidats ont été invités à analyser soit un texte (discours, éditorial, résolution, par exemple) ; soit, pour la question sur la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien, un extrait d'une durée de deux minutes environ, tiré de l'un des sept films du corpus primaire et accompagné d'un court texte (critique de film datant de l'époque de la sortie du film ou extrait d'ouvrage historiographique, par exemple). Pour la session 2020, l'épreuve de commentaire ne portera que sur des supports textuels, puisque la question de la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien sera remplacée par celle de la présidence de Barack Obama. Les candidats disposent de deux heures de préparation en loge. La durée de l'exposé est limitée à 30 minutes, tandis que l'échange avec le jury, qui suit l'exposé, dure quinze minutes maximum. L'ensemble de l'épreuve se déroule en anglais.

Il est demandé aux candidats de lire un passage du texte (de 5 à 10 lignes), qu'ils sont libres de choisir. Pour la question relative à la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien, les candidats avaient pour consigne de lire l'intégralité du texte accompagnant la séquence. Les candidats effectuent cette lecture au cours de l'introduction, au moment qui leur paraît opportun. Ils doivent ensuite énoncer lentement et clairement la problématique retenue pour leur commentaire, ainsi que le libellé des principales parties du plan, afin que le jury puisse en prendre note. Il est demandé aux candidats de répéter l'énoncé de leur problématique ou de leur plan quand ces différents éléments ont été dictés trop rapidement.

Lorsque 25 minutes se sont écoulées, le jury signale au candidat qu'il dispose de 5 minutes pour terminer sa présentation. Il ne s'agit pas d'une injonction à conclure, mais d'une indication visant à lui permettre d'organiser la fin de son intervention dans de bonnes conditions. À la fin de l'entretien, le jury demande à examiner les feuilles de brouillon du candidat pour s'assurer que l'exposé qu'il a entendu est bien le résultat d'une communication authentique faite à partir de notes, et non la simple lecture d'un texte entièrement rédigé. Les candidats ont le droit de rédiger intégralement l'introduction et la conclusion, mais le reste de leur propos doit s'appuyer sur des notes. Cette contrainte fait partie de l'épreuve.

La communication est une composante essentielle du métier d'enseignant. Elle est prise en compte dans la notation de l'épreuve de commentaire comme dans celle de toutes les autres épreuves orales. Il est donc rappelé aux candidats qu'ils doivent interagir avec le jury de manière appropriée, maintenir un contact visuel avec tous ses membres, respecter un débit raisonnable et articuler distinctement. On attend d'un futur enseignant qu'il ne garde pas les yeux rivés sur ses feuilles de brouillon pendant l'exposé, et qu'il ne montre pas d'impatience face aux questions posées par le jury lors de l'entretien. Il est recommandé de mettre en valeur sa prestation par une communication efficace, malgré l'anxiété liée aux circonstances e jury tient à saluer tous les efforts qui vont dans ce sens.

Questions au programme

Les supports textuels et filmiques soumis aux candidats sont en lien avec l'une des trois questions de civilisation au programme du tronc commun et de l'option B : « La question du *Home Rule* (1870-

1914) » ; « La construction de l'Ouest américain [1865-1895] dans le cinéma hollywoodien » ; et « De l'antiesclavagisme à l'abolition de l'esclavage aux États-Unis : idées, arguments et écrits des militants noirs et blancs, 1776-1865 ».

Les trois questions sont d'égale importance et aucune hiérarchie ne saurait être établie entre elles. Elles sont représentées à égalité dans le volume global des sujets de commentaire. Le fait que l'une question ait été retenue pour les épreuves écrites,comme ce fut le cas cette année pour la question du *Home Rule*, n'influe en aucune façon sur le nombre de sujets retenus sur cette question. Les chances d'être interrogé sur chacune des trois questions au programme sont strictement identiques.

Conseils de préparation

La principale difficulté de l'épreuve de commentaire vient de ce que la durée de préparation en loge est courte. Il est essentiel que les candidats se soient entraînés pendant l'année dans les conditions du concours, au risque d'être déstabilisés par le format de l'épreuve et obligés d'improviser une partie de leur exposé, faute d'avoir su gérer efficacement le temps. Au-delà de la question du temps de préparation, la méthodologie du commentaire ne peut s'acquérir qu'au prix d'entraînements nombreux et réguliers.

Comme l'épreuve de leçon, l'épreuve de commentaire requiert une connaissance fine des trois questions au programme. Un certain nombre de personnages (par exemple, William Gladstone, Buffalo Bill, William Lloyd Garrison), d'événements (scission du Parti libéral en 1886, fermeture de la Frontière en 1890, fondation de l'American Anti-Slavery Society en 1833), de textes de loi (premier *Home Rule Bill* en 1886, *Homestead Act* de 1862, *Fugitive Slave Act* de 1850) et de concepts (*Home Rule All Round*, Destinée manifeste, désunion) sont considérés comme exigibles. S'il y est fait allusion dans le document, le candidat doit être en mesure de donner des précisions et des explications. Les lacunes qui apparaissent sur es éléments-clés sont particulièrement dommageables. On peut citer, à titre d'exemple récemment observé, les lacunes relatives au *Home Rule* écossais, alors que celui-ci était au cœur du texte donné lors des épreuves écrites. Certains candidats qui ont eu à commenter à l'oral un extrait de *Protest of the Scottish Home Rule Association Against the Denial or Delay of Home Rule for Scotland* (1892) n'ont pas su correctement dater la création de la *Scottish Home Rule Association* (1886). Rien de ce qui figure dans les textes de cadrage (comme cette date) ne doit être inconnu des candidats. Les textes de cadrage constituent la référence à laquelle le jury revient toujours pour déterminer le niveau d'exigence d'une épreuve ou de tel ou tel sujet. Il est donc fortement conseillé aux candidats de relire ces documents très attentivement dans les semaines qui précédent les oraux, afin de s'assurer qu'ils en maîtrisent tous les aspects.

La précision des connaissances est d'autant plus importante à l'oral que le jury, dans la mesure où il s'adresse à des spécialistes de civilisation, propose à l'analyse des documents permettant d'explorer le programme dans toute sa richesse. Il est nécessaire, par exemple, d'avoir travaillé la dimension impériale de la question du *Home Rule* pour pouvoir commenter avec pertinence une résolution de la Chambre des Communes du Canada datée de 1882. De la même manière, il est indispensable de maîtriser la période antérieure à 1830 aussi bien que celle (plus attendue) qui est postérieure à 1830 pour analyser les discours et textes antiesclavagistes de Samuel Miller (*A Discourse at the Request of and Before the New-York Society for Promoting the Manumission of Slaves*, 1797), Joseph Sidney (*An Oration, Commemorative of the Abolition of the Slave Trade in the United States*, 1809) et Elizabeth Margaret Chandler ("Opposition to Slavery," *Genius of Universal*

Emancipation, 1830). Il n'était pas exigé des candidats qu'ils connaissent les noms de ces militants noirs et blancs peut-être moins connus qu'Anthony Benezet ou Frederick Douglass, mais ils devaient en revanche pouvoir replacer le texte de Sidney dans la tradition des *orations on the abolition of the slave trade* et interroger le propos de Chandler à la lumière de ce qu'ils savaient du journal dans lequel son texte est publié.

Les questions à corpus fermé, comme la construction de l'Ouest américain dans le cinéma hollywoodien, impliquent . Les candidats devaient avoir une connaissance suffisante des sept films du corpus primaire pour replacer rapidement tel ou tel extrait dans l'économie du film concerné, et éventuellement le commenter à la lumière d'autres scènes comparables. Une nouvelle question à corpus fermé, sur les voyages du capitaine James Cook, figure au programme de la session 2020, et il sera attendu des candidats qu'ils se repèrent aisément dans les journaux de bord de Cook. Tout passage de l'édition au programme pourra faire l'objet d'un commentaire de texte à l'oral.

Enfin, l'épreuve de commentaire nécessite des connaissances solides dans le domaine de l'histoire, de la culture, des institutions britanniques et nord-américaines. identifier un passage de la Déclaration d'indépendance de 1776, d'autres n'ont pas été en mesure de situer la période de l'industrialisation des États-Unis, et un candidat s'est trouvé très embarrassé au moment depréciser la situation géographique de Washington. À propos de la résolution de la Chambre des Communes du Canada précédemment mentionnée, une candidate a affirmé que l'adresse « Most Gracious Sovereign » faisait référence au roi George V, alors que les dates du règne de Victoria (1837 à 1901) font certainement partie des dates les plus connues. Il est recommandé aux candidats de travailler tout au long de l'année à partir d'un manuel de civilisation afin de combler d'éventuelles lacunes et de se constituer un socle de connaissances qui leur sera utile pour les autres épreuves du concours (l'épreuve hors programme en particulier), et plus tard dans leur métier d'enseignant.

Méthode du commentaire

Introduction

L'introduction permet avant tout de replacer le document dans son contexte : elle part d'un cadre élargi pour en venir progressivement au document lui-même. Tout document s'inscrit dans un moment qu'il convient d'analyser pour saisir la portée de son contenu. Les entrées en matière telles que « *The text under scrutiny deals with* » ou « *The sequence that we have to study is taken from* » sont à éviter car elles suggèrent que le candidat ne perçoit pas le support à étudier comme étant le produit d'un contexte donné. L'introduction doit préciser le contexte et identifier la source du document, rendre compte de sa nature et de a spécificité. Cette année, dans le domaine des documents textuels, les candidats ont eu à commenter des discours, des éditoriaux, des extraits d'ouvrages ou encore des pétitions.

Problématique

Le candidat doit impérativement présenter une problématique dans son introduction, d'où découlera le plan. La problématique est un axe destiné à guider l'analyse du document, et le candidat doit s'efforcer d'y revenir au cours de son exposé et en conclusion. La problématique n'a pas une fonction ornementale, l s'agit d'une véritable prise de position du candidat et de son engagement dans l'analyse du texte qui lui est proposé.

La problématique doit interroger le texte, et l'interroger dans sa spécificité : « *I am going to study the place of women in the fight against slavery* » n'est pas recevable lorsqu'il s'agit de commenter un discours encourageant les femmes à signer des pétitions antiesclavagistes (« Address of the Boston Female Anti-Slavery Society to the Women of Massachusetts », 1836). Une telle annonce, qui ne mentionne pas le texte, laisse présager un exposé fait de nombreux placages de cours. Ilserait plus pertinent de s'interroger sur la façon dont ce discours, alors même qu'il semble reconnaître certaines normes de genre en vigueur à l'époque (« *our physical weakness* », « *the moral power of womanhood* »), les subvertit en s'en servant comme justification d'un activisme politique.

Il faut à tout prix éviter les problématiques passe-partout du type : « *To what extent does this speech reflect the arguments against slavery at this time?* ». Une problématique qui peut s'appliquer à n'importe quel texte n'est, par définition, pas pertinente. À propos d'un texte du juriste A. V. Dicey intitulé « Home Rule from an English Point of View » (1882), un candidat a proposé : « *To what extent does this extract reflect the views of both the opponents and supporters of Irish Home Rule?* ». Cette phrase propose de paraphraser le document au lieu de poser une problématique. Rares sont les textes sur le *Home Rule* irlandais qui ne donnent pas à voir les arguments pour et contre. En l'occurrence, on peut mettre l'accent sur les ambivalences de Dicey, qui fait mine de présenter les avantages de ce qu'il appelle le « fédéralisme » (le terme méritait d'être commenté) pour mieux insister ensuite sur ses inconvénients (« *the evils to Great Britain of the proposed constitutional revolution* »). Une telle problématique permet *in fine* de mettre en lumière les excès de Dicey, qui présente Isaac Butt comme un révolutionnaire (ce qu'il n'était pas), et le *Home Rule* comme plus révolutionnaire que l'abolition de la Chambre des Lords ou de la monarchie.

Développement

Le commentaire est le plus souvent organisé en deux ou trois parties dont les intitulés sont donnés par le candidat dans l'introduction, à la suite de la problématique, et rappelés au cours de l'exposé. Il est recommandé aux candidats de signaler les passages d'une partie à la suivante, dans le cours de leur exposé, de sorte que le jury sache à tout moment où en est la démonstration. Sans qu'il faille viser une stricte égalité, les candidats doivent veiller à ce que les différentes parties de leur exposé soient de longueur comparable et qu'il n'y ait pas de déséquilibre entre elles. Les parties doivent s'enchaîner de façon dynamique et non mécanique. Elles ne doivent pas apparaître comme des tiroirs que l'on ouvre et que l'on referme au gré de ce que l'on cherche. Dans un plan d'analyse, ce qui a été identifié et commenté dans une partie sert le propos de la section suivante.

Le développement doit éviter les deux écueils que sont la paraphrase (le candidat reformule le texte ou décrit la séquence sans véritablement l'analyser) et le placage de cours (le candidat perd de vue le document et récite des éléments de cours). Les exposés paraphrastiques sont souvent le résultat d'un manque de connaissances qui empêche le candidat de prendre du recul sur les affirmations, l'argumentation ou la rhétorique de l'auteur. Les relevés lexicaux sont également à éviter,

car ils ne permettent guère de livrer un regard critique sur le document. Tout repérage doit donner lieu à quelque remarque analytique. À propos d'une séquence de *The Iron Horse*, des candidats ont perçu que les Cheyennes attaquent Brandon de dos, sans que ce repérage donne lieu à une analyse. Or, l'attaque de dos signale la fourberie des personnages indiens représentés comme des barbares sanguinaires ; elle signale également que l'Indien ne se conforme pas au code d'honneur du *gunfighter*, qui attaque toujours de face et seulement en réplique à une attaque.

Le commentaire ne doit pas non plus donner lieu à des récitations de cours, *a fortiori* lorsqu'elles sont sans lien avec le texte : un développement sur le *Repeal Movement* n'a pas sa place dans le commentaire d'un extrait de la préface de Joseph Chamberlain à *A Unionist Policy for Ireland* (1888). Le jury a entendu de très nombreux développements hors sujet sur la Grande Famine (qui n'est plus au programme depuis quelques années). Il faut éviter de faire une troisième partie bancale ou plaquée lorsque deux parties cohérentes suffisent. Un exposé jusqu'alors satisfaisant sur la résolution de la Chambre des Communes du Canada, déjà citée, s'est achevé sur une troisième partie sous forme de catalogue qui listait tous les arguments pour et contre le *Home Rule*, sans lien direct avec le texte. La récitation de cours va souvent de pair avec l'oubli de segments entiers du document. À propos de la construction de l'Ouest dans le cinéma hollywoodien, il est dommage que certains candidats se soient attardés sur le début ou sur la fin d'une séquence, se privant d'éléments qui permettaient de prendre du recul ou de nuancer leur propos.

Il est fréquent que le paratexte ne soit pas suffisamment exploité. Comment expliquer qu l'analyse d'un extrait du *Discourse … at the Request of and Before the New-York Society for Promoting the Manumission of Slaves* ne mentionne pas une seule fois la *New York Manumission Society*, dont la date de création et l'orientation gradualiste étaient connus du candidat, comme l'a montré l'entretien ? Les titres à rallonge de certains ouvrages des XVIIIe et XIXe siècles sont souvent riches d'enseignements. Le seul titre *An Oration, Commemorative of the Abolition of the Slave Trade in the United States; Delivered before the Wilberforce Philanthropic Association in the City of New-York, on the Second of January, 1809* doit conduire les candidats à évoquer l'abolition de la traite négrière aux États-Unis en 1807-1808, les associations philanthropiques qui se créent dans les nouvelles communautés noires libres du Nord (en l'occurrence à New York), les interactions entre abolitionnismes américain et britannique via la figure de Wilberforce, et la politique de la commémoration au cœur du militantisme abolitionniste. Sans aller jusqu'à ce degré de détail, des références importantes, comme le fait qu'un texte ait été publié dans *The North Star* ou *The Liberator*, ont été évacuées et n'ont été commentées qu'à la demande du jury pendant l'entretien, révélant parfois les lacunes des candidats sur ces publications pourtant centrales.

Enfin, le lexique relatif aux questions du programme doit être impeccablement maîtrisé. Il est conseillé aux candidats de se constituer, pour chaque question, un répertoire de mots et de concepts-clés qu'ils sauront définir précisément le moment venu. Il est également important que certains termes récurrents soient bien maniés sur le plan linguistique et phonologique. À propos de la question du *Home Rule*, qui reste au programme de la session 2020, le jury a noté de très nombreuses fautes d'articles (**the Irish Home Rule*, **the World War I*), ainsi que des fautes d'emploi et de prononciation : oubli du *-s* final à *House of Commons* et *House of Lords* ; *Protestant*, *Canada* et *legislature* accentués sur la deuxième syllabe au lieu de la première, *di<u>a</u>spora, <u>C</u>eltic* et noms propres (*<u>Salis</u>bury*, *Chamber<u>lain</u>*) incorrectement prononcés, pour ne citer que quelques exemples.

Longueur de l'exposé

La durée recommandée pour l'exposé est de 25 à 30 minutes. S'il n'est pas nécessaire d'utiliser la totalité du temps imparti, il semble difficile d'analyser un texte de façon exhaustive et convaincante en moins de 23 ou 24 minutes. Les exposés les plus courts (autour de 20 minutes) trahissent un manque d'entraînement, une connaissance insuffisante de la question au programme,des difficultés méthodologiques ou un débit trop rapide. Une durée modeste peut aussi avoir un impact sur la note de langue, dans la mesure où le candidat n'a pas pris le temps de montrer toutes ses qualités oratoires et linguistiques.

Entretien

L'entretien permet au candidat de clarifier quelques aspects de sa démonstration. Il est parfois invité à réexpliquer sa problématique ou la logique de telle ou telle partie, à rectifier des maladresses ou des inexactitudes (un contresens sur un aspect du document, une erreur factuelle), à commenter tel segment du document qu'il n'a pas analysé lors de l'exposé, ou encore à approfondir sa réflexion. Le jury ne cherche jamais à piéger le candidat ou à le prendre en défaut. Il s'agit au contraire de le mettre sur la piste de ce qui peut être corrigé, amélioré, affiné. Il est rarement fructueux de répéter ce qui a déjà été dit pendant l'exposé (*As I said…*) ou de reformuler le propos sans véritablement l'infléchir ou le préciser. Si le jury met le doigt sur tel ou tel point de l'exposé, c'est que son traitement n'a pas été entièrement satisfaisant et qu'il peut être amélioré. À un candidat qui a parlé de la conversion soudaine de Gladstone au *Home Rule* en 1885, la question suivante a par exemple été posée : *Was Gladstone's conversion to Home Rule so sudden?* À propos d'un extrait de « Address to the Slaves of the United States » de William Lloyd Garrison (1843), une même question a été posée à plusieurs candidats : *Do you find any biblical overtones in the passage?* Enfin, un extrait de la scène finale de duel entre Shane et Jack Wilson, dans *Shane,* a donné lieu à cette dernière question : *How does this scene differ from previous fight scenes in the movie?*

L'entretien nécessite d'être à l'écoute des questions posées par le jury, et il est particulièrement imprudent de couper la parole à un membre du jury avant que celui-ci ait fini d'énoncer sa question. Si le candidat peut tout à fait demander qu'une question soit répétée, mieux vaut éviter de demander par deux fois qu'elle soit reformulée. La longueur de la réponse est à l'appréciation du candidat, mais il est important de savoir terminer une réponse. Certains candidats se lancent dans de longs développements que le jury se trouve obligé d'interrompre, surtout lorsque le candidat a pris une mauvaise direction. Délayer une réponse prive le candidat d'autres questions auxquelles il pourrait être plus apte à répondre.

Le jury tient à témoigner du plaisir qu'il a eu à interagir avec des candidats courtois, ouverts, et qui se sont prêtés avec grâce au jeu de l'entretien. Ces échanges ont parfois permis de belles avancées lorsque le candidat s'est montré attentif aux questions posées par le jury.

Exemples de sujets

La question du Home Rule

Albert V. Dicey, “Home Rule from an English Point of View,” *The Contemporary Review*, July 1882, p. 74-75.

The Scotsman, editorial, April 9, 1886, p. 4.

Scottish Home Rule Association, *Protest of the Scottish Home Rule Association Against the Denial or Delay of Home Rule for Scotland*, Edinburgh: SHRA, 1892, p. 1-2.

La construction de l’Ouest américain dans le cinéma hollywoodien

John Ford, *The Iron Horse*, 20th Century Fox, 1939 (0:12:58 – 00:15:04) [texte d’accompagnement : Armando J. Prats, *Invisible Natives: Myth and Identity in the American Western*, Ithaca, NY: Cornell University Press, 2002, p. 24].

Delmer Daves, *Broken Arrow*, 20th Century Fox, 1950 (0:16:30 – 0:18:39) [texte d’accompagnement : Jozef Jaskulski, “Bent, or Lifted Out by Its Roots: Daves’ *Broken Arrow* and *Drum Beat* as Narratives of Conditional Sympathy,” in Matthew Carter and Andrew Patrick Nelson (eds.), *ReFocus: The Films of Delver Daves*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2016, p. 84-85].

George Stevens, *Shane*, Paramount, 1953 (1:50:58 – 1:53:01) [texte d’accompagnement : Thomas Schatz, *Hollywood Genres: Formulas, Filmmaking and the Studio System*, Boston: McGraw Hill, 1981, p. 57].

De l’antiesclavagisme à l’abolition de l’esclavage

Joseph Sidney, *An Oration, Commemorative of the Abolition of the Slave Trade in the United States; Delivered before the Wilberforce Philanthropic Association in the City of New-York, on the Second of January, 1809*, New-York: Printed for the Author, 1809, p. 6-9.

Elizabeth Margaret Chandler, “Opposition to Slavery,” *Essays, Philanthropic and Moral*, Philadelphia: Lemuel Howell, 1836, p. 27-29 (originally published in *Genius of Universal Emancipation*, January 1, 1830).

Gerrit Smith, “A Letter to the American Slaves from those who have fled from American Slavery,” Cazenovia Fugitive Slave Law Convention, August 21-22, 1850 (published in the *North Star* and the *National Anti-Slavery Standard*, September 5, 1850).

Exemple de bonne prestation

Le début d’un discours prononcé le 4 juillet 1820 lors d’un meeting de la Manumission Society of North Carolina, et reproduit dans le journal *The Emancipator* la même année, était proposé à l’analyse. Une candidate a choisi d’étudier le texte sous l’angle de sa radicalité. Elle a donné, dans l’introduction, des éléments de contexte précis sur l’antiesclavagisme sudiste, et rappelé que l’année 1820 est au cœur de ce qu’on appelle parfois la « période négligée » de l’antiesclavagisme américain. Dans le développement, elle a analysé la façon dont l’orateur célèbre les principes de la Révolution américaine (I) pour mieux en montrer le caractère inachevé en matière d’esclavage (II). Le texte est

un plaidoyer radical en faveur de l'abolition, situé au carrefour de la première et de la seconde vague antiesclavagistes (III). La candidate disposait non seulement de connaissances précises sur le programme, mais aussi de connaissances plus générales sur l'histoire nord-américaine qui lui ont permis, par exemple, de repérer la rhétorique exceptionnaliste à l'œuvre dans le texte, et des échos plus diffus de l'idéal agrarien jeffersonien. Elle a bien noté ce que le texte ne contient pas, à savoir un projet précis d'abolition de l'esclavage. Elle a terminé son exposé par une référence pertinente au discours (postérieur) de Frederick Douglass, « What to the Slave is the Fourth of July? ». Tout au long de l'exposé, la candidate a démontré une grande maîtrise du corpus abolitionniste en agrémentant ses microanalyses de références à d'autres écrits antiesclavagistes cités avec précision. Lors de l'entretien, elle a corrigé une erreur factuelle (le lieu de publication de *The Emancipator*) ainsi qu'une maladresse (à propos de la Déclaration d'indépendance). Elle a su redéfinir le terme de « radicalisme », qui était au cœur de sa démonstration. À plusieurs reprises, la candidate a également fait appel à des références historiographiques pertinentes (Manisha Sinha, Eric Foner).

Nous souhaitons bon courage aux candidats qui se présenteront en 2020, en espérant qu'ils pourront tirer parti des conseils prodigués dans ce rapport.

Michaël ROY
Université Paris Nanterre

5 - Option C – Linguistique : épreuve de leçon

La leçon de l'Option C est une épreuve de trente minutes, en anglais, suivie d'un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes. Elle porte sur un sujet au programme, renouvelable tous les deux ans ; la question traitée lors de cette session, « Le nom », ne sera plus au programme de la session 2019. La nouvelle question pour les deux prochaines sessions sera « L'aspect ». Un certain nombre de rappels sur le déroulement de l'épreuve, ainsi que certains conseils de préparation ou de présentation, sont exposés dans ces quelques pages ; les candidats sont invités à compléter la lecture de ce rapport par celle des rapports des années précédentes, toujours d'actualité.

Format général de l'épreuve

Après une période de préparation de cinq heures, les candidats ont trente minutes pour présenter leur exposé en anglais, à la suite duquel a lieu un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes, devant un jury composé de trois membres.

Le sujet est composé d'une citation et d'un corpus d'exemples ; il porte sur la question au programme. En début de préparation, les candidats reçoivent deux sujets de leçon et choisissent librement l'un des deux. Seul le sujet retenu par le candidat fait l'objet de la présentation et de l'entretien devant le jury. En début d'épreuve, le jury rappelle aux candidats le déroulement de celle-ci, sa durée et la langue à utiliser lors de la présentation et de l'entretien. L'un des membres du jury fait un signe de la main, au bout de vingt-cinq minutes, pour signaler qu'il reste cinq minutes au candidat pour terminer sa présentation.

À l'issue de la présentation, un entretien, en français, vise à faire préciser, c'est-à-dire confirmer, moduler ou, le cas échéant, corriger certains éléments présentés. Cet entretien fait partie de l'évaluation. Celle-ci porte sur l'ensemble de la prestation, c'est-à-dire exposé et entretien.

Une fois l'entretien terminé, le jury consulte les brouillons du candidat. La prestation doit en effet s'appuyer sur des notes, à l'exception de l'introduction et de la conclusion qui peuvent être intégralement rédigées si le candidat le souhaite. L'anglais oral est évalué en leçon, tout comme il l'est en commentaire et en épreuve hors programme. La note obtenue lors de l'épreuve contribue donc à la note globale de langue (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale).

Format des sujets

Des sujets sont déposés tous les ans sur le site de la SAES, et peuvent être consultés afin de se familiariser avec leur format :

http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe/

La leçon, rappelons-le, porte sur un sujet qui comporte une citation, suivie d'un corpus.

La citation, qui peut être en anglais ou en français, est extraite d'un article, d'un ouvrage de linguistique, d'une grammaire ou d'un ouvrage de référence et propose l'hypothèse ou le point de vue d'un auteur sur l'un des aspects du programme. Il est important de bien prendre en compte toute la citation, d'en analyser précisément les enjeux ; il faut veiller, entre autres, à consulter la date et le titre de l'ouvrage dont elle est tirée, car ceux-ci peuvent donner des indications sur l'orientation de la thèse ou des auteurs. Cette citation est suivie de la consigne suivante : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. »

Le corpus est constitué d'un ensemble d'exemples numérotés, appelés « *Excerpts* ». Il tient sur deux pages et comporte, en moyenne, une vingtaine d'extraits, éventuellement un peu plus ou un peu moins, selon la longueur de ceux-ci. Ces extraits sont en anglais contemporain, même si quelques exemples tirés d'œuvres plus anciennes peuvent le cas échéant être présents. Il appartient aux candidats de sélectionner les exemples qui leur semblent pertinents pour confirmer, réfuter ou nuancer la thèse avancée dans la citation. Le corpus ne comporte aucune d'indication, ni soulignement de formes à analyser : le candidat est donc libre de ses choix. Bien que l'exhaustivité ne soit pas exigée, un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité ; en effet, une analyse convenable peut difficilement reposer sur quatre ou cinq extraits uniquement.

C'est une approche critique de la citation qui doit être présentée. Une telle approche ne suppose pas nécessairement que l'on s'oppose à ce qui est dit dans la citation : il est possible de proposer des conclusions allant dans le sens de la citation (après avoir envisagé d'éventuels contre-arguments) ou dans un sens différent, ou encore une approche nuancée, reprenant par exemple certains éléments de la citation sans forcément en reprendre l'ensemble. Il s'agit de présenter une approche **argumentée**, issue d'une **problématique** construite à partir de la citation, et s'appuyant sur un raisonnement dans lequel l'argumentation repose sur les **exemples** pour aller vers une proposition de réponse à la problématique soulevée. L'argumentation se fait **en lien avec les questionnements** existant dans les ouvrages et articles de linguistique sur le sujet (par exemple, la conception de la nature des noms, bipartite chez certains auteurs – dénombrable *vs*. indénombrable – et tripartite – discret, dense ou compact – chez d'autres).

Le choix du sujet

Les candidats conservent les deux sujets tout le temps de la préparation. Il est conseillé de prendre le temps de choisir, sans précipitation : il est recommandé de ne pas lire en diagonale la citation et le corpus, mais de prendre connaissance posément de l'ensemble du sujet, puisque les exemples peuvent, et doivent, orienter le travail d'analyse. Un travail suffisant dans l'année devrait permettre d'éviter le choix d'un sujet par défaut. Il ne faut pas non plus tomber dans l'excès inverse en hésitant trop longuement entre les deux sujets. Une fois la décision prise, il est conseillé, autant que possible, de s'y tenir, afin de garantir un temps de préparation suffisant pour le sujet qui va être présenté au jury.

Il est particulièrement important de bien identifier le problème à traiter par rapport aux données textuelles dont on dispose dans le corpus. Par exemple, si l'on a à discuter la proposition suivante :

> « Sex-differentiable entities form pairs (in morphology as in life), so that in principle languages can mark all sex-differentiated nouns as morphologically Masculine or Feminine. » (Il ne s'agit que d'un extrait d'une citation plus longue donnée dans un des sujets de cette session et tirée de : Andrew Spencer, "Gender as an Inflectional Category", *Journal of Linguistics*, Vol. 38, n° 2, Jul. 2002, p. 282.)

il ne faut pas réciter tout ce que l'on sait sur l'opposition masculin / féminin. Des connaissances sur le sujet sont nécessaires, sinon l'on peine à dépasser le stade de la constatation. Cependant, il faut absolument partir des données, remarquer que le corpus présente des noms qui échappent à une dichotomie stricte (des noms épicènes comme *doctor*), des dissymétries (le féminin qui se construit sur le masculin, sur le modèle par dérivation *lion* / *lioness*, ou plus rarement l'inverse, par composition

pour *bride* / *bridegroom*) ainsi que d'autres problèmes : noms désignant des bateaux (*ship* dans le corpus), noms sociologiquement marqués (*patron* et *matron* n'ont pas le même sens *modulo* le trait masculin ou féminin). Les extraits fournissent tout le matériau nécessaire : il faut **observer** et **être attentif aux variations, aux oppositions, au contexte**.

L'exposé

L'exposé doit être structuré et s'appuyer sur une problématique.

L'**introduction** doit s'attacher à montrer, de manière synthétique, les enjeux de la citation, en expliquant en quoi celle-ci conduit à une problématique. Il faut bien prendre garde, car c'est un défaut récurrent, à ne pas se précipiter sur des mots-clés en simplifiant la citation. On peut remarquer, par exemple, que l'auteur privilégie une approche sémantique et se demander si celle-ci est suffisante, si une approche syntaxique complémentaire est nécessaire ou plus efficace pour rendre compte des données.

Une **problématique**, prenant la forme d'une ou plusieurs questions, est alors proposée ; elle est suivie de l'annonce, claire et précise, du plan de l'exposé. La problématique découle, comme il a été signalé plus haut, d'une **étude précise et contextualisée** de la citation, mettant en avant ses enjeux. On pourra ainsi se poser le type de questions suivantes, mais pas forcément **toutes** les questions ci-dessous ; là encore, il faut du discernement et de la pertinence.

- Peut-on identifier un cadre théorique particulier ? Si oui, de quel type d'approche s'agit-il (par exemple : cognitive, énonciative, sémantique, syntaxique, descriptive, prescriptive, etc.) ? L'observation de la date, la source, le type d'ouvrage ou d'article concerné peut donner lieu à des remarques sur le type d'écrit : par exemple, s'il s'agit d'une grammaire pour un public large, on peut s'attendre à une certaine simplification, si l'auteur emploie des termes non techniques, ou si l'article n'est pas paru dans une revue de linguistique. Par exemple, avec cet extrait d'une citation :

  > « Consider the 'Universal Grinder', a device that takes in an object corresponding to the count term and spews out the finely ground matter of which it is made. » (Francis Jeffry Pelletier, "Mass terms", *Handbook of Metaphysics and Ontology*, Hans Burkhardt and Barry Smith (ed.), Munich: Philosophia Press 1991, p. 497.)

  il peut être utile de reformuler en utilisant une métalangue linguistique (la citation portait sur des problèmes de recatégorisation). Il est judicieux de se demander si d'autres approches existent et si elles peuvent éventuellement fournir des contre-arguments, quels critères elles mettent en avant, ce qu'elles visent à montrer, quels arguments sont utilisés dans les différents cas, et pourquoi.
- Quels sont les exemples (s'il y en a) utilisés dans la citation et pourquoi ? L'auteur a-t-il recours à des tests ? Propose-t-il des critères syntaxiques, morphologiques, sémantiques, pragmatiques ?

  > « *Explosion* is one of the many deverbal nominalizations that designate a single instance of the perfective process indicated by the verb stem […]. » (Ronald W. Langacker, *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*, Berlin: Walter de Gruyter, 1990, p. 89.)

  Pour la citation ci-dessus, on peut établir les remarques suivantes : le verbe *explode* décrit un événement unique, avec passage d'un état à un autre, ce qui en fait un exemple prototypique de

procès perfectif ; ainsi, par contrecoup, l'exemple est réducteur et le corpus présentait de nombreux cas pour lesquels l'interprétation perfective était problématique. On peut alors se demander si les tests ou critères utilisés sont suffisants, et pour quelle(s) raison(s).

La connaissance du programme permet de construire une argumentation, de situer l'approche dans laquelle s'inscrit la citation par rapport à d'autres approches, de penser aux contre-arguments avancés par différents auteurs. La problématique peut ainsi être bâtie en mettant en lien le commentaire détaillé de la citation et l'identification de ses enjeux, une mise en perspective étant possible grâce aux connaissances acquises sur le sujet au cours de l'année et à l'orientation que donne le corpus. Il s'agit d'expliquer de quelle façon la citation s'inscrit dans une problématique plus générale (portant, par exemple, sur les phénomènes de catégorisation en langue, à partir d'un corpus comportant des noms composés), de voir dans quelle mesure la thèse est suffisante ou insuffisante pour expliquer un problème linguistique, de faire apparaître les éléments restant à expliciter et ceux qui pourraient infirmer tout ou partie de la thèse, d'intégrer à l'analyse un commentaire des exemples pour appuyer la démonstration sur des faits linguistiques observés (les exemples authentiques proposés dans le corpus).

[La section ci-dessus est plus développée que les autres car sans problématisation, la leçon ne peut dépasser le stade de la description de surface, le candidat se bornant à faire des constatations.]

Le **plan** découle de la problématique. Un plan **clair** doit être annoncé au jury. Il est recommandé de le dicter assez lentement pour qu'il puisse être noté et de ne pas faire des titres à rallonge. Un titre court est plus percutant, plus facile à noter pour le jury et ne laisse pas dès le départ une impression de confusion ou de difficulté à synthétiser. Ne pas donner de titre clair aux parties peut être un indice du manque de netteté dans l'évolution du raisonnement : des titres **explicites et brefs** laissent présager un raisonnement construit. Il faut éviter également de commenter les titres au fur et à mesure qu'ils sont énoncés, ce que font certains candidats : il est alors difficile pour le jury de s'y retrouver si le titre est noyé par des commentaires qui seront forcément redondants.

Les plans annoncés par les candidats s'organisent le plus souvent en trois parties, mais ce n'est nullement une obligation : la construction du plan dépend des besoins du raisonnement. L'organisation doit aussi être présente à l'intérieur des parties, qu'il y ait matériellement des sous-parties ou non : le jury doit pouvoir comprendre l'évolution de l'analyse et pourquoi tel exemple est commenté à tel endroit. Il doit donc y avoir une organisation interne de chaque partie, qui s'appuie sur un agencement clair de l'ensemble des étapes de la présentation.

Enfin, il est souhaitable d'annoncer clairement le passage d'une partie à l'autre en rappelant le titre de la partie qui commence.

Le développement doit suivre un fil conducteur (défini par la problématique), permettre une pensée évolutive et se terminer par une conclusion. Selon l'analyse proposée, on peut partir de l'approche considérée pour montrer étape par étape quelles sont les hypothèses proposées et quelles difficultés peuvent être identifiées. Si l'on ne remet pas en cause la citation, on peut alors montrer que celle-ci a besoin d'être affinée, que les affirmations doivent être nuancées, et que l'on rencontre des cas problématiques. Le raisonnement qui se développe dans les parties annoncées se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples vont dans le sens de la citation ? Certains posent-ils davantage problème et pourquoi ? Quels critères peuvent être mis en avant pour expliquer les différents cas rencontrés, en lien avec le problème posé ? Comment les différents arguments avancés pour expliquer tel ou tel exemple peuvent-ils s'articuler entre eux ? Il est indispensable de procéder à

des **manipulations** : par exemple, remplacer un nom employé de façon dénombrable (ex. *sands* dans *millions crammed sands from Bournemouth to Blackpool*) par ce même nom employé comme indénombrable (*sand*) et commenter la différence de sens que l'on perçoit. On peut également comparer des exemples, mettre en regard des emplois différents d'un même mot ou expression.

La **conclusion** n'a pas forcément besoin d'être entièrement tranchée, ni d'être très longue ; si le raisonnement est clair, quelques phrases peuvent suffire. Elle doit cependant proposer une réponse à la question de départ en reprenant les arguments explicités.

Prenons maintenant un exemple, avec le sujet ci-dessous, donné lors de cette session :

> "Stems of verbs, especially such as denote actions performed by a person, may be used as nouns, though chiefly in the singular, and preceded by an indefinite article. […]. They primarily belong to the less formal stratum of the language. […]
>
> *I like a quiet read after supper.*
> *Let's go for a spin.*
> *She was having a good cry.*
> *He had several goes at the coconut shy.*
>
> In some prepositional phrases the converted verb-stem is preceded by a definite article.
>
> *He is always on the go.*
> *A Scotchman on the make ('intent on gain').*
> *The water is on (off) the boil.*
>
> […] the majority of these converted verb-stems denote a specific instance of what the verbal idea expresses."
>
> R. W. Zandvoort, *A Handbook Of English Grammar*. London: Longmans, 1957, p. 266-267.

Un examen du sujet permet de repérer les éléments qui vont être pris en compte dans l'analyse :

- tout d'abord le thème de la citation, qui a trait à la conversion de verbe à nom, la forme de base du verbe (« stems of verbs ») devenant un nom sans dérivation (cette transformation est parfois appelée dérivation zéro) ;
- ensuite, les termes « actions performed by a person », qui renvoient à l'agentivité ; l'emploi privilégié des noms déverbaux avec un article indéfini ou un article défini dans un syntagme prépositionnel (il faut remarquer la prudence de l'auteur qui écrit « chiefly in the singular » : il n'exclut pas la possibilité d'un emploi au pluriel) ;
- la restriction au registre de langue familier (« the less formal stratum of the language ») ;
- et enfin, le fait qu'il doit s'agir d'une occurrence particulière (« specific instance »).

Il semble difficile de remettre en cause ce qui est dit dans la citation. Celle-ci est trop générale et ne rend pas compte de façon exhaustive de la complexité de la conversion ; il convient donc de s'attacher en particulier à affiner cette citation. On peut aussi se demander si le rapprochement entre « *a + V* » et le syntagme prépositionnel « *the + prép + V* » est pertinent.

Un plan proposé par une bonne prestation a été (nous traduisons en français pour ne pas mélanger les langues) : 1) les paramètres définis par Zandvoort ; 2) la définition à l'épreuve de la complexité des données ; 3) une catégorisation affinée. Nous reprenons ce plan ci-dessous, ainsi que certains éléments de la présentation.

Il est souhaitable, dans la première partie, de s'appuyer sur les exemples donnés par Zandvoort, puis de chercher dans le corpus des exemples qui illustrent les paramètres qu'il donne :

- (a) verbes agentifs d'action ; dans le corpus : ex. *give the house a good clean* ; *worth a try* ; *have a go*) ;
- (b) « on the V » ; ex. *on the boil* (on pouvait discuter au passage du caractère agentif ou non de ce verbe), *on the look-out*, *on the run*, *on the move* ;
- (c) « chiefly in the singular » : cela est vrai dans la grande majorité des cas présents dans le corpus, cependant l'emploi du pluriel est possible (ex. *several goes*) avec des restrictions néanmoins plus grandes, qu'il fallait brièvement exposer en essayant de mettre au pluriel d'autres verbes nominalisés du corpus, de montrer des impossibilités (ex. **give the house several cleans*) et de proposer des hypothèses telles que la suivante. La contrainte de l'occurrence spécifique joue ici : avec *go*, on peut référer à plusieurs tentatives formant une seule occurrence tandis qu'avec *clean*, la valeur aspectuelle de ce verbe fait qu'il ne peut s'agir que d'actions terminées et répétées, donc d'occurrences différentes ;
- (d) « less formal stratum » : ce critère peut aussi être vérifié avec les verbes suivants relevés dans le corpus ; ex. *think*, *go*, *run*, *move*, *clean*. L'article a été écrit en 1957 et l'on ne constate pas de changement bien que la notion de « less formal » puisse être remise en question : s'agit-il véritablement de registre ou plutôt de morphologie (verbes de plus d'une syllabe et/ou suffixés) ? Des manipulations montrent la résistance de tels verbes à être convertis en nom : **a represent* / **give a good represent* ; **a harass* ; **a revive* ;
- (e) « specific instance » : avec *worth a try*, *I'll have a think about it*, on peut souligner la différence avec le verbe, *worth trying*, *I'll think about it* ; avec la forme nominalisée, il s'agit d'une construction en discours d'un exemplaire, borné. Le nom obtenu par conversion n'est pas un nom typique, il ne peut par exemple pas être nominalisé : ex. **several thinks*.

Dans la deuxième partie, on peut s'attacher alors à montrer les limites de la généralisation proposée par Zandvoort : la nominalisation, non prévue par l'auteur, d'auxiliaires modaux (ex. *a must*), même s'il y a des restrictions fortes (ex. **a shall*), de verbes composés (ex. *a let down*, *on the lookout*) ; le trait agentif absent ou faiblement présent dans *a crackdown*, *a turn over*, *in the know* ; et pour finir, la possibilité de nominaliser certains verbes n'appartenant pas à un registre familier (ex. *a divide*).

Dans la troisième partie, il est pertinent de rechercher les conditions qui favorisent la conversion de nom à verbe : les structures en « *have a V* » et « *give a V* » (ex. *having a good cry*, *have a go*, *have a think*, *give a call*) ; l'absence d'objet, de télicité (**have a think of you*) ; la présence d'un adjectif évaluatif, modalisant (ex. *a good clean*). On peut faire des remarques sur la lexicalisation plus ou moins grande des noms issus d'une conversion : ex. *a run*, *a wink* et *a show* sont totalement nominalisés. Un exemple intéressant à analyser en détail est *have a boil* : on peut montrer que la syntaxe ne suffit pas à interpréter correctement ce nom, ni le sémantisme du nom (*boil* ici au sens de « furoncle »). On peut noter les cas de blocage, lorsqu'il y a concurrence entre deux noms (*tend* ne peut être nominalisé en **a tend*, certainement parce qu'il existe par ailleurs le nom *trend*). La question suivante est de se demander si dans les structures en « *prep + the + V* », la nominalisation est de même nature que dans les structures observées ci-dessus. Avec *in the know*, *on the run*, *on the move* et *on the lookout*, il semble y avoir une proximité plus grande avec le verbal et un degré moindre de nominalisation ; *on the move*, dans cette hypothèse, serait proche d'un gérondif de la forme *on*

moving. Enfin des comparaisons peuvent parachever l'analyse, avec les noms dérivés à l'aide d'une suffixation (ex. *move* vs. *movement*, *divide* vs. *division*, *repeat* vs. *repetition*, *know* vs. *knowledge*) ou avec d'autres lexèmes (ex. *a try* vs. *an attempt*).

Dans la conclusion, on peut évoquer les limites du corpus (est-il représentatif du phénomène ?), d'autres études sur ce sujet (celle de Wierzbicka, entre autres), dire que le verbe nominalisé, lorsqu'il n'est pas lexicalisé, n'a pas toutes les propriétés typiques du nom, revenir sur l'importance de prendre en compte à la fois la syntaxe et la sémantique, et indiquer que dans certains cas, la créativité du locuteur motive la nominalisation.

L'entretien

L'entretien se déroule en français et n'excède pas quinze minutes. Il vise à faire préciser, éventuellement confirmer, ou compléter, l'exposé du candidat. Il peut s'agir d'une demande de précision à propos d'une notion utilisée, d'une analyse d'exemple, d'une argumentation ou d'une contextualisation, etc. Voici quelques exemples de questions posées lors des entretiens de la session 2019 :

- Vous avez glosé *a courage* par *a limited amount of courage* puis *an instance of courage*. Est-ce la même chose ?
- Qu'est-ce qu'une inflexion ? Qu'est-ce que vous appelez « fonction » ?
- Vous avez parlé de « productivité ». Comment la définissez-vous ?
- Vous avez indiqué que le mot *laughter* est composé du verbe *laugh* auquel est ajouté le suffixe -*er*. Pouvez-vous préciser votre analyse de ce terme ?
- Comment analysez-vous le choix de *woods* par rapport à *forest* dans le corpus, en lien avec votre analyse du pluriel ?
- Qu'entendez-vous par « agentif », mot utilisé à plusieurs reprises dans votre présentation ?
- Dans votre introduction, vous avez dit que la citation a une dimension prescriptive. Pouvez-vous expliquer pourquoi vous pensez que c'est le cas et éventuellement préciser ce que vous entendez par « prescriptif » ?
- La citation indique : « a description based on the prototype cannot be expected to apply without modification to both central and peripheral members ». Quelle est votre interprétation de « without modification » et de ce que cela implique?
- Vous avez signalé que selon les exemples, *acoustics* est suivi d'un verbe accordé au singulier ou au pluriel et donc que la « différence sémantique était floue ». Mais s'agit-il du même sens ? Quel impact cette dimension a-t-elle sur votre analyse ?
- Vous avez dit que dans *2000 police*, *police* est non comptable. Dans quelle mesure est-ce le cas ? Faites-vous une différence entre « invariable » et « non comptable » ?
- Vous avez dit que dans un exemple, *government* est un nom singulier mais que le verbe est au pluriel. Dans quelle mesure peut-on alors considérer que *government* est un nom singulier ?
- Vous avez expliqué que les adjectifs substantivés ne pouvaient être modifiés par un adverbe. Que pensez-vous de *very sick* et de *the very old* ?
- Vous avez cité dans la même liste d'exemples *pasta*, *media*, *salmon*. Pouvez-vous expliquer pourquoi vous classez ces mots dans la même catégorie ?

- Vous avez employé la formule, pour *head of cattle*, « largely arbitrary ». Qu'entendez-vous par « largely » ?

Les questions s'appuient sur la prestation des candidats. Elles peuvent avoir pour fonction de demander une précision sur l'analyse d'un exemple, reprendre un aspect de la citation pour en vérifier l'interprétation, revenir sur un élément de celle-ci qui aurait été négligé ou dont l'utilisation n'aurait pas semblé claire, demander une clarification sur un passage de la prestation du candidat, faire préciser le lien entre deux éléments cités, demander la définition d'un terme technique utilisé par le candidat, etc. Il est très important de ne pas relâcher son attention lors de l'entretien afin de proposer des réponses les plus claires possibles. Il faut argumenter mais sans se lancer dans des réponses interminables car le temps est compté. Une réponse pertinente à une question précise ne nécessite pas un long développement. L'entretien se conçoit comme un échange avec le jury, qui pose en moyenne, selon leur longueur et leur nature, trois ou quatre questions. Il fait partie de la prestation et par conséquent le candidat doit maintenir un registre et un positionnement adéquats : l'épreuve de leçon ne s'arrête pas avant l'entretien, mais à la fin de celui-ci.

La langue

La leçon fait l'objet d'une évaluation de la langue. On rappelle que la langue utilisée doit être claire et précise, sur le plan phonétique autant que grammatical ; le lexique doit être adéquat. Il est utile de se reporter également, pour ces divers éléments, au rapport spécifique sur l'expression orale présent dans ce rapport. N'est repris ici que ce qui peut être plus spécifique à l'épreuve de leçon en Option C.

On peut s'attendre à ce que la terminologie liée au programme soit connue, ainsi que les termes indispensables à l'analyse linguistique, afin de développer le raisonnement de la manière la plus explicite possible. Le lexique général (anglais et français) tout comme le lexique spécialisé (anglais et français de la linguistique) doit être précis et facilement mobilisable. Ces termes doivent être correctement prononcés. Rappelons que les candidats disposent d'un dictionnaire de prononciation en salle de préparation (*Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18e édition) ainsi que d'un dictionnaire unilingue. Il est donc conseillé, en cas de doute, de vérifier la prononciation des termes qui seront employés lors de la présentation, que ce soit le vocabulaire de la linguistique ou les mots apparaissant dans les exemples.

Il faut veiller aussi au contrôle du débit, ni trop rapide ni trop lent, à la mise en avant des articulations et des éléments informatifs principaux du raisonnement. En effet, un ton monocorde sans variation ne permet pas de mettre en relief des éléments importants et nuit à la communication et donc à la transmission des idées. Il convient de ne pas oublier la dimension intonative et rythmique de l'anglais, en plus des schémas accentuels ou des phonèmes, pour la correction phonétique. Il convient de maintenir un registre adéquat dans l'ensemble de la prestation et un contact visuel régulier (ce qui ne signifie pas nécessairement permanent) avec le jury. Lors de la citation d'exemples, il faut laisser au jury le temps de s'y reporter : une façon efficace de procéder est de s'y reporter soi-même. Lorsque le plan est proposé au jury, il s'agit de faire en sorte que celui-ci puisse le noter. Regarder les membres du jury peut permettre de vérifier très simplement qu'ils parviennent à le faire, et si ce n'est pas le cas, le candidat n'hésitera pas à ralentir ou le cas échéant à répéter le titre.

Même si cela arrive rarement, quelques candidats se parlent par moments à eux-mêmes, lisent à voix basse les exemples avant de les reprendre à voix haute pour le jury, ou chantonnent pendant

qu'ils recherchent un exemple. Il va de soi qu'un entraînement est nécessaire pour remédier à tout parasitage de ce type.

Lors de l'entretien, qui se déroule en français, les candidats doivent veiller également à maintenir un registre adapté, à continuer de prêter attention à la précision et la qualité de la langue, à éviter des mots familiers comme « ouais » ou « ben », à ne pas relâcher soudain leur posture. L'entretien, répétons-le, fait partie intégrante de la prestation.

On conseille donc fortement aux futurs candidats de s'entraîner à s'exprimer à l'oral en anglais et en français (pour l'entretien), sur la nouvelle question au programme, « L'aspect ».

Quelques erreurs récurrentes sont reportées ici, de manière non exhaustive.

- Le **rythme** ne fait pas suffisamment l'objet de l'attention de certains candidats ; il est parfois haché, avec des marques d'hésitation trop fréquentes (*erm*…) ; la prestation est également parfois marmonnée, et/ou ne comporte pas de mise en relief, avec éventuellement des phases d'accélération et de décélération, une voix sur un ton plus bas pour « meubler » pendant la recherche d'un exemple (« *Excuse me, I can't find the example* … »). Certains candidats sont attentifs au placement de l'accent de mot mais pas à la prosodie, et l'intonation est parfois française avec un ton montant systématique. Il ne faut en aucun cas négliger cet aspect de la prestation. Un entraînement **régulier et méthodique** est indispensable.
- Chez certains candidats, les déplacements fautifs d'**accents de mot** correspondent soit à des erreurs systématiques, soit à un placement flottant (révélateur d'un système instable). Parmi les mots fréquemment mal accentués, on trouve (l'accentuation correcte est donnée ci-après) : ***de'terminer*** (le <i> de <mi> devant par ailleurs être prononcé avec un *i* relâché, [ɪ]), ***'adjective*** (celui-ci est souvent connu, mais certains candidats oscillent entre la bonne prononciation et une autre, avec déplacement de l'accent). Certains candidats déplacent systématiquement l'accent vers le début du mot (dans *nominalization*, *categorization*, *characteristic*, par exemple) ou vers la fin, en cas d'intonation finale pouvant donner l'impression par ailleurs d'un « double accent » (*'nominaliza'tion*). Les mots ***'excerpt***, ***'extract*** (N), ***'category, 'adverb, 'indicate*** doivent être accentués sur la première syllabe.
- Pour les phonèmes eux-mêmes (voyelles tendues / relâchées, présence / absence de [h], rhoticité, etc.), il s'agira de se reporter au rapport d'expression orale. Certains candidats ne réduisent pas les voyelles non accentuées : là aussi, une remédiation est à mettre en œuvre pendant l'année de préparation.
- Il est indispensable de prononcer les <***-s***> et les <***-ed***> finaux des terminaisons grammaticales. Assez souvent, les terminaisons en <*-s*> du pluriel et de la 3e personne sont inaudibles, ce qui constitue une erreur à la fois grammaticale et phonétique. Les constructions grammaticales doivent être justes, précises et variées : la répétition de *there is*…, *we have*…, par exemple, montre la pauvreté de l'expression. Il est souhaitable, par ailleurs, de ne pas utiliser « *we* » sans référence claire : ainsi, il est inadéquat de faire référence aux exemples du corpus en disant « *In excerpt 1, we chose*… », les candidats n'étant pas les auteurs des extraits qu'ils citent. Il n'est pas inutile de rappeler ici que l'on dit en anglais « *in* ***Ø excerpt*** *1* » et non « **in the Excerpt 1* ». Les manipulations doivent s'appuyer sur une bonne connaissance de la langue : proposer comme acceptable une manipulation comportant une erreur (par exemple, *information* employé avec l'article indéfini) invalide toute la partie de la démonstration dans laquelle apparaît la manipulation.

- Le lexique technique doit être précis et bien utilisé. Ainsi, ***semantism*** n'existe pas en anglais (**the semantism of this word*) : il s'agit d'un calque du français, récurrent d'une session à l'autre. Le sémantisme d'un mot sera, par défaut, *its meaning*.

Le programme

Le programme de Leçon Option C pour l'agrégation 2020 fait l'objet d'un texte de cadrage qui peut être consulté sur la page suivante : http://saesfrance.org/ (onglet « concours » et « agrégation externe »).

Ce texte indique les points à étudier, ceux qui sont périphériques ou exclus et les thématiques et types de questions abordés. Il est bien entendu très fortement conseillé, et même ***requis***, de **prendre connaissance de ce texte de cadrage** et de s'y référer pour le travail de préparation de l'année. La bibliographie est large, mais il n'est pas exigé des candidats qu'ils aient forcément « tout » lu ; en revanche, il est indispensable qu'ils maîtrisent les références minimales et quelques références centrales, et qu'ils aient une connaissance suffisante des différents aspects de la question, de leur analyse et de leur théorisation dans la littérature. Ceci inclut, le cas échéant, des différences de théorisation entre écoles et auteurs. Il s'agit d'une épreuve d'option : les candidats doivent faire montre d'un certain recul théorique qui leur permette de construire un raisonnement informé et contextualisé de la citation et des occurrences.

Bilan de la session 2019 et conseils aux futurs candidats

Nous terminons en reprenant certains éléments des présentations faites lors de cette session afin d'orienter les candidats de la session 2020 dans leur préparation. Comme le programme sera différent l'an prochain, seuls sont donnés des conseils qui sont pertinents pour le nouveau programme.

Le jury a pu constater que les candidats connaissent le format de l'épreuve, s'y sont préparés et savent gérer leur temps. Ils circulent assez bien dans leur présentation entre le corpus et les analyses, citant clairement les exemples, laissant suffisamment le temps de s'y reporter, tout en adoptant un rythme de présentation confortable pour le jury qui doit prendre des notes. Un travail de préparation et de familiarisation a de toute évidence été fait en amont par la majorité des candidats. Il arrive cependant que certains candidats moins entraînés n'utilisent pas tout leur temps et s'arrêtent au bout de vingt minutes, ce qui fait un tiers du temps perdu. Ces prestations « courtes », en général, ne vont pas suffisamment dans le détail de certains exemples ou ne traitent qu'une partie du corpus. Il ne s'agit bien sûr, en aucun cas, de faire durer la prestation artificiellement en répétant ce qui a déjà été dit. Il faut utiliser aussi bien que possible le temps à sa disposition pour procéder à des micro-analyses, faire des manipulations, se livrer à des observations fines des contextes. Un **entraînement** est donc **indispensable.** Dans le cas inverse (très rare) de candidats n'ayant pu achever leur prestation faute de temps, il n'est pas possible d'utiliser la première question du jury comme prétexte à continuer son exposé et à le terminer ou à faire des remarques telles que « comme je l'aurais dit si j'avais eu le temps … ». L'entretien n'a pas vocation à être remplacé par la fin d'un exposé inachevé ; ce qui n'est pas dit dans les trente minutes allouées est perdu. Si les candidats ne peuvent utiliser de téléphone portable ni en salle de préparation ni lors de la présentation, il leur est possible d'apporter un réveil ou un chronomètre (non connecté).

Le format de l'entretien est généralement bien connu lui aussi ; les candidats sont attentifs et parviennent à corriger des erreurs et des approximations ou à défendre leur interprétation, ce qui est porté à leur crédit au moment de la notation.

La grande majorité des candidats fait montre d'une certaine connaissance du programme, ce qui leur permet de contextualiser leur présentation et de s'appuyer sur certains auteurs, ouvrages ou approches. La connaissance des grammaires les plus usitées de l'anglais (Huddleston et Pullum, Quirk *et al*.) transparaît généralement, ce qui est un point positif, car il s'agit d'un prérequis. Cependant, ces références ne suffisent pas ; les candidats le savent et sont très généralement allés, en plus de ces deux références incontournables, vers d'autres ouvrages et articles pour se familiariser avec des approches plus spécialisées (indiquées dans la bibliographie et le texte de cadrage). On encourage les futurs candidats à bien veiller à identifier les enjeux des différentes théories et les notions centrales, à se munir de définitions personnelles (qui peuvent être des synthèses de la proposition de différents auteurs) avoir afin d'en avoir une connaissance mobilisable le jour du concours : par exemple, qu'entend-on par « réification » ? Qu'est-ce qu'un « nom abstrait », un nom « collectif » ; quels sont les critères utilisés pour les définir ? Que sont les « *pluralia tantum* », et comment les définit-on ? Il s'agit de connaître et de situer les approches, et d'être capable de les utiliser avec un certain recul. Si une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (se reporter au texte de cadrage pour la question sur « L'aspect » au programme de la session 2020) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets, dépasser le stade de simples remarques descriptives et approfondir sa réflexion, le jury n'attend pas obligatoirement de citations d'auteurs apprises par cœur : ce qui est valorisé, c'est l'interprétation personnelle du candidat, sa capacité à comprendre la citation et à observer le corpus, détecter des variations, mettre des énoncés en regard, bref, à travailler sur du texte et à faire des constatations avant de passer à une réflexion sur l'intérêt ou les limites de la citation.

Un défaut, déjà mentionné dans les rapports précédents mais qui sera rappelé en raison de sa trop grande fréquence, est celui de s'appuyer sur un mot de la citation en tant que « mot-clé », au détriment de ce que cette citation dit vraiment, et de réciter ensuite plus ou moins précisément, autour de ce mot-clé (réel ou supposé), des pans de cours ou de lectures qui semblent globalement en lien avec celle-ci, les exemples étant alors aussi souvent utilisés comme prétextes à cette récitation. Cela conduit à ignorer la citation, voire à énoncer des contresens sur celle-ci et engendre généralement une présentation sans cohérence interne, constituée de bribes illustrées vaguement par des exemples mentionnés et non réellement utilisés. Par exemple, dans un sujet dont voici un extrait : « The most prototypical nouns are those denoting concrete, physical, compact entities made out of durable, solid matter, such as 'rock', 'tree', 'dog', 'person' », certains candidats n'ont pas relevé le terme « prototypical » et ont traité du sujet comme si l'auteur ne prenait en considération que les noms cités.

La citation n'est pas un prétexte à « récitation » (plus ou moins précise) à partir d'un ou de plusieurs mots relevés dans celle-ci. Il est conseillé, pendant la préparation en loge, de prendre suffisamment de temps pour lire attentivement la citation, réfléchir à tous les termes et revenir régulièrement à celle-ci afin de s'assurer que l'on traite toujours la problématique de départ. Dans plusieurs cas, les candidats se sont laissés emporter, une idée en entraînant une autre, et ont dérivé vers d'autres problèmes en oubliant la citation et en finissant hors sujet. Les différentes parties et les analyses de chacun des exemples doivent être articulées à la problématique.

L'analyse des exemples n'est pas assez souvent suffisamment approfondie ni argumentée. En effet, un défaut des prestations les moins convaincantes est de se contenter de donner un catalogue (« tel nom est concret, tel nom est abstrait »), sans expliciter en quoi ou pourquoi. Or il s'agit de montrer et de justifier les classifications proposées et non de citer les exemples les uns après les autres sans les analyser. Ce défaut n'affecte pas toujours l'ensemble de la prestation, des catalogues d'exemples sans justification apparaissant sporadiquement. Il faut toujours veiller à expliciter le sens des exemples et ce qui en est fait, à avoir recours à des manipulations, des comparaisons liées à la question posée, etc.

De même, si la connaissance précise de tests est attendue, il s'agit toujours de les utiliser *pour montrer quelque chose*. Il n'est pas utile de les donner les uns à la suite des autres sans les mettre au service de l'analyse ; de la même manière, il est peu fructueux de faire un catalogue des suffixes de nominalisation (ex. *-ness*, *-ing*) sans que le lien avec l'argumentation, c'est-à-dire avec ce qui veut être montré, soit clair.

Les bonnes prestations font ressortir les enjeux de la citation avec netteté, annoncent une problématique sous la forme d'une ou plusieurs questions claires, suivie d'un plan précis faisant apparaître un raisonnement évolutif (par exemple, du modèle présenté dans la citation vers un modèle plus efficace présenté par le candidat) ; le traitement choisi permet d'articuler les analyses d'exemples et les explications théoriques. Le temps de parole est bien géré, l'élocution est claire et l'entretien maîtrisé. L'analyse s'appuie sur des critères pertinents, explicités, et montre une bonne connaissance des concepts. Les enjeux sont finement contextualisés. Les candidats qui connaissent plusieurs principes classificatoires des noms (la prototypie, l'invariance, les catégories « naturelles », etc.) sont mieux à même de comprendre les sujets et de nourrir leur réflexion.

Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir et espérons que les conseils donnés dans cette section du rapport permettront de les guider vers la réussite au concours, et plus particulièrement dans le traitement de la nouvelle question sur l'aspect. Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats.

Jean ALBRESPIT
Université Bordeaux Montaigne

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique n'est pas adossée à un programme spécifique. Le commentaire consiste en un sujet proche du format de la « question large » de l'écrit, 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 sélectionnés proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. Ceci n'a rien de systématique ou d'exclusif : les sources peuvent varier tant du point de vue du genre (articles de presse, théâtre, biographie, par exemple) que de l'origine géographique (Canada, Afrique du Sud, Inde, par exemple). La variété d'anglais 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...* Le sujet à traiter est unique, bien qu'il soit possible de contraster ponctuellement certaines occurrences avec des formes comparables ou en concurrence ; ce traitement ne doit pas constituer à lui seul une partie de l'exposé, sans quoi le propos est considéré comme hors-sujet. La lecture d'un passage du texte est également 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, qui doit se limiter à une dizaine de lignes, est librement sélectionné par le candidat et doit être lu pendant l'introduction. La plupart des candidats choisissent d'effectuer la lecture dès le début de l'épreuve, ou à la fin de l'introduction.

Le temps de préparation pour l'épreuve de commentaire est de deux heures. Lors de la préparation, un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire de prononciation sont mis à la disposition du candidat. Une fois la phase de préparation écoulée, le candidat est conduit par un appariteur jusqu'à la salle d'interrogation. 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. Au bout de 25 minutes, dans le cas où l'exposé n'est pas arrivé à son terme, un membre du jury fait un signe de la main au candidat pour lui indiquer qu'il ne reste que cinq minutes de temps de parole. Ce signal est une invitation à conclure rapidement mais 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 conduit en anglais, qui n'excède pas quinze minutes. Les candidats ne doivent pas rédiger leurs notes, 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, mais bien exposées dans un souci de communication directe avec les membres du jury. Précisons que le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve, et sanctionne les notes rédigées, même partiellement.

Préparation à l'épreuve de commentaire

Le fait que l'épreuve de commentaire ne porte pas sur un programme défini impose aux candidats d'être de bons linguistes généralistes. Conformément à l'esprit du concours de l'agrégation, qui permet de mettre en valeur les candidats faisant montre de qualités dans divers domaines de l'anglistique, le commentaire linguistique requiert une solide formation qui ne peut se limiter à la seule année de préparation au concours. Il suppose que le candidat fasse preuve non seulement d'une

connaissance très poussée du système grammatical de l'anglais mais également des formes de théorisation du matériau grammatical (et ce, quelle que soit l'école théorique retenue). Un tel réseau de connaissances ne peut être le résultat que d'une élaboration longue et patiente, entreprise dès le début du cursus d'angliciste.

L'étape de l'identification des formes, incontournable, constitue le point de départ du commentaire. Les candidats doivent être en mesure non seulement de fournir un étiquetage morphosyntaxique cohérent mais également d'identifier le rôle syntaxique précis des formes à l'étude. Comme il l'a été noté les années passées, certains candidats peinent à effectuer ces repérages, voire font des erreurs grossières (confusion entre coordination et subordination, méconnaissance des fonctions syntaxiques courantes, distinction non maitrisée de la différence entre particule adverbiale et préposition, flou dans le repérage de structures syntaxiques telles que les clivées, les cas d'extraposition, les structures à montée). Si cette étape première d'identification est un passage obligé, elle ne peut former le cœur du propos. L'épreuve de commentaire linguistique est une épreuve de spécialité. Les exigences en matière de problématisation et de finesse des micro-analyses sont logiquement plus poussées que pour l'épreuve écrite de tronc commun.

L'épreuve orale de commentaire linguistique est conduite en anglais. Il est nécessaire que les candidats fassent la preuve de leur connaissance et de leur maîtrise de la terminologie linguistique en langue anglaise. L'apprentissage de la métalangue peut être réalisé au moyen de fiches que les candidats rédigeront au fur et à mesure de leurs lectures. Les ouvrages de référence tels que ceux de Quirk *et al*. (*A Comprehensive Grammar of the English Language*, Londres, Longman, 1985) ou Huddleston & Pullum (*The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002) sont des sources très utiles pour consolider les connaissances terminologiques mais également notionnelles en lien avec les trois grands pans de la grammaire sur lesquels portent les sujets : domaine nominal, domaine verbal et domaine des énoncés simples et complexes. Parmi les ouvrages que les candidats gagneront à consulter, on peut citer, par exemple, celui de Bouscaren et Chuquet (*Introduction to a Linguistic Grammar of English, an Utterer-Centered Approach*, Gap, Ophrys, 2002) ou le *Séminaire pratique de linguistique anglaise* de Lapaire et Rotgé (Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1993) ; ce dernier ouvrage comporte un « Guide de l'expression authentique » d'une centaine de pages, dans lequel les candidats pourront puiser sans retenue.

Le meilleur entraînement demeurant la pratique, il est vivement conseillé de travailler l'épreuve de commentaire exclusivement en langue anglaise dès le début de la préparation. Cet entraînement peut être nourri, à profit, par les annales du concours, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – http://www.saesfrance.org) à la rubrique « Concours ».

Les sujets

Comme on peut s'en rendre compte à la consultation des annales, les sujets traités par les candidats lors de chaque session sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple, *-ING*, *TO*, *THIS and THAT*), sur des notions (*negation*, *the expression of quantity*), sur des parties du discours (*adjectives*, *adverbs*) 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). À

l'inverse d'un sujet sur *THAT*, qui impose de relever et de distinguer les différents emplois et valeurs du marqueur (déterminant, pronom, adverbe, conjonction, relatif) dans le texte proposé, un sujet comme *non-canonical constituent order and information packaging* exige de définir précisément les formes et phénomènes à relever dans le texte. À titre d'exemple, on peut inclure dans l'inventaire des marqueurs thématisés (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. Quel que soit le type de sujet, le relevé doit être le plus précis et complet possible. Il est bien évident que les occurrences qui sont les plus complexes à classer ou à analyser doivent retenir l'attention dans la mesure où elles permettent de nourrir la réflexion des candidats. Il faut garder à l'esprit à la lecture du sujet que l'ensemble de la présentation doit être organisée logiquement de manière à suivre la problématique annoncée.

Parmi les sujets proposés cette année, on trouve les suivants :

- *adverbs*
- *coordination*
- *grammatical aspect*
- *HAVE*
- *particles and prepositions*
- *indirect speech*
- *-ING*
- *passive forms*
- *TO*
- *the expression of necessity*

Il est fortement recommandé de consulter les annales des années précédentes et de travailler les sujets disponibles afin de traiter un maximum de points différents et ne pas être pris au dépourvu le jour de l'épreuve.

Exigences et méthodologie du commentaire

La présentation des candidats doit bien évidemment être claire et ordonnée. Le commentaire se déroule selon le plan annoncé dans l'introduction. L'énoncé du plan doit être suffisamment lent pour permettre aux membres du jury de le prendre en notes *in extenso*. Le plan doit obéir à une logique de déploiement interne, ce qui implique des parties distinctes et des mises en lien dont le fil directeur conduit naturellement à la conclusion.

L'**introduction** doit comporter une définition des termes du sujet à partir de laquelle seront dessinés les 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, le dynamisme communicatif, ainsi que les principes de base de la gestion de l'information dans l'énoncé anglais. Un sujet sur *interrogative clauses* suppose nécessairement une définition précise de ce que recouvre l'appellation *clause*, mais aussi de ce qui est entendu par *interrogative*. Le candidat ne doit pas partir du principe que la définition du terme est connue et qu'il est donc inutile de s'y attarder. Un terme comme *conjunction*, par exemple, doit être étudié en détail

afin d'une part d'éviter de s'intéresser à des phénomènes hors sujet et d'autre part de dégager une problématique claire et opérante. Le travail d'analyse est un travail personnel. Le candidat peut évidemment avoir recours au dictionnaire mais analyser le sujet relève d'un travail plus élaboré que la simple reprise mot pour mot de la définition issue du dictionnaire, qui n'est d'ailleurs pas strictement à visée linguistique. Rappelons enfin que le travail de réflexion sur le ou les termes du sujet doit être intégré à l'introduction et ne peut faire l'objet d'un rejet dans la première partie du développement.

Cette première phase de réflexion est cruciale dans la mesure où elle va orienter la réflexion et informer le **plan**. Il faut répéter ici qu'un plan en trois parties ne constitue nullement une obligation. Le nombre des parties varie en fonction du sujet et de la pertinence de restreindre ou augmenter le nombre de parties en fonction de la problématique. Le plan devant révéler un traitement cohérent du sujet, le nombre de parties est fonction des aspects à traiter et de l'enchaînement des arguments à l'intérieur de la structure. En d'autres termes, le plan doit se caractériser par une rigueur logique et un dynamisme qui sont l'illustration directe de la qualité de raisonnement du candidat. Un sujet tel que *adverbs*, qui a été proposé cette année, ne peut être traité de manière satisfaisante dans un plan bipartite qui exposerait dans un premier temps des caractéristiques morphologiques et dans un second temps des propriétés syntaxiques. Passer sous silence les enjeux sémantiques prive la présentation d'un pan essentiel du fonctionnement de cette catégorie de mots. Pour un sujet comme *THIS and THAT*, il semble évident que consacrer une partie à THIS et une autre à THAT ne constitue pas un plan sous-tendu par une démonstration très poussée.

Le plan dépend également directement de l'extrait et des occurrences qu'il renferme. Il est donc improductif de réinvestir tel quel, le jour de l'épreuve, un plan vu lors de cours de préparation ou trouvé dans un ouvrage. Le sujet sur *-ING*, qui peut sembler un sujet « classique », a été l'occasion pour certains candidats de proposer un plan ne permettant pas un traitement adéquat de la question dans la mesure où il ne reflétait pas une réflexion conduite à partir des occurrences présentes dans le texte.

Le plan doit être annoncé clairement dans l'introduction. Le jury prend systématiquement le plan en note. Les candidats doivent veiller à être précis et synthétiques. Certains candidats enchaînent de longues phrases qui non seulement trahissent un manque de clarté dans la pensée, mais aussi révèlent l'absence d'un travail de synthèse, qui ne peut en aucun cas être effectué par le jury à la place des candidats. Enfin, il est essentiel que les candidats prennent garde à ce que le plan et le contenu du développement qui le suit soient en parfaite correspondance. Ce point figure très régulièrement dans les rapports de jury et pourtant cette année encore, le jury a pu observer à plusieurs reprises que certains exposés ne suivent pas le plan annoncé.

La lecture du passage n'est pas à négliger : elle permet au candidat de mettre en valeur ses qualités de locuteur, ce qui implique de préparer cette lecture pendant le temps passé en loge. Le texte étant un écrit (avec les particularités que cela entraîne pour le passage à l'oral), il est primordial de repérer les groupes de souffle au sein des phrases afin de proposer une intonation authentique. De même, il est vivement conseillé de vérifier la prononciation de mots en cas de doute. Le dictionnaire de prononciation à disposition en salle de préparation permet cette vérification d'accents ou de phonèmes. Le candidat peut également annoter son sujet afin de mettre en relief les caractéristiques du passage qu'il craindrait d'oublier afin de se sentir plus à l'aise lors de la lecture. Notons enfin que la lecture à haute voix ne doit pas être négligée (et doit donc faire l'objet d'un entraînement soutenu

durant l'année de préparation) et que, bien maîtrisée, elle permet au candidat de faire montre de ses compétences.

Le **développement**, comme son nom l'indique, sous-entend que l'exposé se déroule selon une progression. Cette progression doit être perceptible entre les parties du plan mais également au sein de chacune des parties dans lesquelles les arguments doivent être liés de façon logique. Il est également attendu des candidats une progression dans la complexification du propos : des cas les plus évidents ou prototypiques vers les occurrences demandant une analyse contextuelle plus fine, des remarques fondamentales sur le fonctionnement de la langue vers des considérations théoriques plus ambitieuses. Par exemple, pour le sujet sur les constructions passives dans un extrait de *Sanctuary* de Faulkner, on peut asseoir le raisonnement sur des cas typiques tels que ceux qui apparaissent en tout début d'extrait (*the tables had been moved to one end of the dance floor* ; *the curtains were still drawn*). Ces occurrences illustrent parfaitement le fonctionnement du passif : il s'agit de passifs d'action, dans lesquels le sujet syntaxique n'est pas à l'origine du processus exprimé par le verbe et l'agent n'est pas indiqué. À partir de ces cas, la réflexion peut s'élargir et se complexifier en prenant en compte les agents exprimés mais également les groupes prépositionnels ressemblant à des compléments d'agent (mais à sémantisme non agentif : ex. *knotted by a greasy black tie*). Le commentaire doit également s'enrichir de l'étude des cas de passifs d'état, des occurrences de participes et d'adjectifs, des formes d'adjectifs formés sur le modèle participial (ex. *muscle-bound* ; *bullet-headed*).

La réussite du commentaire dépend en grande partie des analyses fines qui sont conduites. Dans le sujet sur les constructions passives, il est possible de contraster un énoncé passif comme *the tables had been moved to one end of the dance floor* et un énoncé actif tel que *from the dance hall came a strain of music*, qui comporte une inversion sujet-verbe invitant à commenter la manière dont l'information est donnée. Il est regrettable que certains candidats n'aient pas le réflexe de ces mises en regard et se contentent d'analyses trop superficielles et isolées. Il en découle un effet de catalogue : les références aux occurrences s'enchaînent, forment une liste dont ne se dégage aucun mouvement véritablement explicatif. Le phénomène est d'autant plus frappant lorsque les occurrences ne sont pas replacées dans leur contexte d'apparition. La prise en compte du contexte ne peut se limiter à situer l'occurrence à telle ou telle ligne. Il s'agit bel et bien d'exploiter les enjeux sémantico-syntaxiques. Dans un sujet de commentaire portant sur l'expression de la quantité, on peut lire l'énoncé suivant : *we've just started selling them*. Le pronom pluriel *them* désigne ici des boîtes contenant des bactéries et permettant de produire de l'électricité. Il est intéressant de noter qu'aucune mention plurielle des boîtes n'apparaît en amont. Le pronom n'effectue donc pas de reprise stricte et la cible identifiable du renvoi se situe dans l'énoncé suivant : *[the bacteria] can't live anywhere except in the box*. Des remarques pertinentes peuvent être faites sur le fonctionnement quantitatif de l'outil de renvoi *them*.

Enfin, il est crucial que les candidats procèdent à des manipulations, qui sont à ranger parmi les outils d'analyse et qui permettent au candidat non seulement de faire la démonstration de sa connaissance fine de la langue anglaise mais aussi de mettre en lumière le fonctionnement fondamental de la structure ou du marqueur étudié. On peut prendre comme exemple un sujet sur *TO*, dans lequel on peut lire l'énoncé : *the ladies like to keep old things to wear in the mornings.* Cet énoncé comporte deux occurrences de TO, dont chacune mérite que l'on s'y arrête et que l'on effectue des manipulations. Concernant le premier TO, on s'attend à une manipulation avec *-ING* (*the*

ladies like keeping old things to wear in the mornings) et à la mise en contraste des sens produits. Pour la seconde occurrence, les manipulations doivent sous-tendre la réflexion sur le type de proposition infinitive à laquelle on a affaire. Est-ce une adverbiale circonstant de but ? *TO* est-il commutable avec *in order to* ? La proposition n'est-elle pas plutôt une relative qui pourrait être glosée par *old things that they can wear in the mornings* ? On voit clairement ici l'intérêt des manipulations. Le même argument peut être utilisé pour le sujet sur les formes passives. La réflexion sur la catégorie d'appartenance (adjectifs ou participes) de formes en -EN ou en -*ed* gagne à s'appuyer sur des tests et des manipulations qui doivent ensuite être commentés. Il ne suffit pas de manipuler ; il est nécessaire d'expliquer clairement ce que la manipulation indique et permet de prouver. Et le recours à la notion de « choix de l'énonciateur » doit être utilisée avec discernement. Prenons l'énoncé *she wanted to rush in to him*, dans un sujet sur TO, et proposons la manipulation suivante : **she wanted rushing in to him*. L'énoncé produit est considéré comme agrammatical. Il paraît donc difficile de soutenir que l'énonciateur a fait le choix d'utiliser *TO* dans *she wanted to rush in to him*. On ne peut parler de choix que lorsque des structures ou des formes sont en concurrence.

La **conclusion** vient clore la présentation et doit rappeler les réponses qui ont été apportées aux questions posées en introduction. Elle peut éventuellement donner lieu à une ouverture sur des problématiques connexes sans que cela constitue une obligation. En revanche, elle doit permettre au jury de retrouver la problématique autour de laquelle tout l'exposé s'est structuré et de saisir sans ambiguïté les valeurs prises par les formes en contexte.

L'entretien

L'entretien, qui se déroule lui aussi en anglais, vient à la suite de l'exposé et dure au maximum quinze minutes. Rappelons que les questions posées par le jury n'ont pas pour but de mettre le candidat dans une situation délicate, de le piéger ou de le déstabiliser. Les questions ne sont pas non plus une indication qu'une erreur a forcément été commise. Elles visent à clarifier certains points et à donner l'occasion au candidat de préciser sa pensée et de démontrer la pertinence de ses positions.

Le jury attend du candidat qu'il adopte une attitude d'échange avec le jury. Au même titre que pendant l'exposé, le candidat doit faire montre de qualités de communication tout au long de l'entretien. Le fond et la forme étant difficilement dissociables, la qualité de la langue, et de la communication plus généralement, a un effet directement observable sur la qualité du contenu. Qualité de communication ne va pas de pair avec relâchement et il est attendu du candidat qu'il maintienne le même registre de langue durant l'entretien que pendant la présentation. L'entretien est un exercice en soi, qui mérite tout autant un entraînement ciblé que l'exposé. Une mauvaise préparation et une connaissance approximative de l'exercice mettent le candidat dans une position délicate, ce qui l'amène dans de nombreux cas à commettre plus d'erreurs de langue que d'ordinaire, à mal maîtriser son débit de parole ou à être difficilement audible. Se préparer à l'entretien implique aussi de s'entraîner à adopter une posture convenable : le candidat doit éviter d'être trop effacé ou passif, ou encore vindicatif ou agressif.

Lorsqu'un membre du jury pose une question, il est souhaitable que le candidat écoute la question dans son intégralité, sans intervenir. Il peut, si besoin, demander à ce que la question soit reformulée, mais cette demande ne peut relever d'une stratégie visant à gagner du temps afin de pouvoir réfléchir à la réponse ; le jury comprend tout à fait la nécessité de prendre quelques instants de réflexion avant

de répondre ou pour retrouver un exemple dans le texte. Le candidat doit veiller à produire des réponses ni trop succinctes, ni trop longues. Une réponse trop courte peut laisser penser que le candidat n'a pas saisi les enjeux de la question, qu'il manque de réactivité, voire qu'il refuse de communiquer. Une réponse trop longue met en lumière un manque d'esprit de synthèse, particulièrement lorsque le propos est répétitif voire circulaire. Elle réduit également l'opportunité de se soumettre à d'autres questions : l'entretien est relativement court et plus le jury dispose de temps pour poser des questions, plus le candidat peut apporter des détails et des précisions sur divers points de sa présentation, et donc améliorer sa prestation.

L'entretien doit être conçu par le candidat comme une occasion de confirmer ses qualités ou de parfaire sa prestation. C'est dans cette optique que doit s'organiser la préparation à l'entretien.

À titre d'exemple, voici quelques questions posées lors de la session 2019 :

- *In "I ain't going to have my fence in the middle of a field", you explained that BE GOING TO could be regarded as a modal structure. Could you be more specific about what you call a "modal structure"? What about the differences or similarities between WILL and BE GOING TO in the context?*
- *You said that infinitive clauses could follow nouns (ex. "there wouldn't be a soul to hinder me"), pronouns (ex. "[he] couldn't think of anything to say") or adjectives (ex. "ready like a white hound dog to crouch under and crawl across the yard"). Do these examples illustrate the same type of clause?*
- *In "the nearest neighbours […] still had to walk through the woods", you identified a lexical use of HAVE. On what syntactic and semantic grounds do you base your conclusion?*
- *What would be your syntactic analysis of "to look for the shovel" in "he got up and went to look for the shovel"?*
- *You called "replaced" an adjective in "they drank and fell back, replaced by others with extended cups". What syntactic elements might lead you to reconsider your position?*
- *You said that in "Just beneath the orchestra platform the coffin sat", "the coffin sat" was new information, following the end-weight principle. What about the status of the place adverbial? Is it really "old information"?*
- *You rephrased "it can't be familiar because he doesn't know a soul in…" using FOR instead of BECAUSE and underlined the fact that FOR was exceptional as a coordinator. Could you be more specific about the way its characteristics make it stand out?*

Erreurs, confusions et problèmes méthodologiques courants

Certaines des remarques consignées ici ont déjà été faites dans les rapports des sessions précédentes. Il serait souhaitable que les candidats mettent véritablement à profit la lecture des rapports et prennent conscience que les points (grammaticaux et linguistiques) abordés dans les lignes qui suivent doivent être maîtrisés par tout spécialiste de linguistique ayant l'ambition de réussir le concours de l'agrégation externe. On peut mentionner, par exemple, les valeurs de *-ING*, le passif, les propositions nominales, les adjectifs, les phénomènes de nominalisation.

- Le jury a malheureusement entendu cette année à nouveau des exposés qui trahissaient une méconnaissance de la différence entre préposition et particule adverbiale et, par extension, du départ à établir entre verbe prépositionnel et verbe à particule. Cette distinction ayant un lien

direct avec la question de la complémentation verbale, une des conséquences en a été, pour certains candidats, l'impossibilité de distinguer un COD d'un COI et donc de proposer des analyses syntaxiques recevables. De telles erreurs peuvent être aisément évitées si l'on connaît au moins une partie des tests à effectuer pour identifier une particule ou une préposition (par exemple, le COD qui peut être placé avant ou après la particule, ou strictement avant dans les cas de pronominalisation, tandis que la préposition introduit toujours le COI).

- Dans le traitement de *TO*, le jury a pu noter également des flottements dans l'étude de la particule de l'infinitif et de ses différences de fonctionnement morphosyntaxique avec TO préposition. Cela est d'autant plus étonnant que lorsque *TO* est suivi d'un gérondif, c'est-à-dire un élément à valeur nominale, le repérage en contexte est chose aisée grâce au marqueur -*ING*.
- Les structures phrastiques telles que les clivées, les pseudo-clivées et les extraposées sont encore trop souvent mal distinguées. Il existe pourtant des tests simples à effectuer, conduisant à récupérer l'énoncé canonique théorique de départ. Mais le raisonnement ne peut être conduit qu'à la condition que les candidats aient une vision stabilisée de ce qu'est une clivée (rôles de *IT*, de *BE* et du relatif) ou une pseudo-clivée (cas de constructions autorisées par l'utilisation de *WHAT* et de *BE*), et qu'ils soient capables d'identifier la position initiale de la nominale dans les cas d'extraposition (sujet ou objet).

Il ne s'agit ici que de donner quelques exemples pour souligner combien il est impératif pour les candidats de soigner leur préparation : un bon commentaire dépend à la fois de la qualité des connaissances théoriques et de la méthodologie.

Le commentaire de l'option C est un commentaire linguistique, qui doit être conduit selon une perspective de linguiste en utilisant des outils de linguiste. Des candidats manifestement trop peu préparés font fausse route en proposant des analyses littéraires, civilisationnelles, voire psychologisantes, qui sont en divergence avec les exigences de l'épreuve. Il n'est pas exclu de faire quelques remarques ponctuelles, d'ordre culturel ou littéraire, qui viendront servir l'analyse linguistique mais à la condition que le contexte les justifie.

Il est également utile de souligner que les candidats ne sont pas tenus d'étudier toutes les occurrences présentes dans le texte. Il est nécessaire d'organiser une sélection pertinente, car il est contreproductif de présenter plusieurs exemples qui ont exactement la même valeur. Soit la possibilité existe d'affiner l'analyse et d'enrichir le propos en dégageant des nuances d'emploi ou de sens, soit on a affaire à une accumulation gratuite et inefficace de cas semblables. De plus, les candidats doivent n'avoir recours qu'aux occurrences contenues dans l'extrait proposé et éviter par-dessus tout d'inventer leurs propres exemples.

Langue

Tout comme pour les épreuves de leçon et d'EHP, une note de langue est attribuée pour l'épreuve de commentaire. Les trois notes d'anglais oral font l'objet d'une moyenne qui correspond à la note finale de langue. Nous nous limitons ici à quelques remarques qui concernent plus particulièrement la qualité de langue pour le commentaire linguistique (pour les remarques générales sur la note de langue, les candidats sont invités à se reporter au chapitre du rapport qui y est consacré).

Le jury est particulièrement sensible aux erreurs de prononciation (phonème ou place de l'accent) qui portent sur les termes métalinguistiques. Il est regrettable d'entendre des erreurs systématiques

d'accentuation ou de réalisation vocalique sur, par exemple, *nominal* et *adjective*, qui sont des termes couramment employés, notamment pour la question au programme en leçon. Plus largement, voici une liste de mots fréquemment 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) :

a**djective*, *adjec**ti**val*, ***ad**junct*, ***ad**verb*, *ad**ver**bial*, *ante**ce**dent*, *ap**po**sitive*, ***a**ttribute*, *at**tri**butive*, *au**xi**liary*, ***ba**sic*, *be**gin, ***ca**tegory*, *chro**no**logy*, *chrono**lo**gical*, *com**pa**rison*, *con**si**der*, ***con**sequence*, ***con**tent*, ***con**text*, ***co**pular*, *de**ter**miner*, ***dis**course*, *ef**fect***, ***en**gine*, *e**vent***, *four**teen***, ***gra**dable*, ***in**fluence*, *in**ter**preted*, *inter**ro**gative*, ***na**rrative*, *oc**cur**rence*, *par**ti**cular*, *proble**ma**tic*, ***pro**cess*, *pros**pec**tive*, *proto**ty**pical*, *re**fer** / re**fer**ring*, ***rel**ative*, *res**tric**tive*, ***se**ries*, *su**per**lative*, *typo**lo**gical.*

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 : *adjec**ti**val* (/aɪ/), *antec**e**dent* (/iː/), *deter**mi**ner* (/ɪ/), *gr**a**dable* (/eɪ/), *occ**u**rrence* (/ʌ/), *p**a**rticular* (/ə/), *r**e**lative* (/e/), *s**er**ies* (/ɪə/ et /iː/ respectivement) ; il en va de même pour les sons consonantiques : *au**x**iliary* (/gz/), *ob**s**erve* (/z/).

D'autres mots sont correctement accentués, mais voient certains de leurs phonèmes régulièrement mal réalisés : *cl**au**se* /ɔː/, *m**o**dal* et *f**o**cus* /əʊ/, ou encore le <s> de *compari**s**on*, *u**se** (noun)* et *ba**s**ic* (/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 correspond, lui, à 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, au lieu de *root modality*, qui est le terme consacré.

Par ailleurs, le jury recommande aux candidats de soigner les enchaînements logiques dans leur exposé et à utiliser autant que possible des marqueurs de discours et mots de liaison essentiels à la progression du raisonnement. 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 permet au candidat d'effectuer une présentation fluide, tout en proposant un discours précis et organisé à partir de notes succinctes. La présentation en anglais ne s'improvise pas, et l'entraînement en amont, dans les conditions du concours, est un passage indispensable pour acquérir l'aisance nécessaire.

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 candidats de la session 2020 à se préparer efficacement et égaler les meilleures prestations.

Wilfrid ANDRIEU
Aix Marseille Université

7 - Épreuve Hors Programme (EHP)

Remarques liminaires

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des rapports des années précédentes. Les candidats sont fortement encouragés à lire ces rapports[1] avec la plus grande attention, en particulier le rapport de la session 2018.

Les pages qui suivent ont pour but de rappeler les conditions dans lesquelles s'effectuent la préparation et le passage de l'épreuve d'EHP, d'attirer l'attention des candidats sur ses exigences méthodologiques et disciplinaires, et de proposer quelques exemples de prestations de grande qualité.

Format de l'épreuve

Les contours de l'épreuve sont fixés par le texte de cadrage[2] suivant :

« Cette épreuve est constituée d'un exposé oral en anglais à partir de documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury.

Le candidat reçoit au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) et permettent de dégager une problématique commune (notamment d'ordre thématique et/ou historique et/ou formel).

Il dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de natures diverses (notamment dictionnaires et encyclopédies), dont la liste est rendue publique à l'avance.

Dans son exposé en anglais, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui lui ont été remis, mettant en évidence ce qui les relie et les éclaire mutuellement. L'exposé ainsi que l'entretien en anglais qui lui fait suite permettent d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document. »

En première page des sujets d'EHP figure la consigne suivante :

« Première partie (*en anglais, durée maximale : 40 minutes*)

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

Deuxième partie (*en français, durée maximale : 5 minutes*)

À l'issue de l'entretien de première partie, et à l'invitation du jury, vous vous appuierez 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. »

---

[1] Les rapports des sessions précédentes, ainsi que certains des sujets d'EHP proposés au cours de ces sessions, sont consultables au lien suivant : http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/

[2] http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98700/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangeres-anglais.html

Modalités d'évaluation

L'épreuve d'EHP est l'occasion d'attribuer deux notes aux candidats :

- une note reflétant la qualité du contenu des deux parties de l'épreuve : d'une part la mise en relation des trois documents au cours de l'exposé du candidat et de l'entretien qui la suit, et d'autre part la présentation du projet d'exploitation pédagogique. Cette note globale de contenu est affectée d'un coefficient 2 ;
- une note évaluant la qualité de l'anglais oral que le candidat utilise au cours de la première partie de l'épreuve. Cette note entre pour un tiers dans la note globale d'expression orale du candidat, les notes de langue attribuées lors de l'épreuve de leçon et de l'épreuve de commentaire fournissant les deux autres tiers de cette note. La note globale d'expression orale est affectée d'un coefficient 2.

Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre des exposés d'excellente tenue, tant dans leur contenu que dans leur forme. Il n'a pas hésité à attribuer des notes très élevées allant jusqu'à 20/20, que ce soit pour le contenu des exposés ou pour la qualité de l'anglais oral.

Composition des dossiers

Le texte de cadrage impose que les dossiers comportent « au moins trois documents qui peuvent être de natures diverses (tels que textes en anglais, documents iconographiques ou audiovisuels en anglais) ». Comme le signale notamment le rapport de la session 2017, les dossiers soumis aux candidats présentent une unité de structure qui permet de compléter le texte de cadrage :

- les dossiers comportent toujours trois documents exactement ;
- le document A est toujours un texte de nature littéraire (par exemple un extrait de roman, de pièce de théâtre, un poème) ;
- le document B est toujours un texte de nature civilisationnelle (par exemple un texte de loi, un extrait de mémoires, un discours, un essai, un article de presse) ;
- le document C est toujours un document iconographique (par exemple un tableau, une photographie, un collage, une installation artistique, une caricature).

Comme chaque année, le jury s'est attaché à soumettre aux candidats des dossiers aussi divers que possible. Cette diversité s'est manifestée sur un plan géographique, les documents étant tirés des aires britannique, irlandaise, américaine, canadienne, australienne et indienne. Elle s'est également manifestée par l'amplitude de la période de production des documents, qui vont cette année de 1597 à 2018.

Cette variété est aussi visible si l'on considère le genre et la catégorie des documents. Parmi les documents utilisés au cours de la session 2019, on trouve notamment :

- pour le document A, des extraits de romans (Virginia Woolf, *Mrs Dalloway* ; Colm Tóibín, *Brooklyn*), de nouvelles (Alice Munro, "The Shining Houses"), de pièces de théâtre (Christopher Marlowe, *The Tragical History of Doctor Faustus* ; William Shakespeare, *Richard II*), et de poèmes (Gerard Manley Hopkins, "The Habit of Perfection" ; Elizabeth Bishop, "Poem" ; Langston Hughes, "The Weary Blues") ;
- pour le document B, des extraits de discours (Margaret Thatcher, "Speech at Kensington Town Hall" ; Arthur James Balfour, "Speech at the 1912 International Eugenics Congress"), des documents officiels ("Letter from the Lord Mayor and Aldermen of London to the Privy Council", 28

July 1597 ; “Minutes of the House of Commons debate on the Cruelty to Animals Bill, 11 March 1825”), d’essais (Jane Jacobs, *The Death and Life of Great American Cities* ; Mary Wollstonecraft, *A Vindication of The Rights of Woman*), des mémoires (Maya Angelou, *All God’s Children Need Traveling Shoes*), d’articles de presse (Katie Bain, “The rise of Donald Glover: how he captured America”, *The Guardian*), et de plaidoirie (Clarence Darrow, “The life of the negro has been a life of tragedy”) ;

- pour le document C, des peintures à l’huile (Thomas Gainsborough, *Mr and Mrs Andrews*), des fresques (Faith Ringgold, *For the Women’s House*), des photographies (Chan-Hyo Bae, *Existing in Costume, Mary Stuart*), des lithographies (John Steuart Curry, *The Fugitive*), des statues (Duane Hanson, *Young Shopper*), des installations (Tracey Emin, *My Bed*), des collages (Emily Allchurch, *Babel London (After Bruegel*), et une tapisserie (Grayson Perry, *Comfort Blanket*).

Les thèmes abordés sont également extrêmement divers, comme on peut le voir en consultant les dossiers mis à disposition des préparateurs et des candidats sur le site de la Société des Anglicistes de l’Enseignement Supérieur. La diversité des dossiers ne doit pas inquiéter les candidats : aucun dossier n’exige des candidats qu’ils soient spécialistes de la question autour de laquelle il s’organise. Il s’agit chaque fois pour les candidats de mobiliser leurs connaissances et leurs compétences d’anglicistes généralistes, et de les appliquer aux documents particuliers soumis à leur attention.

Préparation en loge

Les cinq heures passées en loge permettent aux candidats de préparer les deux parties de l’épreuve : la mise en relation des trois documents du dossier, et les pistes d’exploitation pédagogique de l’un de ces documents.

Il importe de ne pas négliger la préparation de la seconde partie de l’épreuve. Cette année, certains candidats se sont présentés devant le jury en ayant insuffisamment préparé cette partie, ce qui a occasionné des exposés parfois très brefs et peu satisfaisants. Ce défaut de préparation de la part de certains candidats est d’autant plus regrettable que, l’exposé de la seconde partie de l’épreuve découlant de l’analyse proposée dans la première partie de l’épreuve, une réflexion de qualité appliquée à la première partie de l’épreuve permet de proposer ensuite des pistes d’exploitation pédagogiques cohérentes, sans qu’il soit besoin de consacrer à cette seconde partie un temps de préparation excessif. Comme l’indique le rapport de la session 2018, il paraît sage que les candidats proportionnent le temps de préparation des deux parties de l’épreuve au temps qui leur est consacré lors de leur passage devant le jury (quarante minutes au maximum pour l’exposé de mise en relation des documents et l’entretien qui y est associé d’une part, cinq minutes au maximum pour la présentation des pistes d’exploitation pédagogique d’autre part).

En loge, les candidats disposent d’un dictionnaire unilingue, d’un dictionnaire de prononciation, et de l’*Encyclopædia Britannica*, qui est installée sur plusieurs ordinateurs. Il est important que les candidats utilisent ces ressources, qui leur seront utiles tout au long de leur carrière d’enseignant.

Si les candidats pensent en général à s’appuyer sur l’*Encyclopædia Britannica*, il est souhaitable qu’ils ne négligent pas d’utiliser également les deux dictionnaires mis à leur disposition. Le dictionnaire unilingue permet aux candidats de s’assurer de la compréhension littérale des documents, lorsque ceux-ci présentent une difficulté d’ordre lexical. Ce même ouvrage peut aussi être utilisé à bon escient lorsqu’un candidat entend mobiliser un concept qui ne lui est pas totalement

familier. Par exemple, certains candidats ont mal employé le terme « *classical* » pour faire référence à certains documents iconographiques. Le dictionnaire aurait pu leur épargner cette erreur en leur rappelant que, dans le domaine artistique, cet adjectif suppose une référence à l'antiquité grecque ou romaine. De même, il est prudent de vérifier comment se prononcent certains mots, en particulier les noms des auteurs des documents A et B, et des artistes qui ont produit les œuvres proposées en document C, faute de quoi l'on s'expose à commettre des erreurs répétées. Cette pratique constitue un excellent réflexe pour des personnes qui se destinent au professorat et qui auront à cœur de présenter des savoirs exacts à leurs élèves.

Conseils pratiques

Grâce aux conseils de leurs préparateurs et à la lecture des rapports de jury, la plupart des candidats semblaient correctement préparés sur un plan pratique.

Au moment de se présenter devant le jury, ils avaient en leur possession des notes bien structurées et ordonnées permettant de produire un exposé fluide. Leurs brouillons étaient en général assez aérés, ce qui leur a évité de devoir quitter les notes des yeux pour regarder le jury, au risque de se perdre en reprenant appui sur les notes.

Les candidats ont veillé à n'avoir que des notes, et non un propos intégralement rédigé. Il est rappelé que seule l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées. Même pour ces deux moments de l'exposé, cependant, il importe de pouvoir établir avec le jury un contact oculaire régulier : comme lors d'un cours, la communication avec l'auditoire nécessite qu'on ne paraisse pas enfermé dans la lecture de ses notes.

La très grande majorité des candidats a suivi les conseils des rapports des sessions antérieures, et choisi, avant de commencer à parler, de disposer sur la table les documents du dossier préalablement désagrafés. Cela permet de ne pas perdre de temps lorsque l'exposé, ou l'entretien, nécessite de passer d'un document à un autre.

Deux points méritent d'être améliorés chez certains candidats : la gestion du temps d'une part, le débit de parole d'autre part.

Presque tous les candidats prennent la sage précaution d'apporter un réveil, une montre ou un chronomètre pour leur temps de parole, mais certains gagneraient à se munir d'un instrument relativement précis. L'équité de traitement due aux candidats oblige le jury à strictement limiter l'exposé aux vingt minutes règlementaires. Il faut donc que les candidats puissent mesurer le temps de manière à rester précisément dans cette limite. Apporter un réveil dont les aiguilles donnent l'heure à quelques minutes près conduit à proposer un exposé inutilement bref si l'on est prudent, ou à être interrompu en cours d'exposé si l'on est imprudent. Dans les deux cas, l'exposé perd en qualité, et le candidat en sérénité.

Toujours en ce qui concerne la gestion du temps, beaucoup d'exposés souffrent d'un déséquilibre flagrant : quand la deuxième partie d'un exposé tripartite est abordée au bout de quinze minutes, le candidat se voit contraint de traiter les parties II et III très sommairement, dans la limite des cinq minutes restantes. Ce défaut peut découler de deux erreurs distinctes.

- Cette erreur peut refléter un problème structurel si, lors de la préparation, le candidat a établi un plan maladroit, dans lequel la première partie aborde et développe un grand nombre de points alors que les autres parties se concentrent sur des aspects périphériques et peu détaillés. Le

candidat doit détecter un tel défaut de plan lors de la préparation, lorsque les notes qu'il rédige sont plus fournies pour la première partie que pour la suite. Il lui faut alors réfléchir au meilleur moyen d'amender son plan afin de résoudre ce problème à temps. Un exposé qui se réduit presque à une partie unique est un exposé très mal structuré, qui ne permet pas d'approfondir l'analyse.

- Cette erreur peut aussi se manifester malgré un plan est équilibré, lorsque la longueur excessive de la première partie de l'exposé relève d'une exploitation trop détaillée des notes du brouillon. Pour se prémunir contre ce risque, il peut être utile de s'imposer une durée maximale pour chaque partie de l'exposé, afin de se contraindre à abréger au besoin chacune des étapes de la réflexion, plutôt qu'à raccourcir drastiquement la dernière ou les deux dernières parties.

Concernant le débit de parole, il est bon de rappeler que les candidats doivent trouver un juste milieu. Un débit excessivement rapide nuit à la communication, car il ne laisse pas aux destinataires de l'exposé le temps nécessaire pour le comprendre. Inversement, un débit excessivement lent ou entrecoupé de nombreuses pauses réduit l'exposé à la portion congrue. Il n'est pas inutile de rappeler que l'adaptation du débit à l'auditoire fait partie des qualités d'un enseignant, qui doit conserver l'attention de son public et s'assurer que ses réflexions sont efficacement communiquées.

Première partie : analyse du dossier et entretien

Circulation entre les documents et prise en compte de leurs spécificités

La définition de l'épreuve exige des candidats qu'ils mettent en relation les trois documents du dossier de manière argumentée. Il s'agit de dégager des axes de réflexion autour desquels s'articule une analyse des trois documents pris collectivement, ainsi qu'une problématique capable de fédérer l'ensemble de l'analyse du dossier.

La nécessité de dégager ces axes de réflexion fédérateurs doit s'accompagner d'une réelle prise en compte de la spécificité de chaque document pris séparément.

- Cette spécificité peut notamment être liée à la **nature** des documents. Par exemple, il est essentiel de prendre en compte la spécificité des documents littéraires d'une part, et civilisationnels d'autre part. Certains candidats ont malencontreusement fait référence au « narrateur » lorsqu'ils parlaient du document de civilisation, alors que, dans ce type de document, le discours doit être attribué à l'auteur et non à un narrateur. Il ne s'agit pas d'une simple question de terminologie mais d'un défaut de prise en compte du type de discours que l'on trouve dans un document de civilisation, où se manifeste directement le point de vue de l'auteur. Dans le document B du dossier EHP 2 par exemple, il est important d'identifier le point de vue comme étant celui de Maya Angelou elle-même, et de percevoir que le contenu du texte évoque des faits s'étant réellement produits. Ne pas le faire est tout aussi erroné que de considérer le point de vue du narrateur, dans un texte littéraire, comme celui de l'auteur.
- La spécificité du document peut être liée également à son **contenu thématique** précis. Ainsi, les documents du dossier EHP 14 se positionnent tous par rapport à l'imaginaire de l'Amérique urbaine provinciale. Leur analyse doit prendre en compte la spécificité des espaces urbains provinciaux auxquels ils font référence. L'article de Mencken décrit des espaces périurbains industriels, ce qui n'est absolument pas le cas du passage de *Huckleberry Finn*, ni du tableau de Grant Wood. Les

candidats qui ont tenté d'analyser ce dossier comme une critique de l'Amérique industrielle ne pouvaient pas analyser correctement deux des trois documents du dossier.
- La spécificité du document peut aussi être liée à la prise de **position** qui est exprimée. Toujours dans le dossier EHP 14, si les documents A et B dénoncent le lieu commun qui associe la petite ville et les idéaux de vertu et de pureté, le document C reprend au contraire cette association à son compte. Il est important que les candidats ne confondent pas unité thématique du dossier, et unicité des positions prises dans les documents sur le thème qu'ils évoquent.
- Enfin, la spécificité des documents peut être liée à la **période** de production de ces documents. Dans le dossier EHP 24, qui met l'accent sur la place des femmes dans le mouvement nationaliste irlandais, il est important de remarquer que si les documents A et B ont été produits au début du XXe siècle, tandis que la fresque représentée dans le document C date de 2014. Certes, cette fresque posséde une dimension commémorative, elle vise à célébrer le centenaire de la création du *Women's Council* en 1914. Néanmoins, il ne faut pas associer cette fresque à la seule année 1914. Le contexte de production de 2014 invite les candidats à lire ce document de manière très différente des deux autres, la place des femmes en Irlande n'étant évidemment pas la même en 2014 et au début du XXe siècle.

Négliger la spécificité des documents mène toujours à un appauvrissement de l'analyse. Ce défaut d'approche n'est pas simplement en décalage avec les exigences de l'épreuve, il l'est également avec la pratique de l'enseignement auquel se destinent les candidats. Certes, l'épreuve hors programme est une épreuve universitaire qui nécessite de mobiliser des savoirs et des savoir-faire à un niveau différent de celui que l'on mobilise d'ordinaire lorsque l'on enseigne à des élèves, mais la nature des compétences à déployer devant le jury est très souvent la même que celle qui permet d'intéresser des élèves, de les faire progresser et de développer l'autonomie de leur réflexion. Que l'on parle au jury de l'agrégation ou à des élèves, il s'agit d'être capable d'inscrire chacun des documents étudiés dans une réflexion large. Devant ces deux types de public, il est essentiel de vraiment lire chaque document pour lui-même, afin que ce soit bien le document qui alimente et enrichisse la réflexion, plutôt que de laisser une analyse préconçue servir de filtre à la lecture du document. Une telle approche reviendrait à traiter le document comme une source d'exemples visant à confirmer une idée préétablie : le contraire exact du but recherché.

Laisser les documents guider la réflexion

L'écueil le plus dommageable à l'analyse réside dans la tentation de plaquer sur le dossier des axes préconçus. Les axes de réflexion que fournissent les enseignants tout au long de l'année de préparation du concours sont d'une grande utilité pour stimuler la réflexion, mais ils ne sauraient parfaitement s'appliquer à l'analyse du dossier à analyser le jour de l'épreuve. Un axe de réflexion fécond doit s'appuyer sur la spécificité des documents, et non la nier, si bien qu'un axe de réflexion conçu pour un dossier particulier n'est jamais directement réutilisable.

Même lorsqu'un document est extrait d'une œuvre dont on a déjà connaissance, il est vital de ne pas plaquer sur lui, sans discernement, ce qu'on connaît de l'œuvre ou d'un autre extrait de cette œuvre. Par exemple, l'extrait de *Dracula* du dossier EHP 10 a été l'occasion de contresens lorsque les candidats l'ont évoqué à la lumière de lectures selon lesquelles le personnage du vampire féminin incarne toujours une femme dominatrice, avec une inversion des rapports de genre traditionnels selon lesquels ce sont les hommes qui contrôlent les femmes. Cette lecture, parfaitement pertinente pour

analyser certaines pages de *Dracula*, ne l'est pas pour examiner le passage particulier proposé en document A. Dans ce passage, Lucy, loin de dominer les hommes, est poursuivie par des hommes jusqu'au cimetière qui lui sert de refuge, puis se trouve immobilisée par la présence d'un crucifix et d'hosties apportés par ces mêmes hommes, si bien qu'elle ne peut regagner sa tombe que lorsque ces hommes l'y autorisent, à la suite de quoi les personnages masculins s'assurent qu'elle ne puisse pas ressortir en disposant à nouveau des hosties à l'entrée de la tombe. Ici, la grille de lecture fondée sur l'inversion des rapports de pouvoir entre hommes et femmes est totalement inopérante.

À l'échelle de l'ensemble du dossier, tenter de fonder une analyse efficace sur une problématique directement prélevée dans l'étude d'un précédent dossier traité au cours de l'année de préparation est inefficace et amène à proposer une problématique bancale. Certains candidats ont tenté d'analyser le dossier EHP 15 au seul moyen du prisme de « l'écriture de l'histoire ». Les trois documents de ce dossier évoquant des guerres ou leurs conséquences, cette problématique est beaucoup trop générale pour vraiment fonctionner. D'autres candidats ont problématisé leur réflexion sur le dossier EHP 1 sur la seule base de la notion d' « appropriation de l'espace ». Or, les trois documents de ce dossier font manifestement référence à la grande ville américaine, ce qui rend la notion d' « appropriation de l'espace » peu opérante.

Les candidats sont donc invités à avoir davantage confiance en leurs propres capacités de lecture et de réflexion. La préparation au concours ne doit pas être considérée comme un apprentissage de recettes qu'il suffirait ensuite d'appliquer de manière automatique. Cette préparation est pour eux l'occasion d'acquérir et de consolider des connaissances, de se familiariser avec des outils à employer de manière toujours réfléchie, en prenant soin de les mettre au service d'une analyse attentive à la spécificité des documents. Pour cela, il convient de consacrer une partie significative des premières heures de préparation à la découverte des documents du dossier, en s'efforçant de faire preuve d'une grande ouverture d'esprit. Il faut également se préparer à revoir ou amender les axes de réflexion qui viennent en tête lors de la première lecture.

Prendre connaissance du dossier

Dans un premier temps, il est conseillé aux candidats d'observer le paratexte de chacun des trois documents : Le titre, l'identité de l'auteur, la date de production fournissent des éléments importants pour bien comprendre les documents.

Dans un second temps, il est judicieux de procéder à une première lecture des textes et de bien examiner le document iconographique, afin de se former une première idée du dossier dans sa globalité. Dans cette phase de découverte, il est particulièrement important de ne pas *lisser* le dossier : si un repérage des convergences entre les documents est utile, un repérage des points sur lesquels ils diffèrent ou s'opposent l'est tout autant.

Dans un troisième temps, il convient d'examiner chaque document avec la plus grande minutie. Des lectures répétées doivent permettre de dégager le sens littéral, de prêter attention aux détails. Pour être certain de prendre en compte les spécificités de chaque document, il est bon de les examiner comme s'ils étaient isolés. Une hâte excessive à passer à l'étape de la mise en relation expose les candidats à produire un propos souvent général et à négliger ce qui fait l'intérêt et la substance du dossier.

La lecture attentive de chaque document pour lui-même permet aussi de mémoriser les éléments qui n'entreront peut-être pas dans l'exposé car, loin d'être inutiles, ces éléments peuvent faire l'objet d'une question posée par le jury dans le cadre de l'entretien, en vue d'approfondir le propos initial.

Faire une lecture précise des documents

Une compréhension de chacun des documents du dossier, dans son détail et dans sa globalité, constitue un point de départ nécessaire pour pouvoir proposer des analyses exactes. Cette compréhension est requise pour éviter les contresens et pour proposer des micro-lectures pertinentes prenant en compte le contexte dont sont extraits les mots que le candidat choisit de commenter. À l'inverse, isoler quelques mots du texte amène souvent à des analyses superficielles ou erronées. Certains candidats ont opéré un rapprochement entre les documents A et B du dossier EHP 9 sur la base de références à la scarification, qu'elles soient directes (document A, avec le mot « *scars* », l. 11) ou indirectes (document B, référence à « *flogging* » , l. 10), pour évoquer la manière dont l'emprisonnement abîme les corps. Or, ce rapprochement ne résiste pas à une analyse du contexte dont sont extraits ces mots. Dans le document B, l'usage du fouet est lié à une pratique disciplinaire en vigueur dans les prisons et l'analyse des candidats était fondée, mais dans le document A les cicatrices dont il s'agit sont antérieures à l'incarcération du personnage concerné et proviennent d'une maladie de peau due à 'un manque d'hygiène. La scarification n'est donc en rien le résultat de l'emprisonnement, le texte suggérant d'ailleurs que les conditions d'hygiène de la prison, pour médiocres qu'elles fussent, étaient moins catastrophiques que celles dans lesquelles vivaient les personnages avant leur incarcération. L'erreur des candidats procédait d'une lecture trop rapide du document A. Une étude plus rigoureuse des quelques lignes entourant le mot « *scars* », et une plus grande disposition à analyser le texte sans lui imposer une grille de lecture préétablie, permettent au contraire de bien comprendre ce document ~~A~~ et d'en proposer une analyse qui enrichit l'exposé.

Une compréhension littérale du détail des textes est également essentielle pour établir de manière certaine ce qui, dans un document, est peut-être ambigu, ou bien passé sous silence. Dans le document A du dossier EHP 4, le narrateur ne mentionne jamais explicitement l'aire géographique dont il parle. Même si l'identité de l'auteur peut laisser penser qu'il s'agit de l'Irlande du Nord, ce silence est significatif dans la mesure où il donne au texte une portée potentiellement universelle. Certains candidats ont su repérer ce silence et en ont proposé des interprétations fécondes, par exemple en suggérant que cette indéfinition géographique rapproche le texte du genre de la fable.

Noter ses propres réactions devant les documents

L'objet de nombreux textes et documents iconographiques est de faire réagir leur public. La réaction que l'on éprouve soi-même en examinant un document peut être un élément extrêmement utile pour l'analyser efficacement, même si les circonstances du concours brident quelque peu la spontanéité. Les documents dans lesquels l'humour occupe une place centrale sont un bon exemple : dans le dossier EHP 19, le passage tiré de *Typee* est essentiellement comique, et la première réaction du lecteur est de sourire à sa lecture. Pourtant, beaucoup de candidats ont totalement négligé cette dimension comique, qui constitue l'une des principales caractéristiques du document. Les réactions que l'on peut avoir devant un document est toujours légitime à partir du moment où on peut les justifier au moyen de micro-lectures. Un tel propos relève sans ambiguïté du commentaire, objet de l'épreuve, et non de la simple opinion. En ce qui concerne le passage de *Typee*

précédemment cité, certains candidats ont su souligner que l'effet comique se dégage du décalage entre un contexte extrêmement formel (une délégation française organise une cérémonie visant à honorer une reine polynésienne censément « civilisée », c'est-à-dire au fait des normes de comportement occidentales, et disposée à les suivre) et l'action décrite (fascinée par les tatouages d'un vieux marin, la reine révèle à la vue d'un public occidental horrifié les tatouages qui ornent son propre séant), le tout étant décrit par un narrateur dont le style reste très formel, voire ampoulé. Dans le dossier EHP 12, le ton du document B est caractérisé par son humour. Haldane y présente la création du Minotaure comme la première expérience scientifique dans le domaine de la génétique, mais souligne que Minos considérait le coût d'entretien de la bête (cinquante jeunes garçons et cinquante vierges par an, selon Haldane) comme un budget excessif à allouer à la recherche (l. 49). Les candidats qui ont su repérer le caractère comique du texte, expliquer ses ressorts, et intégrer ces réflexions à une analyse de l'ensemble du dossier ont naturellement pu proposer des analyses plus riches, dans la mesure où elles prenaient en compte la caractéristique saillante de ce document : son humour.

Les candidats sont également invités à s'appuyer sur leurs réactions lorsque certains éléments du dossier les surprennent au premier abord. À titre d'exemple, dans le dossier EHP 23, le document C, intitulé *The Fugitive*, représente un personnage noir qui se cache dans un arbre pour échapper à ses poursuivants. Le contenu de l'image et le titre peuvent faire penser que cette lithographie représente un esclave fugitif, ce qui situerait la scène à une période antérieure à l'abolition de l'esclavage. Cependant, le paratexte indique que cette image date de 1935, c'est-à-dire d'une période nettement plus tardive. Il est donc *a priori* difficile de déterminer s'il s'agit d'une représentation tardive d'une scène qui se serait produite pendant la période de l'esclavage, ou bien d'une représentation d'une scène qui aurait pu se produire en 1935 (le prélude à un lynchage, par exemple) mais dont le titre et les codes visuels évoquent la période esclavagiste. Certains candidats ont su expliciter cette hésitation, et l'ont utilisée pour souligner qu'en dépit de l'abolition de l'esclavage (treizième amendement de 1865), la place des Noirs en 1935 dans les anciens états esclavagistes présentait des similitudes importantes avec celle qui était la leur avant 1865.

De manière générale, une fois le sens littéral des documents précisément identifié, il est judicieux que les candidats s'appuient sur les éléments qui peuvent leur paraître surprenants ou contradictoires, et qui n'en sont pas moins constitutifs de la spécificité des documents soumis à leur attention. Tout ce qui relève de la tension, du paradoxe ou de la contradiction est souvent extrêmement précieux pour produire une analyse pertinente et efficacement problématisée. Les analyses personnelles cohérentes, assises sur des références précises aux textes, sont toujours valorisées par le jury.

La mise en œuvre des connaissances et des données de l'*Encyclopædia Britannica*

Si l'épreuve hors programme ne peut être menée à bien sans donner la parole aux documents eux-mêmes, l'analyse gagne en profondeur lorsque les candidats éclairent les documents grâce à des connaissances contextuelles. Le document A du dossier EHP 18 était tiré du roman historique *Wolf Hall*. La compréhension de ce texte nécessite de s'appuyer sur quelques connaissances relatives à la Réforme anglicane. La biographie du Cardinal Wolsey (nommé à la l. 22) aide à comprendre que l'intermède décrit dans ce passage ne relève pas d'un simple divertissement, mais revêt au contraire une portée politique : il s'agit pour la famille Boleyn de célébrer son ascension à la cour du roi Henri VIII, et de se réjouir de la chute de l'ancien conseiller du roi.

Ces connaissances ne doivent être mobilisées qu'en lien avec les documents du dossier. À titre d'exemple, lorsqu'on présente le document A du dossier EHP 1, il est inutile de mentionner le mystère qui entoure la vie du romancier Thomas Pynchon si cette information n'est pas appelée à faire partie de l'analyse. Mais pour analyser le document C du dossier EHP 14, il peut être tout à fait pertinent d'évoquer le séjour de Grant Wood en Allemagne et son intérêt pour les maîtres flamands et allemands du XVIe siècle si cet élément biographique est ensuite relié à l'exploitation du document C. Ce lien peut, par exemple, être fait en soulignant que le choix de peindre une huile sur bois, plutôt que sur toile, fait écho aux pratiques européennes des siècles précédents, si bien que le régionalisme de Wood et son enracinement proprement américain sont à nuancer. Le tableau relève aussi d'une tradition européenne.

Les connaissances que mobilisent les candidats peuvent être issues de leur bagage disciplinaire, ainsi que de la consultation de l'*Encyclopædia Britannica* mise à leur disposition. Il importe cependant de se rappeler que cet ouvrage ne peut constituer qu'un complément au bagage disciplinaire des candidats. Dans le dossier EHP 18, le recours à l'*Encyclopædia Britannica* ne saurait pallier une absence totale de connaissances sur la Réforme anglicane. Un candidat qui ignorerait tout de cette période ne pourrait combler ce manque qu'en consacrant un temps excessif à la lecture des longs articles que leur consacre l'encyclopédie. En revanche, les candidats déjà informés des grands enjeux politiques et religieux de la Réforme ont très bien su recourir à l'encyclopédie pour compléter leurs connaissances. Une brève consultation de l'article portant sur le cardinal Wolsey, ou de celui qui est consacré à Anne Boleyn, leur a permis de retenir quelques éléments pertinents pour expliquer le passage en question.

Il est important de rappeler que certains dossiers ne se laissent aucunement appréhender avec l'aide de l'*Encyclopædia Britannica*, par exemple lorsque leurs auteurs sont relativement peu connus. Cette situation ne doit en rien inquiéter les candidats qui pourraient y être confrontés. Un auteur qui ne figure pas dans l'encyclopédie est *a priori* un auteur dont on peut très bien comprendre qu'un angliciste, même chevronné, ne le connaisse pas. On observe d'ailleurs que beaucoup de candidats fournissent des prestations de bonne qualité sur ces sujets moins balisés par l'encyclopédie, probablement parce que cette situation les incite à fonder leur analyse sur une lecture personnelle des textes. Il est logique d'en déduire que, même lorsque certains documents peuvent être abordés avec le secours de l'encyclopédie, le recours à l'encyclopédie doit rester secondaire, l'analyse des documents eux-mêmes devant toujours primer.

La prise en compte du paratexte

Le paratexte doit faire l'objet d'une attention soutenue, car il fournit souvent des indications déterminantes. Dans le dossier EHP 20, le paratexte du document B indique : « Arthur James Balfour. Speech at the 1912 International Eugenics Congress in London, *The Times*, 25 July 1912 ». Ce paratexte permet notamment :

- d'identifier l'orateur : un homme politique d'envergure nationale, ce qui suggère que le mouvement eugéniste trouve un écho en dehors de la sphère prétendument scientifique dont il est issu ;
- d'identifier le public à qui ce discours est destiné. Ici, ce public est double. D'une part, il inclut les participants à ce congrès, c'est à dire des spécialistes de la question très au fait des différentes idées du mouvement eugéniste. D'autre part, il inclut une partie importante de la population

éduquée du Royaume-Uni, puisque le discours de Balfour a été reproduit dans le *Times*, journal à large diffusion ;

- de fournir un point de départ pour la contextualisation du texte, en articulant la date de production du discours et son contenu. Les considérations faites par Balfour sur la prétendue nécessité de limiter la natalité des classes laborieuses peuvent, par exemple, être liées aux inquiétudes de l'époque sur le déclin du pouvoir des classes supérieures traditionnelles (déclin qui se manifeste par la limitation du pouvoir de la chambre des Lords à la suite du vote du *Parliament Act* de 1911).

Les candidats sont invités à faire preuve d'une vigilance particulière pour distinguer la date de première publication des textes de la date de publication de l'édition utilisée par le concepteur du sujet. Par exemple, dans le dossier EHP 13, il est essentiel de bien percevoir que la date pertinente est 1969 (date de première publication) et non 1992 (date de publication de l'une des multiples éditions du roman).

La mise en contexte

L'analyse de la plupart des documents s'enrichit lorsque leur contexte de production est pris en compte. Une contextualisation efficace met en relation la période de production d'un document et son contenu. Dans le dossier EHP 15, le document C est une lithographie de 1899 représentant la prise de la colline de San Juan lors de la guerre hispano-américaine de 1898, et destinée à faire la publicité d'un spectacle représentant cet assaut. La brièveté de la période qui sépare la guerre de sa représentation spectaculaire permet aux candidats d'identifier une stratégie commerciale visant à tirer profit du nationalisme exprimé lors de la confrontation avec l'Espagne quelques mois auparavant.

Parfois, la contextualisation peut être enrichie en prenant en considération la date de republication d'un document. Dans le dossier EHP 2, le document C est une photographie prise en 1963, qui représente un activiste noir américain. Le paratexte précise que cette photographie a fait l'objet d'une nouvelle publication par le *New York Times* en 2017. Certains candidats ont judicieusement inscrit cette image dans le double contexte de 1963, en faisant référence au mouvement pour les droits civiques, et de 2017, en évoquant par exemple la question de la place des Afro-Américains dans la société après la victoire de Donald Trump aux élections de 2016.

Il convient de s'interroger sur l'éventuelle pertinence d'une contextualisation de tous les documents, y compris des documents littéraires. Le document A du dossier EHP 17 est un poème apparemment léger et comique, quoique profondément misogyne, dans lequel Kipling va à l'encontre des stéréotypes associant la féminité à la douceur. Il invoque la nécessité prétendument biologique de protéger ses enfants comme un facteur rendant la femme bien plus agressive que l'homme. Le paratexte précise que le poème a été publié en 1911, information que relativement peu de candidats ont pensé à exploiter. Ceux qui l'ont fait ont pu noter que cette date correspond à une période d'activité intense du mouvement des suffragettes. Dès lors, ils ont pu souligner que l'agressivité instinctive que Kipling prête aux femmes est censée les rendre inaptes au compromis nécessaire pour participer à la vie politique, et ils ont pu interpréter le refus des hommes d'ouvrir aux femmes la participation au « conseil des braves » (l. 46) comme un refus de laisser les femmes entrer au Parlement. Ici, une contextualisation efficace permet d'enrichir la lecture du texte, en le percevant aussi comme une œuvre de circonstance ayant une visée en partie politique.

La prise en compte de la voix et du point de vue

Une bonne analyse nécessite naturellement de prendre en compte le point de vue de celui qui s'exprime. La plupart des candidats semblent conscients de cet impératif lorsqu'il s'agit d'étudier le document littéraire. Pour le document A du dossier EHP 14, ils ont pu s'appuyer sur l'identité du narrateur, Huckleberry Finn, et sur le caractère populaire de la langue qu'il utilise (les formes du type « *he ain't got* ») pour souligner que le regard critique porté sur les habitants de la petite ville diffère de celui qu'on observe dans le document B, où Mencken adopte le regard d'un homme très cultivé et européanisé. La prise en compte des différences entre ces deux regards critiques permet de donner du relief à l'analyse.

Les candidats ne doivent pas négliger d'examiner les enjeux narratifs lorsque ceux-ci paraissent complexes à première lecture. Une ambiguïté sur l'identité du narrateur, ou sur les procédés qu'il déploie, se révèle toujours significative. Dans le document A du dossier EHP 13, une partie importante de l'intérêt du texte découle du jeu auquel s'adonne le narrateur. Ce passage écrit à la troisième personne du singulier évoque l'entrée d'un personnage, sévère et mystérieux, dans le wagon de train où Charles est installé, puis décrit le regard de ce personnage sur Charles, désormais assoupi, avant de dévoiler que le mystérieux inconnu est en fait le narrateur du roman lui-même. Une analyse de ce jeu permettait de mettre en lumière la manière dont le narrateur de cette œuvre postmoderne joue avec les codes de la fiction victorienne, c'est-à-dire de la période où se déroule l'action. Le jury a valorisé les prestations de candidats qui ont accompli le travail nécessaire pour clarifier la situation et se sont appuyés sur cette analyse pour enrichir leur réflexion.

Chose surprenante, c'est parfois dans l'analyse du document de civilisation que certains candidats ont le plus de difficulté à prendre en compte le point de vue. Cela vient en général d'une tendance à s'appuyer sur des repérages de mots ou de phrases isolés, sans tenir compte du sens d'ensemble du texte. Dans le document B du dossier EHP 10, il est important de bien noter que Hanna Sheehy dénonce le point de vue de « Miss Daly », si bien que le texte évoque souvent les opinions de cette dernière afin de les dénoncer. Le fait d'isoler certaines phrases ou expressions a amené des candidats à attribuer à Hanna Sheehy certaines thèses de Miss Daly, ce qui relève du contresens. Une trop grande précipitation a conduit certains candidats à traiter le document B du dossier EHP 2 comme s'il s'agissait d'un discours de Malcolm X. Certes, ce document est en grande partie le récit d'une conférence donnée par Malcolm X, mais le discours de ce dernier est filtré par l'auteur du document, Maya Angelou. Le texte adopte donc un point de vue relativement distancié par rapport au discours de Malcolm X. Cela apparaît lorsque Malcolm X souligne que la société américaine rejette les Noirs, si bien que ceux-ci n'ont nulle raison de se considérer comme des « *black Americans* », et devraient plutôt se considérer comme des hommes noirs, sans lien avec l'identité américaine. Pourtant, la dernière phrase du texte, décrivant la réaction de l'auditoire à cette affirmation, indique : « *Black Americans led the applause* », ce qui marque clairement une différence entre le point de vue de Maya Angelou et celui de Malcolm X.

La spécificité formelle des poèmes

Les poèmes présentent des particularités formelles que trop de candidats évitent d'évoquer, alors que la forme est sans doute plus importante encore dans ce genre littéraire que dans les autres.

Concrètement, certains candidats traitent les poèmes comme s'il s'agissait de prose, ce qui revient à nier une large part de leur spécificité, et appauvrit d'autant l'analyse.

Un bon nombre de dossiers incluent un poème ou un extrait de pièce de théâtre écrite en vers, comme c'est le cas dans le dossier EHP 11. L'étude de ces textes ne saurait faire l'économie de considérations formelles, par exemple sur le rythme et, lorsqu'il s'agit d'un texte rimé, sur le système des rimes. Les candidats sont invités à formuler ces considérations dans leur exposé, sans attendre que le jury les invite à le faire au cours de l'entretien. La forme poétique constituant un aspect fondamental de ces textes, on ne saurait reléguer leur analyse à une sorte de *post scriptum* de l'exposé.

Pour analyser un texte en vers, il n'est en rien nécessaire d'être un spécialiste de la versification. Quelques réflexes simples permettent de produire des analyses pertinentes. Il est important de prendre le temps d'établir si le texte est rimé. S'il l'est, le système des rimes doit être identifié, et les éventuelles déviations par rapport à ce système doivent faire l'objet d'un repérage précis. Il convient de s'interroger sur le mètre utilisé et de se demander si ce rythme est régulier, changeant ou évolutif.

La perspective de scander un vers semble inquiéter beaucoup de candidats. Pourtant, l'accentuation des mots d'un vers, en anglais, est très proche de ce qu'elle est lorsque ces mots font partie d'un texte en prose ou sont prononcés dans la langue courante. Un bon point de départ est donc de se demander comment on lirait un texte en vers à haute voix, en appliquant les mêmes règles que lorsque l'on parle (on accentue d'ordinaire les verbes lexicaux, les noms, les adjectifs, mais pas les articles, ni les prépositions). Cela permet de se former une idée exacte du rythme qui se dégage du texte.

L'épreuve requiert de ne pas faire de l'analyse des formes versifiées une fin en soi. Dès qu'une particularité formelle a été identifiée, il faut toujours s'interroger sur la manière dont elle influence le sens du texte. Dans le dossier EHP 5, la régularité des rimes croisées du poème de Gerard Manley Hopkins et la régularité des tétramètres iambiques renforcent le sens porté par les mots d'un texte faisant éloge de la simplicité et du renoncement.

L'analyse d'un texte en vers nécessite de maîtriser un lexique spécialisé, mais restreint. Il convient de connaître avant tout les termes permettant de décrire les vers et leur organisation : *a line*, *a stanza*. Il faut aussi pouvoir décrire les rimes : *masculine rhymes*, *feminine rhymes*, *couplet rhymes*, *alternate rhymes*, *enclosed rhymes*. Enfin, l'analyse du rythme requiert de connaître la définition précise de termes tels que *a foot*, *an iamb*, *a trochee*, *a spondee*, *an anapest*, *a dactyl*.

Le cas particulier de l'analyse du document visuel

Le document visuel ne peut jamais se réduire à une illustration des thèmes repérés dans les deux autres documents. Sa spécificité formelle et son sens spécifique doivent occuper une place suffisante dans la synthèse, au lieu de simplement venir corroborer l'analyse des deux autres documents. Si le dossier présente certaines convergences, cela n'implique pas de cohésion de fond entre les trois documents. Dans le dossier EHP 14, la toile de Grant Wood, *Stone City Iowa*, a été vue à tort comme une dénonciation de l'industrialisation, sans doute parce que le document B du même dossier va dans ce sens. Or, la toile de Wood donne à voir une harmonie entre l'exploitation des ressources naturelles et le respect de la beauté du paysage, ce qui offre un contre-point aux deux autres documents. Plusieurs candidats n'ont pas remarqué la carrière figurant au centre de la toile, alors qu'elle donne son titre à l'œuvre. La stylisation naïve du paysage rural, le point de vue plongeant, la présence du

cavalier ou d'un bâtiment de style gothique non loin d'une éolienne et d'un silo, l'inscription du paysage dans la tradition flamande (on peut penser aux paysages de Brueghel), ont été trop peu commentés lors des exposés, alors que, lors de l'entretien, les candidats se montraient capables de donner du sens à ces éléments.

Avant de dégager des pistes de réflexion auxquelles adosser la synthèse, il convient donc de consacrer une partie du temps de préparation à la description minutieuse du document C. Prendre au moins dix minutes pour regarder l'image de manière très attentive constitue une étape indispensable. Une observation posée des détails de l'image permet, par exemple, de comprendre que la photographie de Chan-Hyo Bae intitulée *Existing in Costume*, *Mary Stuart* (EHP 18) repose sur des travestissements. L'étape préalable de la description amène à comprendre la composition de l'image, que cette dernière soit artistique ou non, qu'il s'agisse d'une photographie prise sur le vif ou d'une toile : le point de vue, la distance avec laquelle la scène est observée, les lignes fortes, éventuellement le point de fuite, mais aussi les équilibres et les déséquilibres propres à la composition (comme c'est le cas dans la composition très originale de *Mr and Mrs Andrews* de Thomas Gainsborough, qui relève autant de la peinture paysagère que du portrait). Tous ces éléments doivent être observés, de même que l'organisation en divers plans et les relations entre les différentes parties de l'image. La lumière et les jeux de couleurs (ou les gradations chromatiques) sont également à étudier pour étayer la démonstration. Il est important que les candidats veillent à justifier leur interprétation de l'image, dès l'exposé, sur la base de ces éléments observables, au lieu d'attendre que le jury les y invite au cours de l'entretien.

S'il n'est pas demandé aux candidats d'acquérir des connaissances qui seraient celles d'un historien de l'art, on attend néanmoins une identification du style, du genre pictural, de l'iconographie. Le candidat doit pouvoir rattacher une œuvre à des courants artistiques majeurs (classicisme, impressionnisme, symbolisme, cubisme, expressionisme, postmodernisme, par exemple), des registres (satirique, allégorique, symbolique, documentaire, ou autres) ou des traditions artistiques fortes et parfois spécifiques à la culture du monde anglophone (le paysage, la nature morte, la *conversation piece*, la *street photography*, par exemple). Les œuvres sont choisies parce qu'elles se prêtent à ces identifications simples ; si elles présentent des ambiguïtés, le candidat gagne bien entendu à les souligner. Il existe plusieurs glossaires disponibles en ligne sur les sites des grands musées (par exemple celui du MOMA, https://www.moma.org/learn/moma_learning/glossary/, ou de la Tate Gallery (https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a), qui peuvent servir à établir une liste, même élémentaire, de termes précis. On se méfiera de l'adjectif « réaliste » trop fréquemment utilisé pour désigner des œuvres figuratives qui produisent un effet de réel, ou qui font référence à un événement réel mais qui le représentent de manière stylisée.

Rappelons que le paratexte fournit des indications utiles quant à la taille de l'œuvre, la technique utilisée, ou la localisation. La monumentalité de certaines œuvres (de Joseph Wright of Derby par exemple, figurant dans le dossier EHP 12, ou la tapisserie de Grayson Perry dans le dossier EHP 11) doit absolument être prise en compte car elle informe grandement la réception : effet dramatique accru, immersion dans la scène, importance historique et autorité conférées aux œuvres monumentales. Le collage, la peinture murale ou la tapisserie, par exemple, sont des techniques particulières ayant une portée métaphorique qu'il convient d'analyser. La gravure ne dispense pas d'une analyse chromatique et implique des modes de diffusion de l'image, et donc un public, fort différents d'une grande huile sur toile exposée dans un musée.

Une fois le document longuement observé, il convient d'en proposer une analyse : quelle est l'intention de l'artiste ? Comment l'œuvre a-t-elle pu être reçue à l'époque de sa création ? Quel témoignage apporte-t-elle ? Comment entre-t-elle en résonance avec la culture de l'époque ? Comment les éléments de composition, précédemment mentionnés, construisent-ils le sens ?

Le grand tableau d'Albert Bierstadt, *The Last of the Buffalo*, dont la taille fait que l'on peut le considérer comme un tableau d'histoire, s'inscrit dans la tradition de la peinture américaine : la lumière dorée magnifie un paysage sublime et vaste qui caractérise l'Amérique sauvage ; la posture romantique du cheval blanc et du cavalier, dont la coiffe est mise en relief par la lumière, trahit l'admiration pour la culture indienne ; le combat singulier entre l'indien et le bison (dont la puissance est soulignée), se trouve mis en scène de manière allégorique ; les têtes de bisons jonchant le sol évoquent une chasse humble plutôt qu'une extinction, on peut d'ailleurs voir d'autres troupeaux au loin. La toile, peinte en 1888, doit être mise en relation avec le contexte politique, historique et culturel dans lequel elle fut conçue et exposée.

Dans les toiles figuratives, il faut éviter de prêter aux personnages représentés des intentions ou des traits de caractère qui peuvent s'avérer très critiquables et difficiles à justifier. Proposer une psychologie des personnages, ou inventer une histoire à partir de l'image (cela a été fréquemment le cas pour la toile d'Edward Hopper, *Sunlight in a Cafeteria*, 1958, dont le titre met l'accent sur la lumière et non sur les personnages), ne relèvent pas de la démarche requise par l'épreuve. Il faut au contraire que les candidats analysent la construction de la représentation, le dispositif visuel, la mise en image ou la mise en scène, et lui donnent du sens en s'appuyant sur les procédés utilisés par l'artiste ou le concepteur de l'image, et sur le contexte de production et de réception de l'œuvre.

L'élaboration d'une problématique

Une fois le fond et la forme des documents étudiés dans leur détail, il convient de s'attacher à repérer ce sur quoi ces documents convergent ou divergent. Les oppositions entre documents, ou les tensions perceptibles à l'intérieur d'un même document, sont aussi utiles que les convergences, sinon plus. Ne pas lisser les documents ou le dossier en considérant qu'ils constituent un tout homogène est indispensable pour rendre compte de leur complexité. S'appuyer sur les tensions facilite souvent la production d'un exposé véritablement approfondi, car cela encourage à s'interroger sur ce qui motive la présence de ces tensions. Très souvent, les exposés qui négligent de s'appuyer sur les points de tension sont assez descriptifs et procèdent par juxtapositions, alors que l'épreuve exige de tenir un propos argumentatif dans lequel la réflexion procède par approfondissements successifs.

La plupart des candidats ont pris bonne note des conseils prodigués dans les rapports des sessions antérieures, et ont évité de formuler des problématiques à rallonge, qui reflètent presque toujours une problématisation confuse pour le candidat lui-même. Mais trop de candidats ont formulé des problématiques qui ne dépassaient pas véritablement le repérage de l'unité thématique explicite du dossier.

Pour le dossier EHP 1, « *I will wonder how the city is represented* » ne constitue pas une problématique. Cette formulation se limite à constater que le dossier porte sur la grande ville. Les candidats auxquels des problématiques de ce type viendraient à l'esprit lors de leur préparation sont invités à approfondir leur réflexion, en se demandant en quoi le dossier qu'ils ont sous les yeux se distingue d'autres dossiers portant sur le même thème. Une lecture minutieuse des documents doit les mettre sur la voie. Dans le dossier EHP 1, la lecture des documents et une réflexion sur la

contextualisation amènent à remarquer que tous les documents font référence à des espaces urbains au développement récent : le document A décrit le Los Angeles des années 1960, le document B est consacré aux « *Edge Cities* », espaces urbains dont le texte souligne qu'ils sont d'apparition récente, et le document C représente une vue aérienne de New York à la fin du XIXe siècle, la présence de zones non bâties en périphérie de l'image suggérant que la ville encore jeune est en train de s'étendre. Aussi, le dossier ne porte pas simplement sur la grande ville, mais sur les formes récentes qu'elle prend.

Le document A insiste également sur le caractère insaisissable de la ville, que le personnage servant de focalisateur a le sentiment d'être sur le point de comprendre sans pour autant jamais atteindre l'épiphanie espérée. Le document B, pour sa part, souligne que le caractère atypique des nouvelles formes urbaines empêche bien des observateurs d'y voir autre chose qu'un étalement anarchique sans précédent. Non sans une certaine arrogance, Joel Garreau prétend faire advenir l'épiphanie absente du document A, en proposant une définition purement fonctionnelle de la ville permettant d'inscrire les nouvelles formes urbaines dans une tradition : « *I have come to call these new urban centers Edge Cities. Cities, because they contain all the functions a city ever has, albeit in a spread-out form that few have come to recognize for what it is. Edge, because they are a vigorous world of pioneers and immigrants* ». Le document C, quant à lui, tente de donner à la fois une vision d'ensemble de la ville, à travers le point de vue aérien et distancié, et une représentation de sa texture, puisque un bon nombre de bâtiments sont représentés avec un réel effort de détail. Le document hésite entre une perspective cartographique abstraite, et une perspective artistique. Cette tension est perceptible dans la manière dont l'image met en évidence l'organisation des rues, au plan en damier très régulier, alors que certains éléments (églises, ponts, par exemple) sont représentés à une échelle disproportionnée, probablement imputable à l'importance subjective de ces bâtiments pour le créateur de l'illustration. L'image peut donc être analysée comme une construction intellectuelle de l'espace plutôt que comme le reflet d'une simple réalité géographique.

Au terme de ce travail d'approfondissement, il est possible de formuler une problématique claire et opératoire, telle que : « *The new forms taken by American cities make them disorienting at first. Can they be made sense of, or is any such attempt doomed to miss the true nature of cities?* »

Il est rappelé que le concours n'est pas le seul cadre exigeant cet effort de précision et d'approfondissement dans l'établissement d'un axe de réflexion directeur. Faire preuve de précision, veiller à unifier et à organiser son analyse, sont des qualités nécessaires pour qu'un enseignant puisse aider ses élèves à formuler et à creuser leur propre réflexion.

La construction du plan

Le plan doit correspondre à une progression de la réflexion et de l'argumentation. Les différentes parties du plan doivent s'articuler logiquement les unes aux autres, la conclusion provisoire de chaque partie servant de point de départ à la suivante. Les plans statiques, qui annoncent une simple juxtaposition de thèmes, reflètent presque toujours une réflexion très inaboutie.

L'analyse du dossier EHP 24, par exemple, a été l'occasion d'annonces de plan telles que : « *I will first discuss the question of unity, then I will broach the question of division, and finally that of togertherness* ». Cette formulation présente trois limites importantes. Tout d'abord, « *unity* » et « *togetherness* » étant des termes de sens très proches, cette annonce de plan donne l'impression que le contenu de la troisième partie est très voisin de celui de la première. Ensuite, la formulation des

axes de lecture retenus par le candidat est trop vague pour traiter efficacement le dossier : « *unity* » et « *division* », sont des concepts très génériques, qui ne constituent donc pas une grille de lecture suffisamment adaptée à ce qui fait la spécificité du dossier. Comme pour la problématique, il est bon de considérer qu'une annonce de plan applicable à de multiples dossiers est en réalité trop vague, et ne convient vraiment à aucun. Enfin, la formulation de cette annonce de plan néglige de mettre en relation les différentes parties de l'exposé et la manière dont le plan reflète un approfondissement progressif de la réflexion.

Sur ce même dossier, certains candidats ont su faire preuve du degré de précision et de construction que l'épreuve requiert, en disant par exemple : « *The first section of my presentation will focus on how Irish identity is fabricated, this word being chosen deliberately. However, I will then highlight that the stress on a common cultural identity can be a means of resistance against oppression. Lastly, I will wonder whether an identity based on a common past, whether real or fantasized, can be a tool to move forward*. » L'annonce de plan est ici efficace car elle dégage des axes véritablement en prise avec la spécificité des documents~~,~~ et reliés entre eux pour former une progression cohérente.

L'entretien

Au cours de l'entretien, dont la durée maximale est fixée à vingt minutes, les trois membres de la commission invitent le candidat à compléter ou approfondir son analyse.

Beaucoup de candidats ont pris bonne note des indications formulées dans les rapports des sessions précédentes. Lorsqu'ils comprennent mal une question, ils demandent au jury de la répéter ou de la reformuler. Beaucoup prennent aussi en note les mots-clés de certaines questions, en particulier lorsque celles-ci comportent plusieurs volets. Il est en revanche contreproductif de prendre en note une question *in extenso*, dans la mesure où le délai occasionné par cette pratique suscite des silences nuisant à la qualité de l'échange, sans pour autant donner au candidat de meilleurs points d'ancrage que les mots-clés évoqués ci-dessus.

L'objectif de l'entretien est de permettre au candidat de clarifier son exposé, de justifier l'emploi des termes ou références employés au cours de celui-ci, de justifier certaines de ses affirmations, et de compléter son analyse en l'invitant à considérer un point peu ou pas analysé dans la présentation.

Le jury ne cherche jamais à piéger le candidat. Lorsqu'il attire son attention sur une contradiction de l'exposé ou sur un point qui met en doute une affirmation du candidat, c'est toujours pour l'aider à compléter, nuancer ou corriger l'exposé initial et lui donner ainsi la possibilité de manifester pleinement ses qualités. Il est essentiel que les candidats abordent la phase de l'entretien en faisant preuve d'une grande réceptivité aux questions du jury. Les questions ayant pour but de faire progresser la réflexion présentée en exposé, il importe que les candidats ne se contentent pas simplement de revenir à leur propos initial. Les réponses qui débutent par « *As I said* » sont à proscrire.

Les entretiens les plus féconds sont ceux dans lesquels les candidats prennent soin de fournir des réponses précises, appuyées sur des références spécifiques aux documents, sans pour autant s'enliser dans des développements excessivement longs qui donnent au jury peu d'occasions de poser des questions supplémentaires, et donc de tendre au candidat des perches lui permettant d'étoffer sa prestation.

La maîtrise de la langue

Une bonne maîtrise de la langue anglaise est naturellement une qualité nécessaire pour pleinement saisir le sens des documents.

Cette maîtrise est également nécessaire pour produire un exposé satisfaisant par son contenu. Un lexique trop limité ou mal employé empêche de mener efficacement une analyse précise. Cette observation n'est en rien une invitation à jargonner ou à compliquer inutilement son discours. Au contraire, la précision du lexique permet de clarifier la réflexion. Ainsi, dans l'étude du dossier EHP 7, certains candidats ont employé les mots « *alone* » et « *lonely* » comme s'ils étaient synonymes, alors que la thèse du document B est justement que de nombreuses personnes font le choix de rester célibataires, et donc de vivre « seuls » (*alone*), sans pour autant être en proie à un sentiment d'isolement (*loneliness*).

Une phonologie trop approximative rend difficile la production d'un message clair, car elle contraint constamment le jury à consacrer une partie de son attention à identifier le terme que le candidat a mal prononcé. C'est le cas, par exemple, lorsque le mot *hands* est systématiquement prononcé comme s'il s'agissait des mot *hens* : lorsque ce type d'erreurs se multiplie, l'exposé devient difficilement compréhensible.

Les candidats dont la langue orale a besoin d'être améliorée sont fortement encouragés à accroître autant que possible leur exposition à l'anglais, que ce soit en effectuant des séjours en pays anglophones, en recherchant les occasions de pratiquer l'anglais avec des locuteurs natifs, ou en écoutant de l'anglais authentique par le biais d'émissions radiophoniques, de séries ou de films.

Quelques exemples de prestations

Cette partie du rapport propose un bref compte-rendu de trois prestations. Il va de soi que ces notes ne reflètent qu'imparfaitement le contenu des exposés tels qu'ils ont été faits par les candidats.

À la différence des rapports des sessions précédentes, celui-ci fait le choix de proposer, non seulement deux comptes rendus de très bonnes prestations (sur les dossiers EHP 7 et EHP 14), mais aussi le compte rendu d'une prestation moins aboutie (sur le dossier EHP 19). Ce choix vise à rappeler aux candidats que des prestations partiellement défaillantes mais cohérentes peuvent se voir attribuer une note nettement supérieure à la moyenne. Un tel exemple peut aider les candidats encore insuffisamment armés pour cette épreuve à construire un cheminement progressif afin de proposer des prestations aussi convaincantes que possible.

Exemple d'assez bonne prestation, sur le dossier EHP 19

Le dossier est composé des éléments suivants : un extrait de *Typee*, d'Herman Melville (1846), qui décrit, sur un ton humoristique et grinçant, la rencontre entre une flotte française et le roi et la reine d'une île des Marquises ; un extrait du livre de vulgarisation scientifique *The Mismeasure of Man* (1981) du biologiste Stephen Jay Gould, évoquant les hiérarchisations raciales des pères fondateurs des États-Unis ; enfin, un portrait de Kehinde Wiley de 2005 intitulé *Napoleon Leading the Army over the Alps*, pastichant la version de David et proposant, à la place du général corse, un homme noir habillé en treillis militaire contemporain.

Le candidat propose une problématique sur la question de la perception et de l'appropriation culturelle, ce qui permet d'aller plus loin qu'un simple repérage des thématiques habituelles (racisme, impérialisme, domination) qu'une lecture superficielle du dossier peut mettre en lumière.

Le plan proposé est le suivant :

1. La question du contraste entre culture et civilisation ;
2. La question de la norme et des ruptures de continuité ;
3. La question de l'appropriation culturelle comme une tentative esthétique et non politique.

Si certains éléments du dossier n'ont pas été perçus par le candidat, comme l'humour et l'ironie présents dans le texte de Melville (dont les penchants malicieux ne peuvent pas être inconnus de candidats ayant travaillé sur *The Confidence Man* au fil de l'année), ou comme la question de la parodie ou du pastiche qui peut être rattachée à celle de l'appropriation culturelle, le candidat a su proposer une lecture claire et convaincante de certains aspects des documents. Ainsi, le candidat a repéré dans tous les documents des motifs répétés (*patterns*), qu'il s'agisse du fond du tableau de Wiley, des statistiques dénoncées par Gould, ou des rapports de hiérarchie et de l'apparat de la cérémonie moquée par Melville. Ces repérages ont permis au candidat de rapprocher les documents de façon organique tout en montrant bien la spécificité de chacun.

La prestation très honorable de ce candidat montre que, sans connaissances particulières, et en s'appliquant à étudier chaque document avant de plaquer une idée générale (et souvent réductrice) aux textes et au document iconographique, il est possible de faire un exposé convaincant en dépit de certaines lacunes confirmées pendant l'entretien.

Exemple de très bonne prestation, sur le dossier EHP 14

Le dossier comprend un extrait de *Huckleberry Finn* (1885), de Mark Twain, un passage tiré du célèbre article "The Libido for the Ugly" (1927) de Mencken, et l'huile sur bois *Stone City, Iowa* (1930), de Grant Wood.

La présentation des documents est effectuée de manière très pertinente, en prenant en compte leur source. La problématique retenue porte sur le fait que tous les documents donnent de la petite ville américaine une représentation influencée par le mythe associé à ce type d'espace.

Le plan retenu est le suivant :

1. Les différentes représentations de la petite ville américaine, entre idéalisation et désolation ;
2. La relation ambivalente entre l'homme et la nature ;
3. La petite ville américaine comme reflet d'une identité américaine plus large, qui se voit critiquée ou célébrée.

Le plan est respecté, et la problématique déclinée tout au long de la présentation. Les trois documents sont pris en compte de manière équilibrée. Les transitions sont systématiques, claires et pertinentes.

La première partie est consacrée à l'étude de la valeur représentative des documents. Des micro-analyses tirées du document B mettent en lumière le vocabulaire et les images centrés sur la maladie et la mort. Le contraste entre le document C et les deux autres est explicité pour montrer la spécificité du tableau dans la construction de l'identité américaine. Des analyses formelles des trois documents étayent le propos et le candidat mobilise un lexique technique en adéquation avec l'épreuve : le langage est soutenu, sans aucun jargon.

Dans la deuxième partie, les liens entre les hommes et la nature sont travaillés en contexte, avec une bonne circulation des idées (le concept d'animalité) entre les trois documents : ressemblances entre les hommes et les porcs dans le document A, comparaison entre les hommes et les « *alley cats* » dans le document B, aspects agricoles dans le document C.

Dans la troisième partie, le concept de patriotisme sert de fil directeur, avec toutes les nuances entre critique et apologie. La critique excessive contenue dans le document B est perçue comme une manière de construire une identité américaine (une certaine esthétique de la laideur, typique des paysages industriels américains) et une certaine forme de patriotisme.

Le candidat se sert de la conclusion pour résumer l'acquis : sa démonstration aboutit à une déconstruction du mythe américain qui participe de la construction d'une identité américaine.

Lors de l'entretien, les échanges sont constructifs et le candidat approfondit réellement sa réflexion en tenant compte des remarques et des interrogations des membres du jury.

Exemple de très bonne prestation, sur le dossier EHP 7

Le dossier comprend un extrait de *Moon Palace* (1989), de Paul Auster, un passage tiré de *Going Solo: The Extraordinary Rise and Surprising Appeal of Living Alone* (2012), de Eric Klinenberg, et l'huile sur toile *Sunlight in a Cafeteria* (1958), de Edward Hopper.

Dans l'introduction, le candidat repère d'emblée la notion de solitude, qu'il décline en sous-notions (*aloneness*, *loneliness*, *individualism*, *autonomy of the self*). Il identifie les enjeux majeurs du dossier, fait preuve de nuance et manifeste sa capacité à prendre de la hauteur.

Le candidat définit ensuite la nature de chaque document et en fait ressortir les lignes de force. Le document A est identifié comme un texte de Paul Auster publié il y a trente ans, et décrivant la vie d'ermite du personnage principal, qui s'isole dans Central Park. Le document B est présenté comme un essai rédigé par un sociologiste contemporain et portant sur une tendance contemporaine : le choix de vivre seul. Le document C est décrit comme un tableau d'Edward Hopper dont le point focal est une femme vêtue de bleu, assise au soleil, seule, dans un lieu public. Un autre personnage l'observe peut-être de manière subreptice : la femme est-elle enfermée dans une solitude subie, ou s'est-elle libérée des contraintes sociales ?

La problématique s'interroge sur la manière dont les trois documents négocient la tension entre « *individualistic aloneness* » et « *existential loneliness* ».

Le plan retenu est le suivant :

1. Choisir de vivre seul : la promotion de l'individualisme ;
2. L'isolement dans la ville : une illusion ?
3. Une communauté d'individus solitaires : le paradoxe de l'isolement au sein d'une communauté.

Dans la première partie, le candidat relève que la solitude fait souvent l'objet d'une stigmatisation qui la transforme en un phénomène menaçant. Cependant, les documents semblent suggérer que la solitude peut être choisie plutôt que subie. Le candidat note que, même si le document B s'inscrit en faux par rapport à ce que son auteur appelle « *pop sociology* », il semble être lui-même affecté par cette tendance, et tient un discours assez superficiel et manquant de nuances, prétendant que la société est souvent oppressante, si bien que la vie solitaire est un choix libérateur. Ce choix est associé à de nombreux avantages, l'individu vivant seul participant davantage à la vie de la communauté que les couples avec enfants, qui s'isolent dans leur foyer.

Le candidat souligne que le document A offre une perspective plus profonde sur la question de la solitude. Ce passage de fiction, écrit à la première personne, déborde de références au moi du narrateur (il s'ouvre sur « *I* » et se conclut sur « *me* »). Il rapporte la quête d'identité du héros et la manière dont il se découvre au contact d'une (fausse) nature, dans Central Park. La seconde partie du texte est rapprochée des idées du transcendantalisme, en particulier de la valorisation de la *self-reliance* par Thoreau et des idées que l'on retrouve dans les *Leaves of Grass* de Whitman. Le candidat explique qu'Auster revisite le topos de l'opposition entre civilisation et nature, et que le parcours du protagoniste reflète une sorte d'animalisation. Son expérience de la dé-civilisation au cœur de la ville lui donne un sentiment d'indépendance.

Le candidat aborde le document C comme la représentation d'une scène sociale de la vie quotidienne dans un environnement urbain. Les cheveux roux de la femme qui est au centre du tableau, ainsi que l'accent mis sur sa poitrine, en font une figure de séduction. Le candidat souligne que cette femme isolée n'est pas sans grâce, et peut être perçue comme la figure d'une femme qui affirme son indépendance. Cependant, l'expression très neutre de son visage invite à faire une lecture moins positive du tableau, d'autant que son titre (*Sunlight in a Cafeteria*) ne fait nulle mention de présence humaine : le personnage féminin est donc peut-être une figure d'effacement. Le contraste entre les formes géométriques anguleuses et les contours indistincts des teintes jaunes exprime une tension qui fait écho à cette incertitude.

Dans la seconde partie, le candidat indique que la ville ne permet pas à l'individu de s'isoler complètement. Dans le document C, la main de l'homme, qui tient une cigarette, paraît presque se tendre dans la direction de la femme, comme pour suggérer la possibilité qu'une relation se noue entre eux. Même si le tableau est très statique, le spectateur est tenté de percevoir une esquisse de mouvement, et peut-être même d'émotion. De même, on peut percevoir une part d'ironie dans le texte d'Auster. Le héros est un piètre ermite, puisqu'il continue à vivre au milieu de la ville qu'il rejette. Même si Central Park est le plus grand espace vert de New York, il s'agit d'un paysage artificiel, et non d'une véritable nature. Dans le document B enfin, les individus solitaires clament qu'ils ont besoin d'intimité personnelle et prétendent rejeter tout ce qu'impose la vie en couple de manière quotidienne. Leur éloge de la vie en solitaire doit néanmoins être nuancée, puisqu'ils ne peuvent se retenir de rechercher la compagnie de leurs amis et de sociabiliser dans les cafés.

Dans la troisième partie, le candidat rappelle que le paradoxe de la solitude au sein d'une communauté ne se retrouve pas seulement dans la ville, et qu'il est également caractéristique de la vie monastique. Il est donc possible de trouver une dimension spirituelle à la solitude. Cependant, lorsque la solitude est subie plutôt que recherchée, elle mène à l'aliénation. Ainsi, le document B décrit un monde grouillant d'activité, mais qui paraît chaotique et marqué par le manque de communication réelle. Les solitaires qui se croisent dans les cafés n'échappent donc par forcément à leur solitude. Dans le document A, Central Park est un refuge parce qu'il s'agit d'un espace sans normes : on y est libre d'agir sans se voir imposer de lois ni de codes de conduite. Le narrateur décrit Central Park comme une utopie, mais le candidat note que, dans cet espace, c'est l'indifférence qui prévaut entre les personnages. Dans le document C, les deux personnages restent isolés et semblent occuper des sphères totalement séparées. Hopper s'appuie sur la lumière pour isoler ses personnages : l'un d'eux est assis en pleine lumière, tandis que l'autre se tient dans l'ombre. Il ne semble y avoir aucun contact entre la femme, les yeux dirigés vers le bas et apparemment absorbée

dans ses pensées, et l'homme au regard dirigé vers la fenêtre, soit pour regarder la rue, soit pour paraître ne pas observer la femme. Le candidat interprète la scène comme une rencontre manquée.

Deuxième partie : le projet d'exploitation pédagogique

Nature de l'exercice

La présentation d'un projet d'exploitation pédagogique d'un des documents du dossier demande aux candidats d'adopter un point de vue différent et complémentaire de celui qu'ils ont mis en œuvre dans la première partie de l'épreuve : il s'agit de passer d'une analyse de type scientifique à une exploitation du document dans un cadre scolaire. Ce dernier point de vue est complémentaire car, comme lorsqu'un enseignant prépare un cours, il doit non seulement repérer, parmi tous les aspects qu'il perçoit dans un document, ceux qu'il est possible et utile de montrer aux élèves d'un niveau donné, mais il doit également établir un cheminement qui permette aux élèves de percevoir les aspects en question. La présentation d'un projet d'exploitation pédagogique doit mettre en relief les spécificités du document choisi, telles qu'elles ont été définies dans la première partie de l'épreuve. L'analyse préalable alimente donc toutes les étapes de la construction du projet pédagogique. La réduction nécessaire du champ et du traitement scientifique pour adapter l'étude au niveau choisi n'est pas un appauvrissement, mais une adaptation aux objectifs de la situation d'enseignement.

Comme le souligne le rapport de la session 2018, les candidats à l'agrégation externe ne sont pas supposés posséder une expérience professionnelle, ni avoir reçu une formation professionnelle. Aussi, la présentation d'un projet d'exploitation pédagogique est bien un exercice *pré*professionnel, qui ne nécessite pas de connaissances particulières dans le domaine de la didactique. Il est attendu que le projet d'exploitation pédagogique respecte l'esprit des programmes, en articulant objectifs linguistiques et objectifs culturels liés au domaine anglophone. Il n'est pas indispensable d'avoir une connaissance détaillée des programmes, l'inscription du projet d'exploitation pédagogique dans l'une des notions figurant dans les programmes de l'enseignement secondaire n'est pas un passage obligé.

Conseils méthodologiques

La partie préprofessionnelle de l'épreuve n'est donc pas une partie autonome de l'épreuve. Elle doit être cohérente par rapport à ce que le candidat a perçu lors de son analyse préalable. Il faut éviter avant tout de traiter dans la partie préprofessionnelle un document que l'on a imparfaitement compris, ou de proposer des pistes d'exploitation fondées sur des analyses qui n'ont pas été formulées dans la première partie de l'épreuve. Par exemple, il n'est pas cohérent de proposer un travail sur l'humour de l'extrait de *Typee* tiré du dossier EHP 19 si l'on n'a pas évoqué cet humour en cours d'analyse : la perception qu'a le candidat de cet humour est insuffisante pour envisager d'en proposer une exploitation pédagogique.

L'exploitation pédagogique doit s'appuyer sur la spécificité du document telle qu'elle a été mise en évidence dans la première partie. Cette spécificité peut relever du contenu thématique du document, du point de vue qui y est adopté, de son inscription particulière dans un genre, ou de considérations esthétiques. Ce caractère singulier du document développé lors de la première partie de l'épreuve est ce qui donner~~a~~ du sens au traitement pédagogique et déterminer~~a~~ la ligne directrice de l'exploitation pédagogique. Les activités proposées aux élèves comme les compétences linguistiques travaillées découlent de ces spécificités. Le sens du document et le sens des propositions pédagogiques doivent

se rencontrer. Par exemple, s'appuyer sur un poème aux effets sonores particulièrement remarquables pour travailler la phonologie permet de mobiliser une compétence linguistique fortement liée à la spécificité du texte. Prendre appui sur une plaidoirie pour travailler la capacité à argumenter à l'oral relève d'une approche cohérente. Mais il importe de ne pas transformer un document en simple prétexte : des activités sur un texte ou une image que l'on pourrait tout aussi bien réaliser à partir de n'importe quel document sont, par définition, des activités qui relèvent d'une démarche pédagogique pauvre. Enfin il est inutile de chercher à associer une pléthore d'objectifs (culturels, communicationnels, lexicaux, grammaticaux, phonologiques, etc.) au travail sur un document ; mieux vaut sélectionner ceux qui sont réellement en prise avec le document choisi.

Le choix du document C pour la partie préprofessionnelle de l'épreuve est fréquent, et peut être très pertinent. Il faut toutefois veiller à ne pas considérer, de manière caricaturale, que l'image présente forcément moins d'obstacles à la compréhension pour les élèves, ni qu'il est possible d'aborder toutes les images en appliquant les mêmes procédés mécaniques. Beaucoup de candidats proposent, à partir de l'image, un découpage ou une occultation partielle du document donnant lieu à l'émission d'hypothèses. Ces propositions pédagogiques sont rarement convaincantes, et on invite les futurs enseignants à s'appuyer sur l'heuristique de l'image considérée dans son intégrité.

Il importe de demeurer réaliste. Lorsqu'un document présente des difficultés d'accès au sens, il est nécessaire de les identifier et de proposer une manière de les lever. Si l'on propose une tâche finale (ce qui n'est nullement obligatoire), il faut s'assurer que les compétences qu'elle met en jeu ont été travaillées en amont, faute de quoi cette tâche n'est pas réalisable. Une tâche finale qui ne mobilise aucune des compétences travaillées plus tôt dans la séquence reflète une démarche incohérente.

Il convient de ne pas se contenter d'inscrire dans une séquence celui des documents du dossier qui a été retenu, pour parler ensuite principalement d'autres documents (appartenant ou non au dossier). La partie préprofessionnelle de l'épreuve nécessite de formuler des pistes d'exploitation pédagogique précises sur la base du document qui a été choisi. L'inscription d'un document annexe dans une séquence doit donc fournir un cadre à l'exploitation du document issu du dossier, et ne pas se substituer à celle-ci.

En accord avec la nature *pré*professionnelle de l'exercice, la consigne (inscrite en page 1 du sujet) invite les candidats à formuler un *projet* d'exploitation pédagogique, et non un plan de cours détaillé. Il n'est pas nécessaire de proposer un découpage précis en séances et en tâches intermédiaires. Il est demandé de situer l'exploitation du document choisi dans une séquence. Par exemple, si l'on choisit d'exploiter le document C, il faut expliciter et justifier le rôle de ce document dans la séquence étudiée avec les élèves. L'image servira-t-elle de déclencheur de parole, de support d'analyse, d'illustration ?

Enfin, il est rappelé que les candidats doivent adopter une démarche en accord avec l'éthique professionnelle d'un enseignant : organiser un débat « Pour ou contre l'eugénisme », en invitant une partie de la classe à défendre l'eugénisme, n'est guère recevable.

Les candidats qui ont fait preuve de bon sens, qui ont veillé à s'appuyer sur la spécificité des documents tout en proposant une exploitation accessible pour des élèves du niveau retenu, qui se sont attachés à justifier leurs choix et qui ont produit un propos clair et précis, ont vu leurs prestations valorisées.

Exemple de bonne prestation, sur le dossier EHP 7

Le candidat retient l'extrait de *Moon Palace* pour une exploitation en classe de Terminale, en cours de littérature étrangère en langue étrangère. Ancré dans la notion « je de l'écrivain, jeu de l'écriture », le projet aboutit à l'écriture créative de monologues d'introspection.

Pour y parvenir, le candidat évoque les étapes suivantes : compréhension et étude des procédés narratologiques et de focalisation, travail sur la langue portant sur les formes en -ING, les modaux et les verbes de perception. Il mentionne les activités langagières associées : la compréhension et l'expression écrites. Il articule son projet sur trois séances.

La première séance propose, en anticipation, l'étude du *stream of consciousness* dans de brefs passages de *Mrs Dalloway*, de Virginia Woolf, et de *Ulysses*, de James Joyce. Le but de cette étude est de familiariser les élèves avec les procédés narratologiques, dont ceux du monologue intérieur, et leur répercussion sur le langage dans le roman. Des repérages sont prévus pour aborder l'implication du narrateur et les verbes de perception.

Une deuxième séance aborde l'étude du document A et permet d'étudier la situation d'énonciation, les procédés de narration et d'écriture du monologue intérieur (en s'appuyant sur les entraînements menés lors de la séance précédente), associés à un travail sur la langue (centré sur les modaux et la forme BE + -ING).

En tâche finale, le candidat propose une production écrite sous forme d'écriture créative. Il s'agit pour les élèves de relater une expérience vécue avec plusieurs focalisations et points de vue possibles . Une grande liberté est laissée aux élèves.

Le jury a particulièrement apprécié la cohésion interne, la clarté et l'ambition de la démarche retenue par le candidat.

Exemple de bonne prestation, sur le dossier EHP 23

Le projet pédagogique porte sur l'exploitation du texte de civilisation, extrait d'une plaidoirie de Clarence Darrow au procès d'Ossian Sweet. L'exploitation proposée s'adresse à une classe de seconde, dans le cadre de la notion « Mémoire : héritages et ruptures », et fait l'objet d'un travail commun avec le professeur d'histoire autour du commerce triangulaire et de l'abolition de l'esclavage.

Le candidat propose de ne retenir que les lignes 1 à 35 du document. Il justifie ce choix par le fait que ce passage fait référence à l'histoire de l'ensemble de la communauté afro-américaine, et non à un individu, et que le texte entier serait trop long pour être traité en classe de seconde.

La séquence commence par une activité de compréhension orale sur un extrait de *Amistad*, de Steven Spielberg, permettant d'acquérir des éléments de vocabulaire en rapport avec la traite des noirs. Ce premier document mène également à la distribution et à la découverte d'une chronologie du commerce triangulaire.

L'étude du texte commence lors de la seconde séance de la séquence. Après avoir repéré comment Darrow évoque l'histoire du déracinement des Noirs américains, les élèves sont invités à s'intéresser à l'emploi du passif, notamment dans les lignes 9 à 21, et à la manière dont il permet d'éveiller l'empathie de l'auditoire. Un exercice de lecture à haute voix du texte de Darrow permet également de travailler l'accentuation, mais aussi et surtout l'intonation.

Lors de la séance suivante, un exercice de compréhension orale sur un document audio concernant les violences policières et le mouvement *Black Lives Matter* permet d'attirer l'attention des élèves sur la situation actuelle des Noirs aux États-Unis.

La tâche finale est un exercice d'expression orale, devant la classe ou enregistré, proposant de se mettre à la place d'un expert invité au journal télévisé et chargé d'expliquer les racines historiques de la violence raciale aux États-Unis, ce qui fait écho aux liens historiques qu'établit Darrow entre passé et présent.

Exemple de bonne prestation, sur le dossier EHP 24

Le candidat propose d'exploiter le document C (photographie d'une fresque de Danny Devenny) en première L, dans le cadre de la thématique « lieux et formes de pouvoir ».

La tâche finale consiste en l'enregistrement d'un audioguide présentant une fresque. La fresque de Devenny est abordée en début de séquence. Le candidat indique que l'objectif principal de la séquence est culturel : il s'agit de proposer une introduction à l'histoire irlandaise à travers un prisme artistique.

Le candidat identifie les difficultés que le document est susceptible de poser aux élèves. Il remarque que ces difficultés sont à la fois linguistiques (le gaélique) et culturelles.

Dans un premier temps, le document est présenté sans paratexte, ni traduction du texte en gaélique. Les élèves sont invités à émettre des hypothèses sur les symboles irlandais figurant sur l'image, sur le lieu où se trouve l'œuvre, et sur sa date de réalisation. Le candidat souligne qu'il est possible d'identifier la nature de l'œuvre (une fresque) en s'appuyant sur la présence dans l'image d'un nom de rue, d'un bâtiment en arrière-plan, et sur les briques du mur sur lequel l'œuvre est peinte.

Puis, le professeur fournit aux élèves la traduction des mots écrits en gaélique, le lieu et la date. Le professeur utilise une carte pour permettre aux élèves de localiser Belfast.

Les élèves sont invités à décrire l'image, puis émettent des hypothèses sur ce qu'est le *Women's Council* : la présence d'uniformes, d'une arme et de masques permet d'établir qu'il s'agit d'un groupe paramilitaire.

Le professeur donne ensuite deux textes différents à deux groupes :

- l'un porte sur les aspects essentiels de la lutte pour le *Home Rule* et l'indépendance.
- l'autre porte sur la lutte pour le suffrage des femmes.

Les élèves des deux groupes mettent en commun ce qu'ils ont glané dans ces deux documents.

Le professeur fait ensuite écouter aux élèves des témoignages d'habitants de Belfast, puis invite les élèves à réfléchir sur le choix d'une fresque plutôt que d'un tableau (importance de la représentation dans un espace public).

Au terme de cette étude, le professeur demande aux élèves d'enregistrer un audioguide présentant une autre fresque visible à Belfast.

Blaise BONNEVILLE
Professeur en classe préparatoire à Paris

8 - Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

I. Généralités et déroulement de l'épreuve

Remarques générales

En guise de remarque liminaire, notons que si des hésitations demeurent chez certains candidats quant à la nature et aux exigences de l'épreuve de compréhension/restitution, les conseils de méthode dispensés par les préparateurs et dans les rapports de jury des sessions passées semblent de mieux en mieux compris et appliqués. Que ceux qui ont fourni ces efforts en soient félicités.

Il convient néanmoins de faire ici un certain nombre de rappels afin que les erreurs et écueils qui subsistent puissent être évités. La lecture du présent rapport pourra être complétée par celle des précédents, qui restent consultables sur le site du Ministère de l'Education nationale :
http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html
et sur celui de la SAES :
http://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/agregation-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/

Pour bien cerner la nature de l'épreuve, il est indispensable de comprendre ce qu'elle n'est pas : la restitution du document radiophonique ne peut en aucun cas prendre la forme d'un commentaire, d'une explicitation ou d'une synthèse. Il arrive qu'en dépit de qualités d'écoute et de compréhension manifestes, le contenu du document ne soit pas restitué de manière claire, dans un français de bonne facture, fidèle au fil du propos. La restitution demande des compétences proches de celles de l'interprète, même si la restitution diffère de la traduction, comme cela sera expliqué et illustré ci-après.

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve se dérouler en trente minutes maximum, sans temps de préparation antérieur à l'entrée en salle d'interrogation. Pendant que les modalités leur sont rappelées, les candidats sont invités à préparer leur brouillon comme ils le souhaitent, et à se munir de crayons et de stylos car tout problème d'encre pendant la prise de notes serait préjudiciable. Le titre du document, inscrit sur un papier, est ensuite remis au candidat. Ce titre, formulé de manière brève et explicite, prépare à l'écoute et permet d'appréhender le contexte (géographique, historique, culturel) du document sonore. Le chronomètre est déclenché en même temps que le fichier son, lu sur une tablette reliée à une enceinte afin que la qualité sonore soit optimale. Le document est diffusé une première fois dans son intégralité et les candidats peuvent prendre autant de notes qu'ils le désirent. Une minute de pause fait suite à cette première écoute : elle permet d'organiser et de compléter les notes avant que le document ne soit diffusé une seconde fois, fragmenté en quatre segments.

À la fin de chaque segment, signalée par un son de cloche, les candidats en restituent le contenu en français. L'écoute ne reprend qu'une fois cette restitution achevée et les mots « fin de segment » prononcés. La procédure se répète ainsi pour chaque segment. Une fois l'exercice terminé, les candidats sont invités à revenir, lors d'un entretien, sur les différents segments de la restitution afin d'en modifier le contenu ou d'améliorer les formulations initialement proposées.

Il est primordial qu'un certain équilibre entre la restitution et l'entretien soit respecté et les candidats sont les seuls garants de cet équilibre. Il est conseillé de consacrer une vingtaine de minutes à la première partie, écoute comprise, pour pouvoir bénéficier d'un échange d'une durée maximale de dix minutes. Si une restitution très courte trahit nécessairement un certain nombre d'omissions, une restitution trop longue, de vingt-cinq minutes par exemple, laisse trop peu de temps au candidat pour apporter *a posteriori* des corrections qui, le plus souvent, font évoluer la note positivement. L'épreuve se termine à l'issue de cet entretien, lorsque le jury annonce la fin du temps imparti.

II. Conseils de méthode

Le brouillon et la prise de notes

Les méthodes de prise de notes, pendant les deux écoutes du document, varient d'un candidat à l'autre. Afin que les notes soient aussi exhaustives que possible, certains adoptent une disposition en colonnes, d'autres utilisent des stylos de couleurs différentes correspondant aux différents locuteurs (en général au nombre de deux ou trois, parfois quatre), d'autres encore transcrivent le dialogue au fil de l'écoute, pour ne citer que quelques exemples. Nous ne saurions ici en conseiller l'une de ces méthodes plus qu'une autre. Les restitutions les plus précises et les plus complètes se font souvent à partir de brouillons fournis et ordonnés, sur lesquels apparaissent à la fois un grand nombre d'informations et les liens qui permettent ensuite de les articuler pour respecter la logique interne du document. Un passage de dialogue, qui peut paraître confus, s'éclaire parfois lorsqu'on a bien noté les termes exacts et le détail de la question précédemment posée aux interlocuteurs. Faire ces liens suppose que l'enchaînement des prises de parole figure très clairement dans les notes, pour que l'organisation du discours puisse être reproduite.

Il va de soi que le recours aux abréviations et aux initiales pour les noms propres s'avère un gain de temps précieux. Dans ce cas, il faut veiller à ce que celles-ci n'entravent pas la lecture des notes pendant la restitution, en évitant d'attribuer un même codage à deux mots différents (FL pour *Florida* et *Fort Lauderdale*, par exemple). Une distinction doit être faite entre les noms propres dont la compréhension et la restitution sont exigibles parce que ces noms sont essentiels à la logique du document et ceux, de moindre importance, qui peuvent ne pas figurer dans les notes (noms d'intervenants ou d'invités peu connus, noms de lieux simplement mentionnés au détour d'une phrase, par exemple). Les premiers doivent bel et bien être rendus avec la plus grande précision, car ils relèvent en général d'une culture d'angliciste. Dans un document traitant des livres politiques publiés depuis le début de la présidence de Donald Trump, si le nom d'Omarosa Manigault Newman, auteure de *Unhinged*, n'est pas exigible (bien que la parution de l'ouvrage ait eu un certain retentissement), celui de James Comey, ancien directeur du FBI, souvent mentionné dans ces mêmes livres, doit être identifié car la querelle entre les deux hommes est l'un des faits marquants du mandat en cours.

Qu'ils soient courants ou non, ces noms propres figurent souvent dans le titre du document remis au candidat en début d'épreuve, titre qui doit toujours faire l'objet d'une lecture attentive afin de ne pas écorcher les noms de personnes, d'œuvres et de lieux (comme celui d'Alexandria Ocasio-Cortez, souvent appelée Ortez au cours des restitutions), et de repérer ensuite certaines références faites au

cours du dialogue, comme c'est le cas dans un document sur l'adaptation du roman *The Handmaid's Tale*.

Restitution

La restitution n'est pas une traduction du document radiophonique, puisqu'elle se fait au discours indirect. Or, si les prestations rendent parfois compte d'une excellente compréhension orale, elles ne respectent pas toujours les exigences et la définition de l'épreuve et peuvent être considérées comme hors sujet. La restitution relève d'une opération double : il faut à la fois passer du discours direct au discours rapporté, et de l'anglais au français. L'exactitude des propos restitués doit se conjuguer à la maîtrise de ces deux opérations et là réside toute la difficulté de l'épreuve.

Il convient donc de s'entraîner avec méthode. Les candidats doivent s'habituer à rapporter les propos de chacun des locuteurs, au présent, en faisant usage de verbes introducteurs variés et en évitant toute cheville discursive inutile. On attend d'eux que la langue dans laquelle ils s'expriment soit nuancée, précise et dénuée d'erreurs de syntaxe et de grammaire. La gymnastique intellectuelle que cet exercice suppose conduit à privilégier les phrases concises dont l'agencement ne risque pas d'être asyntaxique. La concentration des candidats étant mobilisée en grande partie pour la restitution du contenu des échanges et de termes et d'expressions parfois complexes, ils perdent souvent le fil de phrases trop longues. Mais ils doivent aussi se méfier de l'excès inverse qui reviendrait à enchaîner des propositions très courtes, sans coordination ni subordination, et qui commenceraient toutes par les mêmes chevilles telles que « Le présentateur demande… » et « L'invité répond… ». Un équilibre reste à trouver entre ces deux écueils. Cet équilibre entre dans les critères d'attribution de la note.

Notons enfin que la restitution de chaque segment doit se faire à un rythme lent, pour être notée *in extenso* par le jury. il est vivement conseillé d'en commencer la dictée dès que retentit le son de cloche signalant la fin de l'écoute. On comprend aisément que les candidats aient besoin de quelques instants pour en formuler l'amorce, mais ils ne doivent pas oublier que le temps est compté et précieux. Quand le jury est amené à interrompre la restitution pour demander au candidat de ralentir, cela ne doit pas être interprété comme un signe d'agacement. Cela n'aura pas d'incidence sur l'évaluation mais peut entraver les efforts de concentration et le bon déroulement de l'épreuve, surtout lorsque le jury doit interrompre le candidat à plusieurs reprises. Dans ces circonstances particulières, la capacité du candidat à tenir compte de son auditoire entre dans l'évaluation car il s'agit d'une compétence essentielle chez un futur enseignant. Pour ces raisons, il convient d'adopter d'emblée un débit approprié, que seul l'entraînement permet d'ajuster.

Entretien

Une fois la restitution achevée, le jury indique que le temps restant sera consacré à l'entretien. Les questions ne sont pas nécessairement posées segment par segment, non pour ajouter à la difficulté de l'épreuve et mettre les candidats en difficulté face à des notes parfois désordonnées, mais parce que le jury a à cœur de revenir en premier lieu sur les parties de la restitution dont la complétion ou la reformulation sont susceptibles d'améliorer la note. Chaque question s'accompagne de la lecture de la phrase sur laquelle elle porte. Quand deux phrases sont lues, c'est que leur enchaînement pose problème ou qu'une incohérence s'y trouve, qui pourrait être corrigée. Aucune question n'est posée sur des propos correctement restitués. Par conséquent, une nouvelle proposition est toujours

attendue, et cette nouvelle formulation annule et remplace la précédente. Il faut donc veiller à ne pas ajouter une erreur, dont l'évaluation devrait tenir compte. La question posée, toujours très explicite, doit susciter la plus grande attention : s'il est demandé par exemple de compléter un propos, une simple reformulation ne saurait suffire.

Il arrive que le jury demande au candidat quel terme anglais il a voulu rendre par tel ou tel terme utilisé en français. C'est toujours parce que le choix est contestable, soit parce qu'il relève d'un calque ou d'un contre-sens (par exemple, « la routine des deux portes de Laurel et Hardy » au lieu de « numéro » pour traduire le faux-ami anglais « *routine* » dans « *[Laurel and Hardy's] double-door routine* »), soit parce qu'un problème de discrimination auditive s'est posé (« les films d'art et d'essai » pour « *our movies* », en raison de la proximité phonétique de « *our* » et « *art* » dans le contexte d'un dialogue). Les candidats s'étonner parfois que de telles questions leur soient posées. Or, il s'agit bien d'une chance qui leur est donnée de s'interroger sur la nature d'une erreur. S'il est peu aisé de revenir spontanément sur un terme mal compris, les candidats sont néanmoins invités à prendre immédiatement le recul nécessaire vis-à-vis de leur restitution et à se demander si son sens, manifestement inexact, ne peut pas être inféré en passant en revue les mots avec lesquels le terme erroné forme des paires minimales.

Enfin, les réponses doivent strictement se limiter à une nouvelle formulation, donnée d'emblée. Les commentaires, les explications et les justifications (« Il me semble que… », « Peut-être faudrait-il… ») sont une perte de temps puisqu'*in fine*, seule sera notée la seconde restitution, en lieu et place de la première. Nous attirons tout particulièrement l'attention des futurs candidats sur ce point.

III. Problèmes, écueils et corrections

Abordons à présent les problèmes les plus fréquemment rencontrés au cours de la restitution pour en dégager une typologie et apporter quelques pistes de correction. Les erreurs données en exemple ont pour unique but d'illustrer le propos général ; certaines ont été commises au cours de restitutions qui ont par ailleurs été jugées efficaces et satisfaisantes.

Compréhension globale et détaillée

Il convient tout d'abord de distinguer les erreurs de compréhension globale de celles qui concernent des mots ou expressions, en contexte. Les restitutions qui ne rendent pas compte de la logique interne du document ni des échanges entre les différents locuteurs, et dans lesquelles abondent les ruptures de sens, sont en général sanctionnées par des notes basses. Il arrive que de telles prestations soient proposées par des candidats qui ont néanmoins une réelle capacité à comprendre et restituer des fragments de texte avec une certaine efficacité. Cela signifie qu'au-delà de la compréhension d'éléments isolés, au-delà de la segmentation du document en quatre parties, les candidats doivent mettre en réseau toutes les informations perçues ou à disposition : titre, noms, dates, identité des locuteurs, idées émises, répétées, contredites ou nuancées. À chaque instant de l'écoute, ils doivent chercher à reconstruire la logique discursive et argumentative des échanges, pour la reproduire avec la plus grande fidélité. Certaines des ruptures de cette logique sont aisément corrigées lors de l'entretien, tant elles paraissent évidentes lorsqu'elles sont relues. Par exemple, l'énoncé « La journaliste interroge ses invités. Elle *lui demande si… » a pu être modifié immédiatement, grâce à une correction des pronoms pour respecter la concordance en nombre. Il semble plus difficile, en revanche, de revenir sur une contradiction entre deux propos, dans deux

segments différents. Dans un document sur les conséquences du Brexit sur l'économie dans le domaine artistique, un intervenant dit à deux reprises, dans le premier et le dernier segments, que les différentes branches de l'industrie dite créative rapportent « *100 billion pounds of net contribution to the economy* ». Traduire cette information chiffrée une première fois par « 100 milliards de livres » et une autre fois par « 100 millions de livres » relève peut-être de l'inattention et, au moment de l'entretien, il faut être en mesure de repérer l'erreur en consultant ses notes, ce qui n'est pas toujours aisé.

Plus préjudiciables peut-être sont les confusions entre les divers locuteurs, entre les invités et les personnes évoquées au cours des échanges ou entre des œuvres de fiction et la réalité de leur auteur. Ainsi, un document portant sur le renvoi de James Comey de la direction du FBI par Donald Trump et la tentative des Démocrates d'enclencher la procédure d'*Impeachment* pour entrave à la justice a posé problème : les candidats ont articulé leur restitution autour de la « destitution de Comey » grâce au 25e Amendement, créant ainsi confusion et ambigüité. Dans un autre document, où les auteurs d'un livre sur Michael Collins et la Révolution irlandaise expliquent leur démarche consistant à ne pas écrire une énième biographie où la première page correspondrait à la naissance de l'homme (« *You can go to page one and he's not in his cradle* »), il faut correctement inférer le sens du passage et ne pas dire « [qu']on ne trouve pas son nom dans les premières pages de remerciements du livre [car] il n'a pas été sollicité par les auteurs. » Quelle que soit l'origine de l'erreur (une confusion entre « *cradle* » et « *contents* » ? Un blanc dans les notes comblé par une supposition erronée ?), il convient de revenir sur cette incohérence flagrante lors de l'entretien, en confrontant le propos susmentionné aux dates associées à la vie de Collins dans le premier segment.

Nous ne pouvons donc que conseiller aux candidats, à chaque étape de l'épreuve, d'interroger la cohérence de leur restitution et de faire des va-et-vient entre le propos des locuteurs et la discussion générale, la logique globale dans laquelle il s'inscrit. La difficulté de l'exercice ne permet pas de consacrer la première écoute à la seule compréhension globale du document, sans prise de notes, et la seconde à sa compréhension détaillée. L'entraînement doit permettre de parfaire, outre ces deux sous-compétences, la concomitance de leur déploiement. Il serait avant tout utile que les candidats travaillent la discrimination auditive, tout au long de l'année de préparation. Les erreurs de compréhension détaillée tiennent souvent à un problème de discrimination d'un phonème ou à la confusion entre deux phonèmes proches et pourtant aisément différenciables, ainsi que le montrent quelques exemples mentionnés plus tôt. À ces erreurs s'ajoutent les confusions suivantes, relevées dans de trop nombreuses prestations : « *in the midst of* » rendu par « une sorte de mythe autour », « *their right to sail wherever they want* » rendu par « le droit de commercer où il veulent » (alors que la diphtongue du mot « *sail* » était clairement audible), « *there were rats everywhere* » rendu par « il y avait de la moisissure partout » (où la confusion entre les voyelles de « *rat* » et « *rot* » est rendue plus problématique par la non-distinction entre pluriel et singulier). Chaque fois qu'une telle erreur a été commise, surtout quand elle portait sur une information essentielle à la compréhension du document, le jury a donné au candidat l'occasion de revenir sur le choix fait initialement. C'est ce qu'ont bien compris ceux qui ont proposé une correction, interrogeant *a posteriori* le sens du propos rendu, souvent peu cohérent avec le reste du document.

Calques et contre-sens

Un autre écueil récurrent est celui de la traduction erronée d'un terme (ou expression) correctement entendu mais mal compris et qui donne lieu à un calque de l'anglais ou à un contre-sens. Les erreurs qui en découlent sont probablement évitables, puisqu'elles ne seraient sans doute pas commises à l'écrit, en version, si les candidats disposaient de davantage de temps pour soigner le passage au français.

C'est assurément le cas des erreurs de calque que nous proposons ici :

- « le personnage de Samira s'enfuit au Canada avec une carte de santé » où « carte de santé » est la traduction littérale de « *health card* » ;
- calque de « *offensive* » dans « le caractère offensif du blackface », au lieu de « offensant » ;
- calque de « *conformity* » dans « le refus de la conformité du mouvement hippy », au lieu de « conformisme » ;
- calque de « *fix* » dans « ils veulent fixer la sortie du Royaume-Uni de l'Union Européenne » ;
- calque fréquent des faux-amis « *editor* », « *dramatic* », « *eventually* » .

Cette liste d'exemples doit servir de rappel aux candidats : si restituer le contenu du document ne signifie pas faire montre d'une fidélité absolue, les automatismes et procédés généralement mobilisés en traduction doivent l'être pareillement dans cette épreuve, car toute erreur dans le passage au français constitue une erreur de sens qui nuit à la qualité et à la précision de la restitution.

Il en va de même des contre-sens portant sur des lemmes et des expressions idiomatiques souvent usité~~e~~s dans les échanges radiophoniques, où la langue oscille en général entre un registre soutenu et un registre plus familier. À nouveau, distinguons ces erreurs selon leur degré de gravité. Certaines d'entre elles trahissent de réelles lacunes lexicales ou culturelles, peu compatibles avec le niveau d'exigence du concours. C'est le cas, par exemple, de la traduction « avocate au barreau de Manhattan » pour traduire « *bartender in Manhattan* » dans un document sur Alexandria Ocasio-Cortez qui travaillait comme serveuse avant de se lancer en politique, ou bien encore de « Kate Mossman, une femme politique » pour traduire « *arts and pop music critic for the* New Statesman *Kate Mossman* », où le nom du journal et la fonction de l'invitée ont été confondus. C'est le cas aussi d'une expression courante comme « *one of the cogs of the wheel* », incorrectement traduite par « un bâton dans les roues » ou « une épine dans le pied ». D'autres erreurs, en revanche, portent sur des idiomes et des collocations dont on peut admettre qu'ils ne soient pas connus de tous les candidats. On trouvait par exemple cette année les expressions « *from naught to sixty* », métaphore automobile, et « *from zero to a hundred* » dans deux documents différents, pour évoquer la rapidité avec laquelle des carrières avaient vu le jour. Toute traduction littérale mène ici à un contre-sens, ou à un non-sens qui peut être évité en tenant davantage compte du contexte et en proposant un équivalent ou une périphrase. C'est un réflexe à acquérir en s'entraînant autant que possible à la mise en français instantanée, à partir de documents audio mais aussi, tout aussi bien, de textes écrits.

Le passage au discours indirect

L'une des difficultés de l'épreuve tient au passage du discours direct ou discours rapporté. Au cours de la restitution, cette opération est source de maintes erreurs et maladresses qu'il convient de repérer avant de mettre en place quelques automatismes.

L'une d'elle consiste à accumuler les chevilles discursives, au point que le propos restitué d'en trouve brouillé par les constructions syntaxiques qui l'introduisent. Les exemples de telles maladresses sont légion et font en général l'objet de demandes de reformulation lors de l'entretien. En voici quelques uns : « Le journaliste pose une question à son invité en demandant si le sujet du jour, à savoir l'histoire du blackface… », « Son invitée répond qu'elle souhaiterait dire qu'il est possible… », « L'intervenant indique qu'il estime que… », « Elle répond et dit que oui. ». On remarque que ces exemples ont en commun de combiner deux verbes introducteurs ou plus, dont l'un est en général superflu. Ainsi, dans le dernier cas, les formulations « Elle approuve. » ou encore « Elle abonde dans son sens. » semblent plus adaptées. La fluidité de la restitution dépend, entre autres choses, de la précision de ces verbes introducteurs. Certains candidats en font un usage très satisfaisant et les utilisent comme vecteurs de sens, dès l'amorce de la phrase. Par exemple, pour rapporter les questionnements d'un journaliste dans un document intitulé *Diversity Backstage*, il est sans doute plus adroit de dire « Le journaliste s'étonne de ce que le monde du théâtre ne reflète pas la population de Londres » plutôt que « Le journaliste dit qu'il est surpris et déclare que dans le théâtre, la population de Londres n'est pas vraiment représentée ». S'il est constant tout au long de la restitution, un tel effort de formulation sera bonifié, car il met en valeur le contenu du document.

À l'exigence de précision des verbes introducteurs s'ajoute celle de varier le vocabulaire, car les répétitions nuisent à la qualité de l'ensemble. Certains verbes comme « dire, indiquer, déclarer, demander, répondre » ou encore « confirmer » sont souvent utilisés à outrance, sans que leur sémantisme ne soit suffisamment pris en compte. Ils ne sont pas à proscrire, leur emploi peut se justifier en fonction du contexte, mais une restitution ponctuée de ces quelques verbes systématiquement répétés paraît toujours maladroite. Une langue variée, sans redondance, se verra valorisée.

D'autres erreurs propres au passage au discours indirect sont fréquentes et entraînent parfois des problèmes de sens. La première a trait au choix des pronoms utilisés pour désigner les différents locuteurs ainsi que les personnes mentionnées dans les documents. Il arrive, en cours de restitution, qu'un pronom se trouve trop éloigné de son référent pour que ce dernier soit identifiable. Il faut se rappeler que ce qui compte est la version finale de la restitution telle qu'elle est prise en notes par le jury : quelqu'un qui n'en lirait que cette version définitive ne doit rencontrer aucun problème pour en comprendre le contenu. Les candidats ne peuvent donc considérer qu'il revient au jury de reconstruire les liens entre les noms et les pronoms, comme cela semble devoir être le cas avec la phrase suivante : « Le Président dit qu'ils ont établi une étude et qu'il pense qu'ils posent la question de la protection. » Si le premier pronom « ils » est suivi d'un auxiliaire qui commence par une voyelle, permettant de comprendre qu'il est utilisé au pluriel (sans pour autant savoir à qui il renvoie), ce n'est pas le cas des deux suivants. On peine dès lors à comprendre à quels référents précis renvoient ces « il/ils ». La clarté de la restitution dépend par conséquent du contrôle que les candidats opèrent sur ces pronoms, comme ils le font sur toutes les autres composantes linguistiques.

Nous invitons les futurs candidats à prêter une attention toute particulière à la forme interrogative indirecte, source de nombreuses erreurs. Les structures telles que « Le journaliste demande à son invitée *est-ce qu'elle va parler des peintres qui l'ont inspirée » sont asyntaxiques. L'inversion du sujet et du verbe dans ces tournures indirectes demeure une erreur trop fréquente. Il ne faut pas non plus interrompre le discours rapporté pour poser les questions à la forme interrogative directe, cela constitue un évitement préjudiciable. C'est le cas dans l'exemple suivant, où la rupture est flagrante :

« La journaliste demande si Michael Collins était présent lors du mouvement pour l'obtention du suffrage des femmes. Que se serait-il passé s'il avait survécu ? ».

Certaines prises de parole sont parfois intrinsèquement difficiles à rapporter, tant elles sont marquées par les codes d'une grammaire de l'oral. Nous pouvons nous demander, par exemple, comment faire passer au mieux, en français et au discours indirect, les propos suivants, prononcés par John Reilly, l'un des acteurs du biopic *Stan and Ollie* : « *Inside, you know, Steve and I were going 5, 4, 3, 2, 1, turn, wait, 2, 3, turn…* ». Une façon jugée assez adroite de restituer cette phrase fut la suivante : « John Reilly révèle que Steve et lui devaient compter à rebours, mentalement, pour savoir à quel moment se tourner, quand s'arrêter et quand reprendre. » Cet exemple illustre bien les ajustements requis pour que la restitution soit aussi fluide que possible, tout en étant livrée dans une langue de bonne facture.

Correction et richesse de la langue

La correction linguistique est évaluée au cours de cette épreuve, l'une de ses exigences étant la clarté du propos et la capacité des candidats à formuler de façon nuancée. La qualité du français est donc primordiale, comme elle l'est dans le métier d'enseignant.

La plupart des candidats s'expriment dans une langue de bon aloi, mais plusieurs erreurs fréquentes, rarement corrigées au cours de l'entretien, laissent penser que certaines règles de syntaxe et de grammaire sont méconnues. L'une d'elle est l'emploi de l'indicatif après « bien que », notamment dans un contexte passé : « Elle déclare que la pièce de D. H. Lawrence ne parle pas de la situation politique de l'époque, *bien qu'elle a été publiée au moment de la grève des mineurs ». La concordance des temps et des modes ne doit plus représenter un problème pour les candidats qui, s'ils craignent de manier le subjonctif, peuvent mobiliser d'autres stratégies, comme l'emploi de « même si » à la place de « bien que » dans l'exemple précédent. Parmi les erreurs récurrentes affectant le domaine syntaxique, citons l'emploi des structures « *commenter que », « *contredire que » et un certain nombre d'autres verbes transitifs qui ne prennent pas de complétive en objet.

Les confusions sont aussi parfois lexicales et peuvent être la cause de faux-sens et de contre-sens. L'emploi d'un terme pour un autre peut mettre à mal la restitution elle-même. Dans le document susmentionné portant sur l'adaptation en série du roman *The Handmaid's Tale* (qu'on n'hésitera pas à traduire par son titre français *La Servante écarlate*), l'invitée déclare : « *The show has become part of the imagery of the so-called resistance to Donald Trump*. » Dire que « la scénographie de la série reflète une forme de résistance à l'ère présidentielle de Donald Trump » est inexact car le verbe « refléter », utilisé abusivement, inverse le rapport entre politique et fiction décrit dans le document. Pour compléter ce propos, notons également qu'en français les « films parlants » ne sont jamais appelés « films sonores » ; qu'on dit « parolier » et non « écrivain de chansons », et « réalisateur de films » au lieu de « directeur de film » ; et que « participer de » et « participer à » ont des sens sensiblement différents. Ces erreurs lexicales, souvent issues elles aussi du calque de l'anglais, sont à proscrire car elles nuisent à la correction linguistique dans son ensemble.

Le registre de langue doit être soutenu tout au long de l'épreuve, même au cours de l'entretien. Un certain relâchement intervient souvent à l'issue de la restitution et les corrections apportées sont parfois formulées dans une langue moins riche et de moins bonne facture (ex. « Il dit que ces choses-là, c'est un vrai problème »). Pendant toute la durée de l'échange avec le jury, les candidats doivent maintenir un niveau de langue élevé et un registre soutenu.

Culture disciplinaire

Si l'exigence de l'épreuve repose principalement sur la compréhension de l'anglais et la capacité des candidats à restituer un contenu en français, les échanges entendus dans les documents ne sont en aucun cas indépendants d'un contexte certes large mais clairement défini. Une fréquentation régulière des principaux médias du monde anglophone est nécessaire pour comprendre les enjeux politiques, historiques ou culturels des sujets proposés dans le cadre de cette épreuve.

Certaines erreurs de compréhension peuvent être évitées en confrontant le propos entendu à des connaissances disciplinaires. L'erreur la plus fréquente est sans doute la confusion entre le Royaume-Uni, la Grande-Bretagne et l'Angleterre. Les confondre ou les utiliser comme des synonymes est tout à fait problématique. Dans un document sur une anthologie de textes d'auteures d'Irlande du Nord, il convient par exemple de parler de littérature du Royaume-Uni et non de Grande-Bretagne. De la même manière, une allusion aux Tories ne peut être une référence à la politique américaine, même si le document traite, par ailleurs, des tensions entre Républicains et Démocrates.

Les extraits radiophoniques proposés cette année couvrent, comme c'est le cas tous les ans, un large éventail de thèmes et proviennent de sources britanniques, irlandaises, américaines, australiennes, néo-zélandaises, canadiennes. Il est nécessaire de s'accoutumer à cette diversité d'accents. Certains extraits traitent de commémorations (début de la guerre d'indépendance irlandaise, par exemple), d'événements ayant eu lieu depuis l'été 2018 (élections de mi-mandat aux États-Unis, montée des tensions en Mer de Chine), ou bien encore de récented'œuvres littéraires ou cinématographiques (le dernier film de Charlotte Rampling, la sortie d'un biopic sur Laurel et Hardy). Au-delà des connaissances fondamentales qui font la culture d'un angliciste, les candidats doivent se tenir informés de l'actualité politique et culturelle afin de se préparer au mieux et de ne pas découvrir, le jour de l'épreuve, un fait ou une personnalité qui aurait marqué l'année. Pour cela, nous conseillons d'écouter régulièrement les émissions radiophoniques diffusées sur les stations suivantes, en alternant les sources pour se familiariser avec les accents des locuteurs : Cape Talk (Afrique du Sud), ABC (Australie), CBC (Canada), American Public Media, NPR et CNN (États-Unis), RTE Radio 1 (Irlande), Radio New Zealand (Nouvelle-Zélande), BBC4 et Monocle (Royaume-Uni). Cette liste non exhaustive de stations de radio offre un large choix d'émissions et une vue d'ensemble de l'actualité récente du monde anglophone. Nous souhaitons insister sur le fait qu'à aucun moment de la restitution, des éléments qui ne figureraient pas dans le document d'origine ne doivent être ajoutés. Préciser que les Jim Crow Laws ont été instaurées « dans les états du sud des États-Unis » ou que Shakespeare est rentré dans sa ville natale, « à Stratford-Upon-Avon », après l'incendie du Globe, rien de cela ne peut pas faire partie de la restitution si ce n'est pas dit par les locuteurs. Les ajouts sortent le cadre de l'épreuve.

IV. Divers

FAQ

Afin de compléter la définition et les exigences de l'épreuve, voici à présent les réponses que le jury souhaite apporter à quelques questions souvent posées par les candidats lors de la réunion d'accueil ou au tout début de l'épreuve, à un moment où aucun doute ne devrait subsister.

Comment pourrai-je me rendre compte si je dicte ma restitution trop rapidement ?

Les candidats étant assis à environ deux mètres du jury, il leur est particulièrement facile de s'assurer que la dictée n'est pas trop rapide et permet une prise de notes intégrale, sans pour cela interrompre la restitution. Le jury veille quant à lui à ne pas leur faire perdre de temps en écrivant aussi vite que possible.

Dois-je me chronométrer ?

S'il n'est pas exigé que les candidats se chronomètrent, nous leur conseillons vivement de le faire. À chaque étape de l'épreuve, cela permet de garder le contrôle du temps et de ne pas être surpris quand il est indiqué que vingt-cinq minutes se sont déjà écoulées. La gestion du temps imparti doit être l'un des objectifs de l'entraînement pendant l'année de préparation.

Puis-je me corriger en cours de restitution ?

Si la correction porte sur une formulation qui vient tout juste d'être énoncée et dont les candidats pensent qu'elle peut être améliorée d'emblée, il suffit de dire « Je corrige » et d'en proposer une nouvelle qui annule et remplace alors la précédente. Si, en revanche, le candidat se rend compte au bout de quelques instants qu'une erreur a été commise précédemment (à propos du découpage des segments, des tours de parole, ou de la nature des propos rapportés), nous conseillons plutôt d'attendre la fin de la restitution. Si celle-ci a duré moins de vingt minutes, le jury propose au candidat de revenir spontanément sur certains passages. Si les vingt minutes dédiées à cette première partie de l'épreuve sont déjà écoulées, les candidats peuvent demander d'apporter d'eux-mêmes une correction ou attendre qu'une question leur soit posée, ce qui ne manquera pas d'être le cas si une erreur a effectivement été commise.

Faut-il commenter le ton des locuteurs ?

L'épreuve consiste bien à restituer le contenu d'un échange entre plusieurs locuteurs, ce qui exclut *a priori* tout commentaire sur l'échange lui-même. Toutefois, ce contenu ne peut être dissocié du contexte dans lequel il apparaît : certains rires, certaines interjections, certains silences sont signifiants parce qu'ils sont révélateurs du mode d'interaction et du registre adopté par les locuteurs. Il est alors possible, si cela participe du sens du propos à restituer, de dire par exemple qu'un intervenant répond « non sans ironie » ou qu'un journaliste « semble s'étonner de la réponse d'un invité », remarques qui, à elles seules, rendent compte de ce qu'on pourrait appeler les incidents de la conversation.

Exemples de sujets – session 2019

Afin de donner une idée aux candidats des sessions à venir de la diversité des thématiques abordées dans les documents radiophoniques, voici à présent quelques exemples de sujets traités lors de la session 2019 :

- *A founding contradiction: Thomas Jefferson* (NPR – *Hidden Brain*)
- *Actor Mahershala Ali on playing Don Shirley in* Green Book (NPR – *Morning Edition*)
- *Alexandria Ocasio-Cortez's political profile* (BBC – *Beyond Today*)
- *Author Clare Hunter talks to Janice Forsyth about her new book* Threads of Life (BBC Scotland – *The Afternoon Show*)
- *Bram Stoker's childhood on Buckingham Street* (RTE Radio 1 – *The History Show*)
- *Cambridge Analytica* (ABC Radio Australia – *The Science Show*)
- *Constance Markievicz's prison letters* (RTE – *The History Show*)

- *D. H. Lawrence as dramatist* (BBC Radio 4 – *Front Row*)
- *Historian Stuart Kells on Shakespeare's library* (Radio New Zealand – *Nine to Noon*)
- *Landscape painting* (Radio New Zealand – *Interviews with Jesse Mulligan*)
- *Mickey Mouse at 90* (The Monocle – *The Monocle Culture Show*)
- *The Macpherson Report twenty years on* (BBC Wales – *Eye on Wales*)
- *The three waves of handcrafted goods* (With Good Reason Radio – *Meet your Maker*)
- *Violent women on TV* (BBC Radio 4 – *Women's Hour*)
- *Why Blackface endures* (NPR – *Morning Edition*)

Exemple de restitution

Voici (dans la colonne de gauche) le script d'un document intitulé *Leading political books in 2018* (NPR – *Morning Edition*) et, en regard (dans la colonne de droite), le script d'une restitution ayant obtenu la note de 18/20. Ce tableau sera suivi de quelques remarques sur la langue et le contenu lui-même. Les parenthèses et les astérisques signalent les passages modifiés et corrigés pendant l'entretien.

NOEL KING (host): 2018 was a big year for political nonfiction – exposes from prominent journalists and tell-alls from former administration officials. Many of them had dramatic titles like *Fear*, *Fire and Fury* and *Unhinged*. I'm joined now by NPR's senior editor/correspondent Ron Elving and political reporter Danielle Kurtzleben. Hey, you guys. DANIELLE KURTZLEBEN, BYLINE: Hey, Noel. RON ELVING, BYLINE: Good to be with you. KING: It was a year in which it felt like there was a lot of political nonfiction – but not just that, that everybody was reading it, starting with Michael Wolff's *Fire and Fury* all the way back in January. Was this year unusual, or did it just seem that way? ELVING: I would say it was unusual – and mostly because there are so many people leaving the White House so quickly so that just within the first two years, a record number of people have left from the president's inner circle – from the Cabinet, from the advisers at the highest level in White House – and several of	La présentatrice annonce que l'année 2018 a été une année très riche en publications de livres politiques, qu'il s'agisse de rapports rédigés par des journalistes de premier plan ou des livres de révélations écrits par d'anciens (*employés officiels) membres officiels de la Maison Blanche. Beaucoup de ces livres ont des titres spectaculaires, tels que *La Peur*, *Le Feu et la fureur*, ou encore *Sorti de ses gonds*. Pour discuter de ce phénomène, elle accueille dans les studios l'éditeur en chef de la radio NPR, Ron Elving, et une femme prénommée Danielle. Ils échangent les salutations d'usage. Elle précise que non seulement, cette année a été riche en publications de livres politiques mais qu'en plus, tout le monde semble lire ces livres, notamment celui de Michael Wolff, *Le Feu et la fureur*, publié dès janvier 2018. Elle demande s'il s'agit là d'un phénomène inhabituel ou s'il semble juste seulement inhabituel. Ron Elving répond que c'est en effet inhabituel, principalement en raison du nombre élevé de personnes qui ont quitté leur poste à la Maison Blanche. En l'espace de seulement deux ans, ce nombre a atteint un niveau record, les personnes ayant quitté la Maison Blanche étant aussi bien membres du cercle rapproché du Président que membres de

them have written books.	son Cabinet ou bien encore conseillers haut placés, et nombre d'entre eux ont écrit un livre.
KURTZLEBEN: And I would add here – it might be a quantity versus quality thing, also. I mean, if you look back, yes, there were some books already out in 2010, two years into the Obama administration, talking about – analyzing Obama's rise to the presidency. So it's not unusual for books to be out now analyzing a presidency. But the tone of these books – you had books with these apocalyptic-looking covers, you know, Trump against a red background; with titles like *Fire and Fury* and *Fear*. And not only that but idea books about authoritarianism, books like *How Democracies Die*, *The People vs. Democracy* – I mean, the tone was very scary in a lot of these books.	L'invitée prénommée Danielle souhaite ajouter qu'il s'agit aussi d'un rapport particulier entre quantité et qualité. Si l'on observe les publications de 2010, soit deux ans après l'élection d'Obama, on note qu'il y avait déjà des livres analysant sa présidence et notamment son arrivée au pouvoir. Ainsi, il n'est pas si habituel qu'il y ait déjà autant de livres (*traitant de la politique du Président actuel) aussi tôt dans la présidence, mais c'est surtout le ton employé qui est frappant, ainsi que des couvertures utilisant une iconographie apocalyptique (comme l'image de Trump face à un fond rouge) et les titres donnés à ces livres eux-mêmes : *Le Feu et la fureur* ou *La Peur*. Ce qu'il y a de différent également est l'idéologie discutée dans ces livres. Beaucoup évoquent l'autoritarisme avec des titres comme *Comment la Démocratie est morte* ou encore *Le Peuple contre la Démocratie*. Il y a un ton propre à faire peur utilisé dans beaucoup de ces livres.
KING: Let's go through some of the highlights. One of the big ones this year was *A Higher Loyalty* by former FBI Director James Comey. Ron, you reported on that book. You reviewed that book for NPR. What stood out to you? ELVING: Some of the comparisons that he makes to the earlier parts of his career when he prosecuted Mafia families and the code of silence that they had and the sort of generalized family-based criminal enterprise – that's a shocking comparison to make in the spring of 2018. Now, it may not seem quite as shocking at this stage. But at the time that he was using that kind of language, that really stood out.	La présentatrice (*propose de) souhaite revenir sur (*des moments forts dans ces publications, notamment le roman écrit) certaines publications phares, notamment celle écrite par l'ancien directeur du FBI, Comey, dont son invité a réalisé une critique pour la radio NPR. Elle lui demande ce qui fait que ce livre a été si frappant. Il répond que c'est avant tout les comparaisons que l'auteur effectue avec des expériences qu'il a eues au début de sa carrière, notamment avec la mafia. Il s'agit d'une comparaison avec une famille mafieuse et le code du silence qui prévalait au sein de celle-ci, ainsi que la représentation d'une forme de criminalité fondée sur la famille. Ces termes étaient selon lui choquants au printemps 2018, même s'ils ne le sont plus tellement à cette étape-ci de la présidence. Mais à la sortie de ce livre, c'est ce qui l'a démarqué des autres.
KING: There were also a significant number of tell-alls from people close to the president.	La présentatrice ajoute qu'un nombre important de livres sont des livres de révélations écrits par

Some former White House staffers published notable books. Ron, which one was your favorite? Which one was the most notable? ELVING: Well, Michael Wolff was not really a staffer, but he was really a fly on the wall reporter who was allowed to hang out in the White House inexplicably for a long period of time and write a book. And that really set the tone for the book because it came out fast. He knew exactly what he was doing. He got it out really quickly – so that when Omarosa Manigault, who had also had a brief period on the staff in the White House, came out with a similar book, it didn't have nearly the same sort of impact. But I think, really, the book that made the biggest difference in reporting on the inside of the White House was not written by a White House insider but by someone to whom many of those insiders had spoken. And that was Bob Woodward.	d'anciens employés de la Maison Blanche. Elle demande à son invité lequel de ces livres l'a le plus marqué. Celui-ci précise que Michael Wolff n'était pas réellement employé de la Maison Blanche. Il s'agissait plutôt d'une sorte (*d'inquisiteur) de journaliste à qui l'on a permis de rester à la Maison Blanche pendant longtemps de manière inexpliquée pendant qu'il écrivait son livre. Et il a donné la tendance pour le reste des publications, car il est sorti très rapidement. Il savait précisément ce qu'il faisait en accélérant sa publication. Ainsi, l'effet produit par une autre publication qui n'a pu être aussi rapide n'a pas eu le même impact. Cependant, le livre qui a le plus fait la différence en révélant ce qui se tramait n'a pas été écrit par un ancien de la Maison Blanche, mais par quelqu'un à qui de nombreuses personnes ont parlé et il s'agit du livre de Bob Woodward.

Ce qui frappe le plus à la lecture de cette transcription est le caractère quasi exhaustif de la restitution qui comprend, en plus des éléments-clés, un grand nombre d'informations détaillées. Cette prestation révèle des capacités de compréhension manifestes, un entraînement à la prise de notes très efficace, mais aussi une connaissance suffisante du sujet traité, exigible de tous les candidats, qui a permis de restituer la plupart des noms propres. Parmi les très rares omissions, on notera tout de même, outre le nom de famille de Danielle Kurtzleben, la seconde invitée présentée dans le segment 1, sa fonction de « *political reporter* » qui devait, quant à elle, être donnée. Lorsque plusieurs intervenants sont présentés, seule l'identité du premier est en général restituée. Cela s'explique par la rapidité avec laquelle ces présentations sont faites et le jury n'en tient pas rigueur aux candidats si l'invité en question n'est pas une personnalité de premier plan. On pourra cependant regretter que ce soient souvent les invitées de sexe féminin (journalistes, expertes de tous ordres, historiennes, professeures) qui ne soient pas présentées dans ces cas-là. Cela a pour conséquence fâcheuse de ne tenir pour spécialistes que des hommes, tandis que les femmes se voient généralement mentionnées par leur seul prénom dans le reste de la restitution.

Le contre-sens dans le segment 2 (« Ainsi, il n'est pas si habituel qu'il y ait déjà autant de livres »), dont la note finale tient naturellement compte, montre qu'une erreur, même évidente après coup, peut vite être faite si la concentration du candidat n'est pas optimale tout au long de l'épreuve. Cette erreur n'a pu été corrigée lors de l'entretien, malgré la demande du jury, mais ne met pas à mal la compréhension du document dans son intégralité. Peu d'autres questions ont pu être posées lors de cet entretien, car la restitution s'est faite en plus de vingt minutes : si cela avait été possible, certaines maladresses et redondances auraient probablement pu être remplacées (par exemple, « Ainsi, l'effet

produit par une autre publication qui n'a pu être aussi rapide n'a pas eu le même impact. » dans le dernier segment ou « il y a un ton propre à faire peur dans beaucoup de ces livres » dans le segment 2) et la langue aurait peut-être été enrichie. Il n'en reste pas moins que cette prestation très complète, proposée dans un français de bonne facture et dénuée d'erreurs de langue et de méthode, répond à toutes les exigences de l'épreuve mentionnées plus tôt. Que tous les candidats qui ont été capables de proposer de telles restitutions, même moins exhaustives, en soient ici félicités.

Thibaut VON LENNEP
Professeur en classe préparatoire à Rouen

9 – Expression orale

L'agrégation d'anglais conduit à un métier dans lequel la communication joue un rôle central. Le fait qu'un enseignant soit en mesure de proposer aux élèves un modèle authentique s'avère tout aussi nécessaire à la transmission des savoirs que son aptitude plus générale à la communication. Un modèle authentique suppose non seulement l'authenticité de l'accent, entendu au sens, mais aussi la correction grammaticale et la précision lexicale. La communication, quant à elle, suppose de faire preuve d'une attitude adaptée et d'employer une rhétorique favorable à la réception des idées. Aux épreuves orales du concours, ces deux versants contribuent à part égale à la réussite de la transmission des contenus. Ils y sont rassemblés sous l'étiquette d'*expression orale*, qui couvre de ce fait un très large spectre, allant du plus petit observable (par exemple, le respect de l'aspiration des plosives non voisées en début de syllabe accentuée) au plus large (par exemple, la capacité à accorder suffisamment de contact visuel à chacun des trois membres du jury). L'ensemble des multiples compétences dans lequel l'expression orale se décline ne se laisse acquérir que par une pratique régulière et exigeante commencée bien avant les épreuves orales du concours. Dernière étape avant la professionnalisation, les épreuves orales de l'agrégation sont l'occasion pour le candidat de démontrer la solidité du modèle qu'il présente et ses talents en communication, et ainsi de mettre en valeur le fruit d'un long travail de préparation.

L'importance que le jury reconnaît à l'expression orale se reflète dans la constance de son évaluation. Ainsi, l'expression orale fait l'objet d'une évaluation au cours de trois épreuves : la leçon, le commentaire de texte et l'épreuve hors programme (EHP). À l'issue de ces épreuves, deux notes distinctes sont attribuées au candidat : l'une concerne le contenu, l'autre évalue la qualité de l'expression orale. Chaque commission de jury comprenant trois membres, la note finale d'expression orale repose sur l'appréciation de neuf membres du jury. La moyenne des notes obtenues dans chacune des trois épreuves constitue la note finale de langue orale, qui est affectée du même coefficient 2 que les épreuves en elles-mêmes.

Critères généraux

Une bonne prestation orale est le résultat d'une multitude de facteurs, dont certains dépassent en partie le cadre de ce rapport. Néanmoins, rappelons ici l'importance cruciale des critères généraux suivants : gestion du stress, du souffle et de la posture ; aptitude à poser sa voix ; contrôle de son volume et de son débit. Le candidat doit s'assurer d'avoir acquis autant de pratique que nécessaire pour aborder cette situation de communication sans la craindre, en commençant par corriger les problèmes généraux de communication qui lui auraient éventuellement été rapportés lors de ses entraînements en amont, qu'il est en outre conseillé de minuter. Trouver le juste équilibre entre un contrôle qui tendrait à l'artifice et un relâchement qui risquerait de passer pour de la désinvolture n'est pas simple, mais c'est cet équilibre qui garantit au candidat le naturel et l'assurance nécessaires pour faire interagir de façon convaincante le fond et la forme. Plus particulièrement, il s'agit d'apprendre à éviter les défauts suivants : une attitude trop en retrait ou trop rigide ; une intelligibilité compromise par un volume trop bas ; un ton si enthousiaste qu'il pourrait devenir véhément ; une diction articulée à l'excès ; un débit excessivement lent ou saccadé ; un discours ponctué par des marques d'hésitation

trop nombreuses (surtout si celles-ci recourent au « euh » français) ou des blancs non motivés[1]. Il est attendu que le candidat s'inscrive dans un rapport de communication avec le jury comme il le fera plus tard dans une classe, ce qui exige, pendant toute la durée de l'épreuve (et pas seulement lors de l'entretien) de savoir se détacher de ses notes et de maintenir un contact visuel suffisant avec chacun des membres, de s'exprimer de façon claire et fluide sans envoyer de signe d'autodénigrement ou au contraire de triomphalisme. Cette situation de communication reste contraignante, puisque les marques d'interaction verbale sont à proscrire (pas de *OK?* à la fin d'une phrase, pas d'appel à l'approbation du type *Was my answer satisfactory?*), de même que les marques d'autoévaluation (*I'm afraid I have to move on to my conclusion now* ; *the point that I hoped to drive home […]*).

Les remarques qui suivent ne cherchent pas tant à effectuer un relevé exhaustif et systématique des erreurs commises qu'à attirer l'attention des candidats sur des erreurs récurrentes et localisées qui, souvent, trahissent l'influence sous-jacente du français sur leur modèle de langue. À l'instar des critères employés par le jury pour l'évaluation de la langue, ce rapport aborde successivement la chaîne parlée, les phonèmes, les accents, la grammaire, le lexique et la communication. Nous invitons les candidats à consulter les précédents rapports de jury pour compléter le présent échantillonnage.

Chaîne parlée et intonation

L'intonation peut se répartir en trois sous-domaines que sont la tonalité, la tonicité et les tons. La tonalité consiste à découper le flux de parole en groupes toniques. Un débit haché, qui manque de fluidité, conduit à produire des groupes toniques très courts et de ce fait à démultiplier les syllabes toniques sans justification, ce qui produit un effet de martelage peu authentique. Si le caractère semi-improvisé de la présentation peut entraîner une certaine tolérance vis-à-vis de mauvais découpages ponctuels, rien ne peut en revanche justifier un discours qui élit chaque groupe syntaxique comme groupe tonique, surtout pendant la lecture imposée d'un passage de texte. La tonicité consiste à choisir dans le groupe tonique la syllabe qui entame le début du contour du ton. Elle doit faire l'objet d'une réflexion lorsque le candidat prépare la lecture du passage (à ce propos, ne pas hésiter à annoter le texte photocopié qui constitue le sujet avec autant de marques prosodiques que nécessaire). Du fait que la tonique est étroitement liée au sens, on ne peut que s'étonner d'entendre des erreurs de tonicité alors que le candidat délivre un argumentaire qu'il a constitué lui-même. La tonicité neutre est facile à apprivoiser, mais comment est-il possible de ne pas choisir la bonne tonique lorsque l'on souhaite apporter un effet d'emphase ou de contraste ? Le ton est lui aussi tributaire du sens, mais son choix tient également à la cohésion discursive. Dans le cadre d'une épreuve de concours, il devrait faire se succéder quelques tons semi-montants signifiant la continuité de l'énoncé et une majorité de tons descendants accompagnant chaque fin d'énoncé. Des tons à contours complexes, notamment le *fall rise*, qui peut servir à marquer la concession ou la réserve, peuvent s'y adjoindre avec pertinence pour gagner en authenticité. Seul un manque d'assurance peut justifier la surabondance parfois relevée de tons systématiquement ascendants en fin d'énoncé, qui sont alors perçus comme des sollicitations d'acquiescement, ou au contraire l'emploi exclusif du ton descendant durant toute la présentation, qui aplatit la nuance d'une démonstration et ne permet pas

[1] Le jury est conscient que l'hésitation est chose naturelle. Mais rappelons qu'à choisir, il est préférable de finir une phrase et la faire suivre d'un blanc plutôt que de briser la chaîne parlée en ponctuant cette phrase de « *erm* ». Un temps d'arrêt peut du reste revêtir un intérêt rhétorique, comme, par exemple, lorsqu'un blanc est utilisé pour marquer la fin d'un pan d'analyse. Rappelons enfin l'intérêt de se constituer une banque de *gap-fillers* idiomatiques, tels que *how shall I put it?*, et la nécessité d'éviter de faire jouer ce rôle de remplissage à des expressions informelles telles que *sort of*.

d'en suivre les enchaînements. Enfin, la hauteur de voix est un outil qu'il est utile de maîtriser. Entamer la première syllabe saillante d'un groupe tonique par une hauteur moindre permet de signaler une parenthèse, tandis qu'une hauteur accrue sans excès indiquera l'ouverture d'une nouvelle partie. Il est possible que la maîtrise de l'intonation passe par une phase d'artificialité, durant laquelle les accents toniques sont excessivement appuyés et les tons un peu trop mis en relief, mais il est indispensable que le candidat ait dépassé cette phase avant sa présentation aux épreuves, et qu'il puisse proposer une intonation naturelle et respectueuse de la musicalité de la langue, ni plate, ni outrée.

Parmi les phénomènes de chaîne parlée figure la réduction des mots outils. En se préparant à l'épreuve de phonologie, les candidats ont appris la liste des mots grammaticaux à réduire, et l'on note qu'ils appliquent les réductions de manière irréprochable aux articles THE et A. Il s'agit d'étendre la gamme des formes réduites aux autres mots grammaticaux qui s'y prêtent : la réduction ne constitue absolument pas une déperdition de registre, mais au contraire, fait partie intégrante du caractère rythmique de l'anglais. Très régulièrement, les candidats, parfois du fait qu'ils cherchent leurs mots, parfois par souci d'articulation, ont systématiquement ignoré ce phénomène pourtant central de l'anglais, ne réduisant par exemple jamais l'auxiliaire HAVE (ex. *could <u>have</u> had*), BE (ex. *these* / *there <u>are</u> questions*), THAT conjonction ou pronom relatif (ex. *he says <u>that</u> he wants […]*, *the point <u>that</u> she wants […]*), ni même les prépositions très courantes que sont FROM, AS, TO, OF. Lors de la lecture, certains sont allés jusqu'à produire une forme pleine alors qu'elle était contractée dans le texte.

L'alternance rythmique se joue également à l'intérieur du mot, et les candidats qui ne respectent pas les formes faibles sont aussi très souvent ceux qui ne font pas assez ressortir la syllabe accentuée à l'intérieur des mots, non pas parce qu'on attend plus de volume sur celle-ci, mais parce que les voyelles inaccentuées environnantes ne sont pas affaiblies : *particular* a été, par exemple, prononcé */pɑːˈtɪkjuːlɑː/ au lieu de /pəˈtɪkjələ/.

Accent lexical

Le jury tient en premier lieu à souligner son étonnement devant le manque de maîtrise des schémas accentuels de mots usuels en l'anglais ; à titre d'exemple : les adjectifs *INteresting*, *NEgative*, *disTINCT*, *PREsent*, *PERfect*, *CHAracteRIstic* ; les verbes *deVElop*, *conSIder*, *preSENT*, *conTInue* ; les noms *deMOcracy*, *SUBject*, *CONtent*, *COmmentary* ; les adverbes *ALso*, *howEver*, *SOMEtimes* ; les prépositions et subordonnants *toWARD*, *unTIL*, *whereAS*. Tout aussi préjudiciables sont les erreurs d'accent sur les mots relevant du lexique propre au discours argumentatif, qu'il soit général ou spécifique à la discipline d'option. À ce titre, on insiste sur le travail à faire en amont concernant les termes propres aux questions des épreuves sur programme, à l'appareil critique général ou à celui plus spécifique de la matière d'option, et à la métalangue. Trois types de phénomènes sont apparus : une accentuation instable pour un même mot, une absence d'accentuation avec un rendu syllabique, un déplacement systématique de l'accent lexical d'un mot. Il demeure essentiel de consulter un dictionnaire de prononciation à tout instant de l'apprentissage d'une langue étrangère. La vérification constante de la prononciation des mots de l'anglais, souvent peu prévisible, nécessite d'être prolongée par un entraînement visant à l'appropriation de celle-ci. Lorsque ce travail n'a pas été entrepris en amont, le jury conseille vivement aux candidats de vérifier

dans le dictionnaire disponible lors de la préparation la prononciation des termes qui feraient l'objet d'un doute, surtout ceux qui font partie de la question au programme. Par exemple, en civilisation, il est indispensable de connaître la prononciation des noms propres correspondant aux figures incontournables de la question (ex. *Lincoln*, *Douglass*, *Gladstone*, *Parnell*), des noms des états (ex. *Kansas*, *Missouri*, *Massachussetts*), des mots des titres de films au programme (*Cheyenne Autumn*) ou de leurs personnages ; en littérature, la prononciation du nom des auteurs et des termes de la terminologie littéraire, narratologique et stylistique (ex. *narrator*, *narrative*, *omniscient*, *anaphora*, *metaphor*, *metonymy*) ; en linguistique, la prononciation des termes conceptuels et des termes de la métalangue (ex. *genericity*, *dynamism*, *adjective*, *pronoun*, *gerund*, *participial*). Il convient également de vérifier avec le plus grand soin la prononciation des termes qui figurent dans le sujet (intitulé, citation, document), des mots qui composent le passage à lire, et des termes que le candidat compte employer dans son introduction et sa conclusion. Il est en effet particulièrement regrettable que les candidats ouvrent leurs présentations sur des accentuations fautives comme **BEginning*, **conSEquence*, **DEvelop*, **excERPT*, **exTRACT*, **Occurrence*, **photoGRAphy*, **poLItician*, **preSIdent*, **repREsent*, pour ne mentionner que les erreurs les plus courantes.

Le jury attire l'attention des candidats sur les polysyllabiques dont l'accentuation est régie de façon prévisible par la présence d'un suffixe contraignant (ex. mots en *-ic*, *-ion*, *-ity*, *-ate*). À l'inverse, les candidats doivent veiller à ne pas attribuer un schéma accentuel à un suffixe neutre (ex. mots en *-ism*, *-able*, *-ize*, *-ary*). La méconnaissance du fonctionnement des suffixes de l'anglais explique les erreurs suivantes : **aBOlitioNIsm*, **CAtholicism*[2], **deMOcratic*, **eCOnomics*, *GEneric*, **graduAlism*, **immediAtism*, *individUAlism*, **knowLEdgeable*, **legiTImacy*, **ProtesTANtism*, *recogNIZE*, *seCONdary*, *SPEcific*, etc. C'est peut-être la présence d'une diphtongue dans *-ize* et dans les verbes en *-ate*, et le caractère dissyllabique de *-able* ou de *-ary* qui conduisent le candidat à placer à tort un accent sur le suffixe-même. Pour *-ate* et *-ize*, l'ajout de *-ed* ou de *-ing* rend l'erreur encore plus fréquente : **associATed*, **illustrATed*, **indiCAting*. Il est à noter de façon générale que les terminaisons grammaticales (<-ed> et <-ing>, mais également <-ly> et <-y>) ont souvent été prises pour des terminaisons fortes nécessitant un déplacement de l'accent vers la droite. Ainsi, un mot accentué correctement par un candidat (ex. *DIfficult*, *INterest*, *inTERrpret*) peut, une fois dérivé, conduire le même candidat à faire ce type d'erreur : ex. **diFFiculty*, **inteRESting*, **interPREted*. Le jury a par ailleurs constaté une erreur fréquente sur l'accent des chiffres en *-een* lors des renvois aux numéros de lignes d'un document, une erreur qui entraîne une partielle neutralisation des paires telles que *THIRrty* / *thirTEEN*. Enfin, l'accentuation des mots composés et des verbes à particule a souvent posé problème : l'accent principal de *newspaper* est porté par *news*, mais il frappe *four* dans *sixty-four* et *in* dans *break in*.

Phonèmes

Les phonèmes vocaliques sont de loin ceux qui posent le plus problème. Il s'agit très souvent d'erreurs dues à la méconnaissance d'une famille d'exception. À ce titre, nous insistons sur la nécessité de connaître la liste complète de mots comportant un <o> orthographique devant se prononcer /ʌ/, comme par exemple *above*, *among*, *cover*, *does*, *front*, *govern*, *month*, *other*, *some*, *wonder*. Dans d'autres cas, l'erreur relève de la méconnaissance d'une règle phonographématique :

[2] Attention aux irréguliers *catholic* et *politics*, qui épousent le schéma /100/ en dépit de la présence du suffixe fort *-ic*, mais qui redeviennent réguliers (accent sur la syllabe pénultième à partir de *-ic*) si un suffixe neutre s'y adjoint : *caTHOlicism*, *poLItical*.

<olk> ne se réalise pas en /ɔː/ mais en /əʊ/ ; le <a> suivi de deux consonnes identiques dans *grammar* ne peut se prononcer /ɑː/ mais impose /æ/, tandis qu'à l'inverse, le <r> unique suivant le <u> dans *plural* impose /ʊə/ et non /ʌ/ ; après /w/, <a> ne peut se prononcer /æ/ que si la voyelle est suivie d'une vélaire, ce qui n'est pas le cas des mots tels que *what*, *want*, *quality*, *quantity*, qui se prononcent alors avec une voyelle postérieure : /ɒ/ en *SBE* et /ɑː/ en *GA*.

Un problème récurrent a consisté à maintenir le son associé au graphème alors qu'une voyelle de réduction doit être produite : il faut ainsi veiller à réduire la voyelle de *age* en /ɪ/ dans *image*, *passage*, *message*. En syllabe non accentuée, les lettres <a>, <e> et <o> sont trop souvent mal réalisées ; on entend ainsi les prononciations erronées suivantes : ***a**ppear* prononcé */aˈpɪə/ au lieu de /əˈpɪə/ (même chose pour *n**a**rrator*) ; *c**o**nsider* */kɒnˈsɪdə/ au lieu de /kənˈsɪdə/ ; *knowl**e**dge* */ˈnɒleɪdʒ/ au lieu de /ˈnɒlɪdʒ/ ; ***o**pinion* */ɒˈpɪnjən/ au lieu de /əˈpɪnjən/.

Souvent, le mauvais phonème a été sélectionné du fait d'un problème de schéma accentuel, ce qui a donné lieu à des erreurs sur des mots aussi courants que *event*.

Les erreurs concernant les diverses réalisations du <i>, en partie dues à un mauvais placement articulatoire du /ɪ/ (plus proche du son, en français, de « été » que de « ici »), relèvent très souvent d'une méconnaissance des règles phonologiques. C'est en tout cas ce que sembler révéler la stratégie bien malheureuse de neutraliser la différence entre /ɪ/, /iː/ et /i/, créant l'effet d'un /iː/ employé uniformément (ex. *give*, *India*, *city*, etc.). L'effet de francisation est net et rédhibitoire, notamment dans une séquence comme *this is* : */ˈðiːs iːz/. Ce problème peut d'ailleurs engendrer des incompréhensions : *rich* prononcé comme *reach*, *sin* comme *seen*, *still* comme *steel*. Les mots les plus concernés ont été les <i> sous accent dans les polysyllabiques : *different*, *continue*, *position*, *definition, condition*. Inversement, des /iː/ ont été réalisés /ɪ/ dans, par exemple, *keep*, *leave*, *sixteen*.

L'allongement d'un son ne peut être employé comme alternative à une diphtongue. En variété *SBE*, la diphtongue /əʊ/ ne peut être confondue avec /ɔː/ ou /ɒ/, les diphtongues /eə/ et /eɪ/ ne peuvent se réaliser en /e/ (souvent rallongé au lieu de glisser vers le schwa ou vers /ɪ/). Pourtant, de nombreuses erreurs sont à déplorer sur des mots aussi usuels que *so* */ˈsɔː/, *close* */ˈklɔːs/, *most* */ˈmɒst/, *don't* */ˈdɒnt/, *focus* */ˈfɒkəs/, *share* */ˈʃeː/ et *nation* */ˈneːʃən/. Aucune diphtongue en revanche ne doit être employée dans *done* /ʌ/, *gone* /ɒ/, *often* /ɒ/, *because* /ɒ/, *clause* /ɔː/ et *gloss* /ɒ/, pour ne citer que quelques exemples.

Le schwa étant le son le plus productif de l'anglais, il est indispensable de s'entrainer à le réaliser sans arrondissement des lèvres, et à veiller à ne pas le transformer en /ɒ/ lorsqu'il est suivi d'un /l/ sombre, comme dans *partici**ple*** et *ille**gal***, d'autant qu'on s'attend ici à une syllabisation. Il s'agit pour certains candidats de davantage l'employer à l'échelle du mot, dans les syllabes non accentuées des polysyllabiques et pour la voyelle des mots outils, et à essayer de moins l'employer en tant que marque d'hésitation entre deux mots. À ce sujet, un nouveau problème est apparu cette année, à suffisamment de reprises pour mériter d'être signalé dans le rapport : la présence de schwas intempestifs à la fin d'un mot, donnant, par exemple pour : *page sixteen* */ˈpeɪdʒə sɪkˈstiːnə/ ; *the text is* : */ðə ˈtekstə ɪz/. Différents des schwas d'hésitation, ces voyelles semblaient avoir été ajoutées dans un but rythmique, peut-être sous l'influence d'habitudes également contractées dans la pratique du français. Il va de soi que l'anglais ne tolère pas cette possibilité et que l'accent devient très peu authentique lorsque ce phénomène s'y manifeste.

Le système consonantique de l'anglais est souvent vu, à tort, dans un rapport de coïncidence avec celui du français. Rappelons que l'authenticité d'un accent passe également par la maîtrise de

différences subtiles, souvent laissées de côté. Par exemple, les consonnes /t/ et /d/ de l'anglais ne connaissent pas exactement le même lieu d'articulation que leurs versions françaises : alvéolaires en anglais, dentales en français. Un locuteur francophone peut aisément améliorer leur prononciation en veillant à reculer légèrement le lieu du contact lingual. Un léger décalage du lieu articulatoire n'affecte que la résonnance du son, mais lorsque le décalage est constant et qu'il concerne des sons productifs, il peut se dégager une impression générale de francisation de l'accent alors même que tout paraît correct, d'autant plus que par effet d'assimilation, le mauvais lieu d'articulation d'une consonne rejaillit sur celui des voyelles environnantes. L'authenticité des consonnes passe aussi par la réalisation du phénomène d'aspiration, qui concerne les plosives non voisées /p/, /t/ et /k/ dans certains environnements[3]. L'absence d'une aspiration attendue francise inévitablement l'accent, donnant l'impression générale d'un manque de tension. Il ne faut pas oublier que l'aspiration, lorsqu'elle est à réaliser, est une des façons de marquer la syllabe accentuée d'un mot. D'autre part, dans un monosyllabique, elle est plus discriminante encore que le non voisement : /ˈgæp/ vs /ˈkʰæp/.

Le phonème /h/ n'a pas posé de problème régulier cette année, même si on note encore parfois la présence d'un /h/ parasite : la lettre *H* prononcée */ˈheɪtʃ/, l'article A prononcé /hə/ dans *he has a point*. Bien plus inquiétant a été le fait de constater chez certains candidats une transformation systématique des /ð/ en /d/, plus rarement en /z/.

La réalisation du <s> est source d'erreurs. Hormis les cas peu prévisibles comme *precise* ou *desolate*, on sait que dans les mots pouvant être aussi bien des noms que des verbes, le nom prend la version non voisée et le verbe, la version voisée. Le problème a souvent été relevé dans le nom *use* et ses dérivés adjectivaux *useful* et *useless*, prononcés à tort avec un /z/. Le suffixe *-ive* précédé de <s>, comme dans *elusive* et *exclusive*, entraîne également la réalisation non voisée. Les préfixes *dis-* et *mis-* sont toujours prononcés /ɪs/, y compris devant un son voisé (ex. *dis**a**ppoint*, *dis**a**ppear*, *dis**l**ocation*). Dans les mots « grecs », le <s> conserve un son /s/ pour le deuxième terme du composé (*philo**s**ophy*, ainsi que dans la syllabe qui précède le suffixe *-is* (ex. *ba**s**is*, *empha**s**is*, *analy**s**is*). Cela est vrai aussi pour la terminaison *-ease* dans *increase*, *release*.

Accents régionaux

Le jury tient à rappeler que les accents régionaux sont acceptés dès lors qu'ils sont réalisés de façon cohérente et convaincante. Le jury a, par exemple, pu apprécier lors de cette session un excellent modèle de variété écossaise. On note cependant chez certains candidats un accent de variété non stabilisée, qui oscille la plupart du temps entre *SBE* et *GA*. L'hybridation est révélée par l'instabilité des voyelles : *what* /ɑ/ puis *not* /ɒ/, *and* proche de *end* puis *have* proche du /a/ français, ou par l'association d'un système phonique entièrement *SBE* et d'un /r/ rhotique.

Grammaire

On note cette année une prolifération inexplicable et absolument inacceptable des fautes d'accord du singulier / pluriel, affectant autant les GN (ex. **these problem*, **one of the question*, **these are the question that I will focus on*, **each categories*, **both value*) que le verbe : si *there is a few* est maladroit, **what distinguish*, **which mean*, **information that are*, **as the author underlie*, **it actually*

[3] Nous renvoyons à ce sujet à l'encadré synthétique sur l'aspiration qui figure dans le *Cambridge English Pronouncing Dictionary* de Daniel Jones, à l'entrée *aspiration*.

create, **the same happen*, sont faux et totalement rédhibitoires. Le problème peut également provenir d'une hypercorrection qui amène à marquer doublement l'accord (ex. **what does he seems*) ou à produire des erreurs comme **it can also conveys*. Parallèlement, les flexions ne sont pas toujours réalisées : **that is use*, **it would have emphasize*. Nous invitons les candidats à contrôler ce point avec la plus grande vigilance. D'autres erreurs d'accord concernent le type animé / non animé : *he* employé pour renvoyer à un antécédent non animé, ou WHICH pour un humain. Sans être fautive, la préférence systématique de certains candidats pour la structure N OF N, employée à la place du génitif, reste peu idiomatique dès lors que N1 fait référence à une personne. Enfin, rappelons que les candidats doivent veiller à appliquer la règle du pluriel distributif.

Les interrogatives indirectes n'ont pas toujours respecté la forme canonique de l'assertion, conduisant à la production de constructions bancales : **we shall analyse what are the […]* ou même, de façon encore moins compréhensible, puisqu'il s'agit d'une complétive : **the fact that is there a […].* LIKE a parfois été employé au lieu de AS, qui, au moins en anglais formel, reste obligatoire en tant que conjonction (ex. *as I said*) et lorsqu'il est suivi d'une préposition (ex. *as in line 12*). Les verbes *enable*, *allow* et *remind* ont souvent été employés sans mention du patient : **allows to present […]*, **it reminds of […]*. Une confusion demeure entre *both* et *the two* : **the link between both*. Enfin, le candidat qui entreprend de construire une longue phrase doit veiller à se souvenir de son entame, pour éviter de produire des phrases telles que **it is obvious that HAVE, because it has different values, we have to look for […]*.

La question des articles a régulièrement posé problème, y compris pour des termes qui sont dans l'intitulé des programmes (on pense à **the Home Rule*). Parmi les erreurs les plus fréquentes, nous commencerons par citer la confusion entre les déterminants THE et Ø, occasionnant par exemple des énoncés comme **in the excerpt 2*, **the document A*, **the society*, **the Manifest Destiny*. À l'inverse, certains termes nécessitant d'être précédés de l'article défini ont été employés avec l'article zéro, tels que **Ø United States* ou **Ø English language*. De même, trop de candidats utilisent l'article A avec des noms à fonctionnement indénombrable, parlant par exemple de **an information*, **an advice*, **an indirect speech*.

Le jury s'alarme de l'essor de l'aspect BE + -ING, très souvent employé à tort à la place du présent simple pour décrire de façon factuelle les phénomènes : rien ne justifie d'employer cet aspect dans **the text is evoking […]*, **the character is saying […]*, **it is revealing something*, **Melville is using a metaphor*, **it's adding an effect of […]*. Enfin, si le résumé d'un texte se fait avec les temps du présent, le renvoi à des événements passés (*a fortiori* datés) requiert quant à lui les temps du passé.

Rappelons que le candidat peut tout à fait corriger une erreur qu'il vient de commettre. Ceci s'avère d'autant plus nécessaire s'il s'agit d'une erreur grammaticale de base, par nature aisément perceptible par le candidat. Enfin, soulignons que la qualité grammaticale passe par deux conditions : une correction grammaticale à toute épreuve mais également une prise de risque dans le choix des tournures syntaxiques. Tout effort de variété accompli dans le but d'éviter l'abondance de phrases sans subordonnée et construites sur le modèle simple sujet, verbe, complément sera apprécié à sa juste valeur, cette variété étant souvent gage d'une pensée construite et nuancée.

Lexique

La qualité du lexique repose sur sa justesse, sa richesse et sa précision.

Pour illustrer la **justesse**, mentionnons **semanticism* et **appearant* qui n'existent pas ; **to complete* (au lieu de *to complement*) et *some elisions are *practiced* (au lieu de *made*), qui constituent des exemples de calque ; **at line three* et **according which*, qui comportent des problèmes de prépositions ; ??*the head noun is stretched in a very long way*, qui s'avère très maladroit ; **I'd like to finish this part with Langacker*, qui est au-delà de la maladresse ; et *the expression of necessity is expressed through [...]*, *this conveys a reproach conveyed by […]* et *semantic meaning*, qui constituent des cas de redondance. Afin d'aider les candidats à améliorer la richesse et la précision de leur lexique, nous leur recommandons de consacrer autant d'effort à l'acquisition de la terminologie descriptive et conceptuelle (de façon générale, l'appareil critique de l'anglais académique ; de façon particulière, l'appareil analytique de la discipline) qu'à celle du lexique relatif au mode argumentatif et à la structuration du discours (notamment les connecteurs).

La **précision** lexicale peut passer par des choses simples, comme par exemple l'emploi d'un terme plus précis que l'hyperonyme qui viendrait immédiatement à l'esprit : au lieu de dire *this text*, préciser *this manifesto*, *this essay*, *this novella* ; au lieu de dire *this term*, dire *this adverb*, *this conjunction*. De même, il est facile d'éviter la surabondance d'adjectifs trop génériques du type *nice*, *interesting*, *important*, ou de l'adverbe *very*. Un manque de précision descriptive amène souvent à penser que le candidat manque de connaissances. À l'inélégant *He uses LIKE after 'feel'*, on préfèrera pour cette raison préciser *The preposition LIKE is used in conjunction with the verb 'feel'*. Un très haut degré de précision est attendu au concours. Il permet d'éviter que la prestation ne donne l'impression d'un manque de prise de risque.

La **richesse** lexicale va de pair avec la précision. Ainsi, un concept cité une première fois doit être accompagné d'une brève définition, d'un exemple illustratif et, pour la linguistique, des tests sur lesquels repose son application. L'emploi des termes conceptuels est indispensable mais ne doit pas devenir une fin en soi : le concept n'a de valeur que si d'une part, il est compris (par exemple, connaître la différence entre focalisation et narration, savoir ce que recouvre l'emphase en linguistique) et si, d'autre part, il sert l'analyse (le bon étiquetage d'un effet ne remplace pas son analyse).

La richesse doit également concerner le lexique du discours argumentatif. Le jury souhaite insister sur la nécessité de varier les formules autant que possible (s'abstenir de répéter *we can see* / *say*) et surtout, afin d'éviter l'effet catalogue, il est recommandé aux candidats d'employer des expressions connectives qui, en plus de jouer un rôle ligateur, font apparaître une progression de la démonstration, chose que ne font pas les formules *There is also […]*, *Another case* / *example is […], Here, we have […]*. Le font, mais de manière peu idiomatique, des formules du type *I'm going to move on to my conclusion*, ainsi que l'adverbe *plus*, mais de manière trop informelle. La bonne démarche consiste à choisir le connecteur en fonction du type d'enchaînement établi dans le rapport argumentatif (continuité, intensité, nuance, concession) : le prochain exemple soumis à l'étude s'apparente-t-il au précédent ? Permet-il de démontrer encore mieux le point défendu ? Oppose-t-il une certaine résistance permettant de le nuancer ? Offre-t-il un contre-exemple ? La lecture régulière d'articles critiques combinée à la consultation d'ouvrages pratiques, qui classent les mots de liaison et les

expressions connectives d'après leur fonction, aidera le candidat à se constituer sa propre banque d'expressions.

Communication

Le débit de la présentation est un paramètre essentiel de la communication. Il ne doit absolument pas être affecté par une mauvaise gestion du temps, c'est-à-dire s'accélérer à mesure que le temps s'épuise, ce qui rend la présentation impossible à suivre. De même, un manque de temps en fin de présentation ne justifie pas que la conclusion, qu'il est conseillé de rédiger intégralement (comme c'est le cas pour l'introduction), soit pour autant lue dans la précipitation. Le problème de la gestion du temps est souvent dû à un défaut d'organisation du plan ou au traitement d'occurrences redondantes. Parfois, au contraire, le débit est artificiellement ralenti et s'accompagne de longs blancs. La cause est encore une fois un problème de structure : se rendant compte trop tard qu'il ne lui est pas possible d'alimenter une partie inopportune, le candidat adopte une stratégie de secours consistant à ralentir le débit pour dissimuler maladroitement un effet de disproportion. Ceci met le candidat dans une situation délicate et l'amène à improviser des analyses en dernière minute pour combler le vide qu'il ressent lui aussi. À l'inverse, un plan bien pensé associé à une véritable vision globale de leur démonstration a amené les bons candidats à ponctuer leurs analyses de brefs commentaires signalant qu'une même occurrence ferait l'objet d'une reconsidération plus tard dans le développement, et les a mis à l'aise. C'est en amont qu'on peut éviter ces écueils : le plan doit être conçu de façon à refléter la réalité du document à analyser, il doit être taillé sur mesure d'après ce que le texte permet d'analyser ; les analyses doivent s'enchaîner de façon progressive, sans répétition, et amener à construire une démonstration axée sur une problématique qui permet d'avancer vers des éléments de réponse. Le temps de préparation étant court, le candidat doit absolument se concentrer sur la qualité et la variété représentative des occurrences qu'il choisira d'analyser plutôt que de céder à la tentation de traiter tous les cas sans distinction d'intérêt.

Le débit doit en revanche être ralenti lors de l'annonce du plan, car le jury est tenu de le prendre intégralement en notes. À ce titre, il est inconcevable de donner à ses parties un intitulé trop long ou à tiroirs : la concision d'un titre en fait l'efficacité, et c'est à l'ouverture des parties que sont à annoncer d'éventuelles sous-parties. La lecture du passage doit elle aussi se faire à débit raisonnable. Elle permet de s'assurer que le candidat a bien compris le document et qu'il est capable de communiquer le sens d'un énoncé dont il n'est pas à l'origine. Dans les épreuves qui laissent le candidat décider du passage à lire, le candidat ne doit pas omettre d'indiquer au jury le numéro de ligne où débute sa sélection.

Un bon brouillon est la clé d'une prestation sereine. Outre la liste des occurrences traitées, il doit rappeler au candidat ce qu'il entreprend de démontrer pour chaque occurrence. Sur ce brouillon figure l'introduction. La toute première phrase d'introduction doit être pensée avec le plus grand soin, car elle joue un rôle très important dans la prise de confiance du candidat ainsi que dans la prise de contact avec le jury. Une tentative d'accroche un peu originale est toujours préférable à une phrase introductive formulaire. Le brouillon peut également indiquer schématiquement les transitions entre différents points, transitions qui sont au cœur de la réussite de la communication. Les notes gagnent à être numérotées, de même que chaque feuille, car il est désolant de voir un candidat peiner à

retrouver une feuille durant l'épreuve. La vérification des notes par le jury est souvent révélatrice : lorsqu'elles sont organisées de façon efficace, le débit et l'intonation étaient fluides.

L'entretien n'a pas pour but de déstabiliser le candidat. Certaines questions peuvent être posées pour amener le candidat à corriger une erreur, à revenir sur une contradiction, à clarifier un point ou à définir un concept employé lors de l'analyse. Ces questions à visée remédiatrice attendent des réponses brèves. Elles sont toujours formulées de façon bienveillante et didactique et la correction apportée par le candidat ne peut que jouer en sa faveur. Certaines autres questions conduisent plutôt le candidat à approfondir la réflexion, à considérer la possibilité d'une autre approche, d'une autre hypothèse, ou à tenter une articulation entre diverses occurrences, entre divers phénomènes relevés. Ces questions offrent au candidat l'occasion de montrer son ouverture d'esprit, sa réactivité ; elles peuvent lui permettre de compléter un point qu'il n'aurait pas eu le temps de traiter ou qu'il n'aurait pas pensé aborder. La note d'expression orale tient compte de l'entretien. Aussi les mêmes critères s'y appliquent-ils, auxquels s'ajoute pour le candidat la responsabilité de veiller à produire des réponses d'une durée raisonnable.

Ce bilan, nous l'espérons, donnera aux candidats quelques pistes pour se préparer au mieux aux épreuves orales du concours. Un entraînement rigoureux s'avère d'une importance cruciale. Il permet d'acquérir les automatismes qui rendront le candidat plus serein durant l'épreuve et plus à même de se concentrer sur le contenu.

Stéphane KOSTANTZER
Université de Strasbourg