



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation externe

Section : langues vivantes étrangères : anglais

Session 2022

Rapport de jury présenté par :

Madame Mélanie TORRENT

Présidente du jury

Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury.

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY	1
1. Informations liées à la session 2023	2
2. Maquette du concours	2
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission	5
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales	6
5. Conseils essentiels	7
6. Bilan chiffré de la session 2022	9
7. Ont collaboré au rapport de la session 2022	12
8. Membres du jury 2022	13
I – ÉPREUVES ÉCRITES	14
1 – Dissertation en français (civilisation)	14
2 – Commentaire de texte en anglais (littérature)	33
3 – Composition de linguistique	42
4 – Épreuve de traduction	87
4.1. – Thème	87
4.2. – Version	104
II – ÉPREUVES ORALES	116
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon	116
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte	126
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon	138
4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document	148
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon	159
6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire	168
7 – Épreuve Hors Programme (EHP)	176
8 – Épreuve de compréhension/restitution (C/R)	188
9 – Expression orale en anglais	200

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DU JURY

Remerciements

Que soient remerciés, en préambule de ce rapport, tous les membres du jury, pour l'ensemble des tâches qu'ils ont accomplies avec un grand professionnalisme, un engagement et une disponibilité remarquables. Il convient également de remercier l'Université Paris Cité, où se déroulent les épreuves d'admission : les équipes de l'établissement, ainsi que les appariteurs spécifiques au concours, ont permis de garantir le meilleur accueil possible au jury et aux candidats¹ de la session 2022 ; le jury et le directoire leur en sont très reconnaissants. Il est important enfin d'exprimer l'appréciation du jury pour le travail fourni par les candidats, dans le contexte sanitaire toujours perturbé de la session 2022.

Nombre de postes

Si le nombre de postes offerts à l'agrégation externe d'anglais était initialement de 149, la session s'est achevée sur le vote d'une liste principale de 151 lauréats, rendue possible par le transfert de 2 postes de l'agrégation externe spéciale docteurs qui n'ont pas été pourvus. Comme indiqué dans le bilan chiffré détaillé ci-après, la barre d'admission pour la session 2022 a été fixée à 7,81, moyenne qui est supérieure à celle de ces dernières années (7,58 en 2021 pour 149 postes, 7,61 en 2020 pour 151 postes, et 7,33 en 2019 pour 151 postes également). 5 candidats ont été inscrits sur liste complémentaire, avec une barre à 7,72.

Le jury se félicite que les résultats des candidats de la session 2022 aient permis de pourvoir ces postes d'agrégés (151 admis sur liste principale, 5 inscrits sur liste complémentaire), tout en maintenant une barre d'admission supérieure aux années passées, signe de l'existence d'un vrai vivier en études anglophones. On ne peut que souhaiter une augmentation des postes ouverts aux prochaines sessions, en vue du recrutement – au niveau national et en qualité de fonctionnaires, stagiaires puis titulaires – d'enseignants agrégés d'anglais.

Objectifs du rapport

L'objectif premier d'un rapport de concours est d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante. Reprenant un bon nombre d'observations et de conseils exprimés lors des sessions antérieures,² ce rapport s'entend avant tout comme un guide pratique à l'usage des candidats de la session 2023 et a trois objectifs :

- effectuer un bilan de la session 2022, afin de dégager certaines grandes tendances et évolutions dans les profils et résultats des candidats ;
- rappeler la maquette du concours, avec les modalités et exigences de chacune des épreuves écrites et orales, et apporter des précisions sur la session 2023 ;
- proposer pour chacune des épreuves des conseils, notamment méthodologiques, sur la base des copies, des prestations et des entretiens de 2022. Cela signifie un certain nombre de mises

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

² Les rapports des sessions antérieures figurent à l'adresse suivante : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid34315/se-preparer-pour-les-concours-second-degre-jurys.html>. Ils sont aussi disponibles sur le site de la SAES : <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annales-agreg-externe/rapports-du-jury-de-lagregation-externe/>.

en garde mais aussi des exemples des travaux bons, très bons, excellents dans plusieurs cas, dont le jury se réjouit et qu'il souhaite porter à l'attention des agrégatifs de la session prochaine.

1. Informations liées à la session 2023

Précisions concernant la partie phonologie de la composition de linguistique (épreuves écrites).

L'attention des candidats est attirée sur une modification des conventions de transcription pouvant être utilisées pour l'épreuve de composition en linguistique (écrit), partie phonologie. On se reportera au rapport de l'épreuve correspondante pour plus d'informations.

Calendrier

Le calendrier de la session 2023 n'est pas encore connu au moment de la rédaction du rapport, mais l'on peut d'ores et déjà recommander à tous les candidats qui se préparent au concours de rester disponibles, pour les épreuves d'admission, à partir de la mi-mai et jusqu'à la fin du mois de juin 2023. En effet, tout candidat admissible peut être convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de la période des épreuves d'admission, qui sera connue à l'automne.

Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée, pas plus qu'une modification des horaires de préparation et passage devant les commissions. Les candidats doivent être disponibles sur l'ensemble des journées consacrées aux épreuves orales – ils peuvent être convoqués dès 07h00 et certaines épreuves se terminent après 18h00.

Les candidats concernés par des aménagements d'épreuve sont invités à consulter l'arrêté d'ouverture du concours externe, du concours externe spécial et du concours interne de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré qui paraîtra courant octobre 2022. Les modalités pour les demandes d'aménagement d'épreuves y sont précisées. Ces demandes d'aménagement d'épreuves ne peuvent être prises en compte au dernier moment. Il est par ailleurs rappelé aux candidats qu'ils ne peuvent pas faire état de situations personnelles, qu'elles soient médicales, familiales ou autres, aux membres des commissions d'interrogation lorsqu'ils se présentent devant eux.

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 modifié définit les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation.

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98467/les-textes-officiels-de-reference-sur-les-concours-du-second-degre.html>

C'est ce même site ministériel qui doit par ailleurs servir de référence pour toute information relative au concours.

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) analyse linguistique : 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 de document (option B) ou de texte (option C) en anglais**, suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

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

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

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

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

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

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

3) **Épreuve hors programme (EHP) en anglais.**

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

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

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

Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum.
Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

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

4) **Compréhension/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 : trente minutes maximum. Coefficient : 2.

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

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille du début de leurs épreuves orales, à 16h. Les épreuves orales se déroulent ensuite sur trois jours consécutifs, dans un ordre qui varie selon

le numéro attribué à chaque candidat par tirage au sort lors de la réunion d'accueil :

- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils passent l'épreuve d'explication ou de commentaire d'option le matin, après une préparation de deux heures en loge, et l'épreuve de compréhension/restitution (CR) l'après-midi, sans temps de préparation ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats ont une préparation de cinq heures en loge, qui débute 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 peuvent être emportés dans les salles d'interrogation pour être utilisés pendant les épreuves elles-mêmes (ce qui est fortement recommandé pour la leçon).

N.B. : 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 en aucun cas les annoter, mais ils peuvent utiliser des marque-pages pour localiser certains passages, sans se soucier de les enlever à la fin de l'épreuve. Ces marque-pages ne sont pas fournis par le jury.

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

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'*Encyclopædia Britannica*, dans une version DVD-ROM consultable sur des ordinateurs de type PC.

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (melanie.torrent@u-picardie.fr), à partir de la première semaine des épreuves orales. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début de ces épreuves. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons de non-disponibilité du directeur et des appariteurs dans ces deux périodes.

Après avoir pris contact par courriel, les visiteurs sont invités à se présenter à l'accueil du concours,

au 2 rue Marguerite Duras, 75013 Paris, où ils remplissent un formulaire et présentent une pièce d'identité (carte nationale d'identité, permis de conduire ou passeport, exclusivement). Les visiteurs sont alors informés du planning des épreuves en cours et guidés dans tous leurs déplacements par les appariteurs.

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

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

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

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

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

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres du jury. Les trois membres évaluent les mêmes aspects d'une prestation, et le font en toute indépendance, avant d'entamer la discussion qui doit aboutir à une décision collégiale. Pour les épreuves d'option et d'EHP, chacun des trois membres est tenu d'attribuer deux notes distinctes : une note qui concerne le contenu de la présentation et de l'entretien, et une autre note qui concerne l'expression orale en anglais.

L'expression orale en anglais de chaque candidat est donc 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 que le candidat obtient pour la maîtrise de l'anglais parlé résulte par conséquent de la moyenne de trois notes attribuées par un ensemble de neuf membres du jury. 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 celui-ci.

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

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, disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr>. Sont rappelés ici plusieurs points.

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

Il est tout aussi hasardeux de miser sur un principe d'alternance pour déterminer si la dissertation portera sur le programme de littérature ou de civilisation. L'alternance qui régit l'attribution de la dissertation et du commentaire à la littérature ou à la civilisation relève de la possibilité et non de l'obligation. Les candidats ont ainsi tout intérêt à étudier toutes les questions inscrites au programme de leur session et à ne faire aucune impasse.

D'un point de vue méthodologique, les candidats sont particulièrement mis en garde contre ce qu'il est convenu d'appeler le placage de cours, qui consiste à utiliser des éléments de cours ou de bibliographie sans les mettre en perspective, les discuter, ou les réorganiser selon les besoins d'une démonstration particulière. Un futur professeur sera amené 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 acquise. Un autre écueil est la tendance à confondre 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 présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves, et montrer 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.

Les candidats doivent également 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 peuvent opérer un profond bouleversement dans le classement établi à l'issue des épreuves écrites. De nombreux candidats gagnent ou perdent chaque année plusieurs dizaines de places, ce qui doit convaincre les candidats de la nécessité de s'entraîner aux épreuves orales tout au long de l'année, et pas seulement pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. L'admissibilité et l'admission se jouent chaque année à quelques centièmes de point, ce qui doit inciter l'ensemble des candidats à ne rien négliger. Tout candidat admissible a donc des chances d'être lauréat du concours et doit aborder les épreuves orales dans cette perspective.

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

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

La note d'expression orale se fonde sur l'ensemble des épreuves, exception faite de l'épreuve de compréhension/restitution, ce qui englobe la présentation et l'entretien, lorsque celui-ci se déroule en anglais. Or, de nombreux candidats affrontent la partie des épreuves consacrée à l'entretien comme s'il s'agissait d'une conversation informelle tandis que d'autres, bien que plus rarement et peut-être sous l'effet d'une certaine nervosité, manifestent un désintérêt pour les questions du jury, y répondent à peine ou avec impatience. Il paraît donc nécessaire d'attirer l'attention des candidats sur le fait que l'entretien n'est ni une formalité ni un « piège » (le jury, rappelons-le à nouveau, ne cherche pas à mettre les candidats dans l'embarras) et qu'il constitue une partie essentielle de chaque épreuve. Il prolonge l'argumentation en l'adaptant aux enjeux d'une discussion : il montre la capacité du candidat à mettre sa réflexion au service d'un échange qui préfigure l'un des aspects les plus importants de sa future tâche d'enseignant, l'échange avec ses élèves ou avec ses pairs. L'entretien permet également au jury de tester une autre qualité fondamentale du futur enseignant : sa capacité à construire, puis à partager, et enfin (idéalement) à faire évoluer sa propre réflexion sur des objets de savoir.

Même si cette cinquième note d'expression orale concerne exclusivement l'expression en anglais, il est utile de signaler aux candidats que le passage de l'anglais au français, dans l'épreuve de la leçon

en particulier, mais aussi dans la partie préprofessionnelle de l'EHP, donne souvent lieu à un relâchement encore plus marqué que dans les entretiens en anglais. Le passage à la langue maternelle (pour la plupart des candidats) n'autorise pas l'emploi d'un registre d'expression plus familier. Il est vivement conseillé aux candidats de veiller à la qualité de la langue orale pendant la totalité des épreuves, quelle que soit la langue employée. Ils ne parleront pas à leurs élèves, en classe, comme ils parleraient à leurs amis dans une situation informelle.

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. Il est également conseillé d'avoir une montre ou un chronomètre de secours, pour parer à toute éventualité.

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

6. Bilan chiffré de la session 2022

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2022 est de 12,75 sur 20 (contre 14 sur 20 en 2021, et 14,65 en 2020), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 5,71 (5,84 en 2021, et 6,03 en 2020) pour les candidats non éliminés, et de 8,05 (8,17 en 2021, et 8,66 en 2020) 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) :

Epreuve Moyenne	Moyenne des 856 candidats ayant composé à l'écrit (828 candidats non éliminés)	Moyenne des 329 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	5,09 sur 20	7,63 sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	4,74 sur 20	7,51 sur 20
Composition de linguistique	4,40 sur 20	6,63 sur 20

Traduction :	6,99 sur 20	9,24 sur 20
<u>Thème</u>	(3,49 sur 10)	(4,64 sur 10)
<u>Version</u>	(3,50 sur 10)	(4,60 sur 10)

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 16,67 (contre 16,23 en 2021) ; tandis que la moyenne générale de l'oral est de 8,11 (contre 7,73 en 2021) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 10,35 (contre 10,16 en 2021) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée une fois en commentaire et une fois en leçon (ainsi que 11 fois 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 2022 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 20, contre 19 en 2021, et 19,33 en 2020.

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, depuis la session 2019 :

Épreuve	2022	2021	2020	2019
Moyenne (médiane)				
Leçon en anglais	8,10 (8)	6,89 (6)	7,84 (6)	7,1 (6)
Explication ou Commentaire	6,85 (6)	6,42 (6)	7,0 (7)	6,71 (6)
Épreuve Hors Programme	6,35 (6)	6,91 (6)	6,54 (6)	6,44 (5)
Compréhension/Restitution	9,4 (8)	9,11 (8)	9,41 (9)	8,26 (7,5)
Expression orale	9,75 (9)	9,31 (9)	9,88 (9,3)	9,61 (8,83)

Pour l'ensemble des épreuves (d'admissibilité et d'admission), la meilleure moyenne de 2022 s'élève à 14,74 sur 20 (15,27 en 2021 ; 15,73 en 2020, et 16,96 en 2019), et la moyenne de tous les admis sur la liste principale est de 9,77 (contre 9,71 en 2021 ; 9,9 en 2020 ; et 9,55 en 2019).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 300 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 11 (14 en 2021, 15 en 2020)

Leçon : 20 (13 en 2021, 21 en 2020)

CR : 56 (42 en 2021, 44 en 2020)

EHP : 12 (19 en 2021, 9 en 2020)

Langue orale : 34 (33 en 2021, 26 en 2020)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 300 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 62, soit 20,6 % (58 en 2021, soit 19,14 %)

Leçon : 97, soit 32,33 % (72 en 2021, soit 23,76 %)

CR : 129, soit 43 % (122 en 2021, soit 40,26 %)

EHP : 65, soit 21,66 % (77 en 2021, soit 25,41 %)

Langue orale : 130, soit 43,33 % (128 en 2021, soit 42,24 %)

Échelonnement des moyennes

Le 10^e du classement final a une moyenne de 12,53 (il avait 12,71 en 2021 ; 13,20 en 2020 ; 14,33 en 2019).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 60^e place du classement (en 2021, cette moyenne revenait au 54^e candidat et, en 2020, au 63^e candidat du classement final).

Le 65^e candidat qui avait, lors des sessions précédentes, une moyenne proche de 10 (il avait 9,68 en 2021 ; 9,7 en 2020 ; et 9,42 en 2019), obtient cette année 9,92.

Les deux candidats ex-aequo à la 99^e place du classement final ont une moyenne de 8,91 (le 100^e avait une moyenne de 8,58 en 2021, contre 8,77 en 2020 et 8,31 en 2019).

Notons enfin qu'en 2022, 7 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20 (ils étaient 9 en 2021, 12 en 2020 et 2019).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 14,74 et 10,33 de moyenne (ils se situaient entre 15,27 et 10,21 de moyenne en 2021 ; entre 15,73 et 10,36 de moyenne en 2020 ; et entre 16,96 et 9,91 de moyenne en 2019).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité se situe cette année à 6,30 (elle était à 6,55 en 2021 ; 6,9 en 2020 ; 6,4 en 2019 ; 6,65 en 2018 ; et 6,5 en 2017), pour un ratio de 2,2 pour 149 postes, 2,17 pour 151 (contre 2,27 en 2021 ; 1,86 en 2020 ; 2,24 en 2019 ; 2,21 en 2018 et 2,05 en 2017).

La barre d'admission a été fixée à 7,81 (contre 7,58 en 2021 ; 7,61 en 2020 ; 7,33 en 2019 ; 7,83 en 2018 ; et 7,2 en 2017). La barre d'inscription sur la liste complémentaire est de 7,72.

L'ensemble de ces résultats montre une relative stabilité ces dernières années.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 129 admissibles, soit 39,21 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 42,5 à 51 % pour les dix dernières années).

Option B (civilisation) : 127 admissibles, soit 38,6 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 29 à 41 % pour les dix dernières années).

Option C (linguistique) : 73 admissibles, soit 22,19 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui allait de 16,5 à 22 % entre 2010 et 2017, 21,24 % des admissibles en 2021).

Admission

Option A : 64 lauréats en liste principale, soit 42,38 % (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les dix dernières années).

Option B : 56 lauréats en liste principale, soit 37,08 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les dix dernières années).

Option C : 31 lauréats en liste principale, soit 20,52 % des admis (dans le contexte d'une fourchette

qui va de 11 à 33 % pour les dix dernières années).

Dans les 20 premiers du palmarès 2022, on compte : 9 option A ; 8 option B ; et 3 option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 49,61 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option B : 44,09 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis.

Option C : 42,46 % 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 2022, 683 candidates ont terminé les épreuves écrites, soit 79,78 % des présents (79,31 % en 2021), pour 173 candidats, soit 20,21 % (20,69 % en 2021).

114 candidates sont admises sur liste principale (75,5 % des admis), et 37 candidats (24,5 %).

L'âge des candidats

La fourchette des âges, pour les candidats admis, va de 21 ans (pour 1 d'entre eux) à 63 ans (pour 1 d'entre eux). Celle des inscrits ayant passé toutes les épreuves va de 66 ans (pour 1 d'entre eux) à 21 ans.

L'origine professionnelle des candidats

Pour les inscrits au concours, la catégorie la plus nombreuse reste, comme en 2021 et 2020, celle des enseignants titulaires du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 470 (dont 449 certifiés) sur les 856 candidats qui ont terminé les épreuves écrites. Cela représente 54,9 % des candidats ayant composé à toutes les épreuves (dont 52,45 % de certifiés).

Viennent ensuite les étudiants : ils représentent 32,24 % des 856 candidats qui ont terminé les épreuves, et 49,66 % des 300 présents à l'ensemble des épreuves orales.

Les 12,86 % qui restent, parmi les candidats ayant composé à toutes les épreuves de l'écrit, 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 104 étudiants (dont 17 élèves d'une ENS) ; 37 enseignants titulaires du ministère de l'Éducation nationale (dont 34 certifiés) ; et 10 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Mélanie TORRENT

Université de Picardie Jules Verne

Présidente du jury

7. Ont collaboré au rapport de la session 2022

Bruno AUER, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à St-Maur-des-Fossés

Isabelle CASES, Maître de conférences, Université de Perpignan Via Domitia

Antoine CONSIGNY, Maître de conférences, Université de Strasbourg
Antoine DEVIN, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Lille
Anne FAURÉ, Professeure en classe préparatoire aux grandes écoles à Caen
Elisabeth FAUQUERT, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre
Aude HAFFEN, Maîtresse de conférences, Université Paul-Valéry Montpellier 3
Caroline HERVÉ DU PENHOAT, Professeur agrégée à Epinay-sur-Seine
Yvon KEROMNES, Professeur des universités, Université de Lorraine
Aurélien LANGLOIS, Professeur en classe préparatoire aux grandes écoles à Compiègne
Auréliane NARVAEZ, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre
Clément OUDART, Maître de conférences, Sorbonne Université
Laura SINGEOT, Professeur agrégée, Université Paris Saclay
Frédérique SPILL, Professeure des universités, Université de Picardie Jules Verne
Ainsi que les commissions de linguistique et de thème.

8. Membres du jury 2022

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 42 femmes (58,3 %) et 30 hommes (41,7 %).

La composition du jury a été indiquée sur le site <https://www.devenirenseignant.gouv.fr> (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

I – ÉPREUVES ÉCRITES

1 – Dissertation en français (civilisation)

Le sujet de la dissertation en français pour la session 2022 portait sur la question de civilisation britannique au programme : La BBC et le service public de l'audiovisuel 1921-1995. Il était demandé aux candidats d'analyser et de discuter la citation suivante :

We also need to dispel a long-standing misconception about the BBC and its historical belief in a hierarchy of cultural value. Undoubtedly, as an institution it found it immensely difficult to approach working men and women without condescension, or to assimilate the features of their lives into its programmes. Yet, even at the height of Reithian zeal, it was never simply force-feeding an undiluted diet of forbidding and alien fare onto a reluctant population.

David Hendy, *Public Service Broadcasting*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013, p. 60.

Nous rappelons que les rapports de 2018 et 2020 sur la dissertation de civilisation contiennent des conseils méthodologiques précieux et on ne saurait trop recommander aux candidats de s'y référer, même si certains éléments en seront repris ici. Nous insisterons ici à nouveau sur la nécessité pour les candidats de s'interroger dans un premier temps sur le contexte de production de la citation et d'en proposer une analyse approfondie avant de définir leur problématique.

Le paratexte

L'auteur

David Hendy figurait dans la bibliographie des candidats pour un autre ouvrage (*Life on Air: A History of Radio Four*, Oxford, Oxford University Press, 2007). Il est également l'auteur de *Radio in the Global Age* (Cambridge: Polity Press, 2000) et de *Noise: a Human History of Sound and Listening* (New York: Ecco, 2013) que les candidats pouvaient avoir consultés au cours de leur préparation. Cet historien des médias, professeur émérite à l'université du Sussex, est aussi journaliste, écrivain et producteur pour la BBC, et a participé à de nombreux projets pour la télévision et la radio du service public. Il écrit également dans la presse et vient de publier une nouvelle histoire de la BBC : *The BBC: A People's History* (Londres: Profile Books, 2022).

Si tous les détails précédents n'étaient pas exigibles, le jury a pu constater avec satisfaction que certains candidats connaissaient l'interview que David Hendy a accordée à John Mullen dans la revue en ligne du CRECIB (<https://journals.openedition.org/rfcb/7628>) et savaient donc qu'il est responsable du projet *Connected Histories of the BBC*, mené sur 5 ans en collaboration avec la BBC elle-même et l'organisme *Mass-Observation*, et qui porte notamment sur les archives orales de la BBC. Le site *100 Voices that Made the BBC*, mis en ligne à l'occasion du centenaire, cité dans la bibliographie fournie aux candidats (<https://www.bbc.com/historyofthebbc/100-voices>), et auquel trop peu de copies ont fait référence, émane de ce projet.

Le titre

Le titre indique assez clairement que l'ouvrage explore l'évolution et le rôle du service public de l'audiovisuel britannique, l'auteur revenant sur la question de sa définition et de sa spécificité. L'ouvrage s'intéresse particulièrement à la manière dont d'autres voix que celles des élites ont pu jouer un rôle important à travers une approche au croisement de l'histoire, de la sociologie et des études culturelles. Dans tous les cas, la citation même plaçait clairement l'auteur dans la position de l'historien.

La date et le contexte de publication

La date de publication se situe au cours du premier mandat de David Cameron. Ce dernier s'attaque dès son élection aux finances publiques et, après sa réélection en 2015, fera porter à la BBC le coût de l'exonération de la redevance audiovisuelle pour une partie de la population. En cette période d'austérité, la BBC est aussi critiquée pour le salaire exorbitant de certains de ses présentateurs vedettes. Elle devra de plus faire face à partir 2012 au scandale de l'affaire Jimmy Savile et des révélations de nombreux actes pédophiles perpétrés, tout au long de sa carrière à la BBC, par ce célèbre présentateur, décédé l'année précédente. Ces détails n'étaient pas exigibles puisqu'ils n'entraient pas dans les limites du programme (1922-1995). Le fait que la date de publication se situe hors de la chronologie du programme ne devait dans tous les cas pas déconcerter les candidats dans la mesure où la position adoptée était celle de la perspective historique.

Mise en relation avec la question au programme

La question au programme

Le champ parcouru par la citation était large et bien évoqué par le texte de cadrage. Des trois axes du programme (le paysage audiovisuel, la BBC et le pouvoir politique, la culture et la société britanniques), le troisième fournissait beaucoup de pistes. On ne pouvait cependant faire abstraction d'une bonne connaissance du premier. Si le deuxième pouvait sembler moins essentiel, la prise en compte de la couverture de certains événements, notamment des grèves de 1926 ou de 1984, pouvait s'avérer utile, de même que celle des préconisations de certains rapports officiels – entre autres le rapport Beveridge (1951) et le rapport Pilkington (1962).

Les candidats pouvaient faire bon usage de la bibliographie et la maîtrise des grands courants historiographiques relatifs à la question était d'autant plus importante que l'auteur de la citation était lui-même un historien.

Champs d'études pertinents et utilisation des connaissances

La question au programme et le sujet de la dissertation exigeaient des candidats des connaissances dans divers domaines : histoire sociale et événements clés de l'histoire britannique sur la période étudiée, histoire des médias (presse, radio, télévision publique et privée), *cultural studies* et *media studies* (prise en compte du point de vue du spectateur, théories de la réception et de la communication). John Reith (*Reithian zeal*) était connu de tous les candidats. Toutefois une véritable compréhension de sa carrière, de sa philosophie et de son influence étaient nécessaires pour parvenir à une analyse pertinente. Le jury a apprécié que de nombreux candidats sachent aussi faire référence à d'autres personnalités qui, dans la direction et la programmation de la BBC, le monde politique ou la société

civile ont participé aux débats sur les questions de l'éducation, l'excellence, l'intérêt général, la culture pour tous (voir le développement du devoir ci-après).

Une connaissance des dates importantes et une vision claire de l'évolution du paysage audiovisuel (début, développements clés, impact de la télévision et de la radio, croissance du nombre d'auditeurs/de spectateurs, dispositifs de prise en compte de leurs demandes et opinions, spécificités des diverses stations ou chaînes, concurrence public/privé) étaient indispensables. Le sujet requérait aussi une bonne maîtrise de la nature et du détail des programmes de la radio et la télévision sur la période. Il convenait d'essayer de traiter de manière équilibrée les deux médias. Les candidats qui ont tiré leur épingle du jeu sont ceux qui ont su naviguer dans ce sujet très vaste et, parce qu'ils disposaient de connaissances étendues et précises, ont pu étayer leurs arguments à l'aide d'une sélection d'exemples pertinents : il y avait par exemple beaucoup d'autres références pertinentes pour illustrer la question du *kitchen sink drama* que *Cathy Come Home* ou *Up the Junction*. Certains candidats ont par ailleurs su analyser des programmes très connus de manière originale, et surtout bien adaptée à la discussion de la citation (la question de l'homosexualité dans *EastEnders* par exemple), sans se contenter d'un titre et d'une description vague.

La question au programme et la portée de la citation étant vastes, la mise en perspective et en relation des contenus constituait une des difficultés du sujet.

Le jury a eu la satisfaction de valoriser de solides connaissances historiographiques éclairant la discussion dans certaines copies. Les positions d'Asa Briggs, Jean Seaton, Andrew Crisell, Paddy Scannell, Tom Mills, Thomas Hajkowski, Kate Murphy, notamment, étaient éclairantes. Toutefois, trop de copies ont éludé la question ou présenté des références plaquées à des ouvrages ou des historiens. Or la dimension historiographique constituait un palier important de la réflexion, en l'absence duquel l'analyse ne pouvait être véritablement aboutie.

La méthodologie de la dissertation

Analyse du sujet

- Description et structure de la citation

La structure de la citation était assez simple à identifier avec trois phrases et des charnières logiques facilement repérables. La première phrase exprime la visée de l'auteur (*we need to dispel a misconception*) qui souhaite donc rétablir sa vérité. Elle pose le thème qui a fait débat, à savoir le principe de fidélité à une idée de culture « supérieure » à privilégier (*belief in a hierarchy of cultural value*). La deuxième phrase illustre dès son premier mot (*Undoubtedly*) la difficulté indéniable d'inclure une prise en compte de la culture populaire dans ce projet. Le tournant contradictoire se produit au tout début de la 3^{ème} phrase (*Yet*) qui postule que les programmes ne peuvent être réduits (*it was never simply [...]*) à une contrainte imposée ([...] *force-feeding, forbidding, alien*) sans nuances (*undiluted*) et au mépris de toute résistance (*reluctant population*), même au plus fort de la tendance, à savoir sous la houlette de John Reith (*at the height of Reithian zeal*).

- Analyse des termes de la citation

Une des difficultés de la citation tenait à sa longueur et à sa densité. Si l'on ne voulait rien laisser de côté, il y avait de nombreux termes à prendre en compte, ce qui rendait la tâche plus complexe. Certains candidats ont su présenter la citation de manière synthétique, d'autres se sont perdus dans une

description trop longue et confuse qui ne permettait pas de montrer qu'ils avaient bien saisi le propos. Certains ont laissé de côté des aspects importants, éludant par exemple l'expression « *longstanding misconception* », qui indiquait qu'il fallait s'attacher non seulement à illustrer la description de la BBC mais aussi s'interroger sur les raisons d'une incompréhension de ses objectifs. Si peu de termes semblaient devoir poser des problèmes de compréhension stricte, le jury a constaté des contresens sur *forbidding* et *fare*. Le jury engage les candidats à prendre le temps de lire les sujets très attentivement avant de se lancer dans une interprétation.

Le reste du lexique pouvait entraîner des difficultés ou susciter des interrogations pour des raisons différentes :

- parce qu'il renvoyait à des réalités vastes : qu'entend l'auteur par *working men and women* ? L'expression indique que des questions de classe (on pouvait se demander s'il s'agissait des ouvriers ou de tous les actifs) et de genre devaient être prises en compte, mais certains candidats ont aussi su inclure une réflexion sur l'âge ou les origines ethniques des spectateurs pour pousser leur réflexion.

- Que pouvait-on faire entrer dans *the features of their lives* ? Le terme *programmes* englobe de même des émissions de radio et télévision multiples, parmi lesquelles il fallait choisir. Il pose de plus la question des catégories de programmes : par exemple, devait-on prendre en compte, en plus des émissions de fiction ou divertissement, les programmes d'actualités et d'informations, lesquels, et dans quelle mesure ? L'interprétation plus ou moins large que l'on pouvait faire de *cultural* pouvait apporter des éléments de réponse.

La réponse à ces questions n'était par ailleurs pas unique, et des copies proposant des approches différentes ont pu s'avérer satisfaisantes. Encore une fois, les candidats qui ont le mieux réussi ont été ceux qui possédaient des connaissances à la fois vastes et précises, et qui ont pris le temps de mettre l'énoncé suffisamment à distance :

- certains termes pouvaient être polysémiques et donc ambigus : comment comprendre *approach* (traiter de ou faire un pas vers ?) et *assimilate* (intégrer ou absorber ?) ?

- d'autres exigeaient une analyse dans la nuance : ainsi *diet* et *fare* pouvaient renforcer l'idée d'un paternalisme imposant une vision étroite, de même que *force-feeding*, *undiluted* et *forbidding*, qui semblaient aussi renvoyer à une exagération caractéristique des détracteurs de la BBC auxquels répond l'auteur. Mais d'ailleurs, qui étaient ces derniers ? Par ailleurs, faut-il considérer que *never simply* nuance le sens de *reluctant* ? En d'autres termes, Hendy implique-t-il qu'il n'y avait pas ou peu de réticences ou bien que ces dernières existaient mais n'ont pas été traitées avec l'intolérance soupçonnée ? Enfin *alien* renvoie-t-il à des écarts de classe ou à des conceptions différentes de la britannicité ?

- Certains adverbes, qui sembleraient anodins lors d'une lecture rapide, pouvaient aussi déboucher sur des questionnements ou interprétations. La critique de la BBC contrée ici par Hendy s'inscrit-elle dans un ensemble plus large de récriminations (*also*) ? *Immensely difficult* dénote la tâche ardue mais pas l'échec complet, tandis que *never simply* semble impliquer que les affirmations contredites correspondent, au moins en partie, à une réalité.

- Certains termes prennent tout leur sens par leur association avec d'autres : *long-standing* et *historical* suggèrent une permanence ou du moins une situation sur la durée ce qui, nous le verrons,

peut servir à étayer certaines analyses de la citation ; *belief* et *zeal* semblent associer l'action de la BBC à une ferveur spirituelle ; *hierarchy of cultural value*, *condescension*, *institution* participent d'une sorte de champ lexical de l'excellence et la supériorité, qui renvoie à la tradition victorienne (Matthew Arnold).

Si le rôle du rapport est de donner un maximum de pistes, les candidats ne devaient pas nécessairement entrer dans une analyse très pointue de tous ces termes, sous peine de s'y perdre, et devaient donc faire le choix des interrogations qu'ils développeraient. Il n'était pas obligatoire de se poser toutes ces questions, mais il fallait aborder au moins certaines d'entre elles. Dans tous les cas, le fait même de soulever ce type d'interrogations témoigne souvent d'une approche efficace et rigoureuse de l'exercice de la part des candidats. Ces derniers ne pouvaient pas faire l'économie d'analyses individuelles et devaient prendre en compte le plus d'éléments possibles pour parvenir à cerner une problématique pertinente. Dans tous les cas, pour certains termes de la citation ou certains concepts utilisés dans le développement (paternalisme, élitisme, universalisme), le jury a apprécié que les candidats en proposent une définition précise dès le départ afin d'éviter tout flou dans l'argumentation.

Outre les termes employés par l'auteur, il était important d'être attentif à la syntaxe, tant pour cerner le raisonnement que pour éviter des contresens (*its historic belief* a parfois été compris par erreur comme renvoyant aux détracteurs de la BBC).

Enfin une lecture attentive de la citation permettait aux candidats de repérer facilement que l'analyse devait porter sur l'intégralité de la période au programme (1922-1995) et non exclusivement sur la période de la direction de Reith, ce qui en limitait drastiquement la portée (il fut d'abord à la tête de la Compagnie dès sa création, puis devint directeur général de la corporation, poste qu'il occupa jusqu'à son départ en 1938). Il n'était pas non plus pertinent de se limiter à la période de l'avant-guerre.

L'introduction

Le jury conseille d'éviter en général les amorces plaquées ou trop fantaisistes. La référence à Reith permettait ici de commencer par un extrait de citation, ce que beaucoup de candidats ont su faire assez finement. Certains ont aussi, de manière plus originale, choisi de citer ou faire référence à un autre historien se situant dans une perspective proche ou au contraire différente de celle de Hendy pour lancer le devoir.

L'introduction de la citation devait être aussi synthétique que possible (voir le début de la section précédente) et reprendre les termes clés. Recopier la citation intégralement est peu utile, voire contreproductif.

L'introduction doit ensuite poser la problématique, puis le plan, de manière claire. La problématique pose une question qui ne doit être ni simpliste ni trop alambiquée. Elle relève d'un choix du candidat qui la sélectionne comme la meilleure manière d'explorer le sujet. Elle ne peut donc pas être constituée d'une longue succession de questions. On évitera les problématiques-fleuves, trop peu lisibles. Le plan est la feuille de route choisie par le candidat pour mener à bien sa démonstration. Les parties ne doivent pas être conçues comme une simple succession de thèmes mais présenter un enchaînement logique.

Problématique(s)

Il n'y a bien entendu pas de problématique unique ou type. La principale exigence – et difficulté – porte sur la définition d'une problématique qui se fonde sur une vraie distance critique et ne se contente pas de décrire le sujet, et qui ne soit pas trop générale, mais précise et claire, sans être simpliste. Dans ce cas, les meilleures problématiques ont pris en compte les dimensions de négociation, conciliation et compromis sur la durée. Il fallait éviter de présenter une problématique descriptive, reprenant les parties de la citation en se contentant de les reformuler, ou trop générale (La BBC est-elle paternaliste ? Comment la diversité a-t-elle été représentée à la BBC ?). Une problématique doit démontrer que le candidat a bien cerné les enjeux du sujet. Elle n'est pas non plus un résumé du plan.

Pour la citation à traiter ici, on pouvait envisager de prendre différents points de départ, comme la notion de service public, les programmes ou l'influence de John Reith, pour construire un questionnement problématisé, comme le montrent les trois propositions ci-dessous. La première proposition sera développée dans le corrigé.

1) La mission de service public de la BBC, telle que reflétée par le choix des contenus et l'évolution de ses programmes, trouve-t-elle sa définition dans une modulation permanente entre idéaux paternalistes et expression de la culture populaire ?

2) Les programmes de la BBC et les représentations qui les sous-tendent peuvent-ils être étudiés comme le fruit d'un long compromis entre une vision élitiste et une résistance populaire ?

3) Le poids de l'action et de l'héritage paternalistes de John Reith dans la définition d'un service public de l'audiovisuel ne prend-il son véritable sens que dans la prise en compte assumée d'identités culturelles populaires ?

Le jury a eu le plaisir de lire des problématiques et des plans¹ qui ont mené à de bonnes démonstrations. En voici trois exemples ci-dessous :

Exemple 1 : La représentation qu'a pu se faire la BBC de sa mission de service public peut-elle être conciliée avec les attentes de ses publics en la matière ?

- 1) Hiérarchie des valeurs et perception des attentes.
- 2) Représentations d'une société diverse sur les ondes et à l'écran.
- 3) Les raisons et nuances des remises en question.

Exemple 2 : Comment la BBC est-elle parvenue à redéfinir au cours de son histoire sa mission de service public pour la population et la nation ?

- 1) Évolution de la définition de l'institution en tant que service public.
- 2) Initiatives propres et changements « forcés ».
- 3) Inscription dans l'histoire et sujet historiographique.

Exemple 3 : Comment le principe d'universalisme a-t-il été modulé pour rester fidèle aux idéaux d'un service public tout en s'adaptant aux exigences des auditeurs ?

¹ Il est rappelé que les titres des parties et sous-parties sont donnés ici dans un souci de lisibilité et à des fins pédagogiques, mais que les copies ne doivent pas les indiquer.

- 1) John Reith ou la condescendance comme référence historique.
- 2) Évolutions des rapports de la BBC à ses publics.
- 3) Différentes visions du service public.

Le plan

Certaines copies ont proposé un plan strictement chronologique, ce qui constituait un contre-sens sur la citation. Les copies qui ont eu recours à une utilisation mécanique de certains aspects du descriptif du programme (I les aspects culturels, II les aspects sociaux, III les aspects politiques) ont aussi eu du mal à atteindre un niveau de problématisation satisfaisant. Si un plan en trois parties est éminemment préférable, il est aussi recommandé d'éviter les placages du modèle thèse/antithèse/synthèse (I La BBC est élitiste II La BBC n'est pas élitiste III Pourquoi elle peut l'être dans certains cas) qui avaient ici le défaut de ne pas tenir compte de la nuance d'un propos faussement simple. Mieux vaut également écarter des formules du type « I Principes II Programmes III Débats », trop mécaniques. Les dernières parties traitant des « limites » ne permettent souvent pas d'analyses approfondies. Une première partie sur la naissance de la BBC était, quant à elle, hors sujet. Les bonnes copies n'ont pas perdu de vue dans leur développement le détail de la citation et la position de l'auteur.

Comme évoqué plus haut, l'utilisation de l'historiographie était particulièrement importante dans un sujet prenant appui sur une citation d'historien. Les meilleures copies se sont toutes penchées sur la question. L'historiographie pouvait faire l'objet d'une dernière partie, à condition de ne pas être plaquée ou survolée et d'être véritablement discutée selon la problématique adoptée. Elle pouvait aussi être évoquée et utilisée dans plusieurs parties du développement, ce qui est le cas dans le corrigé proposé.

Le développement

Certains développements se sont noyés dans un catalogue de titres de programmes, tandis que d'autres se sont au contraire contentés de quelques références phares utilisées de manière peu convaincante. Les candidats qui ont le mieux réussi ont su utiliser un choix des programmes, événements et débats historiographiques mis à distance dans une réflexion nuancée évitant des oppositions trop catégoriques. La même référence peut être reprise et discutée dans plusieurs passages, si son utilisation ne constitue pas une simple répétition mais permet un ajout, une modulation ou une avancée dans la discussion.

Les parties du développement doivent être autant que possible équilibrées dans leur longueur et dans la densité de l'analyse. Il est également important de ménager, entre les trois parties et à l'intérieur de chacune d'entre elles, des transitions qui soient les plus naturelles possibles et témoignent d'un cheminement logique. Il est inutile de détacher les transitions des parties et encore plus de résumer le propos de la partie précédente.

Le développement doit suivre les parties annoncées et ne doit pas être le prétexte à une pseudo-analyse linguistique et stylistique délayée de la citation. Il ne s'agit pas cependant de tomber dans le défaut contraire consistant à perdre de vue la citation pour se lancer dans un catalogue ou un hors sujet. Les candidats doivent garder à l'esprit l'objectif de l'exercice, qui est d'analyser et de discuter. Tout comme le plan, le développement doit être dynamique et procéder d'une réflexion personnelle solide.

La proposition de développement ci-dessous comprend des citations longues et une bibliographie détaillée, qui permettent d'explicitier plusieurs des points mais qui n'étaient pas attendues des candidats.

Proposition de corrigé

There are five key principles that should apply to the BBC. One: it should act as a benchmark for quality, driving up standards across the board [...] my noble friend referred to "vital standards". Second: it should provide something for everybody, making the good popular, and the popular good. Third: it should inform, educate and entertain, expanding people's horizons with new and innovative programming. Fourth: it should operate efficiently and effectively and provide value for money for licence fee payers. Last: it should stimulate, support and reflect the diversity of cultural activity in the United Kingdom, acting as a cultural voice for the nation, in other words, minority programming, ethnic programming, things that would not necessarily be there through the market. (Briggs 2004, 29)

Lord Asa Briggs cite en 2004 dans la revue *Lisa* Andrew McIntosh, homme politique travailliste alors *Minister for the Media and Heritage*, dans un débat sur le service public à la Chambre des lords. Cette citation résume et reprend les enjeux historiques (dans le sens de *historical* dans le sujet de la dissertation) au début du 20^e siècle, tout en introduisant la question de la diversité et des minorités qui entrent aussi dans notre sujet. Ce corrigé va tenter d'explorer les enjeux de l'analyse de David Hendy, qui se situe dans la lignée d'historiens comme Asa Briggs, à partir de la question suivante :

La mission de service public de la BBC, telle que reflétée par le choix des contenus et l'évolution de ses programmes, trouve-t-elle sa définition dans une modulation permanente entre idéaux paternalistes et expression de la culture populaire ?

I. La BBC comme modèle culturel élitiste

A. La BBC, représentante de l'Establishment

Par sa longévité, sa position de monopole pendant de longues années, son influence persistante, la BBC est souvent considérée comme une institution, terme que Hendy lui-même utilise d'ailleurs. Comme souligné dans l'introduction du numéro de la revue du CRECIB intitulé *The BBC and Public Service Broadcasting in the Twentieth Century*, « le statut, la place et la fonction de la BBC en tant qu'institution publique ont donné lieu à des débats passionnés et une forte polarisation dans les médias comme dans les sphères politiques ou universitaires, reflet de perspectives idéologiques divergentes autour des limites entre secteur privé et service public, mais surtout de la compréhension même de ce dernier ». Tout comme le Parlement, l'Eglise d'Angleterre ou la famille royale, la BBC fait partie de la culture d'une société dont elle partage les événements depuis 100 ans. Elle a souvent été présentée comme faisant le jeu d'une minorité dominante, détenant des pouvoirs et exerçant, sinon un contrôle, du moins une solide influence culturelle sur le reste de la société. On l'associe à la fois à de grandes révolutions techniques, à l'histoire des médias de son pays et à une emprise idéologique de longue date. John Reith, d'abord directeur de la Compagnie en 1922, puis premier directeur général de la Corporation en 1927, contribua sans doute à étayer cette vision, lui que Trevor Harris a décrit comme « an Establishment figure to the core » (Harris 26).

Asa Briggs rappelle aussi que, pour Reith, « Scientific invention for the purpose and pursuit of entertainment alone would have been a prostitution of its power and an insult to the character and

intelligence of the people » (Briggs 1995, 7). La mission qu'il se fixa d'éduquer et de tirer vers le haut des auditeurs considérés comme incapables pour la plupart de décider par eux-mêmes ce qui était véritablement bon pour eux a durablement marqué l'institution. Selon sa vision, les « éclairés » (*the Enlightenment*), garants du bon goût et de la morale, se devaient de guider le reste de la nation vers une culture commune d'excellence. Dès le départ, comme le souligne Renée Dickason, la philosophie d'une hiérarchisation qualitative de certaines émissions (évoquée par David Hendy dans l'expression *a hierarchy of cultural value*) est au cœur des principes de Reith (Dickason 36).

John Reith fonde donc une tradition du service public de l'audiovisuel qu'il marque profondément et durablement. Une des questions qui se posent par ailleurs régulièrement est celle du lien entretenu par la BBC avec l'Establishment, et le pouvoir politique, dont elle est pour certains l'instrument et pour d'autres la voix assumée. Tom Mills, auteur de *The BBC: Myth of a Public Service* (2016), déclarait dans une interview pour le site openDemocracy.net en 2017 : « The BBC will aim to fairly and accurately reflect the balance of opinion amongst elites. In that respect it's not so different to other reputable media organisations. But a number of studies suggest the range of opinion on the BBC is narrower than some of its rivals. »

L'influence du gouvernement sur le *Board of Governors* de la BBC a aussi souvent été évoquée, notamment avec l'arrivée de gouvernements néo-libéraux à partir de 1979. Mais la BBC elle-même collabora avec les services secrets pour obtenir des renseignements sur les candidats à un poste en son sein, pratique qui remonte aux années 30 et à la phobie des communistes et radicaux de toutes sortes.

Les collaborations avec des membres éminents de la société civile sont également fréquentes depuis les origines. C'est ainsi sir Henry Hadow, réformateur et figure majeure de l'éducation au Royaume-Uni au cours des années 20 et 30, qui présida la commission établie conjointement par *la British Broadcasting Company* et le *British Institute of Adult Education*, afin d'examiner les possibilités d'utilisation de la radiodiffusion dans un but éducatif. Les collaborations avec « la base » semblent moins évidentes. En 1931, *Other People's Houses*, portrait de la misère dans le nord du pays, est jugé trop réaliste, tandis qu'en 1934, la participation de chômeurs à l'émission *Time to Spare* choque. On n'est pas encore tout à fait prêt à donner la parole aux classes populaires alors que la grève de 1926 est encore dans tous les esprits. Plus tard, comme l'a montré Jeremy Tranmer, la BBC fait l'objet de nombreuses critiques lors de sa couverture de la bataille d'Orgreave, pendant la grève des mineurs de 1984 et à la télévision cette fois, en raison d'un choix d'images et de montages dont certains jugèrent qu'il présentait les mineurs sous un jour violent. (Tranmer 6).

B Visée éducative et culture populaire Paternalisme et résilience

« Reith himself was famously explicit on this. 'It is occasionally indicated to us that we are apparently setting out to give the public what we think they need – and not what they want,' he wrote, 'but few know what they want, and very few what they need'. » (Crisell 34-35)

Reith et la BBC, sous son influence, se posent très tôt en « parent » responsable sachant décider de ce qui est bon pour la nation, ce qui se traduit par une attitude fort condescendante qui, comme le souligne Hendy, persista longtemps. La mission éducative qui en découle se met très rapidement en place avec le développement dans les écoles mêmes. Dès 1924, un *Central Educational Advisory Committee* est nommé, qui va travailler avec des représentants d'organisations diverses. La mise en

place de programmes scolaires, recommandée dès 1926, est ensuite encore encouragée par le rapport Ullswater en 1935 et appliquée consciencieusement dans les émissions locales et régionales.

De la même manière, les émissions religieuses sont présentes sur les ondes dès le début de la diffusion radiophonique et se situent manifestement dans une tradition toute victorienne visant à canaliser les masses en les intégrant suffisamment pour mieux s'assurer de leur moralité.

La BBC a ainsi parfois été comparée à la monarchie britannique qui, comme elle, perdure en dépit des crises. Du premier discours de Georges V à la radio à l'interview choc de la princesse Diana en 1995 dans *Panorama*, en passant par les couronnements, les mariages et les cérémonies de *Trooping the Colours*, le lien tissé entre les deux institutions a également pu renforcer le sentiment de déférence à l'égard du système public de l'audiovisuel, en même temps qu'elle rassemblait les auditeurs puis les téléspectateurs de toutes classes et renforçait ainsi une certaine cohésion nationale. Le sport a également permis de fidéliser et de rassembler dès les premières diffusions d'événements radiophoniques, tandis que les Jeux Olympiques de 1948, télévisés pour la première fois, lancent un genre de programme dont la popularité ne s'est pas démentie et qui a contribué à l'unité nationale.

L'identité nationale chère à Reith fut cependant pour lui difficile à concilier avec le divertissement qui constituait, après l'information et l'éducation, le troisième pan de la mission du service public : « He did not dislike entertainment, he was rather a good and very popular amateur actor himself, but he did not want the BBC to be concerned solely with entertainment and he censored a good deal of the entertainment that did exist. » (Briggs 2004, 18). Dès l'époque de Reith, les concepteurs des programmes identifient pourtant des groupes d'auditeurs spécifiques que l'on fidélise, tout en modelant les programmes de manière à encourager certaines dispositions respectables mais aussi à introduire de nouvelles voix. Des émissions de radio à destination des femmes comme *Woman's Hour* (1923), renommée *Household Talks* (1927) puis *Morning Talks*, sont très vite lancées, de même que *The Week in Parliament*, conçue en 1929 pour contribuer à l'éducation politique des femmes. Il semblerait que John Reith s'y soit montré favorable : « Lord Reith was a keen supporter of the project, in the face of opposition from politicians who were suspicious of the new medium of radio, which could so easily be used to stir up political controversy. The director general defended it thus: "It is chiefly for the benefit of housewives but covering also a large mixed audience of shift-workers, unemployed, invalids, etcetera." » (*The Independent* 1999)

En 1946 sont créés le *Light Programme* et le *Third Programme*, qui dissocient émissions de divertissement pour le premier et émissions culturelles pour le second. La programmation essaie de même de s'adapter aux goûts divers, notamment dans le domaine musical. Si la grande musique a eu sa place dès les origines à la BBC, *Music While You Work* se tourne dès 1940 vers la musique dite populaire, et considérée comme moins austère (*forbidding*) tout en soutenant l'effort au travail. Le *Light Programme* lance aussi des feuilletons radiophoniques célèbres comme *The Archers* dont la diffusion commencée en 1951 se poursuit encore aujourd'hui. Beaucoup d'émissions de divertissement conservent cependant la plupart du temps une visée culturelle ou éducative. On pense par exemple à *Animal, Vegetable, Mineral?* (1957) qui fait intervenir des archéologues et des historiens de l'art. Dans son préambule à l'ouvrage de Thomas Hajkowski, Jeffrey Richards souligne quant à lui le rôle majeur joué par la BBC dans la construction d'une « identité nationale inclusive et pluraliste au cours de la

première moitié du vingtième siècle »². Pour Hajkowski, la Corporation a pris depuis sa création une place significative dans la vie de la nation britannique dont elle reflète et contribue à façonner les évolutions politiques, sociales et culturelles. Ainsi, radio et télévision auraient défini et entretenu des « communautés imaginaires », renforçant une identité nationale (et régionale) elle-même en mouvement. (Hajkowski ix).

C Un patrimoine admiré et controversé

Si l'excellence prônée par Reith a pu, comme nous le verrons, être raillée, elle a aussi durablement marqué les programmes de la BBC dont la qualité est largement reconnue. La BBC est à la fois un élément de la vie quotidienne pour tous, indépendamment du genre, de la classe ou de l'âge, presque un membre de la famille (*Auntie Beeb*) mais aussi une partie importante de l'histoire du pays qu'elle a accompagné au cours d'un siècle, et dont elle est la mémoire culturelle.

Ce patrimoine, comme on le constate avec les célébrations du centenaire, est vaste et riche, et constitue un réseau de références communes en même temps qu'il correspond à des parcours individuels, des préférences, des fidélités, laissant présager un kaléidoscope d'expériences derrière une vision pensée comme fédératrice.

Certains grands noms de la télévision traversent les âges et sont connus de tous, comme celui de sir David Attenborough lancé par *Zoo Quest* en 1954. La BBC se plaît aussi à travers ses programmes à s'associer à d'autres éléments patrimoniaux comme l'histoire, la musique et la littérature. Elle s'est ainsi rendue célèbre par ses adaptations parfois audacieuses de grands classiques de la littérature britanniques telles par exemple *An Age of Kings*, une mise en série des pièces historiques de Shakespeare en 15 épisodes (3 millions de spectateurs), ou plus tard, en 1995, la très célèbre adaptation sérialisée d'*Orgueil et préjugés* de Jane Austen qui fut aussi un grand succès populaire.

Quant à John Reith, il a laissé non seulement une empreinte mais aussi, tel un monarque, un adjectif – reithien (*Reithian*) – décrivant sa période et son influence, son zèle (*zeal*) dans une histoire longue (*the BBC and its historical belief*) et lui-même semblait se voir comme investi d'une destinée hors du commun.

La BBC a fait l'objet de nombreuses études, et notamment d'une histoire en 5 volumes d'Asa Briggs, ce qui ne l'empêche pas de n'être pour certains qu'un mythe (Tom Mills) ou d'être régulièrement instrumentalisée à des fins politiques à travers la dénonciation de son élitisme.

II Les tâtonnements de l'universalisme

A Prise en compte de la diversité sociale et culturelle

Dès 1936, le quotidien *The Times* souligne le succès du projet universaliste de la BBC (*The BBC Story, 1930s*). En 1938, 98% de la population avait de fait accès à la radio. De la même manière, l'accès aux émissions télévisées, qui se généralise dans les années 50, implique une nécessaire prise en compte des populations à laquelle la BBC va s'adapter (« As viewing facilities increased, television programmes were more and more expected to 'reflect' the life of the country as a whole » (Briggs 1979, 885).)

² Dans le cadre de la dissertation en français, les candidats peuvent citer en français ou en anglais, à condition que la formule choisie s'intègre bien à leur propos.

La question de l'adéquation des programmes aux attentes et aux modes de vie du peuple (*the features of their life* pour Hendy) est donc présente dès les balbutiements du service public de l'audiovisuel. Dans les années 30, un projet de développement régional avec des programmes radiophoniques spécifiques est lancé, puis adapté à la diffusion télévisuelle sur les recommandations de la commission Hankey en 1944. René Dickason souligne toutefois la faible prise en compte de l'identité régionale dans les programmes régionaux sous Reith (Dickason 163). La diffusion vers les différentes parties du pays se poursuit cependant, et en 1982 les programmes en gallois sont transférés à s4c, première chaîne régionaliste de langue galloise du service public.

On a vu que les femmes ont fait l'objet d'une attention particulière dès les premières diffusions radiophoniques. Des programmes pour les enfants sont également conçus pour la radio puis la télévision, dont certains, comme *Listen with Mother*, programmé juste avant *Woman's Hour* à partir de 1950, dureront plus de 30 ans. Entre 1978 et 2008, la série *Grange Hill*, qui s'adresse aux jeunes, est située dans un lycée public et aborde des questions « difficiles », comme la maladie, la délinquance, le divorce, la drogue ou les minorités ethniques. La musique populaire, elle, connaît son heure de gloire à partir de 1964 avec les débuts du hit-parade (*Top of the Pops*).

En dépit d'un modèle élitiste et d'une méfiance sociale certaine, la question des classes apparaît de manière précoce dans la fiction radiophonique, comme en témoigne en 1935 *Harry Hopeful*, série dont l'intrigue se développe autour d'un souffleur de verre au chômage, joué par un acteur de Manchester.

Des accents et des dialectes du nord du pays, plus ouvrier que le sud, se retrouvent déjà sur les ondes et des situations quotidiennes de difficulté en temps de récession économique sont abordées. La représentation de la classe ouvrière dans la fiction radiophonique et télévisée fait par la suite, comme nous le verrons, l'objet de nombreuses productions mais aussi de nombreux débats, et culmine avec des représentations unanimement saluées comme *Boys from the Blackstuff*, peinture frappante et sans concession de l'Angleterre thatchérienne dès 1982, ou encore, la même année, *The Young Ones*, sitcom satirique sur la réalité des groupes marginalisés à l'ère néolibérale.

A l'intérieur de l'institution, Hugh Carleton Greene, directeur-général de 1960 à 1969, amorce un vrai tournant, en faisant évoluer la programmation pour mieux refléter la réalité de tous les habitants du pays, et en introduisant la satire politique avec le célèbre *That Was the Week That Was* en 1962.

Si l'on note dès 1948 la première apparition d'un acteur antillais, Eric Connor, dans un magazine musical, intitulé *Music Makers*, *Black Londoners*, présenté par Alex Pascall, né dans les Antilles, est lancé avec succès en 1974, peu de temps après *Open Door*, un programme télévisé documentaire donnant la parole aux enseignants issus des minorités ethniques.

Publié en 1977, le rapport de la commission Annan insiste à nouveau sur l'importance de programmes de qualité s'adressant à un public britannique large: « Our society's culture is now multi-racial and pluralist: that is to say, people adhere to different views of the nature and purpose of life and expect their own view to be expressed in some form or other. » (in Crisell 195)

B Compromis sans compromissions

Le succès amena très vite la BBC à s'intéresser de plus près à ses auditeurs et à mettre en place des sondages d'opinion dont Robert Silvey, directeur des analyses d'audience de 1936 à 1960, était spécifiquement chargé. L'ouvrage qui a résulté de cette expérience, *Who's Listening?* (1974), apporte

un éclairage précieux sur ces techniques nouvelles (l'absence d'études préalables sur l'auditoire de la BBC amène celle-ci, dans un premier temps, à s'adresser au *British Institute of Public Opinion*, devenu plus tard le *Gallup Poll*) et sur les informations tirées de ces consultations qui mènent, au sortir de la guerre, à la création du *BBC Light Programme*, plus largement consacré au divertissement. La pratique consultative demeure régulière, de même que les rapports annuels servent souvent à analyser les succès mais aussi identifier les nouveaux publics et leurs attentes.

Comme le soulignent tous les observateurs, Lord Asa Briggs en tête, continuité et changement, tradition et innovation deviennent très vite inséparables. De même, la création du *Light Programme* en 1946 face au *Third Programme*, plus dense et intellectuel, témoigne d'une tentative d'envisager plusieurs formes culturelles sans renoncer aux ambitions premières du service. Plus généralement, la BBC s'adapte progressivement aux changements économiques et sociaux de l'après-guerre. Le rapport de la commission Beveridge préconise dès 1950 de prendre en compte les minorités, ce qui signifie alors surtout l'inclusion de minorités régionales. Un rapport minoritaire de Selwyn Lloyd en parallèle de ses conclusions pose quant à lui la question du monopole des programmes, qu'il critique, en évoquant les bienfaits possibles de la concurrence d'une chaîne commerciale qui n'exclurait pas la possibilité du recours à la publicité. Il y a à l'époque beaucoup de réticences, et le modèle de la télévision américaine notamment est perçu comme le summum de la vulgarité. On prend cependant de plus en plus la mesure de la nécessité de réconcilier aspirations élitistes et culture populaire.

La création du réseau privé ITV et de l'*Independent Television Authority* (ITA) par la loi (*Television Act*) de 1954 introduit pour la première fois une concurrence qui va amener la BBC à repenser ou à redynamiser une partie de sa programmation sans pour autant renoncer à son identité. En effet, le rapport Pilkington de 1960 émet à point nommé des réserves sur la télévision commerciale et redoute notamment qu'elle n'introduise la facilité là où la BBC a toujours voulu diffuser le bon goût. Le rapport soutient donc la BBC et son directeur général Greene, mais Andrew Crisell le qualifie de « dinosaure », contre l'air du temps et le gouvernement (Crisell 117). Toutefois, la baisse nette du nombre de spectateurs ressentie dès les premières années d'ITV oblige à une vision pragmatique. En 1972, l'*Independent Broadcasting Authority* donne à l'ITA la responsabilité des nouvelles radios commerciales et Channel 4 débute en 1982.

On peut citer quelques exemples de la manière dont la stimulation public/privé influence de part et d'autre les programmations. La BBC réplique ainsi au grand succès du *soap opera Coronation Street* lancé par ITV dès 1960, par *EastEnders*, en 1985, plaçant un des genres de la fiction audiovisuelle populaire au centre de la compétition. En matière de comédie, Rowan Atkinson, célèbre pour ses prestations dans la comédie historique *Blackadder* à partir de 1983, crée pour ITV le personnage plus « populaire » de *Mister Bean* en 1990.

C Simplifications et stéréotypes

Pour autant, la comédie burlesque était déjà établie comme une tradition à la BBC, comme en témoignent le succès et la longévité du *Benny Hill Show* dès 1955 (l'émission passera ensuite sur... ITV à partir de 1969) – programme qui sera cependant critiqué pour sa vision misogyne et stéréotypée des femmes. Les Monty Python, qui débiteront à la BBC en 1969 avec les sketches de leur *Flying Circus* proposent, pour leur part, un humour novateur et provocant, mêlant l'absurde et la parodie.

La démocratisation des programmes et l'ouverture dès l'après-guerre vers d'autres sujets et d'autres acteurs de la société ont parfois été nuancées par les critiques pointant la récurrence de simplifications et de stéréotypes. La tradition du réalisme social sur laquelle nous reviendrons plus loin va marquer la production de la BBC dès les années 60 et jusqu'à la fin de la période étudiée (*Our Friends in the North*, série qui évoque entre autres la grève des mineurs, débute sur BBC2 en 1996). Si la question de la classe ouvrière, des milieux modestes, du nord du pays est bien présente dans les programmes, elle n'échappe pas pour autant toujours aux poncifs ou aux raccourcis, la plupart des critiques étant formulées rétrospectivement et par comparaison. Ainsi en 1955, la série *Dixon of Dock Green* décrit la vie d'un poste de police de l'East End londonien. Le personnage principal George Dixon est apparu sur les écrans de cinéma 5 ans plus tôt dans un film produit par les studios Ealing, souvent associés à une approche bienveillante mais assez caricaturale des classes modestes. George Dixon, le parfait Bobby britannique, devint un personnage très populaire, y compris dans le corps de métier des agents de police. La série sera pourtant plus tard comparée à son désavantage à *ZZ Cars*, fiction policière télévisée de 1962 à 1965, située cette fois dans le nord de l'Angleterre et jugée beaucoup plus réaliste. *EastEnders*, le *soap opera* le plus célèbre de la BBC, a lui aussi fait l'objet de perceptions et d'analyses contradictoires, tour à tour loué pour sa mise en valeur de la culture ouvrière traditionnelle et critiqué pour n'en offrir qu'une version édulcorée, à moins que ce ne soit là une caractéristique d'un genre dans lequel les spectateurs auraient tendance à projeter une vision fantasmée (Renée Dickason).

La représentation à l'écran des minorités ethniques suscita parfois aussi beaucoup de réserves. *The Black and White Minstrel Show* (1958-1978) en est une bonne illustration : ce programme musical fut extrêmement critiqué pour avoir longtemps utilisé le *blackface*, c'est-à-dire l'emploi d'acteurs blancs grimés pour jouer des gens de couleur. De nombreuses accusations de racisme furent exprimées et des pétitions furent même organisées, notamment lors de la campagne au sein de la BBC en 1967 contre les discriminations raciales. *Till Death Us Do Part* (1965-1975), célèbre sitcom décrivant la vie quotidienne d'une famille ouvrière, fit aussi débat : Alf Garnett, un des personnages principaux, est construit comme un stéréotype du travailleur blanc, sectaire, raciste, empli de préjugés. Or la démarche satirique du scénario ne sembla pas toujours être bien comprise par une partie du public, qui prit le personnage au premier degré et l'identifia comme un héros à admirer. La controverse est ici particulièrement intéressante en ce qu'elle porte sur la lecture du public, et donc sur la question de la réception.

III La (re)définition d'un service public

A L'excellence en débat

On sent bien à la lumière des exemples évoqués que la question de l'« excellence » des programmes et la définition même que l'on peut donner de ce terme ambigu sont au centre des interrogations soulevées par la citation de David Hendy. Que l'on se réfère à l'arrogance d'une élite culturelle ou au contraire à la manière dont cette dernière a su brillamment intégrer des facettes multiples de la société pour proposer une offre riche et multiforme, le cœur du sujet est la conception de ce que l'on peut attendre d'un service public de l'audiovisuel. S'agit-il d'une mission louable et mal comprise (*misconception*) ou d'une équation impossible (*alien fare*, une nourriture inappropriée ou indigeste) ? Dans tous les cas, on sent bien que la question s'est forgée dans des rencontres, des frictions et des concessions à des niveaux divers.

De fait, même quand la réaction aux programmes provient des spectateurs, elle n'est pas non plus nécessairement représentative de toute la population. C'est par exemple le cas de la *National Viewers' and Listeners' Association* de Mary Whitehouse, organisation ultra-conservatrice fondée en 1965 et très soucieuse de l'immoralité véhiculée par certains programmes télévisés, reflet selon elle d'une société de plus en plus permissive. Avec l'émergence des *cultural studies* et des *media studies*, les travaux, entre autres, de Raymond Williams sur la culture télévisuelle, de Marshall McLuhan sur le média et le message ou de Stuart Hall sur le décodage du message audiovisuel s'invitent aussi dans les débats tout au long des années 60 et 70, et bien après. Dans ses productions de fictions télévisuelles, la BBC elle-même acquiert la réputation d'un espace de liberté formelle et thématique pour les réalisateurs et scénaristes dont beaucoup deviendront célèbres au cinéma après des débuts dans des émissions telle *The Wednesday Play* qui débute en 1964. C'est dans le contexte de cette diffusion de téléfilms dont certains sont inspirés de pièces de théâtre que des metteurs en scène comme Ken Loach font passer des messages politiques et sociaux très forts, comme dans le cas de *Cathy Come Home* (1966) qui fit éclater au grand jour le problème des sans-abris et de la culpabilisation des mères célibataires dans un contexte d'absurdité administrative et d'incompétence de l'Etat. L'onde de choc que provoqua la diffusion du film amena la création dans les jours qui suivirent de l'organisation caritative Shelter. Ken Loach, qui avait déjà traité de l'avortement dans *Up the Junction*, récidive sous la forme d'un *docudrama* sans concession sur le militantisme ouvrier au cours de la période de l'entre-deux-guerres, intitulé *Days of Hope* (1975). La vie quotidienne et la culture des ouvriers sont dans les deux cas mises à l'honneur, même si l'on peut penser qu'une bonne partie du public populaire aspirait tout autant à des émissions de divertissement. L'émission *The Wednesday Play* fut aussi l'occasion de parler de maladies psychiatriques comme la schizophrénie (*In Two Minds*, 1976). Toujours dans ce cadre, et la même année que les débuts de Loach, le film *Fable* qui imagine un apartheid (au sens sud-africain du terme) inversé en Angleterre fut salué comme un plaidoyer antiraciste en même temps qu'il suscitait la crainte de soulèvements ethniques. Ces productions ont donc permis l'expression de réflexions politiques et de frictions en lien avec les représentations sociales et l'état de la société elle-même, et font encore référence à ce titre. De même, *Boys from the Blackstuff* a été qualifiée par le BFI de « seminal drama series... a warm, humorous but ultimately tragic look at the way economics affect ordinary people... TV's most complete dramatic response to the Thatcher era and ... a lament to the end of a male, working class British culture » (in Wickham 2007).

Le service public de l'audiovisuel se trouve dans de tels exemples tout particulièrement à la hauteur des attentes qu'on pourrait en avoir et illustre, un peu ironiquement, la définition de John Reith selon laquelle « The Broadcasting system of a nation is a mirror of the nation's conscience... This is the trust which we have assumed and we did not assume it lightly » (Reith, cité par Briggs 1979, 414).

B Instrumentalisation de la question par les acteurs de la BBC

« The BBC had founded a tradition of public service and of devotion to the highest interest of community and nation. There was to hand a mighty instrument to instruct and fashion public opinion; to banish ignorance and misery; to contribute richly and in many ways to the sum total of human wellbeing. »

Reith, toujours lui, fit cette déclaration devant la commission Crawford en 1925. Si le début de la deuxième phrase apporte du grain à moudre aux détracteurs de la BBC que David Hendy essaie de contrer (« it was never force-feeding an undiluted diet of forbidding and alien fare onto a reluctant

population »), la définition de la mission du service public évolua pourtant aussi de l'intérieur. Par exemple, lors de la création du *Third Programme* en 1946, William Haley alors directeur général, fonction qu'il occupa entre 1944 et 1952, déclara : « Its whole content will be directed to an audience that is not of one class but that is perceptive and intelligent ». Toutefois, selon Renée Dickason, la pyramide culturelle que constitue la trilogie *Light Programme, Home Service, Third Programme* à la radio « semble être une vision modérée du système reithien, nécessairement remis à jour en raison de nouvelles circonstances. Toutefois, Reith, scandalisé, déclare que cette politique représente *an absolute abandonment of what [he] stood for* » (Dickason, Fournier 63).

Si le rapport Pilkington se montra très hostile en 1962 à la vulgarité supposée de certains programmes du privé, Hugh Carleton Greene, directeur général de la BBC de 1960 à 1969, reprit à son compte la célèbre expression du « vent du changement » (*The Wind of Change*), utilisée par Harold Macmillan pour évoquer la décolonisation, en l'appliquant à l'audiovisuel, ce qui en dit long à la fois sur la capacité d'adaptation de l'institution mais aussi peut-être sur la pression sociale ressentie. Le gallois Huw Wheldon, présentateur puis directeur des programmes à partir de 1968, a eu de son côté une formule célèbre : « Making the good popular and the popular good has been a core purpose of the BBC since its foundation ». Celle-ci tendrait à illustrer le postulat de Hendy sur la recherche de l'assimilation, malgré les difficultés rencontrées. Le rôle des acteurs et présentateurs dans l'ouverture de la BBC vers des publics plus larges devra être gardé à l'esprit. Un exemple frappant des débuts de la radio est celui de Wilfred Pickles qui, dans les années 40, enchantait les ondes de son accent du Yorkshire alors que la RP (*Received Pronunciation* parfois aussi connue comme le *BBC English*) régnait en maître.

Ces remises en question successives n'empêchèrent pas certains politiques, mais aussi des concurrents comme Rupert Murdoch (notamment dans une célèbre conférence sur l'avenir de l'audiovisuel à Edimbourg en 1989), de stigmatiser la BBC comme une institution dépassée bridant la liberté du spectateur et du consommateur à l'heure de nouvelles révolutions technologiques.

C Le point de vue de la base comme point de départ

Les études culturelles et la sociologie ont remis au centre du débat le public et le spectateur : « The language of most sociologists of communications, a growing body strongly influenced by Marxism, began to diverge sharply from the language of professional broadcasters; behind the differences of language there were obvious differences of values. » (Briggs 1995, 334) Le débat historiographique autour des programmes de la BBC pose la question du contrôle culturel d'une minorité dirigeante et d'une possible reprise en main par des auditeurs des classes moins aisées qui vont dans certains contextes faire entendre leur voix et imposer certains de leurs goûts. Raymond Williams publie dans *The Listener*, l'hebdomadaire créé par la BBC, entre 1968 et 1972. Plus récemment, John Molyneux a interrogé la complexité de l'offre et de la demande télévisuelle. Pour James Curran, le régime élitiste des débuts a bien évolué. La citation de David Hendy remet toutefois en question la vision chronologique, et les exemples étudiés ci-dessus montrent plutôt le compromis, l'association, la négociation comme parties intégrantes de l'histoire de la BBC et de ses publics dont ils constituent des traits spécifiques à toutes les époques. Paddy Scannell résume très bien la complexité des questions de représentations, représentativité, légitimité et points de vue à l'œuvre :

We have seen a continual struggle over two contrasted conceptions of 'public service'. On the one hand, broadcasting is conceived as a public sphere in which representatives of cultural

groupings, civil associations, pressure groups and so forth articulate particular interests. On the other hand, it appears as a discursive space which can 'soak up' the diverse opinions and experiences of individual citizens speaking. (Scannell 23)

Il revient de même sur la relation du spectateur au média, la projection et l'interprétation dans une description qui peut trouver des illustrations à la télévision mais aussi à la radio, si l'on en croit par exemple la longévité de *The Archers* : « The world, in broadcasting, appears as ordinary, mundane, accessible, knowable, familiar, recognizable, shareable and communicable for whole populations. It is talkable about by everyone. » (Scannell 25) On pourrait, pour finir, évoquer la recherche de l'authenticité, comme visée commune. L'émission *In Britain Now*, selon Thomas Hajkowski, en constitue un bon exemple et est un des succès les plus frappants de la radio régionale au sein de la BBC pendant la Seconde Guerre mondiale. *In Britain Now*, explique l'auteur, se présentait sous la forme de vignettes « de la vie quotidienne » destinées à montrer chacune des régions britanniques, mettant en scène « de façon admirable le caractère multinational » du pays, et optant pour des témoignages authentiques, exprimés dans la langue, voire le dialecte, des intervenants. L'après-guerre renforce cette collaboration, conclut l'auteur, pour qui « ce sont les régions qui ont été à l'origine des émissions les plus populaires et les plus durables de la BBC » (Hajkowski 122-3).

De la même manière en 2016, lors de la sortie en salles de l'adaptation cinématographique de *Steptoe and Son*, sitcom populaire des années 60-70 retraçant la vie d'une famille de chiffonniers, l'historien social Michael Collins se lamente de la disparition d'une représentation des classes ouvrières à la télévision britannique, perdue selon lui dans de nouveaux enjeux sociétaux. Tout en reconnaissant la vision parfois étriquée ou biaisée d'une élite dirigeante, il regrette les années où, en dépit de moqueries et de raccourcis, des personnages perçus comme authentiques s'imposaient pour écrire une histoire partielle des classes populaires peuple que la télévision du service public devrait encore et toujours s'attacher à compléter.

La conclusion

Nous terminerons avec quelques rappels concernant la conclusion. Celle-ci ne doit être pas être exagérément courte, mais il est déconseillé d'attendre les dernières lignes pour développer une idée clé qui aurait pu tenir une place importante dans le développement. Elle doit clore la discussion en y apportant les dernières touches, sans être exclusivement répétitive. Il est possible de la terminer par une « ouverture » en faisant référence à une période ultérieure ou une question plus large (dans notre cas, par exemple, un renvoi à des événements de la période hors programme en lien avec la BBC ou les médias au sens large, une comparaison avec les médias privés qui n'aurait pas été essentielle à la discussion dans le développement, une comparaison avec la perception du service public en France). Il faut toutefois veiller à ce que toute ouverture demeure fondée et pertinente et ne soit pas plaquée (le jury a noté quelques références peu utiles au Brexit).

La langue

L'épreuve de la dissertation est en français. Le jury a malheureusement constaté dans beaucoup de copies des fautes lourdes qui ont amené l'application d'un malus. Certaines copies ont toutefois été bonifiées pour leur langue fluide, riche et précise.

Les défauts relevés sont de plusieurs ordres. Il est exigible pour les candidats de ce concours, qui sont de futurs enseignants, de produire un français sans fautes d'orthographe. De graves lacunes ont été relevées dans un nombre trop important de copies concernant, entre autres, la concordance des temps, l'accord du participe passé, l'emploi du subjonctif (après « bien que » notamment). Les candidats sont invités à garder un temps suffisant pour une relecture rigoureuse qui aurait pu, dans certains cas, permettre de corriger les coquilles (« publique » employé à la place de « public » par exemple). Nous rappelons aussi que l'emploi des majuscules diffère en français et en anglais, par exemple pour les noms et adjectifs de nationalité. Une bonne utilisation des accents est également exigible des candidats pour éviter des confusions et des fautes de mode (« fut »/ « fût », « devint »/ « devînt »). Rappelons enfin qu'une ponctuation anarchique peut transformer un argument valable en faux sens. La présentation des citations dans certaines copies laissait de même à désirer.

Des travaux et lectures en français sur le sujet au programme pendant la période de préparation demeurent indispensables tant pour conserver la pratique d'une expression riche et variée que pour s'approprier le lexique propre à des questions de civilisation pointues.

La dissertation est un exercice difficile et exigeant, à l'image du concours, mais le jury a pu, encore une fois, constater que des candidats bien préparés et rigoureux ont su se l'approprier de manière tout à fait satisfaisante.

Bibliographie

BRIGGS Asa, *The History of Broadcasting in the United Kingdom, vol. IV: Sound & Vision*, Oxford/New York: Oxford University Press, 1979.

BRIGGS, Asa, *The BBC: The First Fifty Years*, Oxford: Oxford University Press, 1985.

BRIGGS, Asa, "The Culture of the BBC: A Personal Appreciation", *Revue LISA*, 2004/*LISA e-journal* [Online], *Média, culture, histoire, Images et média*, 2004. URL: <http://journals.openedition.org/lisa/662>

CRISELL, Andrew, *An Introductory History of British Broadcasting*, Londres: Routledge, 2002.

CURRAN, James, *Power Without Responsibility: Press, Broadcasting and the Internet in Britain*, Londres: Routledge, 1997.

DE CARVALHO, Lucie, John MULLEN et Frédéric ARMAO, « Introduction : Regards changeants sur l'histoire de la BBC », *Revue Française de Civilisation Britannique* [En ligne], *La BBC et le service public de l'audiovisuel au XXe siècle XXVI-1* | 2021.

DICKASON, Renée, *La BBC dans le paysage audiovisuel britannique*, Paris : Belin, 2020.

DICKASON, Renée, George FOURNIER, *La BBC 1922-1995*, Paris : Atlande, 2020.

HAJKOWSKI Thomas, *The BBC and National Identity in Britain, 1922-53*, Manchester: Manchester University Press, 2011.

HARRIS, Trevor, « John Reith and the BBC 1922-1939: Building an Empire of the Air? », *Revue Française de Civilisation Britannique* [En ligne], *La BBC et le service public de l'audiovisuel au XXe siècle, XXVI-1* | 2021.

MOLYNEUX, John, *Will the Revolution be Televised? A Marxist Analysis of the Media*, Londres: Bookmarks, 2011.

SCANNELL, Paddy, « Public Service Broadcasting and Modern Life » in P. Scannell, P. Schlesinger, C. Sparks, (eds) *Culture And Power*, Londres: Sage, 1992.

SILVEY, Robert J.E. *Who's Listening?: The Story of BBC Audience Research*, Londres: Routledge, 1974.

SINCLAIR, Ian, « The BBC is neither independent or impartial: interview with Tom Mills », openDemocracy 25 January 2017, en ligne <https://www.opendemocracy.net/en/ourbeeb/bbc-is-neither-independent-or-impartial-interview-with-tom-mills/>

THE INDEPENDENT, « A Week in Westminster is a long time », 1999, <https://www.independent.co.uk/news/media/aweek-in-westminster-is-a-long-time-738969.html>

TRANMER, Jeremy, « The BBC and the miners' strike of 1984/85: coverage of the "Battle of Orgreave" », *Mémoire(s), identité(s), marginalité(s) dans le monde occidental contemporain* [En ligne], 27 | 2022.

Isabelle CASES

Université de Perpignan Via Domitia

2 – Commentaire de texte en anglais (littérature)

Le texte de cette année est extrait du roman *Carpentaria*, écrit par Alexis Wright, auteure Waanyi, originaire du Nord de l'Australie. Après avoir donné des conseils pratiques et méthodologiques, le présent rapport proposera des pistes de commentaire non exhaustives.

Présentation de la copie

Le jury a regretté la présence de quelques copies illisibles et/ou peu soignées et souhaiterait rappeler l'importance d'aérer autant que possible la présentation. Le jury tient à rappeler qu'une présentation soignée contribue au succès d'une copie. En écrivant une ligne sur deux avec des paragraphes clairement délimités, en veillant à ne pas laisser de ratures, le candidat s'assure que son propos est parfaitement compréhensible et fait preuve d'un souci de lisibilité qu'on est en droit d'attendre d'un futur enseignant. Il faut veiller à la construction et à la cohérence de chaque paragraphe et observer les conventions formelles qui suivent : introduire un saut de ligne entre chaque grande partie, retourner à la ligne au début de chaque paragraphe formant une sous-partie.

Le jury recommande aux candidats de bien veiller à la numérotation des pages afin de permettre au correcteur de ne pas se perdre dans la copie. Rappelons que la numérotation court pour chaque page écrite. Ainsi, si un candidat utilise 3 copies doubles mais n'écrit que 10 pages, alors la numérotation doit apparaître de la manière suivante : 1/10, 2/10, etc. Il est donc préférable de numérotter les pages de la copie une fois que la conclusion a été rédigée.

De même, quelques candidats ont sauté des pages au milieu de leur commentaire, certainement de manière involontaire. Dans ce cas, lorsque le candidat s'en rend compte, nous recommandons qu'il barre la page blanche en diagonale afin d'éviter toute confusion lors de la numérotation et de la correction des copies.

Il va sans dire que la clarté de l'écriture et le respect des normes de ponctuation entrent en compte dans l'appréciation de la copie et constituent, par conséquent, des éléments qu'il convient de ne pas négliger.

Remarques générales

Les membres du jury ont remarqué une **tendance généralisée à la paraphrase**, c'est-à-dire à la reformulation du texte, sans analyse littéraire : des repérages organisés, même s'ils sont au demeurant corrects, ne suffisent pas pour un commentaire de texte littéraire. Certains candidats annonçaient d'ailleurs cette tendance en utilisant trop fréquemment certaines expressions telles que « In other words » ou encore « it means that ». La richesse du vocabulaire est appréciée et un lexique précis est à privilégier pour l'analyse des figures littéraires, répétitions, comparaisons, métaphores, jeux de sonorité, etc. Cependant, un candidat qui saurait bien expliquer une figure complexe ou serait sensible à un autre aspect du texte sans les nommer ne se verrait pas pour autant pénalisé.

L'utilisation d'une citation ne peut être purement illustrative, mais doit entraîner une analyse précise, à l'aide du lexique approprié. Il n'est pas acceptable de mentionner une idée ou un thème puis d'énumérer toutes les citations ou expressions du texte qui lui sont liées en guise d'argument. Une citation ne doit pas être utilisée comme la justification d'un thème brièvement ébauché en début de

phrase, mais comme un tremplin vers une analyse littéraire fine et précise. Par exemple, la phrase « there were wild winds » permettait de relever une allitération en /w/ ainsi que l'enchaînement de mots monosyllabiques, soulignant ainsi la force des rafales. Les énumérations de citations ne sont souvent pas suivies d'analyses ou le sont peu : si de telles énumérations peuvent témoigner d'un souci d'exhaustivité, d'une part elles produisent un effet de catalogue qui ne mène souvent nulle part, et d'autre part elles ne permettent pas de prêter réellement attention au grain du texte, seule démarche capable de rendre compte de la littéarité du passage.

Une telle analyse empêchera également *de facto* les candidats de se lancer dans des développements d'ordre plutôt civilisationnel, aussi historiquement corrects soient-ils, comme ceux portant sur la colonisation ou la confrontation contemporaine entre Blancs et Aborigènes. De telles digressions se sont souvent révélées hors-sujet.

Le jury a été particulièrement sensible aux copies qui ont fait preuve d'une pédagogie indéniable (par exemple concernant l'importance de l'oralité dans la culture aborigène, le traitement de la figure d'Angel Day ou encore l'importance des signes), rendant la lecture compréhensible et agréable : la pédagogie au service d'une structure claire et argumentée a souvent permis à ces candidats de proposer un commentaire abouti et convaincant.

Introduction, problématique et plan

Dans l'introduction, il convient de situer l'extrait afin de pouvoir expliquer la tension inhérente au texte, ancrage nécessaire à une problématique pertinente. Au vu du texte choisi, il était indispensable de donner les clés diégétiques nécessaires à la bonne compréhension de l'extrait, notamment le fait qu'Elias a été tué et que c'est bien son corps, le corps d'un homme mort, qui se trouve dans le bateau de Norm. De même, le motif du voyage de Norm méritait d'être mentionné : il ne s'agit pas d'un voyage ordinaire dans la mesure où Norm l'entreprend pour aller déposer le corps de son ami en mer, là où vivent les mérours. Le voyage est donc aussi et peut-être avant tout un rituel funéraire.

Plusieurs angles d'approche se sont avérés judicieux, dès lors que la problématique était bien amenée dans l'introduction. En effet, le jury a parfois regretté un manque de justification de la problématique et du plan, qui apparaissent trop souvent chacun de manière indépendante, occupant à la fin de l'introduction un paragraphe dédié complètement déconnecté de ce qui précède. S'il est effectivement préférable de choisir une formulation claire pour la problématique afin de faciliter la compréhension de la structure de la copie, il faut que celle-ci soit complètement intégrée à l'introduction car pour être efficace, celle-ci doit reposer sur un enchaînement logique et construit. Il nous apparaît nécessaire de rappeler qu'une bonne introduction permet en effet de tisser des liens entre les idées qui seront ensuite développées dans le corps de la copie et la rendra convaincante.

Le jury a apprécié les plans dynamiques, dont les concepts étaient justifiés et définis dès l'introduction (comme la notion d'épique ou de gothique), mais a pu trouver certains plans redondants ou s'essouffant rapidement, comme ceux qui se concentraient uniquement sur les épistémologies aborigènes, par exemple une première partie sur l'opposition entre le « rationalisme occidental » et « l'animisme aborigène » suivie d'une seconde partie sur « des mondes différents », qui se concentrait également sur l'opposition entre les Blancs et les Aborigènes. De même, traiter dans deux parties différentes la présence en filigrane d'Angel Day dans l'évocation des figures féminines d'une part et l'échec du mariage de Norm d'autre part a souvent entraîné des répétitions. L'équilibre entre les parties,

sans pour autant être à la ligne près, permet d'asseoir l'argumentaire jusqu'à la fin de la copie, sans laisser supposer un quelconque problème de gestion du temps par le candidat. Rappelons qu'un plan binaire est acceptable et est à privilégier si la troisième partie est peu aboutie.

Le jury a, par ailleurs, apprécié que les candidats se réfèrent à bon escient aux essais de Wright et à ce qu'elle écrit notamment de l'importance des histoires et de leur réappropriation par la communauté aborigène ou mieux, à « The Ancient Library and self-governing Literature » (par exemple, « The long vision [of ourselves through our relationship to our land, culture, and people] is integral to our regenerative story-telling practices, with its foundations deep in our knowledge of the Law stories of our culture – the ancient library, the oldest surviving library on Earth », <https://sydneyreviewofbooks.com/essay/the-ancient-library-and-a-self-governing-literature/>). Il faut cependant sélectionner judicieusement et expliquer chaque citation utilisée dans une copie. Aussi, le simple « name dropping » est à proscrire, car le candidat risque de diluer son propos et de s'éloigner du texte.

Réserves

Le jury a émis des réserves sur quelques points précis :

- Plusieurs candidats ont choisi de proposer un commentaire linéaire : les membres du jury ont trouvé ce choix peu convaincant au vu du texte proposé. De manière générale, ce type de plan est plus propice aux répétitions ou laisse de côté certaines considérations qui s'avèrent souvent primordiales comme la progression du texte ou certains motifs récurrents. Ces copies manquaient souvent de nuance et surinterprétaient le découpage du texte proposé, entre avertissement initial et découverte ou « épiphanie » finale, terme dont l'utilisation nécessitait certaines précautions, notamment une définition claire. Un commentaire précis et complet devait par exemple se référer à l'ensemble du texte au vu des références intra-textuelles à expliciter, notamment la figure en filigrane d'Angel Day.
- Les problématiques ou la troisième partie questionnant l'intention de l'auteure se sont souvent éloignées de l'exercice du commentaire de texte, en restant trop générales ou digressives (par exemple : « How is Alexis Wright "trading" Aboriginal knowledge through her story-telling? »).
- Au contraire, d'autres angles d'approche trop culturels n'ont pas permis aux candidats d'appréhender certains thèmes du texte, les laissant complètement de côté, comme par exemple la référence à Angel Day (par exemple : « We may wonder how this text represents Aboriginal cultural legacy and how it depicts a tribute to ancestral stories »). Ce sont souvent ces mêmes copies qui négligent complètement la dimension littéraire de l'extrait, ne prêtant que peu d'attention au grain du texte, voire pas du tout.
- De même, les copies qui s'interrogent sur le lecteur ont tendance à oublier le texte au profit d'idées trop simplistes et abstraites qui manquent d'ancrage méthodologique en forçant le parallélisme entre la « quête » de Norm et celle du lecteur (par exemple : « To what extent is Norm Phantom's journey a reflection of the reader's journey ? » ou « The reader, just like Norm, cannot get rid of Angel Day's presence. ... Just like the sea allows Norm to reflect, the suspension of time in this passage allows the reader to pause and think »). Ces références n'ont, en outre, pas permis aux candidats d'achever leur copie de manière concluante (par

exemple : « [Norm] guides the reader and helps him abandon “all these obsessions of what [is] not right” (1.39-40), his gaps in knowledge, and the power of Nature. » Notons également que genrer ainsi « le lecteur » est très maladroite).

- Le manque de précision de certaines expressions comme « we are told that », « it is said », qui par ailleurs résultent souvent en une paraphrase de l'extrait. Il vaut mieux citer le passage et utiliser des verbes qui introduisent une analyse comme « demonstrate », « illustrate », « emphasize », etc.
- L'emploi de certains termes, qu'il convient d'utiliser avec précaution, comme « legend/myth », à distinguer le cas échéant de leur signification eurocentrée qui remet en question la réalité de l'histoire. À un autre niveau, il en va de même pour l'utilisation de termes comme « civilization » ou « modernity », rarement définis par les candidats qui les emploient dans leur copie.

Les membres du jury souhaitent attirer l'attention des candidats sur certaines confusions, notamment :

- Entre identité du narrateur et focalisation tout d'abord. Un narrateur extradiégétique peut très bien donner accès aux pensées des personnages et n'est pas synonyme de « external focalisation ».
- Entre diversité des discours et des voix, ensuite. Démontrer l'une ne suffit pas pour prouver l'autre.
- Sur la définition d'un personnage : le sac plastique parfois considéré à raison comme entité « animée » ne pouvait pourtant pas être considéré comme un personnage à proprement parler.

Pistes d'analyse

Ce passage se situe au chapitre 8, intitulé « Norm's Responsibility », dont l'action principale est le voyage de Norm en mer afin de déposer le corps d'Elias dans sa dernière demeure, à l'endroit où ils avaient tous deux l'habitude de voir des mérus. Cet endroit en mer possède une signification particulière pour eux : Norm avait été surpris en y emmenant pour la première fois Elias qu'il le connaisse déjà. Alors que cela faisait déjà plusieurs années que Norm y venait comme en pèlerinage, Elias semblait quant à lui communiquer avec les mérus qui se pressaient autour du bateau : c'est pour cela que Norm pense ramener le corps d'Elias chez lui (« Elias had come back to tell Norm to take him home », p. 226). Si le début du voyage au chapitre 8 est une occasion pour Norm de se rappeler son vieil ami, progressivement le voyage devient propice à une réflexion encore plus personnelle et teintée de mélancolie, voire de tristesse : la mort entraîne un questionnement sur la vie, et la façon dont on la mène. Les candidats auraient ainsi pu relier cet extrait aux pages précédentes : les pensées de Norm dérivent vers Angel Day et « the travesties of their life together » (p. 233) lorsqu'il aperçoit une raie manta : « The grey sea creature willowing below carried his subliminal mind on its back, absorbing those captured thoughts of Angel Day walking out of a submerged track in the sea towards him » (p. 232). Tout converge donc pour que le passage à étudier étaye cette vision : alors que Norm pêche, il se rend compte des nuages menaçants qui approchent et comprend que l'« ange de la mort » les a retrouvés, comme le mentionne le paragraphe précédant directement le passage.

Le caractère éminemment personnel et réflexif du passage doit être clairement commenté. Cet extrait empreint de symbolisme opère un va-et-vient entre le caractère individuel et la dimension collective de l'expérience humaine, entre lesquels le lien se tisse par les histoires racontées, qui dictent également la conduite à adopter dans la vie en accord avec « C/country ». *Country* (l.2) doit être compris comme le concept holistique aborigène englobant à la fois la terre et la mer, mais aussi la faune, la flore, le temps qui passe (les saisons), ainsi que les humains et toutes leurs activités (histoires, cérémonies, savoir ancestral). Ainsi, **une problématique efficace peut s'articuler autour de l'idée que l'histoire personnelle de Norm et les histoires collectives aborigènes s'entremêlent : en effet, les histoires collectives fournissent une grille de lecture, réflexive et critique, pour l'histoire personnelle de Norm lors de ce voyage en mer.**

Country constitue donc un élément clé : le parcours maritime, suivant un *Dreaming track* précis menant aux mérous, dont l'histoire fait partie du *Dreaming* ou de la Loi (« Law »), est pour Norm l'occasion de se replonger dans ses pensées, et de se remémorer ses relations avec son ami ou son fils. Ce parcours sur l'océan se double d'un itinéraire mental qu'il semble faciliter tout au long du chapitre alors que le temporel se mêle au géographique : « His vision slipped into and out of the waters, breaking the surface so many times, he became lost in time » (p. 232). Par conséquent, **une autre approche recevable vise à démontrer que ce voyage maritime est pour Norm l'occasion d'opérer un voyage intérieur, réflexif et mélancolique. Pareillement, une problématique soulignant le passage du monde intérieur au monde extérieur ou le va-et-vient entre le monde spirituel et le monde matériel pouvait tout à fait être acceptée.**

Structure proposée :

- 1. Un monde conflictuel et menaçant**
- 2. Un voyage physique et mental : l'entre-deux comme coexistence d'opposés ?**
- 3. Réconciliation/reconnexion narrative**

1. Un monde conflictuel et menaçant

Opposition entre figures masculines et féminines

Une opposition entre singulier et pluriel structure le texte : « spirit women » vs « captured man » (l.14). L'intégration de Norm à un groupe unifié (« men », l.1, 6) contraste en outre avec la multiplication de figures féminines diverses et menaçantes (l.5-6, 14, 20, 27). Pourtant, il ne s'agit bien que d'une seule femme en filigrane, qui transparait dans l'expression « death angel » (l.6), c'est-à-dire Angel Day, selon l'écho paronymique « day/death ».

Cet extrait revient sur la relation maritale conflictuelle et représente la fin d'un mariage : « **wife, witch... walked off wilfully wrecking their marriage** » (l.27, allitérations qui soulignent par exemple le caractère spectral de cette figure qui hante non seulement Norm mais aussi le texte, par le biais de cette allitération justement), « failed marriage » (l.40), « returning to the last dying days of his marriage » (l.34).

Un autre élément mentionné par certaines copies était l'impression de danger lié à la magie féminine : « sea woman/ death angel » (l.5), « bewitchment » (l.11), « Goddess woman » l.20, « a

sorceress of a wife. A witch » (l.27). À l'image des sirènes évoquées en filigrane, la féminité est constamment représentée comme une menace.

Des figures menaçantes qui détournent du droit chemin

Le texte décrit un voyage de nuit (l.26) au fin fond d'un monde de noirceur : « black » (l.9), « darkness » (l.10), « dreams » (l.5-8). A cette diminution de la vision s'ajoute le floutage des catégories puisque si la noirceur ne connote pas forcément la menace, celle-ci peut néanmoins être présente en filigrane.

Les histoires font partie de la vie (« lives lived out by trading stories for other stories », l.2), elles constituent un élément spirituel contenu dans la bibliothèque de l'esprit d'hommes comme Norm, créant même un effet de saturation au sein de la narration (« chock-a-block full », « stored in their heads »). Le « *decorum* » ici, ce sont les histoires de « Country », qui font partie de « Law », c'est-à-dire qui dictent la bonne conduite et le droit chemin (l.3-4), repris à la fin du texte par l'expression « [Norm's] obsessions of what was not right ». L'onomastique est d'ailleurs importante ici : Norm/« Normal Phantom » oscille entre norme et monde spectral/spirituel. Il est tout aussi important de mentionner l'usage du terme latin « *decorum* », en italiques dans le texte, pour désigner un aspect clé de la culture aborigène. Deux interprétations sont possibles ici, qui ne s'excluent pas mutuellement : reprendre ce terme montre que la culture européenne fait désormais partie de la vie des Aborigènes (rappelons que Norm croit en la Bible mais les esprits et le *Dreaming* le guident également), mais cela peut aussi être pris pour de l'ironie, comme une mise à distance par la reprise d'un tel terme par un Aborigène. La même remarque vaut pour l'usage du terme « etiquette » (l.3).

Si les histoires de mort font partie de ce « *decorum* » comme mise en garde, elles prennent pourtant le pas dans ce texte et semblent menacer Norm (« omen » l.18 // « heavy shadow » l.31). Elles mettent en scène la mort mais aussi l'emprisonnement, la torture physique et mentale (l.14-15). Le participe passé « captured » réapparaît d'ailleurs à la fin de l'extrait (l. 37).

2. Un voyage physique et mental : l'entre-deux comme coexistence d'opposés ?

Voyage physique et mental

« The journey had taken Norm more than two weeks of rowing all day long » (l.35) : la traversée est physique mais il s'agit aussi d'un voyage mental tout au long du texte. La succession des verbes de cognition (« knew » l.7, « guessed » l.16, « believing » l.18, « convinced » l.27) laisse place à cette connexion entre voyage physique et mental à la toute dernière phrase avec l'utilisation verbe « realise ».

La description des courants de l'océan est également propice à une réflexion axée sur la mémoire ou sur les courants de la pensée. Aussi, un autre élément à mentionner ici est l'attention portée à la spiritualité (« **spirit** women », l.13) et au monde immatériel : la référence aux rêves (l.5, 8), comme le « retour » (« return », l.34) qui se fait non pas physique mais mental. On peut évoquer ici aussi l'augure (« omen », l.18) ou le signe (« sign », l.21) déjà, sans vraiment rentrer dans le symbolisme, uniquement pour parler du caractère mental du voyage.

Ce monde de profondeurs ténébreuses brièvement mentionné précédemment donne forme à la vision de Norm et lui permet d'opérer ce voyage mental : « endless dark empty world in the deep waters at the bottom of the ocean » (l.7). Le deuxième paragraphe décrit d'ailleurs cette histoire du *Dreaming*, « local story » des lignes 5-6, par le biais d'une internalisation : « he saw it in his dreams » (l.8).

Entre mouvement et stase

La narration est parsemée d'images et de figures qui évoquent le flottement et la fluidité. Le bateau navigue entre mer et ciel, suivant les courants océaniques (« streams of water », l.12), que suggèrent aussi les allitérations liquides de consonnes alvéolaires (/l/) ou labiales (/w/), par exemple : « little wind blew an old... », « walked off, wilfully wrecking... ». Le changement atmosphérique peut également être abordé ici (répétition de « change » l.21 et 31 ou encore l.22). La syntaxe est tout aussi significative : entre accumulation de subordonnées au début du texte (deuxième paragraphe : « where/while/who »... qui rappelle un *decorum* syntaxique) et abondance de formes en -ing (paragraphe 3, 4, 5), à rapprocher du *Dreaming*, où la forme en -ing peut signifier justement cette expansion ou continuité temporelle depuis les temps immémoriaux (« from time immemorial », titre du chapitre 1).

Ce mouvement contraste avec l'impression de stase de la l.33, « the boat sat in the flat, humid sea with Norm, sticky and hot, returning to the last dying days of his marriage », où les échos sonores sont à commenter, notamment « sat »/ « flat »/ « last », ou l'allitération -t/d, comme un mouvement circulaire ou statique, ou encore l'allongement temporel illustré par les diphtongues et l'allitération de « dying days ». D'autres relevés, comme les répétitions, auraient pu aussi souligner cette impression de stase, comme « humid sea/ humidity and flat seas » (l. 34/39).

Enfin, le sac en plastique pouvait aussi donner lieu à une réflexion pertinente : « must have flown hundreds of kilometers » tisse ce lien entre Desperance et la vie personnelle de Norm, tandis que « spiralling around the boat, once, twice, each time as if it wanted to land and attach itself to him » (l.24-25) souligne le fait qu'il revient sans cesse vers Norm, autour de qui le mouvement se fait surtout circulaire (avec la personnification du sac et la dimension comique qui peuvent également être évoquées ici).

Un monde d'entre-deux

Les dimensions temporelle et spatiale pouvaient fournir des pistes intéressantes, avec notamment des expressions comme « limbo world » (l.13) et « the rest of eternity » (l.11, qui relève presque de l'oxymore).

Par la suite, l'étude des doubles sens ou les doubles lectures possibles auraient permis d'apporter de la nuance concernant la vision négative du plastique, présenté à la fois comme déchet (« old green rubbish bag » l. 16, « tattered » l.19) et outil/élément recyclable (« a sheet of plastic made into a hollow dam », l.36). Le sac plastique, qui représente la manière dont Angel Day hante Norm, est aussi d'une certaine manière personnifié (« as if it **wanted** to land and attach itself to him », l.25).

C'est cet entre-deux qui permet d'entrevoir des connexions complexes et symboliques, un constant va-et-vient entre différentes échelles et plusieurs niveaux de compréhension du texte.

3. Réconciliation/reconnexion narrative

Changements d'échelle

Ce télescopage du local et du global ou du personnel avec le collectif est rendu possible par les histoires (outils de transmission privilégiés dans la culture aborigène) qui composent une véritable bibliothèque : « library chock-a-block full of stories » (l.1).

Les histoires permettent ce changement incessant : « local stories handed down through the generations » (l.5 , dimension temporelle ici), ou le deuxième paragraphe qui transcrit une telle histoire : « a place ... suspended in the streams of water running back and forth **across the globe** » (l.10-12 : dimension spatiale), ce à quoi font écho les kilomètres parcourus par le sac plastique (« must have flown hundreds of kilometers ... from Desperance's dump », l.17).

L'oralité est très présente dans le texte, que ce soit par le biais des histoires comme lien vital (l.2), la transmission du savoir (l.5) par les « elders » (« the old people always spoke », l.13), mais aussi les interventions au discours direct et les expressions orales qui empiètent sur le récit : « 'Don't you come here.' Oh! Yes! What a thing » (l.26), « behold » (l.28).

L'écriture comme réseau de connexions

Il s'agit ici de sonder la profondeur du texte, non plus seulement celle de la mer, et d'en voir toutes les subtilités, les échos. Le texte devient une archive textuelle tout comme l'esprit de Norm devient une archive mémorielle ou une bibliothèque d'histoires qui refont surface :

- intertextualité/ interculturalité : Beaucoup de candidats ont vu à raison une réécriture du mythe européen de la sirène et des marins (l.14-15) et l'ont traité comme une histoire commune, réécrite à un niveau local. Ce mythe est d'ailleurs également un écho intra-textuel avec l'épisode de la sirène de Lloydie, emprisonnée dans le bois de son bar.

- au sein même de ce texte, plutôt d'un point de vue lexical avec la répétition de « captured » (l.14, 36) et d'autres échos sonores comme « dreams/ streams » (5, 8/12) ou le dernier paragraphe, où tous les mots significatifs sont dédoublés, par exemple : « journey »/ « journeyed », « water » qui est répété deux fois, « fish »/ « gropers », « plastic »/ « soft-drink bottles ».

Cette trame narrative complexe tend à tisser ces mêmes réseaux de signification au sein du roman et transfère au niveau de l'écriture cet enchevêtrement d'histoires.

Le symbolisme comme équivalence/connexion dissimulée

Il s'agit de déceler une autre couche du texte, un ajout de substance sémiotique qui fait cohabiter des objets de nature différente, qui se rejoignent pourtant par le biais d'outils lexicaux (expressions). Par exemple, il y a un glissement de la comparaison (« such as » l.1, « like a » l.4, « was a/ were really » l.6,13, « some form of » l.11) à l'interprétation (« as though it was » l.20, « he read the change as a sign telling him » l.21) puis aux métaphores (« metaphors for his failed marriage » l.40, à rapprocher de la métaphore de la bibliothèque sur laquelle s'ouvre cet extrait).

Il faut rappeler que ce symbolisme prend tout son sens car il s'opère par le prisme de la vision de Norm, qui interprète les signes, notamment le sac plastique ou « omen » (l.28). Le lecteur doit suivre sa vision pour atteindre, à son tour, le sens caché du texte et comprendre la référence indirecte à Angel Day. Il peut s'avérer utile de montrer ici que Norm se trompe sur son interprétation du changement météorologique (l.32-34) et de suggérer que cela souligne l'aspect dangereux des figures féminines qui lui font perdre ce sens presque inné qu'il a de l'océan, ou bien de relier cela au caractère flottant (par opposition à fixe) de l'interprétation, toujours ouverte à d'autres interprétations ou à d'autres histoires.

D'autres échos textuels au sein du chapitre ou au sein du roman auraient pu être également mentionnés mais ces références ne peuvent être intéressantes que si elles permettent de mieux cerner

les enjeux du texte ou si elles sont présentées en ouverture de conclusion. Par exemple, le début du chapitre 8 (p. 219) dans lequel se situe ce passage pose les jalons de cet extrait de manière très subtile, en mentionnant quelques éléments qui sont repris directement dans le texte étudié et forment un réseau de réécriture et de signification interne au chapitre, comme par exemple le secret (premier mot du chapitre avec l'ellipse qui souligne le non-dit, « she whispered secrets to Elias », l.29), la tempête qui arrive des terres et dont les vents soufflent jusqu'à Norm en mer, ou le sac plastique (« plastic shopping bags/ pieces of plastic... to become the unsightly decoration of a groper's highway deep in the sea »). Il est possible aussi de mentionner qu'Angel Day est évoquée quelques pages avant ce passage (voir introduction). Cet extrait aurait pu faire penser à d'autres passages du roman : le terme « dump » (l.18) rappelle Angel Day et la décharge qui lui a permis de construire son palais de déchets (« rubbish palace »). Il est également possible de faire un parallèle entre le dernier paragraphe de l'extrait et le voyage qu'effectue Will pour retrouver sa famille, lorsqu'il échoue sur une île et survit en utilisant au mieux ce que la nature et les autres déchets lui procurent.

En conclusion, après le saut de ligne, le passage suivant met en scène l'arrivée de Norm à sa destination : pour lui, il est évident que c'est la bonne chose à faire que de laisser le corps d'Elias avec les mérus (mentionnés ligne 38), comme pour retrouver un sentiment d'équilibre, et de réparer le tort qui a été fait à Elias lorsque les hommes de la mine l'ont assassiné. C'est pour cela que cet « en-merement » est présenté comme un « retour » à la maison : n'oublions pas, en effet, qu'Elias est arrivé de la mer au chapitre 3 et que sa connaissance de la navigation formait les seuls souvenirs qu'il avait conservés.

Laura SINGEOT

Université Paris Saclay

Frédérique SPILL

Université de Picardie Jules Verne

3 – Composition de linguistique

Présentation générale de l'épreuve de composition linguistique

L'épreuve de composition de linguistique à l'agrégation externe prend appui sur un texte unique à caractère littéraire, d'une longueur d'environ mille mots. L'épreuve, qui dure six heures, comporte deux volets : une partie « phonologie », à rédiger en anglais, et une partie « analyse linguistique », à rédiger en français. Pour la phonologie, les candidats doivent répondre à une série de questions précises. Pour l'analyse linguistique, les candidats se voient proposer trois segments relevant du domaine nominal, du domaine verbal et du domaine de la phrase complexe, ainsi qu'une question de portée plus générale, la question large.

Le barème peut varier d'une session à l'autre, dans des proportions cependant réduites. Cette année, six points ont été attribués à la phonologie et quatorze points à l'analyse linguistique, dont sept aux segments et sept à la question large.

Si la gestion du temps et de l'ordre de traitement des questions est laissée à la discrétion des candidats, il semble être de mauvaise stratégie de privilégier à l'excès l'une des deux sous-épreuves ou une question par rapport à une autre. Le jury préconise de consacrer environ une heure et demie à la phonologie, par laquelle il est conseillé de commencer, quarante minutes à chaque segment de l'analyse linguistique et le reste du temps à la question large.

Premier contact avec le texte

On rappellera qu'une lecture attentive du texte source est une première étape, dont l'économie ne peut être faite. Cette étape doit permettre aux candidats de définir, entre autres, la situation d'énonciation et le contexte, avant de s'intéresser à la construction du texte, à ses caractéristiques lexicales (champs lexicaux, registres de langue), et syntaxiques, ainsi qu'aux plans d'énonciation (récit, discours direct, discours indirect, discours indirect libre). Même s'il ne faut pas s'y attarder, cette analyse liminaire demeure incontournable, puisqu'elle conditionne en partie les analyses des segments soulignés et de la question large.

L'extrait proposé cette année est tiré du roman de l'écrivaine américaine Louise Erdrich, *The Master Butchers Singing Club* (2004). Dans ce passage, les deux protagonistes, Delphine et Cyprian, manifestent leurs sentiments et leurs ressentis de manière détournée et allusive. Des passages narratifs se mêlent à des propos rapportés aux discours direct et indirect. Le lecteur a accès, par le truchement du discours indirect libre, aux pensées et émotions de Delphine.

3.1. – Partie « Phonologie »

Remarques générales et conseils (rappels)

Conformément à la consigne, la rédaction de la partie « Phonologie » doit se faire en anglais. Aucune justification ou explication en français, même juste, ne peut être prise en compte. Plusieurs candidats se sont trompés de langue cette année. La rédaction doit se faire dans un anglais correct et il est à noter qu'une mauvaise maîtrise de la langue anglaise fait l'objet de pénalités. Il convient également de maîtriser la métalangue adéquate, aussi bien en termes de précision du vocabulaire que d'orthographe, afin de pouvoir fournir des réponses claires et précises. Malgré les rappels dans les rapports des années

précédentes, de nombreuses erreurs d'orthographe ont été constatées parmi des mots de vocabulaire courant (ex. *mentioned, *occured, *reducted, *french, *patern) et parmi les termes plus spécifiques à la phonologie (ex. *pronounciation, *consonnant, *vowell, *suffixe, *prefixe, *ellision, *ellided, *digraphe, *dyphthongue). Rappelons également que le nom « nuclei » ne s'emploie qu'au pluriel alors que le singulier s'écrit « nucleus ». Quelques erreurs préoccupantes : l'emploi du substantif « information » indénombrable au pluriel (ex. the *informations are, *a new information), l'utilisation de la base verbale alors qu'un participe passé est requis (ex. stress is *place on) et la confusion de structures verbales et collocations (ex. to *emphasis, to emphasize *on something, to depend *of something). Remarquons également que l'emploi du verbe « to stress » est préférable à « to accentuate ».

Afin de bien gérer le temps consacré à la phonologie, il est important d'identifier correctement ce qui est demandé pour chaque question et d'adapter la réponse en fonction. Alors que certaines questions nécessitent une réponse rédigée, d'autres feront l'objet d'un traitement plus synthétique. Dans un souci général de clarté des réponses données, il est conseillé de traiter les questions dans l'ordre ou, à défaut, d'identifier clairement la question pour permettre au correcteur de s'y retrouver facilement. Il faudrait également s'assurer de la clarté de certaines réponses rédigées : au sein d'une question, il est préférable de traiter séparément chaque mot et/ou les phénomènes phonologiques à analyser. Les réponses gagneraient en clarté et en lisibilité. Il est conseillé aux futurs candidats de se reporter aux propositions de corrigés pour les aider à cerner exactement ce qui est requis et la façon la plus claire – et la moins chronophage – de répondre.

Les candidats peuvent utiliser des annotations ou des abréviations qui permettent d'identifier très précisément le phénomène à l'étude ; à titre d'exemple :

- souligner précisément les mots/lettres/syllabes dont il est question ;
- employer des signes typographiques appropriés pour distinguer l'orthographe (le signe est placé entre chevrons < >) des transcriptions (le signe est placé entre obliques // ou crochets carrés []) ;
- utiliser des abréviations afin d'apporter une réponse de portée généralisante : par exemple, C pour « consonant », V pour « vowel » ou encore 1C, 2C (ou CC ou C2) pour indiquer le nombre de consonnes. Il est nécessaire de distinguer entre l'utilisation de la majuscule (V = vowel), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement à la lettre <v> ;
- lorsque l'on souhaite faire référence à une règle en utilisant un nom considéré comme connu (ex. -ion rule, magic <e> rule), il faut toujours énoncer la règle de manière explicite lors de sa première utilisation. Lorsque la règle peut être évoquée par un acronyme (ex. NSR, Normal Stress Rule), il convient également d'expliquer cet acronyme et de donner une définition de la règle.

Cette année, comme pour les sessions précédentes, les variétés servant de référence dans la partie phonologie sont le Southern British English (SBE) et le General American (GA). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais utilisée par le candidat et de l'origine du texte. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie et doit être indiqué au début de celle-ci, comme le rappelle la consigne : « The chosen standard should be explicitly stated from the start ». Cette année, un quart des candidats ont omis de préciser quel était leur choix, oubli qui est pénalisé. Il est important de souligner que le choix de l'un des deux accents de référence n'implique pas qu'une connaissance approfondie de l'autre variété n'est pas nécessaire. Il est important pour un futur enseignant agrégé

d'avoir des connaissances sur les principales différences entre l'anglais britannique et l'anglais américain. Il est rappelé que la partie phonologie de l'épreuve peut intégrer des questions spécifiques qui portent sur les différences entre les deux variétés de référence.

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

- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2023. Cependant, en raison de certaines pratiques de transcription attestées pour le General American et le Southern British English, **les transcriptions suivantes seront tolérées à partir de la session 2023**, en plus de celles proposées par les deux dictionnaires de référence. Les candidats devront toutefois faire preuve de cohérence et transcrire un phonème de façon identique tout au long de la copie, sans alterner entre les deux codes.

En SBE et GA

Voyelle de DRESS (ex : *dress, step, ebb, tent, bread, friend...*) : SBE et GA /'drɛs/ en plus de /'dres/.

Voyelle de SQUARE (ex : *square, hair, air, share, fair, bear, where, scarce...*) : SBE /'skwɛ:/, en plus de /'skwɛə/, GA /'skwɛr/ ou /'skwɛər/, en plus de /'skwer/ ou /'skweər/.

En SBE

Voyelle de TRAP (ex : *trap, bat, cat, tap, rag, hand, lapse...*) : SBE /'træp/, en plus de /'træp/. Pas de changement en GA.

Voyelle de PRICE (ex : *price, my, ripe, side, child, try, eye...*) : SBE /'praɪs/, en plus de /'praɪs/. Pas de changement en GA.

En GA

Voyelle de LOT (ex : *lot, job, stop, odd, box, swan, wash...*) : GA /'lɒt/ (sans diacritique de longueur) en plus de /'lɑ:t/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NURSE (ex : *nurse, first, hurt, birth, church, verb, word...*) : GA /'nɜ:rs/, /'nɜrs/ et /'nɜs/ (sans diacritique de longueur pour les deux derniers), en plus de /'nɜ:s/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de NORTH/FORCE (ex : *north, orb, form, norm, quart, cord...*) : GA /'nɔrθ/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'nɔ:rθ/. Pas de changement en SBE.

Voyelle de START (ex : *start, far, sharp, carve, heart, safari...*) : GA /'stɑrt/ (sans diacritique de longueur), en plus de /'stɑ:rt/. Pas de changement en SBE.

Mot de type *better* en GA : /'betər/ en plus de /'beʒər/ pour une notation véritablement phonologique du /t/.

Cela signifie que certaines des transcriptions plus novatrices proposées, par exemple, dans *Gimson's Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of*

Pronunciation for Current English (Upton & Kretzschmar 2017) seront acceptées à partir de la session 2023, mais seulement si leur utilisation est cohérente tout au long de la copie.

La réussite de cette partie de l'épreuve passe non seulement par l'acquisition de connaissances théoriques et par un entraînement à l'épreuve elle-même, mais aussi par une exposition la plus régulière possible à l'anglais oral à travers divers médias, et en communiquant régulièrement avec des anglophones quand cela est possible. Une telle exposition permet à la fois de s'approprier une prononciation de référence cohérente, mais aussi de prendre conscience des phénomènes de chaîne parlée, des schémas intonatifs, et des spécificités de variétés d'anglais différentes. Ce sont des enjeux majeurs en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais au vu de l'exposition grandissante des élèves et étudiants aux différentes variétés et prononciations. Pour ces raisons, les candidats doivent aussi prendre l'habitude de vérifier systématiquement la prononciation de mots en cas d'hésitation (phonèmes et schémas accentuels), y compris pour les mots composés et les noms propres. Ce travail systématique, trop souvent négligé, permet de réaliser de réels progrès. Cette vérification doit également porter sur les mots nouvellement appris (dans le cadre, par exemple, de l'entraînement à la traduction), la prononciation d'un mot devant être considérée comme une véritable composante de celui-ci, au même titre que sa définition et/ou sa traduction.

Bilan général

Cette année encore, le jury a constaté des écarts très importants entre les candidats. Alors que certaines copies comportent des réponses approximatives ou des justifications fantaisistes, d'autres témoignent de très bonnes connaissances dans tous les domaines de la phonologie : la transcription, les règles d'accentuation, les règles grapho-phonématiques, les phénomènes de chaîne parlée, les processus phonétiques, ou encore les règles qui sous-tendent l'intonation de l'anglais. Quelques copies ont pu être valorisées grâce à la clarté des réponses et l'évidente maîtrise des théories phonologiques des candidats. Les résultats d'ensemble sont comparables à ceux de la session 2021. Les exercices les moins bien réussis cette année sont, dans l'ordre, les groupes intonatifs (question 6a), la transcription du passage (question 1) et les processus phonétiques (question 5b). Même si la transcription du passage et les processus phonétiques constituent des points faibles depuis deux ans déjà, cette année, le manque de maîtrise de la théorie, de la notation des groupes intonatifs et de l'emploi des tons en anglais est un élément nouveau, alors que les résultats étaient en nette amélioration en 2021. Un entraînement régulier et rigoureux aux exercices de transcription, qu'il s'agisse de transcription phonémique, voire de transcription phonétique, ou de transcription de groupes intonatifs, bénéficierait aux candidats afin d'améliorer ces résultats.

Comme remarqué aux sessions précédentes, les questions sur les schémas accentuels des mots polysyllabiques (question 3a) et la graphie-phonie (questions 4a et 4b) sont en général traitées de façon incomplète : les copies comportent des transcriptions correctes mais les justifications sont souvent absentes, voire erronées ou même fantaisistes. Le problème se pose moins pour l'accentuation des mots composés ou des groupes de mots (question 3b) où la justification n'est pas demandée. Le taux de réussite de l'exercice portant sur les différences entre SBE et GA (question 5c) est comparable à celui de la session 2021 mais les écarts entre les candidats y sont encore très importants. Contrairement à la question 6a sur les groupes intonatifs, les résultats à la question portant sur les syllabes nucléaires (question 6b) démontrent une nette amélioration sur les deux dernières sessions.

De manière générale, le jury souligne des lacunes en ce qui concerne l'Alphabet Phonétique International (API) et les correspondances entre les sons et les symboles phonémiques qui leur sont associés. La formation des symboles reste problématique pour certains candidats et ceci constitue un véritable problème de lisibilité ; aussi, on ne distingue pas facilement entre /ə/ et /a/ (ex. dans la transcription de <aloud>, il faut pouvoir faire la différence entre le /ə/ initial et le premier son de la diphtongue /aʊ/). Tout symbole mal transcrit prête à confusion et alourdit nettement la tâche des correcteurs. On insistera donc à nouveau sur un entraînement régulier à la transcription afin de mieux s'approprier les symboles et les correspondances son-symbole et ainsi d'éviter cet écueil.

La proposition de corrigé et les commentaires qui suivent sont destinés aux candidats de la session 2022, ainsi qu'à ceux qui prépareront l'agrégation en 2023. Chaque question est traitée de la manière suivante : rappel de la consigne, puis quelques remarques générales (en français), suivies d'une proposition de corrigé (en anglais) et enfin un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de situer les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs et de donner quelques recommandations méthodologiques. Pour certaines questions, un rappel théorique est proposé à la suite des remarques générales. Très souvent, pour ne pas alourdir le propos, le corrigé ne comporte pas toutes les solutions qui ont été acceptées ; quand plusieurs solutions sont indiquées, elles sont introduites par OR. Lorsque la distinction entre anglais britannique et anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, rouge pour le SBE et bleue pour le GA.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

As usual, and Cyprian could have predicted this, she would not accept an easy answer or even one that allowed him to keep his dignity. (ll. 17-18) Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Comme indiqué précédemment, cette question nécessite une connaissance précise des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API). Ceux-ci doivent être bien formés, sans éléments de personnalisation ; ils sont en nombre limité et ne doivent en aucun cas être inventés. Les marques accentuelles appropriées (/ˈ/ pour l'accent primaire et /, / pour l'accent secondaire) sont également attendues, même sur les mots lexicaux monosyllabiques. 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.

Il s'agit d'une transcription phonémique, ce qui implique l'utilisation exclusive de symboles phonémiques/phonologiques (à l'exception de /i/ et /u/ neutralisés, voire de /t/ pour l'anglais américain). Des symboles phonétiques/allophoniques ne sont donc pas attendus dans cet exercice (ex. il ne faut pas indiquer la qualité « sombre » ou « claire » du /l/). Il faut bien distinguer entre les différents <i>, <u> ou <a> ; par exemple, rappelons que les transcriptions /ɪ/, /i:/ ou /i/ ne sont pas équivalentes, ni

interchangeables et seul le /ɪ/ apparaît dans les diphtongues. Le cas échéant, le /r/ de liaison doit être indiqué (SBE).

Dans la mesure où la question porte spécifiquement sur la transcription et qu'il n'y a aucune ambiguïté possible, celle-ci peut figurer entre barres obliques / /, entre crochets [] ou encore sans indicateur particulier. Il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne, de proscrire les majuscules et, pour des questions de lisibilité, de séparer les mots les uns des autres par un blanc. La division syllabique à l'intérieur des mots ne doit pas apparaître dans les transcriptions, même si elle figure dans les deux dictionnaires de prononciation de référence. Aucune marque de ponctuation ni aucune marque intonative (barre verticale de pause) ne doivent figurer ; de tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés.

Il convient de marquer l'accent sur tous les mots lexicaux monosyllabiques ainsi que sur tout mot polysyllabique ; les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués. Il faut également indiquer les formes faibles là où elles sont appropriées, ainsi que l'indique clairement l'énoncé.

Propositions de corrigé¹

SBE : / əz OR æz 'ju:ʒuəl ən 'sɪpriən kəd həv prɪ'dɪktɪd 'ðɪs ʃɪ wəd 'nɒt ək'sept ən 'i:zi 'ɑ:n(t)sər ər 'i:vən 'wʌn ðæt ə'laʊd hɪm tə 'ki:p hɪz 'dɪgnɪti /

GA : / əz OR æz 'ju:ʒuəl ən 'sɪpriən kəd həv prɪ'dɪktɪd OR pri:'dɪktɪd 'ðɪs ʃɪ wəd 'nɑ:t ək'sept ən 'i:zi 'æɪn(t)sər ər 'i:vən 'wʌn ðæt ə'laʊd hɪm tə 'ki:p hɪz 'dɪgnəʃɪ /

Bilan

Cet exercice a été moins bien réussi qu'à la session 2021 car seulement quelques candidats ont obtenu une note au-dessus de la moyenne. La majorité des candidats semblent avoir très peu, ou pas, d'expérience de l'exercice de transcription. Par conséquent, le manque de maîtrise a contribué à faire baisser la note moyenne de ces candidats pour la partie phonologie. Le jury insiste à nouveau sur la nécessité d'un entraînement régulier à la transcription et l'appropriation de l'API. Il est conseillé aux futurs candidats de s'entraîner, entre autres, grâce aux sujets et corrigés présentés dans les rapports des sessions précédentes. L'épreuve ayant un peu évolué depuis sa création, il vaut mieux s'entraîner prioritairement avec les rapports rédigés depuis une dizaine d'années. En outre, certains des ouvrages proposés en bibliographie comportent des exercices spécifiques.

Rappelons également l'importance de la cohérence : le choix de transcrire en GA, inscrit en début de copie, doit être respecté dans tous les exercices. Certains candidats n'ont pas respecté ce choix de façon constante et leurs copies mélangeaient souvent SBE et GA au fil des questions (le cas inverse est beaucoup plus rare). Les autres problèmes peuvent être répartis en deux catégories : une maîtrise insuffisante du code de l'API en lien avec les variétés de référence et une mauvaise connaissance de la prononciation de certains mots et/ou de certaines règles d'accentuation.

En ce qui concerne la maîtrise des symboles, rappelons tout d'abord qu'il existe une liste finie de symboles à connaître et qu'il faut les apprendre pour passer l'épreuve. Les candidats à la session 2023 sont invités à lire attentivement la liste des nouveaux symboles acceptés, liste exhaustive, et on souligne

¹ Les propositions de corrigé ne comportent pas toutes les transcriptions acceptées pour les deux variétés. Toutes les transcriptions présentes dans les dictionnaires de référence peuvent être employées.

encore la nécessité d'une utilisation régulière et cohérente tout au long de la copie en fonction de la variété choisie. A titre d'exemple, le symbole /a:/ n'est pas utilisé dans les dictionnaires de référence et ne figure pas dans la liste de nouveautés ; il ne saurait pas donc remplacer /ɑ:/ dans des mots tels que « *answer* » (en SBE).

Cette année, le jury a à nouveau constaté une certaine confusion entre les « trois i » : /i:/, /ɪ/ et /i/. Rappelons que c'est le symbole /ɪ/ qui figure dans des positions accentuées et le plus souvent dans des syllabes non accentuées (ex. /ɪ'vent/), ainsi que dans les diphtongues : /eɪ/, /ɔɪ/, /aɪ/. Rappelons aussi que le symbole */ɪ:/ n'existe pas dans un contexte phonémique. La voyelle « neutralisée » /i/, appelée aussi <i> non-phonémique, est exigé en position prévocalique (ex. /'sɪpriən/) et en position finale (ex. /ʃi/, /'i:zi/), selon la règle de distribution reproduite ici dans son intégralité :

La voyelle « neutralisée » /i/ apparaît dans les environnements suivants :

- en fin de mot dans les unités lexicales comportant les graphèmes <y>, <ey>, <ie>, <i> (dans les mots empruntés) et <ee> en position finale non accentuée (ex. *body, happy, Charlie, valley, chili, Chile, committee*), ainsi qu'en fin de morphème lorsque ce type d'unité est suivi d'un suffixe commençant par une voyelle ou d'un suffixe grammatical (ex. *happier, easiest, cities, pitied*) ;
- dans des préfixes tels que re-, pre-, de- lorsque ceux-ci sont non accentués et précèdent une voyelle (ex. *react, preoccupied, deodorize*) ;
- dans les suffixes dissyllabiques de type -iate, -ious (ex. *appreciate, hilarious*) ;
- dans les formes faibles des mots suivants : *he, she, we, me, be* ainsi que dans *the* inaccentué lorsqu'il apparaît avant une voyelle.

La voyelle « neutralisée » /u/ est, quant à elle, observée dans les formes faibles de prépositions ou de pronoms personnels tels que *to, you*, dans des suffixes dissyllabiques tels que -uous (ex. *tenuous, conspicuous*), ou avant les voyelles de certains suffixes (ex. *graduate, infatuation*).

En SBE, il ne fallait pas oublier de noter le /r/ de liaison à la fin des mots « *answer* » et « *for* » puisque les mots qui les suivent commencent par une voyelle.

Il faut prêter attention à transcrire les symboles de l'API précisément, sans ajouter des éléments superflus telles des boucles typiquement employées dans l'écriture cursive. Ainsi, on transcrit // et /f/ et sans « boucler ». De même, il faut transcrire /m/ et /n/ et ne pas utiliser de « n à deux jambes » ou de « m à trois jambes ». Rappelons également que le symbole /z/ n'a pas de barre horizontale en son milieu et que la boucle du /ð/ doit être à gauche du symbole et non à sa droite (un certain nombre de candidats l'écrit « en miroir »).

La transcription de certains mots a posé problème. Tout d'abord, il y a eu beaucoup d'oublis de formes faibles pour *had*, et *would*, tous deux des mots grammaticaux, alors qu'on demande précisément leur emploi dans la consigne. De nombreuses erreurs ont été commises sur la valeur de la voyelle initiale de *answer* chez les candidats qui avaient choisi de transcrire en SBE. Si la notation /'ænsə(r)/ correspond bien à la prononciation de ce mot en GA (ainsi que dans un certain nombre d'accents régionaux des îles britanniques), c'est /'ɑ:nsə/ qu'il convient d'utiliser en SBE. La transcription du verbe *allowed* posait problème, avec la transcription du <w> avec /w/ au lieu de la diphtongue /aʊ/. Dans le cas de *usual*, beaucoup de candidats ont oublié le /j/ initial, confondu les prononciations respectives des deux <u> et/ou, sous l'influence de la graphie, remplacé le symbole /ʒ/ par /z/ ou /s/. Enfin, en SBE la voyelle de *one* correspond au phonème /ʌ/, et non au phonème /ɒ/.

En ce qui concerne l'accentuation, il convient de rappeler aux candidats que l'omission de chaque marque d'accentuation est pénalisée. Par conséquent, il ne faut pas négliger cet élément primordial de la transcription. En ce qui concerne les cas précis de cette année, le jury a remarqué que beaucoup de candidats ont oublié d'indiquer l'accent principal sur le mot *even*, pourtant polysyllabique, ainsi que sur les mots lexicaux monosyllabiques *keep* et *one*. L'oubli de l'accent principal sur l'adverbe de négation *not*, qui n'est jamais réduit, était également très fréquent.

Q2 – Transcription de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *adrenaline* (l. 4), *basic* (l. 21), *ancestor* (l. 44), *relatives* (l. 51).

Remarques générales

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

Propositions de corrigé

word	<i>adrenaline</i>	<i>basic</i>	<i>ancestor</i>	<i>relatives</i>
SBE	/ə'drenəlɪn/ OR /ə'dri:nəlɪn/	/'beɪsɪk/	/'ænsɛstə/ OR /'ænsɪstə/ OR /'æntsestə/	/'relatɪvz/
GA	/ə'drenəlɪn/ OR /ə'dri:nəlɪn/ OR /ə'drenlɪn/	/'beɪsɪk/	/'ænsɛstər/ OR /'ænsɪstə-/	/'relatɪvz/ OR /'relətɪvz/

Bilan

Ces quatre mots, pourtant très courants, ont tous posé des problèmes de transcription, mais d'ordre différent. C'est le mot *adrenaline* qui a donné lieu aux moins bons résultats, soit en raison d'une mauvaise accentuation, l'accent principal placé à tort sur la dernière syllabe, soit d'une mauvaise transcription de la terminaison <-ine> avec la diphtongue /aɪ/. *Basic* comportait souvent un /z/ plutôt qu'un /s/, et se terminait parfois avec un /c/. *Ancestor* a parfois été accentué sur la deuxième syllabe, tout comme *relatives*. Ce dernier, en vertu de cette accentuation erronée, comportait souvent une diphtongue centrale /eɪ/, qui témoigne d'une possible confusion avec le verbe *relate*. Le jury a constaté également l'absence très fréquente du marqueur du pluriel. Il est fortement conseillé aux candidats de se relire pour vérifier « à voix haute » la correction des transcriptions proposées.

Q3 – Accentuation

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

Remarques générales

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

3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): *surprisingly* (l. 9), *unacceptable* (l. 19), *experiencing* (l. 20), *inheritance* (l. 54).

Propositions de corrigé

word	<i>surprisingly</i>	<i>unacceptable</i>	<i>experiencing</i>	<i>inheritance</i>
stress pattern	/0100/	/20100/	/01000/ OR /0100/	/0100/

surprisingly

- The endings *-ing* and *-ly* are both stress-neutral endings OR do not affect placement of primary stress. Therefore, the primary stress falls on the same syllable as it does in the base word/deriving form *sur'prise* ;

- The word *surprise* has an inseparable prefix and so receives primary stress on the root OR is a multicategorical inseparable prefixed word of the type CONCERN and so both the noun and verb have primary stress on the root.

unacceptable

- *-able* is a stress-neutral ending and *un-* is a separable prefix and so primary stress is placed on the base word/deriving form *ac'cept* which is a dissyllabic word with an inseparable prefix and so primary stress is placed on its second syllable ;

- No word in English can start with two unstressed syllables and two consecutive syllables cannot both bear stress. Therefore, the first syllable carries secondary stress (to avoid stress clash).

experiencing

- *-ing* is a stress-neutral ending and so primary stress is placed on the base word/deriving form *ex'perience* ;

- *Experience* ends with <ience>. Therefore, it follows the <{i,e,u}+V⁽ⁿ⁾C(e)#> rule (extended *-ion* rule) OR <i(C)V(e)> (*-ion* rule), which imposes primary stress on the syllable preceding the ending.

inheritance

- <*-ance*> is a stress-neutral ending and so primary stress is placed on the base word/deriving form *in'herit* ;

- *Inherit* is an inseparable prefixed verb and so receives primary stress on its root. The root *herit* has no internal structure and so has primary stress on its first syllable.

Bilan

Cette année, certains candidats ont fourni des réponses très complètes et ont fait preuve d'une grande maîtrise des règles accentuelles. Cependant, dans un nombre encore important de cas, l'accentuation mémorisée du mot s'accompagne d'une connaissance insuffisante des règles qui déterminent cette accentuation. En ce qui concerne les schémas numériques, les résultats restent plutôt

positifs, et l'identification des suffixes et préfixes, pour la plupart neutres cette année, était assez bien réussie. Cependant, les justifications de l'accentuation des dérivants manquent de rigueur et de justesse et certains candidats « inventent » encore des règles pour l'occasion.

Un apprentissage des règles de placement des accents primaires et secondaires est primordial pour les futurs candidats. Les règles accentuelles s'appliquent en tenant compte d'un certain nombre de facteurs : la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes. La réponse fournie doit donner la construction du mot et l'incidence (ou non) de la terminaison et d'un éventuel préfixe sur le placement de l'accent primaire, y compris lorsque les affixes sont neutres. Il convient d'indiquer très précisément les terminaisons et suffixes en les détaillant dans la réponse (il ne suffit pas de préciser qu'il y a deux terminaisons neutres) et de préciser qu'ils n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent. Par ailleurs, beaucoup de candidats ont négligé de justifier le schéma accentuel du dérivant afin d'expliquer entièrement le schéma accentuel final. Le cas échéant, il ne faut pas oublier de justifier le placement de l'accent secondaire.

En ce qui concerne *surprisingly*, trop de candidats ont effectué un mauvais découpage en identifiant une seule terminaison, *-ly* et un dérivant *surprising*. Ce faisant, ils n'ont pas identifié *-ing* comme une terminaison, ce qui constituait bien sûr une erreur. Une autre erreur, fréquemment rencontrée, relevait d'une explication incomplète du rôle des suffixes neutres, ce qui était rédhibitoire cette année étant donné qu'il y avait au moins une terminaison neutre dans chacun des mots de l'exercice. Il ne s'agissait pas (simplement) d'écrire que les terminaisons ne pouvaient pas être accentuées, mais bien qu'elles étaient neutres, c'est-à-dire, qu'elles n'avaient aucune influence sur le placement de l'accent.

Pour *experience*, la principale difficulté était la non-reconnaissance de la « règle de *-ion* étendue » ou l'absence d'explication de celle-ci. Il fallait identifier ce mot comme relevant de la règle de <{i,e,u}+V(C0(e))>. Aussi, deux solutions ont été acceptées pour le schéma : /01000/ OR /0100/, la première correspondant à un mot de 5 syllabes avec une terminaison de deux syllabes (ex.pe.ri.enc.ing) et la seconde à un mot de 4 syllabes avec une terminaison d'une syllabe (ex.pe.rienc.ing). Dans les deux cas, c'est bien la syllabe qui précède la terminaison qui est accentuée.

De façon générale, le jury a remarqué des problèmes au niveau de la présentation des réponses dont certaines, en essayant de synthétiser, mélangeaient les analyses et explications de plusieurs mots, ce qui rendait la correction très difficile. Il est préférable, pour cette question, de traiter chaque item intégralement dans un paragraphe séparé (schéma accentuel et justification de celui-ci), ce qui permet un traitement *in extenso* et permet d'éviter des oublis et, aux correcteurs, des va-et-vient incessants entre paragraphes. Il convient également d'employer systématiquement une terminologie adaptée et précise. Rappelons à nouveau qu'une lecture précise des questions est indispensable : plusieurs candidats ont traité l'accentuation du mot *inacceptable* plutôt que *unacceptable*.

3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: *good-looking man* (ll. 8-9), *mixed-blood nation* (l. 45).

Proposition de corrigé

Compound/word unit	<i>good-looking man</i>	<i>mixed-blood nation</i>
Stress pattern	stress shift: /2301/ OR /2201/ in context: /1302/ OR /1202/	/2310/ OR /2210/ OR /2010/

Bilan

Dans cet exercice, le jury constate des résultats comparables à ceux des années précédentes ; dans les deux cas, plusieurs réponses ont été acceptées. Cette question ne demande ni justification ni démonstration, et une seule réponse par copie est acceptée.

Good-looking man : la suite *good-looking man* pouvait donner lieu à plusieurs schémas selon qu'il était compris en contexte ou non. Dans l'adjectif composé *good-looking*, c'est *looking* qui porte l'accent principal. En position épithète, cet accent principal sera transféré sur le nom (sous l'effet d'un *stress shift*), ce qui est le premier cas évoqué ici. Ainsi, les solutions de schémas numériques suivants :

- /2301/ : l'intégralité de la hiérarchie accentuelle est notée ;

- /2201/ : le raisonnement est le même, mais l'accent 3 étant facultatif, il n'est pas noté (on ne peut donc pas différencier entre 2 et 3).

Cependant, si le locuteur souhaite insister sur la beauté de l'homme – c'est une caractéristique non-négligeable dans le texte – il est possible d'envisager un schéma accentuel qui met l'accent principal sur *good*, ce qui donne la deuxième série de schémas.

- /1302/ : l'intégralité de la hiérarchie accentuelle est notée ;

- /1202/ : le raisonnement est le même, mais l'accent 3 étant facultatif, il n'est pas noté (on ne peut donc pas différencier entre 2 et 3).

Mixed-blood nation : dans la suite *mixed-blood*, *blood* possède un accent de rang supérieur, car il s'agit d'un nom dans une suite « adjectif + nom ». Ainsi, *blood* portera l'accent principal et *mixed* l'accent secondaire. Aucun élément contextuel ne vient modifier la hiérarchie accentuelle associée à ce schéma qui s'écrirait /21/. Cependant l'ajout du nom *nation*, avec l'accent principal sur la syllabe initiale, transforme *mixed-blood* en adjectif composé et modifie par nécessité le schéma accentuel puisque deux accents principaux ne peuvent se suivre directement (le schéma */211/ est irrecevable). Ainsi, il fait modifier la hiérarchie : *nation* en tant que noyau garde son accent principal, et le schéma de *mixed-blood* est modifié, tout en gardant les rangs relatifs à l'intérieur.

- /2310/ : l'intégralité de la hiérarchie accentuelle est notée ;

- /2210/ : le raisonnement est le même, mais l'accent 3 étant facultatif, il n'est pas noté (on ne peut donc pas différencier entre 2 et 3).

Rappelons quelques principes fondamentaux pour les futurs candidats. Tout d'abord, il est impossible de trouver, à l'initiale d'un mot, deux accents primaires (*/11-/) ou deux syllabes inaccentuées (*/00-/). Enfin, la syllabe accentuée de chaque mot lexical doit être porteuse d'un accent.

Q4 – Correspondance graphie-phonie

Remarque générale

Cette question (4a et 4b) mobilise les connaissances relatives aux règles graphophonématiques (correspondances entre graphie et phonie). Il s'agit de traiter d'abord les correspondances graphie-phonie d'un graphème simple, et puis d'un digraphe.

4a/ For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <u> (underlined) and justify your answer: ensure (l. 18), ruby (l. 22), surprise (l. 24), amusing (l. 25), put (l. 29), shrugged (l. 43), surge (l. 62).

Proposition de corrigé

Word	IPA	Justification
ensure	SBE /ʊə/ OR /ɔ:/ GA /ʊə/ OR /ʊ/ OR /ɜ:/ OR /ʊər/ OR /ʊr/ OR /ɜ:r/ OR /ɜ:/	regular free/tense value for <u> in stressed position when it is followed by <r> and final <e>
ruby	/u:/	regular free/tense value for <u> in stressed position when it is followed by one consonant and final V (<'VCV#> OR <'uCV>)
surprise	SBE /ə/ GA /ə/ OR /ə-/ OR /ər/	regular reduced value for <u> in unstressed position
amusing	/u:/ OR /ju:/	regular free/tense value for <u> in stressed position when it is followed by one consonant and final V (<'VCV#> OR <'uCV>)
put	/ʊ/	exception to the short/lax value for <u> in stressed position when it is followed by one (or two) final consonant(s)
shrugged	/ʌ/	regular short/lax value for <u> in stressed position when it is followed by one or two (final) consonants (<'VC2> OR <'VC#>)
surge	SBE /ɜ:/ GA /ɜ:/ OR /ɜ:r/ OR /ɜ:/	regular free/tense value for <u> in stressed position when it is followed by <r> and one consonant (<'VrC#> OR <'Vr#>)

Bilan

Dans la formulation de la justification, il est nécessaire d'indiquer si la voyelle est en position accentuée ou non, ce qui a été oublié dans un nombre très important de cas. C'est bien la position accentuée ou inaccentuée qui confère aux voyelles leur valeur pleine ou réduite. Aussi, de nombreux candidats se limitent à une terminologie mal définie (ex. *in a free/checked context*) sans pour autant préciser la nature exacte du contexte en question. La partie de l'exercice la moins bien réussie concerne le premier mot *ensure*, la maîtrise de la diphtongaison et de sa transcription étant source de problèmes récurrents. Très peu de candidats ont proposé la voyelle tendue /ɔ:/, qui est pourtant très usitée de nos jours et qui, par conséquent, a été acceptée. La valeur exceptionnelle de la voyelle de *put* n'a été précisée que rarement, même quand elle a été bien identifiée et transcrite. Par ailleurs, de nombreux candidats n'ont pas identifié la valeur réduite de la voyelle pré-tonique de *surprise*, pourtant régulière.

La présentation des réponses posait à nouveau problème pour cette question. Dans l'intérêt de la clarté et de la simplicité, il est conseillé aux candidats de traiter ici également chaque item séparément afin d'éviter des omissions et, si possible, dans l'ordre, quitte à répéter certains éléments.

4b/ For each of the following words, indicate the pronunciation of <ea> (underlined) and justify your answer: *heart* (l. 4), *heard* (l. 12), *great* (l. 44), *breath* (l. 56), *freak* (l. 63), *fear* (l. 65).

Proposition de corrigé

Word	IPA	Justification
------	-----	---------------

heart	SBE /ɑː/ GA /ɑːr/	irregular OR exceptional value for <earC> (<ea> followed by <r> and one C) (<'>earC>)
heard	SBE /ɜː/ GA /ɜː/ OR /ɜːr/ OR /ɜ˞r/	regular/basic value for <earC> OR exception/irregular value (as digraphs are not normally realized with checked/lax vowels) (<'>earC>)
great	/eɪ/	exception to the regular/basic value(s) for <ea> (in stressed position)
breath	/e/	secondary value for <ea> (in stressed position) OR irregular/exceptional value
freak	/iː/	main value for <ea> (in stressed position)
fear	SBE /ɪə/ GA /ɪə/ OR /ɪ/ OR /ɪə/ OR /ɪr/	regular/basic value for <ea> (in stressed position) when followed by <r> (<'>ear>)

Bilan

Dans la formulation de la réponse, il est nécessaire d'indiquer si la valeur du digraphe est régulière ou exceptionnelle, en précisant le contexte ou le schéma qui détermine la réalisation. Des mots cités dans la question, c'est *breath* qui posait le plus problème puisque certains candidats ont confondu le nom *breath* avec le verbe *breathe* malgré la différence d'orthographe. Il convient donc de rappeler à nouveau qu'une lecture très attentive des questions permet d'éviter ce type d'écueil.

Comme à la question 4a, si les candidats proposent des transcriptions justes pour le digraphe, les justifications de la valeur sont le plus souvent erronées, voire absentes. En effet, un nombre trop important de candidats semble faire l'impasse sur la partie justification de ces questions en ne donnant que la transcription.

Cependant, il est étonnant de constater qu'une partie des candidats semble n'avoir que très peu de maîtrise de la transcription en API. Il s'agit, certes, d'une minorité d'entre eux, mais celle-ci est loin d'être négligeable. Les questions de correspondance graphie-phonie sont très régulièrement présentes depuis que la sous-épreuve de phonologie a été créée ; il est donc nécessaire de connaître les règles de grapho-phonologie.

Q5 – Phonétique articulatoire

Q5a et 5b – Chaîne parlée/Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions exigent une approche très méthodique, une connaissance précise des caractéristiques articulatoires des phonèmes (notamment des consonnes) ainsi qu'une maîtrise de la terminologie spécifique à la phonétique combinatoire et aux règles allophoniques. Il s'agit d'identifier avec précision les parties de mots ou groupes de mots concernés par le processus qui doit être nommé et d'expliquer tout aussi clairement ledit processus et son fonctionnement en utilisant des symboles phonétiques et une métalangue appropriée. Cette année a été constaté un léger recul des résultats sur les phénomènes de chaîne parlée (5a) ; les résultats sur les processus phonétiques (5b) sont en revanche comparables à ceux des deux dernières sessions. Toutefois, ces exercices font presque systématiquement partie de ceux qui sont le moins bien réussis. Un nombre assez important de

candidats semble encore ne pas comprendre ce qui est attendu et se focalise plutôt sur des questions d'orthographe ou de registre (ex. l'emploi des contractions).

Il convient de rappeler ici l'importance de maîtriser la terminologie exacte pour ces phénomènes (ainsi que l'orthographe des termes qui reste parfois très approximative). Très rapidement, notons que le processus d'élosion fait référence à *l'omission* d'un son consonne ou d'un schwa, qu'un son épenthétique est un son qui est *ajouté* dans certains contextes et que le processus d'assimilation fait référence à un changement dans la production de phonèmes sous l'influence d'un son dans son environnement immédiat (les meilleurs candidats ont pu également distinguer entre l'assimilation régressive ou progressive). Aussi, on identifie trois types d'assimilation : elle peut concerner le voisement, le lieu d'articulation ou bien le mode (ou la manière) d'articulation.

Dans les exercices comme celui-ci, où une seule réponse est demandée par item, il ne sert à rien de perdre du temps à donner plusieurs réponses car seule la première sera prise en compte. Les candidats doivent donc choisir la réponse dont ils sont le plus sûrs.

5a/ What connected speech processes might occur in the following phrases (one per phrase)? Demonstrate briefly: *I have to know* (l. 16), *she finally asked him a question* (ll. 58-59).

Proposition de corrigé (on demande une seule réponse par segment)

I have to know

- *to* : reduction of /tu:/ to [tə] OR [tu] OR [tʊ] (EPD) as it is a preposition OR grammatical word/function word ;

- *have to* : [hævt] → [hæft] (regressive) assimilation of voicing: the [v] of *have* is devoiced/becomes voiceless in front of a voiceless phoneme/consonant.

she finally asked him a question

- *she*: reduction of /ʃi:/ to [ʃi] as personal pronoun OR grammatical word/function word ;

- *finally*: /'faɪnəli/ → ['faɪnli]: /ə/ is elided/dropped ;

- *finally asked*: linking [j] between a final /i/ and the vowel ;

- *asked*: /skt/ → [st] : elision of /k/ on account of consonant cluster simplification/consonant cluster reduction ;

- *him*: /hɪm/ → [ɪm]: /h/ may be elided/dropped as grammatical word OR personal pronoun ;

- *him a*: linking [m] OR the final [m] of *him* is re-syllabified/becomes part of the onset of [ə] ;

- *a*: reduction of /eɪ/ to [ə] as article/determiner OR grammatical word/function word ;

- *question*: /'kwɛstjən/ OR /'kwɛstʃən/ → ['kwɛʃtʃən]: palatalization of /s/ in front of [j] OR [j] OR (regressive) assimilation of place of /s/ in front of [j] OR [j] ;

OR

- *question*: /tʃən/ → [tʃən] : (regressive) assimilation of place OR (historic) palatalization of -ion words (followed by compression + reduction) OR *yod coalescence* ;

- *question*: /tʃən/ → [tʃn]: /ə/ is elided/dropped.

Bilan

Bien que la question 5a ait été mieux réussie que la 5b, on constate encore des impasses. Dans bon nombre de copies, les processus sont identifiés ou décrits mais les explications restent trop vagues.

L'exercice requiert une méthode progressive qui démontre étape par étape les processus à l'œuvre. Par exemple, on peut identifier le phénomène (ex. « reduction of *to* is likely to occur... ») puis expliquer le processus avec des mots (ex. « ... since it is a grammar/function word »), et enfin le schématiser avec une transcription (ex : « /tu:/ becomes/is pronounced [tə] »). Il est également possible de commencer par la transcription. Les futurs candidats seraient avisés d'acquérir quelques connaissances de phonétique articulatoire pour pouvoir mieux répondre aux exigences de cette question. Rappelons qu'il ne faut pas mener un raisonnement qui s'appuie sur l'orthographe dans cette question, ni justifier l'accentuation de tel ou tel mot puisque ces compétences sont évaluées dans d'autres questions.

5b/ What phonetic processes may occur within the following words? Identify only two processes and demonstrate briefly how each process works: *strength* (I. 25), *government* (I. 46).

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

strength

- /'streŋθ/ → ['streŋkθ]: addition of an (epenthetic) [k] (epenthesis) (to facilitate articulation) ;

OR

- [e] → [ẽ]: [e] may be nasalized in front of the nasal /ŋ/ (some of the air escapes through the nose) ;

OR

strength: /nk/ → /ŋk/ (regressive) assimilation of place (/n/ alveolar nasal + /k/ velar plosive → velar nasal) OR velarization of /n/ before /k/ OR /n/ becomes a velar before /k/ ;

OR

- /'streŋθ/ → ['tstreŋθ]: assimilation of place in /str/ OR palatalization of /s/ in /str/ OR palatalization of /s/ in front of /r/ OR palatalization of /st/ in front of /r/.

government

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvnəmɛnt]: /ə/ is elided/dropped ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvmmɛnt]: (regressive) assimilation of place (/n/ becomes [m] under the influence of the following (bi-)labial) ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvmɛnt]: assimilation and [m] elision OR degemination ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvmɛnt]: (previous steps +) /ə/ is elided/dropped ;

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌb(m)mɛnt]: (regressive) assimilation of place (/v/ becomes [b] under the influence of the following (bi-)labial) ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvənɛn]: elision of final /t/ on account of consonant cluster simplification/consonant cluster reduction ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvənɛnʔ]: elision of final /t/ and substitution by glottal stop ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvənɛnʔt]: glottalization (of /t/) OR glottal reinforcement (of /t/) ;

OR

- /'gʌvənəmɛnt/ → ['gʌvənɛmʔt]: production of an ejective /t/ (at the end of the word) ;

- /'gʌvənmənt/ → ['gʌvənmənt̚]: unreleased plosive OR unreleased /t/. Symbole non exigé.

Bilan

Cette partie de la question 5 a été moins bien réussie que la précédente. Le jury conseille aux futurs candidats de bien revoir les règles qui régissent les processus phonétiques et les phénomènes de chaîne parlée (voir le rapport 2019, p. 99-100, et les ouvrages de la bibliographie). Dans le cas de la syllabification du /n/ dans *government* (« /'gʌvənmənt/ → ['gʌvnmənt̚]/ə/ is elided/dropped »), le symbole diacritique (petit trait sous le [ŋ]) n'était pas exigible dès lors qu'il y avait mention du processus de syllabification. De même, le symbole de la nasalisation de la voyelle [ɛ̃] dans *strength* n'était pas exigible du moment où le candidat identifiait avec précision le processus. Rappelons que les exercices portant sur les processus phonétiques exigent une connaissance spécifique dont les phénomènes ne sont pas répertoriés dans les dictionnaires qui proposent une notation presque exclusivement phonémique.

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 (one per word). Refer to both British and American pronunciations: *answer* (l. 5), *pondered* (l. 7), *whole* (l. 29), *wearily* (l. 73).

Remarques générales

Cette question vise à vérifier l'aptitude des candidats à identifier les différences principales entre les deux variétés spécifiées. Cette capacité représente un enjeu important au niveau de la compréhension de documents authentiques, mais paraît également de plus en plus souhaitable et nécessaire dans le monde contemporain pour pouvoir sensibiliser les élèves aux principales différences entre les prononciations de référence britannique et américaine auxquelles ils ont un accès facile, immédiat et sans distinction.

Proposition de corrigé

Word	SBE	GA
answer	/' <u>ɑ</u> :nsə/ OR long back vowel OR /' <u>ɑ</u> :nsə/ (no post-vocalic /r/)	/' <u>æ</u> nsə/ OR short front vowel OR /' <u>æ</u> nsə/ OR /'ænsə/ post-vocalic /r/
pondered	/' <u>pɒ</u> ndəd/ OR rounded/ labialized vowel OR /' <u>pɒ</u> ndəd/ (no post-vocalic /r/)	/' <u>pɑ</u> :ndəd/ OR unrounded/delabialized vowel OR /' <u>pɑ</u> :ndəd/ OR /'pɑ:ndə-d/ post-vocalic /r/
whole	/' <u>həʊ</u> / OR unrounded/delabialized first element in diphthong	/' <u>hoʊ</u> / OR rounded/labialized first element in diphthong
wearily	/' <u>wɪ</u> ri:li/ OR (centring) diphthong OR /' <u>wɪ</u> ri:li/ OR clear/palatalized // before vowel	/' <u>wɪ</u> ri:li/ OR monophthong OR /' <u>wɪ</u> ri:li/ OR dark/velarized [ɪ] before vowel

Bilan

Le taux de réussite de cet exercice est comparable à celui de la session 2021. Les différences de prononciation peuvent être exprimées par l'API, sous forme de tableau ou sous forme rédigée. Il est possible de traiter l'exercice d'une façon plus explicative mais cela est peut-être plus difficile (ex. « The first vowel of *answer* is a long open back vowel in SBE whereas it is a (short) open-mid front vowel in GA »). Il est conseillé aux futurs candidats de n'avoir recours à ce genre de réponse que s'ils sont absolument certains de ce qu'ils affirment. Opter pour la réponse sous forme de tableau en utilisant l'API comporte moins de risques d'erreurs (et est nettement moins chronophage).

Le jury a de nouveau constaté des problèmes de lisibilité. S'ils transcrivent le mot entier, il est vivement conseillé aux candidats d'indiquer précisément les éléments comparés dans chaque variété soit par un soulignement, soit par un jeu de couleurs, ou une précision écrite (ex. « In SBE, *pondered* is pronounced /'pɒndəd/ and in GA /'pɑːndərd/. ») Toutefois, la transcription du mot n'est pas exigée – seule la différence de prononciation l'est. Ainsi, on peut se limiter à la transcription de phonèmes précis seulement.

La consigne demande quatre différences et précise *une par mot* ; il est donc inutile d'en donner davantage ou plusieurs par mot. Si le /r/ postvocalique était bien repéré dans *answer* et *pondered*, les différences vocaliques l'étaient moins. Notamment, les deux transcriptions du <a> initial d'*answer* étaient souvent inversés entre SBE et GA. La transcription de la voyelle de *whole* était le plus souvent erronée comme celle de *wearily*, souvent confondue avec celle du verbe *wear* et de l'adjectif *wary*. Pourtant, dans les deux cas, il s'agit de correspondances directes : à quelques exceptions près, /əʊ/ en SBE devient /ou/ en GA, et le diphtongue /ɪə/ en SBE devient /ɪ/ en GA.

La marge de progression sur cette question reste importante car il existe un nombre de différences systémiques et réalisationnelles somme toute assez limité entre les deux variétés et il n'est pas très difficile de les mémoriser.

Q6 – Intonation

Remarques générales

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

Rappels

L'intonation est représentée et analysée selon le principe des 3T : *tonality* (les unités intonatives), *tonicity* (la syllabe nucléaire/le noyau, un par unité), et *tone* (le ton, un par unité : descendant, montant, ascendant-descendant/circonflexe, descendant-ascendant/creusé ou plat). Dans le segment ou extrait proposé, il convient de distinguer précisément les unités intonatives et d'associer à chacune *une seule* syllabe tonique/*un seul* noyau et *un seul* ton.

Les indications concernant les schémas intonatifs doivent être présentées de façon claire et sans ambiguïté. Il est fortement recommandé de suivre les indications suivantes : les unités intonatives

(groupes intonatifs) sont marquées et séparées à l'aide de barres verticales ; les syllabes toniques (nucléaires) sont indiquées en soulignant la syllabe – et non le mot entier ; enfin, la nature du ton de chaque unité est indiquée par une flèche ou une oblique (devant la syllabe nucléaire ou en début d'unité intonative).

Les signes de ponctuation sont acceptés mais non requis dans les transcriptions intonatives, contrairement à ce qui prévaut pour la transcription du passage de la question 1, où ils sont proscrits et pénalisés.

6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (ll. 31-33). Do not justify your answer.

“You’re not a Pole with a name like Lazarre,” she sidetracked.

“I am not,” he admitted.

“So then what are you?”

Proposition de corrigé

“You’re not a Pole with a name like Lazarre,” she sidetracked

| You’re not a **Pole** |

OR | You’re not a **Pole** |

| with a name like La **zarre** she sidetracked |

OR | with a name like La **zarre** she sidetracked |

OR | with a name like La **zarre** she sidetracked |

“I am not,” he admitted

| I am **not** he admitted |

OR | I am **not** he admitted |

“So then what are you?”

| So then what **are** you |

OR | So then what **are** you |

OR | So then what **are** you |

OR | So then **what** are you |

OR | So then **what** are you |

OR | So then **what** are you |

Bilan

Les progrès notés au cours des deux dernières sessions sont encore confirmés par la session 2022, même si un nombre non négligeable de candidats ne maîtrise toujours pas la notation. Il convient également de procéder par étapes. Dans cette question, il s’agit tout d’abord d’identifier les unités intonatives, puis une seule syllabe nucléaire pour chaque unité, et enfin un seul ton par unité. Il n’est pas nécessaire de donner une justification pour les choix comme indiqué dans la consigne.

Ce court extrait présentait plusieurs problèmes. D'abord, on identifie quatre unités intonatives : il convient donc de découper *You're not a Pole with a name like Lazarre, she sidetracked* en deux unités intonatives : 1) *You're not a Pole* et 2) *with a name like Lazarre, she sidetracked*. Il convient de noter ici que les propositions introductives *she sidetracked* et *he admitted* sont incluses dans l'unité intonative comportant du discours direct lorsqu'elles sont placées en fin de groupe intonatif et qu'elles ne constituent pas des unités intonatives indépendantes. Ceci a fréquemment constitué un écueil.

De nombreux candidats attribuent plusieurs noyaux à une même unité intonative. La logique à suivre est simple : un noyau par unité intonative. Rappelons que le noyau placé sur le dernier élément lexical est le placement par défaut, que l'on peut essayer d'appliquer en première intention. Il faut ensuite voir si, dans le co-texte, certains éléments incitent à renégocier la place de ce noyau par défaut (contraste, emphase, information déjà donnée). De même, le jury constate que de nombreux candidats continuent à souligner tout le mot qui est porteur du noyau. Or, un noyau intonatif ne correspond qu'à une seule syllabe (ainsi *nuclear syllable* en anglais). Dans les mots polysyllabiques, c'est la syllabe qui porte l'accent lexical qui porte le noyau (ex. *La'zarre*).

Pour la première unité intonative, la montée (↗) correspond au schéma prototypique puisque le propos de l'énonciateur n'est pas terminé. L'utilisation d'un ton creusé (fall-rise : ↘↗) signale une superposition de la dimension attitudinale de l'intonation correspondant, par exemple, à une modulation du propos – le sujet abordé est sensible et l'énonciateur souhaite souligner son ouverture d'esprit. En ce qui concerne la deuxième unité, la solution prototypique consiste à utiliser une chute (↘ : information terminée) ou, toujours dans une optique d'ouverture envers son interlocuteur, une montée ou un ton creusé. Dans la troisième unité, une chute correspond au schéma prototypique pour une déclaration de faits. Comme pour la première unité, la fonction attitudinale de l'intonation peut s'ajouter à l'information et se manifester par l'utilisation d'un ton creusé. La quatrième unité est composée d'une question en *wh-* et donc le schéma prototypique sera la chute. Toutefois, comme précédemment, la fonction attitudinale admet la possibilité d'une montée ou d'un ton creusé (discussion ouverte et amicale).

Les noyaux se situent sur le dernier élément lexical (Last Lexical Item) dans les deux premières unités intonatives. Dans la troisième unité intonative, le noyau porte sur *not* pour souligner la négation. Pour la quatrième unité intonative, le noyau peut être placé sur le verbe *are*, dernier élément lexical, ou sur le mot interrogatif *what* – que la réponse viendra clarifier précisément.

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

| ***“Was he a good balancer?”*** | [...] | ***He was an excellent balancer,*** | (ll. 49-50)

Proposition de corrigé

| Was he a good **ba**lancer |

| He was an **ex**cellent balancer |

Bilan

La question concerne le placement du noyau et sa justification. Rappelons qu'il faut indiquer un (et un seul) noyau par unité intonative ; les unités étant déjà indiquées, il n'est pas utile de les modifier ou de les expliquer. Le noyau doit être clairement marqué, par exemple en soulignant la syllabe concernée.

Dans le première unité, l'énoncé n'est pas orienté ; ainsi, il s'agit d'un focus large (*broad focus*), et la règle du *Last Lexical Item* (LLI) est appliquée. On ne souligne que la syllabe portant l'accent principal dans *balancer*. Pour la seconde unité, on place le noyau sur *excellent* (dont il ne faut souligner que la première syllabe). L'unité est en focus étroit (*narrow focus*) et la seule nouvelle information apportée est l'adjectif – *balancer* est déjà connu. On pourrait également justifier ce choix comme un cas d'accentuation contrastive (*contrastive stress*) entre les deux adjectifs.

Conclusion

Cette année, le jury s'est félicité de la présence de copies excellentes, mais les écarts restent néanmoins extrêmement importants. La tendance depuis quelques années est à l'amélioration des questions portant sur l'intonation et même si on constate un léger progrès en ce qui concerne les processus de chaîne parlée, les réponses à ces questions font trop souvent état d'impasses sur la partie théorique. La marge de progression est importante pour les processus phonétiques qui représentent un nombre restreint de phénomènes et les différences de prononciation entre SBE et GA, qui sont également peu nombreuses et généralisables. Les règles d'accentuation et de grapho-phonologie sont encore maîtrisées de façon inégale ; la réussite à ces exercices donne aux candidats concernés un certain avantage. Comme aux sessions précédentes, la compétence de transcription paraît globalement insuffisante ; il est donc vivement recommandé aux futurs candidats de s'entraîner à transcrire avec l'Alphabet Phonétique International de façon régulière et avec rigueur. Le jury souhaite rappeler aux candidats que l'explication des phénomènes phonologiques et la capacité à formuler des règles de manière claire et précise revêt une importance primordiale pour des enseignants.

Cette partie du rapport de la session 2022 s'adresse en premier lieu aux candidats ayant passé l'épreuve cette année, ainsi qu'à leurs préparateurs. Elle sera également utile aux futurs candidats, afin qu'ils puissent mieux comprendre les exigences de la sous-épreuve de phonologie, ainsi que les enjeux des différents types de questions qu'elle contient.

Bibliographie

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.

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

2. Ouvrages utiles

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

CRUTTENDEN, A. (2008). *Gimson's Pronunciation of English*. 7th ed. London : Routledge.

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 éd. Paris / Gap : Ophrys.

FERRÉ, G. (2015). *Entraînement à l'épreuve de phonologie à l'Agrégation d'anglais*. Paris : Ellipses.

FOURNIER, P. et GIRARD, I. (2022). *Manuel de transcription phonétique de l'anglais*. Paris : Ellipses.

GINÉSY, 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.

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

3. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

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

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

Tracey SIMPSON

Université de Pau et des Pays de l'Adour

3.2. – Partie « Analyse linguistique »

Présentation et attendus généraux

La première partie de ce rapport sur l'analyse linguistique revient sur la nature de l'épreuve. Ces rappels s'inscrivent dans la continuité des rapports des précédentes sessions, rapports dont la lecture est vivement recommandée.

Programme et connaissances attendues

La partie « analyse linguistique » ne prend pas appui sur un programme spécifique. Les candidats doivent avoir une bonne connaissance du domaine nominal, du domaine verbal et de celui de la phrase complexe. Il importe qu'ils sachent identifier les caractéristiques morphologiques, syntaxiques, voire phonologiques propres à chaque forme, ainsi que les valeurs qui leur sont communément attachées. L'analyse proposée, qui s'appuie sur ces connaissances, prend compte du contexte.

Forme

L'épreuve d'analyse linguistique, comme les autres épreuves du concours, suppose d'apporter un soin constant à la rédaction et à la forme employée. C'est pourquoi des **normes rédactionnelles** doivent être respectées. On ne peut que conseiller aux candidats de soigner leur écriture, d'éviter les ratures, l'écriture interlinéaire et de souligner à la règle, ne serait-ce que par égard pour le jury.

Du reste, on ne saurait encore trop insister, comme dans les rapports successifs, sur le besoin de bien faire apparaître les étapes du raisonnement en soignant les transitions et en signalant, par des moyens typographiques, les débuts et les fins de parties (alinéas et/ou sauts de ligne). En d'autres termes, une structure doit être clairement identifiable dans le corps du texte. Elle permet aux correcteurs de toujours bien se repérer ; elle est aussi le reflet d'une réponse bien construite et argumentée.

Lors de la rédaction, il est demandé aux candidats de proscrire les abréviations abusives (« plus. » pour « plusieurs »), qui n'ont pas leur place dans cet exercice et qui peuvent même nuire à la compréhension. On peut recourir à SN/GN pour syntagme nominal/groupe nominal, SP/GP pour syntagme/groupe prépositionnel, etc., mais même dans ce cas, en bonne méthode, on doit les écrire une première fois en toutes lettres.

Une autre remarque concerne les citations. Les candidats doivent s'astreindre à citer explicitement les formes commentées, et à les recopier. Il peut être uniquement repris des fragments d'une citation, qui doivent cibler le passage clé et être présentés de la manière la plus claire possible. En tout état de cause, on ne fera pas mention de « l'occurrence L. 14 », sans la citer, notamment dans la question large, qui comporte bien souvent de nombreuses occurrences. Rappelons aussi que les guillemets s'utilisent systématiquement pour citer un mot ou un groupe de mots dans un texte. Les omettre est une négligence.

Les candidats doivent veiller à la **qualité de la langue** qu'ils utilisent. Un futur enseignant, quel que soit son domaine, se doit de maîtriser le contenu disciplinaire qu'il transmet, mais aussi la langue française, écrite et orale.

Une attention toute particulière doit être portée à l'accord des participes passés ou à la terminaison des participes passés de certains verbes du 2^{ème} et 3^{ème} groupe : **le nom est suivit pour suivi*,

**l'énonciateur a choisit pour choisi.* Il est également essentiel de revoir la règle de formation des adverbes en -ment : tantôt il y a redoublement des consonnes, tantôt maintien d'une seule consonne (*notamment, précédemment, mais précisément*). Il ne faut plus confondre *or*, conjonction de coordination et *hors*, au sens de *en dehors de* (*hors saison, hors jeu...*).

Certains termes techniques sont également malmenés chaque année : *une occurrence* (**une occurence*), *un antécédent* (**un antécédant*), *un auxiliaire* (**un auxilliaire*), *une proforme* (**un proforme*), *une copule* (**un copule*), ou encore *le génitif* (**le génétif*).

La syntaxe de l'interrogative indirecte dans les problématiques est trop souvent erronée. Ainsi, « nous nous demanderons pourquoi l'énonciateur a-t-il choisi de... » doit être formulé « nous nous demanderons pourquoi l'énonciateur a choisi de... ».

Nature de l'analyse

Le jury rappelle en premier lieu qu'il est *indispensable* que les candidats maîtrisent **les natures et fonctions** les plus basiques de la grammaire anglaise.

On réaffirmera qu'aucune approche théorique n'est privilégiée et que le jury n'exige aucune terminologie spécifique : à titre d'illustration, l'utilisation de relative nominale / libre / à antécédent fusionné, ou bien encore de génitif classifiant / qualificatif / générique a été acceptée cette année. Les candidats doivent cependant être cohérents : s'ils jugent pertinent de proposer un autre étiquetage à un moment de leur analyse, ils ne doivent pas hésiter à rapprocher les termes et à justifier l'emploi du nouveau (par exemple, relative nominale et/ou à antécédent fusionné). Les candidats doivent donc faire preuve de précision dans l'emploi des notions linguistiques.

Qu'il s'agisse des segments ou de la question large, les **manipulations** sont des étapes essentielles de la démonstration. Elles ne doivent cependant pas être comprises comme des tâches dont il faut à tout prix s'acquitter : elles doivent être suscitées par l'analyse. Une manipulation qui se limite à épingleur une forme, sans la commenter, est inutile. Il faut toujours expliquer ce qui a été manipulé, préciser si l'énoncé manipulé reste recevable grammaticalement et/ou voir si le sens est modifié, et en quoi il est modifié, dans le texte.

Une manipulation peut revêtir des formes différentes : elle peut consister, entre autres, à remplacer un mot, un groupe de mots pour un autre, ou à déplacer un mot ou un groupe de mots, ou encore à effacer un mot ou groupe de mots dans le segment. Le jury souhaite aussi rappeler que les traductions ou les gloses/les paraphrases ne sont pas des manipulations. Elles peuvent éventuellement être utilisées, mais seulement si elles éclairent le propos.

Un écueil à éviter est de se retrancher derrière la seule « idiomaticité » ou la « lourdeur » de telle ou telle formulation qui non seulement ne sont pas toujours avérées, mais qui du reste n'ont pas de potentiel explicatif. On gagnera à dire par exemple que telle ou telle formulation, lors d'une manipulation, peut être malaisée dans le contexte du texte à l'étude, si explication il y a, plutôt qu'utiliser un argument esthétique et impressionniste du type « cela ne fait pas beau », ou encore une opinion tranchée comme « cela ne se dit pas ». Les formulations « ça sonne faux/juste » semblent être une mauvaise traduction de l'anglais : « it doesn't sound right / it sounds right ». Un énoncé ou un mot ne « sonne pas juste ou faux ».

Remarques spécifiques sur le traitement des segments

Méthodologie de l'analyse des segments soulignés

Dans le traitement des segments, il faut identifier ce qui fait leur spécificité. En d'autres termes, il faut tenter de répondre aux questions suivantes : pourquoi ces segments sont-ils donnés à analyser ? Quels enjeux peut-on dégager ? Le soulignement a toute son importance et il doit être d'abord appréhendé dans son ensemble, afin de dégager la cohérence globale du segment.

L'étude d'un segment suppose **un exposé développé en trois temps** : les candidats doivent d'abord décrire le segment. Après la description, il convient de dégager une problématique, suivie de l'analyse proprement dite.

1) Dans la description, les candidats doivent donner la nature **et** la fonction des éléments au sein du segment, et expliquer la manière dont ils s'articulent entre eux.

2) De cette première approche, qui peut être volontairement naïve (c'est-à-dire que l'on peut, en cas d'enjeu déjà présent dans la description, décrire le segment dans ses grandes lignes, sans trop en dire dès le départ), naît la problématique, qu'il est possible d'énoncer sous forme de questions.

3) L'analyse qui suit vise à répondre aux questions soulevées dans la problématique. Pour ce faire, les candidats doivent recourir à des manipulations. Le fait de langue doit être aussi examiné à plusieurs niveaux. En effet, tout segment est en général la manifestation d'un ensemble de principes morphosyntaxiques, syntaxiques, sémantiques, discursifs et phonologiques. Les candidats doivent notamment s'efforcer de toujours prendre en compte la façon dont le soulignement s'insère dans le contexte.

Le jury rappelle aussi combien il est important de ne pas changer de cap au cours de l'analyse sans solution proposée ni construction de l'analyse. Une analyse amputée ou délayée ne constitue pas un traitement acceptable d'un segment.

Propositions de corrigé et remarques sur les segments

Le corrigé qui suit n'est pas à considérer comme le modèle de ce que l'on doit trouver dans une copie. Ce corrigé n'est pas non plus exhaustif et de bonnes remarques qui ont pu être trouvées de façon ponctuelle dans les copies ne figurent pas forcément dans les propositions ci-dessous. Les membres du jury tiennent d'ailleurs à souligner toute l'attention portée aux qualités intrinsèques de chaque copie et aux variantes dans l'approche des phénomènes, du moment que les analyses sont solides et bien menées.

Segment 1 : [...] *this was exactly what she'd prayed for when much younger* [...] (Ll. 7-8)

Description

Le segment souligné est constitué du pronom démonstratif *this* en position de sujet syntaxique de la copule *be* au prétérit simple, conjuguée à la troisième personne du singulier, de l'adverbe *exactly* et d'une proposition subordonnée en *what* : *what she'd prayed for when much younger*, en position attribut du sujet *this*. Dans cette subordonnée se trouve aussi une proposition subordonnée adverbiale de temps avec une ellipse du sujet et du verbe *be* (*when (she was) much younger*).

Problématique

Il s'agira de déterminer à quel type de structure nous avons affaire et ce qui motive son emploi à cet endroit du texte.

Analyse

On peut tout d'abord s'interroger sur **la nature de la subordonnée** en *what* : il n'est pas question d'interrogative indirecte, car il n'y a pas de terme recteur dont le sémantisme indiquerait une interrogation, une hésitation, etc. On ne peut pas non plus faire une paraphrase avec une question directe. La proposition en *what* est donc ici une proposition subordonnée relative nominale et le pronom *what* inclut son propre antécédent. *What* équivaut à *the thing that*, dont une variante à antécédent exprimé serait : *this was exactly [the thing (that she'd prayed for when much younger)]*.

Le segment souligné correspond à une structure attributive correspondant au schéma X BE Y, avec une relative nominale en position finale.

This fonctionne avant tout comme une charnière entre les paroles de Cyprian et la réflexion engagée. C'est bien là le rôle dévolu à *this* qui est à la fois un marqueur :

- anaphorique qui reprend une première occurrence de *this* dans le cotexte gauche immédiat, qui lui-même renvoie aux paroles prononcées juste avant par Cyprian : *You're all I ever wanted out of life* ;
- et cataphorique, car il ouvre aussi le discours sur la droite (*Here was a good-looking man, very strong and with an odd, but surprisingly proven, source of income that consisted of balancing. A talented man. A man who professed that she was all he wanted out of life that is, presumably he wanted to marry her*), ce qui est compatible avec les valeurs de non-clôture² et d'appartenance à la sphère de l'énonciateur de *this*.

En outre, du point de vue informationnel, cette structure permet de respecter le principe du *end-weight*, puisque l'on place l'élément le plus léger (*this*) au début et l'élément le plus long à la fin (surtout que la proposition en *wh-*, qui court jusqu'à la fin de la phrase, est volumétriquement lourde malgré la réduction de la subordonnée adverbiale : *what she'd prayed for when much younger, trapped in her room while drunks roared in the yard and kitchen*).

Une structure du type *what I like is chocolate* répond à la configuration « relative nominale + *be* + attribut nominal », ce qui en fait une variante d'une structure à attribut. Il s'agit plus précisément d'une pseudo-clivée à ordre normal, dont la contrepartie à ordre inversé est *chocolate is what I like*. Peut-on alors dire que la structure à l'étude s'apparente à une forme de pseudo-clivée ?

Si telle est la position retenue, le segment souligné pourrait être considéré comme un réagencement d'une phrase canonique (non clivée), qui pourrait être : *she'd prayed exactly for this when much younger*. De plus, le pronom démonstratif *this* est de nature nominale, et c'est bien le propre des pseudo-clivées avec *what*, qui permettent notamment de mettre en position de focus des SN, sauf les SN [+humain].

² Cf, à ce sujet, Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé (2002), *Linguistique et grammaire de l'anglais*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, pp. 62-65.

Une telle position soulève cependant plusieurs questions :

- dans une pseudo-clivée, *be* a une valeur d'identification, ce qui signifie que l'élément de gauche et celui de droite sont mis en « équation » ; c'est ce qui explique la propriété de réversibilité qui caractérise les pseudo-clivées en général : *What I like is chocolate* (focus final) ⇔ *Chocolate is what I like* (focus initial). Or, ici, une pseudo-clivée à focus final paraît malaisée : *?Exactly what she'd prayed for when much younger was this*.

Pourquoi ? Une première contrainte s'exercerait en raison de la présence du démonstratif *this*, dont le rôle cataphorique a été rappelé plus haut : avec une pseudo-clivée à focus final, la cohésion discursive recherchée dans l'extrait serait alors perdue. Le pronom *this* fonctionne comme une forme de charnière, de connexion entre les paroles de Cyprian et la réflexion engagée, et facilite l'enchaînement des idées ; comme on l'a vu plus haut, il reprend ce qui précède et annonce une information nouvelle qui sera explicitée dans la subordonnée en *what*. La manipulation révèle par ailleurs une difficulté liée à la portée de l'adverbe *exactly* : *?exactly what she'd prayed for when much younger was this* manque de naturel, la formulation redevenant plus acceptable – en dehors de toute considération discursive –, dès lors que l'on déplace cet adverbe devant *this* : *what she'd prayed for was exactly this*. Ce n'est cependant plus exactement la même structure que la structure présente dans le texte.

- les clivées (clivées en *it* et pseudo-clivées) sont des constructions syntaxiques qui isolent un constituant du reste de la structure (le focus). Il est normalement nécessaire que l'élément focalisé puisse constituer une valeur pour le *wh*-. En d'autres termes, la structure permettrait de répondre à une question réelle ou virtuelle préexistante : *what had she prayed for when much younger?*, dont la réponse serait *this* (et pas *that*, par exemple).

Or, ici, il n'y a pas véritablement de focus contrastif : le remplacement par une clivée en *it*, avec le même questionnement que ci-dessus sur la portée de l'adverbe *exactly*, (*it was (exactly?) this that she'd prayed for (exactly?) when much younger...*), le montre, car il ferait occuper à *this* la position typique d'un focus contrastif, comme si un contraste avec une autre valeur (*this* et pas *that*, par exemple) était établi. Ce n'est pas l'effet recherché dans le segment à l'étude.

Ce type de structure n'est pas sans rappeler ce que certains auteurs ont appelé « demonstrative pseudo-cleft sentence »³, dont un exemple classique est la formule *that's what I mean*. Ces pseudo-clivées sont atypiques, dans la mesure où il n'y pas normalement de contrepartie à focus final (*? what I mean is that*), et parce que le focus, qui n'est pas informatif, fait souvent fonction de charnière entre ce qui précède et ce qui va suivre. Elles se rencontrent surtout dans la conversation et permettent souvent d'explicitier certaines choses à son interlocuteur, pour maintenir son attention dans l'échange.

Remarques sur le traitement du segment 1 par les candidats

En raison du soulignement, le candidat devait comprendre que c'était l'ensemble du segment qui posait question et pas une partie de celui-ci seulement. Ainsi, se concentrer sur *this*, à l'exclusion du reste, n'avait guère de sens, sinon le soulignement aurait été tout autre ; se concentrer sur l'adverbiale

³ Ce type particulier de pseudo-clivée a été étudié notamment par Andreea Calude (2008), « Demonstrative clefts and double cleft constructions in spontaneous spoken English », *Studia Linguistica* 62/ 1, pp. 78-118. Cf. aussi Sandrine Oriez (2009), *Syntaxe de la phrase anglaise*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pour deux exemples intéressants (p. 314).

de temps elliptique, *when much younger*, était également trop restrictif et cela ne constituait pas une analyse du segment. Ceci ne veut pas dire que l'analyse d'éléments plus précis était dénuée de pertinence, mais elle devait être absolument rattachée à l'analyse du segment dans son ensemble. Ainsi, au-delà d'une simple description des mots simplement considérés les uns à côté des autres, certains candidats ont su problématiser d'emblée leurs observations, même simples, par exemple, en faisant le constat de la présence de plusieurs verbes conjugués et en identifiant autant de propositions, tout en considérant une problématique autour de l'existence d'une unique relation prédicative correspondant à l'énoncé pris dans son intégralité.

Malheureusement, bien trop souvent, une mauvaise maîtrise des natures et fonctions a été déplorée dès la partie « description ». Si le jury peut faire montre d'indulgence face à certaines erreurs d'étiquetage, il est impossible d'accepter une réponse qui affirme que la proposition en *what* est COD de *be* (elle est attribut du sujet *this*), ou encore que *when* est une préposition (c'est ici une conjonction). Les candidats doivent s'astreindre à un entraînement régulier, afin d'éviter ces erreurs qui relèvent de connaissances grammaticales fondamentales.

Le jury a aussi remarqué que nombre de copies cette année présentaient des analyses lacunaires, c'est-à-dire qu'un seul niveau d'analyse, par exemple la dimension formelle, était traité au détriment du sens ou de la dimension discursive, dont on ne pouvait faire l'économie quelle que soit la position retenue.

On rappellera que toutes les analyses sont les bienvenues quand elles sont bien construites, justes et suffisamment approfondies. La différence entre une simple phrase à attribut spécifiant et une forme de pseudo-clivée est ténue et peut être affaire d'appréciation. Une très bonne réponse pouvait discuter des deux lectures possibles, quitte à en privilégier une. Dans tous les cas, des manipulations étaient attendues.

Les remarques sur l'intonation, qui peut jouer un rôle discriminant, ont été aussi valorisées : dans le pseudo-clivage, une pause intonative vient souvent séparer l'information nouvelle, sur laquelle un accent nucléaire devrait tomber, de l'information ancienne, alors qu'une simple phrase serait dite sans coupure. On peut par ailleurs supposer que c'est *exactly* qui porterait l'accent nucléaire dans le segment, ou éventuellement *prayed*, mais pas forcément *this*.

Segment 2 : [...] tell [...] (L. 27)

Description

La forme soulignée, *tell*, fait partie d'une proposition nominale en *that*. Ici la nominale occupe la fonction complément du nom *insistence* (ou de la préposition sous-entendue *on* ; le nom *insistence* se construit ainsi : *insistence on something*). On parle aussi de « complétive du nom » ou de « nominalisation de contenu ». Le verbe *tell*, verbe ditransitif, a pour sujet le pronom personnel *he*.

Dans *her insistence that he tell the truth...*, les paroles du personnage (Delphine) sont intégrées au récit. Elles ne sont sans doute pas rapportées à la lettre par le narrateur, qui n'en retient que l'esprit. On ne sait donc pas vraiment ce que la source assertive du contenu propositionnel, à savoir Delphine, a pu vraiment dire.

Problématique

En première approximation, on peut avancer que *tell* est la base verbale du verbe. Cependant, cette remarque, d'ordre strictement morphologique, reste-t-elle pleinement satisfaisante sur le plan syntaxique ? Il sera également question de voir quel sens émerge et comment. Le verbe souligné devra être apprécié par rapport à toute la séquence dans laquelle il s'insère. On se demandera enfin si l'on aurait pu envisager une autre forme que *tell* et avec quelles nuances de sens.

Analyse

A première vue, on peut parler de base verbale pour *tell*. En témoignent l'absence de flexion à la troisième personne du singulier et la forme négative, qui ne fait pas appel à l'auxiliaire *do* : *her insistence that he not tell her the truth*.

Cependant, les formes non finies du verbe (dont la base verbale) sont liées à l'absence de certaines catégories, dont la catégorie du temps et celle de la personne ; ce sont des formes « non personnelles ». A l'inverse, une forme personnelle implique notamment des marques de personne, ainsi que de temps. Or, dans notre exemple, on peut au moins assigner *tell* à un support personnel : le sujet *he*. Il semblerait en conséquence plus juste de dire que le verbe *tell* est à une forme personnelle, que l'on appelle souvent le « subjonctif présent ». Dans cette optique, on pourrait aussi considérer que le verbe *tell* est muni d'une marque zéro : il ne s'agit pas de la base verbale à strictement parler (comme dans par exemple *why do it?* ou *me do it?*). Un autre critère morpho-syntaxique de reconnaissance de ce type de forme verbale en anglais est la résistance à la concordance des temps. Dans notre segment, il n'y a pas de marque de passé, bien que l'on soit dans un récit à la troisième personne au prétérit.

En réalité, le fait de considérer cette forme ou non comme un subjonctif divise les grammairiens⁴. Selon les arguments retenus, et exposés ci-dessus, on pourra donc identifier la forme comme un subjonctif, une base verbale, ou une simple juxtaposition d'un sujet et d'un prédicat⁵.

Le verbe *tell* apparaît dans une subordonnée nominale : il se trouve donc en dépendance syntaxique par rapport au nom recteur, *her insistence*. Le nom recteur constitue un contexte aisément identifiable. Celui-ci contient **une idée directive**, à savoir l'idée d'une volonté dirigée vers l'accomplissement d'une action. Ce contexte introducteur est de type modalisé et peut être composé d'un verbe (*insist, demand...*), d'un adjectif (*insistent, imperative...*), ou d'un nom (*insistence, recommendation...*).

Dans le cas présent, avec le nom *insistence*, on est très proche de *she insisted that he tell the truth...* Le référent du sujet *she* (l'instance énonciative dont on rapporte les propos plus ou moins directement) exerce une pression sur le sujet de la deuxième relation prédicative, *he*. Se dégage alors une valeur sémantique de modalité déontique, dont l'origine est *she*.

Notons que l'emploi de cette forme verbale en anglais, est encore très vivant en subordonnée, en contexte directif : on parle parfois de *mandative subjunctive*. Le « subjonctif » porte alors bien son nom, car comme l'étymologie l'indique (« mettre dessous », « soumettre au joug »), il marque une hiérarchisation des propositions, la subordonnée entrant dans un rapport de dépendance à la principale ou ici au nom recteur.

⁴ Cf., entre autres, pour un tour de la question, Michel Paillard (1984), « La question du subjonctif en français et en anglais contemporains », *Cahiers Charles V*, n°6, pp. 63-86.

⁵ Cf., par exemple, Jean-Claude Souesme (1992), *Grammaire anglaise en contexte*, Paris : Ophrys, p. 296.

On doit ensuite s'interroger sur la **valeur de cette forme verbale**. Elle marque la non-validation de la relation predicative < *he / tell her the truth about this hidden side of himself* >. En d'autres termes, elle exprime l'absence d'assertion, de jugement, de prise en charge de l'énonciateur. Si l'on parle du subjonctif, on retrouve l'idée selon laquelle il s'agit du mode de la non-assertion, le mode du virtuel ; la relation prédicative n'est pas posée comme validée, mais comme à valider.

Si l'on défend plutôt l'idée que *tell* est une base verbale, on peut dire qu'avec la base verbale, l'énonciateur se contente de nommer l'idée verbale / privilégie la notion verbale comme pure virtualité. La base verbale ne dit rien de la réalisation des faits envisagés. La relation < *he / tell her the truth about this hidden side of himself* > est recherchée, et non affirmée.

Certaines comparaisons peuvent être envisagées :

Should : her insistence that he should tell the truth...

Should joue le rôle d'un désactualisateur, pour ne garder que le contenu propositionnel de la subordonnée, c'est-à-dire la relation prédicative elle-même. On reste, comme avec la forme verbale utilisée, au niveau de l'idée que Cyprian « dit la vérité ».

Should n'exprimerait pas un sens particulier et ce ne serait en définitive qu'*insistence* qui créerait la valeur directive. Certains linguistes⁶ avancent toutefois que la valeur de *should* déontique serait sollicitée dans un tel cas de figure. Dans cette optique, on pourrait paraphraser le segment par *he should tell her the truth, that's what she insisted upon*, voire effacer le nom recteur, *he should tell her the truth*.

Quoi qu'il en soit du point de vue retenu sur le rôle de *should*, on peut se demander pourquoi cette forme peut être considérée comme moins probable dans ce contexte. Si l'on adopte l'idée que *should* conserve une valeur déontique, il y a alors un double marquage de cette valeur, donc une forme de redondance, au moins partielle : à travers *should*, au niveau de la nominale et à travers le nom *insistence*. La modalité radicale intersubjective n'est peut-être cependant pas au même niveau, dans la mesure où *insistence* exprime une forme forte de déontique, alors que *should* exprime une forme plus faible⁷. Du reste, avec *should*, un point de vue personnel de l'énonciateur figure plus explicitement. Ce n'est pas le cas avec *tell*, où seule compte la validation de la relation prédicative, ce qui donne une valeur impérative à l'énoncé.

Le **cotexte** vient à l'appui de cette réflexion : plus haut, à gauche, la formule *I have to know*, prononcée au discours direct par Delphine, préfigure *her insistence that he tell her the truth*. Delphine rappelle ainsi à Cyprian l'existence d'une obligation due aux exigences de la société, mais aussi de son amour propre. De la même manière, le subjonctif signale une situation d'urgence, de plus grande immédiateté (en l'absence de *should*), comme l'indique aussi d'ailleurs le nom *insistence*, qui a un caractère impératif et contraignant. Tout ceci est corroboré par le cotexte droit immédiat : *she was determined to obtain the whole truth and nothing less*.

Her insistence that he told her the truth...

⁶ C'est le cas de Göran Kjellmer (2009), « The Revived Subjunctive », *One Language, Two Grammars? Differences between British and American English* (dir. Günter Rohdenburg et Julia Schlüter), Cambridge: Cambridge University Press.

⁷ Cf. remarques à ce sujet de Paul Larreya (1984), *Le Possible et le nécessaire*, Paris : Nathan, pp. 281-284, et de Jean-Charles Khalifa (2004), *Syntaxe de l'anglais*, Paris : Ophrys, p. 291.

La solution du prétérit simple (*told* serait requis en raison de la concordance des temps) en lieu et place de *tell* peut ne pas paraître pleinement satisfaisante, bien qu'elle s'entende parfois en anglais britannique notamment (cf. Kjellmer 2009).

L'indicatif est le mode de l'assertion. Son emploi dans la nominale présente subitement la proposition comme validée, ayant alors le statut non pas d'une idée, d'un contenu de pensée comme avec le subjonctif (ou la base verbale), mais d'une donnée de fait. Si cette solution peut parfois s'entendre, c'est parce que sans doute le nom recteur *insistence* force à lui seul une lecture déontique. Il y a toutefois une forme de discordance (*insistence* / indicatif), et c'est sans doute de cette discordance que peut naître ce sentiment d'étrangeté chez certains locuteurs qui rejettent cette possibilité.

De plus, le verbe *insist* est pourvu de deux signifiés distincts : *insist* au sens de « demander instamment » (lecture déontique), ou *insist* porteur d'un sens de « déclaration », au sens de « maintenir obstinément que » (lecture factuelle). En d'autres termes, *she insisted* peut signifier respectivement *she required/demanded forcefully* et *she asserted insistently*. Ainsi *her insistence that he told her the truth* peut-il faire basculer l'interprétation du côté déclaratif, donc au sens de « elle insista pour dire qu'il disait la vérité », « elle a obstinément maintenu qu'il disait la vérité... », ce qui n'est pas ce que veut dire le segment de départ. Avec le subjonctif, Delphine insiste pour que les choses soient ; elle ne dit pas que les choses sont.

Remarques sur le traitement du segment 2 par les candidats

Le segment deux proposé à la sagacité des candidats ne comportait, lui, qu'un seul mot : *tell*. Cependant, ce soulignement ne devait pas faire perdre de vue que le verbe souligné s'apprécie en contexte. Les candidats pouvaient partir du constat suivant : le verbe *tell* est, sur le plan strictement morphologique, une base verbale, et pourtant il est à un mode personnel, puisqu'on trouve un sujet pronominal antéposé, *he*. Ce constat offrait une prise pour amorcer la réflexion et énoncer une problématique liée au statut de cette forme (subjonctif ? simple base verbale ?), et à sa valeur en contexte. Le jury a accueilli favorablement toutes les propositions dont le choix avait été réfléchi et que les candidats étaient capables de justifier.

On pourra regretter le fait que certains candidats ne semblent pas savoir identifier cette forme, ni comme subjonctif, ni comme base verbale. Les développements, de surcroît plus ou moins réussis, sur le choix lexical de *tell*, par rapport à *speak* ou *say*, sans prise en compte de la forme du verbe, n'avaient aucune pertinence et traduisaient avant tout une méconnaissance des enjeux de l'épreuve. En outre, les membres du jury se sentent obligés de rappeler que la construction **tell sth to sb* n'existe pas en anglais standard.

Certaines discussions ont conduit à une analyse erronée : *tell*, dans le segment, a-t-on pu trop souvent lire, est un impératif. Certes, le subjonctif et l'impératif entretiennent des similitudes (valeur injonctive, entre autres), mais il était périlleux d'affirmer que *tell*, dans le segment, est un impératif de plein droit. Toute discussion doit se faire avec discernement.

Le nom *insistence* méritait aussi un examen attentif ; trop peu de copies en ont fait cas. Or, c'est bien *insistence* qui déclenche la forme *tell*, au subjonctif, et non *that*, tout seul, comme on a pu le trouver dans bon nombre de copies. Sur ce point, des manipulations comme **her idea that he tell...* ont été les bienvenues, car elles sont éclairantes sur le choix non anodin de *insistence*.

Afin de répondre à la problématique, les candidats ont effectué des manipulations, notamment avec la forme négative qui ne fait pas appel à l'auxiliaire *do* : *her insistence that he not tell...* Concernant la valeur du subjonctif ou de la base verbale, le jury a pu lire avec satisfaction un premier niveau d'analyse sémantique en termes de non-validation de la relation prédicative ou en termes de relation prédicative envisagée sur un plan fictif. La confrontation avec *her insistence that he should tell...* a été aussi appréciée ; encore fallait-il, dans ce cas, expliciter la valeur modale de *should* et mesurer ainsi la différence, si ténue soit-elle, entre *tell* dans le segment et la forme manipulée avec *should*. La manipulation avec *should* n'était pas la seule envisageable : on pouvait confronter le segment à une forme au gérondif, *her insistence on him/his telling...*, ou encore avec *must* ou *have to*, *her insistence that he must tell/had to tell...* En revanche, la présence d'un subjonctif dans une traduction en français ne suffisait absolument pas à justifier une valeur de type subjonctif en anglais.

Segment 3 : [...] *her woman's heart* [...] (LI. 77-78)

Description

Le segment souligné est un syntagme nominal complexe, au sein duquel on identifie d'emblée la marque formelle du génitif, à savoir 's. La structure correspond à une structure du type N2's N1⁸. Elle est composée du déterminant possessif, *her*, du nom commun singulier *woman*, qui est mis en relation avec le nom commun singulier *heart*, par le biais de 's. *Heart* est le nom tête : c'est bien du « cœur » dont il est question ici.

Ce segment est complément de la préposition *in*, et le syntagme *in her woman's heart* est complément circonstanciel de lieu (obligatoire) de *go on*.

Problématique

L'étude porte sur la relation internominale. La première question qui se pose est celle de la structuration interne de ce SN complexe : a-t-on affaire à un génitif déterminatif (encore appelé « spécifique »), ou bien à un génitif classifiant (encore appelé « à valeur adjectivale » ou « (à interprétation) générique ») ? Nous verrons qu'il s'agit bien de constructions dont on peut montrer qu'elles sont différentes en invoquant leurs propriétés formelles (patron accentuel), sémantiques et syntaxiques (cohésion). Il conviendra ensuite de s'interroger sur les raisons discursives qui auraient pu présider au choix de cette construction plutôt qu'une autre.

Analyse

Le segment souligné est un génitif classifiant. Pourtant, en première approximation, *her woman's heart* peut se prêter hors contexte, et au moins à l'écrit, à deux interprétations : *her woman's heart* peut renvoyer à « son cœur de femme » (génitif classifiant), ou à « le cœur de sa 'femme', en tant qu'être humain de genre féminin ». Bien entendu, le contexte lève très vite l'ambiguïté potentielle et permet de trancher pour une interprétation de génitif classifiant.

Le morphème 's du génitif est le signe d'une opération abstraite de mise en relation de deux noms. Il s'agit d'une relation de repérage marquée par 's, c'est-à-dire une relation qui s'instaure entre un élément repère et un élément repéré. C'est par rapport à *woman*, le repère, que *heart* est repéré.

⁸ C'est la notation retenue ici. Le jury acceptait aussi N's N ou des variantes.

Dans le cas du génitif classifiant, le premier terme sert à qualifier le second : il constitue un apport au second nom, qui lui sert de support, et joue le rôle d'un adjectif. Dans le segment à l'étude, il aurait été possible de remplacer *woman's* par un adjectif, tel que *heavy* ou *feminine* : *her heavy/feminine heart*. Le génitif classifiant sert à délimiter, à l'intérieur de la catégorie des cœurs, un sous-type de cœur (au sens métaphorique du terme) : le cœur que l'on a en tant que femme.

Avec le génitif classifiant, on introduit ainsi un caractère particulier au cœur, qui est alors pourvu de qualités particulières. *Woman* a une valeur purement qualitative de renvoi à la notion. On renvoie ici aux propriétés constitutives considérées comme stéréotypiques de la notion « *woman* », telles que la sensibilité, la douceur, etc.

Plusieurs tests conduisent à un diagnostic de génitif classifiant. On citera, entre autres :

Test 1 : le génitif déterminatif offre la possibilité d'insérer un adjectif épithète immédiatement après N2's : N2's ADJ N1. Le génitif classifiant, lui, n'autorise pas en théorie l'insertion à cet endroit, dans la mesure où le génitif (N2's) et le nom tête forment en général un bloc insécable ; le lien sémantique entre les deux noms est très étroit et résiste ainsi souvent à toute forme d'insertion syntaxique. On dira donc *her heavy woman's heart*, et non **her woman's heavy heart* : dans *her heavy woman's heart*, l'adjectif *heavy* ne qualifie pas le nom *woman* (il ne s'agit pas d'une femme en surpoids), mais bien tout l'ensemble *woman's heart*, autrement dit le nom *heart*, déjà qualifié par le génitif classifiant *woman's*. Notons toutefois que moyennant contexte et en forçant un peu les choses, l'interprétation « son cœur de femme corpulente » serait en théorie possible.

Test 2 : avec le génitif déterminatif, la paraphrase en *of* est possible, bien que pas forcément heureuse. En témoigne l'exemple ligne 4 *Cyprian's heart* → *the heart of Cyprian*. La paraphrase en *of* est quelque peu malaisée avec un génitif classifiant : ? *her heart of a woman*. C'est ici le lien sémantique fort entre *woman* et *heart* qui n'autorise pas cette scission.

Test 3 : lorsqu'on a affaire à un génitif déterminatif, c'est le second terme qui porte normalement l'accent principal. Cette accentuation suit la même logique que la séquence « déterminant + nom », où c'est le nom qui est accentué. Le schéma accentuel est le plus souvent (mais pas toujours) différent pour un génitif classifiant : le premier nom porte normalement l'accent primaire et le second est comparativement désaccentué : *her WOMAN's heart* (cf. aussi plus bas pour une justification de l'accent).

La structuration interne de la structure à l'étude est donc la suivante : c'est l'ensemble *woman's heart* qui est déterminé par le déterminant possessif *her*. On a donc : [her (woman's heart)] ou [her (woman's) heart], mais pas *[her woman's) heart], qui correspond à un génitif déterminatif.

Quelques mots à présent sur le déterminant possessif. Si *woman* ne renvoie pas un référent spécifique (c'est le cœur d'une femme, quelle qu'elle soit, dont il est question), l'emploi du possessif *her* confère au génitif classifiant une orientation particularisante / singularisante : c'est quand même *in fine* celui de Delphine, en tant que femme, que l'on vise prioritairement.

Dans le cotexte gauche, nous apprenons que Delphine considère que l'opposition traditionnelle homme/femme est dépassée (*a kinship with him that was more female than male*, LI. 80-81). Une forme d'union nouvelle, plus spirituelle que charnelle, semble avoir émergé entre les deux personnages. La structure *her woman's heart* arrive donc à point nommé dans ce contexte. L'utilisation du déterminant

possessif, qui renvoie à Delphine, référent animé humain de sexe féminin, et de *woman* dans *her woman's heart* annonce l'opposition avec, dans le cotexte droit immédiat, *in his own* (sous-entendu : *in his own heart, in his man's heart*). L'accent primaire sur *woman* dans le génitif classifiant se double alors sans doute d'un accent contrastif (**W**Oman, as opposed to **MAN**). Les deux personnages sont en quelque sorte rapprochés dans ce jeu de contrastes binaires (*male / female ; her woman's heart / in his own*).

Une autre solution, comme *her heart as a woman*, était grammaticalement possible. Avec le marqueur *as* (ici préposition), on pose une opération d'identification entre *heart* et *woman*. Si cette solution peut rappeler le génitif classifiant, et elle peut en constituer une glose, elle est toutefois moins condensée et met en valeur *woman*, alors que la structure à l'étude repose sur la thématisation de *woman*.

On peut aussi s'interroger sur la forme *her women's heart*, puisqu'il existe des génitifs classifiants comme *a woman's bicycle* et *a women's bicycle*, où la distinction de nombre est neutralisée. Dans le segment à l'étude, cependant, cette solution ne paraît guère probable, notamment parce qu'une femme n'a qu'un cœur (*there's one heart per woman*). Seule sans doute la mise au pluriel du noyau (*hearts*) pourrait conduire à mettre au pluriel le nom au génitif : *women's hearts*, comme dans *my aunt, my sister and my niece were never able to open their women's hearts*. Par ailleurs, l'utilisation du pluriel dans le contexte qui est le nôtre irait à l'encontre de l'idée de « couple », cet ensemble constitué de deux êtres (et pas plus de deux) unis dans ce cas par des liens très spéciaux.

Remarques sur le traitement du segment 3 par les candidats

Le jury s'attendait, dans un premier temps, à une identification de l'unité et de ses enjeux. La plupart des candidats a bien vu que le segment avait trait à la relation internominale, question qui convoquait des savoirs sur le génitif déterminatif et le génitif classifiant, et qui appelait, entre autres, une manipulation avec la structure SN1 of SN2 et/ou les noms composés.

Une description linéaire de la forme a souvent été proposée, à savoir *her* : déterminant possessif + *woman* : nom commun singulier + 's marque formelle du génitif + *heart* : nom commun singulier. C'était un moyen judicieux, parmi d'autres envisageables, de ne pas tout dévoiler d'entrée de jeu et de déboucher sur une problématique assez générale : a-t-on affaire à un génitif déterminatif ou à un génitif classifiant ? Quels indices mettent sur la voie ? Comment expliquer ce choix en contexte ?

Ces questions trouvaient leurs réponses dans l'analyse : sur le plan syntaxique, par exemple, les candidats se sont livrés à des tests et surtout à celui de la possibilité d'insérer un adjectif entre les deux noms, preuve le plus souvent que l'on a affaire à un génitif déterminatif. Ainsi **her woman's gentle heart* ne convenait-il pas dans ce contexte, ce qui fournissait déjà un précieux indice sur le type de génitif. Il y a, bien entendu, d'autres tests possibles (cf. corrigé). D'ailleurs, toutes les fois que c'est possible, et de manière générale, il peut être intéressant de combiner plusieurs tests, plutôt que de se limiter à un test isolé, afin d'établir un meilleur diagnostic.

Au sortir de ces questionnements, les candidats ont souvent proposé la structuration interne de ce génitif, à savoir : [*her (woman's heart)*] ou [*her (woman's) heart*], mais pas **[(her woman's) heart]*, qui correspond à la configuration syntaxique d'un génitif déterminatif.

Le jury conseille aux candidats de chercher dans d'autres endroits du texte des occurrences qui feraient écho aux segments soulignés. Dans une copie, l'occurrence du génitif classifiant a pu être analysée en contraste avec une occurrence de génitif déterminatif du texte (ligne 55, *Cyprian's sudden burst of information*). Bien qu'il ne s'agisse pas d'analyser deux occurrences, mais bien une seule, cette approche permet au candidat de poser, d'explicitier et de préciser les notions de spécificité / de généralité, par effet de miroir. Il y avait aussi dans le texte, à la ligne 4, un exemple on ne peut plus tentant, tant le parallélisme structurel, en surface à tout le moins, était frappant : *Cyprian's heart*, un cas de génitif déterminatif.

Le segment numéro trois reste relativement classique (le génitif classifiant est un cas d'école), mais comportait également le déterminant possessif *her*. Le jury a ainsi salué les analyses qui faisaient aussi cas de *her*. En revanche, des confusions ont été relevées : certains candidats ont eu du mal à dissocier la spécification portée par *her* et la généralité portée par *woman*.

Enfin, le segment souligné devait être analysé en contexte. Afin de mieux cerner comment le segment *her woman's heart* fonctionne dans le texte, on pouvait avoir recours à des manipulations avec la structure ? *her heart of a woman*, ou encore avec *her heart as a woman*, parmi d'autres possibles. L'examen du cotexte immédiat n'était d'ailleurs pas dépourvu d'intérêt, puisqu'on y voit que les deux personnages sont en quelque sorte rapprochés dans un jeu de contrastes binaires (*male / female ; her woman's heart / in his own*). Il va de soi cependant que les analyses discursives qui se fondaient uniquement sur des considérations ayant trait à la psychologie des personnages et/ou à leur identité sexuelle ne pouvaient être pleinement satisfaisantes dans une épreuve de linguistique.

Remarques spécifiques sur le traitement de la question large

Méthodologie de la question large

La question large peut porter sur une notion, sur une forme linguistique, ou sur un ensemble de formes.

Elle comporte **trois parties distinctes** : l'introduction, le développement et la conclusion.

L'introduction se présente en trois temps : elle comporte une définition du sujet, conduite de manière à mener à une problématique explicitement énoncée, suivie d'une annonce du plan. La problématique doit être formulée avec soin : c'est sa tension qui donnera son mouvement au développement.

Le traitement de la question doit suivre un cheminement clair, qui répond à la problématique, qui ne la perd jamais de vue et qui correspond au plan annoncé. Il faut aussi veiller à un équilibre minimal des parties et sous-parties.

La conclusion, quant à elle, rassemble les grandes lignes de force et se termine sur une mise en perspective, qui montre la capacité des candidats à appréhender les phénomènes de façon globale et surplombante.

Il s'agit de faire montre d'une attitude active face aux problèmes soulevés par la question large. Les candidats doivent résister à la tentation de plaquer des explications apprises par cœur, et plutôt réaliser un repérage personnel des données saillantes ou récurrentes dans le passage à l'étude, pour lesquelles ils proposeront ensuite une tentative de systématisation.

Il ne faut pas se contenter de recenser et analyser cinq occurrences « significatives » du texte, s'il y en a vingt, comme dans l'extrait de cette année. D'une part, les choix peuvent ne pas être très significatifs et, d'autre part, les quinze autres occurrences sont alors passées sous silence, ce qui ampute grandement la démonstration. Du reste, la mention d'une simple occurrence prise dans le texte comme justification d'un long développement théorique ne saurait satisfaire aux exigences méthodologiques de l'explication attendue. Inversement, analyser chacune des occurrences par le menu peut vite créer un effet catalogue.

Les candidats ne doivent pas non plus se limiter à relever les occurrences non problématiques. Il importe aussi d'analyser **les cas limites**, les occurrences qui posent plus de difficultés d'analyse que d'autres et qui portent à discussion.

On aura donc compris qu'il n'est pas pertinent de traiter des occurrences dans leur ordre d'apparition dans le texte, mais que **les regrouper** de façon adéquate (pour les rapprocher, mais aussi les opposer parfois) témoigne d'un esprit d'analyse et de synthèse nécessaire dont tout enseignant doit pouvoir faire preuve.

La **problématique** ne doit **jamais être perdue de vue** au fil du développement. Chaque partie a intérêt d'ailleurs à se clore sur un bilan d'étape qui amène par transition à la partie suivante, ce qui donne aussi l'occasion de rappeler les enjeux de la question. Les candidats peuvent également jouer sur quelques effets d'annonce bien choisis (« *that*, comme nous le verrons dans la partie suivante,... »), ou de brefs rappels (« comme indiqué précédemment, *that*... Cependant ici,... »).

La réflexion peut aussi procéder par concessions (« bien que... »), par restrictions (« ce cas se limite à... »), ou par précisions (« c'est le cas notamment de..., mais pas de... »), etc. Elle ne doit pas avancer par sauts et les parties entre elles ne doivent pas se contredire en bloc.

L'étude contextuelle peut se mener à **diverses échelles** (celle du syntagme, de la phrase, du passage entier), et doit faire appel à des **observations de type grammatical**. Des observations de type rhétorique ou stylistique peuvent être les bienvenues, à *l'unique condition* qu'elles n'occupent pas une trop grande place et que des liens fins et pertinents soient établis avec le point à l'étude.

Proposition de corrigé

Introduction

La formulation de la question nous invite à adopter une démarche sémasiologique, c'est-à-dire de partir à la recherche des occurrences de *that* dans le texte. On en compte vingt au total. Comme le soulignent Adamczewski et Delmas⁹, *that* est un « mot-protée », puisqu'il peut être, selon le cas, conjonction de subordination, pronom relatif, pronom / déterminant démonstratif et adverbe démonstratif. Si l'on s'en tient à cette distribution, nous avons sept occurrences de *that* conjonction dans ce texte, huit occurrences de *that* relatif et cinq occurrences de *that* démonstratif (dont une forme au pluriel *those*). Notons qu'il n'y a aucune illustration de l'emploi adverbial de *that*.

Force est de constater que *that* démonstratif forme avec *this* un couple indissociable, ce qui n'est pas le cas de *that* conjonction ou de *that* pronom relatif qui peuvent par ailleurs, dans certaines conditions, être effacés. Le pronom relatif, lui, constitue un micro-système avec *which*, *who*, ou *zéro*. Du

⁹ Henri Adamczewski et Claude Delmas (1990), *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, A. Colin, p. 315.

reste, *that* pronom / déterminant démonstratif relève du domaine nominal, alors que les deux autres emplois relèvent essentiellement du domaine de la phrase complexe. On note aussi des différences au niveau de la phonologie avec parfois la perte d'une partie de la substance phonique.

Pourtant, dans les trois cas, c'est bien le même marqueur *that* qui est utilisé, et c'est cette homomorphie qui servira de point de départ à notre réflexion : nous partirons de l'idée selon laquelle derrière la diversité des emplois de surface se cacherait une valeur commune, un « invariant ». Est-il possible d'envisager que ces natures et fonctions différentes de *that* correspondent à une opération langagière centrale que nous pourrions isoler grâce à ses occurrences dans ce texte ? Ou alors ces trois grandes natures et fonctions de *that* relèvent-elles d'emplois qui se sont diversifiés au point de créer des mots indépendants malgré leur similitude ?

Pour ce faire, il conviendra de prendre en compte le contexte d'apparition de *that*, tantôt dans son emploi référentiel, tantôt dans ses emplois syntaxiques. En effet, dans cet extrait, le lecteur navigue entre des parties dialoguées et des parties narratives, ces dernières prenant principalement la forme d'un discours indirect libre (désormais DIL), qui donne accès aux réflexions des deux locuteurs. Les deux personnages sont pris dans un moment de révélation. Leurs échanges et leurs réflexions intérieures respectives sont ancrés dans la situation d'énonciation et les nombreuses utilisations de *that* s'inscrivent dans ce va-et-vient incessant entre ce que les personnages savent, ce qu'ils ont compris et ce qu'ils tentent de déduire ou d'avouer. Par ailleurs, la distribution de *that* à travers ces deux pages de texte — cinq occurrences de *that* démonstratif en tant que déterminant ou pronom dans la première moitié, puis présence de *that* à fonction syntaxique, relatif ou conjonction de subordination, dans le dernier tiers du texte — suggère que, dans leur questionnement tant interne (DIL) qu'explicite ou direct, les deux locuteurs partent d'éléments problématiques mis en exergue dans la situation d'énonciation pour tendre vers la formulation de réponses à leurs interrogations.

Cet ordre d'utilisation dans le texte, qu'on pourrait éventuellement mettre en parallèle avec l'hypothèse diachronique selon laquelle historiquement c'est l'emploi démonstratif de *that* qui est premier et que les autres emplois en seraient dérivés, dictera notre plan.

La première partie traitera des occurrences de *that* démonstratif (déterminant ou pronom), et de la façon dont il construit la référence, puis nous nous intéresserons dans un deuxième temps à *that* pronom relatif, pour examiner enfin *that* lorsqu'il n'a plus qu'un rôle conjonctif et sans fonction dans la proposition subordonnée.

Le sens en contexte de *that* sera argumenté en partie par la mise en regard avec d'autres marqueurs (*this, which, who, zéro, it, the*), afin de mettre en valeur ses spécificités. Nous montrerons que l'utilisation de *that* relève à la fois de contraintes grammaticales, dictées par la langue, et de choix plus subjectifs opérés par l'énonciateur.

1. *That* démonstratif

Dans son emploi comme déterminant et comme pronom démonstratif, *that* est sémantiquement plein et à ce titre il ne perd rien de sa substance phonique. Il a un contenu sémantique suffisant pour empêcher la réduction. Plus encore, ou plus spécifiquement, il sert à distinguer le référent et indique aussi un choix opéré par l'énonciateur.

Comme déictique, il permet de pointer un référent déjà construit (morphème TH-) qui fait partie de la sphère de l'énonciateur/locuteur et possiblement de celle du co-énonciateur / co-locuteur, alternativement dans notre texte Delphine et Cyprian. Le référent peut être donné dans la situation extralinguistique (référence exophorique), ou dans le (con)texte (référence endophorique).

Référence exophorique

Lorsque le syntagme nominal (SN) formé par le déterminant démonstratif *that* et un nom renvoie directement à un segment de réalité, il y a véritablement monstration :

That man by the river. You know what I'm saying (L. 3)

La référence de *man* n'est pas fixée dans le texte mais les deux locuteurs savent de qui Delphine parle. Le référent est défini et stable ; son existence est présupposée et n'est pas remise en question. Il est repéré à droite par le syntagme prépositionnel *by the river* (fléchage situationnel avec l'article *the*). La référence est préconstruite et il n'y a rien à ajouter pour qu'ils sachent l'un et l'autre de qui elle parle. Si Delphine ne connaît pas cet homme, elle présuppose que la référence est stable dans le domaine de son co-énonciateur. Il est également possible de lire dans ce *that* une opération de différenciation par rapport à l'énonciateur. Un effet induit serait alors la prise de distance affective de Delphine par rapport à cet homme qu'elle ne souhaite pas intégrer à sa sphère. A ce titre, il est possible d'imaginer que le déterminant puisse être accentué¹⁰, comme l'est normalement *that* pronom. Le référent est ainsi thématiqué. Delphine amorce son propos de la sorte non pas pour placer le référent de *that man* au premier plan et le décrire (contrairement à *this man*), mais pour orienter la suite du dialogue sur un questionnement plus large : *you know what I'm saying*. (L. 3).

Nous voyons dans quelle mesure déjà le recours à *that* peut être lié d'un point de vue référentiel au degré de préconstruction du référent et d'un point de vue discursif à une forme de distanciation vis-à-vis de ce dernier (valeur du submorphème -AT), dans la mesure où le référent relève d'une connaissance partagée et semble être associé à la situation d'énonciation de façon moins étroite qu'avec *this* :

He had been waiting for this moment (LI. 4-5)

Dans cet exemple, le SN *this moment* renvoie de façon directe et étroite au moment d'énonciation dans lequel les interlocuteurs sont situés.

Référence endophorique

Le référent peut également être donné dans le contexte. Dans ce cas, il est identifié à un premier référent qui peut apparaître dans le contexte avant (anaphore), ou dans le contexte après (cataphore). Nous relevons plusieurs SN anaphoriques :

at those times (L. 20)

Those permet au lecteur de comprendre qu'il s'agit des moments stables et définis en contexte avant (LI. 17-20), et appartenant au passé du point de vue du locuteur en DIL. *This N* peut également avoir un fonctionnement anaphorique :

this hidden side of himself (L. 27)

¹⁰ Cf. Michel Ginésy (1995), *Mémento de phonétique anglaise*, Paris : A. Colin, p. 186.

Dans cette occurrence, le repérage se fait exclusivement par rapport à la source subjective, puisqu'il n'y a pour l'instant pas de partage, Delphine restant encore dans l'ignorance. *That hidden side of himself* aurait marqué une valeur péjorative. Dans ce contexte, *this* paraît la forme la plus appropriée, mais l'emploi de *that*, possible, aurait ajouté un niveau de repérage subjectif. De même :

this whole thing was sheer enigma (L.13)

Cette fois, c'est Delphine qui est la source subjective du repérage. De la situation qu'elle se décrit à elle-même (discours indirect libre), elle avoue n'avoir aucune perception claire. La référence est non stabilisée et reste encore en construction.

Dans les deux exemples suivants *that* est employé comme pronom :

That makes you an Indian (L. 38)

that is, presumably, he wanted to marry her (L. 11)

That reprend ici un ou plusieurs énoncé(s) du contexte avant. En DIL, comme en discours direct, Delphine reprend les propos de son interlocuteur (L. 36 pour la première occurrence, Ll. 10-11 pour la seconde). On pourrait voir dans cet emploi de *that* une simple proforme qui récapitule l'idée qui vient d'être exprimée. Dans l'exemple (L. 11), *that is* marque une reformulation (*that is to say*), et *that* à la fois synthétise ce qui vient d'être énoncé en même temps qu'il appelle la suite à laquelle il l'identifie : *he wanted to marry her*. *Be* est alors pris dans sa valeur équative / d'identification : $X, that is Y$ ou $X = Y$. Cette reformulation coordonnerait un énoncé en usage (le premier dans l'ordre de la syntaxe, ou X) et un énoncé métalinguistique ou méta-énonciatif (le second, ou Y). *This* est impossible dans ce contexte. *That* en revanche suppose comme pleinement acquis dans le préconstruit le propos précédent et permet cet enchaînement.

Dans le premier exemple (L. 38), *that* pourrait être remplacé par *it*, mais ce dernier suppose un travail référentiel et anaphorique minimum, une focalisation moins importante qu'avec *that* qui ici, sans qu'il y ait nécessairement un niveau supplémentaire de repérage subjectif comme précédemment, suppose que le référent soit indexé et repéré étroitement par rapport à la sphère énonciative. La manipulation inverse sur un autre segment du texte (*Why do you do it*, L.14) permet de rendre compte de la prise en charge énonciative du référent avec *that*. Dans le cas présent, la référence de *it* peut être ambiguë pour le lecteur : *have sex* suffirait-il à en rendre compte ? La portée peut-elle être plus large ? Au niveau de la structuration discursive, *it* renvoie à des éléments d'un discours implicite sous-jacents aux propos précédents de Delphine, à une connaissance partagée mais encore tue, dont la stabilité ne semble pas être pleine et acquise. Cet implicite du discours est prégnant à la ligne 3 : *That man by the river. You know what I'm saying*. Delphine anticipe sur une co-compréhension de son propos et souligne ainsi son degré volontairement évasif. *Do it* (L. 14) participe pareillement de cette dynamique du non-dit. En revanche, *that* en lieu et place de *it* laisserait supposer un référent moins flottant, stable pour l'énonciateur et son co-énonciateur.

Une autre manipulation est possible avec *this* : *this makes you an Indian*. Dans ce cas, la construction de la référence est encore ouverte, et des critères sur les origines seraient à ajouter ou attendus. Or, dans ce texte, il s'agit d'un seul paramètre, stable et admis. Si *this* est grammatical, il n'est pas envisageable au niveau discursif. De la même façon, on relèvera ces occurrences de *this* :

to admit this (L. 39)

he said this (L. 62)

Dans ces parties de DIL où les antécédents du pronom *this* sont repérés par rapport à la source subjective *Delphine* en L. 39 et *Cyprian* en L. 62, le pronom *this* renvoie à une information que le locuteur révèle à son interlocuteur : elle est encore nouvelle et non stabilisée. La même relation à la seule sphère subjective de l'énonciateur est prégnante dans cette autre occurrence de *this* :

this scroungy old bastard of a father (L. 26)

La qualification péjorative n'appartient qu'à *Cyprian*. Une valeur de rejet peut également être perçue dans cet exemple en *that* :

That was the polite way she'd heard it. (L. 12)

That pronom y fonctionne anaphoriquement : il reprend un terme de la phrase qui précède (*an affliction*). Cet emploi se situe dans un passage de DIL dont la source subjective est *Delphine*. Peut-être peut-on envisager ici un repérage subjectif supplémentaire avec une valeur péjorative attribuée à *affliction*. Le référent visé par *that* (*an affliction*) relève d'une catégorisation des gens que *Delphine* reprend en même temps qu'elle s'en dissocie (*the polite way she'd heard it*).

Cette analyse pourrait être renforcée par le contraste de *the man beside the river* (L. 55) à *that man by the river* (L. 3), segment dans lequel on peut opposer *that* à *the*, qui conserve le morphème TH- mais perd -AT. Les deux énoncés sont situés dans des parties de discours direct et ont pour locuteur *Delphine*. Au début du texte, elle est encore dans la recherche d'information et dans le soupçon, *that* marque cet éloignement vis-à-vis de son compagnon. En revanche, l'occurrence de *the man* arrive à un moment où elle commence à comprendre et éprouve de l'empathie pour lui, et le marqueur de fléchage TH- signale le référent de *man* comme faisant partie d'une connaissance commune, sans repérage par rapport ni à l'énonciateur ni au co-énonciateur, mais uniquement par rapport à leur discussion.

Donc *that*, contrairement à *this*, qu'il soit pronom ou déterminant, marque une stabilité de la construction de la référence non remise en question. Elle ouvre sur une possibilité de rejet hors de la sphère de l'énonciateur. Tous ces emplois de *that* apparaissent en première moitié de texte, ce qui peut correspondre à une tentative de construction de stabilité par les protagonistes.

La préconstruction et la stabilisation de la référence sont également en jeu dans l'emploi de *that* comme pronom relatif.

2. That pronom relatif

That marqueur d'une relation déterminative

Dans la proposition relative que nous trouvons L.19, la subordonnée en *that* détermine le nom tête *feelings* :

the feelings that he had when he was experiencing this form of love (L. 19).

Les sentiments auxquels renvoie l'antécédent de la relative *the feelings* sont considérés comme participant au procès visé dans la subordonnée : *he had feelings when experiencing this form of love*. En construction, cette mise en relation est primitive et la subordination permet que cette relation soit intégrée. Plus encore, l'antécédent, instanciant dans l'énoncé premier la place de complément, est sorti de la prédication pour en recevoir la détermination. Le pronom relatif *that* est à la fois le relateur entre

la subordonnée et son antécédent et le doublon du SN qu'il reprend. C'est la raison pour laquelle nous pouvons donner un statut intermédiaire à *that* pronom relatif, entre un *that* pronom démonstratif pleinement référentiel et un *that* simple ligateur syntaxique dans les subordonnées conjonctives. A ce titre, si le pronom relatif a normalement une forme inaccentuée et une valeur phonétique réduite, il peut se présenter sous sa forme non accentuée, mais pleine quand il est sujet¹¹ comme cela est le cas L.9 : *an odd source of income that consisted of balancing*.

Nous avons vu dans l'exemple (L. 19) que le contenu de la subordonnée relative, en déterminant l'antécédent *the feelings*, permet de distinguer les sentiments que Cyprian ressent parmi tous les sentiments possibles. Le SN complexe ainsi constitué (SN tête + subordonnée relative) renvoie aux sentiments réels de Cyprian et permet qu'ils soient opposés à ceux qu'il serait censé ressentir tels qu'ils sont décrits dans les discours entendus (*nothing he'd heard about his desire*). Dans ce passage en DIL, où le point de vue est celui de Cyprian, *that* relatif, dont l'origine est déictique, est à l'image du syntagme qu'il reprend et en souligne la détermination préconstruite et stabilisée : Cyprian sait mieux que personne ce qu'il ressent (*when he was experiencing this form of love*). L'expression de cette certitude de Cyprian quant à la réalité de ses sentiments est pleine et entière dans la dernière partie du texte :

he had the feelings for men that men usually expressed for girls. (L. 69).

Nous comprenons ainsi la contrainte qui empêche l'apparition de *that* pronom pour introduire une subordonnée appositive :

Louis Riel, who died a martyr (L. 44)

La détermination qu'apporte la relative est postérieure à celle opérée nécessairement par la dénomination du nom propre *Louis Riel*. Le référent du SN est parfaitement identifié au moment de sa reprise dans la subordonnée appositive.

That trace de la présence de l'énonciateur

Nous trouvons également dans le texte des subordonnées relatives qui particularisent l'antécédent par une qualité déjà stabilisée :

an odd source of income that consisted of balancing (L. 9)

anything that went on in her mind (L. 77)

Nous pouvons remplacer le pronom relatif *that* par *which* dans l'énoncé (L. 9), mais il marquerait la construction d'une définition de l'antécédent : *an odd source of income which consisted of balancing*. Dans ce passage, Delphine fait état de la source de revenu de Cyprian, définition pour elle-même ou pour le lecteur ; de son point de vue, il s'agit juste d'une reprise du référent, et peut-être de classification, et le contenu de la subordonnée sert la justification de *odd*. Cette qualité met la source de revenu à part des autres sources de revenu et fait de Cyprian un être particulier. La référence du revenu de Cyprian est stabilisée dans la sphère référentielle de Delphine, mais cette dernière a besoin de se remémorer son existence pour reconstruire le personnage de Cyprian.

On peut opposer l'exemple précédent à :

the kindness she showed (L. 26)

¹¹ « Le *that* conjonction est réduit à [ðæt] (...) et il en va de même du *that* pronom relatif objet » (nous soulignons). Cf. Jean-Louis Duchet (1994), *Code de l'anglais oral*, Paris : Ophrys, p. 63.

Dans cet exemple, nous avons une identification stricte entre antécédent et relative, et Cyprian énumère les qualités de Delphine qui l'attirent, parmi lesquelles la gentillesse dont elle fait preuve à ce moment-là, dans ces circonstances particulières. Nous ne trouvons pas la stabilisation de la référence qu'on aurait eue avec *the kindness that she showed*, qui aurait permis d'opposer la gentillesse de Delphine à d'autres types de gentillesse.

Cette visée oppositive relève d'un travail structurant de l'énonciateur et présuppose que le référent soit construit et stabilisé. Notons à cet égard qu'à la différence des pronoms relatifs *which* et *who*, *that* est indifférent à la fonction et au genre de son antécédent (sa morphologie est stable). L'emploi de *that* pronom semble conditionné par un degré d'intégration et de catégorisation du référent avancé.

Il en est de même dans les subordonnées relatives suivantes qui ont pour point commun de classer leur antécédent :

or even one that allowed him to keep his dignity (L. 18)

Even an evasion that might ensure their happiness (L. 18)

a kinship that was more female than male (L. 76)

anything that went on in her woman's heart (L. 77)

an explanation that he hadn't thought of (L. 62)

Regardons de façon plus particulière les deux subordonnées relatives L.18. Dans la première partie du texte, c'est de la réponse de Cyprian à l'interrogation de Delphine dont il est question, et toute la réflexion de Cyprian (LI.17-30) porte sur cette réponse qu'il doit formuler. Elle est à ce moment du texte le centre d'attention. C'est de cette réponse dont il est question dans ces deux exemples. Dans un cas comme dans l'autre, la subordonnée relative catégorise et classe son antécédent : ce type-là de réponse, ce type-là de fuite, mais également ce type de complicité dont ils rêvent (L. 76), ce type de sentiment qu'elle ressent (L. 77). Ces types sont stabilisés pour l'énonciateur (et possiblement le co-énonciateur), et sont opposés au reste des possibilités. Dans ces énoncés, les personnages tentent tour à tour de définir leurs sentiments ou ce qui leur arrive par rapport à (par identification ou différenciation) des classes de référents.

En termes opératoires, nous pourrions donc dire que *that*, dans ses emplois comme pronom relatif, relève d'une phase 2 thématique, pour reprendre un terme adamczewskien. Dans nos exemples, la subordination en *that* sous-tend une stabilisation de la référence.

La valeur anaphorique (au sens de préconstruction) de *that* apparaît également dans ses emplois comme conjonction de subordination.

3. *That* conjonction de subordination

***That* matérialise le rapport de dépendance**

Comme dans le cas de la subordonnée relative, nous avons dans le cas d'une subordonnée complétive un phénomène d'hypotaxe qui prend appui sur la réélaboration d'un énoncé d'origine :

he knew that they were not enough (L. 66)

she decided that she now felt a kinship with him (L. 76)

it meant that truly they would not be lovers (LI. 79-80)

Dans ces énoncés, la subordonnée complétive complète directement un verbe d'attitude propositionnelle, entre autres. L'énoncé contenu dans la subordonnée (*they were not enough, she now felt a kinship with him, truly they would not be lovers*) est nominalisé et intégré par le biais de *that* à un énoncé plus large. Nous pourrions rendre compte de l'élaboration de l'énoncé (L. 66) de la sorte (et illustrer par là-même l'origine de la conjonction à partir de la proforme) :

[*they were not enough*]

= *THAT*

he knew THAT : they were not enough.

he knew that they were not enough.

That anticipe sur et appelle, dans un mouvement cataphorique d'explicitation, ce qui est su.

Cependant à la différence du pronom relatif, *that* perd ici toute charge sémique et n'assume aucune fonction dans la subordonnée qu'il introduit. Il permet simplement de structurer les repérages à l'intérieur d'un énoncé complexe. La réalisation phonétique de *that* conjonction correspond à cette opération de mise en relation élémentaire : il est inaccentué et il est phonétiquement réduit. Dans nos exemples, et plus généralement quand il est question d'une complétive, la forme pleine de *that* n'est pas du tout naturelle. Elle pourrait même avoir une incidence en compréhension car elle forcerait une compréhension de *that* comme démonstratif (cf. la double possibilité de lecture de l'exemple *I thought that milk was good for you*). Cela étant dit, les verbes du texte suivis de *that* conjonction ne se prêtent pas à ce genre d'ambiguïté.

***That* marqueur de préconstruction**

Dans l'exemple suivant, la subordonnée complète un nom :

Even her insistence that he tell her the truth (L. 26)

Nous avons ici une forme de nominalisation d'un énoncé analytique (*she insisted that he tell her...*). La subordonnée en *that* détermine le nom tête *insistence* et permet de l'identifier (en plus du possessif *her*). Elle explicite ce sur quoi porte l'insistance, cette dernière étant acquise et intégrée dans la sphère subjective de Cyprian.

Dans les exemples suivants ce sont des verbes déclaratifs que complètent les subordonnées :

A man who professed that she was all he wanted out of life (LI. 10-11)

He'd always hoped that he would never, ever have to explain it (L. 21)

Dans la subordonnée nominale LI. 10-11, Delphine reprend strictement les propos de Cyprian et ce *déjà dit* est catégorisant pour le portrait qu'elle en donne : *a man who professed that...* Dans l'énoncé L. 21, le double marquage adverbial (*never, ever*) marque une insistance de l'énonciateur et montre qu'il a déjà considéré la possibilité d'une explication et l'a rejetée hors de la sphère du souhaitable. Dans ces exemples, *that* conjonction annonce d'une façon cataphorique le développement de quelque chose de stabilisé, d'intégré à droite.

En anglais, la conjonction de subordination peut être omise (ce qui n'est pas le cas de la conjonction *que* en français) :

he knew it was going to happen with another man (LI. 57-58).

Une analyse de l'exemple ci-dessus montre une stratégie mentale différente de celle illustrée précédemment pour la conjonction *that*. En effet, la subordonnée conjonctive ici explicite le contenu du savoir intime de Cyprian. La relation entre sa cognition (*he knew*) et le contenu de son savoir (*it was going to happen with another man*) est serrée et il n'y a pas besoin du lien cataphorique que constitue *that* pour prédiquer ce lien.

Il est également question de préconstruction dans l'extraposition :

It was perfectly apparent to him that he had the feelings for men that men usually expressed for girls
(LI. 68-69)

Comme souvent dans les extraposées, nous relevons en tête d'énoncé l'expression d'une forme de modalité : *It was apparent to him*. L'énonciateur (ici Cyprian) exprime la façon dont il perçoit l'événement présenté à droite dans la subordonnée complétive. Si dans l'ordre linéaire de l'énoncé en surface l'extraposition permet de placer en premier l'appréciation, l'objet sur lequel elle porte est premier en construction. On peut restituer les étapes opératoires :

Etape/phase 1 [*he had the feelings for men that men usually expressed for girls*] = objet apprécié

Etape/phase 2 [*he had the feelings for men that men usually expressed for girls*] *was perfectly apparent* = appréciation

Dans la syntaxe, *it* occupe la position de sujet et reçoit le jugement en même temps qu'il appelle par cataphore le sujet réel contenu dans la subordonnée déjà préconstruit mentalement par l'énonciateur. Un intérêt certain de cette réélaboration est d'éviter la surcharge mémorielle, puisqu'elle permet de rejeter à droite la partie la plus lourde syntaxiquement (*end-weight*). Cela étant, force est de constater également qu'elle rend explicite la mise en relation d'un *modus* et d'un *dictum* par le rapport de dépendance qui est posé, par la fonction cataphorique de *it* et par le lien qu'instancie *that* à la jonction entre le jugement et son objet : à la différence de la conjonction zéro qui marquerait un travail de mise en relation élémentaire, *that* se fait l'image de cette réélaboration et, partant, souligne le jugement modal de l'énonciateur.

Conclusion

Nous avons proposé une étude de *that* et une mise au jour des valeurs qu'il sous-tend en contexte selon un *continuum* en commençant par ses emplois les plus référentiels (*that* déterminant et pronom démonstratif), pour aborder ensuite sa fonction comme ligateur syntaxique (*that* pronom relatif et conjonction de subordination).

Une invariance apparaît au travers de nos analyses : *that* marque en même temps qu'il suppose la stabilisation de la référence et la mise en relief d'un travail de l'énonciateur.

Il convient de souligner, semble-t-il, la transformation de l'utilisation de *that* au fur et à mesure du texte, d'un emploi principalement référentiel dans la première partie du texte pour renvoyer à un référent stabilisé et permettre un niveau supplémentaire de repérage subjectif, à un emploi seulement syntaxique dans la seconde partie du texte. Cette distribution semble suivre la progression des postures de chacun des deux protagonistes, d'un questionnement (*that is, presumably he wanted to marry her*), et d'une tentative de définition vers une découverte et la construction d'un savoir : *it meant that they*

would not be lovers. Peut-être ce réinvestissement énonciatif et subjectif du réel permet-il, en partie, d'expliquer l'absence de toute occurrence de *which* dans ce texte.

Remarques sur le traitement de la question large par les candidats

Cette année, la qualité des questions larges a été très variée. Le jury a apprécié des prestations qui développaient des exposés cohérents qui témoignaient, sinon de connaissances toujours précises et solides, du moins d'une bonne démarche analytique. En revanche, il a déploré un trop grand nombre d'explications faites de remarques décousues, qui restaient en deçà des analyses proprement dites. Beaucoup d'entre elles traduisaient un manque de préparation à l'épreuve. Un nombre non négligeable de copies a également fait les frais d'une mauvaise gestion du temps : il fut souvent fort regrettable de voir sacrifiée une partie entière du développement, la dernière en général.

La question posée, « *that* », constituait pourtant un sujet classique, qui ne présentait pas, à cet égard, de difficultés majeures. Le repérage des dix-neuf occurrences de *that* (vingt, si l'on retenait aussi *those*, la forme au pluriel du démonstratif *that*), était donc *a priori* chose aisée. Le jury n'a pas toujours bien compris les décomptes fournis dans un assez grand nombre de copies : à titre d'exemple, on a pu lire « ce texte comporte douze (ou dix ou huit, etc.) occurrences de *that* ».

Tout l'intérêt du sujet reposait sur les différentes facettes de *that*, qui peut être conjonction de subordination, pronom relatif, déterminant démonstratif, pronom démonstratif ou encore adverbe (il n'y a pas d'occurrence de l'adverbe dans le texte). L'homomorphisme du marqueur pouvait conduire à une interrogation sur la capacité à proposer un invariant sémantique. La proposition de corrigé ci-dessus va dans ce sens. Cependant, il n'y avait pas une problématique type et d'autres angles d'approche des occurrences de *that* dans cet extrait étaient tout à fait envisageables. Par exemple, en partant du présupposé du « déjà » comme invariant sémantique de *that*, un candidat a tenté de montrer dans quelle mesure *that*, dans ses différents emplois, permet à l'énonciateur de reprendre un élément déjà donné / posé, tout en ouvrant sur une orientation autre : réélaboration du référent, prise en charge – ou non – énonciative et avancée de la réflexion de l'énonciateur. Les notions de proximal / non proximal, communément associées à *that*, entre autres, ont aussi servi de fil directeur dans une copie.

De la même manière, le plan à suivre dépend de la problématique énoncée. C'est un plan ternaire, construit autour des catégories grammaticales, qui a été majoritairement rencontré dans les copies et validé par le jury : la première partie était alors le plus souvent dédiée à *that* pronom / déterminant démonstratif, la deuxième à *that* pronom relatif et la troisième à *that* conjonction de subordination. Comme il vient d'être dit, d'autres modalités de présentation auraient pu être accueillies favorablement, à partir du moment où les occurrences étaient classées et commentées dans une perspective clairement expliquée.

Le jury a eu la satisfaction de lire de bonnes copies où les candidats bien préparés et ambitieux ont proposé des analyses bienvenues et développées selon un plan appréciable, avec des liens (anticipation et retours en arrière) entre les différentes parties et sous-parties et un rappel constant, mais discret, de la problématique. Cependant, trop souvent, les différentes parties sont restées compartimentées entre elles, si bien que la problématique annoncée n'a plus lieu d'être. C'est un défaut majeur dont les candidats doivent absolument se garder.

Comme indiqué dans les conseils généraux sur le traitement de la question large, il faut bannir le catalogue, où des idées glanées çà et là sont plaquées sur quelques occurrences du texte plus ou moins bien choisies. Dans le cas présent, il était au contraire souhaitable d'associer à la démonstration sur *that* d'autres formes apparentées, présentes dans le même texte, telles que *this* (*this* et *that*, démonstratifs, avec les formes plurielles *these* et *those*, forment un micro-système), ou encore *zero* (conjonction *zero*, pronom relatif *zero*). Cette exigence a la plupart du temps été satisfaite dans les copies cette année. Certains candidats ont également eu la bonne idée de rapprocher *that man by the river* (L. 3) et *the man beside the river* (L. 55). Cependant, rappelons-le, il convenait de commenter toutes les manipulations et de ne pas retomber dans un autre catalogue de formes mises en regard, sans qu'il soit rendu compte du choix opéré par l'énonciateur.

Une réflexion fine et nuancée sur les notions de déixis, de préconstruction, d'anaphore, de thématisation, entre autres, était aussi valorisée. Le jury a bonifié la prise en compte des modifications phonologiques de *that* selon sa nature (forme faible / forme pleine, forme accentuée ou pas).

Cependant, comme dans l'analyse de segments, il a été relevé beaucoup de confusions en ce qui concerne les natures et les fonctions : par exemple, entre *that* pronom relatif et *that* conjonction de subordination, sans compter les *that* prépositions, erreur inacceptable ; par ailleurs, trop nombreux sont les candidats qui n'ont pas été capables d'identifier correctement les bornes d'une proposition (son début et sa fin), ou encore de bien délimiter un syntagme. Ces erreurs ou négligences entachaient la prestation et pouvaient conduire finalement à une note basse, malgré de bonnes remarques par endroits.

En conclusion générale de ce rapport, nous rappelons que l'épreuve de linguistique est exigeante, mais nullement insurmontable. Certaines bonnes copies ou des copies plus moyennes, qui restent perfectibles, ont encore démontré, s'il en était besoin, que le défi peut tout à fait être relevé, à condition de s'en donner les moyens. Un travail sérieux et soutenu, fût-il mené hors cadre universitaire, est en conséquence absolument nécessaire bien en amont, pour mobiliser, approfondir et systématiser les connaissances linguistiques acquises par les candidats au cours de leur formation.

Comme de coutume, les rapports des sessions antérieures complètent les remarques faites ici et seront d'une aide précieuse pour les futurs candidats au concours. On rappellera également qu'il existe toute une série de livres et manuels qui présentent et explicitent l'épreuve telle qu'on la pratique aux concours. D'autres ouvrages généraux, par exemple des ouvrages de grammaire, doivent être lus ou consultés.

Le jury espère que les conseils prodigués seront utiles et instructifs et qu'ils permettront aux futurs candidats d'aborder l'épreuve avec confiance et détermination. Nous leur souhaitons bon courage.

La commission de linguistique

4 – Épreuve de traduction

4.1. – Thème

Le texte proposé aux candidats cette année était un extrait du roman de Céline Curiol, *Les Lois de l'ascension*, sorti en 2021. Ce roman polyphonique met en scène six personnages, trois femmes et trois hommes, dans le quartier de Belleville à Paris en 2015-2016. Le lecteur suit une journée de la vie de chaque personnage, à tour de rôle, sur quatre saisons. Un des personnages, journaliste pour un site d'informations sur Internet, rentre chez elle un soir et découvre au pied de son immeuble le corps inerte d'un homme. Lorsque les sapeurs-pompiers arrivent pour le prendre en charge et l'emmener à l'hôpital, on apprend qu'il s'agit d'un jeune migrant tunisien fraîchement débarqué. Bouleversée par cet incident, la journaliste décide d'obtenir des informations sur cet homme.

Le passage à traduire présente ce personnage féminin, le sujet « elle » mentionné à la quatrième ligne, qui se déplace dans Paris pour se rendre dans un hôpital. Une information complémentaire est fournie au deuxième paragraphe : le personnage se prénomme Orna. La scène évolue en trois temps : d'abord, son trajet dans la ligne 8 du métro parisien et son changement à la station République, suivi d'un passage dans la rue où le personnage se dirige rapidement vers l'hôpital, et enfin son entrée dans le complexe hospitalier avec ses différents bâtiments, services et panneaux de signalisation. Chacun de ces moments est l'occasion pour la voix narrative de développer une description détaillée de la situation : le premier paragraphe, par exemple, plonge le lecteur dans un wagon de métro bondé où l'apparence, les attitudes et les comportements des voyageurs sont évoqués avec une attention au détail qui suggère une technique cinématographique. Au fil des descriptions, le lecteur glane des informations au sujet du personnage principal de la scène : sa décision d'aller à l'hôpital est soudaine, elle éprouve des douleurs et une grande fatigue qui la ralentissent alors qu'elle voudrait aller plus vite ; elle s'est déjà rendue dans cet hôpital pour y accompagner sa mère, et elle ne semble pas sûre du but de sa visite.

L'élément le plus difficile à traduire dans cet extrait, plus encore que le lexique, est le **style de narration**, car l'auteure parvient à faire écho dans le style de sa prose aux événements qu'elle décrit. « La pagaille » de la station de métro est reflétée dans une longue phrase de quatre lignes, et le lecteur suit le personnage dans son cheminement extérieur – par le biais de propositions simples qui décrivent ses actions (« elle décide de changer de cap »/« elle slalome entre les piétons »/« elle s'engage sous le proche »...) – et intérieur – dans d'autres passages où elle observe (les gens dans le métro), se souvient (de l'incident où sa mère était tombée), ou laisse libre cours à son imagination (à l'hôpital, par exemple). S'il s'agit essentiellement d'une narration hétérodiégétique à focalisation interne, de nombreux éléments viennent bouleverser le schéma syntaxique classique sujet-verbe-complément. Certaines phrases sont longues, comme la première, nécessitant une approche prudente de la part des candidats pour comprendre la syntaxe de la phrase et transposer en langue cible le sujet et le prédicat : « elle décide soudainement de changer de cap »/« une fois parvenue à la station République ». Entre le début et la fin de cette phrase, la succession de compléments circonstanciels et d'informations greffées à ces compléments (propositions participiales et relatives) recrée l'ambiance chaotique de cette grande station de métro parisienne. Il fallait lire cette première phrase très attentivement afin de bien en saisir la structure.

Les spécificités stylistiques et linguistiques de ce texte soulèvent de façon particulièrement aiguë la délicate question de la liberté dont on dispose dans l'exercice de traduction à l'agrégation. La traduction au concours est un exercice bien différent de la traduction pour l'édition. Il s'agit de traduire au plus près du texte, et de montrer que l'on connaît les différences de fonctionnement des deux langues. Pour autant, il faut se garder d'une traduction mécanique qui ne serait que l'application de « réflexes » ou de recettes, et faire preuve de rigueur et de bon sens lors de la lecture du texte proposé.

Il est important de conserver du temps pour effectuer plusieurs relectures attentives et ciblées. La première relecture doit être consacrée à la cohérence et à la fluidité de l'ensemble, et il est donc essentiel de relire le texte que l'on a produit d'une seule traite. Il est également nécessaire de consacrer une autre relecture à la vérification de la bonne concordance des temps.

L'identification du sujet et du prédicat de chaque phrase n'est pas toujours chose aisée dans ce texte, car dès la ligne 5, les repères narratifs se brouillent, et le lecteur est confronté à un point de vue narratif à focalisation interne, « Pas de virage à gauche, tout droit, vers la 8 car la 8 y va ». La suite de la phrase permet de comprendre qu'il s'agit des pensées du personnage, « la 8 y va, elle le sait sans avoir consulté le plan ». Le même procédé est illustré à la fin du paragraphe à travers l'emploi des verbes à l'infinitif : « Vite sortir, ailleurs aller ». L'effet peut être déconcertant pour le lecteur. Le co-texte gauche – une description de voyageurs dans le wagon du métro composée d'une série de GN complexes – laisse supposer qu'il s'agit à nouveau d'un passage au discours indirect libre qui donne directement accès aux pensées du personnage principal. Comme les noms sans déterminant dans les phrases précédentes, ces formes verbales sont livrées à nu, à l'infinitif, précédées d'adverbes dans une organisation syntaxique inhabituelle. C'est au lecteur de reconstruire le sens : elle veut sortir vite, elle veut aller ailleurs.

Comme le personnage principal, la narration semble divaguer par endroits, notamment dans la description des voyageurs dans le wagon de métro et, au troisième paragraphe, celle de l'hôpital imaginaire qui enverrait les patients vers des destinations lointaines. La voix narrative s'efface petit à petit, et cette dynamique est accompagnée sur le plan grammatical par une **détermination** nominale de moins en moins définie. La première phrase illustre bien ce mouvement de l'article défini (« la pagaille, **les** rapides, **les** lents ») à l'article partitif pluriel (« des files **d'**indécis ») et enfin, à l'article zéro (« Ø nerveux et Ø entêtés »). Il en est de même au milieu du premier paragraphe, lorsque le personnage féminin se trouve à l'intérieur de la rame de métro : sur quatre lignes, l'auteure livre une série de noms ou de groupes nominaux sans déterminant, d'abord pour évoquer le bruit ambiant, « Ø sonneries, Ø claquements de Ø portières », puis dans un long *travelling* qui focalise l'attention du lecteur sur les habits et accessoires des voyageurs d'un même wagon, et qui semble suivre le regard du personnage principal (du bas vers le haut) observant ces différents détails : « Ø Jeans, Ø baskets, Ø blousons, Ø capuches... ». Au troisième paragraphe, la rupture avec le plan du réel est clairement signalée par l'emploi de deux verbes au conditionnel : « ce serait marrant », « on enverrait les malades ». À cet endroit, les noms sans déterminant ne décrivent pas des choses perçues comme dans le métro mais participent plutôt à une projection dans l'imaginaire du personnage principal, provoquée par le parallèle entre le panneau « admissions » dans un hôpital et celui des « arrivées » dans un aéroport. Certains candidats ont eu du mal à traduire ces différents degrés de détermination, mais les similitudes de l'anglais et du français en ce qui concerne l'article zéro permettaient à la plupart d'entre eux de bien gérer cette difficulté.

Une autre difficulté majeure de ce texte se trouve dans les formes verbales, plus précisément, dans le **choix du temps et de l'aspect**. Si le texte de Curiol est essentiellement écrit au présent de narration en français, les nombreux décrochages par rapport à ce temps de référence nous permettent de distinguer une alternance entre le **récit au passé**, tantôt analeptique (« le fond d'écran des portables avait remplacé les cadres aux murs »), tantôt proleptique (« elle y mettrait celle d'un inconnu »), tantôt hypothétique (« ce serait marrant ») et un **récit chronologique** (« elle s'engage sous le porche, emprunte le pan incliné... ») qui se fait au présent.

La stratégie narrative adoptée ici par Céline Curiol exige que les candidats fassent des choix qui impliquent d'être très vigilants concernant la cohérence interne de la traduction proposée. Or nombreux sont celles et ceux qui, faute d'une lecture analytique de l'extrait proposé, ont choisi de transposer tous les énoncés au passé, sans distinction aucune entre chronologie, analepses, prolepses et hypothèses. À l'inverse, le jury a trouvé des traductions entièrement au présent. Le glissement entre le cadre référentiel des admissions à l'hôpital et sa transposition fantasmagorique par le personnage en un voyage touristique a ainsi donné lieu à un grave contresens, dans la mesure où le conditionnel devenait un futur et le fantasme, un projet !

Le choix d'éviter le présent de narration a mené nombre de candidats à opter pour un récit au passé. La plupart ont su toutefois éviter les pièges induits par ce choix. Si l'on décide, par exemple, de traduire « elle décide subitement de changer de cap » par *she suddenly decided to change course*, il n'est pas possible de traduire « il y a des années, elle avait dû y amener sa mère » par *years ago, she had to take her mother there*, pourtant tout à fait recevable si le temps de référence choisi est le présent de narration. Il convient dès lors de marquer l'analepse en choisissant non seulement le *pluperfect*, mais aussi en distinguant bien le renvoi au passé avec *ago* du renvoi au passé antérieur avec *before*, et donc d'adapter ainsi la traduction : *years before, she had had to take her mother there*. À d'autres endroits du texte, les variations injustifiées dans le temps du récit ont été lourdement pénalisées : **the arrow pointed toward the left, she runs...* De telles incohérences se sont souvent produites à la fin du texte : **who smiled so vividly at her that she considers/she fancies taking a picture of him to make it a screen wallpaper because it had soothing properties*.

Sur le plan du lexique, les stratégies des candidats face aux difficultés du texte montraient souvent une grande créativité. Mais le jury rappelle aux préparateurs la nécessité de trouver un juste équilibre entre le recours aux expressions idiomatiques et l'importance à accorder en priorité au respect du sens du texte. Par exemple, certains ont traduit « [elle] s'élance au rouge » par *she runs red lights*. Certes, il s'agit d'une expression idiomatique, mais le personnage n'est pas au volant d'une voiture, et cette expression ne peut pas s'employer pour un piéton. D'autres ont voulu montrer la richesse de leur lexique en employant par endroits un terme technique, aboutissant parfois à un résultat contraire au bon sens. Traduire « pouces hyperactifs » par *their thumbs have ADHD* était illogique, dans la mesure où une partie du corps ne peut pas souffrir de cette pathologie. Il est conseillé aux futurs candidats de revoir systématiquement le vocabulaire spécifique permettant de décrire les vêtements (costume, jupe, à ne pas confondre avec chemise), les bâtiments et leurs dépendances (porche, grilles), les rues (trottoirs, feu rouge), les verbes de mouvement et leurs nuances : par exemple, *slip* n'est pas la même chose que *slide*, même si les deux suggèrent la notion de glissement.

Le jury attire l'attention des futurs candidats sur l'importance de la ponctuation en anglais. Le texte proposé cette année contient plusieurs longues phrases où groupes nominaux, groupes verbaux ou

propositions entières sont simplement juxtaposés, sans coordination ni subordination. Si la virgule est employée en anglais pour séparer des noms (dans une liste, par exemple : « Jeans, baskets, blousons, capuches... »), elle ne peut suffire pour séparer des propositions indépendantes. Face à des phrases comme « Des vrilles douloureuses raidissent ses articulations, elle voudrait avancer plus vite », ou « la flèche pointe vers la gauche, elle fonce... », de nombreux candidats ont calqué la syntaxe française, introduisant ainsi dans leurs traductions des *comma splices* que le jury a sanctionnés.

Les correcteurs ont constaté que la marge de manœuvre dont bénéficie tout traducteur est parfois confondue avec un blanc-seing : s'il est souvent nécessaire d'adapter, par exemple en traduisant « portables » par *phones* ou encore *mobile phones*, cela ne signifie pas que l'on puisse impunément réécrire le texte à chaque fois qu'on éprouve une difficulté à en restituer les nuances. Les futurs candidats doivent donc maîtriser les procédés de traduction – notamment la transposition, l'étoffement et la modulation – afin de surmonter les difficultés propres à chaque texte proposé. Le jury rappelle aux préparateurs l'importance d'un entraînement régulier à cet exercice, et d'une étude des annales ainsi que des conseils méthodologiques fournis dans les rapports des sessions précédentes.

Analyse détaillée

Segment 1

Une fois parvenue à la station République, en ce carrefour de couloirs carrelés où règne la pagaille, les rapides se frayant de force un passage parmi les lents, eux-mêmes obstacles pour d'autres,

Traduction proposée

Once she has reached République metro station, at that crossroads of tiled corridors where chaos rules, with the fast ones forcing their way through the slow ones, and getting in other people's way themselves,

Ce premier segment présente un certain nombre de difficultés lexicales. Il convient de bien marquer l'antériorité soulignée par « une fois » par l'emploi de *once*, suivi, dans une traduction au présent, d'un verbe conjugué au *present perfect* – ce qui implique en anglais d'introduire dès l'abord le sujet (*she*), qui n'est exprimé en français qu'à la fin de la longue première phrase. Comme il est question d'une station de métro parisienne, des termes comme *subway* ou *tube* ont été légèrement pénalisés : il faut garder le mot français « République » sans le traduire (comme il est recommandé pour tous les noms de lieux qui n'ont pas d'équivalent bien connu en anglais). *Crossroads* est le terme qui a été choisi par la majeure partie des candidats pour traduire « carrefour », mais un certain nombre ont omis le -s- final, ce qui a été pénalisé. *Hub* est aussi un terme qui convient ici. Comme dans le texte de l'an dernier, *corridors* est le mot le plus approprié pour traduire « couloirs », mais *passageways* ou *passages* ont également été acceptés. Les candidats ont proposé de nombreuses traductions valables pour « pagaille », parmi lesquelles *chaos*, *confusion*, *bustle*, *mayhem*, *disorder*, *turmoil*... *Mess* est trop familier, et des termes comme *tumult* et *uproar*, qui connotent avant tout le bruit, ont été sanctionnés. Il est essentiel de conserver le parallèle entre « les rapides » et « les lents » dans la traduction en anglais, soit en ayant recours aux adjectifs substantivés (*the fast/the slow*), soit en étoffant avec un substantif ou un pronom (*the fast-walking ones* ou *people* ou *passengers/the slow-walking ones*). Les candidats doivent avoir en tête des tournures telles que *force*, *push*, *elbow* ou *shoulder one's way* quand il s'agit de décrire une progression difficile au sein d'une foule, *through* étant ici la préposition la plus

satisfaisante pour traduire « parmi ». Le calque de « de force » par « by force » a été pénalisé. Le terme « obstacle », transparent, à conserver au pluriel, peut aussi se traduire par un verbe tel que *hamper*.

D'un point de vue grammatical, le jury a constaté des erreurs dans la traduction du démonstratif dans le syntagme « ce carrefour (...) où règne la pagaille », où la traduction par *this*, pour des raisons exposées dans le rapport de l'an dernier, n'était pas envisageable, *that* étant ici le déictique le plus approprié pour traduire la mise à distance exposée dans la série de relatives introduite par « où ». Il faut impérativement maîtriser les adjectifs substantivés, qui, tout en gardant leur nature d'adjectif (donc invariables), renvoient, lorsqu'ils sont précédés de l'article défini, à l'ensemble des individus caractérisés par cet adjectif. Il convient également de comprendre que ce sont bien « les rapides » qui, en se frayant un passage parmi les lents, deviennent eux-mêmes des obstacles pour d'autres usagers. Le jury a accepté les traductions soulignant un rapport de cause à conséquence – *thus becoming obstacles for others themselves* – comme celles mettant en évidence la simultanéité – *while they themselves hamper the progress of others*. En revanche toute structure suggérant que « eux-mêmes » renvoie aux « lents » a été considérée comme un contresens (**these last ones* ayant été plus lourdement sanctionné encore que *the latter*).

Le segment correspond au début d'une longue proposition participiale appositive antéposée, commandée par le participe passé « parvenue » – renvoyant à Orna – et elle-même composée de trois propositions relatives introduites par « où ». La courte proposition principale n'intervient qu'à la fin du deuxième segment. Il convient de bien analyser la structure de la phrase avant de traduire, et de ne pas bouleverser la syntaxe (en rebasculant par exemple la proposition principale en tête de phrase) pour préserver le sens mais aussi l'effet d'attente créé par cette longue antéposition. Par ailleurs, l'inversion sujet-verbe dans la relative « où règne la pagaille » ne peut évidemment pas être calquée en français, et cette erreur a été lourdement sanctionnée.

Segment 2

où des files d'indécis jetés face à face s'éparpillent et brouillent le peu d'ordre de circulation, où nerveux et entêtés pestent et poussent, elle décide subitement de changer de cap.

Traduction proposée

where lines of indecisive people thrown face to face scatter in all directions, disrupting what little order there is in the flow of people, where the nervy and the stubborn swear and shove – she suddenly decides to change course.

Ce deuxième segment comporte également des adjectifs substantivés : « indécis », « nerveux et entêtés ». Dans le premier cas, « indécis » renvoie à un nombre indéterminé de personnes qui hésitent, et il est impératif de rétablir un syntagme adjectif + nom (*people, commuters* ou *passengers* sont possibles) : *undecided, hesitant, confused* ont été acceptés, en revanche *dubious* est un faux-sens et **undecisive* un barbarisme. Pour « nerveux et entêtés », qui renvoient à nouveau à des ensembles bien définis, le recours à l'adjectif substantivé en anglais est possible (il est impératif de faire ressortir l'article défini sous-entendu en français) : *the nervous and the stubborn*. De nombreuses traductions ont été acceptées pour les deux adjectifs : *irritable, tense, edgy* ou *highly-strung* pour le premier (mais *grumpy* ou *cranky* ont été considérés comme des surtraductions), *obstinate, dogged* ou *hard-headed* pour le deuxième. Il convient d'éviter de multiplier la répétition de *people* qui alourdit une phrase déjà longue. « Face à face » peut se traduire littéralement, *face to face*, ou en ayant recours au syntagme

prépositionnel *against one another*. Pour « jetés » il faut éviter des termes trop excessifs, tels que *flung* ou *hurled* qui ont été légèrement pénalisés, et veiller à utiliser la bonne préposition. *Scatter* peut être suivi des prépositions *out, away, about ou around*, mais *up* n'est pas recevable et des solutions comme *walk away, clear off, wander around, run away*, et, moins satisfaisant encore, *get apart*, n'ont pas été acceptées car il s'agit au mieux de maladresses, au pire de contresens. Le jury note que l'emploi des particules dans le cadre des *phrasal verbs* semble souvent hasardeux, et il recommande aux candidats de travailler la maîtrise de ces expressions idiomatiques de la langue anglaise. Pour « brouillent », *muddle* et *blur* ont été acceptés, mais pas *scramble* qui s'emploie dans d'autres contextes. Trop de candidats ont calqué « circulation » alors que le terme anglais s'emploie dans le cadre de la circulation d'un fluide (l'eau ou le sang) : *traffic* convient, comme *flow* et *stream* qui doivent être légèrement étoffés (*the flow/stream of people*). Certains candidats ont été attentifs à l'allitération dans « pestent et poussent », et des solutions telles que *rant and ram* ont été bonifiées. Mais l'essentiel est de traduire le sens, sans calquer (*pester* a un sens différent en anglais) : *curse* est une alternative possible à *swear*, et pour « poussent », de nombreuses propositions ont été acceptées, telles que *shove, jostle, hustle...* *Abruptly, all of a sudden* permettent de traduire « subitement ». En revanche, *unexpectedly* implique un changement de focalisation et a été sanctionné. Enfin, il convient de noter que « changer de cap » se traduit par *to change direction* (sans -s), ou *to change course*, ou même, pour garder la métaphore maritime, *to change tack*.

Les difficultés grammaticales dans ce segment concernent tout d'abord la détermination : « des files d'indécis » doit se traduire par deux substantifs précédés de l'article Ø. « Le peu d'ordre de circulation » a engendré de très nombreuses erreurs : le quantifieur *the little order*, et mieux encore, *what little order* (et non *small*) doit être étoffé : *what little order there is*. Le calque du syntagme nominal « ordre de circulation » par **order of traffic* a été lourdement pénalisé, la préposition *in* étant ici la seule recevable. *Flow*, ou *stream*, renvoie clairement ici aux usagers du métro, et doit être précédé de l'article défini. Les candidats qui ont juxtaposé les deux adjectifs antéposés (**nervy, stubborn people*) ont été sanctionnés car une telle structure implique qu'il s'agit des mêmes individus et non de deux groupes distincts. La traduction *the nervy curse and the stubborn push* a été pénalisée comme un contresens elle aussi car chacun des groupes est sujet des deux verbes.

Par souci de clarté, certains candidats ont judicieusement choisi de faire précéder la courte proposition principale d'un tiret. Il est impératif de ne pas séparer le verbe de son complément d'objet : *suddenly* doit donc être placé avant le verbe, et le calque syntaxique a été sanctionné.

Segment 3

Pas de virage à gauche, tout droit, vers la 8 car la 8 y va, elle le sait sans avoir consulté le plan. Des vrilles douloureuses raidissent ses articulations, elle voudrait avancer plus vite, ne pas risquer d'arriver après la fermeture, mais la fatigue et la foule la ralentissent.

Traduction proposée

Instead of turning left, she goes straight ahead, towards line 8, as line 8 goes there: she knows (that) without looking at the map. Twinges of pain make her joints stiff; she wishes she could move faster, to avoid the risk of getting there after it closes, but she is slowed down by tiredness and the crowd.

Plusieurs difficultés linguistiques sont à signaler dans ce segment. Un étoffement maladroit de la première phrase elliptique, où différentes prépositions ont été proposées : *No turn *to/*on/*at (the) left* sont à éviter, ainsi que le calque de structure **No turn left*. Ont été retenus divers étoffements plus heureux : *Instead of turning left* ou encore *She won't be turning left*, qui expriment une intentionnalité permettant d'expliciter l'effet de focalisation : au lieu du discours indirect libre qui se trouve dans le texte français, on décrit le raisonnement du personnage. Pour renvoyer à la ligne de métro, les tournures *The 8/The eighth line* ont été pénalisées, ainsi que **gets there* (expression d'un parcours difficile) et l'emploi de *coach* ou *bus*, qui ne correspondent pas au moyen de transport dont il est question ici. On notera qu'en anglais « consulter un plan » se traduit par *check* ou *look at a map*, alors que *consult* relève d'un calque lexical. De nombreux candidats ont trouvé des solutions élégantes pour traduire le terme « vrilles douloureuses », mais toute interprétation de ces douleurs comme étant des contorsions physiques effectuées par le personnage dans le métro a été lourdement sanctionnée. Toute proposition qui traduit une douleur intense ou lancinante est recevable, en particulier celles qui recourent à des transpositions efficaces : *stabbing pains*, *painful twinges* ou encore *twinges of pain*. Le calque lexical *articulations* et l'emploi de termes inexacts concernant les parties du corps ont en revanche été pénalisés (*sinews*, *muscles*). Il est possible de traduire « la fermeture » par *closing time*, ou par une transposition : *after it closes*, mais *closure/closing hour* ne sont pas recevables : dans le premier cas il s'agit d'une fermeture définitive, dans le deuxième d'un non-sens. Traduire « la fatigue » par *exhaustion* relève d'une sur-traduction. Différents étoffements pour « La foule » ont été retenus, lorsqu'ils traduisaient de manière convaincante l'effet de nombre: *the crowds of people*, *all the people*.

Plusieurs difficultés de traduction de structures verbales sont à noter dans ce segment. La structure en *BE V-ING* ne peut pas s'appliquer au premier verbe du segment, car la ligne 8 du métro ne se déplace pas sous les yeux du personnage ; il s'agit d'une vérité pour ainsi dire atemporelle. Le conditionnel « voudrait » peut se traduire par un conditionnel ou encore par le verbe *wishes* + prétérit + *BE V-ING*. Pour la structure infinitive négative « ne pas risquer », des traductions telles que **wants not to risk/*to not risk* sont évidemment irrecevables, mais ont été retenues les traductions *to avoid the risk* (où l'intentionnalité devient positive), ou *not risk arriving* (où la structure verbale *V1+V2-ING* s'impose). Les deux formes *slow her down* et *are slowing her down* conviennent pour la traduction de « la ralentissent », traduisant dans le premier cas un rapport d'immédiateté entre la langue et l'événement, et dans le second un fort ancrage situationnel. Ces deux formes correspondent donc aux deux types de focalisation possibles dans le contexte.

Une juxtaposition d'incises en début de segment exprimant ici la rapidité et la confusion des événements dans l'esprit du personnage appellent une traduction déployant la même technique (*No left turn, straight ahead*), mais tout étoffement pertinent proposé afin de consolider le sens a été accepté. Il convient de noter ici de nouveau le danger du « *comma splice* », qui se situe cette fois-ci entre « articulations, » et « elle voudrait avancer ».

Segment 4

Elle est debout entre des corps impassibles, des odeurs moites, le wagon tangué, sonneries, claquements de portières ; on se faufile, se glisse, elle serre son sac contre son flanc.

Traduction proposée

She stands between impassive bodies, amid damp smells; the train lurches from side to side, ringing sounds, doors clattering shut; people squeeze their way in, slip past. She clutches her bag to her side.

Dans la première partie du segment, les difficultés lexicales concernent les termes descriptifs qui peuvent amener à des impropriétés et autres problèmes de collocation : ont été considérés incorrects le calque *impassible* pour « impassible », *clammy* pour « moites », *perfumes, scents* ou *body odour* pour « odeurs », les deux premiers véhiculant des connotations positives voire botaniques, le dernier étant une sur-traduction qui désigne la source de ces odeurs, alors que le terme français est plus neutre. Le jury a néanmoins accepté tous les étoffements recourant à des termes appropriés, comme par exemple *amid sweaty smells* pour « des odeurs moites ». Le « wagon » qui « tangué » a posé de nombreux problèmes : le calque *wagon* ne convient pas, là où *carriage, car* ou *train* fonctionnent ; le mouvement de la rame, « tangué », peut se rendre par le verbe *lurch, rock* ou encore *sway*, mais pas par *goes back and forth*, ou encore par *fall*, qui frise le non-sens. Les « claquements de portières » renvoient à un son autant qu'à un mouvement, et les traductions proposées ont souvent fait l'impasse sur l'une ou l'autre de ces facettes, se contentant de *snapping, clacking* ou *clapping* pour décrire la situation. Enfin, si la traduction du mot « sac » n'a pas vraiment posé de difficulté (ont été acceptés *bag, handbag* et autre *purse* si le reste du texte était en anglais américain), la fin du segment a été parfois un peu plus problématique, quand les verbes *tighten* ou *cling* ont été employés dans des constructions fautives.

Sur le plan de la grammaire, deux problèmes principaux se posent dans cette phrase : le choix du temps et de l'aspect, ainsi que la traduction du « on ». Au début de la phrase, on peut envisager aussi bien *She stands* que *She is standing (up)* et *the train lurches* ou *is lurching* mais « on se faufile, on se glisse » doit rester au présent simple afin de maintenir l'immédiateté associée à des événements perçus « en direct ». La traduction du « on » soulève également des difficultés. Le recours au sujet personnel, *people*, est le mieux à même de rendre le caractère volontairement imprécis du « on », permettant une mise en avant du sens des verbes qui suivent, et passant sous silence le sujet réel. A été lourdement sanctionné le recours aux pronoms *they* ou *you*, qui introduisent une confusion dans l'interprétation de la phrase. Enfin, de nombreuses variantes ont été proposées pour traduire « sonneries », terme qui renvoie au son caractéristique avertissant les passagers du métro que les portes sont sur le point de se refermer, et qui n'a donc rien à voir avec les téléphones portables : *alarms* suffit, mais beaucoup d'étoffements ont été acceptés, tels que *ringing sounds, door signals, warning beeps, door chimes...*

La syntaxe est ici marquée par une juxtaposition d'incises qui rendent de manière presque impressionniste visions et sensations. La difficulté consiste donc à trouver les termes qui permettent la même fluidité d'expression, même s'il faut parfois concéder l'emploi de périphrases afin de ne rien sacrifier au sens du texte.

Une solution pour traduire l'expression d'un déplacement comme dans « on se faufile, se glisse » consiste à utiliser des résultatives : *People push their way in* ou *People slide past* ou encore *People slip their way in (and out)*. Beaucoup de candidats ont calqué le français et cherché à traduire avec des verbes simples, ce qui est peu naturel en anglais. Cette même incise a parfois été rendue par un tour existentiel en *there is* : **there is some slithering, some slipping in*, qui cumule les erreurs de détermination, de focalisation, et de collocation.

Enfin, le jury rappelle l'importance en anglais de ne pas séparer le verbe de son COD : **she holds tightly her bag* est incorrect en anglais, et a été lourdement sanctionné.

Segment 5

Jeans, baskets, blousons, capuches, quelques costumes et jupes, motifs colorés d'un boubou, deux têtes portant tchador. Oreilles casquées, branchées sur une play-list dont s'échappent quelques gargouillis musicaux.

Traduction proposée

Jeans, trainers/sneakers, jackets, hooded sweaters, a few suits and skirts, the brightly-coloured pattern of a boubou, two heads swathed in chadors. Headphones on ears, plugged into a playlist from which a few snatches of music come gurgling out.

Le vocabulaire des vêtements ou de la garde-robe est à mobiliser ici. « Costumes » a pu occasionner quelques malentendus, puisqu'en anglais *costume* renvoie à un déguisement. Pour la traduction de « boubou » et « tchador », le jury a fait preuve de bienveillance si une périphrase suffisamment précise (*traditional African garment, Muslim veil*) était choisie au lieu de *bubu/boubou* ou *chador* qui étaient attendus. La phrase qui suit requiert de mobiliser un lexique technologique qui n'a pas posé trop de problèmes aux candidats, contrairement à la traduction des « gargouillis » musicaux, pour lesquels le jury a apprécié la connaissance de termes transcrivant cette sonorité bien particulière (notamment le verbe *to gurgle*) ou suggérant des bribes sonores en lien avec un élément liquide (*to seep out, to trickle*). Nous encourageons vivement les candidats préparant cette épreuve à bien réviser en amont le vocabulaire riche et divers de la langue anglaise servant à décrire les bruits.

La maîtrise des quantifieurs est essentielle dans ce segment : *few* et *a few* sont à distinguer. Il est par ailleurs impératif ici d'utiliser le pluriel distributif : *two heads wearing chadors, headphones on ears*, et non des singuliers. Pour la traduction de « branchées à », il faut veiller à utiliser la bonne préposition, en l'occurrence *plugged into* (et non *on, to* ou *onto*), et le jury invite les futurs candidats à revoir soigneusement l'emploi des prépositions.

Concernant la traduction de « dont », plusieurs solutions sont possibles suivant le verbe choisi (*out of which, from which*), mais surtout pas *whose*, qui est à réserver aux liens de possession, de parenté ou d'appartenance.

L'absence de détermination devant « oreilles casquées » a été une source de difficulté pour certains candidats, qui ont essayé de trouver un participe passé adjectival, ces tentatives aboutissant généralement à des barbarismes (**headphoned ears*) ou, plus rarement, à des non-sens (**casked ears*). La solution à retenir était d'utiliser deux noms : *ears* et *headphones*, tous deux précédés de l'article zéro : *Headphones on ears/Ears with headphones on*.

Le segment commence par deux phrases nominales marquées par des accumulations, trait de style à conserver. Pouvait se poser la question de l'ajout ou non d'un déterminant (*some jeans*) ou d'un étoffement (*There are, She can see...*) qui, cohérent et seul en tête de phrase, est tout à fait acceptable.

L'inversion sujet-verbe dans la proposition relative à la fin de ce segment ne peut être reproduite en anglais (**from which escape a few musical gurgles*). Il faut impérativement réagencer la phrase ou proposer un verbe qui permet de garder le même groupe nominal à la fin : *playlists which let out a few trickles of music*.

Segment 6

Fronts inclinés au-dessus de portables, absorbant les infos de l'unité anti-solitude, pouces hyperactifs, regards sans tain. Vite sortir, ailleurs aller. Ici seulement se côtoient-ils tous. Mais ne se parlent jamais.

Traduction proposée

Foreheads leaning over mobile phones, taking in information from the anti-loneliness device, hyperactive thumbs, glassy stares. Get out of here, quick, go elsewhere. This is the only place where they all mix. But never talk to each other.

La bonne connaissance des verbes de mouvement ainsi que l'aptitude des candidats à visualiser la scène aident au choix des verbes et prépositions adéquats (*over* ≠ *above*, *from* ≠ *on*). Peu de candidats se sont trompés sur le substantif indénombrable *information*, mais la traduction de « l'unité anti-solitude », désignant le téléphone portable, a pu donner lieu à quelques contresens (*the anti-loneliness brigade*). Le jury a néanmoins noté des trouvailles heureuses dans les copies comme *the loneliness-proof unit*. Le mot français « tain » n'a pas toujours été associé à la surface réfléchissante d'un miroir, mais le jury a été indulgent dès lors que l'idée générale de regard inexpressif était retranscrite (*vacant, empty gazes*). D'assez nombreuses copies ont sous-traduit le verbe français « se côtoyer », peut-être par méconnaissance de son sens exact.

Dans ce segment aussi, il convient d'utiliser le pluriel distributif : *foreheads leaning over mobile phones*. La traduction de « Fronts inclinés au-dessus » a souvent posé problème. Il faut choisir soigneusement le verbe : *leaning, bending, stooping* ou *bowing* sont acceptables, et la préposition *over (mobile phones)* convient dans tous les cas. Les infinitifs dans « vite sortir, ailleurs aller » sont à comprendre comme des injonctions que la narratrice s'adresse à elle-même : le choix de l'impératif est donc le plus judicieux (*Get out of here, quick, go elsewhere. // Quick, get out, somewhere else, go*). On peut également opter pour un léger étoffement : *Need to get out, quick, go elsewhere*. L'emploi du pronom réciproque : *each other/one another* est possible mais pas indispensable à la fin de la phrase.

La première phrase du segment est à nouveau une phrase nominale, dans la logique du segment précédent. Les infinitifs « Vite sortir, ailleurs aller » représentent une vraie difficulté, car ni les formes en V-ING ni les infinitifs complets (en *to* + V) ne conviennent, pour la raison évoquée plus haut. Il faut ensuite penser à inverser sujet et auxiliaire après *Only here*, puisque l'adverbe restrictif se trouve en tête de proposition. L'ellipse ou l'omission volontaire d'un sujet exprimé (bien plus fréquente en français qu'en anglais) dans la dernière phrase du segment est à corriger lors de la mise en anglais (*But THEY never speak to each other.*) pour plus de clarté.

Segment 7

Sur le boulevard, elle slalome entre les piétons, s'élançait au rouge ; l'entrée est en contrebas à l'autre extrémité du mur. Il y a des années, elle avait dû y amener sa mère qui s'était foulé la cheville un dimanche après-midi.

Traduction proposée

Out on the boulevard, she weaves her way between the pedestrians and dashes forward at a red light; the entrance is further down, at the far end of the wall. Years ago, she had to bring her mother, who had sprained her ankle one Sunday afternoon.

Dans ce segment, il est essentiel de bien appréhender les jeux de mouvement et de procéder à des repérages spatiaux précis, de manière à proposer des options lexicales (souvent prépositionnelles) en adéquation avec ce qu'il se passe dans l'extrait. Les verbes de mouvement doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. Plusieurs options sont bien entendu envisageables pour chacune des occurrences. Ainsi, pour « elle slalome entre », les propositions suivantes sont-elles acceptables : *she weaves her way between, she slaloms/zigzags between, she threads/winds her way between*. De même pour « elle s'élanche au rouge » peut-on user de la palette assez large des *phrasal verbs* : *dashes, darts, rushes, hurries*, par exemple, opportunément complétés par une particule adverbiale telle que *on* ou *forward*.

Il faut cependant veiller à ce que les choix opérés sur ce segment soient cohérents avec ceux qui sont faits sur les autres segments du texte. En effet, d'autres verbes de mouvement émaillent l'extrait, dont certains sont des quasi-synonymes (« se fauiler »/« se glisser », etc.). La tentation a été grande pour certains candidats de proposer des traductions (*slides, slithers, swishes, swivels*) qui font la part belle aux allitérations, mais qui manquent de précision par rapport au sémantisme des vocables attendus.

Un repérage préalable (lors d'une première lecture active du passage) doit permettre d'éviter des répétitions illégitimes et de proposer des options qui évitent l'écueil de la sous-traduction.

Dans ce même registre de la spatialité, il est essentiel de traduire rigoureusement « en contrebas » ainsi que « à l'autre extrémité », faute de quoi il est difficile d'éviter le non-sens. Là également, plusieurs possibilités de traduction sont offertes. On peut penser à : *the entrance is down below/is below street level at the other end of/at the far end of the wall*.

La précision lexicale est toujours appréciée, c'est pourquoi les hyperonymes ne doivent être utilisés qu'avec parcimonie. Dans ce segment, par exemple, le jury a apprécié les copies où les candidats se sont efforcés de restituer les termes exacts pour « piétons » (*pedestrians*) ou « se fouler la cheville » (*to sprain/to twist one's ankle*) plutôt que de proposer des approximations du type *passers-by* ou *to hurt/break one's ankle*.

Enfin, le jury rappelle que la rigueur orthographique fait partie de l'exercice. On attendra donc que les noms de jours, de mois ainsi que les adjectifs et noms de nationalité soient orthographiés avec une majuscule en anglais (ici : **Sunday**).

Dans ce segment, comme dans le suivant ainsi que dans un autre, un peu plus loin dans l'extrait, il convient de repérer le décrochage temporel pour éviter les incohérences et respecter la concordance des temps. L'analepse amorcée ici impose un décalage dans le choix du temps : prétérit ou *past perfect* pour le verbe de la proposition principale mais *past perfect* obligatoire pour la proposition subordonnée relative (« s'était foulé »). De la même manière, comme indiqué dans le propos liminaire, si on a fait le choix du présent pour le reste de la narration, on devait traduire « Il y a quelques années » par *Years ago* ; *Years before* doit être réservé à une narration au prétérit dès le départ. Cette question rejoint celle, récurrente, des déictiques, qu'il faut adapter au contexte spatio-temporel.

Enfin, sur la question du temps, alors qu'il ne présente pas d'ambiguïté, le plus-que-parfait « elle avait dû y amener sa mère » a parfois été mal compris et rendu par *she must have taken her mother*

there. Or, il s'agit ici de modalité radicale (l'obligation peut être mise en évidence par une glose : il avait fallu qu'elle y amène sa mère) et non épistémique (probabilité élevée).

Une question, marginale dans ce segment, mais récurrente dans les exercices de traduction, est celle de l'utilisation des pronoms et des déterminants possessifs, que l'on ne doit pas calquer d'une langue à l'autre. Ici par exemple, il faut bien penser à traduire « se fouler **la** cheville » par *to twist her ankle*.

Syntaxiquement, le segment ne présente pas de difficulté majeure. Le seul point qui mérite une attention particulière est celui de la cohérence du choix du pronom relatif par rapport à son antécédent. En effet, certains candidats ont été tentés de traduire « elle avait dû y amener sa mère qui s'était foulé la cheville » par *she had to bring her mother there, *who had sprained...* Placer *there* à cet endroit conduit à produire un énoncé erroné. Une solution envisageable consiste à étoffer : *she had to take her mother there, after she had sprained her ankle*.

Si le calque syntaxique est possible ici, il faut cependant éviter un écueil : **to take there her mother* a souvent été trouvé dans les copies, alors qu'il faut respecter l'ordre canonique des éléments constituant la phrase simple en anglais : sujet + verbe + complément + circonstant/adverbe de lieu. Si le verbe est transitif direct, il ne sera pas séparé de son COD.

Segment 8

Une seconde d'inattention et son pied droit avait ripé sur le bord du trottoir alors qu'elle marchait à côté d'Orna, qui l'avait rattrapée de justesse par le bras. Elle se souvient à peu près de la disposition des lieux, sauf que, cette fois-ci, ignore ce qu'elle demandera.

Traduction proposée

A split second of carelessness and her right foot had slipped off the edge of the pavement as she was walking along next to Orna, who had grabbed her arm just in time. She vaguely remembers the layout of the place, except that this time, she is not sure what she is going to ask.

Ce segment comporte peu d'obstacles lexicaux. Ni *slid* ni *glided* ne conviennent, puisque le mouvement n'est ni accompagné ni harmonieux, pour traduire « rippé », pas davantage que *tripped* ou *stumbled*, faux-sens aussi, certes bien moins graves que *ripped*, avec lequel on bascule dans le non-sens. La collocation « le bord du trottoir » peut être rendue soit par *the edge of the pavement* (ou *sidewalk*) soit par *the kerb*^{UK} (ou par *the curb*^{US}), mais *the side* comme *the end* (of the pavement) manquent de précision. Quant à *the kerb of the pavement* et *the curb of the sidewalk*, ces expressions sont redondantes, puisque le sémantisme de *kerb/curb* implique *pavement/sidewalk*. À ce propos, il faut veiller à la cohérence des choix opérés, en ne panachant pas anglais britannique et anglais américain. Il ne faut pas non plus confondre *in time* (à temps) et *on time* (à l'heure), locution fréquemment trouvée. Le groupe nominal « la disposition des lieux » a donné du fil à retordre à beaucoup, certains ayant eu recours au calque (*the disposition of the place* est très maladroit ; *the disposition of the places* est erroné), d'autres ayant tâché de contourner la difficulté (*how the place is arranged* et *where everything is located* ne sont pas très heureux et ne parviennent guère à masquer une lacune). La variante *the layout of the premises* a été acceptée, à condition que le complément du nom soit bien au pluriel, *premise* au singulier ayant un tout autre sens. Enfin, très souvent, *ignore* n'est malheureusement pas

identifié comme faux-ami et une relecture attentive aurait permis de chasser de quelques copies les barbarismes **slipt* et **approximatively*.

Sur le plan grammatical, la cohérence est également le maître-mot. En effet, ce segment est la suite de l'analepse (*flashback*) amorcée dans celui qui précède. S'il a été choisi de conserver le récit au présent en anglais et si un simple décalage (*past simple* plutôt que *past perfect*) a pu être préféré pour le verbe de la proposition principale qui suit le circonstant « Il y a des années », il faut bel et bien le *past perfect* ici, comme pour le verbe de la proposition subordonnée relative du segment précédent (« s'était foulé »). Les verbes de la principale et de la relative doivent indiquer le double décrochage par rapport au temps présent. La proposition temporelle « alors qu'elle marchait à côté d'Orna » (introduite par *while* ou par *as*, surtout pas par *whereas*, conjonction de subordination qui exprime l'opposition et non la simultanéité) pouvant se paraphraser par « alors qu'elle était en train de marcher à côté d'Orna [ce jour-là] », c'est une forme en BE V-ING qui s'impose naturellement. En revanche, *ignore* et *remember*, difficilement compatibles avec BE V-ING, doivent être employés à la forme simple (et le -s de la 3^e personne du singulier ne doit surtout pas être oublié). En termes de deixis, « cette fois-ci » ne peut se rendre que par *this time (round)*, surtout si le récit au présent a été maintenu, mais également si le prétérit a été adopté, étant donné que, dans les deux cas, il y a une allusion implicite à *that other time*.

Syntaxiquement, presque rien ne s'oppose au calque, qui n'est pas toujours prohibé. En tout état de cause, le début du segment ne peut être traduit ni par *Out of distraction, her right foot had slipped* ni par *Being inattentive, her right foot had slipped*, structures qui signifient toutes deux que c'est le pied droit qui est distrait ou inattentif, dérapage humoristique absent du texte source. Une autre erreur fâcheuse consiste à supprimer la virgule séparant la proposition relative de son antécédent. Or (comme dans le segment précédent, où la virgule, étrangement, était omise après « sa mère », qui fonctionne pourtant exactement comme un nom ou un prénom renvoyant à un personnage unique identifiable sans aucune ambiguïté), il s'agit ici d'une subordonnée appositive, qui fournit une précision mais dont on peut se passer pour comprendre à qui il est fait référence. C'est aussi ce qui explique que le pronom relatif ne puisse pas être *that*. Rendre « à côté d'Orna » par *by Orna's side* ou par *by the side of Orna* présente notamment l'inconvénient de séparer l'antécédent du relatif. Presque rien ne s'oppose au calque, donc, si ce n'est qu'une règle d'or de l'anglais, déjà évoquée plus haut, veut que le verbe transitif direct et son complément d'objet ne soient pas séparés, d'où l'irrecevabilité de *She remembers roughly the arrangement of the place*, l'adverbe devant être placé entre le sujet et le verbe.

Segment 9

Les grilles sont encore ouvertes, elle s'engage sous le porche, emprunte le pan incliné qui coupe entre les bâtiments, dessert les entrées des différents secteurs de l'hôpital,

Traduction proposée

The gates are still open. She steps under the entrance porch, walks up the ramp/the slope that runs between the buildings, leading to the entrances of the various wards of the hospital;

Dans ce segment du texte, il faut bien se représenter la scène et veiller au point de vue y compris lors des choix lexicaux : ainsi, il est impossible de traduire « elle s'engage sous le porche » par « she comes in under the porch », parce que le point de vue qui sous-tend « come » supposerait qu'elle se dirige vers l'endroit d'où la scène est narrée. Or on la suit depuis la rue, pas depuis l'hôpital, ou plus exactement on y entre en même temps qu'elle. De même, la représentation de la scène est importante

pour choisir la bonne préposition : le chemin se situe entre les différents bâtiments, il faut donc choisir *between*, et non *through*.

La tentation du calque lexical a conduit quelques rares candidats à proposer des solutions irrecevables d'un point de vue sémantique en anglais. À la relecture, *she *borrows the ramp which *cuts between the buildings* aurait mérité un effort supplémentaire. Nombreux sont celles et ceux qui ont tenté de le faire, avec bon sens. Rien n'indiquant si le pan incliné monte ou descend, on a donc validé deux propositions antagonistes, telles que *she walks up the ramp* et *she walks down the ramp*. Des variations telles que *the ramp that shortcuts between the buildings* n'ont pas été acceptées. Si *shortcut* est bien un verbe, il n'est pas approprié en l'occurrence, puisque le pan incliné ne propose pas un raccourci comparativement à un autre chemin plus long qui mènerait aux entrées des différents secteurs de l'hôpital. Certains ont eu recours à une collocation telle que *a winding road* pour proposer *the ramp that *winds between the buildings*, mais rien ne laisse entendre que le pan incliné serpente entre les bâtiments. On a pu trouver plusieurs fois *the ramp that *separates the buildings*, qui fausse le sens du texte source : en effet, si le pan incliné « coupe » entre les bâtiments, c'est simplement qu'il permet un accès rapide à leur entrée. De ce point de vue, une modulation simple suffit à restituer cette idée : *the ramp that runs between the buildings*.

Par ailleurs, il est nécessaire de bien maîtriser la construction des groupes nominaux (N of N vs N N) et les nuances de la détermination, ainsi que les différences de sens qu'il peut y avoir entre par exemple : *a ward of the hospital* (un service de l'hôpital, la référence à cet hôpital est présente) et *a hospital ward* (un service hospitalier, il n'est fait référence à aucun hôpital en particulier mais simplement à une catégorie de service). On retrouvera la même différence au pluriel entre *the wards of the hospital* et *the hospital wards*.

Il y a une différence de sens entre le participe passé *opened* et l'adjectif *open*. Le premier porte la trace de l'action du verbe, le sens est dynamique (il y a ouverture), tandis que le second n'exprime qu'un état (statique). Si les grilles sont « encore ouvertes », c'est qu'il n'est nullement question du mouvement d'ouverture. Par conséquent, seul l'adjectif *open* peut être employé ici.

Segment 10

cherche un panneau « admissions », ou peut-être « arrivées » comme à l'aéroport, ce serait marrant. On enverrait les malades vers des destinations de rêve, des hôtels cinq étoiles, plage, soleil et transat, un atout pour la guérison, de l'iode, de l'oxygène.

Traduction proposée

she looks for a sign reading "admissions" or perhaps "arrivals", like in airports. That would be a laugh. Patients would be sent off to dream destinations, five-star hotels, sunny beaches with deckchairs – all beneficial to their recovery – iodine and oxygen.

La traduction de « on » est souvent délicate. Plusieurs options sont possibles, mais elles ne sont pas équivalentes entre elles et, dans un contexte donné, il n'y a en réalité bien souvent qu'une seule option possible. À moins que le « on » ne soit un « nous » déguisé, on ne peut pas traduire « on » par « we », c'est le premier écueil à éviter ici. Mais la traduction par « one » n'est pas davantage possible ici, car trop abstraite. Il ne s'agit pas d'un « on » générique, tout un chacun n'ayant pas la possibilité de prescrire un voyage aux malades, et la traduction par *they* (les médecins de l'hôpital) ou le passif (qui évite de mentionner l'agent, lorsque le verbe accepte la construction passive) sont les seules recevables.

Il faut aussi être attentif aux questions d'usage du vocabulaire. Ainsi, si *ill* et *sick* signifient l'un et l'autre « malade », il convient de noter qu'ils ne s'utilisent pas de la même manière. *Ill* ne peut s'employer comme épithète dans le sens de « malade » (**Ill people* est irrecevable), il s'utilise comme attribut (*They are ill*). *Sick people* est grammaticalement correct, mais dans l'univers médical, on fait systématiquement référence aux *patients* en anglais, et ce terme est ici plus naturel.

Segment 11

Ad-mi-ssions, la flèche pointe vers la gauche, elle fonce tandis qu'un trac idiot lui grignote le fond de la gorge, manque de se prendre de plein fouet un type musclé, noir et beau, en blouse verte

Traduction proposée

Ad-mi-ssions – the arrow points to the left; she presses on, as a silly bout of nerves niggles away at the back of her throat, and she nearly runs straight into a handsome, brawny black guy wearing green scrubs

D'un point de vue lexical, la traduction de « foncer » suppose que l'on fasse suivre le verbe d'une particule adverbiale (*dash on, press on, dart forward, hurry along*). De même, pour traduire « grignote le fond de la gorge », il faut passer par la préposition *at* (*nibble at, gnaw at, niggle away at*). Le calque ne fonctionne pas pour traduire « manque de » (**she misses/lacks running*), et il faut opter pour une transposition « verbe > adverbe » (*she nearly/almost/all but runs...*). « De plein fouet » a parfois été omis ou sous-traduit : des solutions possibles incluent *bump straight into, run right into, collide head-on into, slam into*. Enfin, pour traduire « en blouse », *smock, coat, blouse* ou encore *scrubs* (au pluriel) sont recevables. Il faut penser à la préposition *in* (mais pas *with*), ou bien à l'étoffement : *in a green smock, wearing green scrubs*.

D'un point de vue grammatical, la détermination de « trac » a dérouté certains candidats. Il faut soit opter pour un fonctionnement indéénombrable (\emptyset *foolish anxiety, \emptyset silly nervousness*) ou bien passer par un déénombrable (*a silly attack/fit/bout of nerves, a stupid surge of anxiety*). Des traductions comme **a stupid stress, *a foolish anxiety* ne sont pas recevables.

Dans l'expression « un type musclé, noir et beau », il convient de faire attention à l'ordre des adjectifs, en partant du plus subjectif (*handsome*) pour aller vers le plus objectif (*a handsome muscled black fellow*). Une autre possibilité consiste à conserver la syntaxe française en postposant les deux derniers adjectifs (*a muscular bloke, black and handsome*).

Dans de très nombreuses copies, une erreur de syntaxe dans l'enchaînement entre le segment 11 et le segment 12 a été lourde de conséquences : *wearing a green medical gown who smiles at her/in a green blouse who smiles at her...* Il faut redoubler de vigilance sur le repérage des antécédents et les signes de ponctuation qui sont par endroits nécessaires.

Segment 12

qui lui adresse un sourire si franc qu'elle songe à le prendre en photo, en faire un fond d'écran aux vertus lénifiantes pour les soirs de blues.

Traduction proposée

who gives her such a broad smile that she considers taking a photo of him and setting it as the background (image) on her phone with soothing qualities for those evenings when she feels blue.

Pour traduire « adresser un sourire », on peut penser à *give a smile, crack a smile, flash a smile*. Le calque (**addresses her a smile*) n'est, en revanche, pas recevable. De nombreuses propositions ont été acceptées pour traduire « franc » (*broad, candid, direct, open, frank*), mais il faut faire attention à ne pas tomber dans le faux-sens (*to beam at her, a dazzling smile*). « Un fond d'écran » peut être rendu par *a background (image), a (screen) wallpaper*. En revanche, des expressions telles que **a backscreen* n'ont pas été acceptées. Pour traduire l'expression « aux vertus lénifiantes », on peut avoir recours à des adjectifs comme *soothing, calming, appeasing, comforting*. Le calque a été sanctionné (*lenifying, lenitive*) car archaïque. L'expression « les soirs de blues » a donné lieu à des contresens (*blues nights, bluesy evenings*) qui renverraient à des sessions d'écoute de ce genre musical. Parmi les solutions possibles, il y a par exemple : *for the nights when she feels blue/feels down, to beat the night-time blues*, ou encore *for downbeat evenings*.

D'un point de vue syntaxique, il faut faire attention à ne pas calquer la syntaxe française (**taking a picture of him, turn it into...*) mais penser à l'adapter en ajoutant une conjonction (*taking a picture of him, and turn it/and make it/and use it...*).

Segment 13

Le fond d'écran des portables avait remplacé les cadres aux murs, on y plaçait la photographie d'êtres chers. Elle y mettrait celle d'un inconnu, simplement parce qu'il lui avait souri.

Traduction proposée

Mobile phone backgrounds had replaced framed pictures (hanging) on walls, as that was where people placed photos of their loved ones. She would display that of a stranger on hers, simply because he had smiled at her.

Ce segment présente peu de difficultés lexicales. La traduction de « fond d'écran » et de « portables » a été traitée dans les segments précédents. « Les cadres » renvoient par métonymie aux photos qui y figurent, et il convient d'étoffer en anglais par des expressions telles que *framed pictures* ou *pictures in frames*. Il faut veiller à proposer, comme en français, deux termes différents pour « plaçait » et « mettrait », *put, place, display* étant autant de solutions possibles. Si le premier « y » doit être traduit, par *there* (en début ou en fin de proposition) ou par une tournure de mise en relief comme *that was where*, il n'est pas absolument nécessaire de traduire la deuxième occurrence. On peut cependant choisir de le faire, en ayant à nouveau recours à *there*, ou à *on hers*. Si le calque d'« êtres chers » par *dear beings* a été lourdement sanctionné et la périphrase *the ones they cherished* également pénalisée, *their nearest and dearest* est une alternative possible à *their loved ones*. *Stranger* a été la traduction choisie par la grande majorité des candidats pour traduire « inconnu » : *unknown man* est un peu maladroit, et *foreigner* un faux-sens.

Cette dernière phrase du texte bascule du présent à un temps de référence passé ; par conséquent, tous les candidats ayant choisi de garder le présent pour traduire l'extrait doivent ici bien marquer la rupture temporelle, en traduisant « avait remplacé » et « avait souri » par du *past perfect*, « plaçait » par un prétérit simple ou un *would* itératif puisqu'il s'agit d'une action récurrente dans le passé, et

« mettrait », conditionnel qui a valeur de futur dans le passé, par *would* + base verbale. Le respect de la concordance des temps est ici encore essentiel. Les candidats qui avaient choisi le prétérit comme temps du récit dès le début du texte ne pouvaient pas rendre cette rupture temporelle, et le choix du présent pour traduire cette dernière phrase dans un texte par ailleurs traduit au passé a été considéré comme une réécriture et sanctionné.

Une difficulté grammaticale majeure de ce segment est encore la détermination : l'article défini qui détermine « fond d'écran », « portables », « cadres », « murs », « photographie » renvoie à des éléments bien connus participant à une situation prototypique. En anglais, il convient de les traduire tous par des noms pluriels précédés de l'article Ø ; l'article défini anglais renverrait en effet à une situation spécifique. Seul *on the wall* peut avoir cette valeur générique. Si *people* est la solution la plus satisfaisante pour traduire « on » ici, le *you* générique est également possible. En revanche, *one* ne correspond pas au registre du texte, le recours au passif est maladroit, et *we* est une grave erreur de focalisation. Une autre difficulté grammaticale du segment tient à la traduction des compléments du nom : si l'on peut faire de *mobile phone* (sans -s final dans ce cas) un adjectif qualifiant *backgrounds*, il est également possible de choisir la forme développée (*backgrounds on mobile phones*). Cette dernière (N of N) s'impose pour traduire « la photographie d'être chers » ; le choix de la forme génitif (*their loved ones' photos*) induit une ambiguïté, puisqu'il pourrait alors s'agir des photographies que possèdent les êtres chers, non celles qui les représentent. Enfin « celle d'un inconnu » a conduit à de nombreuses erreurs. Rappelons qu'on ne trouve jamais *one* après un génitif elliptique ; une structure telle que **a picture of a stranger* implique un rapport d'identité entre les deux noms ; **one of a stranger* est irrecevable ; *that of a stranger* est la meilleure solution, moins lourde que *the one of a stranger*.

Ici comme dans d'autres segments, il faut veiller à éviter le calque de la virgule après « murs », entre les deux propositions indépendantes : ici on peut remplacer la virgule par deux points ou un point, ou encore expliciter le lien logique entre les deux propositions par *as*.

Bruno AUER

Professeur en classes préparatoires, Lycée Marcelin Berthelot, Saint-Maur-des-Fossés

Avec la collaboration de l'ensemble des correcteurs

4.2. – Version

L'extrait choisi cette année est tiré de *The Go-Between*, qui date de 1953 et est considéré comme le roman le plus connu et le plus apprécié de l'écrivain britannique Leslie Poles Hartley. Il s'agit d'un récit rétrospectif dans lequel le narrateur âgé de soixante-cinq ans se remémore les circonstances d'un événement particulièrement marquant qu'il a vécu enfant, à l'âge de treize ans. L'ensemble du récit est construit autour de l'évocation difficile d'un traumatisme, dans un roman qui gravite autour du thème du secret et du non-dit mais aussi de la difficulté à dire. Invité par son camarade de classe Marcus Maudsley à venir séjourner dans la demeure familiale de celui-ci dans le comté de Norwich au cours de l'été 1900, Leo, le narrateur enfant se voit, malgré lui, confier la mission d'intermédiaire, de facteur, entre Marian, la fille de Mrs Maudsley, et son amant Ted Burgess, un métayer travaillant sur le domaine. Cependant, Marian doit, selon les désirs de sa mère autoritaire, épouser Lord Trimingham. Ainsi, le séjour estival du narrateur devient-il peu à peu rythmé par les allers-retours entre Brandham Hall (le manoir) et « the farm » (la ferme où vit et travaille Ted), ce jusqu'au jour de l'anniversaire de ses treize ans, jour funeste où les amants sont découverts. Suite à ce drame, le narrateur enfant sombre dans l'amnésie et, avant de quitter Brandham Hall, apprend indirectement que Ted Burgess s'est suicidé. Entre 1900, le moment des faits, et 1952, le moment du récit, la vie émotionnelle et affective du narrateur a été mise entre parenthèses, suite à une impossibilité à surmonter la culpabilité liée au rôle qu'il a involontairement joué dans cette tragédie qui a brutalement précipité la fin de son enfance, la perte de l'innocence et le passage à l'âge adulte. Le passé a été enfoui et émerge peu à peu grâce à l'acte narratif : « The past is a foreign country: they do things differently there », lit-on au début du prologue (p.7).

Le passage à traduire est tiré du chapitre 13. Il se situe juste après un match de cricket opposant les membres de la famille de Brandham Hall à l'équipe constituée de villageois, match au cours duquel le narrateur enfant se distingue en rattrapant une balle lancée par Ted, assurant ainsi la victoire de son équipe. Cette prouesse sportive se voit rapidement doublée d'une prouesse artistique, Leo excellent dans le domaine du chant. Le passage précède directement le moment fort embarrassant où Ted et Marian seront sur scène ensemble, Ted ne pouvant qu'obtempérer face à l'insistance d'un auditeur souhaitant l'entendre chanter. Marian prend place au piano, sous les regards admiratifs de tous, y compris du jeune Leo : « She was not of our clay, she was a goddess, and we must not think that by worshipping her we could lower her to our level », lit-on quelques pages plus loin (p.150).

L'une des difficultés de la traduction de ce texte est de respecter le style de l'auteur, fait ici d'échos et de répétitions, sans pour autant aboutir à un texte d'arrivée maladroit sur le plan stylistique. Par ailleurs, il faut conserver la spécificité de la syntaxe, en particulier les nombreuses incises, sans céder à la tentation d'une réécriture abusive. De même, il faut veiller à ne pas modifier la ponctuation de manière intempestive, surtout lorsqu'il s'agit de points d'exclamation, voire d'interrogation. De nombreux réagencements syntaxiques indus dénaturent le texte et mènent régulièrement à des erreurs additionnelles. Une tendance à la simplification du texte-source appauvrit la traduction, comme par exemple dans le segment 8, lorsque « relaxation » et « relief » sont réduits à un seul terme.

Il faut donc également veiller à rendre la spécificité ainsi que la richesse du texte-source, qu'il s'agisse des choix de focalisation de l'auteur ou d'autres procédés narratifs qui seront soulignés dans l'analyse segment par segment présentée ci-dessous.

Remarques générales

Remarques générales sur le texte

Si la compréhension globale n'a guère posé problème, la compréhension détaillée de l'extrait s'est avérée parfois plus épineuse. Ainsi, certains passages ont pu être mal compris et donner lieu à des contresens. On citera ici en guise d'exemple l'avant-dernier segment, dans lequel « cart-horse » a pu être confondu avec « horse cart », ou encore le segment 12 où « some were badgered » a parfois été compris de manière erronée et traduit par « certains furent *badgés ».

Le jury a valorisé les copies qui ont su se distinguer par la précision et la finesse de la maîtrise de la langue anglaise mais aussi française, maîtrise sans laquelle un exercice de version ne saurait être concluant. Ainsi a-t-on pu lire une traduction de « the runs » au segment 18 par « traits », qui démontre une grande richesse lexicale dans les deux langues.

Toute traduction se doit d'être homogène : il faut traduire le texte comme un ensemble cohérent, éviter les traductions à courte vue. Le texte-source n'est pas une succession de segments ou sous-segments disjoints, mais un *tout construit*, obéissant à une logique interne. Ainsi, au segment 17, il faut veiller à ne pas introduire d'ambiguïté dans l'emploi du possessif : « I could tell how irregular **its** touch must be », « **its** touch » étant à distinguer de « **her** touch », or une traduction par « **son** toucher » est nécessairement source d'ambiguïté.

Les temps

L'usage du passé composé n'a pas été accepté car il ne correspond pas au registre du texte, qui est très écrit, soutenu, de facture classique. Par ailleurs, les correcteurs ont pu noter une tendance à alterner passé simple et passé composé de manière arbitraire. Rappelons ici la nécessité de maintenir une grande cohérence quant au système des temps. Par ailleurs, certains passages abrupts au passé composé semblaient relever d'une stratégie d'évitement. Il est alors indispensable de revoir la conjugaison du passé simple, notamment de verbes courants, ce d'autant plus que les fautes d'orthographe grammaticale (la confusion entre « eut » et « eût » et donc entre passé simple de l'indicatif et imparfait du subjonctif a été fréquente) sont sanctionnées. Le recours au présent de narration a également été pénalisé.

Il faut également distinguer les valeurs du *pluperfect* de celle du prétérit et veiller à ne pas les employer de manière interchangeable.

Méthodologie de la version

Pour aboutir à une traduction précise et pertinente, nous invitons les candidats et candidates à adopter une démarche en sept phases.

Phase 1 : lecture globale et « situation image »

Cette phase de décodage permet de visualiser la scène et le déroulement de l'action. Le repérage du cadre spatio-temporel et par conséquent des temps et aspects à employer est également inclus dans cette phase. Cette lecture globale permet l'identification des personnages ; elle permet aussi de noter les renvois anaphoriques. Enfin, les candidats doivent identifier le ou les locuteur(s) ou « voix » du passage. Il est nécessaire d'effectuer plusieurs lectures globales, avec des retours en arrière, afin de rectifier d'éventuelles erreurs d'interprétation.

Phase 2 : relecture segmentée

Nous invitons les candidats à procéder à une relecture phrase par phrase et segment par segment afin d'identifier les unités de traduction (une unité de traduction correspond au plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne peuvent pas être traduits séparément).

Phase 3 : écriture du brouillon

A ce stade, il est judicieux de penser à envisager des opérations de traduction obliques, tels que la transposition, la modulation, l'équivalence ou encore l'étoffement, tirés du domaine de la stylistique comparée du français et de l'anglais. Il ne faut pas perdre de vue que plusieurs procédés de traduction peuvent se conjuguer. Nous invitons ici les candidats à se référer aux pages 124-129 de l'ouvrage de Françoise Grellet intitulé *Initiation à la version anglaise : The Word Against the Word*, paru aux éditions Hachette Supérieur en 1993.

Phase 4 : relecture du brouillon sans se référer au texte source

Cette étape permet de vérifier la cohérence interne de l'ensemble de sa traduction dans la langue-cible. Ainsi, les candidats et candidates peuvent débusquer les ambiguïtés qui sont susceptibles de figurer dans le texte d'arrivée et clarifier le propos si nécessaire.

Phase 5 : relecture du texte-source segment par segment en comparant avec le brouillon

On peut considérer cette phase comme le contraire de la quatrième. Elle amène les candidats à vérifier la fidélité de leur traduction au texte-source. En effet, il est impératif d'éviter de réécrire le texte (en usant et abusant de la sur-traduction ou encore de la sous-traduction) et d'imposer son style. Ainsi, il est possible de corriger les libertés potentiellement prises lors de la phase 4 et de prévenir les omissions. Au concours de l'Agrégation, l'omission est comptabilisée au même titre que la faute la plus grave du barème.

Phase 6 : rédaction au propre.

Il est attendu des candidats qu'ils prêtent une attention particulière à l'orthographe, l'accentuation, la disposition typographique et la répartition des paragraphes. Le texte doit être aéré et sa forme fidèle à celle du texte-source : les refus ou ajouts d'alinéas sont sanctionnés.

Phase 7 : relecture

Cette dernière phase est essentielle car elle permet de corriger des oublis ou maladresses aisément évitables qui peuvent avoir un impact non négligeable sur le nombre de points-faute.

Analyse par segments

- 1. *What was a cricket match, what was a supper, without songs? A chill settled on our wine-warmed spirits and there was no more wine to thaw it.***

Ces deux premières phrases sont rythmées par des effets de répétition. En effet, on a dans la première un jeu d'allitération (« what », « what », « wine », « warmed », et « wine » à nouveau), qui cadence cette réflexion rhétorique. On peut, par exemple, interpréter la répétition du nom « wine » et ses sonorités qui lui sont propres comme la traduction textuelle de l'effet du vin sur les personnages et la manière dont il influence leurs pensées.

La perte de la répétition constitue donc une mauvaise transcription du style de l'auteur. L'emploi de l'imparfait pour le verbe « descendre » trahit une compréhension erronée du déroulement de l'action et était donc à éviter. Par ailleurs, il est important de conserver le jeu d'opposition chaud/froid présent dans la deuxième phrase, ce qui explique pourquoi certaines traductions pourtant justes en termes de sens n'ont pas été valorisées, l'image ayant été perdue.

De bonnes traductions ont su conserver l'image de manière élégante. Le jury a également apprécié la traduction de « and there was no more wine » par « **or** il ne restait plus de vin... ».

2. *It was early: the evening stretched ahead, an unending blank. Would no one volunteer to fill the gap?*

Dans ce segment, l'image du vide est centrale, portée par le mot « blank » dans le constat initial et le mot « gap » dans la question rhétorique qui suit. Une des difficultés de traduction est de parvenir à éviter l'usage du mot « vide » pour traduire ces deux mots, qui sonnerait mal en français et ajouterait une répétition non présente dans le texte-source. Ce passage du texte est descriptif : la soirée ne s'étend pas de façon active. De ce fait, l'usage du passé simple est à proscrire. L'emploi du futur simple à la place du conditionnel ou du futur proche pour la phrase interrogative, dans la deuxième partie du segment, ne permet pas de rendre le discours indirect libre de l'original.

3. *Lord Trimingham's ill-matched eyes, which always had the gleam of authority behind them, roved round the room*

Des lacunes culturelles ont conduit certains des candidats à traduire *Lord* par « comte » ou « marquis ». Les titres des personnages sont à conserver tels qu'ils apparaissent dans le texte-source.

Concernant les yeux de lord Trimingham, il est nécessaire de rester proche du texte et de ne pas se livrer à des interprétations hasardeuses. La connaissance du roman dont est extrait le passage à traduire n'est, en aucun cas, un prérequis. Le jury ne s'attendait donc pas à ce que les candidats sachent que l'asymétrie des yeux du personnage était la conséquence d'une blessure de guerre (ici plus précisément, la guerre des Boers).

Le jury a noté des maladresses liées à l'emploi de collocations malheureuses (des yeux ne sauraient être « *discordants », par exemple). De même, il faut veiller à ne pas anthropomorphiser les yeux de manière excessive, ce qui a donné lieu à des maladresses telles que « les yeux de Lord Trimingham (...) » « *erraient » ou encore « *vagabondaient dans la pièce ».

Aucun traducteur ne peut faire l'économie d'une analyse du contexte : aussi, « room » est-il à distinguer ici de « bedroom » ; il s'agit bien d'une pièce, et non d'une chambre.

4. *and were avoided as sedulously as if they had been an auctioneer's;*

Le jury a relevé dans de trop nombreuses traductions un calque de la voix passive. Il est préférable de privilégier une forme active en français : « on les évitait » plutôt que « *ils étaient évités ».

De plus, une richesse lexicale et un vocabulaire précis sont attendus. Pourtant, « as if they had been an auctioneer's » a donné lieu à des contresens. La comparaison est avec le regard d'un commissaire-priseur, et non d'un « actionnaire », par exemple.

5. *certainly I kept mine fixed on the table-cloth, for Marcus knew that I could play the piano a little.*

Il est préférable d'entamer une nouvelle phrase plutôt que de conserver le point-virgule, pour une question de longueur de phrase. Ici, « certainly » peut se traduire par « bien sûr », « assurément », plutôt que par « certainement » ou « sans doute » qui ont une valeur épistémique.

Des calques majeurs ont été fortement sanctionnés : « que je *pouvais un peu jouer du piano » ou « que je savais jouer *le piano ». Par ailleurs, des éléments de registre doivent entrer en compte, « *je me débrouillais » par exemple, choix trop familier, a été refusé.

6. *But suddenly, when everyone seemed to be rooted in their places, immovably, never to rise, never to look up, as long as an accompanist was being sought for,*

Si l'image de « prendre racine » existe en français et qu'il est tentant de l'utiliser pour « to be rooted in their seats », elle constitue ici un contresens. Des calques de structure, tels que : « jamais *pour se lever » relèvent du non-sens. En raison de la difficulté de la seconde partie du segment, le jury a accepté deux interprétations : « décidé à, déterminé à... » et « forcé à, censé ne pas ». Il faut en revanche éviter la répétition maladroite : « se lever, ou *lever les yeux », de même que « rivé » s'il a été employé dans la phrase précédente. La traduction de « immovably » a pu conduire à des maladroites. En effet, dans la mesure où il n'existe pas, en français, d'adverbe correspondant à l'adjectif « immobile », ce dernier suffit pour décrire la manière d'être des personnages, à condition de le placer entre virgules.

7. *there was a movement, a flutter to the vertical, almost as if a standard was being raised;*

Ce segment présente des difficultés d'une part lexicales et d'autre part, de mise en français. L'omission des virgules a été sanctionnée car le segment perdait alors son sens.

Certains choix de traduction tels que la fusion des deux termes « *a movement, a flutter* » ont pu aboutir à des sous-traductions, comme : « *un léger mouvement », qui ne suffit pas à restituer la richesse de l'image-source.

Des lacunes lexicales ou une absence de prise en compte du contexte peuvent amener à des contresens tels que « un battement » ou « un envol ». De plus, la méconnaissance de « standard » dans ce contexte a pu donner lieu à des non-sens. Il s'agit bien d'un *étendard* et non d'une question de *niveau*.

8. *And before the relaxation of relief had had time to ease our stiffened bodies, Marian had walked swiftly down the hall, and was seated at the piano-stool.*

Le passage au français présente des difficultés sur le plan stylistique, des calques tels que « *la relaxation de soulagement » étant fort maladroites. Notons, cependant, que, dans certaines copies, la traduction de ce passage a été particulièrement ingénieuse et élégante.

Le principal écueil dans ce segment relève du système des temps et des modes. Il est nécessaire d'employer le subjonctif : « avant que le soulagement n'eût... », et non l'indicatif, impossible après « avant que ». Il faut prêter une attention particulière à l'orthographe grammaticale : l'accent circonflexe permettant ici de distinguer le subjonctif du passé simple. Des formes telles que « *eut eu » ont donc été sanctionnées.

On relève également des problèmes de temps dans l'unité suivante : « Marian had walked swiftly down the hall ». Ici, pour des questions de cohérence temporelle mais aussi afin d'insister sur l'aspect résultatif ou terminatif, le recours au plus-que-parfait est pertinent pour traduire non seulement « had walked swiftly down the hall », mais encore « was seated ». Certains candidats se sont interrogés sur le sens à donner à la préposition « at » dans « at the piano-stool », dans la mesure où « on the piano-stool » semble plus usuelle. Le jury a accepté toute traduction pertinente de cette unité.

Par ailleurs, il s'agit d'un objet spécifique, ce que certains candidats et candidates ont bien rendu par « le tabouret de piano », par exemple.

9. *How lovely she looked in her Gainsborough-blue dress between the candles! From there, as from a throne, she looked down at us.*

L'interprétation de ce segment a donné lieu à des traductions erronées de « she looked down at us » qui a été lu comme un signe de condescendance. En effet, « at » a parfois été confondu avec « on », alors que « down » ne fait que renvoyer à une situation spatiale. L'unité peut donc être traduite par : « De là, comme du haut d'un trône, elle portait ses regards sur nous. ».

Des lacunes culturelles ont pu donner lieu à des contresens concernant la robe de Marian : il s'agit de la couleur, celle d'un bleu digne d'une toile de Gainsborough ; « bleu » reste donc ici invariable.

Le jury a noté une tendance à la sur-traduction de l'adverbe « lovely » : « jolie, charmante, ravissante » convenaient bien mieux que « belle » ou « magnifique ».

10. *Amused and a little mocking, as though to say: I've done my part, now you do yours.*

De nombreuses copies ont donné à lire des maladroites souvent liées à des calques littéraires, tels que : « *j'ai fait ma part ».

L'emploi du passé simple, « je fis », a été sanctionné. L'impératif a été accepté pour traduire « now you do yours » à condition d'être construit correctement, c'est-à-dire sans employer le pronom personnel « vous » avant le verbe. Cependant, d'autres formules comme « à vous maintenant de faire le vôtre » sont possibles également.

L'orthographe grammaticale a ici aussi posé problème ; « le *votre », à la place de « le vôtre » est une erreur à éviter.

11. *[Alinéa] It was the custom, so I afterwards learned, that the first singers should be members of the two teams;*

Le refus d'alinéa est sanctionné en traduction. En effet, il est important de marquer, par le biais de la typographie, le début d'un nouveau paragraphe.

Le réagencement syntaxique amenant la perte de l'incise est, ici, de l'ordre de la réécriture abusive dans la mesure où il tend à gommer l'une des spécificités du style du texte de départ.

Ici encore, comme pour le segment 8, il faut veiller à utiliser le subjonctif imparfait : « que les premiers chanteurs **fussent** », ou présent : « que les chanteurs **soient** », et non l'indicatif.

12. *all were called upon and some were badgered, but it was pretty well known, I fancy, who would oblige and who would not.*

À nouveau, le calque de la voix passive a été sanctionné.

Il faut veiller à bien prendre en compte la postposition dans le verbe à particule « **all were called upon** » : il s'agit de solliciter, plutôt que d'appeler. Les particules adverbiales changent sensiblement le sens du verbe qui les précède.

Au niveau du système des temps, le passé simple ne peut convenir pour traduire « was » : « on savait très bien » est la seule traduction que le jury a accepté.

Certaines lacunes lexicales ont donné lieu à des contresens majeurs lorsqu'il s'est agi de traduire « and some were badgered », quelques candidats ayant compris que certains membres des équipes portaient ou obtenaient un badge. Il s'agit, en réalité, d'une idée d'insistance, qui peut être traduite par « certains furent harcelés », par exemple, ou plus simplement par « certains avec insistance » avec l'ellipse du verbe.

13. *The former, it appeared, had brought their music with them; this they produced apparently from nowhere,*

Si donner à l'expression « it appeared » le sens de « de fait » ou « effectivement » paraît plus convaincant, l'interprétation de cette dernière par « semblait-il » n'a pas été écartée.

Le calque « *leur musique » a, en revanche, été sanctionné. Il s'agissait, et certains l'ont bien compris, des *partitions* de musique. Le calque « *produire... de nulle part » est très confus dans la langue d'arrivée. Celui-ci s'est parfois vu doublé d'une faute d'accord : « de *nul part ».

Des contresens de structure ont pu aboutir à une compréhension erronée du référent de « this », ce qui faussait largement le sens du texte de départ.

14. *sometimes with a guilty and self-conscious, sometimes with a brazen air;*

À l'exception de certaines rares copies dans lesquelles « air » a été malencontreusement traduit par « *atmosphère », la structure du segment et la portée de ce mot « air » ont été rendues de manière satisfaisante. Cependant, le calque « *avec un air » est très maladroit et à éviter. La répétition du nom « air » en français donne lieu à une lourdeur stylistique facilement évitable.

Pour ce qui est du lexique, « brazen » a parfois été mal compris et relié à l'idée de brasier, ce qui a donné lieu à des non-sens.

Dans la majorité des copies, la structure binaire du segment a été perçue et respectée de manière convaincante.

15. *but one and all they seemed to be in awe of the accompanist, standing as far away from her as they could. Her playing fascinated me and I listened to it rather than to the songs.*

Dans l'ensemble, « awe » a posé problème. L'idée véhiculée est celle d'un respect mêlé de crainte. Des traductions ne rendant que l'un des aspects de la réaction des chanteurs, privilégiant soit la notion d'admiration, soit celle de peur, ont été considérées comme inexactes.

Outre les repérages sémantiques, les candidats à l'épreuve de version anglaise doivent apprendre à distinguer les effets de sens associés à l'imparfait et ceux associés au passé simple. Le passage étant descriptif, le choix de l'imparfait s'impose.

16. *I could see her white, slender fingers (in spite of the perpetual sunshine, she had managed to keep them white) sliding over the keys,*

Le calque majeur « *je pouvais voir » est à éviter. Il est essentiel de revoir la traduction des modaux placés devant les verbes de perception. L'anglais insiste souvent sur la capacité naturelle du sujet à percevoir quelque chose, à la différence du français.

Le passé simple ne convient pas pour les mêmes raisons que celles évoquées dans la présentation du segment précédent. Nous invitons les candidats à prêter une attention particulière aux collocations : le calque « *soleil perpétuel » a été sanctionné.

Par ailleurs, il faut privilégier la forme infinitive « glisser », et non participiale « glissant », qui change le sens et donne l'impression d'un jeu mal maîtrisé, alors que c'est, au contraire, la virtuosité de l'accompagnatrice qui est célébrée.

17. *and what delicious sounds she coaxed out of that old tin-pot piano! I could tell how irregular its touch must be,*

Sur le plan méthodologique, les candidats maîtrisant les procédés tels que le chassé-croisé, comme dans le cas suivant : « what delicious sounds she coaxed out of... », ont donné à lire des traductions souvent habiles. Retenons, par exemple : « quels sons délicieux son toucher délicat tirait de... ». Une traduction du type « *Elle faisait sortir » reflète une omission du verbe « coax », qu'il fallait compenser. Dans la mesure où ce verbe est employé au sein d'une structure résultative, le recours au procédé du chassé-croisé dénote une analyse fine du segment. Attention toutefois aux sur-traductions et aux collocations maladroites comme « *en le cajolant. » Il faut maîtriser les procédés de traduction mais il est également essentiel de savoir les appliquer à bon escient.

L'expression « that old tin-pot piano » a souvent été surinterprétée. L'inférence lexicale doit prendre en compte la cohérence du texte et du contexte. Il s'agit d'un piano de mauvaise qualité plus que d'un « *piano métallique » ou « *en forme de boîte de conserve », traductions relevant du non-sens. L'expression « cette vieille casserole » suffisait à rendre le sens de manière idiomatique.

De façon connexe, il faut prendre garde aux collocations créant en français un sens bien différent de celui du texte : « *au toucher », par exemple, ne peut évoquer que la sensation physique de la surface du piano, et non un paramètre du jeu de la pianiste.

Comme souvent, il faut éviter de traduire systématiquement « could » par « pouvais » et préférer une formulation plus légère, du type « Je me rendais (bien) compte » ou « Je devinais aisément », selon le principe de *modulation*.

18. *but the runs came as smooth as water trickling. What fire there was in the loud passages, and what sweetness in the soft!*

Le terme musical « runs » a donné lieu à certains contresens, voire non-sens. Cependant, nombreux sont les candidats qui ont su inférer son sens d'après le contexte, aboutissant parfois à des imprécisions

ou des maladresses qui n'ont été que faiblement sanctionnées. « Suites de notes », sans être réellement satisfaisant, était néanmoins une traduction habile, tandis que le terme « musique » était trop vague. Rappelons ici que toute omission ou tout refus de traduction est très lourdement sanctionné et qu'il vaut donc toujours mieux essayer de deviner le sens d'un mot que de laisser un blanc.

Si la plupart des candidats et candidates ont veillé à garder la comparaison employée dans l'unité « *came as smooth as water tricking* », certains ont opté pour des réécritures fort éloignées du texte de départ, telles que « *aussi clairs que de l'eau de roche ». Par ailleurs, un manque de cohérence a pu être noté entre la fluidité évoquée par « *smooth* » et certaines traductions de « *trickle* » privilégiant l'idée d'un goutte-à-goutte, alors que l'image évoquait plutôt un *filet* d'eau.

Par ailleurs, certaines collocations se sont avérées malheureuses : « aussi *lisses qu'un courant d'eau », l'eau ne pouvant pas plus être qualifiée de « lisse » qu'une « chute d'eau » d'« *harmonieuse ». Il s'agit ici aussi d'une question de cohérence : même si l'on ignore le sens exact de l'adjectif « *smooth* » ou du verbe « *trickle* », il faut tenir compte du but qui oppose cette fin de phrase au segment précédent (cf. « *irregular* »), ce qui limite les possibilités de traduction, donc également les risques d'erreur.

Pour rendre l'opposition binaire entre « *the loud passages* » d'une part et « *the soft* » d'autre part, certains candidats ont choisi, de manière convaincante, les termes *forte* et *piano* (à souligner dans les copies ; il faut éviter les guillemets et ne surtout pas accorder ces termes au pluriel). Pour des questions de cohérence, il faut, pour traduire « *loud* », tenir compte de « *soft* » un peu plus loin dans le segment, et réciproquement. « Les passages *forts » s'opposerait à « les passages *faibles », ce qui ne saurait convenir. Il faut, dans tous les cas, faire attention à bien conserver le rythme binaire de la phrase de départ. Pour ce faire, il est judicieux d'avoir recours à la *dilution*, en choisissant de préférence des synonymes tels que « passages » et « moments ».

19. *And it was almost miraculous the way she was able to flick up the key that stuck and put it back in commission.*

L'usage du chassé-croisé est de mise pour traduire le verbe à particule « *to flick up* », pour lequel l'on peut proposer « débloquer d'un coup sec » ou « d'une pichenette », le verbe évoquant le résultat en français et le groupe prépositionnel le moyen, là où, en anglais, la postposition « *up* » suggère le résultat et le verbe « *flick* » le moyen. Dans bien des copies, la non-mobilisation du chassé-croisé a abouti à un effacement d'une partie de l'énoncé, à savoir l'idée de « geste vif ».

Il est essentiel de prendre le temps de visualiser la scène, la situation-image, si l'on veut éviter des contresens. Ainsi, « *the key* » est, bien entendu, à traduire par « la touche » et non « la *clé ». De plus, si le jury a accepté des traductions telles que « la touche qui était collée », celle-ci ne saurait en aucun cas être « *collante », ce qui en modifie le sens. Ce type de maladresse ou de confusion ne peut qu'être repéré lors d'une relecture globale et minutieuse du texte d'arrivée. Nous invitons les candidats à bien lire les remarques méthodologiques proposées plus haut dans ce rapport et à procéder par étapes.

L'unité finale de ce segment, « *and put it back into commission* » a été source de confusions pour bien des candidats qui ont compris que la touche de piano était « *remise en place », et non « remise en service », ce qui est le sens ici.

20. *A tactful as well as a skilled accompanist, she followed the singers and did not try to hurry or retard them;*

Il faut veiller à bien respecter le style de ce texte construit autour d'un réseau d'échos. Pour ce faire, il importe de ne pas effacer « as well as » en ayant recours à la conjonction « et », par exemple. On préférera ainsi des traductions du type « Accompagnatrice pleine de tact *autant que de talent* ».

Le calque syntaxique : « **Une* accompagnatrice pleine de tact », alors que l'article zéro est de mise en français pour une apposition, ne convient pas.

Pour ce passage descriptif, l'imparfait est attendu et l'emploi du passé simple (« elle suivit ») est sanctionné. Il va de soi que des barbarismes grammaticaux tels que « elle **suiva* » l'ont été également.

Le groupe verbal « retard them » a le sens de « ralentir » et non « **retarder* ». Ici encore, il s'agit de bien prendre en compte le contexte ainsi que d'identifier la structure binaire « and did not try to hurry or retard them » ; une perception juste de l'économie de la phrase permet de gagner en précision et d'éviter le calque lexical : « elle n'essayait pas de les **presser* ou de les **retarder* ». Cette unité a aussi donné lieu à des non-sens lexicaux tels que « **les dépêcher* », « **les attarder* », etc.

21. *but her performance was in such a different class from theirs that the two did not quite match: it was as though a thoroughbred had been harnessed to a cart-horse.*

Dans l'ensemble, la structure « It was as though... had been » a été clairement identifiée. Néanmoins, du fait de sa charge lexicale, ce segment a donné lieu à de nombreuses confusions, voire à des contresens majeurs.

Afin de rendre la comparaison apparaissant à la fin du segment, il faut, d'une part, comprendre qu'il s'agissait non seulement de chevaux mais encore de deux types de chevaux très différents : un pur-sang, d'une part, un cheval de trait, d'autre part. Ce contraste est essentiel si l'on veut garder la discordance qui est au cœur de cette unité.

Par ailleurs, il est important de ne pas calquer la voix passive car des formulations telles que « **avait été attelé à* » sont maladroites. Ici encore, une traduction du passif anglais par le recours au pronom impersonnel « on » paraît judicieuse. La confusion entre les verbes « atteler » et « harnacher » a été très fréquente. On relèvera également de nombreux faux-sens plus ou moins graves, tels que « **cheval de course* », « **cheval de race* » ou encore « **bête d'élevage* ».

« Her performance was in such a different class from theirs » a donné lieu à des traductions convaincantes (« était d'un ordre tellement différent de la leur que ») de la part de candidats et candidates qui n'ont pas cherché à garder l'idée de classe à tout prix, ce qui était un écueil potentiel et a mené à quelques interprétations erronées : « **niveau de classe* », « **différence de standing* ».

Le calque lexical du mot « performance » a été très fréquent : il s'agit d'un faux-ami. Les candidats sont invités à être particulièrement vigilant s'ils veulent éviter de tomber dans le piège de ces termes qui semblent certes transparents mais dont le sens est en réalité différent dans les deux langues.

22. *The audience appreciated this and their applause was respectful as well as rollicking.*

Le calque de « appreciated this » est à proscrire, « appreciate » étant lui-même un faux-ami ; l'expression signifiant ici « se rendre compte », « avoir conscience de ».

La traduction de « this » a souvent été peu claire (« *ceci » ou « *cela », choix fréquents) ou maladroite (« *ce fait »). En effet, l'ambiguïté quant au référent de « this » est telle que son calque n'a pas été admis. En revanche, le recours à l'étoffement est pertinent ici.

Dans ce contexte, il faut préférer au passé simple, qui renverrait dans le cas présent à un fait ponctuel, l'imparfait, plus globalisant. Le jury a toutefois accepté une conjugaison au passé simple du dernier verbe du segment (« was respectful »).

Tout comme dans le segment 20, l'effacement de « as well as » ne permet pas de rendre compte du style de l'auteur ; il s'agit là d'un cas d'entropie ou de déperdition, qui conduit à un appauvrissement du texte de départ.

Sur le plan lexical, « rollicking » a pu être source de faux-sens et contresens mais a aussi donné lieu à des traductions pertinentes telles que « retentissants » ou « tonitruants ».

Proposition de traduction

Qu'était un match de cricket, qu'était un dîner, sans chansons ? Un froid descendit sur nos cœurs réchauffés par le vin ; or il ne restait plus de vin susceptible de dégeler l'atmosphère. Il était tôt : la soirée s'étendait devant nous, espace vierge et interminable. N'y aurait-il pas de volontaire pour combler ce vide ? Lord Trimmingham parcourait la pièce, au hasard, de ses yeux disharmonieux, qui recelaient toujours une lueur d'autorité, et chacun tentait d'éviter de les croiser aussi soigneusement que s'ils eussent été ceux d'un commissaire-priseur. Ce qui est sûr, c'est que je gardais les miens rivés sur la nappe car Marcus savait que je jouais un peu de piano. Mais, tout à coup, alors que chacun semblait vissé sur son siège, immobile, résolu à n'en pas bouger, à ne pas même lever les yeux tant que l'on n'aurait pas trouvé d'accompagnateur, il y eut un frisson, un léger mouvement ascendant, un peu comme si l'on dressait un étendard, et avant que le sentiment de relaxation qui accompagne le soulagement n'eût laissé à nos corps roidis le temps de se détendre, Marian avait traversé la salle d'un pas vif et avait pris place sur le tabouret devant le piano. Comme elle était jolie, entre les bougies, dans sa robe bleu Gainsborough ! De là, comme du haut d'un trône, elle portait ses regards sur nous. L'air amusé et un tantinet moqueur, elle semblait dire : j'ai fait mon devoir, à vous maintenant de faire le vôtre.

La coutume voulait, comme je l'appris plus tard, que les premiers chanteurs fussent des membres des deux équipes : tous les joueurs furent sollicités, certains avec insistance, mais on savait très bien, je crois, qui accepterait et qui refuserait. Les premiers s'étaient, en fait, munis de leurs partitions, qu'ils semblaient faire surgir comme par enchantement, l'air tantôt coupable et embarrassé, tantôt effronté ; mais tous sans exception paraissaient éprouver un respect mêlé de crainte envers l'accompagnatrice, car ils se tenaient aussi loin d'elle que possible. J'étais fasciné par son jeu et j'y prêtais plus d'attention qu'aux chansons. Je voyais ses doigts blancs et fins (le soleil brillait en permanence, et pourtant elle avait réussi à préserver leur blancheur) glisser sur les touches, et quels sons exquis son toucher délicat parvenait à obtenir de cette vieille casserole ! Je me rendais compte à quel point le clavier devait être inégal, mais les traits coulaient avec la fluidité d'un filet d'eau. Quelle flamme dans les passages *forte* et quelle délicatesse dans les moments doux ! Et la manière qu'elle avait de débloquer d'une pichenette la touche qui restait enfoncée et de la remettre en service tenait du miracle. Accompagnatrice pleine de tact autant que de talent, elle suivait les chanteurs sans chercher à les presser ou les ralentir, mais la qualité de son interprétation dépassait tant la leur que les deux ne s'accordaient pas vraiment : c'était

comme si on avait attelé ensemble un pur-sang et un cheval de trait. L'auditoire en avait conscience et ses applaudissements étaient aussi respectueux qu'enthousiastes.

Anne FAURÉ

Professeure en classes préparatoires, Lycée Malherbe, Caen

II – ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Les conditions de l'épreuve

Les candidats disposent d'un temps de parole de trente minutes pour présenter leur leçon en anglais, suivie d'un entretien en français d'une durée d'environ dix minutes.

La préparation de l'épreuve dure cinq heures. Un choix est proposé entre deux sujets portant sur deux œuvres parmi les sept figurant au programme de tronc commun et d'option. Outre un exemplaire de l'œuvre choisie, sont mis à la disposition des candidats un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. À l'issue de la préparation, les candidats peuvent emporter en salle d'interrogation l'ouvrage correspondant au sujet qu'ils ont retenu. La consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée, ainsi que l'utilisation de marque-pages pour faciliter la recherche des citations.

Notons que la leçon n'est pas une dissertation lue. Seules l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, si bien que le développement des différentes parties de la démonstration doit figurer sous forme de notes. À la fin de l'épreuve, le jury vérifie les brouillons des candidats, qui sont pénalisés si les notes sont trop rédigées. Malgré cette mise en garde figurant chaque année dans le rapport, le jury a parfois été contraint d'appliquer un malus lorsque les parties du développement étaient excessivement rédigées.

En tant qu'épreuve orale, la leçon vise notamment à évaluer la langue orale et la communication. Nous rappelons qu'il s'agit d'un concours de l'enseignement et qu'une communication dynamique et vivante est une qualité précieuse à la fois pour l'exercice et, naturellement, pour un futur enseignant. Dès lors, on ne saurait trop conseiller aux candidats de s'exprimer de manière parfaitement claire et audible afin de faciliter le travail d'évaluation du jury. Il est crucial de s'adresser aux membres du jury, donc de les regarder régulièrement, et de démontrer une certaine assurance tout en conservant une nécessaire humilité dans l'attitude et dans le propos. Le jury tient ici à féliciter les meilleurs candidats qui ont parfois réussi à produire des prestations excellentes, à la fois sur le plan de l'analyse littéraire et de la qualité de l'anglais, et par leur aptitude à communiquer agréablement.

Les types de sujets

La leçon de littérature est un exercice de réflexion, d'analyse et de démonstration. Le candidat est invité à mobiliser ses connaissances sur l'œuvre, mais sans perdre de vue l'intitulé du sujet, qui doit guider chaque étape de sa démonstration. Chaque année, de nombreuses analyses sont considérées comme intégralement ou partiellement hors sujet par le jury, notamment lorsque l'intitulé est pris comme prétexte à des placage de cours ou de connaissances utilisées sans discernement. Or, le sujet constitue le prisme à travers lequel l'œuvre doit être envisagée. Il revient aux candidats d'en esquisser les contours, d'en mesurer la singularité, l'ambivalence ou encore la richesse potentielle dans sa mise en relation avec l'œuvre étudiée.

Les sujets proposés sont de deux types principaux :

- **sujet notionnel**, à un ou plusieurs termes, comme « Places in *The Country of the Pointed Firs* », « Bodies in *King Henry V* » ou encore « Nature in *No Country for Old Men* ». Pour ce type de sujet, il faut avant tout s'attacher à déployer le spectre sémantique permettant de proposer une lecture stimulante de l'œuvre. On pourra réfléchir à la polysémie, au rapport entre signifiant et signifié, entre les diverses connotations, les différents usages et champs lexicaux, envisager les synonymes et les antonymes de la notion, avant de chercher à identifier comment ces multiples facettes et nuances se manifestent dans l'œuvre.

Par exemple, pour le sujet « Surrender in *The Wings of the Dove* », il fallait réfléchir à la manière dont s'entremêlent les acceptions militaire (la reddition ; la cession d'un territoire), économique (dans le cadre d'une transaction, de la remise de documents), sentimentale (s'abandonner aux émotions) ou encore sexuelle (se donner à l'autre), et ainsi s'interroger sur la façon dont le roman de James explore les formes de la capitulation, du renoncement aux idéaux, du don de soi, ou encore de la faillite morale, tout en se fondant sur une poétique de la rétention obligeant les personnages, tout comme les lecteurs, à traquer les indices de la construction du sens.

Ce n'est qu'une fois achevé ce travail de définition du terme du sujet que pourra être dégagée une problématique qui prend en considération toutes les strates du texte (thématique, symbolique, stylistique, etc.). Pour le sujet sur James, on pouvait par exemple s'intéresser à la relation entre le refus de se livrer et les stratagèmes mis en œuvre pour (dé)voiler la vérité, tension perceptible tant sur le plan diégétique que sur les plans éthique et métafictionnel, comme en atteste cette occurrence notoire dès le second chapitre (« what they mainly postponed was the question of a surrender », p. 37), à laquelle l'ultime dialogue offre un écho où affleurent les acceptions multiples (« From your choice of my surrender to you ? », p. 407).

Aucun sujet bi-notionnel n'a été donné cette année, mais on se souvient de « High and Low in *King Henry V* », par exemple, où la conjonction « and » invite les candidats non pas à traiter séparément les deux notions, mais bel et bien à examiner le type de rapport instauré entre les deux termes, qui reflètent une conception hiérarchisée et verticale structurant les sociétés humaines, de la grande chaîne des êtres dans le monde élisabéthain à la dimension sociale, corporelle, esthétique, théâtrale et poétique. Une problématique efficace s'interrogera donc sur la manière dont la pièce met en jeu, et parfois en cause, ces divisions.

S'agissant de *No Country for Old Men*, il est rappelé aux candidats qu'ils doivent étudier conjointement, et à part égale, le roman de Cormac McCarthy et le film de Joel et Ethan Coen. Dans plusieurs cas, le jury a noté un déséquilibre, dans un sens comme dans l'autre, ce qui a porté préjudice aux candidats. Par ailleurs, le vocabulaire d'analyse filmique doit être bien maîtrisé et doit revêtir une technicité comparable à celui de l'analyse littéraire, en anglais (pour l'exposé) comme en français (pour l'entretien). Si le sujet « Nature » a pu sembler déroutant de prime abord, il n'en était que potentiellement plus stimulant. Il était ainsi possible de partir du poème de W. B. Yeats, « Sailing to Byzantium », dont le titre des deux œuvres est tiré (« That is no country for old men. The young/In one another's arms, birds in the trees,—Those dying generations—at their song »), pour marquer le saut opéré, dans l'esthétique postmoderne de McCarthy, vers un paysage (en) négatif, marqué par le dépouillement, l'aridité de paysages désertiques, à l'atmosphère parfois lunaire, voire postapocalyptique. Malgré l'absence de luxuriance, la nature n'en est pas moins omniprésente dans le roman et dans le film, si l'on sait, à l'image de Llewelyn Moss, l'observer avec patience et minutie, et à l'aide de la focale

appropriée. On pouvait donc s'interroger sur une première tension entre présence et absence, dans la mesure où la nature apparaît d'emblée comme une construction, un artefact, qui prend donc à rebours toute conception « naturelle » ou objective de la nature, au profit d'une incontournable subjectivité. Le roman et le film nous donnent à voir un environnement cartographié, délimité, observé, épié, un espace apparemment vide mais où fourmillent les traces de formes de vie végétale, animale, humaine. La nature, à contraster avec « country/Country », nous renvoie donc, par-delà l'environnement géographique et la représentation de l'espace, à la *physis* aristotélicienne comme force de vie, aux fondements même de ce qui constitue la nature humaine, et donc à la question de la raison (au sens de la cause comme de la rationalité), de la conscience de la vie et de la mort, d'un rapport à la violence constamment mis en regard de la « sauvagerie » animale. On pouvait également s'intéresser à l'état de nature dans la philosophie de Rousseau et au rapport de l'homme à la société, fût-elle américaine et contemporaine, à la frontière occidentale du Texas ; il semblait également difficile d'éluder la question métaphysique d'un monde habité ou abandonné par Dieu, comme le reflètent les monologues de Bell, ou celle, philosophique et esthétique, du Transcendantalisme, qui idéalise le rapport de l'homme avec la nature, ou encore celle, dans la tradition puritaine et/ou dystopique, d'une forme de diabolisation de la nature où s'épanouirait inéluctablement le mal, à cause ou en dépit de l'homme.

- **sujet citationnel**, comme « 'framed in the Style peculiar to that People' (p. 92) in *Gulliver's Travels* », « The 'law of silence' (p. 334) in *The Wings of the Dove* » ou « 'you see them perspectively' (Act V, Scene 2, l. 286, p. 215) in *King Henry V* ».

Pour ce type de sujet, la citation est presque toujours tirée de l'œuvre sur laquelle porte la leçon ; il ne s'agit que rarement d'une citation tirée d'un ouvrage critique ou d'une autre œuvre, comme par exemple « The 'Aboriginality of place' in *Carpentaria* », citation extraite d'un essai d'Alexis Wright intitulé « A Journey in Writing Place » (2019). Lorsqu'il est tiré d'une œuvre étudiée, le sujet citationnel exige d'abord une analyse précise de la citation, dans son contexte, ce qui n'oblige nullement à se cantonner à ce contexte dans la leçon. Toutefois, ce n'est qu'après avoir contextualisé la citation pour en déployer les sens précis qu'il convient ensuite de voir comment les notions évoquées par cette citation peuvent s'appliquer à l'ensemble de l'œuvre. Autrement dit, la citation ne doit pas être réduite à un prétexte ou une simple notion.

Ainsi, « 'you see them perspectively' (Act V, Scene 2, l. 286, p. 215) in *King Henry V* », n'invite pas simplement à réfléchir aux « perspectives » dans *Henry V*. Ce fragment d'une réplique du roi de France s'inscrit dans le fil d'un échange entre Henry et Bourgogne, où le grivois côtoie le politique au sein d'un réseau métaphorique filé à travers la pièce, la main de Catherine faisant partie intégrante de la négociation. « You see » place l'accent sur le rôle de la perception dans le désir amoureux (Shakespeare donnant un nouveau tour au *conceit* éculé de l'amour qui rend aveugle), que Bourgogne et Henry érigent en motif central de l'action guerrière, puisqu'ils comparent les jeunes filles à des mouches aveugles qu'il convient de cueillir à la fin de l'été quand elles ont sombré dans une torpeur lascive, selon une image de prédation. En l'occurrence, Charles VI détourne et déforme les mots prononcés par Henry, qui signalait que l'amour d'une « belle fille de France » (« a fair French maid ») calmerait ses ardeurs destructrices à l'égard des villes françaises (« a fair French city »). Le roi transforme la métaphore, en faisant valoir le caractère vierge et sacré des villes encore épargnées par la guerre (« all girdled with/maiden walls that war hath never entered »), proposant ainsi un changement de perspective au cœur même de la scène. On pourrait parler ici d'anamorphose, « perspectively »

évoquant un miroir déformant ou une distorsion de l'image perçue par le sujet désirant. Une bonne problématique consiste à porter une attention spécifique à la représentation des femmes, en s'intéressant plus spécifiquement au rapport entre figure féminine et entreprise martiale, afin d'analyser le discours ambigu de la pièce sur le lien entre Henry, sa nation et son armée, sur la cause de la guerre et les enjeux historiographiques d'une œuvre démontrant la complexité du lien entre histoire et représentation théâtrale.

Première étape : définir le(s) terme(s) du sujet

Pendant les cinq heures de préparation, un temps suffisant doit être accordé à l'analyse des termes du sujet afin d'en cerner les enjeux. Le dictionnaire unilingue consultable pendant la préparation doit permettre aux candidats de vérifier les différentes acceptions du ou des termes du sujet. Une fois relevées ces définitions, il convient d'explorer dans quelle mesure la polysémie du ou des termes entre en résonance avec l'ensemble de l'œuvre. C'est de cette mise en relation cruciale entre définition du sujet et exploration de l'œuvre que naîtra une bonne problématique. Cette étape permet donc d'éviter de commettre des contresens ou d'utiliser le sujet comme prétexte à des divagations sans lien véritable avec la question traitée, ce qui est un des écueils majeurs de l'exercice de la leçon. La définition du sujet doit naturellement figurer dans l'introduction, idéalement après une ou plusieurs phrase(s) d'amorce permettant une bonne entrée en matière.

Deuxième étape : mise en relation entre le sujet et l'œuvre

Une fois le sujet défini, les candidats doivent chercher des exemples précis dans l'œuvre et passer du temps à préparer des micro-analyses de ces passages afin de servir leur démonstration. La leçon de littérature est un exercice démonstratif qui doit s'appuyer sur une progression de la pensée et une capacité à opérer des synthèses et des micro-lectures. Il faut donc que le jury perçoive un enchaînement des idées montrant que l'on ne s'est pas contenté de faire un relevé des différentes occurrences des termes du sujet dans l'œuvre. Un sujet de leçon n'est jamais, par définition, seulement un « thème » à traiter : toute notion sera abordée dans la complexité potentielle qu'elle recèle. Une bonne leçon réside dans l'art de conjuguer un travail de conceptualisation menant à la construction d'une réflexion claire et un travail d'analyse précis du texte. Lorsque le candidat utilise une citation, il est conseillé de renvoyer à la page précise pour que le jury puisse lire le passage sur lequel porte l'analyse. A cette fin, les candidats doivent s'appuyer sur les outils d'analyse littéraire. Quitte à énoncer des évidences, rappelons qu'il n'est pas possible de faire une leçon sur de la poésie sans parler de prosodie ou de poéticité, tout comme il faut pouvoir analyser les enjeux de la théâtralité chez Shakespeare ou ceux de l'énonciation en fiction.

Troisième étape : problématique et plan

La problématique désigne l'idée-force qui guide la démonstration, autrement dit le cœur du questionnement qui anime la lecture de l'œuvre. Elle met en exergue la tension résultant de la mise en relation entre le sujet et l'œuvre étudiée. Énoncée dans l'introduction, sous forme de question ou d'affirmation, elle doit découler des remarques préliminaires qui conduisent à ce point de cristallisation de la réflexion. C'est autour d'elle que vont s'articuler les idées principales de la démonstration, annoncées ensuite sous forme de plan. Un plan dynamique va du plus simple au plus complexe, du plus littéral ou thématique au plus subtil ou abstrait et explore nécessairement plusieurs niveaux de lecture (poétique, symbolique, générique, narratologique, stylistique, métatextuel, etc.). La

problématique ne doit pas être annoncée sous la forme d'une succession de questions, ou d'une seule question aux méandres syntaxiques interminables, comme cela a été parfois le cas cette année encore. Si une formulation interrogative est possible (si la syntaxe en est maîtrisée !), une phrase affirmative est également parfaitement adaptée pour exprimer la thèse centrale de l'analyse. La problématique doit être concise sans être trop vague ou générale, et elle ne saurait en aucun cas se limiter à une simple reprise du sujet. Problématique et plan sont dictés au jury, suffisamment lentement pour qu'il puisse les noter. Il faut éviter que le plan soit redondant avec la problématique. Ainsi, le plan ne saurait se contenter de reprendre les deux ou trois parties de la phrase de problématique. Le plan est le plus souvent constitué de trois parties qui doivent être annoncées, à l'aide de titres clairs et concis, aptes à expliciter la progression du raisonnement. On évitera les plans trop mécaniques, le format « thèse-antithèse-synthèse » ne permettant pas toujours d'articuler une réelle progression, tandis que le « plan à tiroirs », à proscrire, consiste à traiter successivement trois thèmes de l'œuvre en les reliant artificiellement au sujet.

Le corps de la leçon

Celui-ci consiste en une démonstration dont les éléments doivent être en constant rapport avec la problématique. Les meilleures démonstrations sont celles qui font alterner des arguments bien conceptualisés avec des micro-lectures précises. Une leçon qui ne fait pas de retour systématique au texte obtiendra une note basse. Les exemples ou les citations ne doivent pas constituer de simples illustrations : l'effet de catalogue qui en résulte est le reflet d'une lecture superficielle de l'œuvre. Les passages cités doivent être analysés en détail et servir la logique de la démonstration. Une leçon de qualité ne peut procéder que d'une connaissance intime de l'œuvre et d'une lecture minutieuse de celle-ci. Le jury conseille aux candidats d'explicitier, avec pédagogie et élégance, les titres des parties du plan, éventuellement des sous-parties, au fil de l'exposé. On se gardera donc d'employer les formules éculées, du type « which leads me to my second part ». Il convient enfin de terminer par une conclusion qui ne se contente pas de répéter de manière mécanique les trois étapes du développement mais qui opère une synthèse de la démonstration avant de conduire éventuellement vers une nouvelle piste de réflexion. Enfin, il faut impérativement veiller à ce que le plan soit équilibré et que la leçon puisse être terminée dans le temps imparti.

Lorsque le jury signale au candidat qu'il lui reste cinq minutes, il n'est pas nécessaire d'accélérer le débit ou de terminer de manière abrupte. Le candidat peut prendre le temps d'achever sereinement sa dernière partie avant de conclure. Chaque année, certains candidats font des leçons trop courtes, signe qu'ils n'ont pas suffisamment pratiqué le format de l'épreuve ou qu'ils sont à court d'idées. Plus rarement, des candidats doivent être interrompus au terme de la trentième minute, alors qu'ils n'ont pu terminer. La gestion du temps fait partie intégrante de l'épreuve et le jury félicite les meilleurs candidats pour leur grande maîtrise de l'exercice.

L'entretien est en français et le jury encourage les candidats à ne pas se relâcher, notamment pour ce qui concerne la qualité de l'expression. Ainsi, le vocabulaire doit rester soigné et la grammaire de bonne tenue, dans un français de qualité. Les candidats doivent se saisir de l'opportunité de poursuivre leurs analyses durant l'entretien avec le jury, dont la visée est de clarifier certains points de la démonstration, de réfléchir à d'autres pistes ou de prolonger le travail sur les concepts ou sur des passages de l'œuvre. Tandis que certaines questions sont d'ordre définitoire ou invitent les candidats à

réviser une lecture parfois erronée, d'autres sont plus ambitieuses et n'appellent pas réellement de « réponse juste », mais attendent des candidats qu'ils identifient les enjeux soulevés par la question dans un échange intellectuel de bonne tenue.

Exemple de leçon

Il s'agit de la transcription d'une bonne leçon à partir des notes prises par le jury cette session.

“This living hand” (“This living hand, now warm and capable”, l. 1, p. 378) in Keats's Poetry and Prose

La candidate amorce son **introduction** en citant le bref poème auquel le sujet emprunte son titre, soulignant qu'il peut s'agir d'un texte tronqué ou volontairement fragmentaire, qui s'achève sur « I hold it towards you » (p. 378), véritable geste poétique vers le destinataire ou le lecteur, mais aussi tentative de conjurer la finitude et la mort, car il établit un lien entre le corporel et le monde éthéré des idées (« the corporeal and the ethereal »). Elle observe que le dernier vers semble justement amputé, à l'image de la vie du poète marquée par une brièveté tragique. Figure du génie éphémère, Keats mobilise dans le poème cité un vocabulaire sensoriel, notamment celui du toucher, chargé de sensualité (« now warm »), évoquant aussi l'amitié, à l'image des épîtres figurant parmi les textes étudiés. Le syntagme est néanmoins marqué par l'ambivalence du déictique « This », marqueur de proximité et de mise à distance, puisqu'il est employé au lieu du possessif « my », par exemple. De plus, il est mis en relief par le spondée en ouverture (deux syllabes successives portant l'accent tonique), associé à la main, métonymie de l'écriture. Ces remarques l'invitent à choisir (pour **problématique** ou angle d'approche) d'étudier comment Keats parvient à transformer sa conscience aigüe de la mort en procédé d'écriture (« how Keats turns his acute awareness of the brevity of life into a poetic modality »). Elle annonce ensuite son plan.

La **première partie**, intitulée « Embodied poetry: a new poetic manifesto » propose d'explorer le lien entre le corps et l'écriture à partir du fragment « This Living Hand » considéré comme manifeste poétique, où le poète cherche à s'incarner dans le verbe, notamment par le biais de la référence tactile aux vers 1 et 2 (« capable/Of earnest grasping »), où « grasping » sert d'interface entre la préhension et la compréhension, dans ce poème caractérisé par la métonymie de l'écriture poétique (« a metonymy for the poet's writing »). Le sens du toucher est toutefois diversement à l'honneur chez Keats, en témoigne le vocabulaire sensoriel dans « Ode to Psyche », qui s'achève sur le distique suivant : « A bright torch, and a casement ope at night,/To let the warm Love in! » (v. 66-67, p. 456). La corporéité, via la perception de la lumière et de la chaleur, se mêle à nouveau au lexique amoureux et à l'inspiration poétique.

Mais la poésie de Keats n'est pas que volupté, et la main peut revêtir une fonction plus transgressive, comme dans « The Eve of St. Agnes », où l'amant-voyeur Porphyro aborde sa proie ensommeillée (« Thus whispering, his warm, unnerved arm/Sank in her pillow. », v. 280-281, p. 454), dans un poème où le toucher (« his synesthetic hand »), devient une métonymie de la défloration : « Close to her ear touching the melody;—/Wherewith disturb'd, she utter'd a soft moan:/He ceased—she panted quick—and suddenly/Her blue affrayed eyes wide open shone:/Upon his knees he sank, pale as smooth-sculptured stone. » (v. 293-287, p. 454) Ces vers sont également marqués par la présence du poète

(« the underlying presence of the poet »), dont la main cisèle les vers et donne accès aux autres sens. La candidate fait ensuite référence au lien organique entre la poésie et le corps (« poetry erupts from the body »), jusque dans le vocabulaire même de la prosodie, citant à l'appui un sonnet hors programme (« If by dull rhymes our English must be chain'd », p. 347) : « To fit the naked foot of Poesy;/Let us inspect the lyre, and weigh the stress/Of every chord » (v. 6-8). Ce lien consubstantiel entre monde physique et écriture poétique est établi dès le volume de 1817, où « I stood tip-toe upon a little hill » (p. 21) revendique un ancrage du sujet dans le sol, au contact avec la terre (« in connection with the ground »).

En dernier lieu, la candidate souligne le lien entre la célébration de la vie, la conscience de la mort et la solitude de l'écriture : « —then on the shore/Of the wide world I stand alone, and think/Till love and fame to nothingness do sink » (célèbre distique clôturant le sonnet « When I have fears that I may cease to be », p. 119), où « sink » et « think » font résonner le signifiant de l'écriture (« ink »). Elle montre que le sonnet « Bright Star » opère un rapprochement similaire, fondé sur le contact érotique avec le corps de l'aimée (« Cheek-pillow'd on my love's white ripening breast,/To touch, for ever, its warm sink and swell », v. 10-11), repris par le *conceit* reliant écriture, jouissance et mort (« To hear, to feel her tender taken breath,/Half passionless, and so swoon on to death », v. 13-14), avant d'ajouter que le lien est accentué par la rime et par les échos allitératifs en /t/ et en /s/ dans le passage. Elle conclut ce premier volet avec l'idée que le corps offre au poète un moyen de renouveler l'écriture, insistant sur le rôle des adjectifs composés dans la poétique keatsienne.

Le **deuxième mouvement** de l'analyse, intitulé « Urgency: poetry as a living impulse », porte sur le rôle de l'écriture dans la capacité à vivre de l'auteur, en envisageant la poésie comme nourriture de l'esprit (« nurture »), citant à l'appui la lettre à C. W. Dilke, du 22 septembre 1819 : « Talking of Pleasure, this moment I was writing with one hand, and with the other holding to my Mouth a Nectarine—good god how fine. » (p. 361) De nombreux textes de Keats mettent en scène plaisir et appétit, fût-il sensuel ou gustatif, ainsi du festin comme fête sensorielle et poétique. La candidate évoque la corne d'abondance (« cornucopia », « horn of plenty ») dans « The Eve of St. Agnes », qui donne lieu à un festin sonore (« a feast of sonorities »), citant la strophe xxx : « While he from forth the closet brought a heap/Of candied apple, quince, and plum, and gourd:/With jellies soother than the creamy curd », v. 265-266, p. 453), avant de souligner que l'excès qui domine cette scène engendre une déformation de la rime, avec la dissonance « gourd/curd », et une perturbation de la régularité iambique au vers 268, amorcé et achevé par une inversion trochaïque (« Manna and dates, in argosy transferr'd »). Cette célébration animée du corps (« lively celebration of the body ») et de l'esprit donne lieu à une imagerie érotique (« candid imagery »), où abondent les délices.

Pour célébrer la vie et le corps, l'écriture de Keats s'ancre dans le présent, comme en témoigne son recours fréquent à « now », et cherche à s'inscrire dans une forme d'immédiateté. C'est l'effet produit par « This » dans la citation du sujet, qui suggère une réaction immédiate à un événement. Ainsi, dans le sonnet xii intitulé « On leaving some Friends at an early Hour », Keats implore la muse de la poésie : « Give me a golden pen, and let me lean/On heap'd up flowers, in regions clear, and far; Bring me a tablet whiter than a star,/Or hand of hymning angel, when 'tis seen/The silver strings of heavenly harp atween: » (v. 1-5, p. 55). Ces vers issus du premier volume évoquent le topos poétique du *carpe diem*, dans toute son ambivalence, car jouir du moment présent induit le caractère éphémère de la vie (« the

transience of a fleeting life ») et fonctionne également comme *memento mori*, notamment par l'entremise de la référence à l'ange.

Le poème devient une caisse de résonance où vibrent les sons et résonnent les mots de l'auteur, qui y consigne souvenirs et moments disparus. Ainsi, « Robin Hood » s'ouvre sur « No! those days are gone away » (p. 470), dans cette balade où le sujet lyrique regrette l'absence des figures légendaires dans la forêt de Sherwood : « Never one, of all the clan,/Thrumming on an empty can/Some old hunting ditty, while » (v. 25-26, p. 471). La candidate souligne la valeur élégiaque de la répétition anaphorique de « Gone » (v. 33-35) à laquelle l'anaphore « Honour to » offre un pendant sur le mode de l'ode et de l'hommage. Pour conclure cette partie, la candidate fait référence à « Ode to Psyche », où les vers 44 à 49 évoquent la lyre et le luth, les antiques instruments du poète qui devient lui-même pur medium musical. Le désir de jouir de la vie (« the urge to seize life »), chez Keats, est inextricablement lié à la menace omniprésente de la mort.

La **dernière phase** de l'analyse s'intitule « This dying hand » et vise à montrer comment la poétique keatsienne puise sa vitalité dans la mort, tentant de trouver l'apaisement dans l'entre-deux de l'écriture (« to find comfort in in-betweenness »). La candidate évoque le tournant de l'année 1818 (« annus miserabilis ») au cours de laquelle le poète subit la perte de son frère Tom, emporté par la tuberculose (« from symptoms of consumption »), avant de citer « Hyperion », qui porte sur la chute des Titans et dont le troisième livre s'interrompt brutalement par ces vers « Apollo shriek'd;—and lo! from all his limbs/Celestial », le dernier vers étant tronqué, comme écrit par une main en décomposition (« by a decaying hand »).

La poésie de Keats, souligne la candidate, est hantée par la mort et par la maladie, comme en atteste le début de « Ode to a Nightingale » (v. 1-2, p. 457), où s'exprime une menace mortifère (« the threat of future stillness »). La troisième strophe porte sur les effets de la maladie (« palsy »), qui engendre paralysie et tremblements (« Where youth grows pale, and spectre-thin, and dies », v. 26) et abîme les jeunes corps (« the decay of youthful bodies »). Le sonnet « When I have fears that I may cease to be » contient le célèbre vers « before my pen has glean'd my teeming brain » (v. 2, p. 118), où semble résonner le spectre du mot « pain » (fusion de « pen » et « brain »), et où la perspective de désintégration (« nothingness », au dernier vers) permet la composition du texte.

La mort se mêle parfois à une corporéité sensuelle, à la manière d'Eros et Thanatos, comme dans « Ode on Melancholy », où le poète rêve de s'emparer de la douce main de l'aimée courroucée : « Emprison her soft hand, and let her rave,/And feed deep, deep upon her peerless eyes. » (v. 19-20, p. 474) Le corps décomposé, détournement du blason médiéval, connaît une ultime figure dans la langue vigoureuse du poète qui prend corps sur la page (« strenuous tongue », v. 27, p. 474). L'exposé s'achève sur la négativité keatsienne (« Negative capability »), capacité du poète à se nourrir des incertitudes, doutes et mystères afin de résister à la tentation rationnelle, qui semble habiter cette voix d'outre-tombe.

En **conclusion**, après la synthèse des trois axes de l'exposé, la candidate observe que le motif de la main écrivante (« the writing hand ») démontre la prédominance d'une poésie incarnée (« the predominance of the corporeal nature of Keats's poetry »), qui fait néanmoins signe vers le caractère éphémère de la vie, la décomposition du corps et la composition poétique (« yet gestures at the brevity of life, bodily decay and poetic creation »).

Signalons que la troisième partie et la conclusion sont un peu brèves et auraient pu être étoffées, puisqu'il restait plusieurs minutes disponibles en fin de leçon. Notons par ailleurs que la candidate fait référence à deux poèmes non inclus dans le programme du concours (ainsi qu'à deux lettres souvent citées). Ces références viennent s'ajouter, et non se substituer, à l'étude des textes au programme, ce qui les rend naturellement recevables.

S'ensuit l'**entretien**, où est soulevée la question du morcellement du corps chez Keats, partant d'un poème non cité, « Isabella, or the Pot of Basil ». La candidate démontre sa connaissance précise de ce long poème narratif où figure le motif de la tête coupée et le relie judicieusement au sujet, se référant pour finir aux connaissances de l'auteur dans le domaine médical et chirurgical. Une autre question invite la candidate à revenir sur sa référence à l'entre-deux. La candidate répond que c'est dans le déséquilibre que s'épanouit l'écriture de Keats, à la manière de « I stood tip-toe », où le corps est tout entier mis en tension, et où la menace de l'effondrement n'est jamais loin. Une dernière question incite la candidate à envisager la question de la mémoire sensorielle à partir du vers « Touch has a memory » (sonnet « What can I do to drive away », p. 375), sous un angle philosophique. Celle-ci répond que Keats a évolué sur la question du lien entre poésie et philosophie, mais qu'il résiste à la fois au discours philosophique et au discours scientifique, comme en témoigne « Lamia ».

Exemples de sujets donnés en 2022 :

Relations in *Gulliver's Travels*

Parts in *Gulliver's Travels*

"framed in the Style peculiar to that People" (p. 92) in *Gulliver's Travels*

Diversions in *Gulliver's Travels*

Surrender in *The Wings of the Dove*

The "law of silence" (p. 334) in *The Wings of the Dove*

Exchanges in *The Wings of the Dove*

"the personal question" (p. 176) in *The Wings of the Dove*

Bodies in *King Henry V*

"you see them perspectively" (Act V, Scene 2, l. 286, p. 215) in *King Henry V*

"many things, having full reference/To one consent, may work contrariously" (Act I, Scene 2, l. 205-206, p. 93) in *King Henry V*

"the appearance of the surreal" (p. 71) in *Carpentaria*

The "Aboriginality of place" in *Carpentaria* (Alexis Wright, "A Journey in Writing Place", *Meanjin*, Winter 2019, online).

"Trespassing" (p. 256) in *Carpentaria*

Places in *The Country of the Pointed Firs*

"the hidden fire of enthusiasm" (p. 113) in *The Country of the Pointed Firs*

Nature in *No Country for Old Men*

Expecting in *No Country for Old Men*

“glass[ing]” (p. 15) in *No Country for Old Men*

“the end of it” (p. 137) in *No Country for Old Men*

Animation in *Keats’s Poetry and Prose*

“language strange” (“La Belle Dame Sans Merci”, l. 27, p. 342) in *Keats’s Poetry and Prose*

Transformations in *Keats’s Poetry and Prose*

Clément OUDART
Sorbonne Université

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

1. Rappels et conseils sur le déroulement de l'épreuve

a) Maîtrise du temps de la présentation.

Les candidats ont deux heures pour préparer leur explication de texte. Les extraits choisis ont une longueur d'environ 55 lignes ou 45 vers. Des formes poétiques courtes comme le sonnet peuvent également être proposées.

Les candidats disposent de trente minutes pour présenter leur analyse. Il est recommandé de s'entraîner régulièrement à l'exercice dans les conditions du concours afin de maîtriser parfaitement cette durée. Un candidat qui s'est suffisamment familiarisé avec ce temps de parole aura à peine besoin de regarder son chronomètre pendant l'épreuve et n'aura pas lieu d'être déstabilisé au moment où le jury lui fait signe qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son explication. Certains candidats ont semblé étonnés de ce rappel et au lieu de s'acheminer sereinement vers leur conclusion, ont accéléré leur débit ou interrompu leur propos pour se dépêcher de conclure. Il est par ailleurs inutile, voire contre-productif, de chercher à parler pendant trente minutes exactement, quitte à se répéter ou à tenir des propos creux : si une prestation très courte sera nécessairement lacunaire et donc pénalisée, il ne sert à rien de prolonger artificiellement son temps de parole au détriment de la cohérence de la démonstration et de la concision de l'expression. Rappelons que les candidats ne sont pas sanctionnés si leur temps de parole est très légèrement en deçà de trente minutes.

b) Entretien avec le jury.

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury, d'une dizaine de minutes environ. L'objectif de ce temps de questions est de permettre aux candidats d'apporter des précisions sur un élément de leur démonstration, d'étayer un argument par des micro-lectures, de relire une phrase ou un vers pour corriger un contresens de lecture ponctuel, ou encore d'envisager un angle de lecture différent qui n'invalide pas forcément celui qui a été adopté précédemment, mais le nuance et le complète.

Les candidats doivent garder à l'esprit que cet entretien ne vise jamais à les piéger, mais au contraire leur donne la possibilité de justifier une affirmation ou de nuancer une lecture trop univoque de l'extrait. La discussion avec le jury offre non seulement l'occasion de rectifier des interprétations schématiques ou discutables, mais aussi d'envisager des lectures plurielles faisant justice à la richesse du texte et à l'ouverture du sens. Par exemple, à l'issue de son analyse du sonnet de Keats « [To one who has been long in city pent] » (p. 54), un candidat a profité de l'entretien pour compléter sa réflexion sur la dissociation de l'ouïe et de la vue dans le sizain final en faisant remarquer la présence de rimes visuelles, élément formel qui avait fait défaut dans sa présentation. Sur un passage de *Gulliver's Travels* (Part. III, Chap. 2, p. 151-153), une candidate a pu enrichir une démonstration restée trop abstraite et désincarnée par une prise en compte de la structure verticale de l'espace décrit et de la dimension métaphorique du haut, associé à l'esprit, et du bas, lieu des instincts charnels. L'entretien a également permis de rendre justice aux sous-entendus grivois d'une scène de *Henry V* (II, 3, p. 113-116) qu'une lecture trop sage et sérieuse avait laissés de côté. Grâce à ce temps de dialogue, les examinateurs peuvent valoriser les capacités d'écoute et de souplesse intellectuelle, qualités indispensables à de futurs professeurs.

c) Conseils sur les deux heures de préparation et l'utilisation des outils mis à la disposition des candidats en loge.

Rappelons que les brouillons ne doivent pas être rédigés, hormis l'introduction et la conclusion. Cette règle est dans l'intérêt des candidats, car s'ils regardent constamment leurs notes la communication en pâtit et la note de langue en est affectée. Le dictionnaire unilingue et le dictionnaire de prononciation mis à leur disposition peuvent leur permettre de vérifier la signification et la prononciation d'un mot rare, mais aussi d'envisager des usages polysémiques de mots courants répétés dans le texte, ce qui est susceptible de nourrir leur analyse.

En plus du sujet d'explication, les candidats peuvent également consulter l'ouvrage dans l'édition de référence. Les œuvres doivent bien sûr avoir été suffisamment travaillées en amont pour que l'extrait soit facilement situé au sein du roman ou de la pièce et le poème rattaché à son contexte de publication, mais l'ouvrage est particulièrement utile, voire indispensable, quand les enjeux du passage requièrent une contextualisation et un cadrage extrêmement précis. Par exemple, la scène de l'éloge funèbre de Falstaff dans *Henry V* (II, 3, p. 113-116), où des personnages de basse extraction s'expriment en prose, ne peut être comprise dans sa dimension d'inversion carnavalesque des hiérarchies et des valeurs que si elle est mise en relation avec les scènes en vers qui l'encadrent, où des personnages nobles, Henry puis le roi de France, définissent les enjeux de la guerre. On attendait bien sûr une référence à la scène II, 1, qui évoque la disgrâce de Falstaff et prépare les spectateurs à la mort à venir du personnage au « cœur brisé », mais d'autres scènes pouvaient aussi apporter un éclairage utile et offrir des pistes de réflexion : la trahison des trois conjurés révélée et punie par le roi dans la scène précédente (II, 2) permettait de mettre en lumière les thèmes de la fidélité et de la loyauté filés dans la scène à étudier ; si l'emploi par Pistol du terme « yoke-fellows » a bien été lu comme contrepoint critique de la rhétorique du sacrifice héroïque invoqué par Henry V pour galvaniser ses « frères » d'armes dans son discours de la Saint-Crépin (IV, 3, 60-67), les déplacements comiques et irrévérencieux des discours sur la religion et les vertus militaires auraient gagné à être mis en relation avec leurs doubles officiels et sérieux. De même, dans *Gulliver's Travels* (III, 2, p. 151-153), les clichés misogynes projetés par Gulliver sur les femmes de Laputa, qui incarneraient selon lui une nature féminine universellement lascive, inconstante et déraisonnable, pouvaient être mis en tension de façon fructueuse avec l'un de ses discours des livres précédents où il se fait au contraire le champion de la relativité. S'il n'était pas nécessaire pour étudier un poème de Keats d'y chercher des échos d'autres poèmes, il était possible d'établir un parallèle entre l'aspiration paradoxale au silence qui se dessine dans les deux derniers vers du sonnet « [To one who has been long in city pent] » et celle que suggère le sonnet suivant dans le recueil, « On First Looking into Chapman's Homer », ou de faire le lien avec d'autres représentations du poète indolent et alangui, ou de noter un effet de contraste entre l'horizontalité du poète allongé et la verticalité du poète se dressant sur la pointe des pieds dans le premier poème du volume de 1817, ou peut-être encore de mentionner d'autres poèmes où le « je » lyrique s'efface.

En revanche, le jury a noté que de nombreux candidats ont fait un usage excessif et peu judicieux de l'ouvrage, ce qui les a conduits à réduire l'extrait à étudier à une simple illustration d'enjeux thématiques de l'œuvre ou, dans le cas de Keats, à établir sur des bases assez arbitraires des rapprochements avec d'autres poèmes pourtant très différents en termes de forme poétique, de ton et d'émotions. Afin de ne pas dériver vers l'exercice de la leçon, il faut se servir de l'ouvrage fourni avec mesure et à bon escient, sans perdre de vue l'objectif d'une explication de texte : – être capable de

rendre compte de l'originalité du texte, à partir d'une analyse détaillée de son mouvement propre et de ses effets singuliers. Plus généralement, une bonne connaissance de l'œuvre est indispensable pour réussir un commentaire, bien situer le passage et ne pas faire de contresens. Par exemple, comprendre à tort l'expression « only country people » utilisée par Ed Tom Bell (*No Country for Old Men*, X, p. 283-285) comme une marque de dédain de sa part relevait d'une méconnaissance plus large du personnage et de la sympathie qu'il témoigne aux gens ordinaires ; un manque de familiarité avec son idiolecte pouvait de même amener à surinterpréter les effets produits par certaines de ses tournures de phrases. Les candidats n'ont cependant pas systématiquement besoin de faire valoir explicitement cette connaissance de l'œuvre, qui sera de toute façon manifeste dans la qualité de leur explication de texte.

Enfin, les candidats devraient s'abstenir de répéter ce qui est écrit dans les notes de bas de page ou de fin. Au pire, ces notes relèvent de remarques érudites anecdotiques peu utiles pour étudier le passage, au mieux elles éclairent le sens d'une phrase obscure et suggèrent aux candidats des pistes de micro-lectures (présence d'un intertexte, d'un jeu de mots, contexte politique précis d'un élément satirique). Quoi qu'il en soit, il ne sert bien sûr à rien d'en répéter le contenu : évoquer l'écho d'un vers de Milton dans le premier vers du sonnet de Keats « [To one who has been long in city pent] » ou la polysémie grivoise d'un terme élisabéthain dans une scène de *Henry V* sous prétexte que les éditions les mentionnent en note n'a d'intérêt que si ces éléments sont intégrés à d'autres analyses textuelles personnelles et à la démonstration d'ensemble.

d) Lecture d'un morceau du texte

Il est demandé aux candidats de lire à voix haute un morceau du texte, généralement d'une dizaine de lignes ou de vers. Cette étape importante ne doit pas être négligée pendant la préparation : le ton adopté, la mise en valeur de certains mots du texte, en poésie l'attention aux rythmes et aux effets produits par les enjambements constituent déjà une forme d'interprétation du texte et doivent être en accord avec les axes d'analyse annoncés en fin d'introduction et étayés par la suite par des micro-lectures.

A partir de la session 2023, les candidats seront invités à choisir la partie du texte qu'ils souhaitent lire : cela pourra être le début du texte comme lors de la session 2022 ou bien tout autre passage qu'ils jugeraient mieux en accord avec l'analyse qu'ils souhaitent proposer. Cette lecture à voix haute pourra en outre être produite au moment qu'ils estimeront le plus judicieux (par exemple, au tout début, au moment de la prise de parole du candidat ; ou bien après une contextualisation de l'extrait ; ou bien juste avant l'annonce de la problématique, etc.). Cela permettra d'intégrer encore davantage cette lecture à la réflexion personnelle proposée.

2. L'introduction : Erreurs à éviter et conseils.

Rappelons l'importance de chaque étape de l'introduction. Trop de candidats se dépêchent d'énoncer leur problématique et leur plan sans avoir préalablement indiqué quels enjeux repérés dans le passage les ont conduits à interroger le texte sous tel angle plutôt que tel autre.

Situer l'extrait dans l'œuvre permet déjà d'amorcer une réflexion pouvant amener à une problématisation : s'agit-il d'une digression apparente, d'une stase, d'un nœud dramatique, d'un moment paroxysmique ou au contraire d'une chute de la dynamique de l'action ? Il est important de réfléchir aux modes narratifs, à la focalisation, aux effets de voix (style indirect libre, intrusions de

l'auteur, etc.), de se demander s'ils sont habituels ou exceptionnels dans le roman, de repérer des effets de contraste ou de résonance avec ce qui précède et suit, etc.

Mettre en évidence le mouvement propre du passage ou du poème, étape fondamentale et pourtant souvent négligée par les candidats lors de cette session. Étudier attentivement la progression du texte permet d'en repérer la structure et l'unité organique, mais aussi d'éventuels effets de discontinuité, d'irrégularité et de rupture. La présence d'une volta dans un sonnet, la logique qui relie une strophe à l'autre dans une ode, les glissements de focalisation dans un texte narratif, les ressassements circulaires dans un monologue intérieur, ou encore l'évolution d'enjeux dramatiques vers une stase lyrique ou inversement l'interruption du temps du souvenir par le temps de l'action peuvent nourrir un questionnement menant à une problématisation.

Mettre en lumière l'originalité du passage : la singularité du passage peut être cherchée au sein de l'œuvre (effets de rupture, de renversement, de dissonance, d'anomalie ou de débordement par rapport au cadre générique attendu ou à la caractérisation d'un personnage), mais aussi par rapport à des *topoi* littéraires ou culturels, parfois présents dans le texte sous forme d'échos et de références explicites. Il était difficile d'étudier l'immersion méditative quasi silencieuse de la narratrice de *The Country of the Pointed Firs* (p. 170-171) dans une forêt sombre et inconnue sans évoquer les écrits des transcendentalistes américains. Dans « To Fanny » de Keats (p. 376-378), les mots mêmes du poète, « A theme, a theme! » et « — 'tis nothing new — », invitaient les candidats à y chercher des traces de motifs traditionnels de la littérature amoureuse et à interroger les reprises et les détournements, par l'excès, la variation, l'écart, de ces *topoi*. Savoir mobiliser à bon escient des éléments de culture littéraire et artistique acquise au cours des années de licence et de master constitue un atout pour saisir la singularité d'un texte et réussir à interroger le projet d'écriture original qui en fait l'intérêt. Il peut être utile pendant l'année de préparation de continuer de se référer aux anthologies de littérature utilisées en classe préparatoire et dans les premières années de licence (aux ouvrages de Françoise Grellet par exemple) pour combler d'éventuelles lacunes en histoire littéraire.

Annoncer la problématique : si elle est trop abrupte et mal préparée, elle ne peut que paraître arbitraire, voire appliquée au texte de façon artificielle et extérieure. Les questions que soulève le texte doivent découler logiquement de l'analyse de son mouvement propre. Beaucoup de problématisations lors de cette session étaient si lâches et générales qu'elles auraient presque pu convenir à n'importe quel autre passage de l'œuvre, voire à bien d'autres œuvres (par exemple : « an experience of beauty », « a celebration of nature », « the horrors of war »). D'autres semblaient provenir de réflexes de pensée faisant entrave à la nuance et à la précision : la présence d'un dialogue dans une œuvre de prose suffisait ainsi à faire du passage « une scène théâtrale » ; l'évocation d'un coin de nature paisible appelait automatiquement « un retour à la pastorale » ou « une pensée écologique » ; des éléments comiques ou des décalages par rapport aux codes culturels dominants auraient nécessairement eu pour fonction de les « subvertir », « ridiculiser » ou « satiriser », etc. Enfin, des problématiques qui réduisent le texte à un moyen de « transcender par un art immortel la souffrance vécue », à l'illustration de « la fusion de l'homme avec la nature » ou à « la satire de l'Angleterre de son temps » semblent appliquées au texte de façon mécanique et extérieure et ne sauraient rendre compte de sa singularité. Un autre défaut récurrent était une formulation verbeuse, compliquée ou très abstraite, donnant peu d'indications au jury sur la logique et le cheminement de l'analyse à venir.

Le plan, qui comme la problématique est intégralement dicté aux examinateurs, doit lui aussi être très clair et très précis. Il doit découler logiquement de la problématique choisie.

Les principaux défauts de méthode dans la présentation du plan étaient : un lien flou et peu explicite avec la problématique ; des titres de parties qui paraissaient plus inspirés par des souvenirs de cours ou de textes critiques (« Empayement » ou « Local colour » pour Jewett, la « conscience » pour James, « la satire » pour Swift) que par les mots du passage à étudier ; des plans qui suivaient le mouvement du texte et qui amenaient les candidats à proposer sans le dire une explication de texte linéaire et non composée. Rappelons que si la méthode linéaire est envisageable pour les textes poétiques courts et n'est pas pénalisée en tant que telle, la démarche doit être explicitement formulée et justifiée si le candidat opère ce choix ; les candidats doivent également avoir conscience des écueils de cette méthode, qui peut les conduire à se répéter et brouiller la progression logique de leur démonstration (voir le rapport de la session 2021).

Sur le fond, certains plans semblaient suivre une logique plus morale ou psychologique que littéraire, en proposant en troisième partie des modes de résolution qui avaient tendance à fermer le texte et à en gommer la richesse, les aspérités et la complexité au lieu de les faire ressortir : la « prise de conscience », « la connaissance de soi », « la catharsis », « la résilience », « la rédemption », « la transcendance » (par l'art, la religion, la spiritualité, etc.) peuvent effectivement être opérantes ponctuellement si elles sont très bien étayées, mais ces notions sont utilisées de façon trop systématique, comme si le texte avait nécessairement pour finalité de dessiner une forme de progrès rassurant. Une autre erreur de méthode consistait à se contenter en troisième partie de relever des présages ou des signes proleptiques annonçant un destin, une logique dramatique implacable ou une justice poétique : si de telles remarques sont parfois pertinentes, en faire la matière d'une troisième partie appauvrit l'analyse textuelle en la resserrant sur des enjeux diégétiques. Des candidats ont parfois cru déceler dans les textes à étudier une démarche et une résolution « didactiques », en s'appuyant sur un présent gnominique ou des adresses au lecteur : ce type de problématisation et de plan donne lieu à des propos souvent très vagues et risque d'entraîner des confusions entre auteur et narrateur. Enfin, quand les candidats se proposent de mettre en lumière la dimension parodique ou ironique d'un texte ou d'une scène, il est plus que maladroit d'en présenter en première partie une lecture naïve au premier degré, pour renverser cette lecture dans une deuxième partie, en montrant que la tragédie était en fait une comédie et le rituel sacré un carnaval burlesque (*Henry V*, II, 3) ou que les louanges énoncées par le narrateur ont sur le lecteur l'effet d'une antiphrase (*Gulliver's Travels*, p. 151-153) : cela constitue une grave erreur de méthode car non seulement toute la première partie est très artificielle, mais elle peut même donner une impression de contresens.

Plusieurs problématiques convaincantes et solides, suivies de plans efficaces, ont été proposées. Par exemple, pour analyser un extrait de *The Country of the Pointed Firs* (p. 170-171), une candidate a choisi de mettre en lumière un processus initiatique doublé d'un mouvement de communion et de partage sensoriels et spirituels : sa problématique, « the passage enacts a rite of initiation into the ways of communion with the majestic force of nature », menait au plan suivant : « I. Physical means to get access to a realm of spiritual power II. Perception and expectation that participate in the effect of initiation III. The role of the self: contradictions and tensions. » Ce parcours, étayé par plusieurs micro-lectures fines et pertinentes, s'appuyait sur un repérage de deux traits caractéristiques de l'écriture, la densité

du style qui en reflétant syntaxiquement ce qu'il évoque « plongeait » le lecteur dans « l'intériorité » de la forêt, ainsi que le glissement des pronoms personnels de « I » à « one ».

Néanmoins, le jury a souvent noté un écart entre des explications convaincantes et des annonces de plan un peu décevantes, sans doute à cause d'un excès de prudence de la part des candidats. Par exemple, le plan correct mais sans grand relief ni dynamisme « I. An idyllic refuge II. The bitter-sweet quality of the moment III. Mise en abyme of the poet's desire to explore poetry » a servi de cadre à une analyse riche et fine du sonnet de Keats « [To one who has been long in city pent] ». La candidate aurait pu prendre le risque d'affirmer d'emblée ce qu'elle comptait mettre en lumière, en interrogeant par exemple les tensions contradictoires qui traversent le sonnet : celle d'une poésie qui semble célébrer une double fusion, celle du poète avec la nature (première partie) et celle du verbe poétique avec ce qu'il exprime et désigne (deuxième partie), et qui pourtant dit aussi la nécessaire médiation culturelle et l'arrachement à ce doux alanguissement éphémère (troisième partie).

3. Analyses et micro-lectures.

a) Spécificités génériques : poésie, théâtre, roman.

Poésie

En ce qui concerne la poésie, les candidats ont montré qu'ils avaient des connaissances de prosodie assez solides pour prendre en compte les spécificités du médium poétique. Les rythmes iambiques dominants et leurs variations trochaïques et spondaïques, la présence d'enjambements et les effets de la matérialité sonore des mots (allitérations, assonances, paronomases, rimes internes) ont souvent été bien identifiés, tout comme, dès l'introduction, la forme du poème, la nature des strophes et la disposition des rimes. Les candidats à l'agrégation doivent savoir différencier la structure d'un sonnet pétrarquiste de celle d'un sonnet spensérien et shakespearien, et s'être suffisamment familiarisés avec les traditions du sonnet, de l'ode et de la ballade pour pouvoir tenir compte dans leur analyse d'un poème donné de sa relation à la tradition poétique et des attentes que ce cadre formel et générique plus ou moins lâche ou contraignant suscite chez les lecteurs. Des repérages formels souvent pertinents témoignaient d'un travail accompli en amont sur la métrique et les techniques du vers, mais les interprétations tirées de ces repérages étaient parfois décevantes et stéréotypées : chaque enjambement par exemple a sa logique et ses effets propres, et il était dommage de les voir trop systématiquement associés à une impression de « mouvement » et de « fluidité ». S'il paraît judicieux, dans le sonnet « [To one who has been long in city pent] », de lire les enjambements des deux premiers quatrains comme le redoublement mimétique de l'échappée au grand air du poète, on ne pouvait pas interpréter de la même façon ceux du sizain, qui produisent un effet très différent, notamment celui, bien montré par une candidate, d'une dislocation qui détache la sensation (« Catching the note », « Watching ») des organes corporels (« ear », « eye »). Plus généralement, les analyses stylistiques (des allitérations et assonances en particulier) restent trop souvent confinées à des considérations mimétiques, parfois quelque peu arbitraires, selon lesquelles le « son » imiterait, redoublerait ou renforcerait le « sens », alors que des effets plus variés et complexes sont en jeu. Les candidats gagneraient parfois à modaliser leurs affirmations afin de pouvoir proposer plusieurs interprétations d'un même procédé poétique.

Théâtre

Si les candidats ont été attentifs dans l'ensemble aux particularités du genre poétique, c'était assez rarement le cas quand il s'agissait du genre dramatique. Or il est fondamental d'envisager les textes dramatiques dans leur dimension concrète de représentation scénique, mettant en jeu des corps, des voix et des accessoires, ainsi que la présence et la participation d'un public. Il n'est certes pas incongru de parler comme l'a fait une candidate de la « matérialité de la page » pour étudier un texte théâtral puisque les candidats et les examinateurs se trouvent de fait face à un texte et non à une représentation ; mais la dimension proprement théâtrale du texte shakespearien demeure essentielle, que ce soit pour repérer des éléments de mise en abyme de l'illusion, du spectacle, du déguisement, ou tout simplement pour s'interroger sur les effets que peut produire telle tirade ou telle scène sur les spectateurs, dans leur diversité sociale.

Certains candidats semblaient peu préparés à devoir analyser des scènes comiques en prose et les personnages des classes populaires, leurs pitreries et leur langage, leur étaient apparemment peu familiers. Les catégories de l'analyse du rire littéraire – notamment le grotesque rabelaisien (omniprésence du corps dans une scène de deuil), le carnavalesque (transgression et inversion des hiérarchies), le burlesque (version bouffonne d'une oraison funèbre) – ont trop rarement été convoquées, ou alors de façon très approximative. Dans l'analyse de *Henry V*, II, 3, le détournement irrévérencieux de la religion, qui est pourtant un *topos* de la comédie carnavalesque, n'a pas du tout été vu par un candidat qui a construit son explication autour de l'opposition entre la pureté intouchable du christianisme et la bassesse grivoise des propos échangés. Il est donc important de se préparer à aborder tous les aspects des pièces de Shakespeare et de ne pas se cantonner aux scènes les plus commentées dans les ouvrages critiques.

Roman

Les explications de textes tirés de romans ont laissé voir un certain flottement dans l'analyse de la focalisation et des voix, parfois une omission complète des techniques narratives. Se demander qui voit et qui parle, s'intéresser de près aux variations parfois subtiles des points de vue et aux moments de bascule où la voix narrative semble fusionner avec celle d'un personnage dont elle rapporte les paroles ou pensées au style indirect libre, peut pourtant offrir des clefs d'interprétation du texte. Une telle attention aux points de vue et aux voix permet d'éviter les contresens et les erreurs, tels que l'attribution des paroles d'un personnage à un autre ou le fait de dire à propos d'un texte de McCarthy (*No Country*, 24-26) que le lecteur, comme Carla Jean, reste extérieur à la conscience de Llewelyn tout au long de l'extrait – alors qu'en réalité on glisse vers une focalisation interne quand le personnage réfléchit à son plan d'action et que le style indirect libre des dernières lignes restitue ses pensées et son idiolecte. En outre, en ayant toujours à l'esprit les filtres textuels, identifiables grâce à des indices grammaticaux et lexicaux (verbes de perception, démonstratifs, éléments d'idiolecte), qui régissent les modes d'accès aux éléments psychologiques et diégétiques du récit, les candidats risquent moins de tomber dans la paraphrase diégétique ou psychologique.

b. Outils d'analyse littéraire : richesse et précision terminologiques.

Si les termes techniques désignant les principaux procédés rhétoriques ainsi que des figures moins courantes étaient souvent connus, les explications manquaient parfois d'analyses stylistiques précises, c'est-à-dire d'interprétations s'appuyant sur des faits syntaxiques, rythmiques et lexicaux

caractéristiques de la langue littéraire. Quand aucun terme d'analyse littéraire n'était utilisé, pas même les figures appartenant au vocabulaire courant comme les métaphores, les euphémismes ou les hyperboles, la note du commentaire aussi bien que la note de langue en ont été affectées, car la richesse et la précision du vocabulaire font partie des critères d'évaluation de l'analyse comme de l'expression. De même, des repérages trop décousus de procédés rhétoriques, sans ancrage dans les effets de sens ou d'émotions produits ni ligne directrice les reliant à un fonctionnement rhétorique plus large du texte, ont pu donner lieu à une syntaxe assez pauvre et répétitive, ponctuée de « we have » ou « there is », dommageable autant sur le fond de l'analyse que sur sa forme.

Quand les outils d'analyse littéraire étaient connus et maîtrisés, deux travers ont été notés dans l'usage qu'en ont fait les candidats. D'une part, certaines explications souffraient d'un déséquilibre entre des relevés trop dispersés de procédés rhétoriques ponctuels (hypallages parfois discutables, allitérations imitatives, figures de répétition comme l'anadiplose, l'épanalepse, le polyptote, etc.) et l'omission de procédés rhétoriques sur lesquels reposait le fonctionnement même du texte à étudier. Les candidats auraient intérêt à hiérarchiser leurs remarques stylistiques, et au lieu de tout placer sur le même plan, à opérer une distinction entre des procédés marginaux et des procédés plus fondamentaux. Par exemple, dans un extrait de *The Wings of the Dove* (p. 401-403), l'oxymore « a favourite pang » concentre en une formulation compacte toute la tension contradictoire à l'œuvre dans le texte ; dans ce même extrait, il était essentiel de prendre en compte en tant que tels deux réseaux de métaphores et de comparaisons qui occupaient un cinquième du texte, par exemple en interrogeant la disproportion entre le foisonnement des comparants et des comparés presque insaisissables. Face à un passage déjà mentionné sur les habitantes de Laputa dans *Gulliver's Travels* (p. 151-153), un candidat a bien relevé la présence d'euphémismes et de périphrases dans la rhétorique de Gulliver, mais sans mettre en relation cette fausse délicatesse avec le luxe de détails scabreux et de superlatifs, relevant d'une rhétorique hyperbolique, qui leur succède quand il s'agit de rapporter des oui-dire misogynes. Certaines figures de styles déterminent tellement le fonctionnement du passage qu'elles auraient mérité d'être mises en lumière très tôt dans l'explication et auraient même pu nourrir la problématisation. Enfin, quand la tonalité générale d'une scène ou d'un extrait est résolument comique, les candidats devraient veiller à ce que leurs relevés de figures de style savantes ne tranchent pas trop avec l'esprit du texte : par exemple, pour étudier la scène II, 3 de *Henry V*, il était en effet pertinent de relever les figures rhétoriques de répétition qui rythment les paroles des personnages endeuillés et suggèrent leur aspiration à la fois comique et touchante à élever leur langage vers le style élégiaque, mais si ce décalage burlesque n'est pas assez mis en valeur, les termes savants utilisés risquent de produire un contraste maladroit avec la drôlerie irrévérencieuse du passage à expliquer et d'éloigner l'analyse des enjeux de la scène, qui sont plus comiques et théâtraux que stylistiques.

Un défaut plus grave était l'usage approximatif, voire erroné, qui a parfois été fait de certains outils d'analyse littéraire. Le mot « synaesthesia », dont la définition stricte dans son acception littéraire est « the perception, or description of the perception, of one sense modality in terms of another » (*Princeton Handbook of Literary Terms*, 1986), a été employé de façon trop large pour dire que plusieurs sensations étaient évoquées dans un poème, alors qu'il aurait été plus approprié de parler de richesse sensorielle ou de la présence de plusieurs sensations. S'il était pertinent, comme l'a fait une candidate, de parler de synesthésie pour analyser les vers suivants, « ... though music breathe / Voluptuous visions into the warm air » (Keats, « To Fanny », 25-26), il était très maladroit en revanche de l'appliquer au sizain du sonnet « [To one who has been long in city pent] » où la vue et l'ouïe sont présentes, mais dissociées

et non confondues. D'autres termes ont vu leur signification littéraire galvaudée ou exagérément simplifiée : le mot « tragic » a trop souvent été employé sans être préalablement défini, comme équivalent flottant de « ominous », de « pitiful » ou dès lors qu'il était question de mort dans le passage ; l'adjectif « pastoral » a été appliqué de façon très floue et lâche à un sonnet de Keats sous prétexte qu'une nature accueillante y était dépeinte, mais utiliser ce terme pour décrire le cadre d'un poème implique de connaître la tradition poétique de l'idylle ou de l'élégie pastorale auquel il renvoie (voir par ex. *Princeton Handbook of Literary Terms*, 1986, p. 92, 185 ou F. Grellet, *A Handbook of Literary Terms*, 2013, p. 38) ; le terme « analepsis », qui devrait être réservé à de véritables récits rétrospectifs, a été utilisé à tort pour analyser des extraits où il était seulement question de souvenirs du narrateur ou du personnage choisi comme réflecteur. Parmi les autres termes de stylistique ou de critique littéraire qui ont été utilisés de façon approximative, et dont les candidats devraient vérifier la définition et les champs d'application s'ils souhaitent s'en servir, citons « dramatic irony », « reliable narrator », « palimpsest », « polyphony », « epiphany », « negative capability » et « trauma ». Par ailleurs, si les candidats souhaitent employer certains termes techniques d'analyse critique ou stylistique dans leur acception courante et non spécialisée, il leur est conseillé de bien le préciser.

Si le jury attend que les candidats sachent maîtriser la terminologie littéraire, ce n'est pas pour autant la peine de multiplier les relevés de figures stylistiques aux noms savants. Une répétition lexicale frappante, la polysémie d'un terme, des figures de style qui relèvent du langage de tous les jours comme la comparaison et l'euphémisme, ou encore des observations grammaticales assez simples (présence de modaux, attention aux pronoms personnels, aux pronoms indéfinis) ne requièrent aucun vocabulaire technique particulier et sont souvent à l'origine de lectures fines et bien problématisées. La qualité des explications dépend enfin beaucoup de la richesse et de la précision du langage courant : substituer à un vocabulaire répétitif et générique (par exemple, des mots comme « violence », « emotion », « loss », « passion », trop souvent répétés dans certaines explications) des termes plus précis et variés est indispensable pour pouvoir exprimer les nuances du texte.

4. La conclusion.

Trop de conclusions paraissaient assez creuses, voire inutiles, car elles se contentaient de répéter dans des termes identiques ce qui avait déjà été dit. Il ne s'agit pas d'ajouter des éléments nouveaux à ce stade de l'explication, mais d'essayer de reformuler de façon concise et efficace le chemin qui vient d'être parcouru en réponse aux questions ou à la prise de position énoncées en introduction. Encore une fois, il faut garder à l'esprit au moment de conclure la question qui sous-tend en réalité toute problématique quelle qu'elle soit, qui est celle de la singularité et de l'originalité du texte. C'est pourquoi si les candidats souhaitent ouvrir ou élargir leur propos après avoir récapitulé leur démonstration, ils doivent le faire à bon escient et seulement si le parallèle tracé, le rapprochement effectué ou la piste critique suggérée présentent un lien étroit et incontestable avec le texte. Comme il est trop tard pour développer une argumentation, si ces précautions ne sont pas prises, les ouvertures proposées paraissent gratuites et arbitraires.

5. Exemple de très bonne explication.

Sujet : Cormac McCarthy, *No Country for Old Men*, Chapter X, p. 283-285 :

La candidate part de l'idée selon laquelle ce passage, dans lequel Llewelyn quitte sa jeune épouse Carla Jean au milieu de la nuit pour retourner sur les lieux du crime, est un tournant dramatique et tragique dans l'intrigue, censé lui imprimer le mouvement dynamique d'une série d'actions et la logique implacable de la fatalité : en défiant le danger et la mort par un geste apparemment absurde, Llewelyn ferait preuve à la fois d'une témérité crâne conforme aux clichés machistes et de démesure tragique : « A fatal flaw sets the plot in motion. » La candidate choisit de faire ressortir dans sa problématisation la tension contradictoire qui sous-tend l'écriture de ce passage : en apparence il s'agit d'une scène dominée par une logique univoque qui voit succéder aux paroles échangées une action précipitant le destin du personnage et déclenchant la trame du roman, mais sa dynamique textuelle serait en réalité celle d'un entre-deux entre l'excès (accumulation de détails techniques, hubris du personnage, surcodage en termes de normes de genre et d'attentes génériques) et le manque (manque d'information, lenteur de l'action, absence d'une réalité sapée par l'artifice et l'illusion, instabilité de ces codes genrés et génériques qui ont lancé l'action et qui définissent le personnage de Llewelyn).

Le plan en trois parties traite d'abord (I) des intermittences entre présence et absence, dit et non-dit, puis (II) des tensions entre mise en mouvement et stase, avant de placer le passage sous le signe (III) d'un entre-deux et d'une hybridité formelle et générique.

Des analyses formelles fines et précises, qui s'appuient intelligemment sur les occurrences des pronoms indéfinis (« somethin », « nothing », « everbody »), rendent compte des jeux d'écriture et de leurs effets de défamiliarisation et de déstabilisation, sans forcer le sens du passage : la candidate montre qu'à travers la figure hybride, ambiguë et difficilement classable de Llewelyn, les codes du western à l'ancienne, genre vers lequel fait signe la lettre du texte (« cattlegate, « wagonroad », « country »), sont joués et déjoués, sans être dénigrés ni subvertis pour autant – on n'échappe jamais aux codes, et la candidate suggère que ce personnage à la fois téméraire et vulnérable, actif et contemplatif est déjà pris dans l'artifice d'autres codes psychologiques, ceux du post-western. Le roman est utilisé avec justesse et à bon escient, pour enrichir la caractérisation du personnage en rappelant que c'est un vétéran du Vietnam, et pour montrer que la position finale de Llewelyn, assis pour réfléchir au sens de son geste, « with his boots crossed before him » et peut-être déjà mort comme il le suggère lui-même, fait écho à la description quelques pages précédemment du corps sans vie et des bottes ensanglantées du Mexicain qu'il avait découvert à côté de la mallette de billets, « dernier survivant » de la fusillade. Les analyses syntaxiques (polysyndètes, formes en « ing », phrases nominales) et lexicales (répétitions de « sat », étrangeté malade de la lune) mettent en valeur de façon pertinente le déséquilibre entre l'accumulation implacable d'éléments tactiques et techniques et le défaut paradoxal d'énergie vitale qui se dégage du récit. Les glissements de focalisation qui donnent progressivement accès à l'intériorité du personnage jusqu'au style indirect libre final sont bien pris en compte.

Le jury a été sensible aux remarques fines sur l'effet d'étrangeté produit par les élisions de lettres dans les formes oralisées syncopées des pronoms indéfinis (« everbody, » « somethin »), par contraste avec la forme pleine de leur contrepoint négatif « nothing », faisant pencher la balance du côté de l'absence, du rien, de la perte, de la destruction perpétrée par des hommes qui sont « les seuls prédateurs » en l'absence de coyotes ou autres charognards (analyse proposée de la phrase nominale

« no coyotes »). Les effets d'étrangeté et de défamiliarisation produits par les tensions et les hybridations (dialogue/récit, humour absurde/tragique implacable, préparation stratégique minutieuse de l'action/lenteur qui l'étire et la retarde, excès de connaissance technique et tactique de Llewelyn/Carla Jean laissée dans l'ignorance des raisons qui poussent son mari à repartir) sont bien mis en valeur. Les différentes parties du texte sont constamment mises en relation grâce à une attention aux échos et aux répétitions. Les personnages enfin ne sont pas réduits à une psychologie, mais rattachés aux codes culturels (génrés, littéraires, cinématographiques) qu'ils incarnent et interrogent.

En conclusion de ce rapport, rappelons que l'explication de texte au concours de l'agrégation est certes un exercice formel dont il faut maîtriser les codes et les étapes – contextualisation, mouvement du texte, problématique, plan, transitions entre les parties, micro-lectures étayées par une attention au style, conclusion. Néanmoins, les candidats devraient éviter d'avoir une approche trop formaliste et scolaire de l'exercice, et garder à l'esprit qu'il ne suffit pas de maîtriser ces codes et d'égrener des figures de style pour réussir cette épreuve, et inversement que les petites maladroites de présentation et les imperfections des plans n'ont quasiment pas d'incidence quand leur proposition de lecture est convaincante. Une analyse nuancée et personnelle, qui ne cherche pas forcément à dépasser les tensions, résoudre les ambiguïtés et gommer les irrégularités du texte en les subsumant sous des notions trop générales, mais fait au contraire de cette complexité irréductible non un problème à éluder mais un enjeu à mettre en lumière, témoigne d'une sensibilité littéraire qui sera toujours appréciée et valorisée.

Quelques exemples de sujets :

John Keats, « [To one who has been long in city pent] », p. 54.

_____, « To Fanny », p. 376-378.

Sarah Orne Jewett, *The Country of the Pointed Firs*, chapt. IV, p. 48-50, de « Beside he » à « half-written page again ».

_____, « A Dunnet Shepherdess », IV, p. 170-171, de « A few minutes later » à « making my eyesight unsteady ».

Cormac McCarthy, *No Country for Old Men*, chapt. I, p. 24-26, de « Where are you goin? » à « Everbody is somethin ».

_____, chapt. X, p. 283-285, de « Aunt Carolyn's letters » à « enough of that ».

Jonathan Swift, *Gulliver's Travels*, Part II, Chapt. 8, p. 135-136, de « I could force nothing » à « admire the Conceit ».

_____, Part III, Chapt. 2, p. 151-153, de « They are so perpetually » to « his Flapper on each Side ».

William Shakespeare, *King Henry V*, Act II, Scene 3, p. 113-116.

_____, Act V, Scene 0, p. 198-200, l. 1-45.

Alexis Wright, *Carpentaria*, Chapt. 3, p. 48-49, de « On this long, fine morning » à « the currents heading our way ».

_____, Chapt 6, p. 187-189, de « All kinds of people » à « the Uptown *kadajala* ».

Henry James, *The Wings of the Dove*, Book Ninth, Chapter I, p. 314-316, de « It was after they had gone » à « the situations of most importance ».

_____, Book Tenth, Chapter VI, p. 401-403, de « It was doubtless thanks to » à « to break your seal ».

Aude HAFFEN

Université Montpellier 3

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

Le jury recommande tout d'abord aux candidats de consulter les rapports des années précédentes, et ce même s'ils traitent de questions ne figurant plus au programme de l'agrégation. En effet, une connaissance précise des multiples dimensions de l'épreuve — son format (durée, langue utilisée), sa méthodologie, ou encore ses exigences disciplinaires et pédagogiques — est un prérequis indispensable, qui permet de se familiariser avec cet exercice exigeant en amont des épreuves orales, et fait, à ce titre, partie intégrante d'une préparation fructueuse.

Format de l'épreuve : temps de préparation, types de sujets et déroulement

Les candidats disposent de cinq heures pour préparer l'une des deux leçons qui leur sont proposées. Les sujets portent toujours sur deux des trois questions de civilisation au programme. En 2022, les candidats ont ainsi été amenés à travailler sur des leçons traitant de la question de civilisation britannique (« La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 »), la question de civilisation étatsunienne (« Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 »), et enfin, la question de l'option civilisation (« De la démocratie en Amérique, politique et société aux États-Unis, 1824-1848 »). Les deux sujets proposés aux candidats peuvent être citationnels et/ou notionnels, et ce, de manière aléatoire. Concrètement, le candidat peut ainsi avoir le choix entre deux sujets citationnels, deux sujets notionnels ou encore un sujet citationnel et un autre notionnel.

À l'issue des cinq heures de préparation, un appariteur accompagne le candidat devant le jury, qui lui rappelle oralement les consignes concernant le déroulement de l'épreuve. Pour rappel, les candidats ont jusqu'à 30 minutes pour présenter leur leçon en anglais. Le jury informe le candidat lorsqu'il franchit le cap des 25 minutes, de sorte qu'il puisse réorganiser son propos si besoin, et ainsi parvenir à sa conclusion. Le jury précise également au candidat que l'introduction doit explicitement inclure une problématique et un plan, lesquels doivent tous deux être notés au mot près par le jury. La leçon du candidat est suivie d'un entretien en français d'une durée maximale de 15 minutes avec les trois membres du jury. À l'issue de l'épreuve, les brouillons de la leçon du candidat sont vérifiés puisque seules l'introduction et la conclusion peuvent être intégralement rédigées. Enfin, deux notes sont attribuées pour cette épreuve : la première évalue la leçon elle-même, la seconde est une note de langue, qui compte pour un tiers dans la note finale d'anglais oral du candidat.

Conseils méthodologiques pour préparer l'épreuve

Outre une bonne connaissance du format et du déroulement de l'épreuve, il convient de bien comprendre les exigences de l'exercice de la leçon et ses spécificités. Cette année encore, le jury a constaté que bon nombre de candidats rencontrent des difficultés méthodologiques, qui les empêchent d'aborder sereinement l'épreuve de leçon. Le plus souvent, ces difficultés naissent d'une incompréhension quant à la nature de l'exercice, parfois doublée d'un manque de préparation et ou d'entraînement. Le jury espère que les paragraphes qui suivent permettront aux candidats de la session 2023 de mieux cerner les enjeux de cet exercice difficile et d'être plus à l'aise face à ce dernier.

Le jury conseille ainsi aux candidats d'être très attentifs à la nature de l'épreuve de leçon de civilisation, notamment à ses enjeux méthodologiques, disciplinaires et pédagogiques.

En effet, contrairement au commentaire, qui suppose d'analyser une source primaire et de problématiser les enjeux spécifiques de ce document à la lumière d'une question au programme, la leçon doit conduire à une réflexion problématisée plus large et plus transversale sur l'une des questions au programme. En termes méthodologiques, une *réflexion large et transversale* présuppose d'utiliser des moyens adaptés. Une leçon réussie mobilise nécessairement divers outils d'analyse que l'on pourrait qualifier de « macroscopiques », c'est-à-dire qu'ils permettent de traiter simultanément un grand nombre de faits et de données et de les organiser les uns relativement aux autres (comme l'organisation chronologique, l'organisation thématique et l'utilisation de débats historiographiques). En termes méthodologiques, une réflexion *problématisée* présuppose d'une part de mobiliser ces outils d'analyse macroscopique de manière dynamique et critique, et surtout en complément d'autres outils (comme les exemples et les microanalyses) pour traiter du sujet proposé. En d'autres termes, l'utilisation d'outils d'analyse macroscopiques est la condition nécessaire, mais non suffisante, à la réussite d'une leçon. Il ne convient pas seulement d'utiliser ces outils, mais bien de les mettre au service d'une problématisation du sujet proposé, afin d'étayer le propos et l'analyse. Autrement dit, leur utilisation de manière mécanique et non problématisée, ainsi que l'apprentissage par cœur d'analyses tirées des ouvrages de préparation aux concours, conduisent à de longues récitation, qui empêchent une réflexion personnelle et une argumentation que les candidats seraient par ailleurs tout à fait capables de conduire eux-mêmes.

Par exemple, une récitation minutieuse de la chronologie des événements sur le droit de vote des femmes aux États-Unis est insuffisante si elle ne s'accompagne d'aucune réflexion sur la séquence elle-même. La chronologie n'est pas neutre, et doit être interrogée : quelle est la séquence du mouvement suffragiste aux États-Unis et pourquoi ? Certaines contingences (par exemple la guerre) ont-elles eu un effet sur le mouvement, et si oui lequel ? Existe-t-il plusieurs chronologies parallèles ? Les choix de périodisation peuvent-ils être discutés (par exemple, dans quelle mesure la convention de Seneca Falls peut-elle être remise en question comme point de départ du mouvement ?). De la même manière, une simple présentation des diverses thématiques (sociales, politiques, économiques par exemple) qui composent et traversent l'histoire de la BBC et du service public de l'audiovisuel ou de la démocratie en Amérique, sans analyse de la porosité entre ces dernières et leurs contradictions, n'est pas suffisante pour une leçon. Enfin, et de manière connexe, si elle est superficielle, une longue liste de travaux historiographiques (qui plus est lorsque la personne qui en parle ne les a pas lus ou parcourus) peut s'avérer plus pénalisante pour les candidats qu'autre chose : établir une liste de ce qu'a dit tel ou tel chercheur sans connaître sa discipline d'étude, la thèse de son ouvrage ou sans comprendre comment son propos s'insère dans un débat historiographique plus large n'est pas d'une grande utilité, même si la prise de hauteur historiographique est en soi bienvenue.

Notons en parallèle que l'utilisation non problématisée des outils d'analyse macroscopique conduit souvent les candidats à tomber dans le piège d'une exhaustivité par ailleurs impossible. Le jury tient à mettre en garde les candidats au concours contre cette tentation, qui en plus d'être un écueil méthodologique, pénalise les candidats d'au moins trois manières.

Premièrement, l'exhaustivité indique au jury que l'exercice n'est, dans sa nature, pas compris. En effet, la leçon s'oppose presque littéralement à l'exhaustivité. D'abord parce que le candidat doit travailler sur un sujet, lequel borne nécessairement la sphère d'analyse de la question au programme. Ensuite parce ce sujet doit être traité en temps limité (5h de préparation). Il n'est ainsi pas demandé au

candidat de dire tout ce qu'il sait de la question, mais bien de bâtir une démonstration problématisée sur un sujet en utilisant des outils d'analyses macroscopiques, ses connaissances et des exemples et microanalyses pertinentes.

Deuxièmement, la confusion entre *sujet de leçon* et *question au programme* conduit précisément à de longs développements hors-sujet, qui peuvent priver les candidats de l'admission au concours, alors même qu'ils ont travaillé et disposent manifestement de nombreuses connaissances sur la question. Un propos qui vise l'exhaustivité peut aussi faire perdre un temps précieux : de nombreux candidats ont manqué de temps et ont dû laisser de côté toute une partie de leur leçon, tant ils multipliaient les exemples. L'ossature de la leçon doit reposer sur un argumentaire problématisé, cohérent et justifié/illustré par une sélection d'exemples et de microanalyses. Une longue liste d'exemples n'est d'aucune réelle utilité dans la démonstration. Cela étant posé, il convient de ne pas totalement évacuer la *question au programme* dans le traitement du *sujet*, mais de faire dialoguer ces deux pôles. Par exemple, de nombreux candidats ayant choisi le sujet sur la BBC se sont concentrés sur cette seule institution, évacuant de fait le sous-titre de la question au concours, à savoir le service public de l'audiovisuel. Il en va de même pour la question d'option : la plupart des candidats se concentrent sur l'un ou l'autre volet du sous-titre (« politique et société aux États-Unis »), mais maîtrisent plus rarement les spécificités de ces deux thématiques, ou la manière dont ces deux pôles se rejoignent et s'influencent réciproquement.

Enfin, l'exhaustivité est par nature anti-pédagogique : elle ne permet pas de hiérarchiser les informations, en plus de limiter la progression attendue dans le raisonnement (dialectique et prise de hauteur). L'exhaustivité ne nuit pas seulement à la leçon du candidat bien entendu : transposée à un cadre professionnel, elle peut aussi générer de nombreuses difficultés dans le cadre d'un enseignement (un cours exhaustif peut générer des confusions et freiner l'apprentissage, notamment si les informations ne sont pas hiérarchisées et/ou ne suivent pas de progression logique).

Notons que cette année, la tentation de l'exhaustivité, observée depuis de nombreuses années dans le cas de la leçon de civilisation, était sans doute renforcée par le fait que deux questions au programme avaient un pan de chronologie et une aire géographique communs (les États-Unis) : la question de civilisation étatsunienne de tronc commun (le droit de vote des femmes) et la question d'option (de la démocratie en Amérique). Ainsi, et pour ne citer qu'un exemple, le jury a pu entendre de longs développements hors sujet sur la notion de *coverture* dans le cadre d'une leçon citationnelle tirée d'un chapitre intitulé « Jacksonian America » de Seth Rockman. Ces digressions peuvent suggérer une impasse sur le sujet, et, dans ce cas précis, montrent que les candidats ne maîtrisent pas les spécificités de la question d'option. Dans cette présentation, la digression s'est faite au détriment d'une analyse de débats historiographiques centraux au *sujet* et à la *question*, en l'occurrence le débat sur l'appellation aujourd'hui contestée de « démocratie jacksonienne ». Rappelons ainsi que les questions au programme ne sont pas interchangeables, que les connaissances sur l'un et l'autre sujet ne sont pas forcément mutualisables, et enfin que la question d'option doit être autant travaillée que les questions figurant au tronc commun. De manière sans doute liée, le jury a constaté une asymétrie notoire des connaissances des candidats de la session 2022 sur la chronologie de la question sur le droit de vote des femmes aux États-Unis. La plupart des candidats avaient des connaissances sur le début de la période, la Jeune république et le XIX^{ème} siècle en général, sans doute en raison du recouvrement chronologique du programme de tronc commun et du programme d'option. Cependant, la majorité des

candidats ayant choisi des sujets de leçon sur le droit de vote des femmes a délaissé la période post-ratification du 19^e amendement, alors même que le bornage chronologique de la question est 1776-1965. Le candidat peut bien entendu justifier ses choix de cadrage et de bornage chronologique dans l'introduction, et ce à plus forte raison que certaines périodes des programmes sont parfois plus pertinentes que d'autres pour la démonstration. Cependant, rappelons, à toutes fins utiles, d'une part que le jury est libre d'interroger les choix de cadrage et de périodisation qu'un candidat a retenus pour sa leçon, et qu'il est attendu, *a fortiori* dans le cadre de la leçon, que toute la période d'étude au programme soit connue et mobilisable par le candidat. Dans la mesure où la question du droit de vote des femmes et celle de la démocratie en Amérique demeurent toutes deux au programme en 2023, le jury souhaite encourager vivement les candidats à travailler en profondeur les spécificités et les enjeux de ces deux questions de civilisation étatsunienne.

Le pendant inverse de l'exhaustivité est bien sûr l'absence de connaissances sur un sujet donné. Certains candidats, probablement en raison d'une impasse, n'ont pas pu aller au bout de la réflexion ou de l'exercice. Comme le rappellent tous les rapports du jury de l'agrégation externe d'anglais, l'impasse est un pari risqué, qui se solde quasiment toujours par une note très basse, car même si le candidat parvient à tenir le temps, l'entretien permet toujours de révéler les incohérences ou les lacunes du propos si le sujet n'a pas été travaillé en amont. De la même manière, un propos excessivement critique, ou ayant recours à une relativisation extrême et/ou à des commentaires et appréciations personnelles est à proscrire, car il transforme la leçon en éditorial plutôt qu'en démonstration convaincante. En somme, le but de la leçon est de permettre aux candidats de montrer non seulement leurs connaissances factuelles sur l'une des trois questions au programme, mais aussi leurs facultés personnelles d'organisation, d'argumentation, de réflexion et de nuance sur des questions complexes. Il ne s'agit en aucun cas d'une épreuve d'érudition, même si des connaissances générales et spécifiques sur les questions sont indispensables. L'épreuve de leçon est une épreuve de réflexion, de mise en relation des connaissances et d'organisation. En d'autres termes, il convient de trouver un juste milieu entre exhaustivité et superficialité du propos, ce que permet une analyse efficace des sujets, et ce qui nous amène au deuxième point.

Le deuxième conseil méthodologique concerne l'analyse des sujets.

Ainsi que l'ont souvent révélé les introductions des leçons présentées lors de la session 2022, de nombreux candidats passent trop peu de temps à analyser les sujets et à les manipuler, voire font l'économie de cette étape, ce qui tantôt limite leur analyse, tantôt les conduit à faire des contresens lexicaux et historiques. Commençons par le cas des sujets notionnels, avec, en guise d'illustration, trois exemples de sujets donnés cette année sur chacune des trois questions de civilisation : « Hegemony » pour traiter de la BBC et du service public de l'audiovisuel, « Disunion » pour traiter de la démocratie en Amérique, et enfin « Emancipation » pour traiter du droit de vote des femmes aux États-Unis. Certains candidats ne prennent pas le temps de définir le terme à étudier. Ceci est d'autant plus regrettable que des dictionnaires unilingues sont à leur disposition, et que le travail de définition facilite l'élaboration de la problématique et du plan. En effet, le travail de définition est aussi indispensable que salutaire dans le cadre de la leçon car il permet de délimiter le champ de l'analyse et rend cette dernière faisable en temps limité.

Le jury a constaté que les candidats sont peu nombreux à manipuler les notions du sujet de leçon, c'est-à-dire à envisager leurs déclinaisons lexicales, et leur polysémie (ce qui peut par exemple être fait en mettant le terme au pluriel, « hégémonies », « désunions », « émancipations »). Les meilleures leçons sont celles qui utilisent ces déclinaisons de manière dynamique et dialectique pour problématiser, mais aussi dans la progression d'une partie ou d'une sous-partie à l'autre. Ce sont aussi celles qui envisagent les évolutions du sens et de la portée du terme et de ses recouvrements (ce qui peut par exemple être fait en utilisant la chronologie à bon escient). Les leçons convaincantes cherchent aussi à interroger les emplois et usages d'un terme donné. Par exemple, quels acteurs et/ou quels chercheurs emploient le terme d'hégémonie pour se référer à la BBC ? Qui emploie le terme d'émancipation dans le cadre de la quête pour le suffrage féminin ? Le terme est-il employé dans un autre contexte ? Qui emploie le terme de « désunion » dans le cadre de la période 1824-1848 ? Quelles formes cette désunion prend-elle (politique, géographique, économique etc.) ? Les manipulations autour de la notion peuvent aussi passer par l'antonymie : la désunion des uns peut-elle conduire à l'union des autres ? Loin d'être superficielles, ces manipulations autour de la notion constituent une étape indispensable à la réflexion et sont d'une grande utilité pour bâtir une problématique. Elles permettent de montrer la complexité de la question de civilisation à l'étude, tout en mettant en valeur les qualités d'analyse et de démonstration des candidats.

Pour ce qui est des sujets citationnels, le jury ne peut que recommander aux candidats de prendre une fois encore le temps de l'analyse. Trop peu de candidats se soucient du paratexte et, surtout, prennent le temps de le mettre en lien avec le programme. Cette rareté valorise en retour les analyses des candidats qui le font. Par exemple, dans son introduction de leçon portant sur une citation tirée de l'ouvrage d'Alexander Keyssar *The Right to Vote: The Contested History of Democracy in the United States*, une candidate a pris le temps d'expliquer que l'ouvrage de Keyssar (qu'elle ne connaissait pas par ailleurs) avait une vocation générique, et ne traitait pas exclusivement de la question du suffrage féminin, et a utilisé cet élément pour bâtir sa problématique et interroger les apports et limites de la citation à l'étude, présentant ainsi une leçon complète et complexe. Dans le même sens, le jury invite les candidats à utiliser l'ensemble des éléments à leur disposition dans le paratexte si cela est pertinent. Par exemple, le paratexte d'un sujet citationnel tiré de l'ouvrage de Tom Burns *The BBC: Public Institution and Private World*, faisait apparaître 1977 en date de publication. Aucun candidat n'a utilisé cette date dans son introduction, rarement dans son analyse. Cette date est pourtant l'une des dates phares de l'histoire de la BBC, puisqu'elle coïncide avec la publication du rapport Annan. Lors de l'entretien, une candidate, interrogée sur la date en question et ce qu'elle évoquait pour elle, a immédiatement parlé du rapport Annan. Dans la mesure où cette candidate disposait de toutes les connaissances nécessaires à l'analyse, il est une fois encore dommage que la méthodologie lui ait fait défaut pendant la préparation et ne lui ait pas permis de prendre de la hauteur lors de sa leçon, même si ses connaissances lui ont permis de rebondir lors de l'entretien.

En plus d'une analyse et d'une utilisation plus systématiques du paratexte, le jury ne peut qu'encourager les candidats à prendre le temps de définir l'ensemble des mots clefs employés dans les citations et à améliorer leur repérage lexical et chronologique au sein de ces dernières. Pour ne citer qu'un exemple, la citation de Tom Burns précédemment mentionnée s'ouvre ainsi : « By the 1960s, the principles of public service broadcasting had been accepted (...) ». Trop peu de candidats ont interrogé ce repérage chronologique, sa pertinence, la manière dont il pouvait être mis en question ou en perspective, et il a été dans la plupart des cas pris pour acquis. Dans la mesure où la consigne des

sujets citationnels invite au débat et au questionnement (« discuss the following statement »), il est attendu des candidats qu'ils adoptent un positionnement critique sur la citation (le terme « critique » étant entendu ici dans son acception classique d'un « examen en détail », et non dans celle d'un jugement nécessairement défavorable sur le propos énoncé).

Plus généralement, le jury a, cette année encore, constaté la difficulté rencontrée par la majorité des candidats à produire une introduction, une problématique et un plan dynamiques et convaincants. Rappelons donc qu'une problématisation est indispensable, et qu'elle découle de l'analyse préalable du sujet. Sans analyse du sujet, la problématisation est pour ainsi dire impossible, de même que l'élaboration d'un plan. La problématisation permet de mettre en relation de manière dynamique et dialectique les outils macroscopiques et l'argumentaire, les exemples et les microanalyses, le sujet et la question au programme. Sans problématisation, la leçon se transforme en une récitation chronologique et/ou thématique, ou en propos téléologique. En guise d'illustration, voici plusieurs exemples de sujets, de problématiques et plans dynamiques présentés au jury lors de la session 2022 :

Sujet :

"The election of 1828 proved a pivotal one; it marked the end of one kind of politics and the beginning of another. [...] In 1828, the incumbent, Adams, had boldly based his campaign on a national economic program. The challenger, Jackson, had run on a combination of personal popularity, organization, and the evocation of symbolism. The Jackson campaign, while claiming to be anti-politics, had in practice created a new and far more potent political machinery."

David Walker Howe, *What Hath God Wrought: The Transformation of America, 1815-1848*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

Problématique : How does D. Howe's stance on Adams's presidency reflect some historians' conflicting views related to what is described by some as Jacksonian democracy?

- 1) Exploring the qualities assigned to Andrew Jackson, as champion of the common man
- 2) Studying the polarization laid out by David Walker Howe to focus on how polarization was turned into facts
- 3) Analyzing Andrew Jackson's period in the light of whig and liberal critical perspectives

Sujet :

Disunion

Problématique : How divisions and polarization in the public debate came to represent a diverse and omnipresent threat to democracy

- 1) Divisions from within
- 2) External factors that endangered the union
- 3) Persistent tensions as a democratic factor

Sujet:

Coalitions

Problématique : what do coalitions in the women suffrage movement reveal about the paradoxes of US democracy?

- 1) Early, utopian coalitions & convergence
- 2) Egalitarian aspirations were confronted to the reality of politics and the economy
- 3) Diversity in the coalition (sometimes lack thereof) nevertheless triggered an effective coalition for universal suffrage

La meilleure manière d'arriver à une problématisation efficace tout en faisant bon usage des cinq heures de préparation est de s'entraîner dès le début de l'année, ce qui nous amène au dernier point de cette section.

Le dernier conseil méthodologique que le jury souhaite prodiguer aux candidats est précisément de mettre en pratique la méthodologie à travers des exercices pratiques réguliers.

En effet, les diverses remarques énoncées plus haut ne sont d'utilité pour les candidats que si elles sont mises à profit, éprouvées, appliquées et surtout personnalisées lors d'un entraînement régulier dès le début de la préparation au concours. Il est clair que cet entraînement constitue une part non négligeable de la réussite lors de l'épreuve de leçon. Le jury est bien entendu conscient que les candidats ne disposent pas toujours des meilleures conditions matérielles pour s'entraîner aux différentes épreuves du concours. Ceci est d'autant plus vrai pour la leçon, qui requiert un travail d'acquisition des connaissances préalable sur les différentes questions au programme, et requerrait idéalement plusieurs entraînements en conditions de concours suivis d'un entretien. Dans le cas où ces conditions ne pourraient pas être systématiquement réunies, le jury souhaite néanmoins encourager les candidats à dédier une partie du temps qu'ils peuvent consacrer à la préparation du concours à la confection d'outils personnels (établissement de sa propre chronologie, exemplier personnalisé, fiche de citations...) et aux exercices pratiques et appliqués. Tout entraînement à un sujet, même partiel (travailler sur les annales, rédiger une introduction, analyser au moins un sujet notionnel et un sujet citationnel, faire le plan détaillé d'une partie) sera utile et mobilisable au moment de l'épreuve.

Conseils disciplinaires pour préparer l'épreuve

Tout d'abord, il va sans dire que bien que les parcours diffèrent, les épreuves de civilisation interviennent en aval d'une formation d'angliciste, à tout le moins d'un intérêt prononcé pour les mondes anglophones, que la préparation au concours vient nourrir et compléter, et qui se poursuivra tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant. De manière liée, les candidats doivent avoir une idée claire des exigences du concours et de l'agrégation option civilisation en particulier. Comme dit précédemment, l'agrégation n'est pas un concours d'érudition mais un concours d'enseignement. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils sachent tout (demande impossible). En revanche, il est attendu des candidats non seulement qu'ils démontrent leur maîtrise des questions au programme et leur compréhension de sujets complexes, mais aussi qu'ils disposent d'une solide culture générale des mondes anglophones, pour être en mesure de conduire et de transmettre une réflexion sur l'histoire et la culture de ces derniers.

Dans la mesure où la compréhension est la condition préalable à la transmission, le jury ne peut qu'encourager les candidats au concours à se replonger dans des manuels d'introduction à la civilisation britannique ou étatsunienne chaque fois que cela est nécessaire. Il est en effet regrettable que des notions pourtant élémentaires (de géographie, d'organisation politique ou de terminologie par exemple) ne soient pas maîtrisées, voire inconnues des candidats.

Le jury a cette année encore relevé de nombreuses imprécisions géographiques, allant de l'emploi synecdotique du terme « England » pour se référer à l'ensemble du Royaume-Uni, à de multiples confusions concernant les États et leur localisation outre-Atlantique. En plus de la géographie, il est nécessaire de renforcer la connaissance de la chronologie, *a minima* pour maîtriser les dates clefs de l'histoire des mondes anglophones (Guerre de sécession, Première et Seconde Guerres mondiales...). Il en va de même pour l'organisation politique au Royaume-Uni et aux États-Unis. De nombreuses approximations et confusions ont pu être relevées par le jury, un flou qui doit être corrigé en vue du concours 2023. Pour rappel, c'est le Congrès (et les assemblées législatives d'États) qui adoptent des lois, pas la Cour suprême, qui est, elle, chargée du contrôle de constitutionnalité des lois (*judicial review*). En français on ne parle pas de « *branche » exécutive, législative ou judiciaire (c'est un anglicisme), on emploie le terme de « pouvoir » législatif, exécutif, judiciaire. De la même manière, le gallicisme « *the federal state », utilisé par de nombreux candidats pour traduire le français « l'État fédéral », n'est pas employé aux États-Unis; la collocation la plus courante, dans la presse et dans la langue parlée, demeure « the federal government ». Dans un registre similaire, la confusion persistante entre « voters » (les électeurs) et « electors » (les grands électeurs) est quelque peu regrettable, dans la mesure où deux sujets sur trois traitent de la démocratie, de la démocratisation et du suffrage. Enfin, le jury a pu constater que de nombreux candidats employaient le terme « colored » pour se référer aux Africains-Américains : rappelons que ce terme était utilisé pendant la période des lois Jim Crow, et ne peut donc en aucun cas être utilisé de manière descriptive comme l'ont fait plusieurs candidats.

En somme, et bien que la formation intellectuelle d'un enseignant se fasse tout au long de la vie, ces imprécisions témoignent de la familiarité somme toute relative des candidats avec les mondes anglophones. Ajoutons ici que les ouvrages de préparation aux concours, pour utiles qu'ils soient, ne peuvent se substituer à une solide culture générale des mondes anglophones, laquelle permet aux candidats de mieux contextualiser et de mieux cerner les enjeux de telle ou telle question du programme, et les aide également à problématiser avec davantage d'aisance.

Au-delà des connaissances générales requises et essentielles dans le cadre d'un concours comme l'agrégation, il convient de rappeler que bien que l'exhaustivité ne soit pas de mise, l'agrégation est précisément un concours *d'agrégation et de mise en forme des connaissances*, de sorte que bon nombre de connaissances spécifiques sont tout à fait exigibles, et ce, sur toutes les questions au programme. Nous conseillons particulièrement aux candidats de renforcer leur maîtrise du contexte politique et d'histoire des idées des périodes qu'ils étudient. Par exemple, le cadre général de l'histoire des idées de la période post-1945 aux États-Unis (Guerre froide, consensus dit « libéral », structuration du mouvement conservateur) est très peu maîtrisé. La plupart des candidats ignorent ce qu'est l'arrêt *Brown v. Board of Education*, confondent esclavage et ségrégation, ou ignorent qui était président des États-Unis au moment de la promulgation du *Voting Rights Act* (1965) et/ou son parti politique (en l'occurrence, Lyndon B. Johnson, membre du Parti démocrate). Le jury souhaite également encourager les candidats à pré-problématiser la chronologie, notamment à l'aide de l'historiographie. Par exemple,

connaître la date de l'annexion du Texas n'est pas en soi suffisant. La plupart des candidats ignoraient la date de l'annexion, son processus et ses achoppements, ou encore l'administration qui avait finalisé cette annexion (l'administration Polk et non Tyler) entre autres exemples. De la même manière, presque tous les candidats connaissaient l'année de ratification du 19^e amendement, mais ne connaissaient pas les modalités de la procédure de ratification d'un amendement constitutionnel, alors même que celle-ci faisait partie intégrante de la stratégie des suffragistes. Des connaissances parfois limitées transparaissent aussi dans la formulation de certaines phrases. Une candidate a par exemple expliqué que « The war with Mexico was a topic of debate », sans expliquer plus avant les causes, les tenants, les aboutissants et l'issue de ce débat. À travers ce dernier exemple, le jury tient à rappeler aux candidats qu'affirmer n'est pas démontrer, et qu'un exemple n'est pas un argument. Toute affirmation, tout argument se doit d'être accompagné d'un ou deux exemple(s) et/ou d'une microanalyse. Le jury tient également à encourager les candidats à trouver la bonne mesure pédagogique, entre progression logique, implicite et explicite, comme ils le feraient dans le cadre d'un cours, ce qui nous amène au point suivant.

Conseils pédagogiques

L'épreuve de la leçon vise, comme son nom l'indique, à proposer un exemple type d'une leçon et/ou d'un enseignement que le candidat pourrait présenter à une classe sur un sujet qu'il maîtrise. Il s'agit donc, d'abord, de manier des connaissances ; ensuite, de présenter ces connaissances de manière complexe et sans simplification abusive ; et enfin, de le faire de façon structurée dans le cadre d'une progression dynamique.

De manière générale, une leçon réussie doit être facile à suivre, audible et permettre une progression d'analyse et de pensée. Ces diverses composantes favorisent une meilleure transmission des connaissances et donc une meilleure assimilation. Nous ne pouvons qu'encourager les candidats à parler plus lentement et distinctement et à formuler des problématiques plus concises. Certaines sont si longues que le jury — qui doit, rappelons-le, noter la problématique et le plan au mot près — doit parfois demander au candidat de répéter plusieurs fois, ce qui peut le priver d'une ou deux précieuse(s) minute(s).

Au risque de répéter ce qui a déjà été dit ici et dans les rapports précédents, la leçon est, comme toutes les épreuves de l'agrégation, un exercice exigeant et difficile, notamment parce qu'il requiert une grande endurance intellectuelle et physique. Il est donc tout à fait compréhensible que les candidats soient anxieux au début de leur présentation, ainsi qu'au début de l'entretien. Le jury souhaite néanmoins encourager les candidats à rester dans l'exercice et à aller au bout de ce dernier, même s'ils ne sont pas satisfaits de leur leçon. Lors de la session 2022, un certain nombre de candidats se sont excusés de ce qu'ils s'apprêtaient à présenter (sous-entendant que leur leçon ne méritait pas d'être entendue) avant même d'avoir commencé, d'autres annonçaient déjà qu'ils parleraient moins longtemps que les trente minutes que peut durer l'exercice, d'autres enfin ont abrégé leur présentation. Ces remarques n'aident ni le candidat (qui se place en position d'échec), ni le jury (qui ne peut rien répondre). On demandera donc aux candidats de présenter leur travail sans le commenter publiquement, quelle que soit leur perception (parfois erronée d'ailleurs). Il convient aussi de garder à l'esprit que l'appréciation des prestations ne se fait pas hors sol, mais relativement aux autres candidats, qui plus

est devant un jury qui a lui aussi été un jour candidat à l'agrégation, et est de fait bien placé pour apprécier la difficulté des épreuves ainsi que les enjeux d'un concours.

Conseils pour l'entretien

Le passage d'une langue à l'autre est un exercice difficile, qui demande également une préparation en amont. Cette année, de nombreux candidats ont perdu du temps en entretien car ils cherchaient leurs mots en français, voire utilisaient un mélange des deux langues pour exprimer leurs idées. Si le français est bien entendu à proscrire dans le cadre d'un concours comme celui-ci, la qualité de l'analyse, la précision lexicale et l'agilité de traduction de certains candidats d'une langue à l'autre doivent être saluées, même si cette compétence de traduction est bien entendu exigible dans le cadre de l'agrégation d'anglais. Le jury conseille vivement aux candidats d'anticiper le passage de l'anglais au français dans leur préparation tout au long de l'année (avoir des fiches de vocabulaire et de collocations bilingues sur la vie politique) et aussi le jour de l'épreuve (noter des traductions de certains termes « techniques » sur le brouillon si nécessaire, ceci permet d'éviter des anglicismes, comme « le *passage de la loi » alors qu'il existe un terme en français, « adoption »). L'entretien en français permet non seulement d'évaluer la qualité de la langue française et sa précision, mais aussi de mettre en valeur les connaissances du candidat et son aisance sur le sujet dans l'une et l'autre langue, le tout dans un registre formel. En effet, il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent les registres de langue pour pouvoir les enseigner et les transmettre. C'est pourquoi les formes plus familières (« gonna » par exemple) ne doivent pas être utilisées dans le cadre de l'épreuve. Notons enfin que l'entretien permet aussi d'apprécier la manière dont le candidat se positionne dans le cadre d'un échange avec un public. Les meilleures prestations sont donc aussi celles où le candidat accepte le dialogue avec le jury et tente d'explorer avec lui d'autres voies d'analyse.

Le jury souhaite en dernier lieu rappeler que l'entretien n'a pas vocation à piéger les candidats, mais bien à leur donner l'occasion de préciser leur pensée, de clarifier une affirmation et/ou d'approfondir des pistes présentées lors de l'épreuve. Dans la mesure où le temps de l'entretien est de 15 minutes maximum, le jury souhaite encourager les candidats à privilégier les réponses complètes mais courtes, de sorte à pouvoir profiter pleinement de l'échange avec le jury. Là encore, un entraînement régulier à l'oral permettra aux candidats de gagner en assurance et en clarté dans les réponses.

En guise de conclusion, on rappellera qu'il n'y a bien évidemment pas une seule manière de traiter d'un même sujet. Toutefois, il revient aux candidats de consacrer le temps nécessaire à la méthodologie et aux entraînements systématiques et rigoureux, afin de mettre en valeur et en forme tout leur travail d'acquisition des connaissances. Les conseils prodigués dans ce rapport et dans les précédents ont vocation à aider les candidats à calibrer au mieux leur année de préparation au concours, et à aborder plus sereinement l'épreuve rigoureuse et enrichissante qu'est la leçon.

Elisabeth FAUQUERT
Université Paris Nanterre

4 – Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents et a pour objectif de rappeler les modalités de l'épreuve de commentaire de texte de civilisation, depuis la préparation en loge jusqu'à l'entretien avec le jury. Il vise en outre à préciser les exigences formelles et méthodologiques propres à la conduite de l'exercice. En complément de ces remarques, seront fournis quelques conseils pratiques ainsi qu'un exemple de prestation réussie, saluée par le jury. Bien que représentatifs des trois questions au programme de la session 2022, les échantillons de sujets ici proposés développeront de manière légèrement plus détaillée les deux questions de civilisation américaine maintenues pour la session 2023.

Rappel des modalités de l'épreuve

L'épreuve requiert précision, rigueur et réactivité de la part des candidats qui disposent de seulement deux heures pour préparer le commentaire du texte en loge. Ce temps de préparation doit aboutir à la réalisation d'un exposé dont la durée ne pourra excéder trente minutes. L'analyse méthodique et problématisée du document est suivie d'un entretien de dix à quinze minutes avec le jury, qui donne aux candidats la possibilité de préciser, nuancer et/ou rectifier certains éléments de leur démonstration. Les questions du jury peuvent également inviter les candidats à approfondir certaines analyses ou à considérer des passages du texte qui auraient été négligés. L'épreuve se déroule intégralement en anglais.

Rappelons que la lecture à voix haute d'un extrait du texte (cinq à dix lignes) est attendue lors de l'introduction. Le choix de ce passage relève de la libre appréciation des candidats. La lecture peut intervenir à tout moment, sous réserve qu'elle soit effectuée avant l'annonce de la problématique et du plan. En fin d'introduction, la ligne directrice ainsi que la structure de l'exposé doivent être clairement énoncées. Il est donc recommandé aux candidats d'exposer lentement et distinctement leur problématique et l'intitulé des parties qui organisent leur démonstration afin que les membres du jury puissent prendre ces éléments en note. Il peut être demandé aux candidats de ralentir ou de répéter leur problématique et leur plan en cas de débit trop rapide. Une attention portée aux réactions du jury doit permettre aux candidats d'ajuster leur vitesse d'élocution ; la capacité à rendre intelligible et à adapter son discours face à un auditoire constitue en effet une qualité pédagogique attendue de la part de futurs enseignants.

Lorsque vingt-cinq minutes se sont écoulées, le jury fait signe au candidat qu'il dispose de cinq minutes pour achever sa présentation. Il ne s'agit ni d'une mise en garde signalant une mauvaise gestion du temps d'exposé ni d'une incitation à interrompre brusquement un développement pour amorcer sans délai la conclusion. Cette indication vise simplement à permettre aux candidats de maîtriser au mieux leur propos dans le respect du temps imparti.

L'entretien avec le jury qui suit l'exposé est l'occasion pour les candidats d'adopter une distance réflexive et de revenir sur certains points de leur présentation qui méritent d'être développés, pondérés ou corrigés. À l'issue de ces échanges, le jury procède à une brève consultation des feuilles de brouillon du candidat afin de s'assurer que l'exposé a bien été conduit à partir de notes et ne résulte pas d'une lecture (aussi discrète soit-elle) de paragraphes intégralement rédigés. Seules l'introduction et la conclusion peuvent déroger à cette contrainte formelle, laquelle permet au jury d'évaluer la faculté des

candidats à s'exprimer avec aisance dans un anglais fluide et authentique.

Dimension fondamentale de la pratique de l'enseignement, l'aptitude à communiquer et à interagir de manière pertinente, efficace et adéquate est aussi prise en compte dans l'évaluation de la prestation. Les candidats veilleront tout particulièrement à établir un contact visuel régulier avec tous les membres du jury, à adopter une élocution claire et mesurée et à rester concentrés tout au long de l'épreuve. L'anxiété ressentie par les candidats dans un contexte de concours est tout à fait compréhensible et ne saurait être pénalisée par le jury. Il n'est toutefois pas concevable pour un futur enseignant de faire abstraction du jury en se focalisant exclusivement sur ses notes ou sur un point fixe de la salle (mur, fenêtre, porte). Les expressions manifestes d'agacement, d'impatience, de frustration voire de renoncement au moment de l'entretien avec le jury sont également à proscrire. Malgré l'appréhension bien naturelle que peut susciter l'épreuve, de nombreux candidats ont su faire montre de réelles qualités d'interaction qui méritent d'être saluées et encouragées.

Questions au programme

Les textes sélectionnés et soumis aux candidats se rattachent nécessairement à l'une des trois questions de civilisation au programme. Lors de cette session 2022, les sujets de commentaire ont ainsi porté sur « La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 » et « Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965 », qui relevaient du programme de tronc commun, aussi bien que sur « De la démocratie en Amérique : Politique et société aux États-Unis, 1824-1848 » au programme de l'option B. Rappelons à toutes fins utiles qu'il est essentiel de préparer consciencieusement chacune des trois questions, représentées à proportion égale dans le volume des textes à commenter. La question d'option n'est donc pas à négliger et le fait qu'une question ait été retenue ou, au contraire, n'ait jamais été proposée lors des épreuves d'admissibilité ne préjuge en rien de sa probabilité de figurer ou non lors des épreuves orales. Les candidats peuvent donc être interrogés indifféremment sur l'une des trois questions sans hiérarchie aucune et indépendamment de toute conjecture. Notons également qu'à la différence de l'épreuve de leçon, l'épreuve de commentaire ne propose pas aux candidats de choisir entre deux sujets. Il est donc très imprudent de retarder la préparation de la question d'option dans la mesure où les délais entre les résultats de l'admissibilité et les épreuves d'admission sont trop restreints pour permettre un travail et un apprentissage véritablement satisfaisants. Aussi est-il indispensable de travailler les trois questions dès que possible au cours de l'année de préparation.

Certains candidats ont pu manifester quelque inquiétude en amont de l'épreuve eu égard aux chevauchements chronologiques et aux thématiques parfois connexes entre les deux questions de civilisation américaine au programme. Le jury tient à rassurer les candidats sur ce point : les sujets n'ont pas vocation à être transversaux et sont conçus de telle sorte qu'ils ne soulèvent aucune ambiguïté quant à leur rattachement à l'une ou l'autre des deux questions.

Conseils de préparation

La contrainte du temps de préparation en loge — deux heures dévolues au commentaire contre cinq heures pour la leçon pour un temps identique de présentation devant le jury — constitue l'une des difficultés de l'épreuve. Si les candidats sont en principe rompus à la méthodologie du commentaire de texte de civilisation, exercice auquel ils se sont préparés dans la perspective des épreuves écrites, le format de l'épreuve orale présente néanmoins des exigences spécifiques qu'il convient d'anticiper. Il est

donc vivement recommandé de s'entraîner régulièrement tout au long de l'année dans les conditions du concours. Loin d'être une perte de temps, les entraînements au commentaire à l'oral sont toujours profitables et peuvent venir en appui de la préparation à l'épreuve de commentaire à l'écrit avant même les épreuves d'admissibilité.

L'un des enjeux principaux du commentaire est de faire apparaître les dimensions plurielles du texte et de l'analyser à la lumière de connaissances précises. Parmi les références fondamentales exigibles des candidats figuraient un certain nombre de personnalités (Carrie Chapman Catt, Frederick Douglass, Ralph Waldo Emerson, Hugh Carleton Greene, Mary Somerville, Frances Ellen Watkins Harper), d'événements (création du Listener Research Department en 1926, annexion du Texas en 1845, fondation de l'American Equal Rights Association en 1866), de textes de loi (*Indian Removal Act* de 1830, *Broadcasting Act* de 1990, *Voting Rights Act* de 1965), de décisions de justice (*Minor v. Happersett*, *Cherokee Nation v. Georgia*, *Plessy v. Ferguson*) et de concepts ou chrononymes (*Manifest Destiny*, *Reconstruction*, *Second Great Awakening*, *cultural studies*). Les erreurs factuelles, les inexactitudes et les connaissances hésitantes furent ainsi préjudiciables aux candidats dans la mesure où elles compromettaient le plus souvent l'analyse du texte. Certains candidats ont en effet confondu NWSA (National Woman Suffrage Association) et AWSA (American Woman Suffrage Association) là où d'autres semblaient méconnaître l'existence de l'AERA (American Equal Rights Association) ou n'ont pas su dater précisément la ratification des 13^e, 14^e et 15^e amendements. La date comme la teneur des rapports Pilkington, Annan ou Peacock ont souvent fait l'objet d'approximations tout comme le nom de différentes formations politiques (Whig party, Workingmen's Parties, Liberty Party, Free Soil Party) fondées entre 1824 et 1848 aux États-Unis. Ces éléments apparaissaient pourtant dans les textes de cadrage qui constituent une référence aussi bien pour les candidats que pour le jury qui s'y réfère lorsqu'il procède à l'évaluation des prestations orales. Les candidats sont donc encouragés à consulter régulièrement ces documents, et à plus forte raison à l'approche des épreuves d'admission, afin de s'assurer de la parfaite connaissance des références qu'ils recèlent.

Si une maîtrise assurée des trois questions au programme est nécessaire à la conduite du commentaire, l'épreuve requiert également des connaissances fines et précises relevant des fondamentaux de l'histoire et de la culture britanniques et américaines. De fait, les bornes chronologiques qui encadrent les questions au programme ne signifient pas que les candidats doivent faire abstraction du contexte qui précède ou qui suit les périodes considérées. Mobilisées à bon escient, ces connaissances supplétives viennent enrichir les prestations et apporter une profondeur de champ et d'analyse tout à fait bienvenue. S'agissant des deux questions de civilisation américaine, il est impératif de bien connaître les textes fondateurs (Déclaration d'indépendance de 1776, Constitution de 1787, Bill of Rights de 1791), les amendements dits de la Reconstruction (13^e, 14^e et 15^e amendements), plusieurs décisions et documents officiels émanant du pouvoir fédéral (*Louisiana Purchase*, *Missouri Compromise*, *Monroe doctrine*, *Emancipation Proclamation*), certains arrêts de la Cour suprême (*McCulloch v. Maryland*, 1819 ; *Dred Scott v. Sanford*, 1857 ; *Shelby County v. Holder*, 2013), des dates-clés de l'histoire des États-Unis (fin de la guerre hispano-américaine en 1898 ; entrée en guerre des États-Unis le 6 avril 1917 pour la Première Guerre mondiale, attaque de Pearl Harbor le 7 décembre 1941). Une bonne compréhension du fonctionnement des institutions est également requis. Certaines formulations impropres ou erronées ont pu laisser entendre que le président des États-Unis votait les lois ou que la Cour suprême disposait du pouvoir de les abroger. Rappelons que seul le Congrès est habilité à légiférer en matière fédérale en vertu de l'article I de la Constitution, bien que les pouvoirs

exécutif et judiciaire soient en mesure d'exercer certaines prérogatives de nature législative conformément aux freins et contrepoids (*checks and balances*) que leur confère cette même Constitution. Du reste, il est maladroit de présenter le veto présidentiel comme une prérogative despotique et anti-démocratique par essence. Bien qu'exercé à douze reprises par Andrew Jackson au cours de ses deux mandats, le veto demeure avant tout un droit constitutionnel dont l'objectif premier est de garantir la séparation et l'équilibre des pouvoirs. Il semble également utile d'indiquer que le fédéralisme américain repose sur un double niveau de compétences entre État fédéral et États fédérés, lesquels adoptent la plupart des lois qui s'appliquent sur le territoire où s'exerce leur juridiction. Plusieurs candidats ont pu affirmer à tort que le *Married Women's Property Act* de 1848 était une loi fédérale ou que, de manière générale, les Noirs ne disposaient pas du droit de vote aux États-Unis entre 1824 et 1828 sans préciser que des variations existaient selon les États.

En outre, certaines approximations et confusions ont pu être relevées. Les candidats veilleront à bien distinguer *Emancipation Proclamation* et 13^e amendement ; ils sont aussi vivement encouragés à consulter les préambules de la Déclaration d'indépendance et de la Constitution fédérale. Par ailleurs, les 14^e et 15^e amendements devront être relus attentivement : à la différence du 14^e amendement dont la section 2 mentionne l'adjectif « male », aucune précision de cet ordre ne figure dans le 15^e amendement dont la formulation est neutre du point de vue du genre. Il est donc incorrect d'affirmer que le 15^e amendement limitait le droit de vote aux seuls électeurs masculins. Il est tout aussi inexact de soutenir que la Constitution de 1787 n'accordait le droit de vote qu'aux hommes blancs. Une telle indication n'apparaît nulle part dans la Constitution qui se contente de réserver aux États fédérés la compétence de déterminer les règles applicables en matière électorale (Art. I, sec. 4).

Une connaissance exhaustive des noms des militantes suffragistes et des personnalités ayant commenté la démocratie aux États-Unis entre 1824 et 1848 n'était pas exigible des candidats ; ils devaient cependant être en mesure de fournir des éléments biographiques précis sur Elijah Lovejoy, Prudence Crandall, Carrie Chapman Catt ou encore Frances Ellen Watkins Harper, d'identifier que *The North Star* et *The Liberator* étaient des journaux abolitionnistes et de distinguer Robert Dale Owen de son père, l'industriel et philanthrope Robert Owen. Certains auteurs comme Basil Hall étaient moins connus mais les candidats devaient pouvoir remarquer que d'autres voyageurs venus d'Europe ou de Grande-Bretagne (comme Frances Wright, Harriet Martineau, Frances Trollope, Robert Owen ou Alexis de Tocqueville) se rendirent comme lui aux États-Unis dans les années 1820 et 1830. Le récit de Hall pouvait ainsi être contextualisé et mis en regard de témoignages d'autres observateurs de l'époque.

Enfin, on ne saurait trop recommander aux candidats de porter une attention particulière au lexique et à la précision des termes. Si certaines locutions telles que « Negro vote » ou « savages » peuvent être employés par certains auteurs dans des sources primaires, il est plus qu'inapproprié de reprendre ces termes au cours du commentaire sans indiquer qu'il s'agit d'une citation. Les noms des nations autochtones rassemblées sous l'expression *Five Civilized Tribes* (Cherokee, Choctaw, Chickasaw, Creek, Seminole) ne doivent faire l'objet d'aucune approximation. L'exactitude est également de mise afin de ne pas opérer de confusions fâcheuses entre Abigail Adams et Jane Addams, Elizabeth Cady Stanton et Harriot Stanton Blatch, Lucy Stone et Alice Paul. Quelques formulations erronées telles que « Second Great Revival » ou « Second two-party System » (au lieu de *Second Great Awakening* et *Second Party System*) ont également pu être entendues.

Pour le Royaume-Uni, une bonne connaissance du contexte politique et du fonctionnement des

institutions était indispensable à l'analyse des textes. À titre d'exemple, le commentaire d'un extrait du *BBC Year Book* de 1931 portant sur les programmes éducatifs de la BBC supposait d'identifier que ce document s'inscrivait dans une démarche d'édification des citoyens et de promotion de l'éducation de masse, trois ans après l'adoption du *Representation of the People (Equal franchise) Act* en 1928 et l'instauration du suffrage universel. L'année de publication d'un extrait de débats parlementaires datant de 1958 ne fut pas non plus suffisamment exploitée : l'intervention à la Chambre des communes d'un député travailliste, issu du mouvement syndicaliste et qui exprimait un jugement critique envers le traitement de la grève de 1926 dans les programmes éducatifs de la BBC, devait être analysée à la lumière de l'arrivée au pouvoir du Premier ministre conservateur Harold Macmillan un an plus tôt et, plus largement, à l'aune de la domination du parti conservateur au cours des années 1950. Le jury a pu également entendre que les programmes scolaires étaient décidés au niveau national dans les années 1960 alors que le *National Curriculum* n'est mis en place qu'après l'adoption de l'*Education Reform Act* de 1988. Les affiliations partisans des Premiers ministres ou de certains hommes politiques n'ont pas toujours été bien déterminées, menant à des contresens dans l'interprétation des textes. Il en va de même pour certaines publications comme le quotidien *The Times* dont plusieurs candidats semblaient ignorer qu'il s'agissait d'un journal à la ligne conservatrice, détenu depuis le début des années 1980 par l'homme d'affaires Rupert Murdoch.

La maîtrise d'un socle de connaissances robustes dans les domaines de la civilisation britannique et américaine est donc essentielle à la préparation de cette épreuve du concours. Si l'acquisition de ces compétences est progressive et doit débiter bien en amont des épreuves, il est néanmoins conseillé aux candidats de consolider leurs savoirs par la consultation régulière d'un ou plusieurs manuels de civilisation. Au-delà de l'étude spécifique des questions de civilisation au programme, ces lectures complémentaires seront également bénéfiques dans la perspective des autres épreuves du concours (l'épreuve hors programme en particulier), et plus largement dans l'optique d'une future carrière dans l'enseignement.

Méthode du commentaire

Introduction

L'introduction a pour fonction de replacer le texte dans son contexte de production et d'en déterminer la spécificité et les enjeux principaux. À la manière d'un triangle inversé, elle pose un cadre historique général puis resserre progressivement la focale sur le document qu'il s'agit de présenter de manière synthétique : la nature du document, l'auteur, la date de parution, les thèmes centraux, l'objectif de l'auteur et les destinataires visés doivent être précisément identifiés. Ces repérages sont idéalement précédés d'une accroche : il n'est, en effet, pas recommandé d'engager son propos par une description plate du paratexte assortie de formules attendues ou scolaires telles que « This text is taken from » ; « This document was published in » ; « The document under scrutiny is » ; « The author of the text is » ; « The United States/United Kingdom has always been ». Il est préférable d'opter pour une entrée en matière plus spécifique qui annonce une lecture et une interprétation personnelles du texte. Il est également opportun de résumer brièvement l'argument du texte, de commenter sa structure et sa progression sans anticiper pour autant sur le commentaire. Cette année, les candidats ont eu à commenter des extraits de rapports, des discours, des éditoriaux, des extraits d'ouvrages ou encore des articles de journaux.

Problématique

La problématique doit être envisagée comme le fil rouge qui va guider l'analyse tout au long de la démonstration. Elle doit être spécifique et ne doit en aucun cas servir de prétexte à un plaquage de connaissances. Il est conseillé d'éviter l'accumulation de questions longues et compliquées qui permettent rarement de cerner précisément les enjeux principaux du texte et compromettent la clarté du propos. Les problématiques foisonnantes qui devancent l'analyse détaillée du texte et mentionnent des éléments ayant vocation à figurer dans le développement ne sont pas non plus souhaitables. L'énoncé de la problématique doit être synthétique sans pour autant être laconique. Afin de concevoir une problématique pertinente, les candidats veilleront à éviter les questions fermées : « We can wonder whether or not the text is an accurate description of the United States in the 1820s » n'est pas une formulation opérante lorsqu'il s'agit d'appréhender la spécificité du regard porté par un citoyen britannique sur le modèle économique et la vie à Lowell dans les années 1820. La problématique est non seulement trop vague mais elle est aussi réductrice en adoptant une approche binaire du texte. Dans un commentaire de civilisation, la problématique doit s'interroger sur la manière dont le texte ou l'auteur s'inscrivent dans un contexte historique donné. La problématique soulève donc la question de l'interprétation proposée par le texte ou l'auteur d'une période historique, une perspective nécessairement subjective que les propres connaissances des candidats vont venir éclairer. Les problématiques trop larges n'évoquant le texte que de manière allusive telles que « To what extent does the text elaborate on the concept of citizenship? » ou « What is the author trying to do in this speech? » sont également à proscrire. Notons par ailleurs que la formulation de la problématique ne peut être la simple déclinaison sous forme interrogative du plan à suivre. Plusieurs candidats ont repris littéralement ou presque les différents segments de leur problématique en guise d'intitulé de leurs parties. Cette pratique témoigne d'un défaut de méthodologie : l'énoncé de la problématique et du plan doivent être clairement distincts afin d'éviter toute redondance. Le plan procède certes de la problématique, qui constitue la ligne directrice du commentaire, mais il ne doit pas se confondre avec elle.

Une problématique de qualité ne doit pas non plus se contenter de paraphraser le sujet principal du texte sous peine d'être infructueuse. Les candidats doivent veiller à dépasser l'étape de la simple description pour faire apparaître les ambivalences du texte, ses dimensions implicites et son caractère représentatif ou au contraire novateur. Pour autant, il n'est pas suffisant de mentionner la nature ambiguë du texte pour rendre la problématique efficace. En l'espèce, « How does the text reveal inner tensions and disagreements within the women's suffrage movement? » s'interroge certes sur la visée sous-jacente du texte mais la question aurait gagné à être étoffée afin de mettre en évidence la nature de ces divergences au sein du mouvement suffragiste ainsi que l'ambivalence du discours de Mary Church Terrell devant les membres majoritairement blanches de la NAWSA. Lorsqu'un discours de Frederick Douglass exhortait les Noirs libres à conquérir et à préserver leur indépendance financière par le travail en investissant l'artisanat, les professions libérales et les emplois qualifiés, la problématique ne pouvait être aussi évasive que : « I will demonstrate that the text is a discourse about equality in the context of a democratic nation ». Il convenait plutôt de mettre en exergue les stratégies rhétoriques et argumentatives exploitées par Douglass pour défendre la place et l'autonomie des Africains-Américains dans l'Amérique de la « révolution du marché », tout en mobilisant des thématiques (expansion territoriale, vision jeffersonienne agrairienne, indépendance par le travail, critique de la précarité des emplois ouvriers ou salariés) chères aux démocrates blancs.

Développement

Le développement se décline généralement en trois parties annoncées dès l'introduction à la suite de la problématique. Au cours de l'exposé, les candidats doivent veiller à marquer des transitions nettes entre chacune des grandes étapes de leur démonstration afin de signaler au jury le passage d'une partie à une autre.

Un premier écueil est celui du plan déséquilibré. Le temps dédié à chaque partie doit être relativement équivalent : les candidats doivent ainsi s'assurer qu'ils disposent de ressources et de connaissances suffisantes pour exploiter le texte et étayer leur propos dans chacune des parties sans avoir à se répéter ou à recourir au « délayage ». L'exposé ne doit pas non plus être un exercice de remplissage : les poncifs et autres généralités sont donc à éviter. Le commentaire doit en effet démontrer un véritable effort de confrontation au texte, faute de quoi l'exercice risque de confiner au simple verbiage.

Chaque partie correspond à l'analyse d'une des dimensions du texte. L'enchaînement entre les mouvements successifs de la démonstration doit être fluide et dynamique, chaque partie s'appuyant sur des connaissances, des citations et des exemples précis qui permettent de faire avancer la réflexion vers l'idée suivante. Un plan dynamique fait apparaître une progression méthodique qui met en évidence les différents enjeux et fonctions plurielles du texte. Chaque partie peut ainsi être pensée comme une hypothèse de lecture du document à commenter, chaque étape s'attachant à mettre en évidence les éléments du texte qui viennent compléter ou nuancer l'interprétation précédente.

Le second écueil est celui de la paraphrase. Les développements qui se contentent de décrire et de reformuler les propos de l'auteur témoignent le plus souvent d'une compréhension lacunaire et se dispensent de toute distance critique envers les affirmations du texte ou l'argumentation de l'auteur. Par ailleurs, les relevés lexicaux et autres remarques purement stylistiques sont à manier avec une grande parcimonie voire à proscrire s'ils n'aboutissent à aucune analyse approfondie. Les procédés rhétoriques et autres effets de style et de typologie ne doivent être commentés que lorsqu'ils ont une incidence directe sur le sens et la portée du texte. Dans tous les cas, il n'est jamais pertinent de consacrer une partie entière du commentaire à une étude stylistique ou linguistique du texte. À propos d'une lettre de Ralph Waldo Emerson à Martin Van Buren dans laquelle le chantre du transcendantalisme dénonçait le traité de New Echota, certains candidats ont bien identifié la phraséologie religieuse, en apparence non-partisane, du texte et ont relevé qu'il s'agissait d'un écrit à visée publique et non d'un extrait de correspondance privée sans que ces repérages ne donnent pourtant lieu à une véritable analyse. Or, l'étude plus poussée de ces éléments aurait permis d'approfondir l'interprétation du texte et de réfléchir à la manière dont s'expriment les dynamiques de démocratisation ascendantes dans l'Amérique des années 1830.

Un troisième écueil est celui de la récitation d'éléments de cours aboutissant à l'accumulation de développements décorrés du texte. Le commentaire est, en effet, un exercice de va et vient entre le texte et son interprétation. L'exercice suppose donc des retours constants au texte qui ne doit pas être traité comme un prétexte ou exploité de manière purement illustrative ou anecdotique. De fait, un long développement sur le *Second Great Awakening* et le paysage religieux des États-Unis au XIX^e siècle n'était pas pertinent pour l'analyse d'un discours de Mary Church Terrell de 1898. De manière similaire, une description appuyée de la crise du canal de Suez ne méritait pas de figurer dans le commentaire

d'un texte de 1958 portant sur la BBC qui évoquait la grève de 1926. Certains candidats consacrent également leur première partie à une présentation générale du contexte de production du document à l'étude. D'une part, ces éléments de contextualisation doivent intervenir dès l'introduction afin de situer le texte dans son époque et d'en apprécier la spécificité, l'originalité ou le caractère emblématique. D'autre part, un tel procédé tend à faire abstraction du texte au profit d'un exposé de type dissertatif. Le plaquage de connaissances va, en effet, souvent de pair avec l'absence d'analyse de pans entiers du texte. Dans l'extrait d'un discours d'Abraham Lincoln devant la Chambre des représentants en janvier 1848, il est regrettable que certains candidats se soient attardés sur des détails sans relever que son objectif principal était d'acculer le président Polk à révéler le lieu exact des premiers affrontements entre les forces militaires américaines et mexicaines. L'exploitation insuffisante des références bibliques du texte a aussi pu empêcher les candidats d'aborder le texte comme une tentative de subversion du concept de « destinée manifeste ».

Précisons par ailleurs qu'il est toujours préférable de partir du texte afin d'en proposer une analyse plutôt que d'en exploiter des passages en guise de simple illustration les citations ne doivent pas être exploitées de manière purement accessoire en illustration d'arguments exposés préalablement. Le texte est, en effet, le support premier de la réflexion à partir duquel les candidats élaborent leur démonstration et leur interprétation du document. Par souci de concision et d'efficacité, il est souhaitable que les extraits cités soient relativement brefs et précisément identifiés : les candidats veilleront donc à toujours indiquer les numéros des lignes auxquelles ils font référence. En outre, il est fréquent que l'étude du paratexte soit négligée ou superficiellement intégrée au commentaire du texte. À titre d'exemple, les éléments de paratexte d'un extrait de discours prononcé par Frederick Douglass et intitulé « An Address to the Colored People of the United States » étaient particulièrement riches et pouvaient être avantageusement intégrés au commentaire du texte. Les candidats pouvaient relever que ce discours prononcé en 1848 avait été retranscrit dans le *Report of the Proceedings of the Colored National Convention held at Cleveland, Ohio*, un compte-rendu publié par le journal abolitionniste *The North Star*, fondé par Douglass lui-même en 1847. Ces informations devaient permettre d'évoquer les formes variées que revêt le militantisme abolitionniste, ses stratégies de mobilisation et le rôle de la culture de l'imprimé dans la diffusion d'idées réformatrices. La référence à la *Colored National Convention* de Cleveland était également à exploiter. D'une part, elle permettait de rappeler que la défense par les Noirs libres de leurs propres droits dans les États où l'esclavage était aboli n'était pas un combat nouveau mais que de tels rassemblements militants avaient cours depuis le début des années 1830. D'autre part, elle signalait que ces expressions militantes en faveur des droits des Noirs n'étaient pas le seul fait d'une poignée de militants blancs du nord des États-Unis mais s'inscrivaient dans un faisceau d'actions menées par des réseaux d'activistes noirs. La reproduction à l'écrit d'un propos livré à l'oral devait enfin inciter à prêter attention à la dimension rhétorique du texte ; sa publication par le journal *The North Star* invitait également à réfléchir au rôle de la presse et à la circulation des informations dans un contexte de révolution des communications et des transports. A propos d'un éditorial, publié en 1990 dans le journal *The Times* et intitulé « Public Disservice », le paratexte fournissait également des informations utiles, propres à éclairer la compréhension du document. Les candidats étaient invités à réfléchir aux relations historiques entre la BBC et la presse dans un contexte de libéralisation et de dérèglementation accrues faisant suite aux deux premiers mandats de Margaret Thatcher. Plus spécifiquement, l'on pouvait s'interroger sur les rapports entre la BBC et *The Times*, deux institutions solidement ancrées dans le paysage médiatique britannique mais foncièrement distinctes quant à leur positionnement politique, leur fonctionnement et leur mode de financement. Le titre

« Public Disservice » suggérait que la BBC avait, selon le journal, trahi son intégrité et ses valeurs fondamentales en instaurant une forme de concurrence avec ITV, comme le confirmait la lecture du texte. La critique de la BBC, dont les principes auraient été dévoyés par la concurrence, et qui aurait sacrifié le sens du service public au profit d'objectifs commerciaux, était pourtant avant tout une stratégie de la part d'un titre de presse, *The Times*, appartenant depuis 1981 à News International, le consortium de presse détenu par Rupert Murdoch. En effet, il s'agissait de voir que l'attaque dirigée contre la BBC par *The Times*, qui semblait faire l'éloge des valeurs du service public de l'audiovisuel, s'inscrivait en réalité dans une démarche de déstabilisation de la BBC et de diffusion d'une idéologie néolibérale en plein essor depuis les années 1980. En 1990, le *Broadcasting Act* avait, de fait, pour ambition de libéraliser et déréglementer le secteur de l'audiovisuel en encourageant la concurrence. L'incrimination par *The Times* de la prétendue duplicité de la BBC, jouissant selon le journal de son statut de service public et pratiquant dans le même temps une forme de concurrence déloyale, révélait en creux une défense du néolibéralisme et une incitation à privatiser l'ensemble du secteur de l'audiovisuel, la BBC n'y faisant pas exception.

Enfin, la terminologie et les concepts propres aux questions du programme doivent faire l'objet d'une maîtrise sans faille. Les candidats ont pu être amenés à définir ou expliciter certaines notions telles que *Second Great Awakening*, *Manifest Destiny*, *market revolution*, *temperance*, *New Departure*, *Reconstruction* pour les deux questions de civilisation américaine ; *vetting*, *narrowcasting* ou *Year Book* pour les sujets portant sur la BBC. Ces termes sont à manier avec précision et doivent impérativement servir l'analyse des textes. Rappelons aussi l'importance de la qualité grammaticale et phonologique des prestations. De nombreuses erreurs portant sur des éléments de lexique pourtant récurrents ont été relevées par le jury : déplacements d'accents sur *Protestant*, *Catholic*, *suffrage* et sur le nom de certains États (*Ohio*, *Indiana*, *Wyoming*, *Colorado*), noms propres incorrectement prononcés (*Mary Church Terrell*, *Elizabeth Cady Stanton*, *Abraham Lincoln*, *Frederick Douglass*, *Suez*), erreurs de grammaire, sur l'emploi de l'article défini, par exemple (**the Jackson's presidency*, **the World War II*), oubli du -s final à *Falklands war*, *Voting Rights Act*, *House of Representatives*, *Seneca Falls*.

Si elle suppose rigueur, précision et méthode, l'épreuve du commentaire ne doit pas pour autant intimider les candidats dont un certain nombre a su faire montre d'une grande qualité de réflexion. Les meilleures prestations sont parvenues à éclairer les textes proposés à la lumière d'un ensemble de connaissances fines et étendues : des développements pertinents mis au service de l'analyse ont ainsi mobilisé des références ayant trait à la Constitution américaine, au fédéralisme, aux dynamiques transatlantiques, aux théories économiques et aux révolutions technologiques du XX^e siècle ou encore au tournant néolibéral impulsé sous l'ère Thatcher. Couplée à une maîtrise robuste des questions au programme, cette familiarité avec l'histoire et la culture des mondes anglophones permettait de proposer des démonstrations habiles et judicieuses.

Entretien

L'entretien qui fait suite à l'exposé a pour vocation de permettre aux candidats de revenir sur certains éléments de leur présentation. Ce temps dévolu aux échanges avec le jury est l'occasion pour les candidats de rectifier ou nuancer certaines formulations, de corriger d'éventuelles erreurs factuelles ou imprécisions, de dénouer de possibles contradictions, d'explicitier des passages du textes négligés dans le commentaire ou dont l'analyse mérite d'être approfondie. Il n'est pas ici question d'acculer les candidats à la faute ou de les déstabiliser. Bien au contraire, l'entretien a pour objectif de donner aux

candidats la possibilité d'améliorer et d'enrichir leur prestation.

Les orientations et pistes de réflexion suggérées par les questions du jury doivent ainsi être considérées avec attention par les candidats dans la mesure où elles signalent souvent un angle mort dans la démonstration, une confusion à dissiper, ou une nuance à apporter. Il est donc conseillé aux candidats de faire preuve d'ouverture au dialogue avec le jury et d'adopter une véritable prise de recul sans demeurer arc-boutés sur certaines positions. Les réponses doivent être argumentées mais il est préférable d'être concis : les longs développements éloignés de la question posée et certaines réponses inutilement prolixes sont dommageables en ceci qu'ils nuisent à l'instauration d'un échange dynamique et interactif.

Manifestement bien préparés et conscients des enjeux de l'entretien, nombre de candidats sont, dans l'ensemble, parvenus à tirer profit des discussions engagées avec le jury et ont su revenir avec perspicacité et justesse sur certains aspects de leur prestation.

Exemples de sujets

La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995

Ness Edwards, 'B.B.C. Schools Broadcast (General Strike)', *House of Commons Debates*, 13 November 1958, vol. 595 cc. 714.

BBC Audience Research Department, 'The Caroline Phenomena', a survey conducted in the autumn of 1964 and published in March 1965, in 'Special Reports, Sound and General 1965, Report LR65/213', R9/9/29, BBC Written Archive Center, Havisham, Reading.

Editorial, 'Public Disservice', *The Times*, 2 July 1990.

Le droit de vote des femmes aux États-Unis, 1776-1965

Frances Ellen Watkins Harper, "We are all bound up together", May 1, 1866 in *Proceedings of the Eleventh National Woman's Rights Convention*, New York: Robert J. Johnson, 1866, p. 46-48.

Mary Church Terrell, *The Progress of Colored Women. An Address Delivered before the National American Women's Suffrage Association at the Columbia Theater, Washington, D.C. February 18, 1898 on the Occasion of its Fiftieth Anniversary*. Washington D.C.: Smith Brothers Printers, 1898, p. 7-8.

Carrie Chapman Catt, "What Women Have Done with the Vote", *The Independent*, October 17, 1925.

De la démocratie en Amérique : Politique et société aux États-Unis, 1824-1848

Robert Dale Owen, "Cause of the People No 2". *The Free Enquirer*, August 26, 1829, p. 1.

Frederick Douglass, "An Address to the Colored People of the United States" in *Report of the Proceedings of the Colored National Convention, held at Cleveland, Ohio, on Wednesday, September 6, 1848*, printed by *The North Star*, September 29, 1848, p. 19-20.

"Letter from Ralph Waldo Emerson to President Martin Van Buren, April 23, 1838" in Sandra Morris and Joel Porte (Ed.), *Emerson's Prose and Poetry*, W.W. Norton and Company, 2001, p. 542-543.

Exemple de prestation réussie

L'extrait d'un discours d'Abraham Lincoln prononcé devant la Chambre des représentants le 12 janvier 1848 était proposé à l'analyse. Dans ce texte, le jeune élu whig de l'Illinois interpellait le président démocrate James K. Polk, l'enjoignant de prouver la légitimité militaire, constitutionnelle et morale de la guerre contre le Mexique. Une candidate a choisi d'étudier le texte en s'interrogeant sur le rôle et la portée de la rhétorique anti-expansionniste à la lumière du fonctionnement et des limites des contre-pouvoirs institutionnels qui révélaient *in fine* des conceptions antagoniques de la démocratie aux États-Unis.

L'introduction a permis d'ancrer le texte dans un contexte de divisions sectionnelles et partisans sur la question de l'expansion territoriale dont la candidate a rappelé qu'elle s'inscrivait dans un débat plus large autour de la progression de l'esclavage dans les États et territoires du Sud et de l'Ouest. L'actualité plus immédiate dans laquelle s'insérait le discours était celle de la guerre contre le Mexique qui faisait suite à l'annexion du Texas par les États-Unis en 1845. Le développement se déclinait en trois parties qui analysaient la dénonciation par Lincoln de la duplicité de l'administration Polk (I) afin de mettre en évidence le caractère fallacieux du concept de *Manifest Destiny* (II). Le discours était ainsi révélateur de divisions profondes touchant à l'interprétation de la Constitution américaine et au fonctionnement des contre-pouvoirs démocratiques (III).

La candidate a su convoquer des notions et des concepts précis du programme (*Second Party System, Wilmot Proviso, Conscious Whigs, Cotton Whigs, Manifest Destiny, All Mexico Movement*, traité de Guadalupe Hidalgo) mais a aussi démontré une bonne maîtrise des textes fondateurs et du fonctionnement des institutions fédérales. Des connaissances plus larges sur l'histoire des États-Unis lui ont également permis de mobiliser des références à des événements antérieurs (*Louisiana Purchase, Missouri Compromise, Monroe doctrine*) et de proposer une interprétation de la rhétorique biblique à l'œuvre dans le texte. L'exposé a révélé de solides qualités méthodologiques, alternant de manière équilibrée entre microanalyses du texte et regard plus surplombant. La candidate s'est également efforcée de mobiliser l'historiographie en mentionnant les travaux de plusieurs historiens (Alan Taylor, Daniel Walker Howe, Amy S. Greenberg). L'entretien a confirmé la qualité de la prestation et permis à la candidate de nuancer certaines affirmations (concernant le soutien de la population à la guerre par exemple), de rappeler la date de l'indépendance du Texas et de proposer une définition plus précise du concept de *settler colonialism*.

A l'issue de cette session 2022, le jury souhaite saluer le travail et les efforts fournis par les candidats. L'épreuve de commentaire de texte requiert un entraînement régulier et soutenu auquel se sont manifestement astreints les meilleurs candidats qui ont su mettre la richesse de leurs connaissances au service de leur réflexion. Le jury a ainsi eu le plaisir d'assister à des prestations de grande qualité et d'excellente tenue tant sur le fond que sur la forme. Nous adressons nos sincères encouragements aux futurs candidats en espérant que le présent rapport ainsi que les conseils dispensés pourront leur être profitables dans le cadre de la préparation au concours.

Auréliane NARVAEZ

Université Paris Nanterre

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'Option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. La session 2022 portait sur les interrogatives, et il en sera de même en 2023. L'épreuve consiste en une présentation en anglais de trente minutes maximum, suivie d'un entretien avec le jury n'excédant pas quinze minutes. Les pages qui suivent proposent un certain nombre de conseils concernant la préparation et la présentation de la leçon. Il est également utile de consulter les rapports des années précédentes.

Format général de l'épreuve

Deux sujets de leçon au choix sont proposés. La durée de la préparation est de cinq heures. Pendant cette préparation, il est possible de consulter un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue mis à disposition sur la table. Ces ouvrages permettent, en cas d'hésitation, de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui seront utiles lors de la présentation, il ne faut donc pas hésiter à s'en servir.

Les sujets se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page figure une citation, suivie d'une consigne, toujours la même : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. » Les deux pages suivantes comprennent ledit corpus, qui comporte généralement une vingtaine d'extraits de sources diverses en anglais. Des exemples de sujets sont disponibles sur le site de la SAES, notamment ceux auxquels il est fait référence dans le présent rapport¹.

La citation elle-même est généralement extraite d'un article de recherche, d'une monographie ou d'une grammaire, le plus souvent en anglais, mais parfois en français. La longueur des citations varie, elle peut aller d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Lorsqu'elle est assez longue, la citation inclut souvent des extraits et/ou des exemples illustrant le propos des auteurs ; une citation plus courte présente, en revanche, une version condensée de la thèse de l'auteur. Si une citation courte est plus rapidement appréhendée, la longueur d'une citation ne doit pas être perçue a priori comme un obstacle, puisqu'elle fournit une structure argumentative. En revanche, si une citation longue est choisie, il s'agit de bien prendre en compte chacun des aspects de la question qui y sont présents. Le corpus se compose d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie elle aussi, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter. Il s'agit, pendant la présentation, de produire une exploitation optimale de ce corpus en utilisant les exemples qui semblent confirmer, infirmer ou simplement nuancer la thèse avancée dans la citation. Le corpus ne comportant aucune indication ni soulignement, le candidat est libre de ses choix. Si l'exhaustivité n'est pas exigée, un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité, dans la mesure où une analyse convaincante et approfondie peut difficilement reposer sur un petit nombre d'extraits. Il faut, en particulier, se garder de faire l'impasse sur les extraits les plus complexes, qui sont souvent aussi les plus intéressants.

À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle le déroulement de l'épreuve : le candidat dispose de trente minutes pour présenter

¹ <https://saesfrance.org/concours/agregations/agregation-externe/annales-agreg-externe/>

sa leçon en anglais sur le sujet choisi, choix qu'il indique avant de commencer sa présentation. Lorsque vingt-cinq minutes de présentation se sont écoulées, un membre du jury lui signale d'un geste de la main qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé dans les meilleures conditions. La présentation est suivie d'un entretien en français visant à faire préciser, compléter ou, le cas échéant, corriger certains éléments présentés.

Comme dans toutes les épreuves, présentation et entretien font l'objet d'une évaluation. Une fois l'entretien terminé, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion (des notes rédigées font l'objet d'une pénalité dans la notation).

Comme c'est le cas pour le commentaire et l'épreuve hors programme, l'anglais est évalué pour la leçon. 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).

Conseils méthodologiques

Disons-le clairement : la leçon est une épreuve de spécialiste, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique. Le choix de l'option linguistique ne peut donc en aucun cas être un choix par défaut. On ne peut se contenter d'une maîtrise superficielle de grammaires scolaires, ni du niveau de connaissances attendu pour le tronc commun, et il convient de préparer à cette épreuve par un travail régulier qui exige sérieux et rigueur, comme c'est le cas pour les deux autres options. En premier lieu, il s'agit de démontrer une maîtrise des concepts relatifs à la question au programme.

Il faut donc définir les concepts sur lesquels on s'appuie et savoir les distinguer, éviter par exemple de confondre les plans *syntactique*, *sémantique* et *pragmatique*, une confusion qui, lors de l'analyse d'extraits, particulièrement pour les deux derniers plans, peut conduire à des affirmations fausses nuisant fortement à la démonstration, surtout lorsqu'elles sont énoncées de façon péremptoire. On ne peut donc se limiter aux grandes grammaires de référence, notamment Quirk et al. (1985) et Huddleston & Pullum (2002)², qui doivent être connues, et il convient de se familiariser avec des approches théoriques variées, sans se limiter à quelques termes clés mal maîtrisés et noms de théoriciens que l'on saupoudre au cours de la présentation ; on évite ainsi un entretien gênant au cours duquel on ne peut expliquer clairement ce que l'on entend par tel ou tel terme technique. La préparation à cette épreuve demande donc de pouvoir donner une définition claire et précise de tous les termes qui seront employés.

Venons-en maintenant aux conseils méthodologiques proprement dits.

Choix du sujet

Les candidats conservent les deux sujets tout le temps de la préparation. Il est recommandé de lire attentivement les deux sujets dans leur intégralité, citation et corpus, pour saisir la spécificité de chacun, et ce afin d'être en mesure d'en choisir un de façon judicieuse. En particulier, les exemples contribuent à structurer le travail d'analyse : il faut donc prendre le temps de comprendre le contexte et la situation

² Quirk R., Greenbaum S., Leech G. & Svartvik J. (1985), *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London/New York: Longman ; Huddleston R. & Pullum G. K. (2002), *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

des différents extraits. Cette prise d'information effectuée, il convient de choisir, et dès lors, s'en tenir au choix effectué, afin de tirer le meilleur parti du temps de préparation.

Lors du choix du sujet, il est très important de garder à l'esprit les principes suivants. La citation doit être considérée dans son intégralité : il est essentiel de ne pas se concentrer sur une partie seulement, et de ne pas réduire l'ensemble à quelques mots-clés. Mais à l'inverse, il faut se limiter au traitement de la seule citation, et ne pas « déborder » sur des phénomènes non représentés dans le corpus, même si l'on aurait beaucoup à dire sur lesdits phénomènes. Par exemple, si la citation ne traite que des questions ouvertes, on pourra mentionner brièvement les questions fermées, mais elles ne pourront faire l'objet d'un développement particulier lors de la présentation. De tels débordements s'apparentent en effet au placage de cours, dès lors que le sujet n'est plus traité pour lui-même, mais comme prétexte d'une récitation. C'est sur une relation dialectique entre citation, exemples du corpus et connaissances sur le programme que repose un exposé réussi.

L'exposé

L'exposé s'appuie sur une problématique découlant d'une approche critique de la citation. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille nécessairement s'opposer à la thèse qui y figure. Il s'agit de s'interroger sincèrement à son propos, sans préjuger de la réponse que l'on apportera à la problématique dégagée, au terme d'une analyse structurée ayant judicieusement recours à la fois sur les questionnements présents dans les ouvrages et articles de linguistique sur le sujet, et sur les exemples du corpus, qui feront, à chaque fois que cela s'avèrera utile, l'objet de manipulations.

L'**introduction** ne doit pas comporter une lecture intégrale de la citation, mais un commentaire de celle-ci en faisant ressortir les enjeux et montrant en quoi ceux-ci conduisent à une problématique. Il pourra être pertinent de mentionner les auteurs, l'année de parution, la nature de la source (ouvrage de vulgarisation, article scientifique, grammaire scolaire...) ainsi que le cadre théorique éventuel que l'on peut déduire de ces informations.

La **problématique** est annoncée au cours de l'introduction sous la forme d'une ou plusieurs question(s). Elle doit découler d'un véritable questionnement de la citation au regard des exemples observés et des connaissances acquises pendant la préparation au concours. Un tel questionnement contextualisé et approfondi a peu de chances d'aboutir à un plan prévisible par avance et donc à éviter, tel que par exemple : 1) To what extent are the authors of the quotation right? 2) To what extent are they wrong?. Un candidat peut donc juger de la qualité de sa problématique en fonction de l'intégration de l'analyse de la citation, des données du corpus et des connaissances qu'elle mobilise.

Au cours du questionnement menant à l'élaboration de la problématique, on peut par exemple se demander s'il est possible que d'autres approches théoriques permettent de remettre en cause les affirmations contenues dans la citation. Prenons le sujet LLG 22, qui présente le phénomène de « sluicing » comme une opération transformant une phrase de type « Someone just left — guess who just left. » en une phrase de type « Someone just left — guess who. ». Comment expliquer que le deuxième type de phrase paraisse bien plus naturel que le premier ? L'hypothèse d'une opération est-elle vraiment la plus satisfaisante pour rendre compte de ce phénomène ? Une approche non-dérivationnelle telle que proposée par les grammaires de constructions serait-elle psychologiquement plus plausible ? Savoir que l'article dont est extraite la citation est celui qui a proposé la première analyse

du phénomène sous cette étiquette et qu'il se place dans le cadre de la grammaire générative permet de mettre utilement en perspective différentes conceptions du fonctionnement linguistique.

Comment expliquer, à partir du corpus, que les questions rhétoriques définies comme n'attendant pas de réponse (LLG 08) en obtiennent pourtant fréquemment (« Why are you being weird? » « No reason. »). Dans quelle mesure les exemples présentés illustrent-ils la thèse de la citation ? Lorsque l'auteur oppose les *intentions* du locuteur et la *perception* de l'interlocuteur (LLG 21) et illustre cette distinction par l'exemple suivant d'un dialogue entre une mère et un garçon de 11 ans s'appêtant à sortir sous la pluie :

Mother: Where are your boots?

Son: In the closet.

Mother: I want you to put them on right now!

sommes-nous obligés de croire qu'il s'agit ici d'une véritable erreur d'interprétation de la part du fils ? Ne s'agirait-il pas plutôt d'une stratégie pour s'opposer à une injonction masquée ? Une telle interrogation met en jeu les rapports entre plan sémantique et plan pragmatique.

C'est à partir d'un tel questionnement sur une citation et des exemples que l'on découvre que les connaissances acquises sur le programme permettent de structurer un exposé avec un plan clair, annoncé aussitôt après la problématique ; en retour, ce plan donnera lieu au développement d'une argumentation progressivement approfondie, illustrée par des exemples du corpus et des manipulations, appuyée par les connaissances théoriques du candidat, pour aboutir à une réponse à la problématique initiale.

Le **plan** découle de la problématique, nous l'avons vu ; comme celle-ci, il est dicté au jury, il est donc souhaitable que ce plan comporte des titres de parties clairs et distincts. De telles caractéristiques laissent préjuger un raisonnement bien construit.

Les plans élaborés par les candidats s'articulent le plus souvent en trois parties, mais il n'y a là aucune nécessité. Selon le raisonnement envisagé, un plan en deux ou quatre parties peut être parfaitement recevable. Ces parties ont également une structure interne, que celle-ci se manifeste explicitement sous la forme de sous-parties ou non ; cette structure doit permettre au jury de saisir l'évolution de l'argumentation et la pertinence d'un exemple au moment où il est commenté. Enfin, il est vivement recommandé d'expliciter les transitions entre parties (et sous-parties) en rappelant le titre de la partie qui commence.

L'argumentation développée dans chacune des parties annoncées se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent conforter la citation ? Quels exemples s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ? À quels critères et quels tests peut-on recourir pour expliquer les différents cas rencontrés en lien avec le problème posé ? Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des **manipulations** : par exemple, un question tag non cliticisé (« did he not? ») pourra être remplacé par sa variante plus courante (« didn't he? ») et la différence pourra être commentée en termes de grammaticalisation (comment expliquer la contraction de la négation ?), de registre et d'expressivité. Les **comparaisons** entre exemples du corpus ne différant que sur un point sont également bienvenues, par exemple « Are you coming? » et « You're coming, aren't you? » (LLG16). Il est alors indispensable de ne pas rester à un niveau descriptif, mais d'expliquer les différences, aussi bien sur le plan sémantique que pragmatique.

La **conclusion**, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration en en rappelant éventuellement les étapes. Cette réponse n'est pas toujours catégorique, une réponse nuancée à la suite d'analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

L'entretien

L'entretien en français permet au candidat de compléter, confirmer ou au contraire corriger certains points de son analyse : le jury peut demander au candidat de préciser une partie de son propos, de clarifier un passage confus, de compléter une analyse, de proposer une étude d'un extrait laissé de côté pendant le développement, ou encore de confirmer une analyse développée dans l'exposé. Voici quelques exemples de questions posées lors des entretiens de la session 2022 :

- Dans votre exposé, vous avez bien distingué les interrogatives des exclamatives en WH- ; mais qu'ont-elles en commun, et peut-on imaginer des cas d'ambiguïté ?

- « Whether » et « if » sont-ils toujours permutables ?

- Vous avez parlé de l'intonation montante des question-tags, est-ce toujours le cas ? Et sinon, quelles sont les différences sur les plans sémantique et pragmatique ?

- À propos de « What a fool I was », vous avez dit que l'absence d'un *déficit informationnel* permettait d'affirmer qu'il s'agit d'une structure exclamative ; est-ce vraiment le cas ? Quelles manipulations utiliseriez-vous pour le montrer ?

- Vous avez dit que « What matters? » est une question non-prototypique. En quoi est-ce le cas ?

- Vous avez dit que « Is there anything wrong with my face? » était une Yes/No-question et que donc des réponses en « yes » ou « no » étaient équiprobables. En êtes-vous bien sûr ?

- Dans votre sujet, vous avez deux questions en réponse à des questions, « why? » et « why do you ask? » : quelles sont selon vous les différences ?

- Dans votre analyse des questions alternatives, vous avez laissé de côté deux extraits, (à propos de l'âge d'une personne) « Can't you tell by my teeth, or something? » et « What is Flynn's deal? Curiosity, or something more sinister? » : quel est selon vous le rôle du marqueur « something » dans ces questions ?

- Dans la citation de votre sujet, quelle est la différence sur un plan pragmatique entre les questions données en exemple, « who is coming? » et « someone is coming? » ?

- Dans un des extraits de votre corpus, vous avez la phrase « Apparently the next Star Trek film (number six, but who's counting?) will definitely be the last. », la question est-elle une véritable demande d'information ? Dans quel type de situation emploie-t-on typiquement l'expression « but who's counting? » ?

- Lorsqu'on se parle à soi-même, comme dans les questions « Is someone watching me, stalking me? », s'agit-il bien, comme vous l'avez dit, de questions rhétoriques ?

- Dans votre deuxième partie, vous avez annoncé l'étude de la pragmatique et de la fonction illocutoire des interrogatives : quelle différence faites-vous entre ces deux notions ?

L'objectif du jury, rappelons-le, n'est pas de piéger le candidat, mais d'évaluer sa capacité à raisonner et argumenter en tant que linguiste. Les questions posées ont toujours une justification, il n'y a donc pas lieu pour le candidat de répéter ses propos (« comme je l'ai déjà dit... »), il faut impérativement reprendre le raisonnement à nouveaux frais. Certaines questions auront pour but de permettre la correction d'erreurs d'analyse, mais d'autres concerneront des points sur lesquels les membres du jury eux-mêmes s'interrogent, et n'ont pas d'avis tranché. Il ne s'agit donc pas pour le candidat de tenter de deviner ce que le jury « voudrait lui faire dire », mais d'apporter la réponse qu'il pense la plus juste à ce stade de sa réflexion.

Le passage de l'anglais au français peut causer chez le candidat un relâchement d'attention qu'il importe d'éviter. Rappelons que l'entretien est partie intégrante de l'épreuve de la leçon, sa qualité peut influencer grandement sur l'impression globale de la prestation. Les minutes de cet entretien passent vite : on répondra donc de façon claire et concise aux questions posées, en évitant les digressions et les longs développements.

La langue

La leçon fait l'objet d'une évaluation du contenu, mais aussi de la langue. Celle-ci donnant par ailleurs lieu à un rapport distinct, nous ne mentionnons ici que les éléments spécifiques à cette épreuve ou particulièrement importants dans celle-ci. Tout d'abord, la leçon est un exercice de communication, le contact visuel doit donc régulièrement être cherché avec les membres du jury ; c'est la raison pour laquelle il est demandé de ne pas rédiger ses notes, pour éviter de transformer l'exposé en un exercice de lecture. La parole doit être fluide, sans longues pauses, avec un début ni trop lent, ni trop rapide. Le temps imparti pour la présentation, trente minutes, doit être utilisé de façon optimale. Un exposé qui se conclut au bout de quinze minutes augure donc mal du résultat. L'élocution doit être vivante, expressive, claire et précise sur tous les plans.

Une certaine richesse lexicale sera appréciée, pour ce qui est du lexique général anglais et français, mais plus encore pour le lexique spécifique de la linguistique dans les deux langues, et *a fortiori* pour la terminologie liée au programme. En cas d'oubli ou de doute, il ne faut donc pas hésiter à recourir au dictionnaire de prononciation pendant la préparation.

Pendant la présentation, il ne faut pas se contenter d'évoquer des extraits par de simples numéros (« question tags aux extraits 3, 7 et 18... »), mais après avoir annoncé le numéro d'un extrait, il convient de s'y reporter dans le corpus, plutôt que dans les notes, ce qui laisse également au jury la possibilité de le faire, puis de lire les passages pertinents de l'extrait avant de les analyser. Lors de l'entretien en français, on doit également s'attacher à maintenir un registre adapté, et éviter toute expression familière, tout « ouais » ou « okay ».

Tout cela implique un entraînement régulier à l'oral pour pouvoir être à même de s'exprimer de façon fluide et articulée, en anglais comme en français, sur la question au programme, « Les interrogatives ». L'appréciation du fond de la présentation passe nécessairement par celle de la maîtrise formelle, et il est par exemple dommage de voir la qualité d'une présentation diminuée par l'achoppement du candidat sur l'emploi ou la prononciation de termes linguistiques courants. À la base d'un entraînement à l'oral de la leçon bien conçu, il est donc conseillé de procéder à un enrichissement du vocabulaire spécialisé et de stimuler son accessibilité à l'aide de fiches. De nos jours, il peut être tout à fait bénéfique pour ce type d'entraînement d'avoir recours à des programmes de flashcards permettant d'associer écrit, sons

et images³. Fort de cet acquis, le candidat sera mieux à même de faire valoir l'étendue de ses connaissances et la qualité de ses analyses.

Quelques erreurs récurrentes concernant la langue anglaise sont reportées ici, de manière non exhaustive.

- Pour l'anglais, la **phonologie** doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats, aussi bien pour ce qui concerne le débit, la prosodie, la correction des phonèmes et le placement des accents. Le débit ne doit pas être parfois haché ni comprendre de longues pauses et autres marques d'hésitation. L'intonation ne doit pas être francisée avec un ton montant systématiquement à la fin de chaque phrase. Les accents de mots doivent être placés correctement, et ce de façon stable (l'accentuation erratique d'un même mot signale le plus souvent un manque de pratique orale). Voici quelques exemples de termes (noms) souvent maltraités (présentés ici avec l'accentuation correcte) :

'adjective, ,ambi'guity, 'category, e'vent, 'excerpt, 'extract, ,inter'locutor, o'ccurrence, 'syntax.

- Pour les phonèmes eux-mêmes, on notera en particulier l'emploi d'un i tendu (français) sur des mots tels que **hit, sit**, etc., des consonnes voisées qui ne devraient pas l'être, comme le <s> de **basic**, ou inversement dévoisées lorsqu'elles devraient être voisées, comme le <f> de **of**. Penser également à la réduction des voyelles non accentuées, qui doit être un automatisme. Pour le reste, consulter le rapport consacré à la langue.

- D'un point de vue grammatical, il est indispensable de prononcer les <-s> et les <-ed> finaux des terminaisons de façon audible. Les constructions grammaticales doivent être suffisamment variées, et ne pas se limiter à la répétition de *there is...*, *we have...*

- Les manipulations doivent s'appuyer sur une bonne connaissance de la langue : proposer comme acceptable une manipulation comportant une erreur invalide toute la partie de la démonstration dans laquelle apparaît la manipulation. Parmi ces connaissances, on attendra, pour ce qui est de l'anglais courant idiomatique, celle d'expressions telles que « wouldn't you like to know? » ou « say what? », la première correspondant à « tu aimerais bien le savoir (mais je ne te le dirai pas) », la seconde demandant à l'interlocuteur dans un registre familier de répéter quelque chose que l'on n'a pas bien compris.

Le programme

Le programme de la leçon Option C pour l'agrégation 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 d'en prendre connaissance et de l'utiliser pour guider la préparation à l'épreuve. Il ne s'agit pas de lire tous les ouvrages et articles figurant dans la bibliographie, mais de maîtriser les références minimales et quelques références centrales (abondance de biens ne nuit pas), et d'acquérir une connaissance suffisante des différents aspects de la question telle qu'elle est théorisée par les linguistes. Ceci inclut la connaissance d'approches

³ Il existe plusieurs programmes gratuits de ce type, par exemple ANKI (<https://apps.ankiweb.net/>), dont les fiches peuvent éventuellement être complétées par des enregistrements de locuteurs natifs (cf. p. ex. le site Forvo, également gratuit : <https://forvo.com/>).

différentes, voire contradictoires, de la question liées à différents cadres théoriques. Ces connaissances sont ce que l'on peut attendre d'un candidat présentant l'option C.

Bilan de la session 2022 et conseils aux futurs candidats

Voici pour finir une synthèse des remarques principales faites lors de cette session.

Le jury a constaté avec satisfaction que dans leur majorité, les candidats savent gérer leur temps, et proposer une problématique ainsi qu'un plan qui y correspond. Le format de l'entretien est généralement bien connu lui aussi ; certains candidats parviennent à corriger des erreurs d'analyse ou à raisonner à voix haute de façon convaincante sur des questions restées en suspens, ce dont il est tenu compte dans l'évaluation. De nombreux candidats possèdent une certaine connaissance du programme, et font référence, le plus souvent, aux deux grandes grammaires de référence de l'anglais (Huddleston et Pullum, Quirk *et al.*). Mais, nous l'avons vu, ces connaissances sont un prérequis et ne suffisent pas pour se présenter à la leçon de l'option C. Il est donc important de savoir mettre en valeur des connaissances bien assimilées allant au-delà de celles-ci, ainsi qu'ont su le faire les meilleurs candidats. Il faut savoir que la simple mention de noms de linguistes ou de cadres théoriques, dès lors qu'elle n'entraîne pas de développement d'analyse ni ne contribue à l'argumentation, ne saurait faire illusion.

Voici quelques points régulièrement rappelés, et qu'il importe de garder à l'esprit :

- **la leçon ne peut pas se réduire à un placage de cours.** Les futurs candidats doivent s'assurer qu'ils sont capables de donner une définition précise des concepts qu'ils utilisent, et d'expliquer clairement ce que ces concepts impliquent. Une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (cf. le texte de cadrage pour la question sur « Les interrogatives » au programme des sessions 2022 et 2023) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets et savoir les problématiser, en dépassant le stade de simples remarques descriptives pour proposer une réflexion véritablement personnelle ; *a contrario*, le jury n'attend pas particulièrement de citations d'auteurs apprises par cœur.

- **la citation ne doit pas être réduite à quelques « mots-clés », pas plus que le corpus ne doit servir de simple illustration à une présentation construite indépendamment de lui.** Ces remarques sont liées à la précédente : il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation **considérée dans son intégralité**, et qu'il montre son aptitude à exploiter le corpus, repérer et analyser les exemples les plus riches et les plus complexes, manipuler, établir des parallèles et des contrastes, c'est-à-dire adopter une démarche qui montre un savoir-faire de linguiste.

- **la communication doit être soignée.** Il faut prendre garde à ce que le discours soit parfaitement clair et intelligible, ni trop rapide ni trop lent, et à instaurer un contact visuel régulier avec le jury, pendant l'exposé comme pendant l'entretien.

Les bonnes prestations que nous avons pu entendre cette année réunissent bon nombre de ces qualités : mise en évidence des enjeux de la citation, annonce d'une problématique sous la forme d'une ou plusieurs question(s) claire(s), d'un plan clair et précis faisant apparaître une progression du raisonnement, une exploitation de l'essentiel des exemples du corpus, servie à la fois par une compréhension fine des éléments situationnels et contextuels en jeu (autrement dit, un véritable sens de la langue), un savoir-faire méthodologique dans les analyses linguistiques, et des connaissances théoriques appliquées avec pertinence, et mises en valeur sans artificialité.

Nous terminons en souhaitant une préparation fructueuse aux agrégatifs de la session à venir et avec l'espoir que les remarques et conseils figurant dans cette section du rapport leur permettront de se préparer au mieux pour réussir le concours, et tout particulièrement l'épreuve de la leçon. Le jury adresse tous ses encouragements aux futurs candidats.

Yvon KEROMNES

Université de Lorraine

6 – Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Les remarques qui suivent sont à prendre en complément des rapports des années précédentes ; la majorité de ce qui est dit ici ou qui aurait pu l'être a déjà été mentionné, sous diverses formes, dans les rapports antérieurs.

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de 2h pour préparer un commentaire de texte. Le sujet est donné avec le texte. Les candidats ont en outre accès à un dictionnaire unilingue de langue anglaise ainsi qu'à un dictionnaire de prononciation. Le jury invite les candidats à consulter le dictionnaire de prononciation pour tous les mots sur lesquels ils auraient des doutes.

Les notes prises par le candidat lors de sa préparation ne doivent pas être rédigées intégralement, à l'exclusion de l'introduction et de la conclusion qui peuvent l'être. Elles sont vérifiées par un membre du jury à la fin de l'entretien, avant le départ du candidat.

La présentation dure au maximum 30 minutes ; au bout de 25 minutes, si le candidat n'a pas encore atteint sa conclusion, un membre du jury lui indique par un signe de la main qu'il lui reste 5 minutes. Cette année le jury a malheureusement dû interrompre des candidats qui n'avaient pas terminé leur conclusion à l'issue du temps imparti. S'ensuit une discussion entre les membres de la commission et le candidat, qui dure généralement une dizaine de minutes, sans pouvoir excéder 15 minutes. Le candidat lit également un extrait du texte, d'une longueur libre d'environ 10 à 15 lignes. Le moment de la lecture est au choix du candidat. Il est souvent conseillé de lire l'extrait choisi juste avant ou juste après l'introduction. Le choix d'un autre moment n'est d'aucune manière pénalisé. Dans tous les cas, il est bon que le candidat annonce la lecture.

Les textes proposés sont généralement extraits de romans de langue anglaise. Les variétés les plus représentées sont l'anglais britannique et l'anglais américain, mais d'autres variétés peuvent être utilisées : irlandais, canadien, néo-zélandais, etc. La longueur des textes peut varier d'un sujet à l'autre, mais reste aux alentours de 700 mots. Le sujet est donné sous la forme : *Your commentary should be focused on....*

Préparation

Il n'y a pas de programme spécifique pour l'épreuve de commentaire. Il est attendu que le candidat soit capable de traiter tout sujet lié à la linguistique, d'où l'importance de la préparation en amont. Une bonne culture linguistique, qui permette au candidat de traiter même des sujets inattendus, est bien entendu nécessaire. En particulier, il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent les principaux niveaux d'analyse (syntaxe, sémantique, pragmatique ; la phonologie est plus difficile à mettre en œuvre, les textes étant écrits, même si des remarques judicieuses sont toujours bonifiées) ainsi que les grands domaines de la langue/grammaire anglaise (domaine nominal, domaine verbal, domaine de l'énoncé complexe). Lorsque ces éléments sont maîtrisés, le candidat est prêt à traiter la majorité des sujets proposés.

Un deuxième aspect de la préparation consiste à l'habitude de manipuler la langue. Le jury attend d'avoir en face de lui des linguistes, c'est-à-dire des personnes qui sont capables de conduire des

analyses précises, de montrer le fonctionnement de la langue qu'ils ont étudiée et qu'ils comptent enseigner. Pour ce faire, ils doivent s'entraîner sans relâche à reformuler, comparer, remplacer, bref à analyser. Seul un travail de tous les instants peut donner aux candidats ce « réflexe d'analyse » qui leur permettra, une fois confrontés à un texte, de produire les analyses poussées que le jury attend.

Les sujets

Les sujets donnés sont choisis pour leur intérêt, à la fois en eux-mêmes et pour le texte dans lequel ils se trouvent. Ils sont variés et renvoient à tous les domaines de la linguistique, comme précisé dans la section précédente. Ils peuvent renvoyer à un seul opérateur (ex. *THE*), un morphème (*-EN* marqueur du participe passé), mais aussi à des notions (*the expression of degree, generic and specific reference*), des parties du discours (*adverbs, modals*), des types d'agencements ou de constructions (*the passive, non-canonical constituent order and information packaging*), pour ne citer que quelques exemples. Il va de soi que chaque sujet appelle un traitement spécifique. Il ne s'agit donc surtout pas de chercher à tout prix à plaquer un plan préparé à l'avance, mais bien d'adopter une méthodologie à un cas donné. On ne traite pas de *IT* comme on traite de l'expression de la temporalité. De plus, chaque sujet invite à s'interroger sur un phénomène linguistique particulier tout en le reliant à d'autres phénomènes comparables. On pourra ainsi comparer les modaux à d'autres expressions de modalité si l'extrait s'y prête, ou à d'autres auxiliaires le cas échéant. Un sujet tel que la référence exige que le candidat soit capable de situer la question de la référence dans le texte, sous peine de passer à côté de l'un des intérêts principaux de cette question – contribuer à la progression et à l'économie du texte.

Ceci permet de rappeler que le commentaire linguistique de texte est également un commentaire de texte. Il est certes premièrement attendu des candidats qu'ils traitent le sujet et donc montrent comment celui-ci fonctionne dans le texte : quelles formes, avec quel(s) effet(s) de sens, etc. Il ne faut cependant pas qu'ils oublient que le sujet a été choisi parce qu'il contribue à la richesse du texte et à son fonctionnement. On peut ainsi aisément montrer que les changements de générique à spécifique (*generic and specific reference*) permettent à l'auteur de faire progresser la narration, ou à l'inverse de l'arrêter momentanément. A l'inverse, ne pas avoir compris le texte dans son ensemble va souvent de pair avec de mauvaises interprétations des éléments à étudier.

On rappellera ici que des exemples de sujets sont chaque année accessibles sur le site de la SAES, rubrique « concours » (<https://saesfrance.org>). Les candidats pourront constater leur variété et s'entraîner sur de vrais sujets. A titre d'exemples, quelques sujets donnés lors de cette session :

- Modals ;
- The expression of degree ;
- Specific and generic reference ;
- Adverbs ;
- N of N, N's N and N N constructions ;
- Noun clauses ;
- Non-canonical constituent order and information packaging ;
- The passive ;
- THE ;
- Negation ;
- V-EN.

La présentation

• Lecture de l'extrait

Le moment de la lecture est au choix du candidat. Comme précisé plus haut, le candidat doit annoncer au jury qu'il commence sa lecture, et à quelle ligne il commence. Une candidate a ainsi commencé directement par la lecture, sans en avertir le jury ni lui indiquer à quelle ligne celle-ci commençait. C'est une maladresse évidemment pardonnable, mais cela ne met pas le jury dans les meilleures dispositions et il vaut mieux l'éviter.

La lecture à haute voix est un exercice difficile, qui demande de la préparation. Il est en particulier indispensable de vérifier la prononciation et l'accentuation de tous les mots sur lesquels il existe un doute. Le candidat ayant un dictionnaire de prononciation à sa disposition, une erreur sur un mot qui aurait pu être vérifié est difficilement pardonnable. L'entraînement est également primordial : on ne peut bien lire à voix haute que si l'on a l'habitude de le faire, et cette habitude vient avec la pratique. Il est recommandé aux candidats qui le peuvent de s'entraîner par groupes, un lisant et les autres corrigeant les éventuelles erreurs (groupes de souffle, intonation, etc.).

• L'exposé

Le commentaire doit suivre un plan structuré qui montre la progression de la pensée, ou l'organisation de la démonstration en parties claires et logiquement articulées. Il comporte une introduction et une conclusion. Le développement doit comporter plusieurs parties : au moins deux, mais trois ou quatre parties sont tout à fait acceptables. Au-delà, il paraît difficile de garantir l'équilibre entre les parties, et la clarté de la progression.

L'introduction

Celle-ci permet au candidat de situer le texte, et aussi et surtout de définir le(s) terme(s) du sujet. Ainsi, pour un sujet comme *-ED*, il est indispensable de rappeler qu'il s'agit d'un morphème (à ne pas confondre avec un autre, *-EN* avec lequel il partage parfois la graphie et la phonie), et que c'est le morphème du prétérit. Cela permet notamment de poser les limites du sujet, et d'éviter de s'en écarter. En effet, dans un tel sujet, il ne s'agit pas de considérer tous les mots écrits avec la graphie <ed> mais bien les mots (verbes) porteurs de la marque du prétérit. Si le sujet parle d'une catégorie lexicale, il convient là aussi de bien définir la catégorie. Ainsi il ne faut pas confondre *adverbs* (catégorie lexicale, classe ouverte) avec *adverbials* qui est un terme fonctionnel, c'est-à-dire qu'il correspond à la fonction d'éléments qui peuvent être des adverbes ou non. L'introduction permet de cette façon au candidat de montrer qu'il a compris le sujet, qu'il en perçoit les limites et qu'il ne s'en écartera pas, ou seulement à titre d'illustration.

L'introduction est le lieu privilégié pour s'interroger sur les tenants et aboutissants du sujet, sur les enjeux linguistiques qu'il soulève. Une bonne analyse du sujet et des occurrences du texte doit en principe déboucher sur une problématique claire, qui appelle à son tour un plan cohérent et progressif. L'introduction idéale comporte ainsi ces différentes étapes de la réflexion, qui seront ensuite développées dans le corps de l'exposé. On rappellera ici que s'il est important pour le jury de bien identifier la problématique des candidats, il est **explicitement demandé** à ceux-ci de dicter leur plan. Trop de candidats, croyant bien faire, ont dicté avec un effort de clarté leur problématique, somme toute

assez simple, puis ont annoncé beaucoup trop rapidement un plan constitué de titres de parties beaucoup trop longs, rendant impossible sa prise en notes par les membres du jury.

Le développement

Il n'y a pas de plan unique ; tout plan est accepté, dès lors qu'il permet de traiter le sujet de la manière la plus complète possible. Certes, une progression est appréciée si le sujet s'y prête, car elle montre le cheminement du raisonnement et permet au jury de voir que le candidat a bien compris le sujet. Il faut cependant se méfier des plans « tout faits » que certains candidats s'efforcent de plaquer sur un sujet même s'il ne s'y prête pas. Sur les modaux, par exemple, certains candidats cherchent à tout prix à imposer deux parties correspondant aux deux types principaux de modalité – épistémique et radicale – sans se rendre compte que dans le texte donné ce plan n'est pas le plus pertinent. A l'inverse, un candidat a proposé en troisième partie un traitement spécifique de *will*. Celui-ci était cohérent avec le texte tant en nombre d'occurrences qu'en variété d'emplois. Le jury a donc apprécié ce plan, même s'il n'était a priori pas « attendu », car il permettait de rendre compte des spécificités des modaux **dans le texte considéré.**

Dans tous les cas, le plan doit permettre de rendre compte de tous les aspects linguistiques du sujet, notamment les aspects syntaxique, sémantique et pragmatique. Il conviendra d'y ajouter, dans certains cas, la morphologie (notamment, par exemple, pour un sujet sur les adjectifs). Certains sujets vont donner lieu à une partie syntaxique plus importante, comme les sujets sur l'ordre des mots (*non-canonical constituent order and information packaging*). La recherche d'un invariant, proposée par nombre de candidats, n'est pertinente que dans certains cas. Certains sujets (ex. *adverbs, modals*) ne s'y prêtent pas ; d'autres (-ED) peuvent plus facilement y être adaptés. Dans tous les cas, le candidat doit se rappeler que ce sont les occurrences qui dictent le traitement. Le même sujet peut demander un traitement différent d'un texte à l'autre, en fonction de la diversité et de la richesse des occurrences.

L'essentiel du contenu doit consister en analyses des formes relevées dans le texte. Deux remarques peuvent être faites à ce propos.

Premièrement, il est rarement souhaitable, et parfois impossible, d'analyser toutes les occurrences d'un texte qui se rapportent au sujet à traiter. On pensera notamment à des sujets comme *THE*, donné cette année. Ce mot est de loin le plus fréquent de la langue anglaise, il est évident que toutes les occurrences ne pourront être analysées. Il convient donc d'opérer, en même temps que le repérage, une sélection des cas les plus intéressants. Cela comportera nécessairement des cas « prototypiques », des cas qui remettent en cause certaines croyances ou certains raccourcis opérés dans certaines descriptions, mais aussi des cas rares, voire ambigus. Les candidats qui « évitent » les cas difficiles pour cette raison donnent l'impression qu'ils ne maîtrisent pas le sujet. Le jury préférera un candidat qui se frotte à la difficulté, quitte à conclure après une analyse d'un cas douteux qu'il ne sait pas comment le classer. Le doute est autorisé, pas l'évitement. Si le jury pense qu'un candidat s'est trompé sur une analyse, il lui proposera lors de l'entretien de revenir dessus, en l'aiguillant si besoin, pour lui permettre de se corriger. A l'inverse, lorsqu'un candidat ne traite pas un cas visiblement difficile, il a toutes les chances d'être interrogé dessus et devra donc analyser l'occurrence. Autant prendre les devants !

En deuxième lieu, une fois la sélection faite, le plus important pour le candidat est de montrer au jury qu'il sait faire de l'analyse linguistique. Il vaut donc mieux analyser quelques formes en détail que d'en balayer superficiellement un grand nombre. Le jury cherche dans les candidats ceux qui sont de

vrais linguistes, c'est-à-dire ceux qui analysent la langue en contexte, la manipulent, élaborent des hypothèses qu'ils testent avec les exemples du texte. Il est alors possible, quand un exemple a été analysé en détail, de le rapprocher d'autres qui n'ont dès lors plus besoin d'être analysés aussi précisément ; ceci permet de traiter un nombre plus important d'occurrences dans un temps raisonnable. Concernant l'analyse, le jury déplore que trop de candidats limitent leurs analyses à des remplacements à peine commentés. Ainsi, dire d'une proforme qu'elle est nominale parce qu'on peut la remplacer par « something » n'est pas faire une analyse. C'est au mieux justifier, de façon peu précise, un étiquetage. On attend que le remplacement soit commenté, comparé à d'autres remplacements possibles, et que d'autres manipulations soient opérées. De la même façon, une structure passive peut avoir ou non une contrepartie active (on évitera le terme équivalent, impropre dans ce contexte). Ce peut être une comparaison, une manipulation, mais elle attend des commentaires qui vont plus loin : la présence ou non de l'agent, la proximité ou non de la forme étudiée avec des passifs dits prototypiques, la cohésion discursive sont autant d'éléments qui doivent faire partie intégrante du propos et peuvent éclairer le choix d'une structure passive dans un contexte donné. Enfin, on ne saurait trop rappeler qu'il est indispensable de montrer comment chaque forme participe à la construction du sens, de l'énoncé comme du texte. Certes, on fait de la linguistique et une partie non négligeable du commentaire passe par l'analyse grammaticale, mais celle-ci ne trouve sa pleine justification que par sa contribution à la construction du sens, sémantique et pragmatique.

La conclusion

Elle reprend, de manière synthétique, les points principaux de l'analyse du sujet et du texte, et propose une réponse concise aux questions que le candidat s'est posées dans l'introduction. Son but principal est de rappeler au jury ce qui a été dit et lui permettre de retrouver le raisonnement et les résultats des analyses. Une ouverture vers d'autres problématiques liées au sujet est possible mais non obligatoire.

L'entretien avec le jury

A l'issue de l'exposé du candidat, le jury lui pose des questions, en anglais, pendant une durée maximale de quinze minutes. Les questions du jury peuvent être de plusieurs ordres. Il peut s'agir de demandes de clarification, pour un point qu'un membre a mal compris ou n'a pas eu le temps de bien noter. Il peut également être question d'une occurrence qui n'a pas été traitée et sur laquelle le jury souhaite avoir l'avis du candidat. Une question peut également avoir pour but de permettre au candidat de nuancer sa position, voire de corriger une erreur. Il arrive aussi, avec les bons candidats, que le jury souhaite « aller plus loin » avec le candidat et avoir avec lui une vraie discussion de linguiste. Dans tous les cas, le candidat doit se rappeler que le but du jury n'est jamais de déstabiliser le candidat, mais de lui permettre de clarifier son propos et d'améliorer sa prestation.

Il est essentiel que les candidats écoutent bien la question avant d'y répondre. Les candidats ne doivent pas hésiter, s'ils ont un doute, à demander au jury de répéter, clarifier, voire reformuler une question s'ils ne l'ont pas comprise. Le jury leur laisse ensuite le temps nécessaire pour le faire, et attend en retour une réponse réfléchie et, si possible, précise. En général, la réponse sera accompagnée de sa justification, souvent sous la forme d'une analyse. Elle peut prendre un certain temps : une réponse peut difficilement tenir en une phrase. Cela donnerait au jury l'impression que le candidat manque de réactivité, ou de connaissances, ou pire encore refuse la question. Ceci dit, la

réponse ne doit pas être trop longue, pour permettre au jury de poser d'autres questions. C'est un moyen pour le candidat de montrer tout à la fois sa capacité d'écoute, d'analyse et de synthèse.

L'entretien doit donc être compris comme une possibilité donnée au candidat d'améliorer sa prestation. Il ne doit pas être craint. On remarque d'ailleurs que plusieurs candidats étaient plus détendus – ce qui n'implique pas un relâchement dans l'expression – durant l'entretien. C'est le signe qu'ils ne redoutent pas cette situation de communication, qu'ils acceptent les règles du jeu. L'avantage est alors double pour eux. Non seulement certains ont pu préciser leur propos et corriger certaines erreurs, mais plusieurs se sont exprimés dans un anglais qui, débarrassé du stress de l'épreuve, s'en est trouvé grandement amélioré. Au contraire, ceux qui redoutaient visiblement les questions s'imposaient une pression supplémentaire qui nuisait au bon déroulement de l'entretien et à la fluidité de leur expression.

A titre d'exemples, voici quelques-unes des questions posées par le jury lors des entretiens :

- In *as if Luton were a couple of kilometres down the road*, would it be possible to have *was* instead of *were*?
- Can you compare **MIGHT** on line 56 and **COULD** on line 30?
- You said that a genitive construction would not be possible for *at the end of the dining table*. Why not?
- According to you, *fed in the babies fed* can be adjectival in this context. What about the position of '*fed*' in the segment?
- You said that *up in he liked to mix things up in his courtroom* is an adverbial particle. What tests are there to prove it?
- You said that *radio face* could refer to a part of the radio or the shape of the radio. Which do you think it is?
- In your second part, you analysed *my parents' room* and concluded that **N2** in the construction **seemed** to be specific and defined by **N1**. How can you prove that it is so?

La langue

L'épreuve de commentaire linguistique de texte donne lieu, en plus de la note de commentaire, à une note de langue. Celle-ci est combinée aux autres notes de langue attribuées lors des autres épreuves en anglais (leçon, EHP) pour donner une note globale de langue dont le poids est équivalent pour chacune des épreuves. Il est donc primordial pour les candidats de soigner leur expression anglaise. Pour rappel, les membres du jury considèrent les candidats comme de futurs enseignants, et de futurs collègues potentiels. La langue est évaluée selon un certain nombre de paramètres : la correction phonétique, la chaîne parlée, la grammaire, la richesse lexicale. Il faut donc non seulement bien prononcer les mots, mais il faut aussi s'exprimer de façon fluide, avec une intonation aussi proche que possible d'une intonation « native », dans un anglais correct et de préférence élégant. Les candidats ont donc tout intérêt à s'entraîner à tous les aspects de l'expression en langue anglaise ; pour ce faire, ils ont intérêt à lire énormément, pour enrichir leur vocabulaire et complexifier leur syntaxe. En effet, que dire d'un futur enseignant qui ne sait évaluer des occurrences qu'à l'aide de l'adjectif *interesting* ? Le jury n'attend pas que les candidats parlent comme des livres. Cependant, l'oral de l'agrégation est un exercice dans lequel il est attendu des candidats qu'ils montrent qu'ils maîtrisent les structures complexes, sans pour autant s'exprimer dans un langage obscur. C'est là une des grandes difficultés

de cet exercice, mais c'est également un plaisir pour les membres du jury lorsqu'un candidat s'exprime avec des structures variées qui lui permettent de montrer la complexité des phénomènes étudiés.

Comme tous les ans, le jury regrette que certains termes de la métalangue ne soient pas connus de certains candidats. Une bonne préparation doit amener les candidats à connaître les termes spécifiques à leur discipline. On rappellera ici que l'option des épreuves orales de commentaire et de leçon est au choix du candidat. Il est dès lors difficilement pardonnable que certains candidats ne sachent pas définir des mots comme *modality*, *aspect*, *reference*, ou ne fassent pas la différence entre *adverb* et *adverbial*.

La prononciation joue un rôle prépondérant dans la transmission, et le jury est très attentif à la justesse de la réalisation des phonèmes. Deux points peuvent être abordés ici.

Tout d'abord, de même qu'ils doivent être maîtrisés du point de vue des connaissances, les termes métalinguistiques doivent également être prononcés correctement. Il est extrêmement frustrant pour le jury, après que cela a été mentionné dans tous les rapports, d'entendre encore des candidats prononcer incorrectement des mots comme *occurrence*, *relative*, *pronoun*, etc. Les candidats qui ont un doute doivent absolument vérifier ces termes dans le dictionnaire de prononciation qui leur est fourni lors de la préparation. La liste des mots sur lesquels des erreurs ont été entendues ne sera pas donnée à nouveau dans ce rapport. Les futurs candidats reliront avec profit les rapports précédents, dans lesquels ils trouveront toutes les erreurs entendues cette année encore.

De la même façon et pour les mêmes raisons, on ne reviendra pas sur les problèmes d'accentuation des mots. On se contentera de rappeler que les candidats qui se sont préparés correctement à l'épreuve écrite ont dû réviser les règles d'accentuation des mots. Il est donc impensable d'entendre des candidats à l'agrégation d'anglais déplacer l'accent sur la première syllabe de *generic*, de *specific* ou encore de *ambiguity*. Pour une liste des erreurs, les candidats sont là encore renvoyés aux rapports des années précédentes, y compris les sections concernant spécifiquement l'expression orale.

Ensuite, sur la réalisation phonétique, quelques remarques suffiront. Si de nombreux candidats s'expriment dans une variété relativement cohérente, quoique rarement authentique, plusieurs ont encore des difficultés à se tenir à une variété unique. On peut pardonner une prononciation légèrement francisée (ou influencée par une autre langue si le français n'est pas la langue maternelle des candidats). Cependant, il est gênant que certains candidats aient des éléments phonétiques américains dans une langue majoritairement britannique et vice versa. On a par exemple des candidats qui prononcent des finales en <er> avec un schwa rhotique alors que leur variété est clairement britannique. Ils prononcent donc *better* sans « tap » ni voisement du /t/, mais la deuxième syllabe est réalisée [ə] au lieu de [ɚ]. Il est certes difficile de garantir une variété totalement cohérente lorsqu'on n'a pas un accès suffisant à la variété qu'on maîtrise le mieux, mais il est tout de même possible, grâce aux moyens de communication actuels, d'avoir accès à des émissions, films, etc. de toutes origines. Ceci n'est toutefois pas nécessairement un problème rédhibitoire. La réalisation des oppositions phonologiques est bien plus problématique lorsqu'elle est incorrecte. En particulier, et cela a été dit dans les rapports précédents, la non-réalisation de certaines oppositions peut engendrer des problèmes de compréhension. Les rédacteurs des rapports précédents ont déjà souligné l'importance de bien distinguer les séries de phonèmes i:/ɪ/i, et ɒ/ɔ:/əʊ. Cette dernière opposition, si elle est légèrement

différente en anglais américain, n'en est pas moins fondamentale et souvent mal réalisée par des candidats ayant choisi cette variété. On citera, comme d'habitude, des paires minimales qui deviennent des homophones : *seek/sick*, *lip/leap*, mais aussi *caught/coat/cot*. Que dire enfin de la mauvaise réalisation du /i:/ dans *masterpiece* ?

Fort heureusement, de nombreux candidats ont réjoui le jury avec un anglais sinon authentique, du moins fort acceptable et même agréable à entendre. Dans ces conditions, le jury donne avec plaisir des notes élevées, y compris pour des locuteurs francophones. Il n'est pas nécessaire d'être anglophone pour obtenir une note de 16/20 ou plus ; il suffit de savoir prononcer correctement l'anglais et de s'exprimer avec fluidité et naturel une langue suffisamment riche pour une épreuve de ce niveau.

Antoine CONSIGNY

Université de Strasbourg

Avec la commission de linguistique

7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Avant toute chose, le jury de l'Épreuve Hors Programme souhaite recommander aux candidats d'envisager le présent rapport non seulement comme une présentation de l'épreuve, que l'on consulte au début d'une année de préparation au concours, mais également comme un guide pratique, un *vademecum* à relire au début des interrogations orales, voire la veille même de l'épreuve, pour se remettre en tête tous les détails pratiques et concrets qui feront peut-être toute la différence. Cette année comme lors des sessions précédentes, le jury a par exemple constaté que des candidats semblaient ne pas se souvenir que la nature générique des trois documents constituant le dossier est une des données de l'épreuve, ou ignorer qu'il faut, pour la partie pré-professionnelle, sélectionner et traiter *un et un seul* des trois documents. Une telle méconnaissance des consignes mêmes de l'EHP ne peut bien évidemment que nuire à toute prestation, quelles que puissent être ses qualités par ailleurs ; une bonne connaissance — c'est-à-dire une connaissance fraîche — des conseils qui figurent dans les pages qui suivent est encore un des meilleurs moyens de se prémunir contre de telles erreurs.

Il convient également de rappeler d'emblée que le jury n'attend pas, sur quelque dossier que ce soit, telle ou telle approche à l'exclusion de tout autre ; bien au contraire, les dossiers sont constitués de telle sorte qu'ils offrent de multiples entrées et de multiples pistes d'analyse. Pour réussir en EHP, il faut donc adopter une lecture, la développer de façon argumentée et l'assumer pleinement. Cela signifie qu'il n'est jamais fructueux de plaquer sur le dossier des notions, une problématique, voire un plan qu'on a pu voir appliquer, au cours de sa préparation, à un dossier forcément différent. Cela ne veut pas dire non plus qu'il faut chercher à tout prix une approche originale susceptible d'épater le jury, surtout si l'on ne s'est pas assuré qu'elle fonctionnait réellement et que de plus on était en mesure de la défendre de façon convaincante, c'est-à-dire aussi avec conviction.

Nous encourageons également les candidats désireux de se préparer au mieux à consulter les rapports des sessions précédentes, disponibles sur le site gouvernemental « Devenir enseignant » ou sur le site de la SAES ; on renverra en particulier aux rapports 2021 et 2019, riches en conseils méthodologiques concrets, disponibles en ces deux endroits, par exemple : https://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/agregation_externe/56/0/rj-2021-agregation-externe-lve-anglais_1419560.pdf et <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/10/rapport-agreg-externe-2019.pdf>. C'est également sur ce dernier site que les candidats pourront consulter les annales du concours, y compris certains des sujets qui ont été donnés lors de cette session 2022, notamment ceux qui sont mentionnés dans le présent rapport.

On trouvera, après une description des modalités de l'épreuve, un ensemble de remarques et de conseils méthodologiques, puis deux exemples de prestations ayant obtenu une note correcte et excellente respectivement, enfin des considérations sur la partie pré-professionnelle de l'épreuve.

Définition et modalités de l'épreuve

Nature de l'épreuve

L'Épreuve Hors Programme est régie par le texte officiel ci-dessous :

« 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. »

L'épreuve comporte également une partie pré-professionnelle, qui consiste en la présentation d'un projet d'exploitation pédagogique d'un seul des trois documents composant le dossier.

Modalités concrètes

Dans les faits, un dossier d'EHP comporte toujours trois documents et est toujours composé de la même manière :

- le document A est toujours un texte littéraire (par exemple un poème, un extrait de roman ou de pièce de théâtre) ;
- le document B est toujours un texte de nature civilisationnelle (par exemple un discours, un article de presse, un extrait d'essai philosophique, des mémoires, un texte de loi) ;
- Le document C est toujours un document iconographique (par exemple une photographie, un collage, un tableau, une caricature, une installation artistique).

Les trois documents sont donc toujours de ces trois natures, qui apparaissent toujours dans le même ordre. Un candidat préparé sait donc à l'avance à quoi s'attendre, et ne peut normalement pas se tromper à ce sujet.

La consigne qui figure sur la première page des sujets est ainsi formulée :

« 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 appuyerez sur l'un des trois documents du dossier pour proposer un projet d'exploitation pédagogique dans une situation d'enseignement que vous aurez préalablement définie. Cette partie ne donnera lieu à aucun échange avec le jury. »

La durée maximale de l'épreuve est donc de quarante-cinq minutes au total, pour deux parties distinctes (mais non déconnectée l'une de l'autre : voir plus bas les remarques sur la partie pédagogique). Les candidats disposent de cinq heures de préparation en loge pour remplir le double objectif qui leur est assigné. Chaque candidat dispose d'un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation et une version numérique de l'*Encyclopædia Britannica*, ouvrages qu'il peut consulter à

tout moment de ses cinq heures de préparation ; le jury encourage les candidats à y avoir recours abondamment (quoiqu'à bon escient pour ce qui est de l'encyclopédie : voir ci-dessous).

Évaluation et notation

À l'issue de l'épreuve, les membres du jury attribuent aux candidats deux notes distinctes :

- la première reflète la qualité du contenu de l'exposé du candidat, de ses échanges avec le jury lors de l'entretien, et de son projet d'exploitation pédagogique. Cette note globale de contenu est affectée d'un coefficient 2 ;
- la seconde correspond à la qualité de l'anglais oral que le jury a pu évaluer au cours de la première partie de l'épreuve (exposé et entretien). Elle entre pour un tiers dans la note globale d'expression orale du candidat, dont l'anglais est également évalué lors de l'épreuve de leçon et de l'épreuve de commentaire, à proportions égales. La note globale d'expression orale est affectée d'un coefficient 2.

Pour chacune de ces deux notes, le jury n'hésite pas à faire usage de tout l'éventail, et se félicite d'avoir entendu des prestations couronnées de très bonnes notes (de 16 à 20/20) tout en regrettant d'avoir aussi été contraint de mettre des notes très basses.

Conseils méthodologiques

Gestion du temps et communication

Qu'il nous soit permis de commencer par la fin, c'est-à-dire par la prestation devant le jury, afin de donner les conseils les plus concrets, pour ne pas dire terre-à-terre, pour mener à bien l'étude *argumentée* (pour reprendre et souligner les termes de la consigne) du dossier.

Lors de l'exposé initial, au bout de quinze minutes, un membre du jury fait signe au candidat — littéralement : d'un geste de la main — qu'il lui reste cinq minutes, et ceci appelle deux remarques.

L'une concerne la gestion du temps. Il faut d'abord rappeler une évidence, qui est que s'il reste cinq minutes sur vingt que dure au maximum l'exposé, c'est qu'il reste un quart du temps réglementaire : ce signe, qui est fait pour permettre au candidat de savoir où il en est, n'est pas (ou, en tout cas, ne devrait pas être) le signal qu'il lui faut accélérer son propos ou son débit et boucler sa présentation dans la précipitation. Néanmoins, force est de constater que cela arrive trop souvent. Or pour être argumentée de façon convaincante, une démonstration ne peut se voir amputée de ses arguments ou élaguée de ses exemples. Ceci est encore plus vrai lorsque le plan adopté se contente de remarques descriptives au début, réservant les véritables analyses pour la fin (ce qui est, de toute façon, de mauvaise méthode). Une mauvaise gestion de leur temps d'exposé a cette année encore mené trop de candidats à réduire considérablement la qualité de leur prestation. Il est indispensable, pour cette épreuve comme pour les autres, d'arriver muni d'un chronomètre dont on aura appris à se servir au préalable et d'en tenir compte tout au long de l'exposé, en soignant le temps accordé à chacun des moments de ce dernier. Il faut se garder d'une introduction trop longue, équilibrer la durée des différentes parties du développement et conserver quelques minutes pour la conclusion.

L'autre remarque porte sur la communication. Certains candidats, plongés dans leurs notes, ne voient pas le signe qui leur est fait, et il faut parfois des raclements de gorge insistants des trois membres

du jury pour que l'information soit transmise (il reste alors sensiblement moins de cinq minutes...). Un contact visuel constant avec les trois jurés est pourtant l'un des signes d'une bonne communication, laquelle est, rappelons-le, prise en compte dans la note de langue orale. Parmi les autres signes d'une bonne communication, on citera un volume sonore suffisant, une articulation qui permette au jury de comprendre les mots qui sont prononcés, un débit ni trop lent ni trop rapide — en particulier lors de l'annonce de la problématique et du plan, qu'il est important pour le jury de noter *verbatim* — et une impression de dynamisme minimal : il s'agit certes d'une épreuve, et l'on en sait les enjeux pour les candidats, mais ce ne devrait pas être un supplice, ou à tout le moins pas trop visiblement. On ajoutera qu'il s'agit là également d'un enjeu pré-professionnel, ces compétences de communication faisant partie de l'arsenal nécessaire de tout enseignant.

Utilisation du paratexte et des usuels

Les trois documents composant le dossier sont systématiquement accompagnés d'un paratexte stipulant le nom de leur auteur, leur titre, date de création (de publication initiale et le cas échéant de republication), dimensions, médium, pagination, etc, en fonction de la nature spécifique du document. Pour les trois documents, ce paratexte fournit toujours des informations importantes, souvent utiles et parfois cruciales, dans le sens, en tout cas, où les négliger peut mener à des défauts graves, voire rédhibitoires, de l'analyse et de l'exposé.

On citera pour exemple le document A de l'EHP 8, qui se présentait ainsi : « *Alan Bennett. The Madness of George III [1992], London: Faber and Faber, 1995, pp. 1-4* » ; ici, les numéros de pages permettent de déterminer dès l'abord qu'on est au tout début de l'ouvrage, soit, puisqu'il s'agit de théâtre, qu'on a affaire à une scène d'exposition. Le document B du même dossier, quant à lui, était précédé des mentions « *Queen Elizabeth I. "First Speech Before Parliament, February 10, 1559", [etc.]* » ; cela non seulement indiquait qu'il s'agissait d'un discours, genre qui signale immédiatement qu'il faudra se pencher sur la rhétorique à l'œuvre dans le texte, mais disait également qui parlait et, ce qui est au moins aussi important, à qui : la reine ne s'adressait pas, comme a pu le dire une candidate, au peuple d'Angleterre en général. De même, quoique de manière un peu plus subtile, le document B de l'EHP 22 avait pour source « *October 1932 issue of Harper's Magazine* » : là encore, une telle mention permettait au candidat qui étudiait soigneusement le paratexte de se poser la question du destinataire du texte de Bertrand Russell, puis d'en faire usage dans son analyse. Dans tous ces cas et bien d'autres encore, un candidat sagace saura puiser dans le paratexte des pistes, des questions, des indices fructueux.

Encore faut-il d'abord *bien* lire ce paratexte. Dans l'EHP 24, le paratexte du document A l'identifiait clairement comme « *Alfred Tennyson. In Memoriam A. H. H., [etc.]* » : seule une lecture trop cursive a pu mener des candidats à se référer au poème sous le titre de *In Memoriam* tout court. De façon similaire, le chapeau du document B de l'EHP 12 commençait ainsi : « *Sherman Alexie. "Superman and Me"* » ; suivant le modèle de « *Allen Ginsberg* » dans le document A, les candidats pouvaient et devaient déterminer qu'Alexie était le patronyme de l'auteur et non son prénom, et éviter ainsi une familiarité de mauvais aloi tout au long de leur exposé. Les dates sont parfois importantes : si le document B de l'EHP 17 était précédé de « *Thomas Bowdler. The Family Shakespeare [1807], [...] 1847, pp. vi–vii* », c'était afin que les candidats puissent tenir compte de la date de première publication du texte, ici 1807, quand bien même ce document avait été tiré d'une réédition de 1847. Il ne peut donc être question de pudibonderie victorienne, Victoria ne montant sur le trône que trente ans

après la diffusion initiale de ces lignes. En revanche, le succès de l'ouvrage, suggéré par sa réédition quarante ans plus tard, aurait pu être commenté.

Le cas du document C est un peu particulier. Par la force des choses, c'est, il est vrai, toujours une reproduction photographique que le candidat a sous les yeux ; mais il faut se demander ce qui constitue exactement le document iconographique à étudier, car une photographie n'est pas un tableau, qui n'est pas une sculpture, etc. On peut ici citer l'EHP 23, présentant une peinture murale d'Elihu Vedder : ce qui faisait document ici, c'était bien la peinture elle-même et non sa reproduction photographique, comme l'indiquait le paratexte (« *Mural (...), Lobby to Main Reading Room, Library of Congress* »). De même pour l'EHP 15, où c'est l'œuvre de Ken Cook et Ann Christopher qu'il fallait étudier, puisque le paratexte indiquait « *Polyester resin, metals and wood, 141.5 x 205 cm* ». En revanche, lorsqu'un document est précédé de la mention « *Postcard, gelatin silver print on paper* » (EHP 13), c'est une carte postale qu'il faut commenter, et non seulement la scène que celle-ci représente : on a bien face à soi un objet de communication, certainement diffusé à un grand nombre d'exemplaires, vu par des gens variés à travers le pays, voire le monde, etc. De même, une formulation telle que « *Photograph illustrating "This Harriet Tubman mural – and viral photo of a girl reaching out to her – are drawing powerful responses", Washington Post, May 24, 2019* » suivie de « *The photograph was originally posted on Instagram [etc.]* » (EHP 12) ne laissait aucun doute : il ne s'agissait pas de prendre pour objet d'étude Harriet Tubman (ou son célèbre portrait photographique), mais de traiter d'une peinture murale reprise en photo (s'ajoutait alors la petite fille, notamment) puis diffusée sur un réseau social (quels destinataires ?), puis utilisée pour illustrer un article d'un journal renommé (quels destinataires ?) ; au bout du compte, c'était aussi comme illustration d'un article du *Washington Post* qu'il fallait étudier ce document.

Même s'il ne convient pas toujours de traiter le document C comme la reproduction qu'il est forcément, il faut rappeler que la carte n'est pas le territoire : on ne peut traiter un photogramme du film *Trainspotting* comme le film lui-même (EHP 2), pas plus qu'on ne peut traiter un personnage de roman comme une personne ou un acteur jouant un roi comme un roi.

Il est donc de la plus haute importance de parvenir d'abord, et ce probablement dès les premières minutes de l'étude de chacun des trois documents, à identifier, au-delà des grandes catégories génériques mentionnées plus haut qui donnent un premier cadre, la nature exacte et spécifique de l'objet d'étude. Il reste ensuite à en tenir compte lors de la préparation puis de la présentation, en ayant recours aux outils et concepts, c'est-à-dire également au lexique, adaptés : *auteur* ou *narrateur* ou *voix poétique*, *lecteur* ou *spectateur*, *photographie* ou *peinture* (*image* n'étant pas interdit, mais manquant de précision), et ainsi de suite. Cette nécessaire précision dans l'emploi du vocabulaire notionnel ne se cantonne d'ailleurs pas aux outils fondamentaux de l'analyse d'un texte ou d'une image. Employer de manière indifférenciée les termes *exhibition* et *exhibitionnisme* ou *beatnik* et *hippie*, pour ne citer que deux exemples, nuit à la qualité d'une présentation : c'est dans ce domaine en particulier que les candidats peuvent mettre à profit les usuels à leur disposition.

La consultation de la *Britannica*, de son dictionnaire intégré et du dictionnaire unilingue en version papier est en effet un outil précieux lors de la préparation, s'il est mis en œuvre de façon pertinente et réfléchie.

Il ne s'agit pas d'y piocher des informations générales sur l'auteur d'un document ou l'œuvre dont est tiré tel extrait pour les réciter ensuite dans l'introduction, encore moins pour en faire un axe d'analyse sans s'être assuré que ces informations s'appliquaient bel et bien au document lui-même. On citera par exemple l'EHP 24 et le poème de Tennyson, au sujet duquel l'encyclopédie mentionnait les théories de l'évolution et Darwin : cela ne s'appliquait pas au (court, relativement à l'ensemble de *In Memoriam A. H. H.*) extrait à étudier, et a pu lancer des candidats sur des fausses pistes ; ou l'EHP 17, dans lequel le sergent Troy, troisième prétendant de Bathsheba Everdene dans le roman, n'apparaissait pas. En revanche, les informations qu'on peut trouver dans les usuels peuvent éclairer le sens littéral d'un texte, comme pour l'EHP 2 où l'on apprenait dans la *Britannica* que le père de George Mackay Brown était postier, ce qui contribuait à élucider l'expression « *penny letters* » du vers 1 et à identifier le déroulement du poème comme mimétique de la tournée du facteur dans le village. Elles peuvent aussi, dans certains cas extrêmes, permettre de lever tout doute quant à l'objet même du dossier : pour l'EHP 10, la consultation de l'article consacré à Boudica interdisait d'y voir un dossier « sur » l'Irlande exclusivement. Plus généralement, et plus fréquemment sans doute, l'encyclopédie permet aux candidats d'établir un socle solide sur lequel construire leur étude en termes de contexte historique et culturel des documents. Pour reprendre le cas des EHP 8 et 17, nul n'est à l'abri d'un trou de mémoire quant aux dates de règne de Victoria ou d'Elizabeth I, ou à l'identité de la sœur de cette dernière ; mais c'est précisément ce que la *Britannica* permet de vérifier. De même, si Harriet Tubman (EHP 5 et 12) est *a priori* une figure connue, il peut être fructueux de vérifier les grandes lignes de sa vie et son action afin de partir sur des bases correctes pour l'analyse du document. C'est encore plus vrai pour le personnage légendaire de Cuchulain (EHP 10) ou le Traité de Waitangi (EHP 13). Les dossiers d'EHP, année après année, amènent à se pencher sur une très vaste portion de l'aire anglophone mondiale — États-Unis et Royaume-Uni (sous un nom ou un autre suivant l'époque) dans toute leur variété géographique et culturelle bien sûr, mais également Nouvelle-Zélande, république d'Irlande, Afrique noire anglophone, ainsi qu'Erewhon et *Fairyland*, pour cette année — , et l'on n'attend pas d'un candidat à l'agrégation qu'il sache tout sur toutes ces cultures. Le jury encourage cependant les candidats à s'intéresser, lors de leur période de préparation au concours, à toute l'immensité du domaine anglophone sous toutes ses formes, car la *Britannica* ne fait dans tous les cas pas tout, en particulier sur les sujets les plus récents (ni Keir Starmer, ni Jacinda Ardern, ni Nicola Sturgeon, auteurs des documents B des EHP 14, 13 et 2 respectivement, ne figuraient dans la version de l'encyclopédie fournie, mais leurs noms ont fait l'actualité plus ou moins récente, et devraient être connus d'un angliciste).

Il convient toutefois d'insister sur le fait que la consultation des usuels ne pourra jamais remplacer une lecture précise, de près, des documents eux-mêmes. Le jury a trop souvent l'impression que certains candidats ont passé beaucoup de leur temps de préparation dans l'encyclopédie et trop peu à lire les textes. Aucune donnée fournie par la *Britannica* sur Allen Ginsberg, *Howl*, Fernando Pessoa, Walt Whitman ou autre (EHP 12) ne compensera le fait de ne pas avoir noté que lorsque le poète écrit « *Anyway he never influenced me, never read Pessoa* » (v. 52), c'est en contradiction directe avec le premier vers du poème où on lit « *Every time I read Pessoa* », ce qui mène à se poser la question de l'ironie présente dans le poème.

Problématique et plan

Par sa nature même (« mise en relation argumentée »), l'Épreuve Hors Programme est une épreuve de synthèse entre trois documents d'ordres différents, et cette synthèse ne peut être que problématisée.

Pour rendre compte du dossier, c'est-à-dire rendre compte non seulement de chacun des trois documents, mais également de l'ensemble qu'ils forment, il faut en effet développer une lecture cohérente de cet ensemble, autrement dit montrer en quoi le dossier fait corps et fait sens, et comment. Sans cela, on ne peut qu'en rester au niveau de la description des documents et, aussi fine soit-elle, une description n'est pas une analyse. Citons ici le rapport de la session 2021 au sujet de l'épreuve écrite de dissertation : « Problématiser consiste avant tout à mettre en tension les termes du sujet, une fois qu'ils ont été redéfinis et mis en rapport avec l'œuvre ou les œuvres à étudier. Il s'agit donc de faire apparaître, selon les cas, une difficulté, un paradoxe, voire une contradiction apparente, dont la formulation prendra le plus souvent, mais pas obligatoirement, la forme d'une question. Les avalanches de questions [...] sont en revanche à éviter car dans la pratique elles contribuent à obscurcir le propos. » Dans le cas de l'EHP, les œuvres à étudier, ce sont les trois documents, et les termes du sujet, c'est l'existence même du dossier, c'est-à-dire la confrontation de ces trois documents. Si la problématique prend en effet le plus souvent la forme d'une question, ce n'est bel et bien pas une obligation, et les candidats trouveront peut-être profit, au cours de leur préparation, à s'habituer à penser la problématique comme une thèse à défendre, ou à tout le moins une interrogation qu'on se donne à étudier, bien plus qu'une question à laquelle répondre ; même lorsqu'elle prend la forme syntaxique d'une question, cette dernière doit déjà évoquer ce que le candidat se propose de montrer. Par exemple, une question comme « *How are markers of identity used and to what purpose?* » (EHP 2) n'est pas une réelle problématique : c'est précisément dès ce moment crucial qu'il aurait fallu dire ce à quoi la candidate concernée aboutissait en conclusion (l'identité écossaise n'est pas fixe, et c'est en préservant la culture écossaise qu'on peut la sauvegarder).

La problématique ainsi envisagée permet d'éviter trois écueils majeurs : les présentations purement descriptives, celles qui ne font que repérer un thème d'ensemble et celles qui manquent de cohérence. En effet, si l'on cherche à démontrer quelque chose, on est obligé de dépasser la seule description des documents pour en venir à l'analyse véritable, qui donne sens aux repérages de surface. De même, il est immédiatement apparent qu'invoquer « la Nouvelle-Zélande » (ou même « les Maoris en Nouvelle-Zélande »), « les super-héros » ou « l'Écosse » — indubitablement des thèmes qui fédéraient les documents de certains dossiers — ne démontre rien, pas plus que « les bateaux », « l'érotisme » ou « les fées » — autres thèmes des sujets pour cette session. Enfin, avoir une thèse à défendre permet de construire un plan qui suive bel et bien les étapes d'un raisonnement, et ne soit pas un collage de parties en réalité disjointes ou, du moins, sans fil conducteur entre elles.

Prise en compte de la nature des documents

On l'a dit plus haut : le candidat qui découvre son sujet d'EHP sait déjà dans une certaine mesure à quoi s'attendre quant à la nature des trois documents. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut plus qu'il s'en préoccupe, bien au contraire ! Pour parvenir à la synthèse dont il était question ci-dessus, il faut d'abord analyser chacun des documents pour lui-même, et cela passe notamment, voire essentiellement, par une prise en compte de ses spécificités, en particulier génériques. C'est peut-être là qu'on peut le mieux d'une part réinvestir des connaissances disciplinaires également mises en œuvre dans les autres épreuves, écrites comme orales, et d'autre part acquérir lors de sa préparation au concours des réflexes qui feront gagner en acuité — et feront gagner un temps précieux — le jour de l'épreuve, et seront qui plus est bienvenus dans la partie pédagogique de l'épreuve.

Concernant le document A, qui est un extrait d'œuvre littéraire, il est impératif de mettre en application les outils de l'analyse littéraire : on a d'abord affaire à une œuvre, avant d'avoir affaire à un document A. Suivant le cas, il s'agira donc de mobiliser les connaissances idoines : étude des sonorités, de la métrique et des rimes pour un poème ; analyses narratologiques — statut du narrateur, effets de focalisation, etc. — pour un récit ; considérations dramatiques — rôle des didascalies, du décor (ou de l'absence de décor) et de l'ironie dramatique — pour du théâtre, notamment.

Le document B peut être de nature assez diverse, mais on sait qu'il ne s'agira pas de fiction (on ne parlera donc pas cette fois de narrateur), et il y a fort à parier qu'il aura, à un degré ou un autre, une dimension argumentative, qu'il s'agisse d'un essai au sens large du terme (7 sujets cette année), d'un discours ou d'une conférence (7 sujets) ou d'un ouvrage de type académique (4 sujets). Il semble par conséquent incontournable de se pencher sur l'argumentation qui y est déployée, y compris le cas échéant sur la validité des arguments — beaucoup de candidats semblent hésiter à émettre des critiques à l'encontre des documents qui leur sont proposés, passant ainsi à côté de pistes fécondes — , et plus précisément encore sur les stratégies rhétoriques dans le cas d'un discours, *a fortiori* un discours politique.

Quant au document C, qu'il s'agisse d'un tableau, d'une peinture murale, d'une photographie, d'une carte postale, d'une illustration, d'un photogramme de film ou même d'une tapisserie (bien que cette dernière soit bien en trois dimensions) ; il a de fortes chances de se prêter à une analyse d'image : étude des lignes de force (diagonales, bissectrices, rapports de formes, etc.), de la perspective, des couleurs...

Aucun des documents composant le dossier n'est une simple illustration (ou contradiction) d'un des deux autres, et aucun document ne peut être résumé à son seul contenu informatif.

Sur toutes ces questions et leur mise en application concrète, nous renvoyons à nouveau les candidats aux rapports des sessions précédentes, et notamment aux rapports détaillés des sessions 2019 et 2021, dont les URL figurent en préambule.

L'entretien avec le jury

Le jury tient à rappeler que l'entretien est conçu comme un moment d'échange avec le candidat, et ceci n'est pas une formule creuse. S'il arrive bien entendu qu'une question ait pour but de signaler au candidat une erreur qu'il aurait commise, ce n'est pas toujours le cas, loin de là : lorsqu'un membre du jury demande au candidat d'apporter une clarification sur un point précis, cela peut être bel et bien parce que, pour quelque raison que ce soit, il n'a pas entendu ou pas compris la chose lors de l'exposé. Il faut alors clarifier le propos, et surtout ne pas s'effondrer ou faire machine arrière par principe. Par ailleurs, l'entretien dans son ensemble a pour objectif d'approfondir, et parfois de rectifier, ce qui a été dit lors de la présentation : il est donc important de permettre au jury de poser un nombre de questions aussi grand que possible dans le temps imparti, car elles visent à tirer la prestation vers le haut. Dans cette optique, on ne peut que conseiller aux candidats de ne pas faire de réponses trop longues aux questions. Signalons également que c'est dans l'entretien que les compétences de communication et de dialogue sont les plus cruciales : on attend des candidats qu'ils soient prêts à échanger, qu'ils soient capables de s'ouvrir à des lectures différentes des leurs, de prendre du recul face aux documents et à ce qu'ils ont dit dans leur exposé et de justifier leurs analyses.

Exemple d'assez bonne prestation (EHP 11)

La candidate énonce la problématique suivante : *How does the dossier reflect the tension at the heart of man's hubristic and tragic quest for progress, questioning the very idea of progress?* Celle-ci énonce déjà une tension, ce qui est généralement fructueux, mais sans toutefois l'expliciter suffisamment ; notons que l'idée d'hubris avait déjà été introduite avec l'idée de *crossing boundaries* dès le tout début de l'introduction. Le plan adopté est le suivant :

- I) Une quête excessive
- II) De l'utopie à la dystopie : la création échappe à son créateur
- III) L'artificialité du progrès

Ce plan est fonctionnel mais paraît un peu artificiel : on ne voit pas très clairement comment la troisième partie se rattache aux deux autres. Les trois parties sont développées de manière équilibrée (cinq minutes chaque environ), mais la conclusion (qui débute aux alentours de 19'25) doit être hâtée et se trouve vidée de l'essentiel de son contenu. Certains repérages sont habilement utilisés à plusieurs reprises sous des angles différents, sans que ces angles se contredisent l'un l'autre ; par exemple l'effet de cadrage multiple du document C, qui contribue à l'impression d'indétermination (deuxième partie) et apporte un élément d'artificialité (troisième partie). En revanche, d'autres remarques semblent forcées, et la candidate ne parvient pas à les justifier de façon convaincante lors de l'entretien : le médium de l'huile qui apporterait nécessairement de la texture et de la présence au tableau, ou les lignes latérales du document C qui évoqueraient « *classical seascape paintings* » (*classical* étant ici confondu avec *classic* au sens de *traditional* ou *usual*). À l'inverse, la candidate parvient à défendre son interprétation selon laquelle le « *she* » qui ouvre et parsème le document A renvoie à un navire, même si le jury en demeure peu convaincu. Le défaut majeur de cette présentation était une prise en compte insuffisante de la nature poétique du document A, avec certes des remarques sur les allitérations en /s/ par exemple, mais aucune mention des questions de métrique.

On notera que par la suite, la candidate réemploie à bon escient les notions d'utopie et de dystopie dans son projet d'exploitation pédagogique.

Exemple de très bonne prestation (EHP 5)

Le candidat propose une problématique pertinente, qui permet une réflexion dynamique sur les différents documents, avec une réelle progression. Après une brève présentation des documents où les traits saillants de chacun sont correctement identifiés, la problématique annoncée est simple mais permet de confronter les textes et l'image à plusieurs niveaux de sens : *How do the three documents illustrate the changing power dynamics between Western colonialism and African nations that suffered from it?*

Le plan est clairement articulé en parties et sous-parties, et est mené de bout en bout avec une excellente gestion du temps, les trois documents étant systématiquement exploités à chaque étape du raisonnement, et de manière précise. Certaines micro-analyses, très personnelles, montrent que le candidat sait s'approprier le texte assez finement ; elles sont mentionnées ici au moment où elles ont été utilisées.

- I) La violence du colonialisme

a) opposition et contrastes blancs/noirs. Exemple de micro-analyse pertinente : le candidat s'appuie sur la grammaire d'une phrase des lignes 9 à 11 du document B (« *The 21st century will be shaped by what happens not just in Rome or Moscow or Washington, but by what happens in Accra, as well* ») pour montrer qu'en dépit de sa volonté affichée de placer le Ghana dans la grande communauté des nations, Obama met le pays à part, le tient à distance : dans la première formulation du complément de *shape*, Rome, Moscou et Washington sont coordonnées, tandis qu'Accra figure seule dans la deuxième formulation du complément. Il y a ainsi une forme de ségrégation qui s'opère dans la syntaxe, signe en creux d'une hiérarchisation des nations semblable au contraste lexical souligné par le candidat dans les lignes 6 à 8 du document A : *good/bad, white/black*.

b) exploitation financière

c) violence physique

II) transition du colonialisme au néo-colonialisme et à l'impérialisme contemporain

a) le langage. Exemple de micro-analyse : une violence linguistique s'exerce contre les dominés dans le document A. Ainsi, le personnage d'Eccoah déplore que son époux ne puisse pas même prononcer son prénom correctement et la renomme, et Adwoa, autre personnage féminin, suggère qu'un prénom anglophone est encore préférable à un prénom africain martyrisé. Le candidat souligne l'emploi du terme lexical *butcher*, très fort (l. 34 : « *Better [him calling you Emily] than to listen to him butcher your mother tongue over and over* »), et la violence audible dans sa double plosive /b/ et /t/, tandis que la diphtongue répétée /ou/ de « *over* », comme un long soupir, souligne la lassitude que cette violence inspire à ces femmes.

Le candidat fait ensuite un usage intéressant de l'*Encyclopædia Britannica* pour souligner que le Ghana possède neuf langues nationales et quatre-vingt-une langues parlées au total. Cela lui permet ensuite d'affirmer que l'attitude d'Obama, qui vient s'exprimer dans la langue anglaise devant le parlement du Ghana, a quelque chose d'impérialiste. De surcroît, cette langue est celle du pays qui avait colonisé le Ghana (le Royaume-Uni). La forme du discours d'Obama manifeste donc, symboliquement, une violence néo-coloniale à l'encontre du peuple ghanéen.

b) l'économie. Exemple de micro-analyse sur le document B : sous le discours altruiste et bienveillant de Barack Obama, on voit poindre l'impérialisme économique, puisqu'il s'agit que le Ghana soit assez prospère pour que cette prospérité bénéficie aussi à l'Amérique (l. 14 : « *Your prosperity can expand America's prosperity* »). Cet énoncé est le contraire exact de ce que serait un discours généreux. Ce n'est pas pour apporter de l'aide au Ghana qu'Obama vient en voyage officiel, mais pour dire littéralement au Ghana que l'Amérique peut tirer un bénéfice économique de sa présence au Ghana. Ainsi, la mention de ses racines familiales (l. 27 : « *Some of you know my grandfather was a cook for the British in Kenya* »), la stratégie de communication qui consiste à susciter l'identification en rappelant son histoire personnelle, celle de son grand-père, son héritage africain, sa propre couleur de peau, ne sont en fait que le masque sous lequel Barack Obama vient œuvrer dans l'intérêt économique américain.

III) Célébration et réappropriation de l'héritage africain

a) forme. Exemple de micro-analyse : après tout un travail sur la forme littéraire du document A, qui donne voix à ceux qui n'en avaient pas (*giving a voice to the voiceless*), le candidat s'intéresse à la

forme du document C, le portrait textile d'Harriet Tubman par Bisa Turner : le document retravaille une photographie originale de Benjamin F. Powelson, ce qui lui donne une dimension réaliste. Mais le support textile, proche de la tapisserie médiévale, utilisée jadis à la gloire des gentes dames, par exemple, confère une forme de noblesse à Harriet Tubman. Cela est confirmé par une partie des matériaux choisis par l'artiste, qui sont nobles eux aussi : la soie, le velours. Associés au coton, fibre qui évoque l'esclavage dans les plantations du Sud des États-Unis, ils transforment le portrait d'origine pour lui conférer ses lettres de noblesse : Harriet Tubman est une grande dame de l'histoire américaine. Mais grâce au travail de l'artiste, à l'explosion de couleurs vives, à la variété des matières, au travail sur les contrastes et les motifs africains, l'œuvre célèbre aussi l'héritage africain d'Harriet Tubman.

b) célébration de la ressource et de la créativité des peuples africains

Ce candidat a également su tirer parti des perches que le jury lui a tendues pour prolonger sa réflexion. Ainsi, interrogé sur les animaux nombreux cités dans le document A, il improvise une réflexion sur les fourmis qui ne sont pas sans rappeler la communauté de femmes solidaires dans le texte. Il rebondit ensuite sur le lion visible sur la robe d'Harriet Tubman dans le document C qui est à la fois le roi des animaux en Afrique, et le symbole de l'Angleterre, pour conclure que c'est un des multiples détails de l'œuvre par le biais desquels Bisa Turner permet aux Afro-Américains de se réappropriier les codes confisqués à l'ère coloniale.

Il est à noter que, sur ce sujet, le plan proposé ci-dessus était beaucoup plus fructueux que le plan énoncé par un autre candidat, qui se contentait d'une approche descriptive chronologique sans montrer que les tensions étaient à l'œuvre de manière synchronique dans le dossier : I) exploitation des esclaves au XIX^e siècle ; II) décolonisation au milieu du XX^e siècle ; III) obstacles persistants au XXI^e siècle.

Le projet d'exploitation pédagogique

Cette partie de l'épreuve, également appelée « partie pré-professionnelle », demande aux candidats de présenter des pistes d'exploitation de l'un des documents du dossier. Cela suppose de se mettre dans le rôle d'un enseignant désireux d'utiliser l'un des trois documents en classe.

Il convient avant toute chose d'insister sur le fait qu'on a bien là affaire à une partie de l'épreuve d'EHP, et non à une sous-épreuve distincte. Une grande cohérence entre les deux parties de la prestation est donc de mise : l'analyse qui a d'abord été développée en anglais doit normalement être à la source de la mise en œuvre proposée ensuite en français, puisque l'exploitation pédagogique d'un document doit permettre à des élèves ici virtuels d'accéder à une compréhension du document dans sa spécificité, ce qui est précisément ce dont le candidat a dû lui-même faire la preuve dans son étude. Ainsi, par exemple, il n'est guère recevable de choisir d'exploiter un discours prononcé par Barack Obama devant les parlementaires ghanéens (EHP 5) en l'expurgeant de toutes les références au Ghana. C'est là dénaturer le document et décorrélérer entièrement les deux parties de l'épreuve. De même, le jury s'est étonné de voir proposer des exploitations d'un document en termes d'utopies et dystopies (EHP 4) lorsque ces notions avaient été absentes de l'exposé en anglais.

Un grand nombre de candidats se sont suffisamment préparés à cette partie de l'épreuve pour être en mesure d'énoncer des axes des programmes de l'enseignement secondaire ou des objectifs didactiques (même si les connaissances des candidats ne sont pas toujours à jour en la matière), et on ne saurait bien entendu le leur reprocher. Cependant, ces connaissances prennent trop souvent *in situ*

la forme d'une récitation-catalogue passe-partout n'ayant parfois qu'un rapport lointain avec le document choisi. On peut ici citer l'exemple de l'EHP 15, où une candidate choisit le document C pour une classe de Première LLCER, avec comme objectifs grammaticaux la formulation de questions et les modaux *could* et *might*, ce qui paraît bien peu ambitieux pour une classe de ce niveau, pourrait s'appliquer à n'importe quel document en phase d'anticipation, et surtout n'interviendrait précisément que dans cette phase d'anticipation : ce ne peut donc pas être l'objectif d'une séance, moins encore d'une séquence. Autre exemple, sur l'EHP 22 en l'occurrence : on fixe comme objectif phonologique de savoir bien prononcer et accentuer les mots nouveaux... Vaste programme, dont on ne voit pas bien en quoi il permet de donner du sens à l'étude de l'article de Bertrand Russell. On en dira tout autant d'un objectif linguistique comme « les adjectifs et adverbes à préfixe ou suffixe », proposé pour le document B de l'EHP 17. Inversement, à propos du même EHP 22, une autre candidate demande à des élèves de Première de proposer et défendre, comme le faisait Russell, une mesure visant à améliorer la société, et dans ce cadre, l'objectif langagier d'un travail sur les subordonnées en *when* + présent est bel et bien pertinent : non seulement cela éclaire effectivement le document, mais cela sera utile aux élèves censés écrire à *Harper's Magazine* pour répondre à Russell.

C'est ici l'occasion de préciser qu'il s'agit bien d'une partie *pré*-professionnelle, et que le jury ne tient pas rigueur aux candidats du côté très artificiel (et donc faussement actionnel) de certaines tâches finales — on imagine difficilement *Harper's* publier réellement une réponse à un article de 1932. En revanche, le jury a pénalisé une candidate qui proposait (EHP 17, document B) une réponse à Thomas Bowdler qui aurait supposé pour être faisable et cohérente une étude préalable des extraits les plus scabreux, en termes de contenu sexuel ou blasphématoire, de Shakespeare, en classe de Seconde qui plus est. On touche là aux limites de ce qui est déontologiquement acceptable de la part d'un fonctionnaire de l'Éducation nationale.

Revenant à la consigne pour cette partie de l'épreuve, le jury insiste sur son objectif même : proposer un projet d'exploitation du document choisi. Il faut donc privilégier l'exposé de la mise en œuvre concrète de stratégies permettant d'étudier tout ou partie de ce document, même si cette mise en œuvre s'inscrit dans une séquence d'apprentissage plus large. Certains candidats passent de précieuses minutes à décrire les différentes séances qui précéderaient ou suivraient celle qui serait consacrée au document, et n'ont pas le temps de dire ce qu'ils feraient en pratique sur ce document, et cela est pénalisé car ce n'est pas l'objet de l'exercice.

Ce qui importe ici comme dans l'exposé en anglais, ce n'est pas la densité, voire la touffeur, des informations données par le candidat, mais la cohérence, l'argumentation et la justification des choix qui ont été faits : choix du document, du niveau dans lequel l'exploiter, des objectifs à atteindre et des tâches à effectuer.

Nous renvoyons une dernière fois au rapport 2021 pour de plus amples informations sur la méthode à adopter pour traiter au mieux cette partie de l'épreuve : https://media.devenirensignant.gouv.fr/file/agregation_externer/56/0/rj-2021-agregation-externe-lve-anglais_1419560.pdf.

Aurélien LANGLOIS

Professeur en classe préparatoire, Lycée Pierre d'Ailly, Compiègne

8 – Épreuve de compréhension / restitution (C/R)

Nature de l'épreuve

L'objectif de cette épreuve est de proposer la restitution en français et au style indirect d'un document authentique en langue anglaise. Il n'y a pas de temps de préparation en loge ; l'épreuve a une durée totale de 30 minutes maximum. Les documents proposés par le jury sont des extraits d'émissions de radio qui ont été diffusées dans l'année qui précède la session. Ils ont une durée qui peut varier entre 2 minutes 30 et 3 minutes et proviennent des différents pays du monde anglophone. Ils comportent généralement deux locuteurs, parfois trois, rarement plus. Ils peuvent également contenir un bref extrait d'archive.

Les candidats entendent le document deux fois : une première fois dans son intégralité, puis une seconde fois en version fragmentée en quatre segments. À l'issue de cette deuxième écoute, ils restituent en français le segment qui vient d'être entendu avant de passer au suivant.

Les documents sont choisis de telle sorte que la restitution des candidats prenne vingt minutes environ. La restitution est suivie d'un entretien qui peut durer jusqu'à dix minutes, la totalité de l'épreuve ne dépassant en aucun cas les trente minutes. Cet entretien avec le jury a lieu en français et a pour but de donner aux candidats l'occasion d'améliorer leur restitution, soit en la complétant, soit en la reformulant, soit en corrigeant une erreur.

Les candidats sont maîtres de leur temps pendant la restitution, mais le jury leur recommande de ne pas trop dépasser les vingt minutes afin de bénéficier pleinement de l'entretien et des avancées qu'il peut permettre.

Ils ont le droit d'utiliser un chronomètre, un réveil ou une montre non connectée. Ils apportent également leurs stylos : il est conseillé d'en avoir plusieurs, que ce soit pour faire usage des codes et symboles élaborés pendant l'année de préparation ou pour avoir une solution de secours en cas de panne. Des feuilles de brouillon leur sont fournies.

Déroulement

Les candidats entrent en salle d'interrogation et s'installent à leur table en face du jury. Des feuilles de brouillon sont à leur disposition, et ils commencent à les préparer pendant qu'un membre du jury leur rappelle les modalités de l'épreuve et qu'un autre leur donne un morceau de papier sur lequel figure le titre du document. Le temps étant compté, les candidats doivent commencer leurs préparatifs sans attendre.

Les chronomètres sont enclenchés dès la fin du rappel, et les candidats écoutent le document une première fois dans son intégralité ; ils peuvent alors prendre des notes comme ils le souhaitent. Pendant l'écoute, ils peuvent demander un ajustement du volume sonore par un simple geste de la main en direction du jury.

À la fin de cette première écoute, ils disposent d'une minute de pause pendant laquelle ils peuvent organiser leurs notes comme bon leur semble.

Les candidats entendent ensuite le document en version fragmentée, en quatre segments. À la fin de chaque segment, qui est signalée par un son de cloche, ils en restituent le contenu en français et au

style indirect. Cette restitution prend la forme d'une dictée. Les candidats doivent donc parler assez lentement et assez fort pour que le jury puisse tout prendre en note. Ils doivent annoncer la fin de la restitution de chaque segment en prononçant les mots « fin de segment ». À ces mots, le segment suivant est lancé.

À la fin de la restitution du quatrième segment, les candidats annoncent la fin du segment et la fin de la restitution. Si celle-ci est particulièrement brève et dure moins de 18 minutes, les candidats peuvent alors éventuellement disposer d'une minute pour relire leurs notes et proposer d'emblée des corrections sur certains passages.

L'entretien avec le jury peut alors commencer. Les membres du jury posent des questions aux candidats à tour de rôle. La finalité de ces questions est toujours d'obtenir une amélioration de la restitution : il n'y a donc jamais de question piège. Le jury essaie de hiérarchiser les questions et de commencer par celles qui permettraient les avancées les plus importantes. Lorsque les trente minutes sont atteintes, l'épreuve est terminée.

Méthode

Cette année, comme tous les ans, le jury a entendu de très bonnes, voire d'excellentes restitutions. Celles-ci ne sont pas le fruit du hasard ou de la chance, mais au contraire celui d'un entraînement intensif tout au long de l'année de préparation. S'il est vrai que l'on peut être plus ou moins à l'aise avec telle ou telle thématique, ou avec tel ou tel accent anglophone, il est clair que l'entraînement est le facteur clé de la réussite à cette épreuve, qui est à la fois très technique et très exigeante sur plusieurs points.

La technique de la dictée

Les candidats doivent dicter leur restitution au jury. Afin de le faire efficacement, plusieurs paramètres sont à prendre en considération. En premier lieu, et même si cela semble évident, il est impératif que les candidats se fassent entendre du jury. Il est donc important de parler d'une voix forte et claire, et de ne pas baisser d'un ton à chaque hésitation. La compréhension / restitution exige beaucoup de concentration de la part des candidats pour maintenir l'exactitude de leur propos et sa qualité formelle. Il leur faut donc chercher à éviter les interruptions et redémarrages. Articuler et maintenir son volume sonore tout du long est une des façons d'y parvenir.

Il faut également parler suffisamment lentement pour laisser le temps au jury de tout écrire. Les meilleurs candidats sont souvent ceux qui regardent le jury et se synchronisent avec lui, attendant parfois que le dernier membre ait fini de noter la phrase avant de poursuivre.

Une technique qui semble particulièrement efficace semble être de noter ce que l'on dicte en même temps qu'on le dicte. Cela a plusieurs avantages, car cela permet de dicter à un rythme qui est forcément possible à suivre et cela donne le temps de réfléchir à la tournure et au contenu des phrases. Cela permet aussi de savoir exactement ce que l'on a dit, ce qui est d'une grande aide si l'on doit répéter un passage. En effet, certains candidats changent parfois ce qu'ils ont dit lorsque le jury leur demande de répéter, soit parce qu'il n'a pas tout entendu, soit parce que la dictée était trop rapide. Il y a parfois alors une perte d'information dans la deuxième version, ce qui est dommage. De façon générale, il faut être précis, exclure les monologues intérieurs ou propositions à choix multiples. Si l'on doit répéter, on répète à l'identique. La ponctuation n'a pas à être dictée.

Lorsque les candidats se rendent compte qu'ils ont fait une erreur ou oublié de dire quelque chose, ils ont la possibilité de corriger immédiatement ce qui vient d'être restitué. Ils doivent alors impérativement faire précéder leur correction d'une mention telle que « je me corrige » ou « je me reprends », faute de quoi les phrases sont ajoutées et l'on peut aboutir à des non-sens. Il est toutefois recommandé de ne pas multiplier ces corrections, qui sont coûteuses en temps et risquent de faire perdre le fil du propos.

Après vingt minutes, et à un moment opportun, un membre du jury signale aux candidats le temps qui est écoulé, pour information. Il ne faut pas alors accélérer exagérément : le jury n'évaluera et ne notera que la restitution qu'il aura été en mesure de prendre en note.

La prise de notes

Pendant l'écoute du document dans son intégralité, il est impossible de noter des phrases entières. Il faut chercher à noter un maximum d'informations en écrivant des mots ou des groupes de mots, des éléments de listes, des détails.

Il faut avoir élaboré un système de codes et d'abréviations qui permet de restituer aussi la logique du document, ses articulations. Les repérages minimaux attendus pour avoir une note correcte ne sont jamais des éléments disparates, mais toujours des idées qui s'enchaînent les unes aux autres, selon une logique de contraste, d'opposition ou bien encore d'explication. Il est donc important pour les candidats de trouver le moyen de matérialiser ces liens logiques dans leurs notes.

Ils doivent aussi fixer clairement les tours de parole afin de toujours savoir qui parle. Lors de l'écoute fragmentée, il est également essentiel de noter où s'arrêtent les segments. Tous les ans, quelques candidats sont pris en défaut sur ce point et continuent malheureusement de restituer des passages alors que la deuxième écoute n'en a pas encore été faite. Cela aboutit à un réagencement du document qui est pénalisant, et ils sont déstabilisés lorsque l'enregistrement redémarre et qu'ils entendent le passage qu'ils viennent juste de restituer.

La gestion du temps

Les candidats doivent avoir bien présente à l'esprit l'idée qu'il leur faut restituer le document de la manière la plus exhaustive et élégante possible dans un temps qui ne devrait pas trop dépasser les vingt minutes. Pour y parvenir, le temps doit être économisé à chaque étape.

L'organisation des brouillons doit avoir été élaborée et pratiquée tout au long de l'année. Il est trop tard pour découvrir comment le chronomètre fonctionne. Il faut savoir où sont les stylos et le réveil afin de ne pas avoir à les chercher dans son sac. Les installations trop longues et trop complexes sont à éviter.

Ensuite, quand la cloche retentit et signale le début de la restitution des segments, il faut commencer sans tarder et idéalement ne jamais avoir à répéter un passage ou à se reprendre. Cela vaut aussi pour les corrections apportées lors de l'entretien, on y reviendra.

Il s'agit ici d'un idéal vers lequel tendre, mais tous les ans, le jury assiste à des compréhensions/restitutions menées de main de maître, avec des candidats qui savent utiliser le temps efficacement, qui articulent et dictent à voix claire et forte, à une vitesse qui leur permet de maîtriser leur syntaxe et de choisir leurs mots. Le temps gagné permet ensuite de bénéficier d'un bon entretien.

Il y a du reste souvent moins d'erreurs dans ces restitutions, car les candidats ont dépensé leur temps au bon endroit, en réfléchissant à leurs phrases et en gardant du recul par rapport à ce qu'ils ont dicté.

La compréhension

Les principaux critères d'évaluation de la C/R sont l'exhaustivité et la fidélité au document. Il s'agit d'en produire une version en français qui permettrait l'accès au sens pour une personne n'ayant pas entendu l'enregistrement. Dans l'idéal, il faut réussir à restituer toute la richesse des détails qui y sont contenus.

Avant même la première écoute, un début de compréhension s'amorce lorsqu'un membre du jury donne **le titre** du document au candidat. Il faut utiliser pleinement les informations qui sont contenues dans ces quelques mots, et qui restreignent d'emblée le champ des possibles. Il est dommage, par exemple, de parler d'un « accord entre la France et l'Australie pour la construction de douze sous-marins conventionnels » quand le titre du document est *Nuclear Submarines*.

La première écoute du document doit permettre ensuite d'en comprendre les idées principales et de faire les repérages essentiels à sa restitution. Cette compréhension repose sur **la discrimination auditive** des candidats, qui doivent entendre correctement les informations afin d'éviter les faux-sens et contresens. Dans un document qui traitait du bureau du 21^{ème} siècle, l'un des locuteurs parlait de *pink cubicles*, qui a été compris comme *pink cubic holes* et traduit par « des vasques cubiques avec des roses ». Une meilleure discrimination auditive et une meilleure mobilisation du lexique évoqué par le titre auraient permis de traduire *cubicle* par « cubicule », ou par « box », qui est proche de la réalité de ces bureaux matérialisés par des cloisons. De même, on a entendu « roi martyr » pour traduire *king maker* dans un document qui évoquait la situation de Donald Trump dans le parti républicain. *Endorphins*, compris comme *dolphins*, est devenu « des dauphins » dans un document qui évoquait les bienfaits de crier en groupe. Il est donc crucial de s'entraîner tout au long de l'année de préparation en écoutant des documents authentiques, aux thématiques variées et provenant de sources radiophoniques issues de tout le monde anglophone. Les candidats ne devraient ainsi pas être déstabilisés par un accent australien, néo-zélandais, irlandais ou encore écossais. Est-ce la méconnaissance de ce dernier qui a conduit à traduire *the Fringe renaissance* par « la renaissance française », dans un document qui évoquait la transformation nécessaire du *Fringe* d'Édimbourg, ce festival « off » qui se tient en marge du festival international d'Édimbourg, et qui est devenu le plus important festival artistique du monde ?

Si c'est bien la discrimination auditive qui pêche dans certains cas, il est parfois clair qu'il manque à certains candidats **le lexique de base** qu'un angliciste devrait avoir à sa disposition. Traduire *Gap Year* par « un stage », *a miscarriage of justice* par « un travers de la justice » ou *word games* par « des jeux de mots » révèle des lacunes lexicales qu'il faut absolument travailler à combler pendant toute sa préparation universitaire.

Toujours pour éviter les contresens qui empêchent l'accès au sens global des documents, il est important de repérer, outre les idées essentielles, les informations concernant **le cadre spatio-temporel et les locuteurs**. Dans un document qui traitait de Donald Trump, un journaliste recevait deux invités qui étaient tous les deux journalistes pour le magazine *The Atlantic* et avaient couvert la période postérieure à la défaite de Trump. Il fallait clarifier qui était qui, et nommer tous les locuteurs : « le journaliste » était source de confusion. Le jury a également entendu une restitution où le nombre

d'intervenants a varié en cours de route, passant de deux à trois. Les repérages essentiels n'ont dans ce cas pas été faits durant la première écoute de l'enregistrement.

Les candidats doivent aussi être vigilants et bien repérer lorsqu'un extrait d'archive, de pièce de théâtre, ou autre, est diffusé. Ils doivent clarifier la situation d'élocution. Il est inutile de se perdre dans des détails superflus et coûteux en temps pour dire qu'un journaliste « reprend la parole et se tourne vers son premier invité en riant » alors que le fait que l'on entend un extrait d'une représentation de *Macbeth* ou le slogan d'une publicité pour les baskets *Air Jordans* n'est pas mentionné.

Il faut aussi prêter une attention particulière aux **chiffres**, qui sont source d'erreurs. Ainsi, au sujet de la réhabilitation des personnes (souvent des femmes) qui avaient été accusées de sorcellerie en Écosse, le jury a entendu que « 85% des femmes étaient accusées ». Ce que disait l'intervenant était en réalité que parmi les accusés, 85% étaient des femmes. Cet exemple montre comment une mauvaise compréhension des données chiffrées empêche l'accès au sens global du document. Les erreurs plus ponctuelles sur les nombres (*thirty/thirteen*, etc.) sont également très fréquentes. Les candidats doivent donc s'entraîner à les comprendre et à les noter efficacement dans leurs brouillons. Ils doivent ensuite rester cohérents ; en effet, il arrive trop souvent qu'un nombre bien entendu au départ soit transformé en un autre par la suite. Ainsi, dans un document qui racontait l'histoire du jeu *Wordle*, le nombre correct de 2,7 millions d'utilisateurs au moment de l'enregistrement du document a été restitué, mais est devenu 5 millions d'utilisateurs plus loin dans la restitution. On a dans cet exemple à la fois un problème de compréhension et un problème de cohérence interne.

La bonne compréhension des documents requiert aussi des **connaissances du monde anglophone** que tout angliciste devrait avoir. Ces connaissances peuvent concerner la culture, la géographie ou la civilisation. Dans un document comme *It's still Donald Trump's GOP*, il fallait forcément dire à quoi correspondaient ces initiales et ainsi montrer que l'on comprenait le document. Si certains candidats ont bien expliqué que « GOP » est l'abréviation de *Grand Old Party*, surnom donné au parti républicain, d'autres ont simplement répété ces initiales sans préciser à quoi elles faisaient référence.

Il est également impératif que les candidats suivent l'actualité du monde anglophone pendant leur année de préparation. Ainsi, de nombreux documents évoquaient cette année encore les événements du 6 janvier 2021, c'est-à-dire l'assaut du Capitole par les émeutiers à Washington. Le jury s'est étonné du nombre de contresens que cette date a pu générer.

Au-delà des connaissances extérieures nécessaires pour réussir l'exercice, les candidats doivent s'attacher à comprendre **les liens logiques** entre les différentes idées exprimées par les locuteurs. Il faut qu'ils les notent dans leurs brouillons afin d'en faire usage lors de leur restitution. Il arrive encore trop fréquemment que des candidats restituent des idées disparates, sans liens entre elles. Il est impossible de reconstituer le sens d'un document à partir de ces éléments isolés. Parfois, le bon sens et le reste des notes peuvent venir à la rescousse des candidats, s'ils ont compris suffisamment d'éléments du document par ailleurs. Une candidate ayant compris d'une part que la rhétorique de Donald Trump s'est radicalisée, et d'autre part que l'intervenant, qui est professeur, dit que Trump a perdu l'accès à ses réseaux sociaux, pouvait reconstituer le lien de causalité que propose ce professeur : c'est parce que Trump a perdu cette tribune pour s'exprimer que ses propos sont devenus plus outranciers dans ses meetings. Il était dommage, faute d'avoir entendu ou compris *platform*, de traduire l'idée par « le professeur explique cela par le fait qu'il n'y a pas de programme ».

La restitution

Au-delà de la restitution du contenu des documents dans toute leur richesse, les candidats doivent en proposer une mise en français au style rapporté. Une qualité formelle aussi élevée que possible est attendue et doit être maintenue d'un bout à l'autre de l'exercice.

Les candidats doivent restituer ce qui est contenu dans le document et rien d'autre. Il est inutile de contextualiser les propos entendus dans l'enregistrement ou de faire une introduction de la restitution ou des segments. Ces éléments alourdissent le propos et font perdre un temps précieux.

Le style indirect étant l'un des impératifs de l'exercice, il semble important de rappeler qu'une restitution où il est absent ou intermittent sera lourdement pénalisée. Il convient pour les candidats de s'y entraîner lors de leur année de préparation afin de proposer des verbes introducteurs précis et variés. Le jury entend trop souvent des restitutions qui n'utilisent qu'une ou deux cheville(s) à l'envi. Il a par exemple entendu une restitution où « il précise que » a été répété sept fois dans le deuxième segment uniquement.

Plus grave, **le calque** de certaines structures produit des non-sens regrettables. On aura ainsi entendu des amorces telles que « il commente que » ou bien encore « il détaille que ». Les candidats doivent se faire une petite liste de verbes introducteurs dans laquelle puiser le jour J afin d'offrir des tournures justes et variées. Ces chevilles toutes prêtes leur permettront d'apporter facilement de la légèreté à leur propos.

Une solution qui peut permettre d'alléger l'expression est d'avoir occasionnellement recours aux **incises**. Une candidate en a par exemple fait un usage remarquable à plusieurs moments de sa restitution, ce qui lui a permis d'avoir un propos très fluide et proche du cheminement de pensée des personnes qui intervenaient. Elle a pu ainsi coller au propos de l'intervenant lorsqu'elle a restitué : « Ces dépenses, ajoute-t-il, se sont accumulées au fil du temps ».

Les candidats doivent être attentifs aux **transpositions** que le style indirect exige. Les marqueurs temporels doivent être adaptés : *yesterday* devient « la veille de l'enregistrement » et *last March* devient « au mois de mars précédant l'enregistrement », par exemple. Le jury constate également trop souvent que les interrogatives indirectes posent problème. Un entraînement technique régulier devrait permettre de ne pas prononcer des phrases telles que « il faut se demander de quels progrès parlons-nous » ou « le journaliste demande qu'est-ce qu'elle espérait en tirer ». Il ne fait aucun doute que les candidats en question sauraient repérer et corriger ces erreurs à tête reposée. Il est donc nécessaire, en amont de l'épreuve, d'avoir établi de solides réflexes sur ces éléments qui sont prévisibles et pouvoir ainsi concentrer son attention sur ce qui est nouveau, c'est-à-dire le contenu du document.

De manière générale, le jury attend un français de qualité de la part des candidats. **Le registre** doit être soutenu. Le mot *company* ne saurait par exemple être restitué par « boîte », auquel on préférera « entreprise ». Il en va de même pour **la syntaxe**, qui doit être correcte et aussi riche que possible tout au long de la restitution. Les ruptures syntaxiques, lorsqu'elles se produisent, sont sanctionnées. Il est donc important de trouver une juste mesure entre les deux écueils que sont le style télégraphique, très pauvre et insatisfaisant, et les propositions trop longues et trop lourdes, dont les candidats perdent le fil en cours de route. Ils veilleront également à respecter la concordance des temps et la cohérence de la chronologie des documents.

Les calques syntaxiques et lexicaux font partie des erreurs qui sont sanctionnées. Les candidats doivent faire preuve de recul par rapport à la traduction qu'ils proposent et utiliser les réflexes de traduction qu'ils ont cultivés dans leur préparation au thème et surtout à la version.

Les sujets de l'année ont donné lieu à certains **calques lexicaux** : *domestic violence* a ainsi été rendu par « violence domestique », *servants* est devenu « des servants ». Plus grave, *to assert* a été traduit par « assertir » et a mené à un non-sens. À l'inverse, certains candidats ont fait preuve d'élégance dans leur restitution, et leurs trouvailles ont forcé l'admiration du jury. Pour en donner quelques-unes, le jury a par exemple entendu « une hystérie collective » pour rendre *a group mental illness*, dans un document qui portait sur la santé de la démocratie américaine. *Guidelines* a ailleurs été traduit habilement par « des directives ». Et pour le document *James Joyce's 'Ulysses'*, où l'invité évoque les mots du roman qui commencent par la lettre F, précisant qu'il est bien question de *breaking wind*, une candidate a astucieusement rendu l'idée par « un mot commençant par la lettre F, puisqu'il y a des allusions aux flatulences ».

Les réflexes de traduction concernent aussi la question de la traduction ou non de certains mots, soit parce qu'ils n'ont pas d'équivalent en français, soit parce qu'il s'agit de titres ou de noms propres. On a ainsi regretté que le nom du parfum de Thierry Mugler, *Angel*, ait été traduit par « Ange », avec une glose répétée plusieurs fois, et qui alourdissait le propos : « *Angel*, que l'on pourrait traduire par Ange ».

À l'inverse, lorsque l'on traduit le nom du jeu *Spelling Bee* par « Une compétition d'épellement » sans dire que c'est une traduction, cela pose des problèmes de clarté. La même question se posait lorsqu'il fallait restituer les mots *dark web* ou *Marmite*. Dans ces cas-là, une brève glose après le mot laissé tel quel pouvait être bienvenue. Il en va de même pour la traduction du titre d'une œuvre peu connue ou pas encore traduite. En proposer une traduction approximative assortie d'une brève explication est tout à fait possible. En revanche, les titres d'œuvres canoniques doivent être rendus par le titre communément accepté, de même pour les noms propres. Les calques « Mona Lisa » ou « Michelangelo » n'étaient donc pas acceptables, et l'on attendait *La Joconde* et *Michel-Ange*.

On a déjà évoqué la question des **locuteurs** plus haut dans ce rapport lorsqu'il était question de bien comprendre qui parlait pour pouvoir restituer le sens du document. Mais la mise en français peut aussi générer des erreurs qui relèvent de la qualité formelle de la restitution. Certains candidats maîtrisent mal la locution « ce dernier » ou « celle-ci » et peuvent aboutir à de graves non-sens. Ainsi, la phrase « il est probable que ses hôtes aient remarqué leur départ vingt minutes trop tard. Cette dernière insiste que cela lui donne un sentiment étrange » est mal formée : ici, il était nécessaire de préciser « l'invitée insiste ». Il est important d'être aussi précis que possible concernant les locuteurs. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils parviennent à restituer le nom et le prénom d'une personne qui n'est pas célèbre, et il n'est pas recommandé d'utiliser le prénom seul ; ce sont les fonctions et professions qui importent. Il faut ensuite rester cohérent dans la façon de faire référence à une même personne en cours d'épreuve.

Enfin, dans la mesure où l'exercice se fait à l'oral, il est important de faire attention à **la façon dont on prononce** sa restitution. Dans le feu de l'action, certains candidats peuvent faire des fautes de liaison qu'ils ne feraient évidemment pas si l'exercice se faisait à l'écrit. On a ainsi entendu « ce qui a-

t-été décrit » ou « on a-t-accès ». Une fois encore, c'est la pratique de l'exercice en situation réelle, aussi souvent que possible, et tout au long de l'année, qui permet d'éviter ce genre d'erreur.

L'entretien

L'entretien est un moment très important de l'épreuve de C/R. Les candidats doivent être conscients que le jury évalue et note leur restitution dans sa version modifiée par l'entretien. En d'autres termes, une erreur qui aura été corrigée durant les questions n'existe plus au moment où le jury établit la note.

Lorsque la restitution ne dépasse pas vingt minutes (voir plus haut), l'entretien peut durer jusqu'à dix minutes. Dans la réalité des faits, les candidats dépassent bien souvent les vingt, voire les vingt-cinq minutes, pour leur restitution. C'est là un pari risqué, car si ce n'est pas très grave pour une restitution où il n'y a quasiment aucune erreur ou omission, c'est en revanche lourd de conséquences pour une restitution où il faudrait éliminer des contresens, ou bien où les principaux repères attendus ne seraient pas présents.

La première façon de profiter pleinement de l'entretien et des améliorations qu'il peut apporter, c'est donc de bien gérer son temps. Par là, on entend bien gérer son temps avant l'entretien mais aussi pendant l'entretien.

Les candidats doivent le comprendre : il est totalement inutile de justifier ses choix, de les commenter ou de présenter des excuses pour ce qu'on n'a pas réussi à entendre ou à noter. En effet, durant l'entretien, comme pendant le reste de l'épreuve, le jury ne fait que prendre en note la correction que les candidats leur dictent. Il s'agit donc d'être clair sur ce qui est retiré et sur ce qui est proposé à la place. Si les candidats n'ont pas la réponse, qu'ils ne voient pas comment améliorer un passage, alors il faut qu'ils le disent, et le jury passe à une autre question.

Une autre façon de profiter des avancées qu'un entretien bien mené peut apporter est d'écouter très attentivement les questions qui sont posées par le jury. En effet, il n'y a que trois types de questions : le jury peut proposer au candidat de modifier/corriger un passage ; il s'agit alors de corriger une erreur dans le contenu qui a été restitué. Si le jury propose aux candidats de compléter un passage, d'y ajouter quelque chose, alors c'est que le candidat a fait une omission ; le jury espère donc que le candidat a dans ses notes des éléments qu'il n'a peut-être pas utilisés et qui lui permettraient d'étoffer sa restitution. Enfin, le troisième type de question porte sur la qualité formelle de la restitution ; le jury demande dans ce cas aux candidats s'ils souhaitent reformuler le passage qui vient d'être relu. Il peut s'agir d'un passage au style indirect mal réalisé, ou bien d'un calque qu'il serait bon de remplacer par autre chose, à titre d'exemple.

Il est donc crucial de bien écouter la question et de répondre de la façon appropriée : répondre en proposant une reformulation quand le jury a demandé de compléter est au mieux une perte de temps et au pire la cause d'une perte de qualité de la restitution.

Les candidats ne doivent avoir aucun doute sur la question : il n'y a jamais de question piège. Les passages qui leur sont relus contiennent toujours une erreur qu'il serait bon de retirer, et le jury leur dit toujours de quel type d'erreur il s'agit. Il s'efforce aussi, dans la mesure du possible, de poser les questions en les hiérarchisant, c'est-à-dire en commençant par celles qui permettraient une amélioration maximale de la restitution. Il faut donc tout mobiliser pour réussir à répondre, et ne renoncer que si c'est impossible.

Les prestations sont très contrastées durant les entretiens. Certains candidats ne parviennent plus à avoir du recul ou du ressort pour réussir à répondre aux questions et profiter des chances qui leur sont offertes. D'autres, en revanche, réussissent à réfléchir à leurs formulations, à mettre en cohérence les informations qu'ils ont comprises, à se souvenir de choses qu'ils ont entendues et à faire jouer leur bon sens. À l'issue de certains de ces entretiens, ces candidats réussissent à améliorer significativement leur restitution. Qu'ils en soient ici félicités.

Exemple de bonne restitution

Titre : *Beloved* (annale disponible sur le site de la SAES)¹

[Jake Tapper: Republican candidate Glenn Youngkin's campaign releases a new ad targeting McAuliffe on education again, this features a Virginia parent named Laura Murphy who had this story about a book her child brought home from school. Take a look. Laura Murphy: When my son showed me his reading assignment my heart sunk. It was some of the most explicit material you can imagine. They passed bills requiring schools to notify parents when explicit content was assigned, but then Governor Terry McAuliffe vetoed it, twice. He doesn't think parents should have a say. He said that! He shut us out!]

[Jake Tapper: Now what Murphy and Glenn Youngkin don't tell you in that ad is that her son was a highschool senior and the book that she wanted banned was Toni Morrison's Pulitzer Prize winning novel, *Beloved*. CNN's Eva McKend joins us now live and Eva why is Youngkin deploying this ad now and how is the McAuliffe campaign responding?

Eva McKend: Well, Jake, Youngkin is deploying this ad now because it's clear the campaign believes that they've landed on a message that they think is working, I'm at these Youngkin rallies and it's largely made up of parents and grandparents that are ticked off with their local school boards, angry about mask mandates, angry about the

Le journaliste présente le sujet de son reportage. Il évoque la campagne publicitaire menée par un candidat républicain et qui cible l'éducation. Cette campagne se déroule dans l'état de Virginie et le spot publicitaire en question implique une mère d'élève dont le nom de famille est Murphy, et qui raconte avoir été choquée par le contenu d'un livre que son fils **a étudié (1)** à l'école. On entend ensuite un extrait de la campagne en question dans lequel Mme Murphy explique avoir été outrée par le contenu du livre. Elle souligne d'ailleurs que, selon elle, il est inconcevable de confronter des élèves à un contenu aussi violent. Mme Murphy poursuit en expliquant que le gouvernement de l'état de Virginie avait proposé une loi visant à informer les parents d'élèves lorsque ces derniers seraient confrontés à des œuvres au contenu sensible. Mme Murphy ajoute que le gouverneur de Virginie Terry McKillan a opposé son veto à la loi et de ce fait qu'il a refusé aux parents **un droit d'expression (2)**.

Le journaliste précise que ce que Mme Murphy omet dans le spot de campagne est le fait que son fils est en terminale et que l'œuvre qu'elle dénonce est une œuvre majeure de l'autrice Toni Morrison, qui a par ailleurs reçu le prix Pulitzer. L'œuvre en question est intitulée *Beloved*. Le journaliste présente alors son invitée, elle-même journaliste pour CNN.

¹ Les crochets en caractères gras délimitent les segments

potential for vaccine mandates, don't like how the history of racism and the way the impact of racism is taught in Virginia public schools] [and by saying « parents matter », he is able to, under an umbrella, get at all of those issues and so that is why they continue to use this strategy. Now in terms of this episode, you know *Beloved*, an important book in American history, tells, actually is based on a true story, right, tells the history, the harrowing history of slavery in our country, depicts a mother who kills her daughter so that she can shield her from the brutality of slavery, it's an uncomfortable reality but it's what happened in this country] [and so McAuliffe, saying that this is illustrative of a racist dog whistle but the Youngkin campaign pushing back on that saying it's not about this book in particular, it's about this overarching message that parents should have input.

Chris Cuomo: You could dismiss the absurdity of this, right? This is like, what is this, *Fahrenheit 451*? No! This is modern day, and it is messaging that may work. You will likely see these kinds of scare tactics: The government! The Democrats! They're the same thing! And they want to ruin the way you live! Testing! Masks! Vaccines! Now your kids in school! Critical race theory, whatever that is!]

L'invitée explique que la stratégie de la campagne républicaine, qui se reflète dans le spot diffusé précédemment, démontre une tentative pour le candidat de cibler un électorat mécontent, notamment des parents et grands-parents en conflit avec le système éducatif et les écoles de Virginie, et qui de manière plus générale rejettent les lois contraignantes, notamment concernant **la vaccination (3)**. Selon l'invitée, ces personnes sont généralement mécontentes **de la manière dont les écoles publiques traitent de l'histoire du racisme (4)** dans les programmes scolaires.

L'invitée ajoute que la stratégie électorale qui consiste à affirmer que **les parents ont une importance (5)** semble efficace auprès d'un électorat républicain. Elle poursuit en soulignant que le roman de Toni Morrison aborde un sujet majeur de l'histoire des Etats-Unis et raconte une histoire inspirée de faits réels ; plus précisément celle d'une mère qui décide d'assassiner sa fille pour qu'elle ne soit pas elle aussi confrontée à la violence de l'esclavage. Selon l'invitée, cette vérité est désagréable mais bien réelle. L'invitée souligne que l'opposant au candidat républicain a accusé ce dernier de mobiliser un discours implicitement raciste. Néanmoins, l'équipe de campagne républicaine a répondu que la question ne portait pas uniquement sur le livre précisément, mais bien sur le droit d'expression que devraient avoir les parents d'élèves. Le journaliste reprend la parole et poursuit dans le sens de son invitée en ajoutant que l'œuvre en question n'est pas une œuvre caractérisée par sa violence, comme d'autres romans pourraient l'être, notamment **Fahrenheit 51 (6)** et il conclut sur la tactique de la campagne républicaine, qui vise à faire peur aux électeurs **en associant le gouvernement au Parti démocrate, ainsi qu'à des notions sujettes à débat (7)** comme **la théorie raciale critique (8)** ainsi qu'à d'autres sujets tels que les masques, la vaccination et les tests Covid.

Modifications post-entretien

- (1) « a ramené de l'école. »
- (2) « un droit de regard. » (L'amélioration obtenue s'applique chaque fois que l'expression revient)
- (3) Ici le jury a demandé si la candidate pouvait compléter mais elle ne le pouvait pas.
- (4) « la manière dont les écoles publiques traitent de l'histoire du racisme et de l'esclavage en Virginie dans les programmes scolaires ».
- (5) Ici la candidate aurait pu renforcer l'explication du slogan « Parents Matter », mais le temps a manqué pour y revenir.
- (6) La référence au roman de Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, n'a pas été comprise. Le jury a cherché à obtenir une correction de l'erreur dans le titre mais ne l'a pas obtenue.
- (7) « en faisant du gouvernement et du Parti démocrate des défenseurs des notions controversées »
- (8) « une approche critique sous l'angle des questions raciales » Ici la deuxième proposition n'allait pas dans le sens d'une amélioration. En français on peut dire « La *critical race theory* » et gloser en proposant comme équivalent : « la théorie critique de la race ».

Conclusion

Avant de conclure ce rapport en proposant un récapitulatif des différents documents qui ont été proposés aux candidats lors de la session 2022, nous tenons à préciser que les rapports des années précédentes, que les candidats peuvent consulter sur le site internet « Devenir enseignant » ou sur le site de la SAES, conservent toute leur pertinence. En lire plusieurs est une excellente façon pour ceux qui préparent le concours de se familiariser avec les caractéristiques l'épreuve.

Le tableau suivant montrera aux futurs candidats la variété des thématiques qui ont été abordées cette année. Un large éventail d'accents a permis de couvrir diverses régions du monde anglophone. Certains de ces documents sont consultables en format mp3 sur le site de la SAES. Il est conseillé à ceux qui préparent le concours de fréquenter le site assidûment.

Caroline HERVÉ DU PENHOAT

Professeure d'anglais, Lycée Louise Michel, Epinay-sur-Seine

Titre de l'extrait, fourni aux candidats	Pays d'origine	Accent(s)
<i>History of high heels</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>American novelist Joan Didion</i>	États-Unis	américain
<i>Banana Bruiser Artist</i>	Irlande	irlandais/anglais
<i>American democracy in crisis?</i>	États-Unis	américain
<i>What lies ahead for Boris Johnson?</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Nuclear submarines</i>	États-Unis	américain
<i>Film critics discuss adaptation of 'Macbeth'</i>	États-Unis	américain/indien
<i>Russian ambassador before foreign affairs committee</i>	Irlande	irlandais
<i>Jonathan Franzen's new novel</i>	Canada	canadien/américain
<i>Paul Thomas Anderson's latest film 'Licorice Pizza'</i>	Royaume-Uni	anglais

<i>'Love Stories' by Trent Dalton</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais
<i>Republicans to change 19th-century voting law</i>	États-Unis	américain
<i>Ageism</i>	Pays de Galles	anglais/gallois
<i>A master's degree in Beatles studies</i>	États-Unis	américain
<i>The health of American democracy</i>	États-Unis	américain
<i>Million-dollar sneakers</i>	Royaume-Uni	anglais/américain
<i>The Sopranos's anniversary</i>	Irlande	irlandais
<i>'Beloved'</i>	États-Unis	américain
<i>Was Cop 26 a success?</i>	Écosse	écossais/anglais
<i>Gun violence in California</i>	États-Unis	américain
<i>A year on the farm</i>	Australie	australien
<i>Elon Musk</i>	États-Unis	américain
<i>The 21st-century office</i>	États-Unis	américain/anglais
<i>Ghost stories at Christmas</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Chelsea Football Club's future</i>	États-Unis	américain/anglais
<i>The perfume of the nineties</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>What does freedom mean?</i>	Canada	canadien
<i>Group Screaming</i>	Royaume-Uni	anglais / indien
<i>It's still Donald Trump's GOP</i>	États-Unis	américain
<i>Criminalizing clients of prostitutes</i>	Écosse	écossais
<i>The story behind 'Wordle'</i>	États-Unis	américain
<i>Gary Shteyngart's novel 'Our Country Friends'</i>	Australie	australien
<i>Degree course in pantomime</i>	Royaume-Uni	anglais/écossais
<i>Margaret Atwood</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>'The Tenant of Wildfell Hall' by Anne Brontë</i>	Royaume-Uni	anglais
<i>Trump's rhetoric</i>	États-Unis	américain
<i>Dave Eggers: Writing for a better future</i>	États-Unis	américain
<i>The Edinburgh Fringe</i>	Royaume-Uni	anglais/écossais
<i>Assessing actor Sydney Poitier's impact</i>	États-Unis	américain
<i>Geopolitics in Antarctica</i>	Nouvelle-Zélande	néo-zélandais/anglais
<i>Witches</i>	Royaume-Uni	anglais/écossais
<i>James Joyce's 'Ulysses'</i>	Irlande	irlandais

9 – Expression orale en anglais

Les candidats à l'Agrégation externe d'anglais qui auront consulté les précédents rapports de jury sur l'expression orale sont coutumiers des remarques qui vont suivre ; l'objectif du jury n'est toutefois pas de se répéter *ad nauseam* mais de rappeler aux futurs candidats qu'il est important de maîtriser, non seulement la méthode des exercices évalués, mais aussi les outils langagiers grâce auxquels ils présenteront, avec plus ou moins d'aisance et de nuance, leurs analyses.

L'unique note de langue que les candidats se voient attribuer à l'issue des épreuves orales est la moyenne de trois notes de langue données à l'issue de trois épreuves : l'épreuve hors programme ou « EHP », le commentaire de texte et la leçon. Le coefficient est le même quelle que soit l'épreuve, les critères d'évaluation aussi.

Les commissions ont une double mission : évaluer des candidats à un concours de recrutement de l'Éducation nationale prestigieux et sélectionner, en les classant, ceux qui auront montré les plus grandes qualités (et la qualité de l'anglais parlé est un critère de sélection essentiel), mais aussi prendre part au recrutement de futurs enseignants au niveau d'excellence reconnu qui seront capables de s'exprimer en anglais avec aisance et authenticité et sauront adapter leur registre au niveau de leurs élèves pour que leur anglais soit modélisant.

Le jury a conscience que les épreuves présentées à l'oral, en langue anglaise, sont exigeantes et qu'une prise de parole longue, en continu, devant trois commissions, est un exercice difficile, qui exige un effort prolongé et soutenu auquel il convient de se préparer de longue haleine afin d'éviter tout phénomène de délitement de la langue pendant les épreuves.

Critères d'évaluation

Le jury écoutera avec attention l'authenticité de la chaîne parlée, l'intonation des candidats dans une situation d'énonciation donnée, vérifiera que les accents de mots (souvent déterminés par des terminaisons dites « contraignantes ») sont bien placés et, enfin, appréciera la capacité des candidats à bien reproduire les phonèmes de la langue anglaise. Ces premiers critères d'évaluation appartiennent aux domaines de la phonétique (les propriétés « physiques » des sons, leur articulation, la qualité acoustique de l'anglais...) et de la phonologie (l'agencement des sons permettant la formation d'énoncés signifiants).

La correction et la richesse grammaticale et lexicale constituent une autre série de critères essentiels. Nous y reviendrons : il est important que les candidats donnent à entendre une langue riche et variée, préférant les énoncés complexes (tout en faisant en sorte de ne pas transformer les oraux de concours en écrits oralisés relevant plus de l'essai que d'un oral d'Agrégation) aux phrases courtes, voire interrompues et inabouties, frein à l'accès au sens de leur propos. Les candidats parlent à autrui, soumettent leurs préparations à l'évaluation par des commissions de spécialistes et, de ce fait, leur exposé se doit d'être conduit dans une langue non seulement juste mais aussi intelligible, au débit ni trop lent (et trop peu authentique) ni trop rapide pour permettre au jury de prendre des notes et de suivre leur démonstration aisément. De cette dernière remarque découle un constat de bon sens : une présentation, aussi pertinente et brillante soit-elle, sera toujours desservie par une langue de piètre qualité, au lexique pauvre ou erroné, que le jury peinera à prendre en note ou à comprendre dans son sens littéral. En revanche, c'est avec la plus grande objectivité que les commissions attribueront aux

candidats une note d'épreuve et une note de langue, toutes deux distinctes. En revanche, un exposé de moindre qualité n'empêchera pas un candidat d'obtenir une excellente note d'anglais parlé si son niveau de langue le permet.

Il y a, enfin, un dernier critère à prendre en compte : la compétence communicationnelle. Le jury de l'Agrégation d'anglais attend du candidat, futur enseignant ou enseignante, qu'il sache projeter les sons, choisir un volume sonore et un débit propices à une bonne entente entre commission et candidat, regarder ses interlocuteurs (en se gardant de surinterpréter leurs réactions ou une certaine posture physique) avec naturel, sans les fixer de manière excessive, et bien articuler. Il faut veiller, par exemple, à ralentir son débit quand le moment est venu de proposer une problématique et d'énoncer un plan. Si le débit doit être mesuré tout au long de l'exposé, les membres des commissions peuvent comprendre qu'il puisse y avoir une accélération du rythme d'élocution lorsque le temps imparti touche à sa fin. Toutefois, il est bien sûr préférable de garder un œil sur sa montre afin d'éviter les accélérations (et leurs inévitables coupures ou tronçages de sous-parties) – lorsqu'un membre du jury indique au candidat qu'il ne lui reste que cinq minutes de parole – ou les décélérations soudaines.

Aussi, les oraux d'anglais sont bel et bien un *exercice de communication* ; malgré cela, encore trop de candidats semblent se parler à eux-mêmes et rester sur leur quant-à-soi, peinant très certainement à surmonter leur stress. Nous invitons donc les candidats et les candidates au concours de l'Agrégation à saisir toutes les occasions qui leur seront offertes durant l'année de formation de passer des oraux publics ou privés, d'intervenir en cours pour soumettre leur anglais parlé à leur propre évaluation et à celle de leurs pairs et de leurs enseignants, et gagner ainsi en aisance et en confiance dans des situations de communication qui génèrent toujours beaucoup d'appréhension. Une lecture régulière de l'anglais à voix haute, en s'enregistrant parfois, aidera les futurs candidats à poser leur voix, à choisir l'intonation *ad hoc*. L'écoute régulière et attentive d'émissions de radio ou de podcasts dans une langue authentique, le visionnage de séries, ne peuvent avoir qu'un effet bénéfique sur l'anglais d'un étudiant agrégatif, entraînement plus que nécessaire si l'on souhaite bien se préparer à l'épreuve de compréhension-restitution. C'est lors de ce travail sur une langue authentique que les candidats s'entraîneront au repérage des accents de mots (par exemple, « in my presentation » : /ɪn maɪ ,prezən'teɪʃən/ où l'accent primaire du substantif apparaît en gras), des groupes dits « de souffle » ou rythmiques séparés par des coupures indispensables à la compréhension du message.

L'intonation et la chaîne parlée

L'intonation en anglais dépend de deux facteurs distincts : (1) ce que la langue anglaise impose à tout interlocuteur, c'est-à-dire, l'accentuation des mots (accent *primaire* et accent *secondaire* : /,prezən'teɪʃən/ où, comme doivent le savoir les candidats, un petit trait vertical /,/ avant le /p/ indique que la syllabe /,pre/ porte l'accent secondaire et un autre petit trait avant le premier /t/ (/ /) indique que la syllabe /'teɪ/ constitue l'accent primaire du mot) et le sens de la phrase ; (2) l'intention de l'énonciateur pour orienter son propos lorsqu'il s'adresse à son interlocuteur.

Pour réaliser une intonation correcte, tout locuteur, agrégatif ou non, doit savoir, en fonction du sens de ce qui est dit, faire des « coupures » ou des « pauses » réfléchies car elles seront déterminantes pour le sens, repérer les syllabes « pivots » dans un énoncé donné et, en conséquence, moduler sa voix autour du ou des pivot(s) pour individualiser la séquence et lui donner un sens clair : il est question, ici, de *prosodie*.

Aussi, l'énoncé *That's the way to a peaceful agreement.* ne véhiculera pas la même idée si le locuteur choisit **That's** comme syllabe tonique ou « pivot » (auquel cas il semble suggérer un autre moyen d'action) ou **pea(-ceful)** où l'accent tonique sur la première syllabe de l'adjectif sous-entend que, quel que soit l'accord préalable, celui-ci est bien un accord de *paix*. De nombreux candidats à l'Agrégation d'anglais ne semblent pas connaître ces principes élémentaires qui permettent au locuteur et à ses interlocuteurs de bien se comprendre. Le choix des accents toniques, ou « de phrase », est souvent erratique et, de ce fait, le message que cherche à faire passer le candidat est confus – voire contradictoire.

Les coupures ainsi produites, lorsqu'elles le sont de manière réfléchie, permettent d'articuler les énoncés en unités de sens. À chaque groupe de mots séparés correspond un groupe intonatif particulier comportant une syllabe tonique – ou « pivot » – autour de laquelle s'organise la courbe intonative du groupe.

Calquant l'intonation du français, certains candidats ont tendance à choisir (peut-être sans s'en rendre compte, en raison d'un stress mal canalisé) une intonation *montante* en fin d'énoncé ou en fin de groupe de sens. Cette intonation *montante* n'est possible que dans les cas d'énoncés-« reprises » où l'énonciateur *reprend* un mot de son co-énonciateur pour ensuite le corriger ou le commenter, ou dans les listes et les séquences « ouvertes », non bornées. Les candidats doivent absolument s'entraîner au repérage des syllabes toniques dans leurs énoncés, en fonction du sens qu'ils souhaitent leur donner, et se renseigner sur les variations possibles de la courbe intonative. Les choix intonatifs des candidats sont souvent peu assurés, calqués sur le français et peu pertinents, reposant plus sur le hasard que sur une bonne connaissance des règles ou sur une pratique régulière de l'anglais en situation de communication authentique. Des candidats donnent à entendre une langue « chantante » où chutes et remontées se font suite sans que cela soit justifié. D'autres préfèrent une intonation « stationnaire » : le débit est alors monocorde, la langue est privée de ses courbes intonatives. Ces candidats, simples récitateurs, donnent le sentiment de ne pas être investis dans leur exposé.

En résumé, les candidats doivent veiller à bien distinguer les syllabes qui doivent être accentuées dans les mots de leurs énoncés (individuellement, puis en séquences) des syllabes « pivots » dont dépend la courbe intonative des énoncés. Si la courbe intonative peut varier sensiblement pendant l'entretien avec le jury, quand le candidat est amené à réagir aux questions qui lui sont posées (en prenant garde, cependant, de ne pas *sur-réagir* pour éviter toute théâtralisation de ce moment d'échange essentiel entre le candidat et la commission), l'exposé, quant à lui, sera surtout constitué d'énoncés à la courbe intonative descendante, suite de remarques réfléchies au statut assertif simple et (normalement) sans appel.

Le jury a toutefois conscience que les candidats parlent une variété d'anglais, britannique, américain, australien, etc. et que courbe intonative et accents de mots peuvent varier en fonction du type d'anglais parlé. L'anglais britannique, pour tordre le cou à une idée reçue, n'est pas le seul considéré comme variété ou modèle de référence. Les commissions acceptent tous les types d'anglais, tous les accents, tant que la langue utilisée est pertinente, sans glissements disharmonieux d'un lexique britannique à un lexique américain, d'un accent australien à un accent irlandais, par exemple.

Soulignons que de très nombreux candidats parlent un anglais de belle qualité, montrant leur maîtrise des schémas intonatifs et des accents de mots, repérant aisément les syllabes qui captent l'énergie articulatoire et les distinguant de celles, inaccentuées, au timbre vocalique atténué.

Les accents de mots

Tout mot anglais, pris isolément, est doté d'un « accent de mot » ou « accent lexical », phénomène phonétique qui marque le contraste entre une syllabe accentuée plus intensément et les autres syllabes du mot et contribue à la réalisation d'une chaîne parlée équilibrée et authentique.

Les candidats devraient être capables de repérer sans hésitation les terminaisons *contraignantes* ou *complexes* qui déterminent la place de l'accent primaire ou « lexical » dans un mot donné. Si l'intuition, pour certains, est un don qui leur permet d'accentuer le mot comme il doit l'être, il est préférable d'apprendre ou de revoir les règles d'accentuation, qui sont au programme, par ailleurs, de l'écrit de tronc commun de linguistique), et sont souvent fonction de terminaisons complexes telles que les terminaisons –ic(s) (*terrific* : transcription en anglais britannique /tə'rifɪk/) ou –ity (*audacity* : /ɔ:'dæsɪti/), ou encore i/e/u + voyelle (*emotion* : /ɪ'məʊʃən/), ou –ate (le verbe *to contemplate* : /'kɒntəmpleɪt/ ou l'adjectif *elaborate* : /ɪ'læbəreɪt/), mais aussi les règles d'accentuation des mots composés et, enfin, les règles dérivationnelles permettant de repérer l'accent secondaire d'un mot. Les candidats qui ne connaissent pas ces dernières peinent à donner une musique authentique aux mots polysyllabiques se contentant souvent de jeter leur dévolu sur une syllabe unique qui capte artificiellement toute l'énergie articulatoire). Le nom anglais *intonation* contient une première syllabe accentuée (accent secondaire) et une avant-dernière syllabe accentuée plus fortement (accent primaire) : il se prononce donc, toujours en anglais britannique, /,ɪntə(ʊ)'neɪʃ(ə)n/ et non /əntə'neɪʃ(ə)n/.

Ces principes simples et peu nombreux sont censés être connus des candidats. La multiplication des déplacements d'accents lexicaux pendant un oral est donc du pire effet.

Notons aussi que certains candidats connaissent les règles mais semblent méconnaître les exceptions à ces dernières. À titre d'exemple, si dans les mots se terminant par la syllabe contraignante –ic(s) l'accent principal se place sur la pénultième (comme c'est le cas pour l'adjectif *fantastic* : /fæn'tæstɪk/ ou l'adjectif *terrific*, déjà cité ci-dessus), les mots *politics*, *Catholics*, *Arabic* et *rhetoric*, pour ne citer que quelques exceptions, sont accentués sur la première syllabe : /'pɒlɪtɪks/ (/ 'pɑ :lɪtɪks/ en General American); /'kæθ(ə)lɪks/ ; /'æərəbɪk/ ; /'ret(ə)rɪk/ (/'retʃərəɪk/). En revanche, il faut aussi se rappeler le principe de dérivation (qui consiste à ajouter un suffixe ou un préfixe à un mot donné), surtout lorsque le suffixe ajouté conduit à un déplacement d'accent dans le mot dérivé. Par exemple, l'adjectif *rhetorical*, contrairement au nom *rhetoric*, sera accentué sur l'antépénultième : /rɪ'tɒrɪkəl/ (rɪ'tɑ:rɪkəl/ en anglais américain). Rappelons enfin que, hors contraste ou intention particulière, l'ajout d'un préfixe n'a pas d'incidence sur la place de l'accent primaire dans le mot dérivé.

Enfin, pour paraphraser le précédent rapport sur la langue orale, les commissions ont remarqué que trop de candidats ne respectent pas l'alternance accentuelle entre certains verbes dissyllabiques et les noms correspondants, ce qui les conduit à déformer les phonèmes. Si les verbes suivants sont accentués sur la seconde syllabe, les noms, quant à eux, sont accentués sur la première : *to record* /rɪ'kɔ:d/, *a record* /'rekɔ:d/ ; *to object* /əb'dʒekt/, *an object* /'ɒbdʒɪkt/ ; *to present* /prɪ'zent/, *a present* /'preznt/ ; *to conduct* /kən'dʌkt/, *good conduct*, /gʊd 'kɒndʌkt/ (transcriptions en anglais britannique).

Il faut veiller à respecter ces règles pour bien se faire comprendre mais aussi pour que l'anglais parlé des candidats se destinant au métier d'enseignant de langue vivante soit un modèle que s'approprieront leurs futurs élèves.

Les mots suivants ont souvent été mal accentués durant la dernière session des oraux. La syllabe portant l'accent primaire est en gras et soulignée : *narrator*, *orator*, *consequence*, *an extract*, *a sovereign*, *a monarch*, *obviously*, *prevalent*, *European*, *hierarchy*, *notably*, *an aspect*, *Naturalism*, *important*, *produced*, *Britain*, *interpreted*, *definitely*, *a machine*, *profitable*, *referring*, *allegory*, *figures*, *developed*, *encouraged*, *determine*, *emphasis*, *a Protestant*, *a Democrat*, *discriminatory*, *an adjective*, *colonialism*, *individual*, *superlative*, *a character*.

Les phonèmes

Les commissions de l'oral ont remarqué que certains sons propres à la langue anglaise sont trop souvent francisés, au point de les rendre parfois inintelligibles. Si l'accent français n'est pas dénué de charme tant qu'il n'est pas une entrave à la communication, il est toutefois souhaitable que l'accent de futurs enseignants d'anglais se rapproche le plus possible d'une réalisation phonémique authentique.

Les commissions ont souvent constaté la difficulté qu'ont certains candidats à respecter les paires minimales. Il y a « paire minimale », en phonologie, lorsque deux mots ne se distinguent que par un seul phonème et que cette distinction phonémique induit une distinction sémantique entre les deux mots qui forment cette paire. Lors de l'oral, il s'agit de bien distinguer les voyelles « longues » des voyelles « courtes » : le verbe *to read* (/ri:d/) a souvent été prononcé comme le verbe *to rid* (/rɪd/), le substantif *sheep* (/ʃi:p/) comme le nom commun *ship* (/ʃɪp/). En revanche, en anglais britannique, le nom « father » et l'adjectif à la forme comparative « farther » sont homophoniques et se prononcent tous deux /'fɑ:ðə/. Pas d'homophonie, en revanche, entre *in my first part* (/ɪn maɪ 'fɜ:st 'pɑ:t/) et *in my first pot* (/ɪn maɪ 'fɜ:st 'pɒt/)...

Le phonème /u:/ a, lui aussi, trop souvent été raccourci : *the ewe* /ðə 'ju:/ est devenu /ðə 'ju/ et, dans l'expression *the university's decision* (/ðə ,ju:nɪ'vɜ:sɪtiz dɪ'sɪʒən/), le premier substantif s'est vu doter d'un /ʊ/ : /ðə ,ju:nɪ'vɜ:sɪtiz dɪ'sɪʒən/.

Notons aussi les réalisations très improbables de la voyelle « o » chez certains candidats qui parlent un anglais britannique: simple « o » ouvert lorsque l'on attend une diphtongue dont le premier son /ə/ n'est pas labialisé alors que le second /ʊ/ nécessite un arrondissement des lèvres progressif, comme c'est le cas pour le nom « growth » /grəʊθ/ prononcé /grɒθ/ ou encore le substantif « Pope » /pəʊp/ prononcé « pop » /pɒp/ ; prononciation timide ou paresseuse, voire francisée, de cette même voyelle en un « o » ouvert lorsque c'est le chevron /ʌ/ qui est attendu : *on the one hand* (/ɒn ðə wʌn hænd/, *on the other hand* (/ɒn ðɪ 'ʌðə hænd/, /'ʌðə/ également en anglais américain) ou lorsque c'est un « o » long qui s'impose : cette réalisation phonémique fautive nie l'existence de certaines paires minimales en anglais britannique, telles que *don* /dɒn/ et *dawn* /dɔ:n/, *stock* /stɒk/ et *stalk* /stɔ:k/, *odd* /ɒd/ et *awed* /ɔ:d/ ou encore *fox* /fɒks/ et *forks* /fɔ:ks/. Il y a d'autres paires minimales qu'il faut apprendre à distinguer : *bird* /bɜ:d/ ne se prononce pas comme *bud* /bʌd/, *tough* /tʌf/ comme *turf* /tɜ:f/ et *gull* /gʌl/ comme *girl* /gɜ:l/.

De plus, nous recommandons fortement aux candidats de s'entraîner à la réalisation de la voyelle neutre dite « schwa » /ə/ et d'apprendre à la repérer là où elle s'impose (dans les syllabes inaccentuées), sans la remplacer de manière fautive par un son *plein*. Nous la trouvons, par exemple,

dans la première syllabe du verbe « oppose » /ə'pəʊz/ (/ə'pouz/), dans la dernière syllabe du nom ou du verbe « focus » /'fəʊkəs/ (/foukəs/) ou encore dans la première syllabe de la préposition « about » /ə'baʊt/. Ce même son neutre « schwa » se retrouve aussi dans plusieurs diphtongues mais la diphtongue la moins bien réalisée par les candidats est le phonème /ɪə/ que l'on retrouve, en anglais britannique, dans le mot « idea » /aɪ'dɪə/ mais aussi dans les mots *era* /'ɪərə/ et *peer* /'piə/. Notons cependant que la syncope du schwa est un phénomène courant. Aussi, le nom *government*, sur lequel portait par ailleurs une question de l'écrit de linguistique 2022, peut se prononcer /'gʌvnmənt/ (pas de schwa entre /v/ et /n/) ou /'gʌvənmənt/.

Enfin, quelques consonnes sont encore trop souvent mal réalisées. *Shakespeare* /'ʃeɪkspɪə/ (transcription britannique) ou /'ʃeɪkspɪr/ (transcription américaine) ne se prononce pas avec la consonne affriquée /tʃ/ : */'tʃeɪkspɪə/ ; si *hail* /heɪl/ contient un /h/ « aspiré », le nom *ale* /eɪl/ n'en comporte pas, les mots *theme* /θi:m/ et *seam* /si:m/ se distinguent par un phonème (nous invitons les candidats à l'Agrégation à prêter la plus grande attention à la réalisation du « th », son voisé /ð/ (*breathe* /bri:ð/ se démarquant de *breeze* /bri:z/) ou non-voisé /θ/ (*truth* /tru:θ/ se distinguant de *truce* /tru:s/).

Mais il n'y a pas que le « th » qui soit concerné par cette distinction entre son voisé et son non-voisé. Les consonnes non-voisées (/f/, /k/, /p/, /s/, /t/, /tʃ/, /θ/ et /ʃ/) ont la particularité de convoquer une plus grande énergie articulatoire que les voyelles. En début d'une syllabe accentuée, les plosives /p/, /k/ et /t/ sont prononcées avec un niveau de constriction important et sont « aspirées ». Quant aux fricatives non-voisées /s/, /tʃ/, /θ/ et /ʃ/, il faut faire en sorte que l'air s'échappe de la bouche par une ouverture très étroite, au risque, si la colonne d'air est trop large, de les prononcer « à la française ». De plus, la distinction entre consonne voisée et consonne non-voisée constitue une différence essentielle dans certaines paires minimales : le « s » (fricative sifflante) de *close to me* tout comme celui *the use of* n'est pas voisé (/s/) mais celui de *closed the door* l'est (/z/), tout autant que celui de *he used it*. Notons au passage que dans le verbe pseudo-modal (ou semi-modal) *used to* (*He **used to** live close to nature.*), le « s » est une fricative sifflante non-voisée : /ju:stə/.

Enfin, deux sons sont fréquemment francisés : l'occlusive nasale vélaire voisée /ŋ/ que l'on retrouve par exemple dans le verbe *singing* ['sɪŋɪŋ] et le « l » sombre ou « dur » /ɫ/ qui, contrairement au « l » alvéolaire, ne nécessite pas que l'on positionne la langue sur les alvéoles : la pointe de la langue ne fait que se rapprocher des incisives ou des alvéoles supérieures. On le trouve en anglais américain et en anglais britannique, en fin de syllabe et/ou devant une consonne, par exemple dans les mots « milk », « pool », « bell » ou « little ».

Le jury a aussi repéré de rares cas de francisation du /r/ anglais (caractérisé par un roulement de la langue) que l'on produit en rapprochant la pointe de la langue des alvéoles supérieures. Quelques candidats l'ont remplacé par le /ʁ/ français qui s'articule à l'arrière de la bouche. Ce phénomène rare n'est pas du meilleur effet. Nous encourageons vivement ces candidats à habituer leur oreille à une langue authentique.

La grammaire

Les maladresses grammaticales et syntaxiques sont certainement celles qui jettent le plus lourd discrédit sur la prestation orale d'un candidat. Quoique conscient que la tension nerveuse peut conduire certains à malmener la langue anglaise, le jury attend toutefois d'un futur enseignant d'anglais qu'il canalise sa nervosité face à l'altérité mais aussi que les choix de langue (au sens large) soient

spontanés et indiscutables, voire, à condition que cela reste exceptionnel, immédiatement corrigés sitôt dits ou *mal-dits*. Le candidat doit pratiquer l'écoute active et attentive de son propos, anticiper ses choix de langue et pratiquer l'auto-correction si tant est qu'il remarque une erreur grossière due à l'inadvertance. Il faut espérer que l'omission de nombreux « s » à la troisième personne du singulier du présent simple cette année encore soit due à l'inadvertance, non à l'ignorance.

Le manque d'attention conduit trop de candidats à soumettre quelques formes infinitives précédées d'un auxiliaire de modalité au jeu de la flexion et à assortir ces verbes d'un « s » ou de la désinence -ed : **he may thinks* ; **she will takes* ; **they may asked*, maladroites que l'on espère d'inattention là aussi. Il y a aussi les « s » d'accord du pluriel qui disparaissent alors que d'autres mots de la phrase se voient affubler d'un « s » intempestif (adjectifs, adverbes, auxiliaires de modalité...).

Certaines formes verbales irrégulières sont méconnues : **he seeked* ; **has arised*. Certes, toute langue vivante est un phénomène évolutif subissant de multiples variations, mais il y a des usages qui ne sont pas de mise dans le contexte d'un concours de recrutement de futurs enseignants de langue. En revanche, certaines variations sont désormais acceptées : *to abide/ abided/ abided* est tout aussi juste que *to abide/ abode/ abidden*, tout comme *to bereave/ bereaved (bereft)/ bereaved (bereft)*, pour n'en citer que deux.

Nous ne pouvons qu'inciter les candidats à bien revoir le système des temps de l'anglais et ses différences avec le système des temps du français. Les commissions de l'oral ne devraient plus entendre **The passage has been written in 1898*. ou **He is the British Prime-Minister since 2019*.

Nombreux sont aussi les verbes prépositionnels à être assortis de la mauvaise préposition : **it depends of*, *has been responsible [*responsable] of the party since...* . D'autres verbes prépositionnels, eux, se voient privés de leur préposition : **the character is often referred ___ as...* ; **he objects ___ the government's decision*. Dans d'autres cas encore, la construction est fautive : **she was made ___ give away her...* .

Enfin, de nombreux candidats confondent trois types de complément du nom : N of N (noun + of + noun : **? the play of Eugene O'Brien*), N's N (le génitif : *Eugene O'Brien's play*) et N-N (le nom composé : **The Eugene O'Brien play*) – alors que l'on dira *the Biden administration*. Le « 's » du génitif a souvent été omis, peut-être mal ou à peine prononcé, voire mal construit : **the W. B. Yeats' poem* a été entendu ou lieu de *Ø W. B. Yeats' poem* (/ˌdʌbljuː biː 'jeɪts 'pəʊɪm/, dans sa transcription britannique) ou *Ø W. B. Yeats's poem* (/ˌdʌbljuː biː 'jeɪtsɪz 'pəʊɪm/). Cette dernière remarque nous amène à évoquer la question de la détermination et surtout celle de l'emploi de l'article défini *the (the justice he believes in)* par opposition à l'article zéro dans les cas de renvoi à la notion : *Ø Justice, to him, is an entity of its own*. Par ailleurs, il est demandé aux candidats de ne plus utiliser l'article défini dans les expressions suivantes : **the document B* ; **the page two* ; **the chapter one* ; **the line 44*.

Les candidats doivent chercher à assortir leur anglais de structures riches et complexes pour dépasser le recours aux formes simples : « the author says », « the politician shows that... ». Bien sûr, un enrichissement systématique de la langue par le biais de structures complexes où s'entremêlent causatives-résultatatives et subordonnées relatives imbriquées et autres complétives peut conduire le candidat à perdre le fil de son propos, à ne plus se rappeler quel mot de son énoncé complexe est le référent de la relative et à faire des accords malheureux. Toute recherche d'enrichissement de l'anglais doit être réfléchie et mesurée afin que la langue parlée ne devienne un écrit oralisé artificiel et fautif. La

précision et la justesse de la terminologie utilisée sont étroitement liées au contenu universitaire des épreuves. La richesse des structures permet l'expression d'un contenu complexe, nuancé et structuré.

Phénomène inverse, les interjections (certaines s'apparentant plus au juron) pendant l'exposé ou pendant l'interaction avec le jury (*Yeah!*), les juxtapositions paratactiques interrompues par des rires convenus et théâtralisés ou, plus fréquemment, le seul recours à la juxtaposition syntaxique avec ou sans coordonnants, les derniers mots de la conclusion suivis d'un très abrupt *I'm done.*, ou, enfin, la simple suite d'énoncés inaboutis dans une langue « du quotidien » trahissent une méconnaissance du registre et du niveau de langue attendus dans un oral de concours.

Le lexique

Il ne semble pas possible de mener une démonstration ou une analyse fine sans avoir le vocabulaire *ad hoc*. Trop de candidats peinent à convaincre leur auditoire en raison de la pauvreté lexicale de leurs exposés. Certains donnent à entendre un lexique de qualité inconstante et hétérogène, tantôt recherché tantôt relâché, tantôt britannique tantôt américain. Mentionnons aussi l'approximation lexicale lorsque des candidats, certainement bien intentionnés, utilisent des termes savants ou abstraits sans en connaître le sens ou pour cacher la vacuité de leurs analyses. Certains candidats qui passent très vite à un niveau d'abstraction extrême font fi du premier niveau de lecture des documents et les commentent sans parvenir à prouver qu'ils en ont compris la teneur.

Le jury applaudit les prises de risques quand elles sont réfléchies et mesurées. Celles-ci sont toujours valorisées quand elles sont à bon escient. En effet, il faut éviter le piège du barbarisme ou du néologisme et préférer le recours à une stratégie de contournement de la difficulté (lexicale, grammaticale ou syntaxique) par le biais de la synonymie ou de la périphrase : si le mot *parataxis* ne revient pas à un candidat, celui-ci peut opter pour une circonlocution du type *the placing of clauses one after another* ou *the fact of favouring short and simple sentences without conjunctions*. Rappelons que le jury n'attend pas forcément des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement les noms savants de toutes les figures de style, le principal étant de repérer les phénomènes esthétiques, de les décrire simplement et de les commenter. Toutefois, il est regrettable que les figures les plus courantes, pourtant repérées par les candidats, ne puissent pas être traduites convenablement en anglais : *metaphor* plutôt que **metaphora*, *anaphora* plutôt que **anaphor*, *anacoluthon* (anglais britannique : /,æneke(ʊ)'l(j)u:θə/ən/, General American : /,æneke'lu:θ(ə)/ɑ :n/, plutôt que **anacoluth*, *oxymoron* plutôt que **oxymor*, etc.

Il y a aussi le vocabulaire technique propre à chacune des options (littérature, civilisation ou linguistique) et à chacun des exercices (leçon, commentaire et EHP) qui doit être maîtrisé. Un spécialiste de littérature doit savoir dire en anglais « strophe », « enjambement », « didascalie », « scène d'exposition », « portrait moral », etc. Il doit aussi avoir des notions de narratologie et connaître le lexique correspondant : *free indirect speech*, *characterization*, *narrative technique*, *the diegesis*, *internal focalization*, *zero focalization*, etc. sont des notions et des termes que le jury considère connus des candidats.

Le calque lexical, et les candidats – qui sont rompus à l'exercice de la version – le savent bien, est rarement un choix pertinent ; il fonctionne parfois mais, très souvent, il donne à leur anglais un tour français, voire *latin*. Les mots d'origine latine (*to comprehend*, *to arrest*...) ne sont pas à bannir, mais leur utilisation systématique donne à l'anglais du locuteur un aspect emprunté et artificiel.

Les candidats doivent aussi se rappeler que le français est essentiellement une langue « nominale » (et donc plus abstraite, qui fonctionne sur le *plan de l'entendement*, comme le précisent, par exemple, J.-P. Vinay et J. Darbelnet dans leur ouvrage *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, éditions Didier) alors que l'anglais est plutôt une langue « verbale », plus proche du réel : si l'on peut dire *at the beginning, the speaker says...*, les formules *the speaker begins by saying...*, *the speaker starts off saying...* semblent plus usuelles et moins calquées.

Il faut aussi veiller à l'exactitude des mises en relation lexicales (ou *collocations*) ; certaines collocations peu réfléchies peuvent conduire à des contre-sens tels que *Great-Britain is a monarchy and a republic*, *the *Chamber of Commons* ou encore *the *Democrat party* ou à un très mal dit : *to put a vote* plutôt que *to cast a vote*.

Comme nous l'avons mentionné en préambule, les candidats doivent trouver le moyen d'enrichir leur anglais et de comprendre les différences de registre afin que leur niveau de langue soit adapté aux exercices du concours.

Si l'objectif de ce rapport est de présenter les critères qui servent à l'évaluation de la langue orale, en insistant sur les maladroites entendues afin d'aider au mieux les candidats à l'Agrégation externe d'anglais qui passeront leurs oraux à la session 2023, les mises en garde diverses ne doivent pas donner le sentiment que les prestations orales sont trop souvent de qualité insuffisante.

Cette année encore, le jury a entendu des candidats bien préparés, parlant une langue anglaise de grande qualité et s'exprimant avec naturel, aisance, mesure et aplomb, mettant ainsi en valeur des prestations de très belle facture. Nous tenons à les en féliciter et invitons les candidats à la session 2023 à marcher dans leurs pas grâce à un entraînement rigoureux et régulier.

Antoine DEVIN

Professeur en classes préparatoires, Lycée Faidherbe, Lille