



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : AGREGATION EXTERNE D'ANGLAIS

Section :

Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Madame le Professeur Claire CHARLOT
présidente du jury

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Avant-propos du président de jury	3
Remarques générales	8
Bilan chiffré 2015	13
Auteurs des rapports	16
Composition du jury 2015	17
I Épreuves écrites	20
1. Dissertation en français	20
2. Commentaire de texte en anglais	26
3.1 Composition de linguistique	36
3.2 Phonologie	57
4.1 Traduction : version	71
4.2 Traduction : thème	83
II Épreuves orales	96
1. Leçon de littérature	96
2. Explication de texte de littérature	101
3. Leçon de civilisation	105
4. Commentaire de document de civilisation	112
5. Leçon de linguistique	116
6. Commentaire de document de linguistique	125
7. EHP (épreuve hors programme)	133
8. Compréhension-restitution	141
9. Expression orale en anglais	148

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DE JURY

La session 2015 est terminée. Que soient remerciés, collectivement, tous les membres du jury qui ont participé au bon fonctionnement des épreuves écrites et orales du concours de l'Agrégation externe d'Anglais 2015 et qui ont par leurs efforts contribué au recrutement d'enseignants rompus à tous les exercices de l'Anglistique.

Remarques préliminaires

Les remarques qui suivent reprennent un bon nombre d'observations faites dans les rapports précédents. Un bilan chiffré de la session 2015 suit l'avant-propos.

L'objectif d'un rapport de concours consiste avant tout à aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante, épreuves qui auront lieu lors de la prochaine session, en mars 2016, pour les écrits, et en mai-juillet 2016, pour les oraux. Cette aide se présente sous deux formes : des conseils méthodologiques et des propositions de corrigés afin que tous les candidats puissent lire ce que le jury attend d'eux et la façon d'aborder le concours dans les meilleures conditions possibles. Des exemples de bonnes présentations de candidats ont été intégrés aux propositions de corrigés.

Tout est mis en œuvre pour aider les candidats pendant leurs épreuves mais quelques conseils d'organisation s'imposent. Il est vivement conseillé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles entre la dernière semaine de mai et le début du mois de juillet 2016.

Lorsque cela s'avère nécessaire, le directoire fait tout son possible pour modifier les convocations de candidats qui ne peuvent se présenter aux oraux le jour prévu pour des raisons médicales ou familiales majeures. En cas de chevauchement avec un autre concours de l'Éducation Nationale, le directoire modifie la date de la convocation. Que les candidats qui se présentent à plusieurs concours n'aient pas d'inquiétude à ce sujet.

Il est en revanche impératif que les futurs candidats signalent au gestionnaire du concours au Ministère et à la présidente du concours, avant la proclamation des résultats de l'admissibilité, leurs indisponibilités pendant la période allant de la fin mai à début juillet. Si celles-ci sont dûment justifiées, le directoire en tiendra compte au moment de l'établissement des convocations. Parmi les « indisponibilités » sont acceptées les convocations à des auditions pour l'obtention d'un contrat doctoral mais il faut que les candidats se manifestent au plus vite auprès de la présidente dès qu'ils en connaissent la date, anticipant à nouveau sur l'admissibilité. Il est plus facile au directoire de vérifier que le candidat est admissible que de reprogrammer une convocation car les créneaux disponibles sont rares. Toutes les autres demandes (par rapport à un handicap par exemple) doivent être faites directement au gestionnaire du concours au Ministère. Aucun report ne sera accepté pour convenance personnelle comme par exemple le besoin d'obtenir un temps supplémentaire de révision en raison d'activités professionnelles, ou encore la programmation d'un séjour de vacances pendant la période des épreuves d'admission parce que le candidat ne pensait pas être admissible. Les candidats doivent prendre conscience que l'inscription à un concours exige un engagement ferme et des contraintes. Mieux vaut donc prendre connaissance des dates liées aux épreuves du concours bien en amont.

Maquette du concours

Avant toute chose il est important de bien connaître les épreuves du concours que l'on prépare et les candidats trouveront ci-après les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement, arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1^{er} septembre 2012 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'Agrégation. Suivre le lien suivant :

<http://www.education.gouv.fr/cid51476/epreuves-agregation-externe-section-langues-vivantes-etranangeres-anglais.html>

La session 2015 a vu un changement important dans la nature des épreuves proposées puisque l'épreuve AFER (Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable) a disparu en tant qu'épreuve à proprement parler. Elle ne fera donc plus l'objet d'une épreuve d'admission. En revanche, l'esprit de cette épreuve demeure et le site du Ministère indique que « le jury pose les questions qu'il juge utiles lui permettant d'apprécier la capacité du candidat, en qualité de futur agent du service public d'éducation, à prendre en compte dans le cadre de son enseignement la

construction des apprentissages des élèves et leurs besoins, à se représenter la diversité des conditions d'exercice du métier, à en connaître de façon réfléchie le contexte, les différentes dimensions et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». Ces questions sont désormais posées dans le cadre de l'épreuve hors-programme (EHP), à la suite de l'entretien concernant la présentation du sujet d'EHP et le déroulement de cet exercice, baptisé PROF, est clairement expliqué aux candidats lors de la réunion d'accueil. L'exercice s'est déroulé de façon satisfaisante lors de la session 2015 et sera reconduit pour la session 2016.

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit pour 2016 :

Epreuves écrites d'admissibilité

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

Lorsque la dissertation en français porte sur le programme de littérature, le commentaire de texte en anglais porte sur le programme de civilisation ou *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, en anglais, répondre à une série de questions et, notamment, expliciter certaines règles fondamentales ;
- b) **Grammaire** : le candidat doit, en français, expliciter trois points de grammaire soulignés dans le texte et répondre à une question de portée générale.

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

Epreuves orales d'admission

- 1) **Explication de texte** (option A) / **Commentaire** (options B et C) **en anglais** suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.
Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ; coefficient : 2
Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum
Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum
- 2) **Leçon en anglais** portant sur l'option A, B ou C choisie par le candidat, suivie d'un entretien en français. Le candidat a le choix entre deux sujets qui peuvent être de nature notionnelle ou citationnelle.
Durée de la préparation : cinq heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum ; coefficient : 2
Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum
Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum
- 3) **Compréhension et Restitution (CR)**
Le candidat écoute une première fois dans son intégralité un document authentique en langue anglaise d'une durée de trois minutes maximum. Après une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale de ce contenu en français, de façon consécutive à l'audition de chaque fragment. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury.
Durée de préparation : aucune. Durée de l'épreuve : 30 minutes maximum.
Coefficient : 2
- 4) **Epreuve hors programme (EHP) en anglais**

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

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

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum

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

Enfin, une cinquième **note globale d'expression orale en anglais** est attribuée pour les première, deuxième et quatrième épreuves orales (**coefficient 2**).

Total des coefficients des épreuves orales : 10

Il est vivement conseillé aux candidats, pendant les oraux, de produire des réponses claires au moment des entretiens et de veiller pendant tout l'exposé (quelle que soit leur maîtrise de l'exercice) et l'entretien, à la qualité de la langue orale, quelle que soit la qualité du contenu de la présentation. Trop de candidats accumulent les fautes lorsqu'ils ne sont pas à l'aise avec le sujet proposé. Attention également lors du passage de l'anglais au français à ne pas laisser le niveau de langue se détériorer sous prétexte que l'on passe à une autre langue.

Rappelons que les oraux se déroulent sur trois jours. Les candidats sont convoqués à une réunion d'accueil la veille de leurs épreuves (à 17h pour 17h30). Celles-ci durent trois jours, et leur ordre varie selon le numéro tiré au sort par les candidats lors de la réunion d'accueil :

- un jour, les candidats passent la leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils ont une explication ou un commentaire de texte le matin et ils passent l'après-midi l'épreuve de Compréhension et Restitution (dans cet ordre) ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats sont, comme pour la leçon, convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge.

Les membres du jury font leur possible pour mettre les candidats en capacité de donner le meilleur d'eux-mêmes.

Idées reçues

Aucune question ou œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire à l'écrit. De nombreuses fausses rumeurs circulent tous les ans sur les sujets qui vont être proposés lors des écrits. Or ce qui fait un bon sujet est son intitulé même et non le lien éventuel avec les sujets des sessions antérieures ou avec ceux des autres concours. Cela vaut également pour la linguistique, discipline pour laquelle il serait dangereux de faire une impasse sur les questions larges données au concours ces dernières années. Il est hasardeux de faire des pronostics sur les sujets qui peuvent être proposés à l'écrit en estimant qu'ils doivent nécessairement, en vertu d'un principe d'alternance, porter sur un genre différent en littérature de celui choisi l'année précédente ou une question différente en civilisation de celle proposée lors d'une session précédente. Il n'existe aucune concertation entre les différents présidents de concours pour le choix des sujets et il se peut donc, de façon fortuite, que les sujets d'une session portent sur les mêmes questions ou auteurs aux deux concours de l'Agrégation (interne et externe). Un candidat sérieux étudie toutes les questions inscrites au programme et ne fait pas d'impasse sur un ou plusieurs sujets. Une œuvre ou une question peut être proposée deux années de suite. On voit également trop souvent des candidats admissibles qui ne sont pas admis car ils n'ont pas eu le temps de travailler les questions/auteurs d'oral. C'est vraiment dommage car certains obtiennent d'excellentes notes en anglais oral. L'oral du concours se prépare sur l'année et non pendant la période qui suit la proclamation des résultats de l'admissibilité. Il est bon de savoir également que l'admissibilité et l'admission se jouent à quelques centièmes de point, d'où l'intérêt de ne rien négliger.

Concernant les épreuves orales, il est essentiel d'apprendre à gérer son temps durant l'année de préparation. La meilleure façon consiste à s'imposer de passer tous les concours blancs (pour l'écrit) et toutes les « colles » (pour l'oral) que les préparations proposent aux candidats. Ce n'est qu'ainsi qu'on apprend à parler entre vingt-cinq et trente minutes en leçon ou en explication/commentaire. De même, réussir l'épreuve de Compréhension et restitution suppose une longue pratique de l'exercice, tout comme l'épreuve hors programme (EHP). Il est essentiel de travailler également la qualité de la langue orale. Les différentes épreuves requièrent une grande richesse de vocabulaire à ce niveau et une langue s'entretient régulièrement. Certains candidats sont

parfois déçus de la note de langue orale qu'ils obtiennent mais il faut savoir que la langue est souvent affectée par une mauvaise prestation liée à une méconnaissance du sujet, à l'émotion ou à l'anxiété ressenties le jour de l'épreuve. Le contexte fait que même de bons linguistes, en temps ordinaire, perdent parfois certains de leurs moyens et obtiennent une note qu'ils jugent impensable. Déplacements d'accents toniques, intonation montante, abondance de « s » parasites font partie des nombreux défauts relevés chez certains candidats, comme on le verra dans le rapport sur la langue orale.

Au titre des détails pratiques, il est recommandé aux candidats de se munir d'un chronomètre lors des épreuves d'admission et de boules Quiès pour la préparation en « loge » (salle où les candidats préparent leurs épreuves) pour pouvoir se préparer au calme. Les téléphones portables et montres connectées sont strictement interdits durant tout concours national. Ils doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ils ne peuvent donc plus être utilisés comme montre ou chronomètre.

Il est important de savoir gérer son temps et ses documents. De nombreux candidats, par exemple, annoncent un certain nombre de parties et ne traitent finalement correctement que la première d'entre elles, pris par le temps. De même on voit des candidats brasser des feuilles trop nombreuses et se perdre dans le fil de leur développement. Il faut rappeler ici que les membres du jury vérifient les feuilles de brouillon et s'attendent à ce que l'intégralité de la présentation du candidat ne soit pas rédigée, ce qui l'exposerait à une pénalité dans sa note finale.

À l'écrit, chaque épreuve est notée par deux spécialistes qui n'ont pas connaissance de la note attribuée par leur « binôme ». Les copies sont, faut-il le rappeler, totalement anonymes. Elles sont en outre brassées pour éviter que les copies d'un même centre soient corrigées par un même correcteur. Les binômes changent à chaque session.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois membres. Il arrive qu'un quatrième membre (membre du directoire) soit présent mais seuls les trois membres du jury sont habilités à interroger et à noter la prestation des candidats et chacun de ces trois membres a obligation de donner une note à la fois en contenu (explication/commentaire, leçon ou EHP) et en langue. Il est totalement erroné de penser que chaque membre serait spécialisé dans la notation, par exemple que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième on ne sait quoi. Chacun attribue sa note en toute indépendance.

Comme chaque candidat est noté par trois membres de la commission « leçon », trois membres de la commission « explication/commentaire » et trois membres de la commission « EHP », la note qu'il obtient en « maîtrise d'anglais parlé » résulte de la moyenne de neuf notes.

Aucun membre siégeant à l'oral ne connaît les notes de l'écrit. De plus, les commissions ignorent les notes obtenues dans une autre commission : interdiction est faite de parler des candidats en dehors des commissions. Le directoire ne communique aucune note aux membres du jury.

Concernant les candidats qui auraient malheureusement échoué à leurs épreuves d'admissibilité ou d'admission, il est possible de contacter la présidente de jury pour avoir un retour afin de préparer au mieux le concours l'année suivante. Il est cependant à noter qu'un candidat admis n'aura aucun retour sur ses épreuves écrites et orales. De même, un candidat admissible n'aura pas de retour sur ses écrits à l'issue des oraux. En revanche, il sera possible aux candidats non admissibles de contacter la présidente de jury pendant les épreuves orales, par courriel (francoise.bort@u-bourgogne.fr), pour prendre rendez-vous au lycée où se déroulent les épreuves d'oral ou organiser un rendez-vous téléphonique. Les fiches de correction ne sont disponibles qu'à partir de la mi-juin donc il est inutile d'écrire au gestionnaire du concours avant le mois de juillet. Il vaut mieux contacter directement la présidente qui disposera des fiches dès le mois de juin à l'oral. **Attention car à partir de la session 2015 il ne sera plus possible de faire des retours sur les écrits après la fin des oraux. Merci donc aux candidats malheureux à l'écrit de contacter le plus rapidement possible après l'admissibilité la présidente pour qu'elle puisse organiser les retours au mieux, sans passer par le Ministère qui a fort à gérer à ce moment-là.**

Les candidats non admis pourront également contacter la présidente pour un retour sur leurs oraux, et sur leurs oraux uniquement. Il ne sera plus fait de retour sur les demandes qui interviendront après le mois d'octobre. Suite aux nombreuses demandes de retours sur oraux en 2015, nous remercions les candidats de leur patience. Tous les candidats en ayant fait la demande avant la fin du mois d'octobre seront contactés avant les vacances de Noël. Ceci ne dispense pas les candidats de bien lire toutes les recommandations qui sont faites dans le rapport de jury. Il est d'ailleurs souhaitable de prendre connaissance de plusieurs rapports de jury, disponibles en ligne sur le site du Ministère.

Ouvrages à disposition

À l'oral, dans les loges, les candidats ont à leur disposition un **dictionnaire unilingue** et un **dictionnaire de prononciation** pour toutes les épreuves, sauf pour la Compréhension et restitution.

Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles ou celle des noms propres. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte, les candidats doivent lire un passage d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer la lecture à l'aide du dictionnaire de prononciation. Pour l'Épreuve hors programme, ils ont l'*Encyclopaedia Britannica* à disposition.

En littérature et en civilisation, les candidats ont accès aux ouvrages au programme, dans les éditions conseillées. Ils sont disponibles à la fois pour la leçon et pour l'explication/commentaire et peuvent être utilisés devant le jury, ce qui est fortement recommandé. Les ouvrages (appareil critique inclus le cas échéant) sont consultables dans leur intégralité. Les candidats peuvent utiliser des « *post it* » ou des marque-pages pour repérer plus facilement une citation dans ces ouvrages. Ceux-ci sont retirés par le jury à la fin de la journée.

Enfin, aucune œuvre ou question au programme n'est privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou chaque question est sélectionnée le même nombre de fois que les autres sur la durée des oraux. Il est d'ailleurs possible qu'un(e) candidat(e) ait à étudier la même œuvre ou question en explication/commentaire et en leçon, du fait du hasard du tirage au sort des sujets.

Conclusion

L'Agrégation externe est certes un concours difficile et exigeant mais qui ne présente aucune difficulté insurmontable. Il est important de rappeler que la préparation suppose un travail de longue haleine, entamé longtemps avant l'année consacrée au concours, que toute impasse est extrêmement dangereuse, qu'une réussite au concours repose sur une méthodologie sûre pour toutes les épreuves ainsi que sur des connaissances solides. Il est indispensable de s'entraîner à toutes les épreuves. Il convient de préparer avec un même degré d'investissement soutenu, toute l'année, tant l'oral que l'écrit de façon à se donner les meilleures chances de réussite.

Enfin, que soient remerciés ici tous ceux qui ont œuvré à la bonne organisation du concours lors de la session 2015 : les membres du jury de l'écrit et de l'oral mais aussi les personnels de la DGRH du Ministère, les personnels du SIEC à Arcueil, ainsi que les proviseur et proviseur-adjoint et les personnels du Lycée Jacquard.

La session 2016 verra un directoire presque totalement refondu, les mandats de la Présidente et du Vice-président universitaires s'achevant avec la session 2015. La Vice-Présidente issue de l'Inspection générale (Chantal Manes) est par ailleurs appelée à d'autres fonctions, celles de Présidente du concours du CAPES externe d'Anglais, pour lesquelles nous lui souhaitons bonne chance. Fidèle au poste, la Secrétaire-générale, Laure Gardelle, assurera le tuilage entre les deux directoires. Nous souhaitons ici bonne chance et bonne route à la nouvelle présidente du concours, Madame Françoise Bort, Professeur de littérature anglaise à l'Université de Bourgogne (Dijon) ainsi qu'à toute sa nouvelle équipe. Enfin, nous terminerons sur une note plus personnelle.

Outre l'immense honneur et plaisir éprouvés à présider ce concours prestigieux, j'ai pu compter sur le soutien indéfectible des collègues du directoire (Georges Letissier, Laure Gardelle et Chantal Manes, véritables chevilles ouvrières du concours et travailleurs inlassables), sur la gentillesse et l'expertise de tous les membres du jury, oeuvrant en commun pour le recrutement des meilleurs anglicistes possibles. Tous les personnels avec qui j'ai pu travailler (entre autres personnes : Messieurs Pierre et Darfeuille, Mesdames Haÿs, Daoussi, Chaline et Gouala au Ministère ; Mesdames Rodriguez, Touitou et Pradel au SIEC ; Messieurs Hautin et Lucas ainsi que Mesdames Grunberg, Nelson et Rodriguez au Lycée Jacquard ; Messieurs Monnanteuil et Richet ainsi que Mesdames Lacor et Manes à l'Inspection générale d'anglais) ont toujours été à l'écoute et disponibles lorsque le concours l'exigeait. Qu'ils en soient tous vivement remerciés ici. Le contact avec toutes et tous aura été très enrichissant, notamment avec les candidates et candidats, certains, heureux lauréats, d'autres moins heureux. Que ces derniers sachent que tous ont à cœur qu'ils réussissent et qu'à travers les retours que nous faisons sur les épreuves d'admission et sur les épreuves d'admissibilité (pour ceux qui ont échoué) nous essayons de leur donner des conseils pour la session suivante et sommes très souvent heureux de voir que ceux-ci portent leurs fruits à la session suivante devant un jury exigeant mais toujours bienveillant à l'égard des candidats.

Nous souhaitons bonne chance aux candidats de la session 2016.

Claire CHARLOT
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Présidente du jury de l'Agrégation externe d'Anglais

REMARQUES GÉNÉRALES

Les résultats de la session 2015 sont assez comparables à ceux de la dernière session, malgré une légère augmentation du nombre de postes mis au concours, 202 postes au lieu des 170 postes en 2014. L'excellente nouvelle de la session a été qu'une liste complémentaire de 20 postes a été accordée au concours, le nombre total de lauréats s'élevant donc à 222. Le total du premier candidat non admis (203e) se situait à deux centièmes du dernier admis (3 dixièmes en 2014) d'où la possibilité de constituer une liste complémentaire de vingt candidats. Avec une moyenne de 7,85 sur 20 pour le dernier admis sur liste complémentaire (222e) nous sommes seulement à cinq dixièmes de point du total du dernier admis sur liste principale.

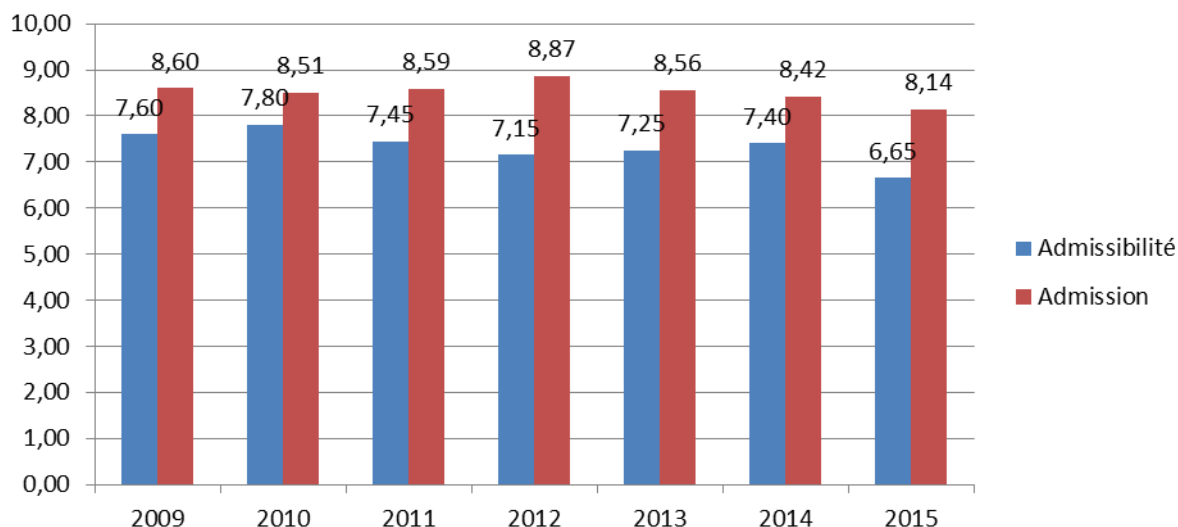
Le nombre d'inscrits au concours fluctue légèrement de session en session : 1995 en 2015, un chiffre supérieur à celui de la dernière session (2014 : 1888). En revanche il faut noter que sur les 1995 inscrits, on compte 1021 candidats non éliminés soit une proportion de 51,18%, très légèrement inférieure à celle de la session 2014 (51,85%). Sont éliminés les candidats qui ne se présentent pas au concours, qui sont absents à une épreuve, rendent copie blanche ou obtiennent la note de 0 à l'une de leurs épreuves. Si bien que les candidats admissibles (467 cette session) représentaient près de la moitié des candidats non éliminés (45,74%). Certains candidats ne se sont pas présentés aux épreuves d'admission, pour l'essentiel des lauréats de l'agrégation interne d'anglais : 21 en 2015 (23 en 2014).

Il est indispensable de préparer les épreuves d'admission aussi bien que celles de l'admissibilité car les coefficients de l'oral étant le double (10) de ceux de l'écrit (5), certains candidats font des remontées spectaculaires lors des épreuves d'admission. Ainsi, la meilleure moyenne des épreuves d'admission s'élève à 17,3 sur 20 pour une moyenne générale à l'oral de 7,67 sur 20 pour les admissibles, de 9,75 pour les candidats admis sur liste principale et de 7,57 pour les candidats inscrits sur liste complémentaire. Trois candidats parmi les vingt premiers lauréats ont obtenu une moyenne aux épreuves d'admission supérieure à 16,5 sur 20. Pour les épreuves d'admissibilité (les écrits), la meilleure moyenne s'élevait à 14,5 sur 20 pour une moyenne générale de 6,27 pour les candidats non éliminés et de 8,75 pour les candidats admissibles. Enfin, sur l'ensemble des épreuves (admissibilité + admission), la meilleure moyenne s'élevait à 15,6 sur 20, celle des admis sur liste principale à 9,72 et celle des candidats inscrits sur liste complémentaire à 7,99 sur 20.

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre d'admission (8,14 sur 20) est en légère diminution par rapport à celle de la session 2013 (8,42 en 2014 ; 8,56 en 2013 ; 8,87 en 2012) pour un nombre largement supérieur de postes (202 postes au lieu de 170). La barre d'admissibilité (6,65 sur 20) est également inférieure à celle de la session 2014 (7,4 en 2014 ; 7,25 en 2013 ; 7,15 en 2012), sachant que le ratio d'admissibles (par rapport au nombre de postes) a été plus fort que d'habitude (2,31 au lieu de 2,25). En raison de l'augmentation du nombre de postes il a été décidé de prendre un nombre plus important d'admissibles afin d'opérer la meilleure sélection possible aux épreuves d'admission.

Graphique 1 : Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2015



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité et d'admission.
Lecture : En 2015, les barres d'admissibilité et d'admission s'élevaient respectivement à 6,65 et 8,14 sur 20.

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues sur l'ensemble de cette session (écrit + oral), est stable mais avec une meilleure moyenne pour le premier lauréat : 15,6 sur 20 (14,15 sur 20 en 2014). Pour les épreuves d'admission, la moyenne s'élève à 9,75 sur 20.

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (467) par rapport aux candidats non éliminés (1021) s'élève à 45,74. En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a un peu moins d'une chance sur deux d'être admissible.

Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis sur liste principale (202) parmi les admissibles non éliminés (446) est de 45,29%, soit légèrement inférieur au taux de 2014 (50,45%) mais un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a presque une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

On observe la même tendance qu'à la dernière session concernant la répartition des admissibles par option. Comme en 2014 on compte pratiquement le même nombre d'admissibles en option B qu'en option A :

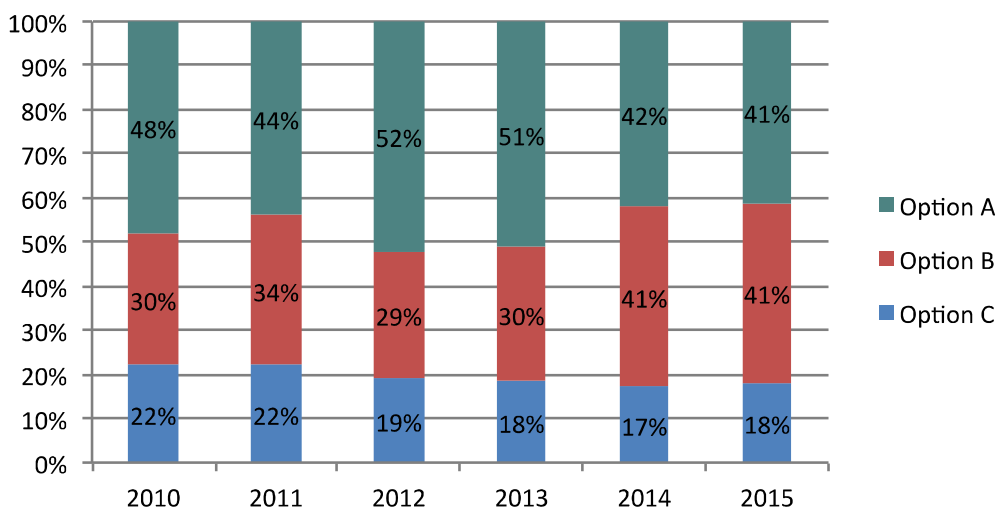
193 admissibles pour l'option A (193 en 2014, 192 en 2013) soit 41,3% des admissibles (42% en 2014) ;

190 admissibles pour l'option B (149 en 2014, 120 en 2013), soit 40,7% des admissibles (41% en 2014) ;

84 admissibles pour l'option C (63 en 2014, 72 en 2013), soit 18,0% (17% en 2014).

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

Graphique 2 : Part d'admissibles selon l'option, 2010-2015 (%)



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

Lecture : En 2015, 41% des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, 41% de l'option B et 18% de l'option C.

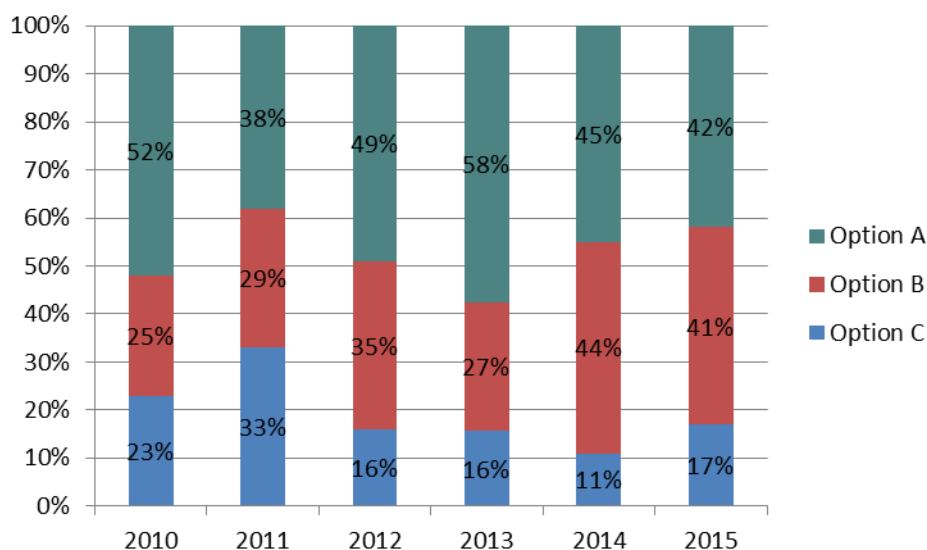
Le nombre d'admis

Les chiffres par option

Si l'on examine la proportion de lauréats admis par option, on constate que là encore l'option A est rattrapée par l'option B et que l'option C est en nette progression. On a 84 lauréats en 2015 (76 en 2014) pour l'option A ; 83 lauréats pour l'option B (75 en 2014) et 35 lauréats pour l'option C (19 en 2014).

2014). En pourcentage des admis, cela donne : 41,6% pour l'option A, 41,1% pour l'option B et 17,3% pour l'option C.

Graphique 3 : Part d'admis selon l'option, 2010-2015 (%)

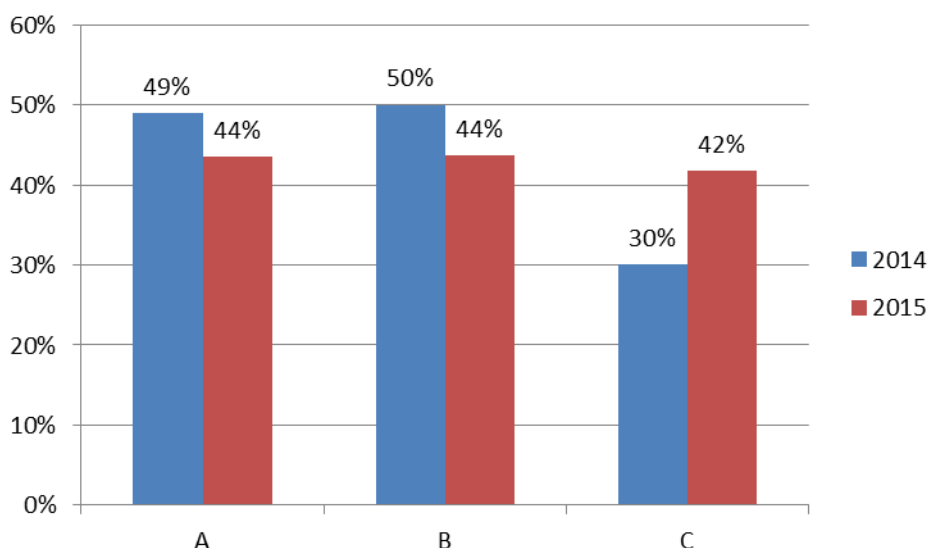


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2015, 42% des candidats admis étaient issus de l'option A, respectivement 41% et 17% pour les options B et C.

Si l'on examine les taux d'admission (rapport entre le nombre des admis et celui des admissibles), on constate que le taux de réussite des admissibles est à peu près comparable dans toutes les options : 43,5% (49% en 2014 soit -6 points) pour les littéraires (option A), 43,7% (50% en 2014 soit -6,6 points) pour les civilisationnistes (option B) et 41,7% (30% en 2014 soit +12 points) pour les linguistes (option C).

Graphique 4 : Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie, 2014-2015



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

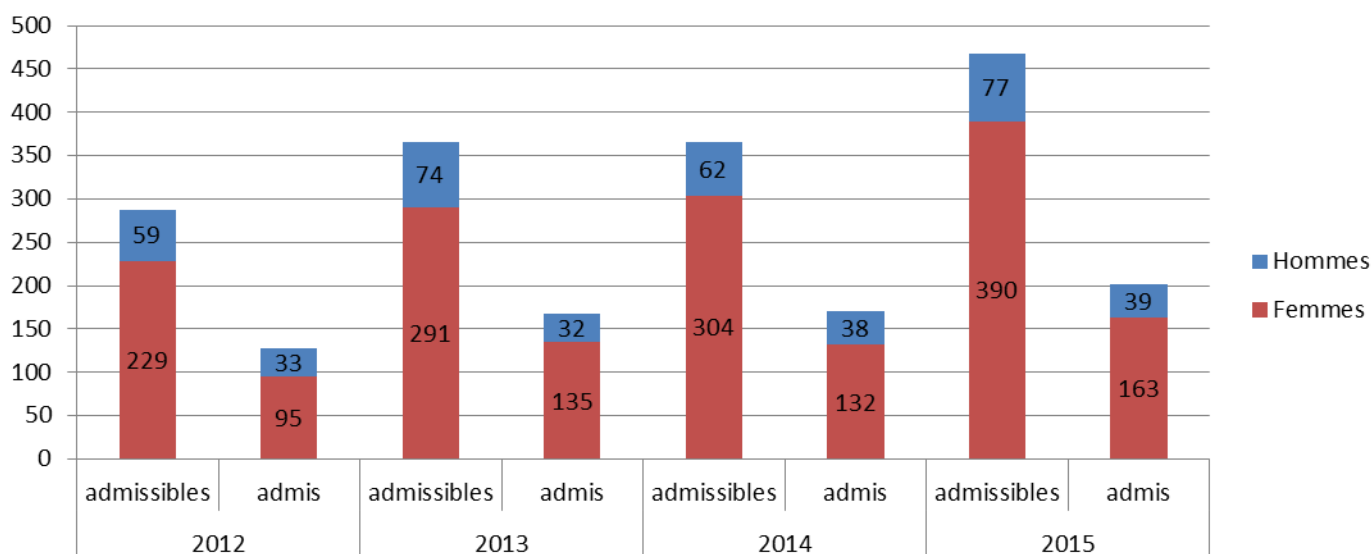
Lecture : En 2015, 44% des candidats admissibles ayant présenté l'option A et B étaient admis ainsi que 42% des candidats admissibles ayant présenté l'option C.

Le ratio hommes/femmes

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

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

Graphique 5 : Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2012-2015



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

Lecture : En 2015, 390 femmes ont été admissibles ainsi que 77 hommes ; 163 femmes ont été admises ainsi que 39 hommes.

Cette sur-représentation statistique des femmes se retrouve au niveau des statistiques du nombre des admissibles et des admis. En 2015, on compte ainsi parmi les admissibles 83,5% de femmes et 16,5% d'hommes. Parmi les lauréats, on compte 80,7% (77,6% en 2014) de femmes et 19,3% (22,4% en 2014) d'hommes. Il est cependant intéressant de comparer les taux de réussite à l'écrit comme à l'oral selon le sexe. Concernant les épreuves d'admissibilité, le taux de réussite est meilleur pour les femmes : 44,3% (37,4% en 2014) pour 34,5% (28,4% en 2014) pour les hommes. En revanche lors des épreuves d'admission, le taux de réussite est meilleur pour les hommes : 50,6% (61,3% en 2014) pour 41,8% (43,4% en 2014) pour les femmes. Cette tendance s'observe depuis deux sessions car lors de la session 2013, le taux de réussite était à peu près comparable pour les hommes (43,2%) et les femmes (46,4%).

L'âge des candidats

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 30 ans entre le candidat admis le plus âgé (52 ans) et le candidat le plus jeune (22 ans). A la dernière session, l'écart était de 37 ans. L'âge typique auquel réussir l'Agrégation est entre 24 et 26 ans.

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en 1955.

Candidats admis les plus âgés : deux nés en 1963.

Groupes les plus nombreux selon l'année de naissance (par ordre décroissant)

- 1986 (14 admissibles ; 5 admis) [2014 : 17 admissibles, 5 admis].
- 1987 (21 admissibles, 9 admis) [2013 : 49 admissibles, 23 admis].
- 1988 (40 admissibles, 20 admis) [2014 : 38 admissibles, 14 admis].
- 1989 (49 admissibles, 28 admis) [2014 : 70 admissibles, 41 admis].
- 1990 (59 admissibles, 33 admis) [2014 : 51 admissibles, 32 admis].
- 1991 (53 admissibles, 31 admis) [2014 : 19 admissibles, 16 admis]

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2015) sont nés en 1993 : 2 admissibles pour 2 admis.

L'origine professionnelle des candidats

En 2015, la catégorie la plus nombreuse du point de vue du statut est celle des étudiants. Sur 202 admis, 95 sont étudiants (47% contre 53,5% en 2014), 29 étaient issus d'une ENS (14,4% contre 15,3% en 2014), 56 étaient certifiés (27,7% contre 21,8% en 2014). Leur taux d'admission était de 28,8% (28% en 2014) pour les certifiés, de 58,6% (55% en 2014) pour les étudiants et de 87,9% (93% en 2014) pour les ENS.

Répartition par profession (extraits)

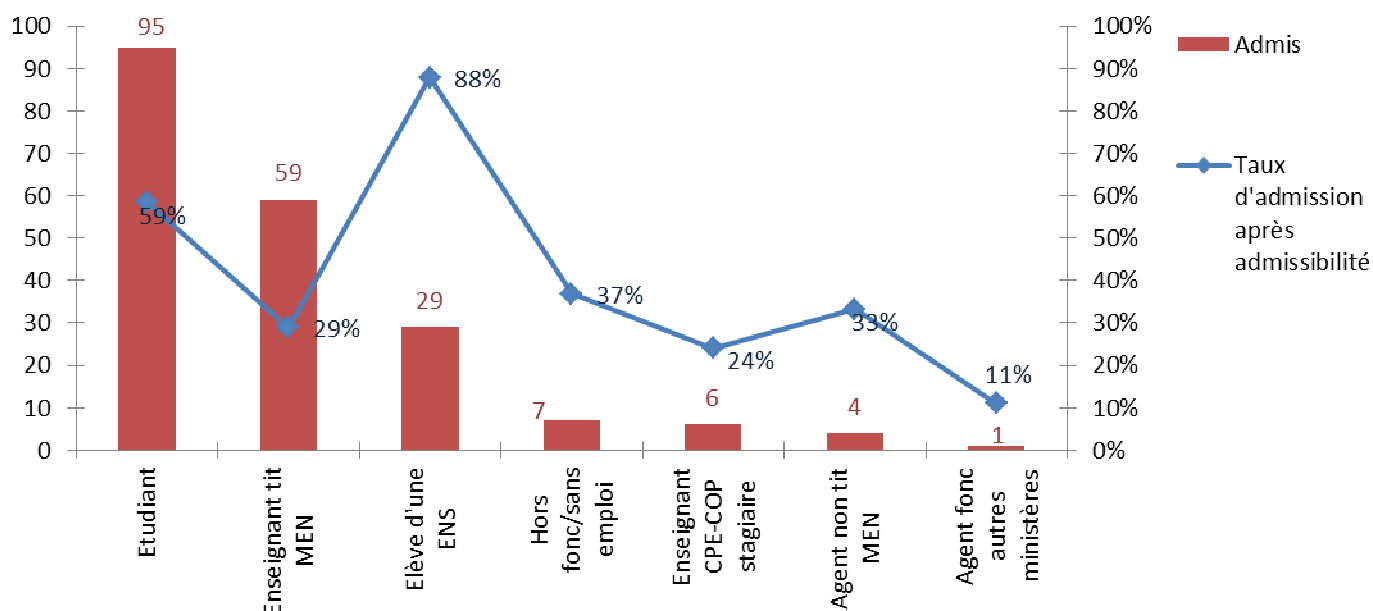
Elèves d'une **ENS** : 33 admissibles [2014 : 28 ; 2013 : 38, 2012 : 22 ; 2011 : 14 ; 2010 : 21 et 2009 : 27] ;

29 admis [2014 : 26 ; 2013 : 37, 2012 : 21 ; 2011 : 12 ; 2010 : 19 et 2009 : 27].

Certifiés : 194 admissibles [2014 : 133 ; 2013 : 114, 2012 : 90 ; 2011 : 91 ; 2010 : 90 et 2009 : 62] ;

56 admis [2014 : 37 ; 2013 : 27, 2012 : 28 ; 2011 : 34 ; 2010 : 18 et 2009 : 16].

Graphique 6 : Nombre d'admis et taux d'admission après admissibilité selon l'origine professionnelle, 2015



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

Lecture : En 2015, 95 étudiants ont été admis, soit un taux de réussite après l'admissibilité de 59%.

BILAN CHIFFRÉ 2015

Comme les années précédentes, ne sont donnés ici que les chiffres qui ont paru les plus significatifs parmi ceux que les ordinateurs du Ministère ont calculés. Il revient à chacun de les interpréter comme il l'entend et d'en tirer les conclusions qui lui sembleront appropriées. On rappellera que les 202 postes offerts au concours ont été pourvus. Certains chiffres sont déjà mentionnés dans l'avant-propos. Ils sont donnés de façon plus synthétique ici.

Bilan de l'admissibilité 2015

Nombre de postes : 202 [2014 : 170 ; 2013 : 167, 2012 : 128 ; 2008 à 2011 : 128, 2010 : 110].

Nombre de candidats inscrits : 1995 [2014 : 1888 ; 2013 : 2348, 2012 : 2130 ; 2011 : 2038 ; 2010 : 1848 et 2009 : 1684].

Nombre de candidats non éliminés (c'est-à-dire n'ayant pas eu de note éliminatoire) : 1021 [2014 : 979 ; 2013 : 963, 2012 : 808 ; 2011 : 713 ; 2010 : 833 et 2009 : 874] soit 41,01% des inscrits [37,93% en 2012 ; 34,99% en 2011 et 45,07% en 2010].

Nombre de candidats admissibles : 467 [2014 : 366 ; 2013 : 365, 2012 : 288 ; 2011 : 246 ; 2010 : 287 ; 2009 : 288], soit 37,39% des non éliminés [37,9% en 2013 ; 35,64% en 2012 ; 34,5% en 2011].

Barre d'admissibilité : 6,65 sur 20 [2014 : 7,4 ; 2013 : 7,25 ; 2012 : 7,15 sur 20 ; 2011 : 7,45 ; 2010 : 7,8 et 2009 : 7,6].

Moyenne des candidats non éliminés : 6,27 sur 20 [2014 : 6,47 ; 2013 : 6,54 ; 2012 : 6,25 ; 2011 : 6,48 ; 2010 : 7,16 et 2009 : 6,44].

Moyenne des candidats admissibles : 8,75 sur 20 [2014 : 9,26 ; 2013 : 9,31 ; 2012 : 9,01 ; 2011 : 9,23 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,35].

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (civilisation)

Nombre de présents : 1097 [2014 : 1007 ; 2013 : 1012 ; 2012 : 872 ; 2011 : 744 ; 2010 : 864 et 2009 : 960].

Moyenne des présents : 5,34 sur 20 [2014 : 5,44 ; 2013 : 5,68 ; 2012 : 5,57 ; 2011 : 4,68 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Moyenne des admissibles : 9,04 sur 20 [2014 : 8,80 ; 2013 : 8,24 ; 2012 : 9,33 ; 2011 : 7,78 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Commentaire de texte en anglais (littérature)

Nombre de présents : 1078 [2014 : 1007 ; 2013 : 1000 ; 2012 : 856 ; 2011 : 734 ; 2010 : 855 et 2009 : 971].

Moyenne des présents : 5,67 sur 20 [2014 : 6,70 ; 2013 : 6,41 ; 2012 : 4,86 ; 2011 : 5,3 ; 2010 : 5,71 et 2009 : 5,03].

Moyenne des admissibles : 8,17 sur 20 [2014 : 10,55 ; 2013 : 9,91 ; 2012 : 7,37 ; 2011 : 8,54 ; 2010 : 8,46 et 2009 : 8,24].

Composition de linguistique

Nombre de présents : 1072 [2014 : 1003 ; 2013 : 997 ; 2012 : 842 ; 2011 : 740 ; 2010 : 856 et 2009 : 935].

Moyenne des présents : 5,14 sur 20 [2014 : 5,48 ; 2013 : 5,93 ; 2012 : 6,11 ; 2011 : 7,21 ; 2010 : 6,71 et 2009 : 5,79].

Moyenne des admissibles : 7,76 sur 20 [2014 : 8,25 ; 2013 : 9,04 ; 2012 : 9,45 ; 2011 : 10,63 ; 2010 : 9,88 et 2009 : 8,84].

Traduction (thème + version)

Thème

Nombre de présents : 1070

Moyenne des présents : 3,67 sur 10 [2014 : 3,62]

Moyenne des admissibles : 4,56 sur 10 [2014 : 4,57]

Version

Nombre de présents : 1070.

Moyenne des présents : 3,66 sur 10 [2014 : 3,58]

Moyenne des admissibles : 4,83 sur 10 [2014 : 4,79]

Bilan de l'admission 2015

Barre d'admission : 8,14 sur 20 [2014 : 8,42].

Moyenne d'admission de la liste complémentaire : 7,85 sur 20 [2014 : 8,14]

Nombre de candidats non éliminés : 446 sur 467, soit 95,5% des admissibles [2014 : 337 sur 366, soit 92% des admissibles ; 2013 : 350 sur 365 admissibles, soit 95,89% des admissibles ; 2012 : 279 sur 288 admissibles, soit 96,88% des admissibles ; 2011 : 237 sur 246 admissibles, soit 96,34% des admissibles].

Nombre de candidats admis : 202, soit 45,29% des candidats non éliminés [2014 : 170, soit 50,45% ; 2013 : 167, soit 47,71% ; 2012 : 128, soit 45,88% ; 2011 : 110, soit 46,41% ; 2010 : 128, soit 45,39% et 2009 : 128, soit 45,88%].

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Candidats non éliminés : 8,03 sur 20 [2014 : 8,67 sur 20 ; 2013 : 8,68 sur 20 ; 2012 : 8,83 ; 2011 : 8,56 ; 2010 : 8,56 et 2009 : 8,61].

Candidats admis sur liste principale : 9,72 sur 20 [2014 : 10,14 sur 20 ; 2013 : 10,44 sur 20 ; 2012 : 10,68 ; 2011 : 10,24 ; 2010 : 10,36 et 2009 : 10,57].

Candidats admis sur liste complémentaire : 7,99 sur 20 [2014 : 8,27 sur 20].

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 7,67 sur 20 [2014 : 8,41 sur 20 ; 2013 : 8,41 sur 20 ; 2012 : 8,74 ; 2011 : 8,26 ; 2010 : 8,16 et 2009 : 8,25].

Candidats admis sur liste principale : 9,75 sur 20 [2014 : 10,22 sur 20 ; 2013 : 10,50 sur 20 ; 2012 : 11,03 ; 2011 : 10,34 ; 2010 : 10,57 et 2009 : 10,82].

Candidats admis sur liste complémentaire : 7,57 sur 20 [2014 : 8,27 sur 20].

Moyennes par type d'épreuve (présents – admis)

Leçon : 7,83 sur 20 (admis : 10,40) [2014 : 8,67 sur 20 – admis : 10,78 ; 2013 : 7,90 sur 20 – admis : 10,54]

Explication/commentaire : 7,09 sur 20 (admis : 9,30) [2014 : 8,03 – admis 10,13].

Option A : 7,34 (admis : 10,17)

Option B : 7,26 (admis : 9,22)

Option C : 6,08 (admis : 7,40)

EHP : 7,04 sur 20 (admis : 8,59) [2014 : 7,09 – admis : 9,06 ; 2013 : 7,02 – admis : 9,11].

CR (sur 15) : 7,01 sur 20 (admis : 8,73) [2014 : 5,71 – admis : 6,85 ; 2013 : 6,37 – admis : 7,55].

Expression orale : 9,39 sur 20 (admis : 11,74)

Répartition par option

Option A (Littérature)

Nombre d'admissibles : 193 [2014 : 154, 2013 : 187 ; 2012 : 150 ; 2011 : 107 ; 2010 : 138 et 2009 : 137].

Nombre de présents : 188 [2014 : 142 ; 2013 : 182 ; 2012 : 146 ; 2011 : 102 ; 2010 : 136 et 2009 : 136].

Nombre d'admis : 84 [2014 : 76 ; 2013 : 96 ; 2012 : 63 ; 2011 : 42 ; 2010 : 65 et 2009 : 68].

Moyenne générale des admis : 10,17 sur 20 [2014 : 10,71 ; 2013 : 10,75 ; 2012 : 10,69].

Option B (Civilisation)

Nombre d'admissibles : 190 [2014 : 149 ; 2013 : 111 ; 2012 : 83 ; 2011 : 84 ; 2010 : 87 et 2009 : 93].

Nombre de présents : 179 [2014 : 139 ; 2013 : 105 ; 2012 : 82 ; 2011 : 82 ; 2010 : 85 et 2009 : 90].

Nombre d'admis : 83 [2014 : 75 ; 2013 : 45 ; 2012 : 45 ; 2011 : 32 ; 2010 : 34 et 2009 : 36].

Moyenne générale des admis : 9,22 sur 20 [2014 : 10,07 ; 2013 : 9,99 ; 2012 : 10,66].

Option C (Linguistique)

Nombre d'admissibles : 84 [2014 : 63 ; 2013 : 67 ; 2012 : 55 ; 2011 : 55 ; 2010 : 62 et 2009 : 58].

Nombre de présents : 79 [2014 : 59 ; 2013 : 63 ; 2012 : 52 ; 2011 : 53 ; 2010 : 62 et 2009 : 53].
Nombre d'admis : 35 [2014 : 19 ; 2013 : 26 ; 2012 : 20 ; 2011 : 36 ; 2010 : 29 et 2009 : 24].
Moyenne générale des admis : 7,40 sur 20 [2014 : 8,05 ; 2013 : 8,29 ; 2012 : 10,69].

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2015

Hélène AJI, Professeur à l'Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
Marc BONINI, Professeur dce CPGE au Lycée Clemenceau, Nantes
Anne-Catherine de BOUVIER-LOBO, Maître de Conférences à l'Université de Caen-Basse Normandie
Claire CHARLOT, Professeur à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Antoine CONSIGNY, Maître de Conférences à l'Université de Strasbourg
Myriam-Isabelle DUCROCQ, Maître de Conférences à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Laure GARDELLE, Maître de Conférences à l'ENS de Lyon
Christophe GILLISSEN, Professeur à l'Université de Caen-Basse Normandie
Peter GREANEY, Professeur de CPGE au Lycée Joliot-Curie, Nanterre
Christelle LACASSAIN-LAGOIN, Maître de Conférences à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
Georges LETISSIER, Professeur à l'Université de Nantes
Hubert MALFRAY, Professeur de CPGE au Lycée Claude Fauriel, Saint-Etienne
Chantal MANES, Inspectrice Générale de l'Education Nationale
Laurent MELLET, Professeur à l'Université Toulouse-Jean Jaurès
Catherine MOREAU, Maître de Conférences à l'Université Bordeaux-Montaigne (Bordeaux 3)
Marie-Jeanne ROSSIGNOL, Professeur à l'Université Paris-Diderot – Paris VII)
Juliette UTARD, Maître de Conférences à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Jim WALKER, Maître de Conférences à l'Université Lumière-Lyon 2
Stephan WILHELM, Professeur de CPGE au Lycée Berthollet, Annecy
Martine YVERNAULT, Professeur à l'Université de Limoges

COMPOSITION DU JURY 2015

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
CHARLOT	Claire	Présidente	Professeur des Universités Paris-Sorbonne (Paris 4)
MANES	Chantal	Vice-Présidente	Inspectrice Générale de l'Education Nationale
LETISSIER	Georges	Vice-Président	Professeur des Universités Nantes
GARDELLE	Laure	Secrétaire général	Maître de Conférences HDR ENS-LSH Lyon
AJE	Lawrence	Civilisation écrit et EHP	Maître de Conférences Paul-Valéry (Montpellier)
AJI	Hélène	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Ouest Nanterre La Défense
ARMION	Clifford	Traduction Thème	PRAG ENS-LSH Lyon
BAISNEE	Valérie	Traduction Thème et CR	MCF HDR à l'IUT de Sceaux
BAQUE	Zachary	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Toulouse-Jean Jaurès
BAUDRY	Samuel	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Lumière-Lyon 2
BIGAND	Karine	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Aix-Marseille
BLIN	Lynn	Linguistique et EHP	Maître de Conférences Paul-Valéry (Montpellier)
BLIN	Marie-Christine	Civilisation	PRAG Stendhal-Grenoble 3
BOILEAU	Nicolas	Littérature	Maître de Conférences Aix-Marseille
BONINI	Marc	Traduction Version	CPGE Lycée Clemenceau Nantes
BORT	Françoise	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bourgogne (Dijon)
(de) BOUVIER-LOBO	Anne-Catherine	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Caen-Basse Normandie
BRIARD	Béatrice	Traduction Version et CR	IA-IPR Lille
CAMOS	Michel	Traduction Version	CPGE Centre International de Valbonne, Sophia Antipolis
CAMUS	Sébastien	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Albert Schweitzer Le Raincy
CARPENTER	Roy	Traduction Thème	PRAG Jean Moulin (Lyon 3)
CASCADE	Joël	Traduction Thème	CPGE Lycée Bellepierre Saint Denis de la Réunion
CHUPIN	Yannicke	Littérature écrit et EHP	Maître de Conférences Cergy-Pontoise
CLEMENT	Thibaud	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
CONSIGNY	Antoine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Strasbourg
DE CHAMPS	Emmanuelle	Civilisation et CR/civilisation	Professeur des Universités Vincennes-St Denis (Paris 8)
DELORME	Benjamin	Linguistique	Maître de Conférences ENS Cachan

DESWELLE-FILIPPI	Catherine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Rouen
DUCROCQ	Myriam-Isabelle	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
FEE	David	Civilisation	Maître de Conférences Sorbonne-Nouvelle (Paris 3)
FELIX	Brigitte	Littérature	Professeur des Universités Vincennes-St Denis (Paris 8)
FIGUEIREDO	Yves	Civilisation oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
FOURNIER	Jean-Marie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
GADOIN	Isabelle	Littérature et EHP	Professeur des Universités Poitiers
GILLISSEN	Christophe	Civilisation écrit et Oral	Maître de Conférences Caen Basse-Normandie
GRASSY	Elsa	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Strasbourg
GRAZIANI	Nelly	Civilisation	Maître de Conférences Lorraine (Metz)
GREANEY	Peter	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée Joliot-Curie Nanterre
GRENECHE	Fabien	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée Henri IV Paris
GUILBERT	Georges-Claude	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités François Rabelais (Tours)
GUILLAUME	Bénédicte	Linguistique	Maître de Conférences Nice Sophia Antipolis
JOBERT-MARTINI	Vanina	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Université Jean Moulin (Lyon 3)
JOHNSTON	Andrew	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée du Parc Lyon
JOUSNI	Stéphane	Traduction Version et EHP	Maître de Conférences Rennes 2
KARSKY-TCHINAEV	Marie-Nadia	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Vincennes-St Denis (Paris 8)
KEMPF	Jean	EHP	Professeur des Universités Lumière-Lyon 2
LACASSAIN-LAGOIN	Christelle	Linguistique écrit et Oral	Maître de Conférences Pau et Pays de l'Adour
LAGAE-DEVOLDERE	Denis	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
LARROQUE	Patrice	Linguistique écrit	Maître de Conférences HDR Montpellier 3
LARROSA	Juliette	Traduction Thème et CR	IA-IPR Paris
LAVIN	Michael	Traduction Thème	CPGE Lycée Faidherbe Lille
LISAK	Catherine	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bordeaux Montaigne
LOOCK	Rudy	Linguistique	Professeur des Universités Charles-de-Gaulle (Lille 3)
McCANN	Fiona	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences HDR Charles-de-Gaulle (Lille 3)
McKEOWN	Sophie	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Camille Guérin Poitiers
MALFRAY	Hubert	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Claude-Fauriel Saint-Etienne

MALLET	François	Traduction Version et EHP	CPGE Centre international de Valbonne, Sophia Antipolis
MELLET	Laurent	Littérature et EHP	Professeur des Universités Toulouse-Jean Jaurès
MEYER	Alix	Civilisation oral	Maître de Conférences Bourgogne (Dijon)
MONTIN	Charlotte	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée Marcellin Berthelot St Maur des Fossés
MOREAU	Catherine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Bordeaux Montaigne
MULLER	Agnès	Linguistique	PRAG Paris Ouest Nanterre la Défense
NAFISSI-GESCHWIND	Laure	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Henri IV Paris
PERRIN	Isabelle	Traduction Version et CR	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
POLGE	Olivier	Linguistique	Maître de Conférences Limoges
POTRIQUET	Ghislain	Civilisation	Maître de Conférences Strasbourg
PREVOST	Stéphanie	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
PRIM	Françoise	Traduction Version	PRAG Pau et Pays de l'Adour
ROSSIGNOL	Marie-Jeanne	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
SCHNEEBELI	Célia	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Bourgogne (Dijon)
SIMONIN	Olivier	Linguistique	Maître de Conférences UPVD (Perpignan)
SMART	Lee	Traduction Version	CPGE Lycée la Martinière Montplaisir, Lyon
SMITH	Christine	Linguistique et EHP	Maître de Conférences Caen Basse-Normandie
TERRIEN	Nicole	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Rennes 2
TOURNIER-SOL	Karine	Civilisation écrit	Maître de Conférences Toulon
UTARD	Juliette	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
WALKER	Jim	Linguistique et EHP	Maître de Conférences Lumière-Lyon 2
WALLART	Kerry-Jane	Littérature oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
WILHELM	Stephan	Linguistique écrit et oral	CPGE Lycée Berthollet Annecy
YVERNAULT	Martine	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Limoges

CR = épreuve orale de compréhension et restitution
EHP = épreuve orale hors programme

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

Le sujet de la dissertation en français, portant sur l'œuvre de poésie américaine au programme, a permis à de nombreux candidats de proposer des interprétations intelligentes et structurées autour d'un texte qui par de nombreux aspects esquive l'analyse normative et met en question toute lecture univoque. Le jury a pu déplorer que certains aient fait l'impasse au motif, sans doute, que *Trilogy* était d'un accès difficile au premier abord et avait pu dérouter les étudiants lors des premiers cours. Toutefois, il a pu également lire des travaux qui donnaient la preuve de la qualité de la préparation qui avait été prodiguée par ses collègues et du profit que les candidats pouvaient en tirer dès lors que le sujet leur permettait de situer leur réflexion au cœur même de l'œuvre. « Le sens dans *Trilogy* » leur donnait l'occasion d'interroger leurs propres difficultés de décryptage et de compréhension des textes. Le jury souhaite donc commencer par saluer le travail fait collectivement par les candidats et leurs préparateurs : certaines copies, remarquables, ont su articuler la spécificité de l'écriture poétique de H.D. avec les grandes problématiques éthiques et esthétiques qui sous-tendent ses poèmes, de sorte que l'œuvre prenait véritablement sens sous la plume des candidats, sans pour autant se voir affublée artificiellement d'un sens unique.

C'était en effet l'écueil de ce sujet qui ne visait en aucun cas l'élucidation forcée d'une poésie dont l'hermétisme et la nature cryptique sont des traits définitoires. Il s'agissait pour les candidats de revisiter une poésie qui, loin d'être en totale déconnexion avec les grandes interrogations et les grandes détresses épistémologiques de son époque, tentait au contraire d'y apporter des réponses non clôturantes, d'ouvrir la possibilité d'une cure collective et d'une salvation commune. Le paradoxe d'un texte, à la fois difficile à lire sans les outils d'une culture biblique et classique et en prise directe avec son temps et ses contemporains, était à dépasser par le travail de problématisation. Certaines copies, ayant dépassé ce paradoxe, ont été en mesure de le remotiver et de s'en servir pour l'articulation même de l'argumentation. Ce faisant, elles ont mis en évidence une aporie de la poésie de H.D. telle qu'elle s'inscrit dans *Trilogy*, en même temps qu'une des apories du modernisme plus généralement : la difficulté textuelle et intertextuelle est causée par la volonté d'embrasser la complexité de la réalité, sur un mode à la fois démocratique et totalisant, or cette complexité dessert son propre projet en le rendant inaccessible à la communauté à laquelle il s'adresse.

Le sujet appelait donc une problématisation fine, où la définition du terme proposé se déclinait de manière pertinente par rapport à l'œuvre. D'un point de vue plus général, les candidats doivent ici être alertés sur le fait qu'une définition donnée en introduction, imitant la formulation du dictionnaire, mais restant totalement détachée des enjeux de l'œuvre à traiter, n'est pas opératoire et produit un effet de mécanique inefficace. Plutôt que de chercher une exhaustivité et une scientificité assez illusoire, les candidats doivent se préoccuper d'emblée de mettre en relation le sujet avec les enjeux de l'œuvre de sorte que cette phase de l'introduction participe de la double exigence de définition et de justification du sujet. Suivent alors plus naturellement les questions qui constituent le cœur de la problématique, ainsi que l'annonce du plan, parfaitement indispensable. Dans la dissertation en français, les candidats disposent *a priori* d'une aisance linguistique qui devrait leur permettre de passer ces étapes avec fluidité. Ils doivent être encouragés à éviter, dans la mesure du possible, les lourdeurs rhétoriques de cette annonce du plan, et à faire varier leurs formulations.

À l'écrit, un peu de subtilité est autorisée et même souhaitable, alors que tous les marqueurs de l'oralité doivent être bannis. Certaines copies se présentent en effet comme la transcription d'un exposé oral, alourdies de toutes les incitations à l'attention et à l'écoute que l'on trouve couramment dans ce type d'exercice de communication. Si la dissertation est une argumentation à visée démonstrative et didactique, elle n'en est pas moins un exercice où doit se faire la preuve d'une capacité à la rédaction et à l'utilisation d'un registre de langue soutenu et neutre à la fois. Les expressions de l'enthousiasme (ou du dépit) n'ont pas leur place dans ce contexte et l'appréciation valorisant ou dévalorisant le texte à étudier n'est pas pertinente. Cela ne signifie pas que le cadre de l'exercice ne permette pas l'expression d'une pensée et d'une réflexion personnelles, bien au contraire : l'intuition personnelle est précieuse, même si elle n'est pas l'objet de l'exercice. Elle peut être mise au service de l'analyse et démontrée afin d'être rendue intelligible et utile à d'autres. C'est somme toute l'une des visées pédagogiques de la dissertation.

Le choix du sujet reposait sur une constatation simple des difficultés d'approche d'une telle œuvre par les étudiants et sur la multiplication des questions posées sur « le sens » de l'œuvre : que veut dire la poète ? quel discours construisent les poèmes ? quelles questions posent-ils sur la possibilité même de faire sens dans un contexte de crise politique, spirituelle, existentielle et poétique ? Le recueil dans son ensemble est caractérisé par la tension entre structuration signifiante et travail de la juxtaposition et de la répétition qui donnent le sentiment d'une désorientation radicale. Le but du sujet n'était en aucun cas de faire élaborer aux candidats un « sens » de l'œuvre, univoque et limpide, là où prédomine le jeu permis par l'hermétisme même, sur la transmission et sur la rétention d'un message secret. Dans les poèmes de H.D., le « sens » n'est pas remis en question au point d'en être détruit ou dissous, mais il est constamment différé : comme à la fin de la trilogie, dans les derniers vers décisifs et emblématiques, on en a le « parfum », selon l'image utilisée par H.D. même, mais on en ignore la source véritable ou la teneur puisque le pot qui le contient reste scellé.

Il relève donc du travail de la poète d'essayer de faire advenir le sens (plutôt que d'y réussir), de manière temporaire, indirecte, instable et non prescrite, par le jeu de toute la gamme des possibilités offertes par le langage pour dire l'expérience inédite et exceptionnelle qui est celle du sujet poétique. Il s'agit aussi d'essayer de déjouer les limites posées par ce même langage, en le démantelant et le reconstruisant, en produisant des sens alternatifs, en jouant sur les variations infimes d'une lettre ou d'une tournure grammaticale, sur le travail du blanc et du *versus*. Les blancs du texte sont tour à tour espaces de silence où le lecteur peut se livrer à l'interprétation libre, et lieux de fracture d'où peuvent émerger des ambivalences susceptibles de dire, simultanément, les contraires et, peut-être, de surmonter momentanément la contradiction dans laquelle la poète est emprisonnée, avec l'ensemble d'une humanité frappée au sceau de l'inhumain.

Le sujet de la dissertation se travaillait à la jonction entre le détail et l'ensemble, dans la tension qui s'établit, et qui est motrice, entre des éléments qui peuvent sembler disparates et la totalité qui vise, comme une transcendance mystique et esthétique, la cohérence parfaite. Dans cette mesure, *Trilogy* fait écho à la constatation d'Ezra Pound à propos des *Cantos* : « *I cannot make it cohere* ». Toutefois cette constatation, loin de condamner le poète à l'aphasie, est ce qui motive la poursuite de l'aventure de l'écriture. Était dans cette perspective symptomatique, l'expression « *I can not name it* » (II, 13, 76), qui dans la césure entre le modal et la négation inscrit à la fois l'incapacité à nommer et la possibilité d'une réticence à nommer, d'un refus de la révélation par proclamation. C'est dans cette position intenable que séjourne la poète. Les mots dévoilent et retiennent le sens : le nom de la poète s'inscrit en filigrane dans le poème d'une manière qui construit un discours à double fond, pour le moins : H.D. s'inscrit dans *Hermetic Definitions*, dans un recueil plus tardif, mais aussi dans « *HiDe* », au moment même où le poème semble développer la métaphore de la révélation en renvoyant à « *the meaning that words hide* » (I, 39, 53). La quête est celle de sens secrets auxquels seuls peuvent accéder ceux qui ont fait l'expérience d'une aliénation totale, face au monde, face à eux-mêmes et face au langage.

Le travail de H.D. pouvait être replacé dans le contexte américain d'une approche dissensuelle du monde, visant, par la relecture des signes de la réalité et des récits maîtres qui en proposent des interprétations, une vérité qui reste à découvrir et se révèle impossible à stabiliser. Comme Emily Dickinson, à certains égards, elle travaille à dire la vérité, mais à la dire indirectement. Elle propose de réviser des mythes anciens, voire antiques, qui sont autant d'encodages palimpsestiques susceptibles de proposer d'autres décodages. Les références récurrentes à des langages secrets, des codes, des dialectes méconnus ou inconnus, des langues étrangères, des écritures hiéroglyphiques et des étymologies créatives, des traces fossilisées, des symboles indéchiffrables et des signes mystérieux sont autant de marques de la présence et de la soustraction de cette vérité universelle, de ce sens suprême. La nécessité de l'œuvre est à voir aussi dans le développement de la carrière poétique de H.D., fondé sur le questionnement à propos du rapport entre la sensation et sa transcription dans le texte poétique. Une formulation initiale de cette problématique se trouve dans l'imagisme d'Ezra Pound, sa répudiation du « je » inséparable et de ses projections personnelles qui n'auraient pas leur place dans le poème. Toutefois, cette formulation est revue dans la définition même du vortex qui y fait suite et qui réintègre une dynamique entre intellect et émotion dont le poème serait la trace.

Les poèmes s'inscrivent donc à la confluence de divers modes de lecture du monde, qui peuvent être au premier abord perçus comme hétérogènes, voire exclusifs les uns des autres, mais qui dans l'écriture de H.D. convergent parfois, ou bien coexistent sans s'annuler mutuellement : la mythologie antique, l'Ancien et le Nouveau Testament, l'imagisme, la psychanalyse, le modernisme, le féminisme... L'effet d'ensemble est celui d'une résistance à toutes les représentations et interprétations monolithiques qui s'illustre dans les trois sections de *Trilogy*, publiées de 1944 à 1946, mais datées de 1942 à 1944.

On peut préalablement proposer un rapide repérage dans les trois volumes de *Trilogy* afin de mettre l'accent sur des motifs essentiels à la construction du sens ou des sens et de discerner une progression continue de la fragmentation initiale d'un monde en ruines à la suggestion d'une narration nouvelle pour la rédemption de l'humanité.

Dans « *The Walls Do Not Fall* » s'exprime le besoin d'une redéfinition radicale tant lexicale que métaphorique. L'image produite est celle d'un monde fracturé dans lequel la civilisation occidentale n'a pas permis la création de formes protectrices et salvatrices. La figure d'Isis traverse cette terre gaste et met en question un monde coercitif, où l'épée (« *sword* ») l'emporte sur le mot (« *word* »). Les entreprises qui défient l'utilitarisme, telle la poésie, font l'objet de railleries, les livres sont brûlés, mais la poète propose malgré tout un changement de perspective qui pourrait rédimmer ce paysage de souffrance et de douleur : les maisons en ruine sont potentiellement des temples et les murs se couvrent de messages cryptiques. L'âme et le moi, semblables à des mollusques dans leur coquille, peuvent s'ouvrir au flux marin et transformer ce qui les blesse en perle précieuse, formellement et spirituellement parfaite. Alternativement, la chenille qui se transforme en papillon vient figurer cette métamorphose féconde, quand de la laideur répugnante naissent grâce et beauté. Les « cartouches » qui apparaissent littéralement dans le poème ne tuent plus, mais disent le nom des nouveaux souverains. Les mots s'ouvrent pour révéler leur sens à la fois essentiel et pluriel. Le corps d'Osiris, enfin remembré, restaure le pouvoir du mot et la prévalence du sens.

Dans « *Tribute to the Angels* », la transmutation alchimique du mot préside à la révision radicale des mythes apocalyptiques. Se consacrant à Hermès Trismégiste, H.D. allie la reconstruction archéologique à la transfiguration magique, de sorte que le feu des bombes incendiaires s'apparente au feu créateur de l'alchimiste. L'amertume signale l'avènement de la Mère, alors que s'écrit une version hérétique du Livre des révélations, en réponse à l'apocalypse selon Saint-Jean et en contradiction avec cette vision. Aux sept anges de Saint-Jean déversant désastres et plaies sur le monde se substituent les sept anges de H.D., porteurs d'une promesse d'avenir et de renaissance. Le pommier calciné peut reflourir et redevenir l'arbre de vie et de connaissance, ainsi que celui qui permet la résurrection christique. Le bâton d'Aaron qui fleurit dans le désert n'est plus le signe de la domination patriarcale d'un Moïse, mais celui de la présence subtile d'une Dame, célébration d'une existence lunaire et d'une hyper conscience rédemptrice. La muse poétique se tient potentiellement au bout d'un chemin qui reprend une direction déterminée, capable de créer, avec le livre de vie, la vie même. La fin du recueil est marquée par la guérison promise et le départ de cette Dame, quittant le monde infernal des morts en quête d'une rédemption.

Dans « *The Flowering of the Rod* », deux points de vue alternatifs permettent une narration nouvelle de la vie et de la mort du Christ, renouant avec les récits maîtres de la chrétienté. Ce double point de vue, de personnages secondaires, affirme cependant la prise de position mineure de la voix poétique, hérétique et hétérodoxe. Kaspar le mage et Marie de Magdala sont aux sources de poèmes allusifs, marqués par l'association libre des images, des idées et des notions pour culminer dans l'émergence d'une voix narrative et d'une narration qui s'inscrivent dans un texte formellement aux limites de l'incantation liturgique. Étrangers dans leur monde, les deux personnages sont emblématiques de l'aliénation devenue nécessaire à la vision et à la métamorphose de la négativité en force de guérison et de renaissance. Une généalogie nouvelle, matriarcale, s'élabore dans le poème, qui propose une réécriture de l'histoire de l'humanité, révélatrice de causalités secrètes et de mystères ineffables. Les trois recueils s'achèvent à rebours des attentes, tout comme ils s'ouvriraient par les images d'éradication totale : la fin est le début, remontant le cours biblique de l'Apocalypse à la Genèse ; la temporalité se relit sur le mode de la spirale, centrée sur une origine encore à déterminer ; la poète recherche ce centre statique, lieu de toute création, qu'il s'agisse de la création du monde ou de la création artistique.

On attendait en fait des candidats qu'ils posent le sujet dans ses différentes acceptions, mais toujours en relation directe avec l'œuvre qui l'a inspiré, et qu'ils problématisent d'emblée le sujet dans toutes ses dimensions. Il fallait réinsérer l'œuvre et son sujet dans leur triple contexte (*Trilogy* répond à une série de préoccupations collectives liées à la situation historique, à des questionnements idéologiques et ontologiques, aux enjeux du modernisme dans sa phase moins expérimentale et exploratoire). La notion proposée pouvait dès lors être envisagée comme suit, sachant que ces quelques points n'offrent pas une liste exhaustive des pistes qui ont pu être rencontrées dans les copies. Certains candidats ont su faire preuve d'originalité dans leur maniement des concepts et cette originalité, pour peu qu'elle coïncide avec le sujet et l'œuvre, a été valorisée.

a. Le sens / les sens : les rapports entre sens et sensation posent la question de l'expérience individuelle et de sa potentielle valeur universelle, et construisent le travail du texte poétique comme ordonnancement de la diversité et de l'incohérence du vécu et de l'histoire. Il s'agit, par le texte poétique, de redonner sens au chaos et d'articuler des hypothèses restaurant une téléologie.

b. Le sens comme direction nécessaire au maintien de l'intégrité individuelle : le poème se fait le texte d'une « nouvelle religion » dans son acception étymologique (« religere ») de lien, de connexion entre des éléments disparates. La poète tente de proposer une vision qui ne serait pas simplement une lecture nouvelle du monde, mais qui aurait une dimension performative. Le poète, d'une manière générale, retrouve ainsi sa fonction pré-moderniste de prophète capable de révéler le sens caché dans un monde aux symboles brisés, un monde dans lequel les signes gardent leur mystère.

c. Le sens comme produit de l'écriture et de la lecture : le texte assume la double fonction d'outil d'interprétation et de message cryptique à interpréter par le lecteur. La problématique du sens se pose simultanément à la poète dans le travail exploratoire de l'écriture et au lecteur dans le déchiffrement d'un encodage idiosyncrasique du monde.

d. le paradoxe de la complexité se manifeste par la prolifération des intertextes, et par le choix d'une forme poétique problématique, en tension entre vers libre et mise en place d'un cadre prosodique et d'une structuration stricte des fragments et des volumes. L'utilisation des tremblements de la syntaxe, de la polysémie et de l'enjambement signale l'instabilité de toutes les affirmations. Le texte poétique effectue une valse hésitation entre le refus de tout discours dogmatique préexistant et l'aspiration à la constitution d'un nouveau grand récit. Le poétique glisse vers le narratif au fil des trois volumes, phénomène qui est le symptôme d'un désir de résoudre la tension entre la quête de sens et la difficulté à faire sens. Les poèmes testent les limites de l'expression.

La crise politique, spirituelle et existentielle engendre la crise poétique et met en marche les mécanismes de recomposition du sens.

La réflexion pouvait ainsi s'exposer en trois temps principaux, qui ne sont pas ici la présentation d'un plan idéal de dissertation, mais une évocation un tant soit peu hiérarchisée du cheminement que les candidats pouvaient emprunter afin de développer un discours cohérent et efficace.

Un point de départ était le constat de la perte du sens et des processus de déréalisation et de défamiliarisation au travail dans l'œuvre. L'utilisation des temps grammaticaux reconstruit une temporalité perturbée où le *present perfect* figure l'effondrement du passé et du futur sur le présent. Les poèmes expriment le parcours erratique dans une chronologie qui n'est plus celle de l'histoire, mais celle de la conscience. L'utilisation du présent simple propulse les assertions dans l'atemporalité essentialiste d'affirmations génériques. La remise en forme de la culture occidentale sur le mode de la coexistence de mythes hétérogènes permet la genèse d'une narration alternative pour l'histoire de l'humanité. L'intime du rêve informe l'histoire collective dans la production de cette nouvelle narration maîtresse fondée sur la réécriture de la vie du Christ. Les discours établis apparaissent comme intenable : ce sont des dogmes qui ont mené l'humanité à sa perte et ont signé une fragmentation irrémédiable. La poète doit se faire maçon pour que sa pensée scelle à nouveau les morceaux disjoints d'une idéologie de la résurrection et de la réunion. La quête d'un chemin parmi la terre gaste informe le long poème et le structure (I, 42, 57). La confrontation avec l'indicible de la guerre totale et de la barbarie humaine implique la fuite, ou du moins la tentative de fuite, dans le monde onirique : le monde dans lequel la poète habite est devenu un monde sans carte (I, 38, 51) où l'événement est réduit à un « incident » (I, 1, 3). Elle appelle l'effort de toute une communauté afin de recouvrer le sens historique. L'absurde depuis la Grande Guerre semble présider aux destinées collectives de sorte que le travail de la poète est celui du recouvrement d'une causalité acceptable malgré l'inacceptable de la réalité. Les poèmes retracent la quête de la cure collective qui permettrait le retour à une unité originelle (I, 40, 54). Dans les ruines de la ville dévastée, qui deviennent métaphores d'une civilisation détruite, la seule issue semble être la dématérialisation (II, 14, 77) du sujet poétique. Un des objectifs est dès lors de retisser le lien au langage, de recoller les mots au sens, de réinventer le langage pour retrouver une corrélation entre les mots et les choses.

Un deuxième temps de la réflexion pouvait dès lors être consacré aux modalités de recomposition du sens à l'œuvre dans les poèmes. Le travail de remembrement et de restructuration correspond au fantasme d'une poésie performative, capable de réagrèger le disjoint de manière cohérente et signifiante. L'allégorie du corps remembré, intrinsèquement liée à la réécriture du mythe d'Isis et d'Osiris, signale le retour à l'intégrité d'une image unique. Elle se heurte à la persistance des phénomènes de fragmentation : le poème se construit sur le mode de la parataxe et de l'inventaire ; l'organisation se fonde sur le jeu numérolgique, signant l'instabilité des structures totalisantes. L'obsession du nombre, de la mathématique et de la géométrie souligne la tragédie de la poésie prise entre langage humain et aspiration divine, exprime la nostalgie du paradis perdu du langage divin et travaille une correspondance mystique entre « *angels* » et « *angles* ». La question fondamentale est celle du centre et du point de vue, ouvrant sur une révision de la théologie et la possibilité d'une

« nouvelle religion ». Les poèmes insistent sur les correspondances entre les différentes figures du divin. Les figures de la divinité messagère, à l'image d'Hermès, figure du poète, traversent les temps pour se réactualiser dans le présent du poème. Le texte tente de contrer la dispersion et l'hétérogénéité des figures de l'individu par des procédés de comparaison et d'assimilation. La posture prophétique du poète émerge cependant comme un geste paradoxal (I, 9, 16 : « *a most perverse gesture* ») : la revendication d'unité est à la fois portée et sapée par le travail de fictionnalisation de la vision. Le personnage de Kaspar se fait l'emblème de cette médiation nécessaire (III, 33, 156 : « *his brain translated* ») de la connaissance qui place la vision dogmatique « sous caution ». Le sens du poème est ajourné par l'instabilité et la non-fiabilité de tous les discours, mais son texte advient tout de même par l'action récalcitrante de la mémoire qui « connecte » tous les temps et tous les lieux et permet d'en « transmuter le message » (III, 33 156). Le poème est le lieu où le sens se risque, au double sens de s'essayer et de se mettre en danger. Le sens s'y s'éprouve : il se met à l'épreuve dans la confrontation avec l'expérience et la découverte de ses limites ; il se vit dans l'intuition visionnaire d'une téléologie cachée.

Or dans un troisième temps on pouvait lire ce sens potentiel comme salvateur et fondateur d'une poétique pour ainsi dire post-apocalyptique. S'interdisant la règle et le dogme (« *No rule / of procedure* », I, 43, 59), la poète met au travail la négation et la prétérition pour tenter de dire l'indicible et de continuer à affirmer malgré le repli imposé par le naufrage de la philosophie (« *cankorous growths // in present-day philosophy* » I, 40, 54). L'utilisation des préfixes et suffixes privatifs (*un-* ; *-less*) permet de négocier cette tension et d'inscrire l'affirmation au cœur de la négation. « *Too much consecration* » / « *too little affirmation* » (I, 39, 53) : le retour aux sources de la foi prépare la cure (« *to make ready [...] the patient for the Healer* », I 40, 54) et le recouvrement d'une unité qui restitue la linéarité d'une nouvelle genèse :

[...] *there was One*

in the beginning, Creator,

Fosterer, Beguetter, the Same-forever (I, 40, 54-55)

L'expérimentation d'un retour à la forme contrôlée du poème est un signe de la volonté de recouvrer le sens et de restituer une sorte de hiérarchie dans un monde anarchique. L'ordre hérétique du poème est dans cette structuration qui ne nie pas l'ordre, mais cherche un ordre qui fasse sens et soit opératoire dans une relecture du monde, un ordre qui constitue une réorganisation de ce monde. Le distique épique cadre le vers libre dans une réappropriation de la fonction sociale, politique et philosophique de l'épopée, instrument de l'ordre et de la rationalisation de la destinée collective, permettant le passage de l'expérience individuelle du détail à l'expérience commune de l'universel (« *we are the same lot* », I, 15, 24). Cependant, la persistance de ce que l'on pourrait appeler une prosodie libre, fondée sur un mode incantatoire, les variations microscopiques et les réseaux de répétitions macroscopiques mime les hésitations et les vibrations du sens, pris entre la respiration du corps et l'inspiration de l'esprit (« *we fight, they say, for breath* », I, 10, 17 ; « *it leaves, it breathes, / it gives off—fragrance ? // I do not know what it gives, / a vibration that we cannot name* », II, 13, 76). Le terme même de « *trilogy* » signe la tentative d'actualisation d'un langage du trois pour faire advenir le langage de l'un (« *oneness lost, madness* », I, 31, 43) : le trois de la trinité et de la trilogie permet de restaurer une unité par la réconciliation des contraires et le dépassement de la dualité. De manière complexe et déroutante, les poèmes s'inscrivent dans l'écart déchirant et tragique entre le rêve de l'un et la pratique poétique de la pluralité et de la dissémination. L'écriture et la lecture sont comme les moments où s'entrevoit la possibilité de cette univocité. Cette univocité furtive est peut-être vitale pour un sujet qui s'inscrit dans le présent de l'écriture, apocalyptique, décisif et destructeur, mais l'apparent équilibre des poèmes en distiques masque mal le chaos du vers libre, essoufflé et exalté. Le poème s'actualise en lecture infinie des signes du monde et prédiction d'une renaissance toujours différée. La tension est irréductible entre le projet et son actualisation impossible : « *search for finite definition // of the infinite* » ; « *vague cosmic expression, // obvious sentiment* » (I, 31, 42). Il s'agit d'écrire « *the unwritten volume of the new* » (II, 38, 103), en un geste paradoxal de désécriture du passé et d'écriture pour l'avenir.

À l'issue d'une telle analyse, on pourrait aboutir à l'idée selon laquelle *Trilogy* est à la fois anathème jeté sur le monde et bénédiction curative qui tente de restaurer l'espoir d'un sens ultime : les poèmes énoncent une parole du « bord de la tombe » (« *at the grave-edge* », III,35, 100), partagée entre parole ultime des mourants et parole première des ressuscités. Ils sont la tentative, désespérée, de faire communier poète et lecteur dans une émotion partagée, finalement dans le droit fil du projet imagiste, qui voyait le poème comme ce stimulus visant à produire un effet de communauté d'expérience sans la prescrire. Les poèmes ne font pas que décrire un rêve brisé, énoncer une vision

salvatrice ou mettre en question la fiabilité du langage : ils mettent en scène les tentatives de remédiation initiées par le poète, leur mise en échec et une manière de repenser l'expérience du présent de l'écriture comme expérience itérée, salvatrice, de la recomposition radicale du sens pour l'individu, pour la communauté et pour le texte, à partir des ruines de la modernité.

Les meilleures copies abordaient ces questions de manières diverses, empruntant des mouvements dialectiques qui, toutefois convergeaient, dans la plupart des cas, et évoluaient de la lecture rapprochée et analytique des textes vers des considérations plus abstraites sur leur portée épistémologiques et esthétiques, faisant jouer la grande propension du texte de H.D. à la réflexivité métapoétique. Un(e) candidat(e) a pu ainsi partir du constat de l'effritement sémantique, cause de la défiance de la poète envers le sens des mots : l'obsolescence des valeurs et l'usure (poundienne) du langage, galvaudé et neutralisé, l'absurdité du désastre dont la poète est le témoin, l'affirmation d'un utilitarisme qui sape le statut de la voix poétique sont à l'origine d'un divorce entre mots et sens, faisant du palimpseste une manifestation simultanée du danger de l'effacement et du travail de recouvrement du sens. La quête d'un sens régénérateur, objet de la deuxième partie, avait ses lieux privilégiés, la plage ou le ciel étoilé, dans des poèmes qui se font invitation au voyage initiatique et extatique, tandis que la complexité verbale incite à la lecture multidirectionnelle et polysémique. Les figures fictionnelles qui naissent de ces processus sont la concrétisation d'expériences de la révélation aux significations incertaines. Déroutantes, les révélations sont marquées par l'enchâssement des visions qui force l'indécidabilité du sens. En tension entre vision mystique et volonté pragmatique, les poèmes visent la réconciliation entre l'esprit mystique et la pensée rationnelle dans des retrouvailles hypothétiques avec le sens.

D'autres exemples de bonnes, très bonnes, voire d'excellentes copies ont pu être salués par le jury, mais nous aimerions ici conclure sur des recommandations d'ordre plus méthodologique et qui ont trait à l'étude spécifique des textes poétiques. Les lapsus occasionnels de candidats confondant continûment poète et narratrice, ont attiré l'attention du jury sur une maladresse liée à une réelle méconnaissance technique des modes de fonctionnement du poétique, ainsi que de la terminologie permettant l'analyse efficace et fructueuse du poème. Il semble au jury minimal d'exiger, à ce niveau du concours, que la terminologie soit maîtrisée et que les candidats ne parlent pas du poète en termes narratologiques : la voix poétique, la poète (dans le cas de H.D.), le « je » poétique sont autant de termes qui sont pertinents là où le terme de narrateur est impropre. De même, les vers de H.D. ressortent du vers libre et n'offrent pas de structuration fixe par la rime, mais cela ne les empêche pas d'entrer en résonance avec les formes établies de la poésie de langue anglaise, ayant occasionnellement recours à la mise en relation des termes par leur placement en fin de vers, travaillant systématiquement l'enjambement et les sauts d'une strophe à l'autre. La cristallisation de l'organisation des vers en distiques n'est pas non plus neutre dans la mesure où elle inscrit les poèmes dans une tradition épique revisitée, révisée et revue. Par-delà la tentation cabalistique, l'organisation des fragments en trois volumes au nombre de fragments égal est caractéristique d'une expérimentation formelle qui ne pouvait être passée sous silence. H.D. sort du programme de l'agrégation, mais la poésie y demeure comme un genre littéraire incontournable pour tout enseignant de la langue anglaise. Nous incitons très fortement les candidats à se préparer au travail du texte poétique par une acquisition méthodique des bases de la poétique classique avec lesquelles les poèmes de l'époque contemporaine dialoguent plus qu'ils ne rompent. Nous leur souhaitons de parvenir, par ce biais, à une approche plus juste, moins embarrassée d'idées simplistes sur la poésie et plus forte d'une réflexion montrant les poèmes comme les lieux de l'entrelacement étroit des formes et des mots dans la genèse du sens.

Hélène AJI
Université Paris Ouest Nanterre la Défense

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

Editorial du *Times*, « Closing of the Relief Fund », 24 août 1847.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_externe/95/9/s2015_agreg_externe_lve_anglais_2_402959.pdf

Le commentaire de civilisation est un exercice que tous les agrégatifs doivent préparer en vue des épreuves écrites, et auquel les candidats inscrits à l'option B sont également confrontés à l'oral. Si la méthode du commentaire fait l'objet de cours tout au long d'un cursus universitaire d'angliciste, on ne saurait trop conseiller aux candidats de saisir toutes les occasions proposées lors de l'année de préparation pour s'y entraîner : concours blancs, colles, etc. Parmi les différents outils à la disposition des candidats, on peut signaler les rapports du jury de 2011 et 2012, pour ne citer que les plus récents, qui proposent des conseils spécifiques quant à la méthode du commentaire de civilisation.

En effet, le commentaire de civilisation ne peut être assimilé à un commentaire d'ordre littéraire ou linguistique. Or le jury a constaté que nombre de copies proposaient des analyses mal cadrées, relevant d'une approche pseudo-linguistique ou littéraire, d'où le contexte historique était largement évacué. S'il y avait des éléments textuels intéressants à relever dans le document proposé, comme le glissement de sens du « *we* » entre les lignes 4 et 37, signaler la présence de rythmes ternaires n'était guère utile. De même, évoquer l'ouverture *in medias res* peut être pertinent s'agissant d'un roman, mais est pour le moins discutable lorsqu'il s'agit de commenter un document de civilisation.

En général, ces copies se distinguaient par un déficit de connaissances précises, résultat peut-être d'une stratégie à haut risque – ne pas préparer une question au nom de pronostics fumeux, régulièrement contredits par les faits –, dont il convient de dissuader les futurs candidats. Si chacun, en raison de sa sensibilité, peut préférer telle question à une autre, les règles du concours de l'agrégation sont claires : à l'écrit, un sujet de dissertation ou de commentaire est proposé sur *l'une ou l'autre* question de civilisation du tronc commun, quels que soient les sujets des années précédentes.

Remarques générales

Trois critères majeurs entrent dans l'évaluation du commentaire de civilisation : la qualité de la langue, la maîtrise de la méthode, et la précision des connaissances, pré-requis pour une réflexion pertinente et nuancée sur le texte. Ils correspondent aux trois qualités nécessaires à l'élaboration d'un commentaire, qui ne sont certes pas étanches – de toute évidence, des connaissances solides facilitent la compréhension des enjeux, tandis qu'une langue précise contribue à la finesse des analyses –, mais pour des raisons de clarté elles seront abordées successivement.

Langue

La préparation d'une question de civilisation suppose d'en maîtriser le vocabulaire spécifique tant en français qu'en anglais, puisque l'on peut être amené à la traiter dans l'une ou l'autre langue à l'occasion des épreuves écrites. Dans la mesure où les questions au programme sont accompagnées de publications dans les deux langues, cela ne devrait pas poser de problème particulier, d'autant qu'il s'agit d'une compétence que l'on peut légitimement attendre d'un candidat à l'agrégation d'anglais. Il peut être utile de ce fait d'établir un glossaire bilingue au cours de sa préparation, en s'inspirant éventuellement de ceux proposés dans plusieurs ouvrages.

En effet, le jury a pu constater plusieurs erreurs, parfois sur des mots ou des événements tellement centraux qu'elles étaient de nature à discréditer le sérieux de la copie. Le fait que Lord John Russell et John Mitchell aient des noms qui finissent de manière différente peut engendrer une certaine confusion, mais s'agissant de deux personnalités aussi importantes en ce qui concerne la Grande Famine, le jury s'attend à ce qu'un candidat soit capable d'orthographier leur nom correctement, tout comme celui de Charles Trevelyan. Et que dire des copies où le mot « *potato* » était écrit de manière erronée (*potatoe**) ? Si le terme « *mildew* » n'est pas entièrement réhivatoire, il n'est guère idiomatique car on ne le trouve pas dans les écrits de l'époque, qui évoquent plutôt le « *blight* », pas plus que dans les ouvrages d'histoire sur la Grande Famine ; il n'en demeure pas moins préférable à « *the mildiou* »*.

Plus généralement, un candidat à l'agrégation d'anglais doit savoir écrire le nom de la Grande-Bretagne ou du Royaume-Uni (*Great Britain* et *the United Kingdom*, et non *Great-Britain** ou *the Great Britain**), ainsi que de ses habitants, « *the British* », qui ne peut s'utiliser avec le génitif saxon (*the*

*British's**). De même, il faut savoir écrire correctement des termes aussi usuels que « *responsibility* » (*responsability**) et « *independence* » (*independance**), tout comme le pluriel des adjectifs substantivés : « *the poor* » (*the poors**), « *the destitute* », etc. On notera par ailleurs que les chiffres romains ne sont pas utilisés en anglais pour les siècles (*the 19th century*, et non *the *XIXth century*), que la structure « *one of the* » est suivie d'un substantif au pluriel (*one of the worst disasters*, et non *one of the worst disaster*) – et le cas échéant d'un verbe au singulier –, et que la conjonction « *as* » n'a pas besoin d'être suivie du gérondif « *being* » (*it was considered as a major improvement*, plutôt que *as being a major improvement*). Si le titre d'un journal doit être souligné : The Times (ou en italiques : *The Times*) et non mis entre guillemets, le titre de l'article doit apparaître entre guillemets, tout comme les citations.

Pour ce qui est des erreurs grammaticales, on ne saurait trop conseiller aux candidats de prévoir une ou plusieurs relectures ciblées en fin d'épreuve, en fonction des forces et faiblesses de chacun : une relecture systématique des verbes, des adjectifs, ou des participes passés par exemple permet de corriger des erreurs élémentaires. La question du temps des verbes a souvent posé problème, alors qu'il s'agit d'un aspect habituel du commentaire, qui devrait être connu. Lorsque l'on commente un texte, le récit des événements se fait au passé – « *The first soup kitchens were opened in March 1847* » – le présent historique, très rare en anglais, étant à proscrire dans le cadre du concours pour ce qui est du commentaire de civilisation. En revanche, l'analyse du texte, lorsque l'on se réfère à la parole de l'auteur, se fait au présent : « *The journalist argues that... / he makes a positive assessment of...* ». De même, une préparation sérieuse à l'épreuve du commentaire permet d'éviter des formulations maladroites ou des naïvetés : « *the author gives statistics to show he is telling the truth / to appear objective* » ; « *the text is very well-structured / very interesting* » ; « *in order to convince his readers...* », etc.

Du point de vue de la compréhension du texte, certains termes ou passages ont été mal compris dans plusieurs copies. Voir dans le terme « *root* » (l. 6, 12) une référence à la racine du problème semble exagéré. Le mot « *abatement* » (l. 17) n'a pas le sens d'une réduction fiscale ici, mais relève de la volonté du journaliste d'exonérer les propriétaires terriens exemplaires de sa condamnation globale de leur classe sociale. L'expression « *writ-despising* » (l. 20) caractérise le mépris de la plupart des propriétaires irlandais à l'égard de la loi, et non leur désinvolture vis-à-vis de la Bible – erreur d'autant plus problématique que ces propriétaires étaient très majoritairement protestants et non catholiques. Les qualificatifs déployés pour évoquer les conditions de vie des paysans – « *worst-fed* », etc. (l. 21) – ne visent pas à les critiquer mais à mettre en évidence les manquements des propriétaires à leur égard. Le terme « *Channel* » (l. 36) est une référence au canal Saint-Georges qui sépare l'Irlande de la Grande-Bretagne (ce n'est que depuis le xx^e siècle qu'il est d'usage d'évoquer la mer d'Irlande – *the Irish Sea* – en tant que frontière symbolique entre les deux îles). Enfin, le mot « *abuse* » (l. 37) a ici le sens d'insulte ou d'injure, et non d'abus (tel un détournement des mesures d'aide).

Méthode

De manière générale, les fonctions de l'introduction du commentaire sont connues : il s'agit de cerner le point de vue exprimé, d'identifier la nature du document, et de situer le texte dans son contexte historique, avant d'en résumer le propos et de proposer un questionnement sur les objectifs de l'auteur et le fonctionnement de son argumentaire. De cette problématisation découle un plan qui permet de structurer l'analyse du document.

Quelques remarques préliminaires peuvent s'avérer utiles, pour signaler des défaillances méthodologiques constatées dans plusieurs copies. Tout d'abord, l'objectif du commentaire n'est pas de montrer en quoi l'article est partial (« *biased* »). Tout document pouvant servir de support à un commentaire contient nécessairement un point de vue particulier sur le réel, qui est ce qu'il convient d'étudier. Poser la question en termes de subjectivité et d'objectivité n'est pas plus pertinent, puisque c'est cette tension qu'il s'agit d'explorer. Le but n'était pas de porter un jugement moral sur l'attitude du gouvernement et des Britanniques, mais de dégager le point de vue de l'auteur et de le replacer dans son contexte, en l'illustrant par des rappels historiques.

Une autre impasse méthodologique relevée dans certaines copies consiste à opposer les arguments de l'auteur aux non-dits du texte. Si l'on peut bien sûr rappeler ce qui relève de l'implicite et du cadre historique dans lequel s'inscrit le propos et que l'auteur n'avait pas besoin de rappeler à son lectorat (ou qu'il avait peut-être rappelé ailleurs dans l'article), il ne s'agit pas de souligner tout ce qu'il ne mentionne pas et d'en tirer des conclusions hâtives sur sa supposée ignorance ou hypocrisie. Des phrases symptomatiques de tels procès d'intention (« *the author fails to mention* », voire « *the journalist deliberately omits/forgets...* ») mènent trop souvent à une partie expressément consacrée à

une critique du texte, avec éventuellement un développement sur les événements postérieurs au texte, ce qu'il convient de réserver pour la conclusion.

Le but est de trouver une problématique spécifique au texte, par laquelle on se propose de démontrer quelque chose ou de vérifier une hypothèse de lecture. Or trop souvent, la formulation de la problématique invite à une lecture descriptive davantage qu'explicative ; c'est particulièrement le cas des formulations préoccupées de rhétorique, du type « *How does the author explain / justify such or such a point of view?* ». Se demander en quoi cet article représente le point de vue anglais ne présente guère d'intérêt non plus, et ne permet pas d'arriver à une réponse probante sans s'éloigner beaucoup du texte. S'interroger sur l'adéquation entre le document et la réalité est une approche passe-partout qui ne rend pas justice à la spécificité du texte, pas plus que la question « comment l'auteur cherche-t-il à convaincre ? ». Formuler toute une batterie de questions, parfois sans grand lien entre elles, ne revient pas nécessairement à poser une problématique. Présenter l'article du *Times* comme un exemple du retournement de l'opinion publique britannique vis-à-vis de l'Irlande au cours de l'année 1847 est déjà plus intéressant, mais comporte le risque de traiter le document comme une illustration d'un sujet de dissertation.

En revanche, les candidats qui ont pris le temps de lire le texte de près ont souvent repéré qu'il y était question avant tout de la responsabilité de la crise en Irlande, des facteurs l'ayant causée, notamment d'ordre financier. Ils étaient dès lors engagés sur une voie nettement plus prometteuse, et en mesure de creuser les enjeux centraux du texte. D'autres ont souligné la volonté de justifier les mesures gouvernementales au nom de principes idéologiques comme le laisser-faire ou le moralisme, avec des résultats souvent satisfaisants. Dans un registre similaire, établir un lien entre le soutien de l'auteur à un changement de modèle socio-économique en Irlande et les principes idéologiques dominants en Grande-Bretagne a pu s'avérer efficace. Les réflexions sur la nature des relations entre l'Irlande et la Grande-Bretagne ont été plus inégales, dans la mesure où le risque de s'éloigner du texte, notamment lors de rappels historiques, était plus élevé.

Quelle que soit la problématique retenue, le plan doit en découler de manière logique. Beaucoup de candidats, face à un texte comportant trois paragraphes, de longueur globalement équilibrée, ont été tentés d'y coller leur plan. Il était d'ailleurs possible de faire un très bon commentaire sur le modèle : (1) le problème, (2) les causes, et (3) la solution. Mais il fallait pour cela éviter le piège de la linéarité, qui par exemple faisait débiter le commentaire par le providentialisme, en omettant le moralisme et le *self-help* dont l'arrivée est postérieure dans le texte, ou qui cantonnait la *Poor Law* à son rôle prospectif, alors même qu'elle faisait déjà partie du dispositif (saturé) d'assistance.

En ce qui concerne l'annonce du plan, il vaut mieux viser la clarté que les formulations trop alambiquées, où le lecteur est parfois désorienté par la multiplication de considérations diverses. A l'inverse, annoncer trois thèmes ou trois mots-clés de manière sommaire ne permet pas de mettre en évidence les intentions de l'auteur et le fil conducteur du commentaire. Il s'agit donc de trouver un juste équilibre, ce que plusieurs copies ont réussi de manière convaincante. En voici un exemple :

We shall therefore first demonstrate how, by underlining the unprecedented scope of the calamity, the article stresses the generosity of British authorities in their treatment of the Irish situation. In doing so, the article sweeps away the criticisms voiced by nationalist leaders and delivers a scathing attack on the Irish landlords who are held responsible for the "lamentable" state of the country. Finally, the article validates the political decision of the government to make "Irish property support Irish poverty".

Dans la mise en oeuvre du plan, on veillera à utiliser des interlignes pour séparer les différentes parties, mais l'on évitera les numéros, titres, etc., même si les rapports du jury – y compris celui-ci – incluent souvent de tels éléments dans les propositions de corrigé à des fins pédagogiques, pour faire ressortir la trame du raisonnement. Avant chacune des parties, il peut être utile de proposer une ou deux phrases qui posent les jalons de la démonstration et, ce faisant, répondent de manière graduelle à la question posée en problématique. Le candidat peut ainsi opérer explicitement la relation entre les propos de l'auteur et le contexte qui entourent leur formulation ; en d'autres termes, c'est là le moment où il peut s'assurer de ce que sa démarche ne relève ni de la paraphrase, ni du placage de connaissance. Dans le corps du commentaire, on tâchera en effet de mobiliser ses connaissances au service d'un raisonnement sur le texte plutôt que de les plaquer ; c'est-à-dire qu'il s'agit de les déployer dans le cadre d'une analyse, sinon d'une démonstration, de manière dynamique.

De même, les meilleures copies se sont gardées de tomber dans des propos réducteurs ou de proposer une vision manichéenne de l'histoire, où les Anglais auraient été insensibles au sort des Irlandais car ils étaient xénophobes, avarés, protestants, etc. Au contraire, elles ont proposé une lecture nuancée des faits, étayée par des connaissances proposées au fil du développement. Ainsi, les candidats qui, se fondant sur une analyse précise de la « *Gregory clause* », ont fait remarquer

qu'elle avait, au contraire des projections optimistes de l'auteur, amplifié le phénomène des expulsions, ont pu mener à bien une démonstration d'autant plus convaincante qu'elle était nuancée. En effet, les éléments de contexte ne doivent pas être réservés à l'introduction, puis évacués : il s'agit d'éclairer les différents éléments du texte par des rappels contextuels.

Enfin, la conclusion a pour fonction de reprendre les principaux arguments du commentaire, afin de répondre aux questions posées dans l'introduction. C'est également le moment d'évoquer les faits subséquents au texte (comme le *Rate-in-Aid Act* de 1849, qui confirmait le refus du gouvernement de participer au financement de l'assistance en Irlande), et d'élargir le propos, par exemple en s'interrogeant sur la nature de l'Union entre la Grande-Bretagne et l'Irlande ou encore en rappelant les excuses présentées par Tony Blair en 1997 pour le rôle joué par Londres lors de la Grande Famine.

Connaissances

Sans connaissances solides, on se limite au mieux à une explicitation plus ou moins réussie du texte, mais l'on ne pourra guère échapper à un propos général, souvent réducteur ou incomplet, et parfois erroné. Les problèmes peuvent apparaître dès l'introduction, lorsqu'il s'agit d'identifier la source et le contexte. En l'occurrence, cet extrait d'un éditorial du *Times* exprime la position du journal sur un enjeu important, à savoir les dernières mesures prises par le gouvernement pour faire face à la crise en Irlande. S'il soutient ces mesures, on ne peut pour autant le présenter comme le porte-parole (« *mouthpiece* ») du gouvernement, et encore moins comme un discours du Premier ministre ; c'est se tromper lourdement sur la nature du document. Quant à l'hypothèse selon laquelle l'article aurait été écrit par un ministre, elle n'est pas incongrue au vu des pratiques de l'époque mais, outre le fait qu'il n'est pas aisé de l'étayer, elle perd de vue que c'est bien le rédacteur en chef, John Thaddeus Delane, qui avait le dernier mot sur le contenu du journal, et que c'est ainsi que le texte fut perçu par les lecteurs. Certains candidats ont présenté le *Times* comme un journal conservateur, ce qui est problématique. Le quotidien est certes marqué à droite, même s'il a appelé à voter travailliste en 2001 et 2005, mais dans les années 1840 il présentait plus d'affinités idéologiques avec les *whigs* qu'avec les *tories*.

Pendant la Grande Famine, le *Times* se distingue par la constance de son opposition à toute aide supplémentaire pour l'Irlande. A l'été 1847, il peut se réjouir car son message a été entendu par les autorités de Londres. Il cherche donc à apporter un soutien sans réserve aux mesures décidées, à savoir la fin de la participation de l'Etat au financement de l'assistance en Irlande, et à rassembler la classe politique et l'opinion publique autour d'une politique qui ne fait pas l'unanimité. Vu la situation précaire du gouvernement – le Premier ministre, Lord John Russell ne dispose pas d'une majorité à la Chambre des communes –, ce plaidoyer vise à unir les députés anglais en désignant la classe des propriétaires terriens irlandais à leur vindicte, avec toute la prudence qui s'impose pour ne pas heurter de front les propriétaires *whigs* et pour ne pas ressouder les rangs des conservateurs, dont les divisions entre protectionnistes et *Peelites* permettent au gouvernement de se maintenir au pouvoir.

Pour prendre la pleine mesure de l'argumentaire développé par le *Times* dans ce texte, il convient aussi de le situer dans son contexte législatif, auquel l'article fait référence à plusieurs reprises, fût-ce de manière elliptique. Or trop de candidats n'étaient pas en mesure de distinguer entre elles les lois promulguées en 1838 (*Poor Law [Ireland] Act*), 1846 (*Labour-Rate Act*), 1847 (*Temporary Relief Act* et *Poor Law Extension Act*) et 1849 (*Rate-in-Aid Act*). Il devenait alors compliqué de commenter la justification de la *Poor Law* (l. 25) et la manière dont elle pouvait donner naissance à une « ère nouvelle » selon le quotidien.

La nouveauté de la loi de 1847 n'est pas, contrairement à ce que dit l'article, le financement de l'assistance aux pauvres (*poor rate*) par les propriétaires. Prévu dès 1838, il est entré en vigueur en 1843, de même que l'obligation pour les propriétaires de s'en acquitter dès lors que leurs parcelles avaient une valeur inférieure ou égale à quatre livres, le gouvernement estimant que l'instauration d'un nouvel impôt sur l'ensemble des agriculteurs risquait de provoquer une explosion sociale. Les propriétaires s'en accommodèrent bon gré mal gré car, le nombre de places dans les ateliers de travail (*workhouses*) étant limité, le montant de l'impôt était contenu dans des proportions acceptables. Ce qui change en 1847, c'est la possibilité de percevoir une assistance à domicile (*outdoor relief*), sous conditions et sous réserve de l'article « Gregory » (« *Gregory clause* »). Cela visait à donner les moyens à la *Poor Law* de prendre la relève des mesures exceptionnelles lancées en 1846 : chantiers publics et distribution ou vente de nourriture, partiellement financés par l'Etat. Les *whigs* avaient déjà tenté de réduire l'engagement de l'Etat en 1846, mais c'est désormais chose faite ou presque, les dernières soupes populaires devant cesser le 1^{er} octobre 1847 au plus tard. La caractéristique première de l'« ère nouvelle » annoncée est donc que l'Irlande devra subvenir à ses propres besoins par un système local et permanent : la *Poor Law* dans sa version amendée.

Ce désengagement de l'Etat pouvait être relié à bien des événements, comme les élections de l'été 1847 où le mouvement nationaliste irlandais avait gagné des sièges, suscitant une certaine amertume en Grande-Bretagne où l'on considérait souvent que les Irlandais étaient décidément ingrats. Si le contexte économique eut aussi son importance, il convient de distinguer le bref mouvement de panique sur les marchés londoniens en avril 1847 (même s'il amena plusieurs ministres à estimer que le gouvernement ne pouvait plus continuer à emprunter pour financer l'aide exceptionnelle à l'Irlande) de la crise financière qui frappa le pays au mois d'octobre.

Dans le corps du commentaire, les meilleurs candidats se sont gardés de faire des généralisations abusives, l'une des caractéristiques d'un commentaire réussi étant la finesse des analyses et la capacité à explorer la complexité des enjeux. De fait, on ne peut guère parler du point de vue anglais comme s'il n'y en avait qu'un, des valeurs victoriennes comme si elles se réduisaient au *self-help*, ou des Irlandais en omettant la différence que l'article établit entre *landlords* et *tenants* d'une part, et entre *landlords* de la « *white list* » et les autres d'autre part. Ce type de travers a généré bien des contre-sens. Ainsi, certains candidats ayant retenu essentiellement le préjugé anti-irlandais du *Times*, ont vu *landlords* et *tenants* ici critiqués au même titre. D'autres, partant de l'anti-catholicisme britannique, ont tordu la sociologie de façon à démontrer que les *landlords* visés étaient catholiques et ceux épargnés protestants, ou malmené l'histoire pour affirmer qu'il n'y avait en Irlande de propriétaires protestants que de fraîche date. Ce n'est pas parce que l'on publiait des caricatures d'Irlandais à l'époque que cet article devait exprimer les mêmes préjugés : les meilleures copies étaient celles au contraire qui soulignaient la nuance du propos de l'article. Tous les propriétaires n'étaient pas des profiteurs et les paysans n'étaient pas les créatures indolentes qu'on pouvait décrire à l'époque. L'auteur s'emploie au contraire à montrer les causes structurelles de la famine : le système d'exploitation agricole et l'incurie des propriétaires terriens.

Beaucoup de candidats ont affirmé que l'auteur minimisait l'ampleur de la famine (en ne donnant pas de statistiques des décès et en ne prononçant pas le mot de « famine ») : ce n'est pas le cas. Il rejoint le point de vue dominant à Londres selon lequel le pire de la crise est passé – la récolte semblait indemne et le pays prêt à retourner à un cours normal – et le temps est venu de demander aux Irlandais d'en assumer le coût.

Proposition de corrigé

La proposition de corrigé qui suit vise à donner un exemple concret de la manière dont on pouvait traiter le sujet, en sachant qu'il ne s'agit que d'une possibilité parmi d'autres et que de nombreuses copies ont adopté des approches différentes qui se sont avérées pertinentes et convaincantes.

The year of 1847 was both a climax and a turning point during the Great Famine: a climax because mortality reached unprecedented levels, and a turning point because the government nevertheless decided to end all exceptional relief measures, letting the Poor Law system deal with those in need. That momentous shift in policy may be explained in several ways. In August 1847 there was no sign of the blight and it seemed that the crisis in Ireland was therefore coming to an end. There was also growing "famine fatigue" in Britain, as a result of the uninterrupted flow of bad news from the neighbouring island, but also of the general election held in the summer of 1847, which had led to significant gains for the Irish Repeal movement. Many British people considered that as very ungrateful after all the help they had given over previous months, either through taxation or through donations to the British Relief Association. In addition the increasing number of destitute Irish people landing in Liverpool, Glasgow and Bristol, where they became a burden on the local Poor Law unions, caused much resentment—why should British rate-payers, rather than Irish landowners, support them? Finally, the pressure exerted by a number of influential people like the Chancellor of the Exchequer, Charles Wood, and the Assistant Secretary to the Treasury, Charles Trevelyan, as well as by the *Times*, led the government to end exceptional relief measures, which were partly financed by the imperial Exchequer: public works were wound up during the spring of 1847, while soup kitchens were established to ensure the transition before the full implementation of the Poor Law Extension Act, adopted on 8 June.

That reform had been vigorously advocated by the *Times*, the most famous newspaper in the United Kingdom at the time, which insisted that Irish property should support Irish poverty and that no further financial assistance should be provided to Ireland. It repeated that message on 24 August 1847 in an editorial in which it expressed its full support for the closing of the relief fund despite the catastrophic situation in Ireland, by emphasising the causes of the famine and allocating responsibility for it. If some people, notably in Ireland, blamed the government for its ineffectual policy and for its lack of solidarity, the *Times* sees in the potato blight an intervention by Heaven that aims at redressing long-lasting problems in Ireland. In particular it identifies the landlord class as bearing a heavy

responsibility for the endemic poverty and lawlessness in the island. This allows the article to absolve the government of any blame for the famine, an objective that is also served by emphasising the comprehensive nature of relief measures: the government has not only responded to the most pressing needs of the people but it has devised a long-term strategy to deal with the deeper causes of the problem. The *Poor Law Extension Act* is indeed presented as a major reform through which Ireland will enjoy a new start, on sound moral, social and economic foundations. Those points aim at justifying government policy and at rallying the *Times'* readership around it.

In order to understand the issues at stake, it is necessary to begin by focusing on the way in which the *Times* depicts the famine in Ireland; the blight is presented as an exceptional catastrophe that could not have been anticipated, but which serves a providential design in the sense that it has revealed the special problems of the island. The role of the landlords in Ireland's predicament will also require close study, given that they are singled out as the main culprits and are in fact specifically targeted by the provisions of the Poor Law reform. That will lead us finally to look at the way the *Times* seeks to exonerate the government of any failing in relation to Ireland and to express its full support for the reformed Poor Law, which will force Irish landlords to bear the full burden of their responsibilities.

A special visitation of 'Providence'

The reality of the calamity

The reality of the catastrophe which has hit Ireland is fully acknowledged by the *Times* (l. 4-5). The point was worth making because news from Ireland was often received with a degree of scepticism in Britain. When first reports of the blight had reached Sir Robert Peel in 1845 for instance, he had been cautious before taking action because he considered, like many of his fellow countrymen, that the Irish had a tendency to exaggerate. His first reaction had been to check the information. In the same way, the *Times* had often minimised the extent of the Irish crisis, either by presenting it as localised or limited, or by doubting its reality, or by emphasising the alleged wealth in the island.

But the first months of 1847 had largely dispelled those doubts, after harrowing accounts of desolation in Skibbereen were published in the *Illustrated London News*. Several first-hand accounts by British visitors to Ireland—notably by Quakers—had made references to emaciated bodies, desperate people and depopulated villages. Official reports confirmed the magnitude of the crisis, notably those of the Relief Commission, which Lord John Russell's government had disbanded in August 1846, but had had to reconstitute in February 1847 in an attempt to deal with the situation. The *Times* concedes that its reports allow of no doubt as to the scale of the crisis in Ireland (l. 5-6): they testify both to the almost near complete destruction of the potato harvest and to the need to provide food for over three million people (l. 8).

The growing public awareness of the famine in Britain led to the foundation of the British Relief Association in January 1847 to collect money to help the Irish, with donations pouring in from all parts of the Empire and of the world. Following a letter from the Queen, a National Day of fast and humiliation was officially proclaimed on 25 March 1847. The subscription collected almost £500,000, which were used to finance the distribution of soup under the provisions of the Temporary Relief Act of February 1847 (l. 8). The National Day also encouraged people to pray God for "*the removal of those heavy judgments which [their] manifold sins and provocations [had] most justly deserved*".

An act of God

The famine was indeed widely perceived as a "*visitation of Providence*" (l. 1-2), because its scale and nature were so exceptional that it could not be considered as an ordinary event. Previous potato harvests had failed in Ireland, notably in 1816 and 1822, but those had been regional crises of limited duration. There was no comparison whatsoever with the extent of the failure of the potato in the autumn of 1846, when barely three million tons were harvested (about one fifth of the 1844 harvest). Most of the island was affected by the blight this time, and the failure of two consecutive crops was without precedent (l. 2: "*dreadful in effect, sweeping in extent*").

The crisis is thus presented in the article as an event of Biblical proportions, comparable to Noah's Flood (l. 3) in terms of the havoc wreaked. The blight's mysterious nature, which a scientific commission sent by Robert Peel in the autumn of 1845 had been unable to determine, and its sudden and dreadful manifestation—fields turned black overnight, releasing a terrible stench—contributed to the impression that it was indeed a direct supernatural intervention in the affairs of mankind. The *Times* adopts this point of view, partly to exonerate the government of any direct responsibility in the catastrophe.

If there was widespread agreement that this was no ordinary crisis, explanations as to the causes of the "*visitation of Providence*" varied considerably, as historian Peter Gray has shown. Peel saw it as a confirmation that the Corn Laws were an impediment to the natural working of trade and

thus required their repeal. Some ultra-Protestants believed that the increased government grant to the Catholic seminary of Maynooth in 1845 had aroused the anger of Heaven, while many Irish feared their intemperance or lack of gratitude for their abundant food had provoked the blight. But the *Times* supports the interpretation favoured by a number of British evangelicals and moralists who saw it as a condemnation of an unsustainable land system. For instance, the journalist emphasises that the blight is not directed against the Irish as such but against “*the only means on which*” they “*could rely for support*” (l. 4).

A place apart

All concurred, however, that Ireland was being singled out by the famine: compared to other European regions hit by the blight, the “visitation” was characterised by its “*specia*” intensity in Ireland (l. 1). The article emphasises the divergences between “*other countries of Europe*” (l. 12)—such as Belgium, the Netherlands, France and Germany—and Ireland. Though the extent of the crop failure was wide and the number of victims was quite high on the continent, notably in the Netherlands, they were nowhere near Irish levels, as reliance on the potato in Ireland was much higher (l. 11-12). In the same way, the Scottish Highlands were affected by the blight but did not pay as heavy a tribute as Ireland.

That difference is explicitly linked by the *Times* to the land system prevalent in Ireland. In most of Europe agriculture had evolved towards a system based on “*natural relations*” between “*land and labour*” (l. 12-13). In England that meant a clear distinction between landlords, farmers and labourers, the functions and status of whom differed significantly. In Ireland, however, a singular system had developed, which was characterised by its dysfunctional nature according to the journalist. A sizeable portion of the population lived on a subsistence crop, their cash exchanges rarely extending beyond payment of rent. Peasants were often seen as lazy (l. 14) by the British, who believed they only worked a few weeks in the year, while the productivity of Irish agriculture is presented as below standards, with its “*untilled soil*” (l. 14) and “*waste lands*” (l. 24).

Those considerations lead the *Times* to raise the question of the cause of Ireland’s singularity. If the exceptional impact of the blight on Ireland is due to its excessive dependence on the potato, the foundation of a singular and unsustainable land system, the next question is that of responsibility. Who is to be held to account for the situation? This was indeed a very significant issue in the debate of the time (l. 11: “the real point”). Some Irish nationalists attributed the severity of the crisis in Ireland to British rule, and to its refusal to ban exports of food for instance, a request made by the Mansion House Committee as soon as November 1845. John Mitchel later famously wrote that “*the Almighty sent the blight but the English created the famine*”. The journalist, however, wants to clear the government of any blame.

An indictment of the land-owning class

The legacy of past generations

Ireland’s special predicament and its visitation by God require an explanation, and the article is quick to identify those responsible for it: Irish landlords. Yet precautions are taken so as not to offend living landlords frontally. The *Times* admits that many of them are “*a credit to their country*” (l. 15) and that a significant number of exceptions—a “*white list*” (l. 16)—exists, notably landlords who donated generously to various subscriptions and who took an active interest in the plight of their tenants. Such precautions may also have had a political objective. Indeed, if the Whigs on the whole were not supportive of the landowners, who tended to be Tory sympathisers, they could not afford to provoke an entire class, especially as some members of Cabinet, like Lord Palmerston, owned estates in Ireland, just like Lord Monteaagle, a Whig grandee.

So the brunt of the attack is directed against “*past generations*” of landlords (l. 19). They are presented as the “*prime cause*” of Ireland’s current plight (l. 18) because of their behaviour. They are described as neglectful of their social and economic duties. In particular they failed to prevent the subdivision of land—many even encouraged it before 1829 in order to win the electoral support of 40-shilling freeholders, thus leading to a great number of “*small holdings*” (l. 30) throughout the island. In addition, few actively contributed to the development of their estates, by building bridges or organising drainage works for instance (l. 23-24), a self-evident duty for landlords in England.

The personal morals of Irish landlords are also criticised: their depiction as improvident and intemperate (l. 19: “*unthrift*”, “*claret-drinking*”) emphasises that they indulged in vices and profligacy rather than setting an example for the community. Many absentee landlords preferred to live in London, while those residing in Ireland often indulged in beautiful gardens and ostentatious piles. Several estates were thus already heavily indebted before 1845, which at best prevented those

landlords from providing help during the Great Famine, and at worst made them unable to waive the rent of destitute tenants, and led them to evict them.

An oppressed peasantry

The landlords' doubtful morals affected their dealings with tenants: the journalist establishes a direct link between their character and the condition of Irish peasants, which was most apparent in the case of evictions. If tillage had developed during the wars with France, the return of peace in 1815 and the consequent fall of grain prices had led many landlords to shift to grazing, which was much more profitable (l. 29-30). Yet the process of consolidation of the land was difficult because it had generally been sub-divided and sub-let over the decades.

Many landlords nonetheless proceeded to evict tenants and sub-tenants, which was often done ruthlessly. The eviction of over three hundred tenants from the Gerrard estate in 1846 had shocked public opinion for instance; it was even debated in the House of Lords. In 1847 Co. Roscommon (l. 29) had become a by-word for clearances, with Major Denis Mahon evicting over 3,000 tenants from his estate. He offered to pay for their journeys across the Atlantic, but among those who accepted many died on board "*coffin ships*". The others were left without shelter and resources "to die upon the roadside" (l. 32). The *Times* itself protested against such practices.

More generally, the extreme poverty of Irish peasants before the Famine was notorious, and had shocked many visitors, both English and foreign, many of whom had blamed landlords for the state of the peasantry. In the same way the *Times* emphasises the misery of the poorest classes in Ireland in order to indict landlords (l. 21-22). Various reports like the *Inquiry into the Condition of the Poorer Classes in Ireland* (1835), the census of 1841 and the Devon report (1845) had revealed their monotonous diet ("*lumpers*"), their tattered clothes, and their mud cabins—the 1841 census had established for instance that 40% of dwellings in Ireland were extremely rudimentary (category 4). The article attributes that shocking poverty to the failings of Irish landlords.

An island in need of reform

The result of the accumulated failings of generations of landlords is that Ireland as a whole is in a "*lamentable*" condition according to the article. Its natural fertility is woefully neglected, thus contributing to widespread poverty and scarcity of food: "*bogs have remained undrained, acres untilled, and waste lands out of cultivation*" (l. 23-24). The land system is characterised by low efficiency (l. 13-14), thus preventing the country's progress and the lifting of its population out of a poverty worse than that of American Indians or African tribes.

Another consequence of the attitude of the landlords according to the *Times* is the lawlessness prevalent throughout the island. The social and economic elite does little to promote the rule of law (l. 20: "*writ-despising*"), whereas in Britain landlords were the local pillars of the judicial system. It is no surprise therefore if violence and the threat of violence (l. 22: "*the incendiary*") discourage any serious attempt at investing in Ireland and thus maintain it in its poverty. The conduct of landlords also generated violence on the part of peasants who formed secret organisations of Ribbonmen to retaliate at night against their abuses (l. 23: "*at midnight*"). For instance, Major Mahon was eventually murdered in November 1847.

Generally speaking, the potato was deemed by the British to be an inferior crop, and if its cultivation was not in itself problematic, they considered "*that root*" (l. 12) could not be the main source of food in a country. Charles Trevelyan, at the Treasury, considered that it was incompatible with any true form of civilisation. It was too bulky to be easily transported and marketed, thus hindering the development of commercial agriculture and the general progress of the country. In addition, it did not keep much more than nine to ten months. Irish peasants had no incentive therefore to practice thrift or to look beyond the present. Finally, as it was the cheapest food available, there was nothing to fall back on when the harvest failed. The crisis of "*1846-47*" (l. 1) demonstrated that a major reform was necessary according to the journalist, who presents the Poor Law reform as an answer to that need.

A new era

The Poor Law Extension Act

According to the *Times*, the blight had revealed the unsustainable nature of Irish society and of a land system based on a staple crop – the potato. Under such circumstances the responsibility of the government was to lead the country towards a more efficient and "*natural*" system, modelled on that existing in England and in most "*other countries of Europe*" (l. 12). In such a system, those at the bottom of the ladder—"cottiers" (l. 32) and agricultural labourers—could count on relief provided

through the Poor Law when in difficulty, instead of being left to their own devices and totally dependent on the generosity of the British people.

The system that had been created in 1838 with the *Poor Law [Ireland] Act* was not satisfactory, however, since unlike its English counterpart it did not allow outdoor relief. At the outbreak of the famine, the 130 Irish workhouses had a capacity for only 100,000 inmates, and even though it was rapidly increased in following months, it still fell far short of the millions requiring assistance in 1847 (l. 8-9). That was to be changed with the *Poor Law Extension Act*, which allowed workhouses to provide outdoor relief. The reform would lead to higher expenses for the Poor Law Unions, which would be met by increased poor rates, levied notably on landlords (l. 32-33) who, in addition to their own lands, were liable for all holdings worth £4 or less. Landlords would thus be made responsible for their estates and tenants, a necessary condition for the improvement of Ireland.

It would also provide assistance to the destitute and protect peasants from the side effects of agricultural modernisation (l. 29-33). In other words the reform of the Poor Law is presented as an effective solution to the problems afflicting Ireland: it will force its unnatural land system (l. 13) to shift towards a “*natural*” one (l. 35), while affording relief to those in need. It is also presented as a just solution, since those who have earned the moral censure of the *Times*—the landlords—will be compelled to finance the relief of the poor for whom they are responsible.

Self-sufficiency

This is part of an overall strategy that aims at bringing about a moral regeneration of Ireland and the Irish, who must become self-sufficient. The country is fertile enough to feed the entire population (l. 27: “*the products of their own soil*”), though a more logical and efficient land system is required to end the recurrent shortages of food and the famines that have affected Ireland for several decades. If the landlords are compelled to pay for the relief of their poor, they will have little choice but to become more thrifty and provident, otherwise they will go bankrupt. The warning in the article is clear on this point: they must change their ways “*for their own sakes*” (l. 33). Ultimately, the workings of the poor law will lead to the disappearance of bad landlords and reward good ones, thus contributing to the improvement of Ireland.

The reform is thus justified on the grounds of *laissez-faire*, a doctrine that considered that the “*natural*” workings of the market were the best guarantee of success and that State intervention was to be kept to a minimum (l. 35). There is also an implicit moral aspect to the law, based as it is on the principles of self-sufficiency and self-help. These were seen as essential virtues in Victorian Britain, notably by the moralists, a group that included radicals, Tories like James Graham and Robert Peel, members of the Clapham group, and officials like Trevelyan, the assistant secretary to the Treasury. The Irish had been supported on “*public rations*” but with the approach of “*harvest-time*” they must take up the “*sickle*” and “*work*” to produce their own food (l. 25-27)—“*if any would not work, neither should he eat*” (2 *Thess* 3:10).

The enforcement of those virtues in Ireland (l. 38: “*henceforth they must help themselves*”) is calculated to win the approval of the readers of *The Times*. The article aims indeed at uniting a divided public opinion around the government’s Irish policy. If there was much disagreement in Britain as to the best of way of dealing with the Irish crisis, the depiction of the improvident Irish constantly seeking to evade their responsibilities, at the expense of the British tax-payer, could provide the basis of a common position, founded on shared moral values. That would help in turn to ensure the cohesion of the government’s precarious parliamentary majority.

A providential crisis

The reform of the Poor Law is also justified by the reference to the designs of Providence (l. 1-4). Indeed, if Heaven has sought to destroy not the people but their only means of support—the potato—, it is in order to bring about a radical transformation of the land system and a regeneration of the Irish people, thus opening a “*new era*” for the island (l. 25). Thus the government, by assisting this change, could only be approved of, according to the *Times*.

The point was famously made by Trevelyan in a letter to Lord Monteagle dated 9 October 1846, in which he explained that Ireland’s real problem was not so much the famine as a “*social evil*”, due to a “*defective part*” of the “*national character*”. He believed the blight was in fact a blessing, and that the government must be careful not to make the lesson being taught to the Irish by Providence unintelligible. That required the government to bring an end to all assistance to Ireland (l. 35-36), since the ultimate objective—making the Irish “*help themselves*” (l. 38)—would be defeated by any further aid. If the “*closing of the relief fund*” might seem harsh, the *Times* believed that there were “*occasions when something like harshness [was] the greatest humanity*”, as it put it in an editorial published on 6 January 1847.

The article emphasises that the government's policy was not motivated by anger or any other base motive, but by the firm resolve to change Ireland for its own good. This is a way of presenting the Poor Law reform as statesmanship of the highest order, the consciousness of which was the best defence against "*the obloquy and abuse*" directed against the government and people of England (l. 37), notably by the Repeal candidates elected in August 1847. The *Times* plays on this opposition between "*we*" and "*them*" (l. 31-37) in order to bring its readers to close ranks against all criticism from the other "*side of the Channel*" (l. 36).

Conclusion

By presenting the famine in Ireland as a providential opportunity to reform a dysfunctional country and by singling out the landlords for blame, the *Times* could justify government policy and encourage its readers to leave Ireland to fend for itself. In October 1847, a second Queen's letter asked the people of Britain to fast and pray once again for the Irish, but "*famine fatigue*" had set in, partly as a result of the campaign led by newspapers like the *Times*, and far less money was collected than in March when the first Queen's letter was published.

Yet the ending of all temporary relief measures in September 1847 did not suffice to solve Ireland's difficulties, far from it. If the potato harvest was relatively unaffected by the blight, which led several officials to proclaim the end of the crisis, so little planting had been done that even fewer potatoes were harvested than in 1846. The death toll for 1847 proved to be the heaviest of the Great Famine—it is remembered in popular memory as "*Black '47*"— while hundreds of thousands of Irish people fled the country. In addition, despite the promise of a new era, the number of evictions soared from 1847 onwards.

If a new society and land system did eventually emerge in the aftermath of the Famine, Britain gained no friends in Ireland through the policy defended here by the *Times*. On the contrary, the lack of support from the government helped to revive the Irish nationalist movement, which was to step up its struggle in following decades, notably through the support of emigrants in the United States. They believed an Irish government would not fail its people as the British government had done during the Great Famine.

Christophe GILLISSEN
Université de Caen Basse-Normandie
Pour la commission de civilisation

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/63/9/s2014_agreg_ext_lve_anglais_3_308639.pdf

Remarques générales

L'épreuve de linguistique/phonologie, d'une durée de six heures, prend appui sur un texte littéraire généralement extrait d'une œuvre contemporaine, d'une longueur d'environ 1000 mots ; cette année il s'agissait d'un roman de Jonathan Dee, *A Thousand Pardons* (2013). L'épreuve comporte deux volets : la linguistique et la phonologie. La partie linguistique consiste en l'analyse de trois segments soulignés et d'une question large portant sur tout le texte. La partie phonologie se présente sous la forme de questions – en général sept ou huit – sur des mots ou passages du texte. La linguistique est à rédiger en français, la phonétique en anglais (voir le rapport spécifique ci-après).

Le barème, même s'il peut varier d'une session à l'autre, attribue généralement 6 points à la phonologie et 14 à la linguistique (souvent répartis en 7-8 points pour la question large, et 2 ou 3 points pour chaque segment selon leur difficulté ou longueur de traitement).

Le jury encourage vivement les candidats à se préparer et à s'entraîner tout au long de l'année, afin qu'ils soient en mesure, le jour de l'épreuve, de faire une présentation claire, bien construite et argumentée, ne laissant pas place à l'improvisation. Pour cela, un entraînement régulier est nécessaire, qui doit débiter bien en amont du concours. Il doit permettre d'acquérir méthode et rigueur, et de mettre naturellement en place, le jour du concours, une démarche cohérente, fondée sur un plan bien articulé. Une préparation insuffisante donne trop souvent lieu à des développements pseudo-psychologisants inefficaces. La préparation doit s'articuler autour de trois axes : la syntaxe, la sémantique et le discours, et elle doit couvrir les domaines nominal, verbal et de l'énoncé complexe. Il est attendu des candidats qu'ils sachent reconnaître les catégories grammaticales, en particulier qu'ils sachent distinguer une subordonnée conjonctive d'une subordonnée relative, un déterminant d'un pronom, un auxiliaire d'un verbe lexical, ou encore une préposition d'une particule adverbiale, ou enfin TO préposition de TO opérateur de visée.

Le jury tient à préciser que les analyses relevant de toutes les théories ou écoles linguistiques sont acceptées, et il n'est pas nécessaire que le candidat indique le cadre théorique dans lequel il se situe.

Concernant le déroulement de l'épreuve, le jury recommande aux candidats qu'ils commencent par une lecture attentive du texte pour identifier les personnages, les plans d'énonciation et le ton. Une bonne compréhension et connaissance du texte permet en effet de bien contextualiser les énoncés étudiés et de repérer éventuellement d'autres formes à comparer pour faire avancer l'analyse. Cette mise en contexte des énoncés évite ainsi le placage de cours ; elle permet aussi d'éviter tout contresens d'interprétation, fortement pénalisé, qui laisserait à penser que la langue n'est pas maîtrisée.

L'ordre de rédaction des différentes parties n'est pas imposé. Cependant, il est conseillé de commencer par la phonologie, qui, parce que son format est bien cadré, permet au candidat de gérer son temps efficacement. La linguistique, moins guidée, nécessite une connaissance plus approfondie du texte. Il arrive souvent en effet que des candidats commençant par la linguistique n'aient pas réservé suffisamment de temps pour traiter ou finir les questions de phonologie.

Ainsi, pour bien gérer son temps, il semble judicieux de consacrer entre une heure et une heure et demie à la phonologie (qui peut prendre une copie double), quarante minutes à chaque segment (sur deux pages chacun environ), et le reste du temps à la question large (sur six pages environ). Bien entendu, le découpage indiqué est à moduler en fonction de la complexité des questions posées, et la longueur de l'analyse consacrée à une question n'en garantit pas pour autant la qualité.

La présentation doit être d'une grande clarté, sur le plan du contenu mais aussi sur le plan de la forme. Le candidat doit veiller à ce que son écriture soit lisible, et ce jusqu'au bout ; éviter les ratures ; et aérer son texte en créant des paragraphes pertinents tout en évitant de serrer les lignes. Il est rappelé que l'encre bleue, qui passe difficilement à la photocopie, est à proscrire. Par ailleurs, il est indispensable que les conventions de citation soient respectées. Ainsi, les syntagmes cités doivent être accompagnés du numéro de ligne et être, soit soulignés (ex. le sujet syntaxique the curtains (l. 27)), soit placés entre guillemets (ex. le sujet syntaxique « the curtains » (l. 27)), soit présentés sur une ligne à part. On peut aussi proposer plusieurs exemples à part et les numéroter. En tout cas il n'est pas souhaitable de renvoyer à plusieurs lignes sans citer les occurrences.

La langue participe également à la forme. C'est elle qui véhicule la pensée, elle doit donc être claire et précise. Le jury est très sensible à l'exactitude la syntaxe, de la grammaire et de l'orthographe, ainsi qu'à la précision et à la pertinence du lexique. De nombreuses erreurs ont été relevées sur l'accord des participes passés, l'emploi du masculin pour le terme « proforme », de la désinence du féminin pour « un adverbial » et l'orthographe de mots tels que « occurrence », « antécédent », « auxiliaire » et « subordonnée ». L'accumulation d'erreurs a entraîné des pénalisations.

Segments soulignés

Les questions étroites portent sur trois segments, soulignés dans le texte, qui doivent être traités séparément. Il n'est pas demandé d'établir des parallèles ou des comparaisons entre les trois segments, même si cela peut sembler possible. Il n'est pas recommandé de proposer une introduction générale ou une présentation du passage dont les segments sont extraits, ni de recopier la phrase entière, encore moins le passage dont ces segments sont extraits.

Traditionnellement les segments correspondent chacun aux trois grands domaines de l'analyse linguistique, à savoir l'énoncé complexe, le domaine nominal et le domaine verbal. Toutefois cette répartition n'est pas obligatoire car elle dépend de la spécificité du texte et des occurrences qu'il fournit.

Le jury attend du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides et qu'il soit capable de les mettre en application lors du traitement des segments. Ces connaissances ne doivent pas faire l'objet d'un placage de cours plus ou moins en relation avec le fait de langue à analyser. En effet, il est demandé au candidat de repérer les enjeux soulevés par le point particulier à analyser et de faire une explication argumentée de ce fait de langue dans son contexte d'apparition. Les connaissances ainsi mises en application doivent éclairer le sens *en contexte* et l'argumentation doit permettre de justifier l'emploi de la forme dans son contexte particulier. Il faut donc avoir recours au co-texte pour montrer comment et pourquoi la valeur de base connue et invariante peut être modulée en fonction du contexte. Il ne suffit pas d'affirmer par exemple que le morphème -ED est la trace d'un phénomène de décrochage, il faut aussi montrer en quoi consiste ce décrochage, comment il opère et quelle valeur il prend dans le contexte particulier dans lequel se trouve la forme verbale à analyser.

La terminologie doit être précise, les termes linguistiques explicités et utilisés avec pertinence. Éviter donc d'employer des « étiquettes » si elles ne sont pas assorties d'une définition ou d'une explication (ex : « structure clivée »).

Enfin, il est essentiel de bien cerner la problématique de chaque segment et donc de s'interroger sur le soulignement du fait de langue à analyser de manière à l'identifier. Par exemple, *had to be kept* dans le premier segment à analyser, *the curtains had to be kept closed because of all the photographers in the parking lot* (ll. 27-8) n'a pas toujours été perçu comme il se devait. Un bon nombre de candidats en effet ont omis de traiter la structure passive, ne voyant que la modalité, ou inversement, ce qui a donné lieu à des analyses très incomplètes.

Enfin, du point de vue méthodologique, il est recommandé d'adopter systématiquement une démarche logique et structurée, qui suit l'ordre suivant : Description, Problématique, et Analyse qui découle naturellement des deux premières étapes.

La première étape, indispensable, est l'observation du segment souligné : elle permet de repérer les parties du discours qui le composent. La **description** qui s'ensuit consiste tout d'abord à identifier l'ensemble du segment, ainsi que sa nature et sa fonction, en le replaçant dans un premier temps dans le cadre de l'énoncé dans lequel il est inséré. Ainsi pour *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43), il importait de préciser que l'on avait affaire à une proposition, de donner sa nature et sa fonction dans la phrase matrice (ici sujet), avant de mettre en évidence sa structure interne et le rôle de ses constituants (en particulier nature et fonction de WHAT). Ce commentaire sur l'insertion du segment en contexte permettait de se concentrer dans un second temps sur le rôle discursif que jouait le segment, qui relevait d'une structure pseudo-clivée. Quand un seul mot est souligné, la description ne doit pas se limiter à ce mot mais tenir compte des éléments pertinents du co-texte. Ainsi, pour *she too had an instinct that this man was not some prospective client* (ll. 61- 2), il convenait de tenir compte du co-texte droit pour identifier *some* comme un déterminant (et non une proforme), et du co-texte gauche pour constater la présence de la négation, qui semble prototypiquement incompatible avec *some*.

Une fois que le segment est replacé dans son contexte, la description porte sur les éléments pertinents qui le composent. Dans une proposition par exemple, tous les éléments ne sont pas pertinents, seuls les constituants SN et SV le sont. Par ailleurs, la description nécessite une connaissance approfondie des étiquettes traditionnelles, des catégories grammaticales, parties du

discours et fonctions syntaxiques, notions que doit maîtriser un futur enseignant. Malheureusement, chaque segment a donné lieu à de graves confusions dans certaines copies. En effet, dans le segment *had to be kept* (ll. 27-8) un nombre très important de candidats décrivent HAVE comme un auxiliaire ou encore comme un verbe à particule, et BE comme une copule ou un verbe lexical. Plusieurs copies décrivent TO comme une préposition ou une particule adverbiale. Ces erreurs réhébilitaires se trouvent même dans des analyses moyennes, voire parfois judicieuses, ce qui montre bien qu'il faut connaître le sens que recouvre une étiquette. Autre exemple, la relative elle-même *what enlarged the cheeks* dans le deuxième segment a été confondue avec la structure d'ensemble, et identifiée comme une pseudo-clivée ou comme une extraposition ou encore comme une inversion sujet/attribut. À l'inverse, certaines copies moyennes mentionnaient une relative à antécédent fusionné, mais non la structure pseudo-clivée à laquelle cette relative participait. WHAT a été décrit à plusieurs reprises comme conjonction de subordination, et *his smile* comme COD de BE. Dans le troisième segment enfin, *some* a été identifié comme un adverbe (erreur) qui détermine (deuxième erreur) un élément, ou encore comme un adverbe qui modifie un adjectif (en l'occurrence *prospective*, ce qui était erroné). Enfin le SN *some prospective client* dans lequel *some* est inséré a été décrit comme COD de BE. Ces graves erreurs peuvent être facilement évitées si le candidat vérifie en amont les connaissances de base.

La description doit donc identifier les éléments nécessaires à l'élaboration de la problématique et de l'analyse qui lui succèdent.

La **problématique** résulte des éléments observés. Elle est liée au domaine auquel appartient le segment et à son contexte d'apparition. Il est nécessaire de la formuler car elle oblige à poser les questions pertinentes et clarifie l'exposé en fournissant des pistes ou un fil conducteur. Ainsi, pour *had to be kept* (ll. 27-8), il fallait s'interroger sur les emplois de HAVE TO et de BE + V-EN marque du passif, sans oublier la question du prétérit dont l'analyse a été trop souvent omise. Dans le deuxième segment, *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43), l'interrogation s'est souvent portée sur la structure dans laquelle était insérée la relative, laissant de côté la proposition relative elle-même. De nombreuses copies ne se sont pas interrogées non plus sur la nature de WHAT.

Par ailleurs, il faut savoir hiérarchiser les problématiques. Par exemple, dans le segment *what enlarged the cheeks* qui relevait d'un problème de syntaxe, il n'était pas pertinent de s'interroger sur le temps de la forme verbale. Si cela avait été le cas, le soulignement se serait limité à la forme verbale elle-même.

L'**analyse** est guidée par le questionnement opéré dans la formulation de la problématique. Elle doit tendre vers la résolution de cette problématique, permettre d'expliquer le fonctionnement du segment et justifier/motiver son emploi en contexte. Certaines analyses étaient assez rigoureuses, mais de bons candidats se sont privés de certains points en omettant d'utiliser à bon escient leurs connaissances théoriques pour livrer une analyse sémantique en contexte des segments soulignés. Les connaissances théoriques sont nécessaires, mais elles ne doivent pas être amenées sous forme de placage de cours, qui serait de fait déconnecté de l'emploi spécifique du segment en contexte. Certains faits de langue se prêtent à un rappel de la valeur fondamentale, mais il ne s'agit pas de faire un cours général. Par exemple, dans *the curtains had to be kept closed because of all the photographers in the parking lot* (ll. 27-8), un rappel sur les valeurs que peut prendre le décrochage marqué par -ED a été apprécié. En revanche, le traitement de HAVE TO ne devait pas donner lieu à un exposé préliminaire sur les modaux, même s'il était bon de rappeler la définition des fonctionnements radical et épistémique si ces notions étaient utilisées.

L'analyse doit être **logique** et aller du plus simple au plus complexe. Ainsi, élucider la structure passive dans *had to be kept* (ll. 27-8) en premier lieu permettait ensuite de retrouver l'origine de la contrainte marquée par HAVE TO. De même, traiter le segment *what enlarged the cheeks* (l. 43) permettait de l'identifier avant de traiter son insertion en discours dans une construction pseudo-clivée.

Une fois le segment analysé du point de vue de sa structure (syntaxe) ou de ses formes (nominale ou verbale), le candidat doit rendre compte de ce qui a motivé **son emploi** et se demander si la forme utilisée est contrainte par la langue ou si elle relève d'un choix énonciatif. Le segment *had to be kept* (ll. 27-8) est un bon exemple de contrainte syntaxique qui excluait dans ce contexte les emplois de MUST et de SHOULD. Par opposition, dans *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43), c'est l'énonciateur qui a choisi, à partir de la relation prédicative unique < *his smile - enlarge the cheeks* >, de focaliser *smile* en construisant une pseudo-clivée. Ainsi, parler de « choix de l'énonciateur » sans dire en quoi cela consiste ne constitue pas une explication en soi, et relève de la formule toute faite plutôt que d'une démarche explicative. Il s'agit également d'éviter les qualificatifs subjectifs tels que « surprenant », ou « anormal », pour désigner une

construction ou un emploi comme par exemple celui de *some* avec la négation, dans le dernier segment. Non seulement cet emploi n'est pas atypique, mais le jugement de valeur ainsi porté ne constitue pas une explication en soi. En revanche, mettre en avant la dimension phonologique est judicieux lorsqu'elle s'avère un outil discriminant pour l'analyse, comme cela a été le cas pour *some* dont la valeur qualitative est marquée par une forme pleine. Le candidat veillera alors à bien utiliser le phonème adéquat.

Il est important de bien expliciter les remarques. Par exemple, dans certaines copies, la valeur qualitative de *SOME* a été généralement perçue sans que s'ensuive une démonstration convaincante. Sa valeur d'indétermination a été très rarement évoquée. Les analyses sur ce point ont été souvent vagues ou confuses, avec des références peu explicites à une valeur « subjective », « de jugement », parfois reformulée en tant que « valeur minorante » ou « péjorative » - sans doute une confusion avec la valeur appréciative de *SOME*. Assez peu de candidats identifiaient ou, en tout cas, ont décrit la valeur d'indéfinitude de manière efficace. Par ailleurs, un nombre surprenant de candidats étaient convaincus que *SOME* a une valeur quantitative et essayent de le démontrer. Pour le traitement du passif dans le segment *had to be kept* (ll. 27-8), de nombreuses copies ont mentionné l'omission de l'agent ; il était important ensuite de faire référence au co-texte avant et à la cohésion discursive. Enfin, dans le segment *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43), certaines copies ont indiqué une relative sans voir qu'elle était nominale.

Le jury a eu le plaisir de lire un certain nombre d'analyses globalement satisfaisantes. Malheureusement, elles étaient parfois entachées par des remarques erronées. Ce fut le cas pour le deuxième segment, cité précédemment, dans des copies traitant à bon escient du focus sur *his smile*, abordant assez judicieusement la question de *end weight* / poids relatif, mais proposant une analyse éliminatoire de *his smile* comme l'antécédent de *WHAT*, évidemment non justifiable. Plusieurs copies également confondent pseudo-clivée et pseudo-clivée inversée. Enfin, dans le segment *she too had an instinct that this man was not some prospective client* (ll. 61-2), de nombreux candidats considèrent que *SOME* a une valeur de parcours, sans doute une confusion avec *any*, souvent traité en parallèle.

Les copies pleinement satisfaisantes sont celles qui justifient d'une argumentation solide et justifiée. Il existe des **manipulations**, qui sont d'une grande utilité car elles permettent de révéler, par contraste, le fonctionnement ou le sens du segment analysé. Ce sont des outils d'analyse qui doivent être intégrés à l'explication du segment et non pas juxtaposés artificiellement ou systématiquement relégués à la fin de l'explication. En effet, une manipulation participe à la démonstration et lui permet d'avancer en justifiant chaque étape. Mais elle n'est pas une fin en soi. C'est ainsi qu'elle doit être accompagnée d'un commentaire expliquant ce qu'elle apporte à l'analyse. En effet, trop de candidats se contentent d'indiquer si telle ou telle manipulation est possible ou non, sans spécifier ce qu'elle révèle. Ainsi, pour l'analyse de la pseudo-clivée dans *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43), beaucoup de candidats ont judicieusement pensé à mentionner les autres constructions possibles comme l'énoncé canonique sans clivage, une clivée en IT et une pseudo-clivée inversée, mais il aurait été opportun alors d'expliquer ce en quoi elles différaient de la construction à analyser.

Les manipulations les plus courantes sont :

- Une substitution de forme : pour *she too had an instinct that this man was not some prospective client* (ll. 61-2), la substitution de *not some* par *no* engendrerait un énoncé acceptable grammaticalement mais moins pertinent dans ce contexte.

- Un réagencement syntaxique : le passage de *the curtains had to be kept closed because of all the photographers in the parking lot* (ll. 27-8) à la tournure active (*People/Hamilton had to keep the curtains closed because of all the photographers in the parking lot*) avait pour but de montrer que *the curtains*, sujet syntaxique de la construction passive, n'était pas sujet agent du procès *keep*.

- La suppression d'un élément : dans *what enlarged the cheeks was his smile* (l. 43) la suppression des outils de clivage *WHAT + BE* permettait de retrouver une phrase simple : *his smile enlarged the cheeks*, mettant en évidence un phénomène de réagencement d'une proposition unique. Cette manipulation aurait évité à certains candidats de voir deux relations prédicatives dans la pseudo-clivée.

Enfin, il est à noter que la traduction n'est pas un argument d'analyse, puisqu'il s'agit du passage d'une langue à une autre ; elle peut cependant contribuer à gloser le sens d'une forme.

À la suite de ces remarques d'ordre méthodologique, il est proposé une correction des trois segments à analyser. D'autres pistes et modes d'organisation étaient possibles, tant que les enjeux majeurs et les problématiques principales étaient traités.

Segment 1 : *the curtains had to be kept closed because of all the photographers in the parking lot* (ll. 27-8)

Description :

Le segment souligné est une forme verbale auxiliée, dans laquelle la forme modale périphrastique (ou semi-auxiliaire) HAVE TO porte la marque -ED du prétérit.

Le verbe lexical HAVE est suivi de la particule infinitive (ou opérateur verbal) TO associée à un infinitif passif, *be kept*. Ce dernier est composé de l'auxiliaire (ce n'est pas un verbe lexical ici) BE à l'infinitif (ou à la base verbale) et du verbe lexical *keep* qui porte la marque -EN du participe passé.

Cette partie de prédicat est suivie à droite par un participe passé adjectival (*closed*). Le sujet est le GN *The curtains* dont le référent est non animé (ou inanimé).

Problématique :

Elle est triple. On s'interrogera à la fois sur :

- la diathèse (tournure ou voix) passive dont on devra expliquer la construction et justifier la motivation.
- la modalité dont on devra expliquer le fonctionnement et justifier le choix à la lumière de la tournure passive, et l'effet de sens.
- la valeur du prétérit.

Analyse :

1) Diathèse / voix passive

Fonctionnement

Si on considère le passif comme une forme de **réagencement** (/réorganisation) des constituants de la phrase active, l'ordre des mots diffère de celui de l'ordre canonique sujet-verbe-objet (SVO).

Dans la structure passive, le **sujet syntaxique** / grammatical ne dénote pas le sujet sémantiquement agent. En effet, le référent du sujet *the curtains* n'est **pas agent** (sujet actif) du procès */keep closed/*, il est considéré comme le « patient » (sujet « passif »).

Le statut de « patient » (non agent) de ce sujet est marqué sur la forme verbale par la présence de l'opérateur **BE** (ici **auxiliaire**) qui dénote l'accès à l'existence, et **-EN** qui dénote un résultat (ici les rideaux maintenus fermés).

Une tournure à l'**actif** serait grammaticalement acceptable mais peu pertinente ici au niveau pragmatique (ou discursif) : *People/Hamilton had to keep the curtains closed because of all the photographers in the parking lot*. On retrouve le rôle de chaque constituant :

- *the curtains* est objet syntaxique de *keep* (et non pas sujet), et correspond au patient.
- *People / Hamilton*, sujet syntaxique, correspond à l'agent du procès.

La motivation sera donnée plus loin.

On constate que le **complément d'agent**, constituant qui renvoie à l'agent habituellement introduit par *by*, est ici **omis**. On pourrait le reconstituer si nécessaire : il s'agit de Hamilton et/ou de la personne qui l'accompagnait. Glose : *the curtains had to be kept closed by Hamilton/people*.

Bien qu'aucun agent ne soit mentionné dans l'énoncé, il s'agit d'un **passif d'action** car un agent est nécessaire pour actualiser le procès *keep the curtains closed*.

Motivation

Le choix du passif s'explique par une volonté de **thématiser le patient**, en faire le premier terme de la construction, parce qu'il représente le « topique ». C'est donc un **choix énonciatif**, le choix que fait l'énonciateur lors de la construction de son énoncé.

Le co-texte gauche mentionne que les fenêtres du motel étaient ouvertes, posant ainsi comme thème du discours l'existence de rideaux (*curtains* étant lié à *windows*, par métonymie). Par volonté de **continuité / cohésion discursive**, le **thème préalablement mis en place** est donc choisi comme terme de départ de la phrase : le sujet syntaxique *the curtains*.

Son statut de sujet non agent entraîne cette structure passive.

Par ailleurs, l'agent du procès ne peut pas être identifié avec précision dans ce contexte : il peut s'agir de la vedette de cinéma Hamilton ou bien des personnes qui l'accompagnent. Le passif permet ainsi de ne pas mentionner l'**agent, inconnu** mais aussi **peu pertinent** dans ce contexte car évident.

2) **Had to**

La périphrase modale HAVE TO appartient au domaine de la **nécessité** et fonctionne de la manière suivante :

Valeur de TO

TO est un opérateur verbal de **visée** / dévirtualisation. Il présente la relation prédicative comme validable mais pas encore validée / le procès comme actualisable mais pas effectivement réalisé. Ici le fait, pour les rideaux, d'être maintenus fermés était vu comme étant à faire, donc comme n'étant pas encore réalisé ; on se situe donc **en amont de l'actualisation** du procès.

Valeur de HAVE

HAVE a ici un fonctionnement syntaxique de **verbe lexical** (et non d'auxiliaire) car il est suivi d'un infinitif en TO.

HAVE est un opérateur de **localisation**. Il localise un événement (ou activité) à venir (la proposition infinitive *to be kept closed*) par rapport à la sphère du sujet *the curtains*.

Cet événement (ou activité) étant affecté au sujet (par le biais de HAVE), cela s'interprète comme une **obligation**.

De plus, HAVE TO signale une relation non congruente (= présentée comme problématique) entre le sujet (*the curtains*) et son prédicat (*be kept closed*). La **non congruence** de ce procès (ou situation) est explicitée par l'emploi de la conjonction *though* qui lui oppose une situation congrue (*the windows were indeed open*, l. 27) entraînant logiquement des rideaux ouverts. C'est une modalité de **non congruence** : la validation du procès *be kept closed* est conçue comme n'allant pas de soi.

Ainsi, HAVE TO véhicule une idée de **contrainte**, d'obligation : ici, le maintien des rideaux fermés était obligatoire. Cette modalité a un fonctionnement (/ une valeur) **radical**, qui met en relation le sujet (*the curtains*) et son prédicat (*be kept closed*) de manière contrainte : elle a donc une valeur **déontique**.

Choix de HAVE TO

La contrainte étant localisée (HAVE TO) sur le sujet, cela s'interprète comme une obligation **extérieure** (/autre que) au sujet agent du procès à valider. En effet, avec la tournure passive, le référent du sujet syntaxique (*the curtains*) est un inanimé : il est donc difficile d'exercer, en quelque sorte, une forme de pression sur lui. Avec une tournure active, on retrouverait HAVE TO ; glose possible : *Hamilton / People have to keep the curtains closed because of all the photographers in the parking lot*.

C'est la présence des photographes qui a contraint au maintien des rideaux fermés. *because of all the photographers in the parking lot* est clairement identifié comme la cause du procès */curtains – be kept closed/*, comme l'indiquent les gloses suivantes :

[the presence of] all the photographers caused Hamilton/someone else to keep the curtains closed

[the presence of] all the photographers caused the curtains to be kept closed

Ainsi, un modal tel que *should*, qui indiquerait une contrainte atténuée sur / un conseil à l'agent implicite du procès ne serait pas recevable dans ce contexte : ?? *The curtains should be kept closed because of all the photographers in the parking lot*.

3) **Valeur de -ED**

Le prétérit signale que le procès (ici la nécessité) n'est pas considéré comme existant au moment de l'énonciation. -ED marque un **décrochage** / distanciation / décalage / rupture.

L'emploi du prétérit est motivé par un phénomène de décrochage : un décrochage par rapport au réel (prétérit irréel / modal) ; un décrochage par rapport à l'énonciation originelle (translation) mais il n'y a pas ici de mise au discours indirect, on se situe dans la narration.

C'est la troisième valeur de décrochage qui s'applique ici : un décrochage chronologique / temporel ; le prétérit renvoie à du **révolu**. Le groupe prépositionnel *in town for the film festival* sert de repère locatif, à partir duquel on peut reconstruire un repère temporel passé. La contrainte est située dans le passé (au moment où Hamilton séjourne dans le motel), qui se calcule / définit en décalage / décrochage chronologique par rapport au moment origine de la narration.

L'emploi du verbe lexical HAVE affecté de la marque chronologique du passé indique que la **contrainte** a été **effective**, qu'elle s'est réalisée, entraînant par là-même la réalisation (effective) du procès *be kept closed* : les rideaux ont bien été maintenus fermés lors de la présence d'Hamilton.

Cette actualisation du procès à un moment révolu, antérieur au moment de la narration, exclut l'emploi de tout modal, *a fortiori* du modal MUST. En effet, d'une part un modal situe le procès dans le virtuel, et d'autre part MUST ne possède pas de forme prétérite qui permettrait d'indiquer une obligation (ou contrainte) révolue. On a donc recours à l'expression de modalité HAVE TO au prétérit.

De nombreux candidats ont bien identifié la problématique de la modalité ou celle du passif. Certains, cependant, se sont arrêtés à un seul de ces points ; il est important de bien étudier le soulignement opéré et/ou n'ont pas abordé du tout la question du prétérit. Par ailleurs, la prise en compte du co-texte était essentielle pour justifier l'omission du complément d'agent.

Segment 2 : *Actually, what enlarged the cheeks was his smile, which was constant* (l. 43)

Description :

Le segment souligné est une proposition subordonnée, composée du pronom / de la proforme *what* et d'un prédicat, *enlarged the cheeks*. Elle est insérée dans une structure plus large dans laquelle elle est suivie du verbe lexical / copule BE et d'un GN *his smile*.

Problématique :

On s'interrogera sur la nature et la fonction de cette proposition et son insertion en discours (ou son rôle dans la structuration de l'ensemble).

Analyse :

Nature et fonction

On constate que cette proposition peut être remplacée par un syntagme nominal : *IT was his smile*. Puisqu'elle entre dans le paradigme du nom, elle est **nominale** (/complétive). Elle a la même fonction qu'un groupe nominal, ici **sujet** syntaxique (de *was his smile*).

En tant que subordonnée nominale, une proposition en WHAT peut être une interrogative indirecte, une exclamative indirecte ou une relative. Nous éliminons l'interrogative et l'exclamative, le contexte ne se prêtant pas à ces interprétations. Le sémantisme des éléments de la principale n'indique aucun questionnement, ni doute (cf. *actually*) ; il n'évoque pas non plus d'exclamation sous quelque forme que ce soit, pas plus que l'expression d'un haut degré.

On en déduit que cette subordonnée est une **relative nominale / libre**. En effet, le subordonnant WHAT est ici une proforme (ou pronom) **relative** pour deux raisons : d'une part WHAT occupe la **fonction** de sujet (de *enlarged*) à l'intérieur de la subordonnée, c'est donc un relatif nominal (vs. adverbial) ; et d'autre part, pronom référant à de l'inanimé ou de l'abstrait, WHAT **représente** (ou contient) son propre antécédent car il est paraphrasable par de THE THING + THAT. Le segment est glosable en : *the thing that enlarged his cheeks was his smile*.

Ainsi, WHAT est un pronom **relatif à antécédent amalgamé (ou fusionné)** qui introduit une **proposition relative nominale/libre**.

Insertion en discours

Il n'est pas pertinent de se demander si cette relative en WHAT est restrictive (/déterminative) ou non, puisqu'elle n'a pas d'antécédent explicite, contrairement à la relative en WHICH dans le co-texte droit immédiat (*which was constant*) modifie (ou fournit un commentaire sur) l'antécédent *his smile*.

Il est pertinent de noter que cette relative nominale est insérée à une structure du type « relative nominale + BE + SN » : il s'agit d'une construction **pseudo-clivée** ou clivée en WH-, qui a pour schéma WH- + BE + X focus.

Fonctionnement de la construction pseudo-clivée

Cette structure repose sur **une seule relation** prédicative : *< his smile – enlarge his cheeks >*. En effet, en supprimant les outils de clivage WHAT + BE on retrouve une phrase simple : *his smile enlarged his cheeks*. Le clivage permet la mise en relief d'un constituant de la phrase, ici *his smile*. Cet élément est extrait de sa position originelle et placé en focus (= élément saillant), procédé qu'on peut qualifier de **focalisation**.

Cette mise en relief relève de phénomènes complémentaires :

- la relative nominale, en position thématique, présente les faits auxquels elle réfère comme connus. Elle permet d'introduire en discours un élément nouveau (*his smile*), qui a une fonction rhématique.

- La marque en WH- du relatif fusionné indique un **déficit d'information** : ce déficit concerne de l'inanimé : *something enlarged his cheeks*. Ce **présupposé** est récupérable dans le co-texte gauche : ici, l'idée que les pommettes du personnage sont larges a déjà été évoquée (*large cheeks*, l. 43).

- le focus *his smile* joue ici un rôle de **remplissage sémique** / *semantic filler*, comblant l'attente informationnelle marquée par *what*.

Justification et valeur de la structure au niveau informationnel + choix de cette structure

La pseudo-clivée respecte le principe du **end focus** / du focus final (le SN *his smile, which was constant* étant en focus dans la structure), la relative nominale sujet étant syntaxiquement plus lourde que le focus.

La pseudo-clivée permet une grande **cohésion discursive** avec le co-texte gauche. En effet, *what enlarged his cheeks*, qui est en position initiale (ou thématique), reprend en partie un élément du co-texte gauche, à savoir *by large cheeks*. Elle permet ainsi de lier l'avant et l'après du texte. De même, la position de *his smile* en focus final permet de poursuivre le discours sur ce référent dans le co-texte droit : la relative *which was constant* apporte un commentaire sur l'antécédent *his smile*.

Cette grande cohésion discursive ne serait **pas permise par un énoncé canonique sans clivage**, pourtant grammaticalement correct : *his smile enlarged his cheeks*, ceci pour les raisons suivantes :

- Le sujet syntaxique et les constituants qui lui sont rattachés seraient trop lourds pour occuper la position initiale (**his smile, which was constant, even as he took in, without having to so much as crane his neck, the entirety of the operation, enlarged the cheeks*). De plus, le sujet syntaxique *his smile* serait séparé de son verbe par de nombreux constituants, ce qui rendrait l'organisation syntaxique de l'énoncé confuse.

- Le prédicat *enlarged his cheeks* serait présenté comme totalement nouveau, ce qui ne serait pas cohérent dans le co-texte.

- l'accent nucléaire tomberait en fin de phrase, respectant ainsi le principe du **end focus**. On perdrait l'idée que *his smile* constitue l'information nouvelle / essentielle expliquant la raison d'être des pommettes larges.

Une autre manière de mettre en avant le constituant sujet est la structure **clivée** ou clivée en IT, qui a pour schéma : IT + BE + X focus + THAT/WH- + le reste de la prédication. On peut réagencer l'énoncé de départ ainsi: *it was his smile that enlarged his cheeks*. Cependant le clivage donnerait à l'élément focalisé une valeur contrastive, ce qui n'est **pas pertinent** dans ce contexte qui ne pose pas l'existence d'éléments opposables au sourire du client et susceptibles d'élargir ses pommettes. De plus, la clivée en IT n'exige pas que le contenu de la subordonnée soit thématique – d'où sa position en fin de phrase. Or ici le contenu de la relative nominale en WHAT est thématique car son contenu est une reformulation d'un segment du co-texte gauche (*large cheeks*).

D'autre part, une pseudo-clivée inversée : ?? *Actually, his smile was what enlarged his cheeks*. – serait grammaticalement correcte, mais non acceptable sur le plan discursif. En effet, elle respecterait le principe du **end weight** / du poids relatif, car la relative nominale est plus lourde que le focus, mais elle violerait le principe du **end focus** / du focus final, mettant l'élément focalisé et accentué *his smile* en position initiale dans la phrase. Par ailleurs, elle perturberait la cohésion discursive avec le co-texte gauche, car c'est la relative nominale qui reprend en partie un élément du co-texte gauche (*large cheeks*), et non le SN *his smile*, qui est une information nouvelle.

Le choix de la structure pseudo-clivée est motivé ici par un **phénomène d'empathie**. Le lecteur vit la scène au travers de la perception qu'en a le personnage Helen, comme l'indique l'adverbe modal de phrase *actually*. Il perçoit à travers elle quelqu'un qui entre (*in walked*) puis ses cheveux, ses vêtements, ses lunettes, ses pommettes larges. Enfin, partant du constat que quelque chose élargissait les pommettes (= SOMETHING *enlarged her cheeks*) elle trouve l'explication (*actually*) qui remplit l'attente et comble le déficit informationnel en lui donnant un nom : *his smile*. La mise en discours suit la perception de l'objet décrit. Cette structure est donc un **choix énonciatif d'organisation de l'information**, motivé par l'insertion en discours et non par des contraintes internes à la subordonnée.

Commentaires du jury sur les copies

Le jury a constaté que ce point n'avait souvent pas été traité convenablement, alors que de nombreux candidats ont été à même de proposer des structures proches et n'ignoraient pas les principes de **end focus** et **end weight**. On observait de nombreuses confusions dans l'identification de la structure. Certaines copies mentionnaient une relative à antécédent fusionné, mais non la structure

pseudo-clivée. De nombreux candidats confondent pseudo-clivée et pseudo-clivée inversée, et présentent les deux structures comme équivalentes. Certains candidats parvenaient à la conclusion que le segment n'était « pas une pseudo-clivée » parce qu'ils ne s'étaient pas posé la question de la fonction syntaxique de la proposition relative (la description initiale le mentionnait peut-être mais ils n'en tiraient en tout cas pas les conclusions appropriées) et que le test de la suppression de WHAT et de BE ne fonctionnait pas.

Segment 3 : *she too had an instinct that this man was not some prospective client* (ll. 61- 2)

Description :

Le segment souligné est un déterminant indéfini, *some*, associé à un nom dénombrable singulier *client* modifié par l'adjectif *prospective* en position épithète. L'ensemble du GN est en position attribut du GN sujet *this man* dans une proposition à polarité négative / assertion négative (présence de l'adverbe négatif *not*).

Problématique :

SOME est considéré comme un quantifieur dans la grammaire traditionnelle, il est souvent opposé à ANY. Il s'agira de justifier son emploi avec un nom dénombrable au singulier qui indique que SOME signifie « un », ainsi que son emploi dans une phrase négative.

Analyse :

Valeur de base de SOME

SOME, qui peut être pronom, déterminant ou adverbe, est un **opérateur d'extraction** qui combine systématiquement deux valeurs : assertion de l'existence du référent ET déficit de spécification du référent, déficit qui peut être d'ordre quantitatif ou qualitatif. Il est ici un déterminant à l'intérieur d'un GN au singulier. En tant qu'opérateur d'extraction, il **présuppose l'existence** d'une occurrence de *prospective client* : c'est bien un client potentiel qu'Helen s'attendait à recevoir. Il a une orientation positive, il est actualisant : ce *prospective client* existe bel et bien ; il s'agit du référent de *this man*, qui fait face à Helen. Enfin, SOME est un quantifieur indéfini **assertif** (= en lien avec une valeur dont l'existence est prédiquée).

Le caractère indéfini de SOME apporte une **imprécision** (ou déficit d'information). Sur quoi porte-t-elle ?

Le nom dénombrable *client* étant au singulier, l'imprécision ne concerne pas la quantité (ici une occurrence unique de *prospective client*).

L'interprétation ne peut être que **qualitative** : elle concerne l'**identification** de l'occurrence extraite : évoquer, avec un phénomène de brouillage, une occurrence quelconque de la classe des */prospective clients/*, qui ne se définit que par le fait qu'elle possède les propriétés de cette classe. Cette valeur pourrait être dite 'circulaire'. Ceci est corroboré par le prédicat BE (*was*) qui opère un travail d'identification avec le GN sujet *this man*, au singulier lui aussi.

Les gloses en « *some prospective client or other* » et « *an unspecified prospective client* » explicitent l'indifférence de choix (*or other*), la **non spécificité** (*unspecified*) de l'occurrence : « un client potentiel quelconque ».

Enfin, du point de vue phonologique, SOME qualitatif se réalise sous sa forme pleine /sʌm/, ce qui le différencie de sa valeur quantitative, qui se réalise avec une voyelle réduite /@/.

Incidence / Portée de NOT et comparaison avec ANY

Le contexte étant négatif, on peut se demander pourquoi l'énonciateur n'a pas utilisé ANY. En effet, ANY est souvent privilégié dans les contextes non assertifs (hypothétiques, interrogatifs et négatifs), alors que SOME, bien qu'attesté dans les contextes non-assertifs, est plutôt privilégié dans les contextes assertifs positifs.

La négation est une négation verbale. Elle affecte le verbe lexical BE (*was*), marqueur d'identification. NOT nie non pas l'existence d'un visiteur, mais l'identification du visiteur (*this man*) à une occurrence non spécifiée de la classe */prospective clients/*. Ainsi, la glose : « *this man was not some prospective client or other* » met en évidence le fait qu'Helen émet des **doutes sur la qualité** du visiteur, sur son identité, à la suite de Mona qui le soupçonne d'être envoyé par le gouvernement ("You from the government?", l. 13). Il a une nature autre que celle de « prospective client ». Aux propriétés prototypiques de la classe */prospective clients/*, elle oppose des propriétés atypiques comme *too untroubled* (l. 62) et *pretty happy with the public image he was projecting already* (l. 62-63).

Ainsi, SOME, bien que peu fréquent dans les phrases négatives, est ici souhaitable car la négation porte sur le verbe. On ne nie pas l'existence d'une occurrence quelconque de */prospective clients/*. On présuppose son existence, en niant toute identification de cette occurrence avec *this man*.

La substitution par ANY dans ce GN singulier entraînerait une interprétation **qualitative** de l'occurrence. En effet, ANY est un opérateur de **parcours** qui implique un balayage de la classe d'occurrences concernées, ici */prospective clients/* : *this man was just not any prospective client*. Il suppose l'**indifférenciation** des occurrences / un traitement indifférencié des occurrences : il est glosable par « n'importe quel ». La négation vient nier ce caractère indifférencié. Glose : *this man was actually a prospective client, but not just any prospective client*. On pourrait donc en inférer que ce client potentiel a d'une grande importance pour l'agence... et dans ce contexte spécifique, ANY n'est pas approprié.

SOME qualitatif vs. A & NO

Puisque SOME indique une extraction de la classe des */prospective clients/*, pourquoi ne pas utiliser l'article (ou déterminant) indéfini A comme dans la glose : "this man was not a prospective client"? En effet, l'occurrence est unique et ces deux marqueurs sont des opérateurs d'extraction (prédiquant l'existence d'une occurrence). **Avec A**, il y aurait également **extraction** d'un membre de la classe des */prospective clients/* : l'opération serait en partie **quantitative**, A ayant la même étymologie que le numéral ONE – c'est bien un seul élément qui est extrait. Cependant, à la différence de ONE, l'opération serait également en partie **qualitative** : l'élément extrait possède les propriétés liées à la classe des */prospective clients/* et non celles d'une autre classe avec des propriétés différentes.

Cependant, **avec SOME** ne se pose pas la question de la quantité, elle est déjà indiquée par le nombre singulier du nom ; l'imprécision dénotée par SOME ne peut porter que sur l'identité du référent en question. La **valeur qualitative** est **primordiale**, qui prend une dimension d'imprécision, de brouillage. Ainsi, si A n'est pas impossible, il est moins approprié dans ce contexte ; il impliquerait un client spécifique dans la situation, alors que le contexte montre bien cette imprécision qui entoure le référent de *this man* (cf. *somebody from the government*, l. 60).

La glose la plus proche du sens de l'énoncé serait donnée avec le déterminant quantifieur **NO** : *this man was no prospective client*. En effet, NO nie d'emblée l'existence de client potentiel, sans parcours préalable des éléments de la classe des */prospective clients/*, qui est rejetée en bloc. Aucune occurrence n'est préconstruite, qui serait ensuite rejetée par la négation, contrairement à NOT + ANY ou NOT + SOME. NO, qui a ici une **valeur qualitative**, nie de manière plus catégorique que NOT. Ainsi, *this man* n'est pas identifié à la classe dans un premier temps, puisqu'aucune occurrence n'est préconstruite, comme l'indique la glose possible : « cet homme n'avait rien à voir, de près ou de loin, avec un visiteur potentiel ».

Cette interprétation n'est pas pertinente car elle impliquerait une certitude de la part d'Helen sur l'identité du visiteur, quelle n'a pas, comme l'indique le travail qu'elle effectue sur son identification dans le co-texte droit.

Commentaires du jury sur les copies

Même si certains candidats ont su sortir du lot, ce segment a souvent été traité sans que le co-texte soit pris en compte et a révélé une maîtrise imparfaite des connaissances linguistiques de certains candidats : SOME identifié comme pronom ou adverbe ; confusion entre SOME et ANY ; les opérations d'extraction et de parcours sont mal maîtrisées par certains ; une valeur de « jugement » est souvent attribuée à SOME, la plupart du temps non explicitée. Enfin, assez peu de candidats identifiaient ou décrivaient la valeur d'indéfinitude de manière efficace.

De manière générale, le jury a eu l'occasion de lire de bonnes copies, mais les segments n'étaient pas tous traités de manière également satisfaisante. On trouve aussi des analyses tout à fait judicieuses. Certaines analyses étaient assez rigoureuses même si parfois les bonnes connaissances théoriques évidentes étaient insuffisamment mises au profit d'une analyse sémantique en contexte des éléments soulignés.

Question large : « La négation »

La question large se présente sous la forme d'une notion ou d'une forme dont il convient d'analyser les réalisations dans la langue et en particulier dans l'ensemble de l'extrait proposé. Le commentaire doit être mené dans le cadre d'un plan ordonné qui permet au candidat de s'interroger

sur la notion proposée, ses réalisations et sa délimitation, tout en prenant en compte les spécificités de l'extrait.

Le jury insiste sur l'importance de la gestion du temps car nombre de copies blanches sur cette partie de l'épreuve laissent à penser qu'un entraînement insuffisant n'a pas permis de composer efficacement dans le temps imparti. Par ailleurs si certains candidats n'avaient pas eu l'occasion de traiter ce point particulier en amont, leurs connaissances de base, une bonne observation et une bonne méthodologie leur permettaient de mener à bien cette épreuve, à condition de garder du bon sens.

Bon nombre de candidats ont su repérer les phénomènes à traiter, mais il manquait souvent une définition du sujet et la présentation de véritables problématiques. Par ailleurs, une proportion étonnante de copies n'ont proposé aucun plan et se sont contentées de recenser les opérateurs, parfois précédés de tirets, sans même les classer. On insistera donc tout d'abord sur la nécessité de proposer une définition du sujet à traiter même si celle-ci paraît évidente. On commence par une définition simple, générale, qui pourra être modulée le cas échéant au long de la présentation.

Si l'extrait a été retenu par le concepteur, c'est qu'il présente une problématique autour de la notion étudiée, ici la négation. Il faut donc repérer ce qui fait le lien et qui motive les expressions variées de la négation dans l'extrait retenu. L'effort de définition doit en effet s'accompagner d'un ou deux exemples illustrant le propos, sans pour autant les analyser. Un recensement des formes est ensuite effectué, pour conserver lors de l'analyse les exemples les plus pertinents. Il s'agira ensuite de les classer en fonction du plan adopté. Un bref commentaire (non psychologisant) du contexte est donc un point de départ, qui permet de citer quelques occurrences-type, les plus évidentes, et de poser des problématiques. Le jury attend des éléments de problématisation, comme par exemple la présence ou l'absence de marqueur négatif, ce qui différencie ces marqueurs, ou encore la portée de la négation. Il était pertinent de s'interroger sur les différentes marques explicites de la négation au niveau de la lexie, mais il fallait noter aussi la présence d'outils grammaticaux sous forme de marqueurs-types et inviter le lecteur à chercher ce qui provoquait une orientation négative dans certains énoncés dénués de marqueurs de négation.

La problématisation doit donner lieu à la présentation d'un plan structuré, logique et opératoire, qui doit être annoncé clairement et respecté dans la suite du devoir. Le jury a été surpris par le nombre de copies qui ne proposaient ni introduction, ni plan, seulement quelques remarques assez limitées dans la portée des marqueurs ou paraphrastiques.

Dans le développement, le jury attend des micro-analyses d'énoncés, qui présentent une démonstration appuyée par des manipulations. On ne demande pas au candidat de faire une analyse exhaustive de tous les exemples, mais d'aborder les exemples illustrant différents cas de figure. Pour cela, il convient de relever les exemples les plus représentatifs, sans oublier ceux qui sont ambigus ou problématiques. Il est préférable de faire quelques analyses précises, quitte à laisser certains points plus mineurs de côté, que de commenter un peu tout de façon superficielle. Par ailleurs, il est fortement recommandé de se limiter aux exemples du texte pendant toute la démonstration puisque la question à traiter se limite à l'extrait proposé. Lors de l'exposé, les exemples illustrant des phénomènes similaires sont regroupés et éventuellement comparés ;. Par exemple, différencier les affixes selon leur position mais aussi les regrouper autour du phénomène de dérivation.

Les candidats se sont trop souvent contentés d'analyser les formes les plus prototypiques (même si le fonctionnement des opérateurs NOT, NO et NEVER a été assez rarement expliqué) en laissant de côté les énoncés les plus problématiques comme par exemple le cas de la montée de la négation dans *he never seemed to want to talk about it* (ll. 22-23) ou le lien qu'entretient *any* avec la négation elliptique dans *The website on which he was nominally working was nowhere in evidence, or even mentioned much anymore.* (ll. 4-6), ou encore le rôle que joue -ED dans l'expression d'une négation préconstruite, donc implicite, dans *something he could just as easily have done from his home* (ll. 13-14) ou dans *I was hoping you knew that* (l. 30) qui suggère *you don't know that*.

La conclusion peut être l'occasion de prendre du recul sur le sujet, de récapituler la démarche, d'ouvrir la discussion.

Ce qui suit est un proposé de corrigé. Le plan choisi n'est pas le seul possible, il représente une façon parmi d'autres d'aborder le sujet.

Introduction

La négation est l'expression de ce qui n'est pas. Ce peut être l'absence de quelque chose ou quelque chose qui ne s'est pas réalisé. On comprend que cette notion repose sur l'existence ou non d'un objet ou d'un événement / procès.

Contexte

Dans cet extrait, l'expression de la négation, partout présente, joue un rôle primordial. Le sentiment d'absence prend ici la forme d'un personnel limité, d'un bureau vide, peu de visites, pas de travail, la disparition d'Harvey, l'absence de traces des passages de son fils. Mais il y a aussi l'idée que quelque chose ne se réalise pas : des visiteurs qui ne se présentent pas, un fils qui ne sait où aller, des fenêtres d'hôtel qui ne s'ouvrent pas, la mort qui limite les expériences à vivre, une communication qui ne se fait pas.

La négation prend dans cet extrait de multiples formes. Elle est explicite ou implicite. Elle peut être explicitée par des marqueurs typiques tels que NOT, NEVER, NO et ses composés, ou au niveau de la lexie par des affixes négatifs, mais elle est aussi très souvent implicite. Ainsi, le texte présente des lexèmes à sémantisme négatif, des outils grammaticaux qui ne contiennent pas le sème de la négation, ou encore opère par implication logique ou inférence négative. L'implicite joue un rôle important dans cet extrait qui décrit une scène par l'intermédiaire de la perception qu'en ont deux femmes qui accueillent le visiteur, comme l'indique dès le départ le commentaire subjectif *which was just as well*. On s'interrogera sur les caractéristiques des différents opérateurs et modes d'expression de la négation, leurs différences, sur la manière dont ils construisent la négation et sur les effets de sens qui en découlent. C'est donc une étude morphologique, syntaxique et pragmatique que nous nous proposons de mener.

Analyse

1. MORPHOLOGIE : La négation lexicale

Le texte présente des marques de la négation au niveau de la lexie sous la forme d'affixes négatifs ou privatifs. Entrent en jeu les préfixes UN- et MIS- et les suffixes -LESS et -OUT.

1.1. Dérivation

UN- et MIS- sont des préfixes négatifs qui opèrent une **dérivation** à partir d'une base adjectivale. Les formes lexicales présentes dans le texte, qui contiennent un préfixe négatif (UN- ou MIS-), sont dérivées d'une base adjectivale simple (*fair*, l. 35) ou de bases déverbiales / dérivées de verbes (*locked*, l. 7 ; *matched*, l. 45 ; *occupied*, l. 46 ; *troubled*, l. 62) ou encore d'une base adverbiale (*comfortably*, l. 8). On constate que l'ajout d'un préfixe engendre un mot qui appartient à la même partie du discours que la base dont il est dérivé. Par exemple *unfair* est un adjectif comme sa base adjectivale ; il en est de même pour *mismatched*. La dérivation opère donc au niveau du sens, pas au niveau de la catégorie / partie du discours, ce qui n'est pas nécessairement le cas avec les suffixes, comme *-ness* dans *business* (où l'adjectif *busy* donne le nom *business*) ou encore *-less*, dans *restless* (où le nom *rest* donne l'adjectif *restless*).

Les suffixes -LESS et -OUT (extériorisation) opèrent eux aussi une **dérivation** : l'un à partir d'une base nominale comme dans *restless* (l. 28), l'autre à partir d'une préposition comme dans *without* (l. 44). Si la préposition *without* appartient à la même catégorie syntaxique que la base dont elle est dérivée (*with*), ce n'est pas le cas de l'adjectif *restless*, dérivé du nom *rest*. Ainsi *-out* et *-less* diffèrent en ce sens que le premier opère une dérivation de sens, et le deuxième une dérivation de catégorie et de sens.

Ainsi, les affixes opèrent une **opération seconde**, au niveau morphologique. Ils vont à présent être analysés plus en détail.

1.2. Les préfixes UN- et MIS-

Du point de vue sémantique, UN- construit la négation en **dénotant la privation de la propriété que dit sa base**.

Il crée une **valuation** péjorative ou méliorative selon l'orientation de sa base.

- Par exemple à partir d'une base orientée positivement (*comfortably* ; *fair*), il construit la notion de gêne (*uncomfortably*, l. 8) ou d'injustice (*unfair*, l. 35) ; à partir de *locked*, propriété typique pour une porte de bureau, l'idée de la disparition d'Harvey qui n'occupe plus le sien (*unlocked*, l. 7) ; de même avec *unoccupied* (l. 46) qui s'oppose (par le biais de la conjonction *but*) à la propriété positive *occupied* qu'on aurait pu attendre logiquement à la suite de *open* : l'idée que la porte du bureau est ouverte semble impliquer que ce bureau est occupé.

- Inversement, *un-* dans *untroubled* (l. 62) construit une propriété à orientation positive contraire à celle de sa base.

UN- opère donc sur des adjectifs aussi bien en position épithète qu'attribut. Il s'oppose en cela à la négation en NOT, car leur **portée** est différente.

- En effet, NOT apparaît dans la glose de l'adjectif attribut (gloses : *I think it's not fair / open but not occupied*), mais pas dans celui de l'adjectif épithète (gloses : **the not locked door ; *too not troubled*).
- UN- faisant partie intégrante de l'adjectif, la négation est intégrée au sémantisme de la notion.

MIS- dénote le dysfonctionnement, ce qui n'est pas approprié. Nous le trouvons dans *mismatched* (l. 45) qui est glosable en : *[desks] that did not match well*. Ce préfixe n'est pas explicitement négatif comme les précédents au sens où il n'exprime ni l'absence ni la privation. Cependant il indique une opposition par rapport à une norme, dans l'idée de « mal réalisé ». Il est évaluatif, orienté négativement.

1.3. Les suffixes -LESS et -OUT

On retrouve une négation intégrée au sémantisme de la notion dans les termes suffixés négatifs.

-LESS dénote l'absence de la propriété que dit sa base. La notion exprimée par la base est mentionnée pour dire qu'elle n'a pas d'existence. En effet, -LESS, venant du vieil anglais *leas* ("free from / devoid of") dénote un manque. Le référent est intrinsèquement dénué de cette propriété.

- Avec *restless* dans *Clearly restless, he suggested we decamp* (l. 28), on a l'idée d'une caractéristique de la personnalité dont Barth serait privé, où cette notion lui serait étrangère (glose : *he showed no rest*). Ainsi, l'adjectif dérivé en -less participe à l'expression d'un état susceptible de caractériser un sujet, dans toute situation.

- En cela il s'oppose à -FUL qui dénote l'existence de la propriété comme dans *purposefully* (l. 10), opposable à *purposelessly*.

- Il s'oppose également à WITHOUT qui dénote de manière différente l'idée de manque. En effet, -OUT dans *without* (l. 44), s'adjoint à *with* qui dénote l'ajout. -OUT retire / **prive l'élément précédemment ajouté**, il le sort (extériorisation) de la sphère à laquelle il appartient. On a donc dans *without* un phénomène d'ajout-privation.

On peut conclure que :

- UN- s'affixe à l'adjectif qu'il prive de sa propriété.
- -LESS s'affixe au nom pour dénoter la privation par absence de ses propriétés.
- -OUT s'affixe à la préposition *with* pour dénoter la privation après ajout.

À l'inverse, avec les opérateurs grammaticaux, la négation n'est pas intégrée au sémantisme de la notion, et elle peut avoir des portées différentes.

2. SYNTAXE : La négation au moyen d'opérateurs grammaticaux

Les marqueurs prototypiques de la négation sont le déterminant NO et l'adverbe NOT. À ces derniers nous ajouterons le marqueur NEVER, qui inclue le sème négatif N-.

NO porte sur un nom alors que NOT s'associe à un élément autre qu'un nom. NEVER ne s'associe qu'à un verbe.

2.1. Le déterminant quantifieur NO et ses composés

2.1.1. NO

NO dénote la négation et **modifie le nom** qu'il détermine, même si la polarité de la phrase entière devient négative.

NO prédique la « non existence » de la notion associée. En cela c'est un **quantifieur** qui prend une valeur de quantité nulle. Dans ce texte, il est employé uniquement avec un nom dénombrable singulier (*idea*, l. 65) ou indénombrable (*porn*, l. 14 ; *work*, l. 19).

NO dénote l'absence d'occurrences de la notion et **nie d'emblée l'existence** de toute occurrence, contrairement à NOT qui nie une occurrence préalablement envisagée. C'est pourquoi seul NO apparaît en position sujet ou quand la phrase ne contient pas de verbe comme dans *No porn, at least* (l. 14).

Dans les exemples que fournit le texte, NO est clairement associé à la prédication d'existence en « THERE + BE », explicite dans *there was no real work to do* (l. 19), implicite dans *"No porn, at least,"* (l. 14) (phénomène d'ellipse). La négation existentielle par NO prend ici le sens respectivement d'absence de travail à faire et d'absence de consultation de sites pornographiques.

NO fonctionne donc en amont de l'assertion, et nous maintient au niveau notionnel. En cela il a une valeur qualitative.

Bien que NO porte sur le nom, c'est la proposition entière qui prend une coloration négative, comme l'indique l'ajout du tag positif dans la glose : *there was no real work to do, was there?*

Enfin, la négation n'est pas véhiculée de la même manière avec NO qu'avec NOT + ANY. En effet, ANY a une valeur de parcours et représente des valeurs possibles, avant extraction. NOT vient nier toute valeur posée préalablement comme possible.

Ainsi, si en place de *there was no real work to do* (l. 19) on avait eu (glose) *there was not any real work to do*, cela aurait signifié que Helen aurait envisagé la possibilité d'un véritable travail à effectuer dans le bureau, ce qui n'était pas le cas. De même, (glose) *for not having any idea* aurait été employé en place de *for having no idea* (l. 65) si elle avait eu une idée possible de l'identité du visiteur.

2.1.2. **NOTHING, NOWHERE, NO LONGER**

Le texte présente des composés, dans lesquels NO est associé à un nom (*thing*) ou à des adverbiaux (*where ; longer*).

Dans son emploi avec *thing* (l. 35), NO nie l'existence de tout objet inanimé.

- Dans *perhaps apropos of nothing* la journaliste suggère l'inexistence / absence de tout événement qui aurait suscité la réflexion de Barth sur la mort.

- Dans : *he seemed to have nowhere else in particular to go*, l'énonciateur ne conçoit pas l'existence préalable d'un lieu différent où le fils d'Harvey pourrait se rendre, étant donnée sa personnalité (*He was clearly a creature of habit*). Ou dans *he's sadly no longer with us*, aucune occurrence / quantité supplémentaire de temps (de vie) n'est envisageable pour Harvey puisqu'il est mort.

Ainsi NO n'opère pas au niveau d'une relation déjà posée qui serait niée, mais pose d'emblée l'inexistence (immédiate) d'une notion et d'une occurrence de cette notion, dans le cas de *nothing*.

2.2. **Les adverbes NOT et NEVER**

Contrairement à NO, l'adverbe NOT est **en lien avec l'assertion**. Il opère au niveau d'une relation déjà posée, dont il nie la validité. Quelle que soit sa portée, il nie, de manière générale, plus ou moins directement la relation entre le sujet et son prédicat.

2.2.1. **Il permet de nier la validité de la relation prédicative**

❖ **En niant le prédicat :**

Le texte propose quatre énoncés où l'occurrence de NOT concerne le prédicat :

I'm not afraid of death (l. 34)

if you're not too busy (l. 56)

this man was not some prospective client (ll. 61-62)

as if he had not noticed it before (l. 56)

(Du point de vue méthodologique, il n'y a pas de relevé systématique à faire. Il faut seulement citer les énoncés qui seront analysés). Le choix se porte sur la valeur négative du prédicat, à l'exclusion de sa valeur complémentaire, positive :

- *not be afraid of death / not be too busy / not be some prospective client / not notice it before.*

- NOT participe donc à l'**assertion négative** sur un prédicat qu'il déclare non validé.

❖ **En niant la totalité des occurrences quantitatives de procès : NOT + AT ALL**

"You from the government?" (l. 59) – *"Not at all," he said.* (l. 64)

Not at all est une proposition elliptique. Une paraphrase permet de retrouver l'énoncé plein :

"I'm not at all from the government." / "I'm not from the government at all."

La négation ne porte donc pas sur *at all* ici ; elle porte sur l'ensemble de la proposition. Quel est donc le rôle joué par *at all* ?

Avec AT ALL l'ensemble de la propriété */be from the government/* est prise en compte ; avec NOT elle est niée.

La totalisation dénotée par ALL maximalise la négation et a pour effet d'identifier le référent du sujet comme n'appartenant pas du tout/absolument pas, même de loin, à cette classe.

Ce phénomène a pour effet de **rejeter** sans appel un **préconstruit non congruent**, ici : *You from the government ?*

Enfin, même si *at all* ne marque pas en lui-même la négation, il est incompatible avec les contextes assertifs affirmatifs.

❖ **En niant les occurrences temporelles de procès : NEVER**

Contrairement à NOT, qui dénote exclusivement la négation, NEVER, dont le texte présente quatre occurrences, est un adverbe grammatical qui exprime *entre autres* la négation. Il comporte un N- initial, morphème marquant la négation (qu'il partage avec NOT et NO), et EVER, opérateur de parcours temporel.

CLIENTS NEVER CAME TO THEIR PLACE (l. 1)
he never made it there more than an hour or two before the end of business

(ll. 9-10)

But he never seemed to want to talk about it (ll. 22-23)
maybe they just never asked him (l. 23)

EVER marque le parcours des occurrences temporelles / classe des instants pouvant valider la RP (ex. < *clients – come to their place* >, < *he – make it there* >, < *they – ask him* >).

Au terme de cette opération de parcours, **N- nie chaque occurrence temporelle parcourue** ; de sorte qu'à aucun moment ces RP ne sont validables / ne peuvent être validées. Par exemple, *clients never came to this place* (l. 1) signifie l'absence de l'événement < *clients – come to this place* > à tout moment du temps actuel ou à venir, d'où l'effet de sens de « jamais ».

2.2.2. **Fonction et position grammaticales des adverbes négatifs**

Dans les trois premiers cas cités en 2.2.1., c'est le verbe BE ('m ; 're ; was) qui **porte grammaticalement** l'adverbe NOT ; dans le dernier cas, c'est l'auxiliaire HAVE (*had*) qui est affecté de la négation.

Dans le cas suivant, c'est l'auxiliaire modal WILL, dans sa forme contractée, qui le porte :

"I won't ask for Harvey himself" (l. 50)

Dans les cas ci-dessous, en l'absence d'autre auxiliaire, DO est utilisé comme support de la négation. Comme il retravaille une relation prédicative préconstruite, il est naturellement compatible avec la fonction de NOT et le type d'opération qu'il dénote. C'est une de ses propriétés fondamentales (les *NICE properties*) :

"because the windows didn't open" (ll. 25-26)

"if you don't mind" (l. 58)

Ce sont donc les auxiliaires et BE qui portent les marques liées à la non validation, alors que le verbe lexical dénote le procès (ex. *open, ask for Harvey himself*).

Concernant l'adverbe NEVER, sa place canonique au sein du groupe verbal est, comme pour NOT, juste après le premier auxiliaire ou immédiatement à gauche du verbe lexical ; c'est le cas dans les quatre occurrences du texte.

2.2.3. **Forme contractée vs. forme pleine de NOT**

❖ Forme contractée

Dans les 3 cas précédents la négation est à la **forme contractée N'T**. La contraction est possible car la négation suit immédiatement l'auxiliaire.

Elle est indice d'**oralité** : ces occurrences apparaissent dans des passages de retranscription du discours oral où la chaîne parlée est affectée par des phénomènes d'assimilation et de réduction : la prise de parole du visiteur (*won't ; don't*) et la lecture orale de Helen (*didn't*).

Ceci donne au discours un **effet d'immédiateté**, de spontanéité.

❖ Forme pleine

Par opposition, les 4 premiers énoncés négatifs suivants contiennent la **forme pleine NOT** :

I'm not afraid of death (l. 34)

if you're not too busy (l. 56)

this man was not some prospective client (l. 61-62)

as if he had not noticed it before (l. 56)

Lorsque la négation n'est pas contractée, elle porte l'accent nucléaire, car la négation est assertorique / forte. En effet elle est non congruente parce qu'elle repose sur un **préconstruit oppositif positif**.

- Le commentaire négatif *I'm not afraid of death* repose sur la relation déjà posée < *I – be afraid of death* >, induite de la situation. La négation est pleine car les propos de Barth ne semblent pas avoir de fondement (*perhaps a propos of nothing*).

- l'hypothèse *if you're not too busy* repose sur le préconstruit < *you – be too busy* > induit du co-texte gauche *still seated with their fingers over their keyboard*.

- *this man was not some prospective client* repose sur l'éventualité d'un client potentiel, logique dans le contexte d'une agence. Le préconstruit ici est : < *this man – be some prospective client* >.

- *looked again at Harvey's empty office* induit nécessairement < *he – notice it before* >, situation validée qui permet de construire, par comparaison, la situation fictive *as if he had not noticed it before*.

Ainsi, la forme pleine de NOT signale que la négation est introduite pour la première fois en discours, et son statut rhématique va de pair avec le caractère nouveau de ces renseignements ; ex. *I'm not going to get to all the beautiful places I want to go* (ll. 35-36).

Il est à noter que dans cette occurrence, comme dans les occurrences l. 34, ll. 36-37 et l. 56, l'auxiliaire BE est contracté, ce qui rend impossible une contraction de la négation.

Inversement, la contraction implique que la négation est considérée comme acquise, elle est partagée, elle n'est pas propre à l'énonciateur. C'est bien le cas à la ligne 50, où il est évident pour tous que le visiteur ne va pas demander audience à Harvey, qui est décédé ; de même, le fait que les fenêtres ne s'ouvrent pas (*the windows didn't open*, ll. 25-26) est partagé par Barth et les personnes qui l'accompagnent.

2.2.4. La modalité négative et la portée de la négation

❖ **Portée de la négation avec les modaux**

Selon le fonctionnement du modal, la négation NOT peut porter sur le modal ou sur la relation prédicative entière.

Comme indiqué précédemment, c'est l'auxiliaire (ici BE dans *'m not* ; WILL dans *won't*) qui porte la négation :

I'm not going to get to all the beautiful places I want to go (ll. 35-36)

"I won't ask for Harvey himself" (l. 50)

he couldn't have been smart enough (l. 69)

Dans le premier cas (*I'm not going to get to all the beautiful places I want to go*), la négation **porte sur le prédicat / dictum** / la relation prédicative, de sorte qu'on envisage la non validation du procès, comme l'indiquent les gloses :

Glose 1 : *I am bound not to get to all the beautiful places I want to go*

Glose 2 : < *I – not get to all the beautiful places I want to go* > will be the case.

La modalité BE GOING TO a un fonctionnement **épistémique** : elle permet ici d'envisager les chances de non-validation de la relation prédicative, qui prend un caractère **inéluçtable**. L'évaluation qu'elle apporte demeure, elle n'est pas affectée par la négation.

On ne peut pas interpréter BE GOING TO comme une modalité radicale / d'énoncé. Le sujet syntaxique (*I*) ne joue pas ici de rôle dans la validation du procès, auquel cas – ce qui paraîtrait contradictoire – il nierait son engagement (BE GOING TO) à valider des procès qui sont valués positivement (ll. 36-37) : *get to all the beautiful places I want to go* ; *read all the books I want to read* ; *revisit all the beautiful paintings I want to see*.

Dans le deuxième cas également (*I won't ask for Harvey himself*), la négation **porte sur le prédicat** (*not ask*) / **dictum** / la relation prédicative, plutôt que sur le seul modal, comme l'indique la glose :

Glose : *it is my will not to ask for Harvey himself* / c'est ma volonté de ne pas... (plutôt que: je refuse de...).

Contrairement à la modalité de l'énoncé précédent, WILL a ici un emploi radical, même si on peut considérer qu'il a également une valeur de prédiction (épistémique).

Cependant, WILL est une modalité de **visée** / orientée vers la validation de la relation prédicative. Elle prend une valeur de **volonté** du sujet syntaxique. Et la **négation est incompatible avec la visée** : il y a une visée négative (*not ask*), et non absence de visée. La volonté demeure.

Dans les deux cas, on constate que la négation porte sur le prédicat / dictum : l'évaluation, quand elle existe (ici modalité épistémique BE GOING TO), tout comme la visée quand elle existe (ici modalité de visée WILL) ne peuvent être niées : évaluer des chances et viser sont des actes énonciatifs dont l'existence ne peut pas être niée. C'est pourquoi la négation ne peut les affecter.

Dans le troisième cas, *he couldn't have been smart enough* (l. 69), la négation porte sur le modal, comme l'indique la glose en *it would have been impossible for him to be smart enough*. CAN est un modal à emploi radical qui n'est pas orienté vers la validation de la RP (modal de non visée). Il appartient au domaine du possible, en lien avec le sujet. Et ici, NOT ne porte pas sur le lien prédicatif,

mais sur la possibilité liée au référent du sujet. On s'intéresse ici à la propriété (*smart enough*) du sujet et NOT dit que le sujet ne la possédait pas.

❖ **Négation de verbes d'opinion et de jugement des apparences**

La question de la portée de la négation se pose également lorsqu'elle est associée à ce type de verbes. Prenons par exemple :

he never seemed to want to talk about it (ll. 22-23)

Du point de vue syntaxique, NEVER porte sur le verbe *seem*. *Seem* introduit un jugement des apparences effectué par Helen, explicitée ici sous la forme d'une subordonnée infinitive (*to want to talk about it*).

Du point de vue sémantique, le jugement des apparences n'est pas nié puisqu'il est exprimé ici. C'est un cas de **montée** du sujet et **de la négation**. On peut retrouver la construction initiale par la glose *it seemed to her that he never wanted to talk about it*, plutôt que *it never seemed to her that he wanted...* On constate que l'objet du jugement, explicité sous la forme de la subordonnée en *that*, contient la négation (*never wanted to talk about it*).

Les verbes d'opinion suivent également ce **principe de la « montée de la négation »**. Par exemple, à partir de : *I think it's unfair* (l. 35) où l'opinion est explicitée sous la forme d'une subordonnée en *that* ici implicite (*it's unfair*), on peut effectuer la montée de la négation lexicale comme suit et constater la même règle :

Glose : *I don't think it's fair*.

Dans les deux cas, la montée de la négation (*never seemed ; don't think*) permet à l'énonciateur de ne pas faire porter directement la négation sur l'objet perçu ou jugé. C'est un jeu sur la perception, ou le jugement, qui lui permet de détourner l'attention du co-énonciateur, en **niaant son implication dans le jugement des apparences ou dans l'opinion**. C'est une manière de s'en distancier, de ne pas la prendre en charge : avec ce recours à la montée de la négation dans *he never seemed*, Helen ne souhaite pas critiquer Barth ouvertement, ni s'engager fermement sur son manque de volonté à faire référence à leur ancienne école. Alors que dans *I think it's unfair*, l'opinion est exprimée clairement : l'injustice est flagrante.

2.2.5. Cas d'ellipse de la négation

The website on which he was nominally working was nowhere in evidence, or even mentioned much anymore. (ll. 4-6)

La proposition coordonnée en *or* contient la **même polarité** (négative) que celle mise en place dans la première proposition avec *nowhere*.

Par phénomène d'économie, la **coordination entraîne l'ellipse de la négation**, qui devient implicite. On peut la reconstruire par la glose : *the website was nowhere in evidence and not even mentioned much anymore*.

La présence de ANY dans *anymore*, qui a nécessairement une lecture quantitative (quantité possible), corrobore la présence implicite de NOT, qui vient nier toute mention supplémentaire (NOT + ANYMORE) du site internet.

3. SÉMANTIQUE / PRAGMATIQUE : La négation par inférence

Contrairement aux cas étudiés précédemment, le texte présente un certain nombre d'occurrences dans lesquelles la négation n'est pas exprimée explicitement. Ce sont des cas de négation implicite, d'inférence négative car leur sémantisme comporte implicitement une négation. Peut-on alors parler de négation à chaque fois ? Quels sont les effets de sens ?

3.1. Lexèmes à polarité négative / sémantiquement négativement orientés / à sémantisme négatif

On trouve dans le texte des lexèmes, adjectifs ou verbes, qui évoquent une valuation négative par non congruence : il existe un manque par rapport à la valeur positivement orientée attendue. Voici une liste des occurrences relevées, on n'attendait du candidat qu'il ne traite qu'un ou deux exemples, dans le temps qui était imparti :

- le préfixe *under-* (= not well) dans *underpopulated* évoque un seuil situé en-deçà de la norme requise pour qu'un lieu de travail soit considéré comme convivial. Il manque un certain nombre de personnes dans cette pièce.
- *gloomy* : une pièce de travail lugubre, n'a rien de plaisant, valuation négative.

- *empty* ici a une connotation péjorative : c'est l'impression que ressent le visiteur devant le vide laissé par la disparition d'Harvey.
- *close (the door)* exprime métaphoriquement une fermeture, une rupture dans la communication qui ne se fait pas avec les femmes présentes dans le bureau.
- *pretend* dans *Helen [...] reflexively pretended to be typing something* est un verbe à sémantisme négatif. Il exprime la simulation d'un acte qui n'est pas validé :
Glose : *Helen was not typing anything, she just pretended.*
- *resent* (l. 35) peut également se paraphraser comme *not like*, qui fait apparaître là aussi l'opérateur *not*.
- *avoid* dans *like someone Harvey would have avoided* (ll. 48-49), s'interprète comme *not wanting to meet*, alors que *want to meet* aurait été attendu dans le contexte du lycée.
- dans le domaine adjectival, *outer* (l. 45) dénote avant tout l'idée de se trouver à l'extérieur, mais il peut se gloser par *not inner*, et donc évoquer une absence.
- dans le domaine adverbial, *off-balance* (l. 69) évoque l'idée de ne plus avoir son équilibre, et donc d'une absence également.

Cependant, les gloses ne sont pas toujours aussi parfaites. On trouve également le verbe *want*, dans *want to go* (l. 36), *I want to read* (ll. 36-37) et *I want to see* (l. 37), qui équivaut sémantiquement à la fois à *not have* et *need to have*, mais il contient un sème de plus que la négation. Par exemple *I want to go* correspond à *I haven't gone/been* et la notion d'envie s'oppose au besoin.

Ces considérations permettent de conclure que ces mots ne marquent pas la négation en tant que telle. La valeur de négation qu'ils projettent en contexte vient du fait qu'il existe, dans le même champ lexical, un terme qui leur est contraire. Le contraire est la norme, cet autre terme ne serait donc pas négatif.

3.2. Négation préconstruite (implication logique)

La négation peut aussi être inférée logiquement, par déduction. On la retrouve dans des préconstruits. C'est l'inverse qui est dit explicitement.

Le texte nous fournit deux exemples où l'inférence négative est produite par l'emploi du lexème *pretend* que nous venons de voir, ou par une construction verbale incluant le marqueur -ED du prétérit.

De même, dans l'énoncé *something he could just as easily have done from his home* on note la présence de -ED, opérateur de distanciation qui dit que le procès n'est pas existant au moment de narration. -ED prend ici une valeur de rupture par rapport au réel impliquant logiquement que le procès n'a pas été validé. La glose « *but something he actually didn't do from his home* » révèle un préconstruit oppositif négatif, comme l'indiquent les emplois de « but » et de la négation.

Le texte fournit un dernier exemple : « *I was hoping you knew that* » (l. 30), qui suggère « You don't know that », par la marque du prétérit modal (-ED dans *knew*) en lien avec l'expression *I was hoping*, elle-même marquée d'un prétérit temporel ajoutant que l'espoir n'existe plus.

3.3. WITHOUT / EXCEPT / INSTEAD / OTHER THAN

Ces opérateurs (dont certaines prépositions) sont l'expression de l'absence par exclusion ou déconstruction. La reformulation par NOT est plus difficile ici pour ces termes restrictifs.

WITHOUT, marqueur d'adjonction / privation comme nous l'avons vu plus haut, préconstruit l'existence d'une occurrence avant de la déconstruire. On peut le reformuler à l'aide d'une négation : WITH + NO/NOT. Dans *he took in, without having to so much as crane his neck, the entirety of the operation* (l. 44), on comprend que le visiteur n'a pas eu besoin de faire de contorsions (*WITH NOT having to so much as crane his neck*) pour comprendre la scène d'emblée (cf. glose : *he took in, not having to so much as crane his neck, the entirety of the operation*). En utilisant WITHOUT, l'énonciateur mentionne cet acte au départ considéré comme congru (WITH) mais ne le valide pas (NOT). L'existence du procès est **préconstruite**, puis présentée comme **non validée**.

Il est à noter que *with* et *without* ne sont pas toujours des paires opposables car *with* peut prendre le sens de *among* comme dans : *he's sadly no longer with us* (l. 50) qui n'est pas glosable en **he's sadly now without us*.

EXCEPT est une préposition qui contient dans son sémantisme l'idée de (re)tirer quelque chose d'un ensemble. C'est ce que l'on constate dans l'énoncé *Harvey's office sat there empty [...], except on the days when his son came in* (ll. 3-4). Les moments qui valident la RP < *Harvey's office – sit there empty* > forment une classe : /days/. EXCEPT permet de retirer / **d'exclure de la classe préconstruite** un certain nombre d'éléments représentés par *the days when his son came in*. Il

apporte une restriction sur la validation de la relation prédicative, qui ne se vérifie pas à tout moment du passé.

INSTEAD est la **grammaticalisation** de la locution « in the stead of ». L'idée de remplacement d'un élément par un autre repose sur la différenciation initiale de ces deux éléments : l'un n'est pas l'autre, et inversement. Dans *to be moved from his hotel [...]. He wound up instead at an efficiency motel* (ll. 25-26), on peut expliciter ainsi l'élément remplacé : *instead [of remaining in that motel]*. L'idée de négation ici est liée à la différenciation entre deux choix et l'idée que la validation du premier n'est pas retenue (ex. *he didn't stay in his hotel*).

Enfin, on note dans le corpus l'**emploi grammaticalisé** de l'adjectif OTHER corrélé à THAN dans *other than Michael at three o'clock or so* (l. 16). Du point de vue sémantique, cet emploi de OTHER équivaut à celui d'une locution prépositionnelle comme *except for* ou *apart from* qui dénotent toutes deux la privation par exclusion ou séparation d'un ensemble. Cet emploi de OTHER se rapproche aussi de celui de *instead* dans le sens où il exprime la dualité / l'altérité, le jeu sur deux éléments (cf. -ER).

3.4. TOO / STILL / JUST : différenciation par rapport à l'attente

TOO marque l'**altérité**, un degré autre, qui n'est pas celui initialement requis. En situant au-delà de la norme, TOO a une valeur d'**excès**. Pour cette raison, TOO **oriente vers la non validation** de ce qui est requis. Dans *too untroubled* (l. 62), on peut reconstruire le repère : *for him to be a prospective client*. TOO dit que le degré atteint dans la propriété */be untroubled/* ne permet pas la validation de ce repère.

Lorsque TOO est nié, comme dans l'énoncé *if you're not too busy* (l. 56), c'est l'excès qui est nié explicitement. Le repère implicite : *not too busy [for you to give me a few moments of your time]* est induit par le contexte : les femmes ne quittent pas leur clavier, ce qui laisse entendre < *you – be busy* >. En niant l'excès (*not too*), NOT gomme la différence entre ce qui est et ce qui est attendu afin que la validation de */be busy/* ne soit pas entravée : le visiteur souhaite en effet qu'Helen lui accorde un moment.

STILL marque le moment de validation d'un procès alors qu'un autre procès aurait été plus probable. Dans *Helen and Mona were still seated with their fingers over their keyboards* (ll. 52-53), STILL indique que le procès est validé contrairement à son présupposé : Le changement de situation – l'arrivée d'un visiteur – aurait dû impliquer un arrêt du travail des secrétaires, mais contrairement à cette attente, l'état antérieur demeure : *seated with their fingers over their keyboards*. En passant par la glose *they were expected [not to be seated with their fingers over their keyboards any longer]*, on retrouve l'emploi de la négation dans le préconstruit.

JUST a une valeur restrictive, qui centre sur une notion considérée comme minimale. Les autres valeurs possibles, attendues, ne sont pas prises en compte.

Dans *it was a gloomy, underpopulated setting : just the two women*, JUST modifie la quantité associée au GN, qu'il restreint au nombre de deux, quantité jugée incongrue car on s'attendait à une quantité supérieure pour un bureau. Le préconstruit est : *more than two women*. Cet énoncé justifie la propriété *underpopulated* du co-texte gauche.

Par ailleurs, dans *Mona picked up the office phone, [...] just to see if it was working* (ll. 32-33), JUST restreint la classe des événements visés par la validation du procès *picked up the office phone*. Contre toute attente, seul un événement mineur est retenu : *to see if it was working*.

JUST présente donc l'élément comme la quantité minimale (ici événement jugé mineur). JUST s'oppose à ONLY en ce sens qu'ONLY, qui contient le sens de « one », limite la quantité à un élément unique, qui s'oppose aux autres possibles. Glose : *only to see if it was working*.

3.5. BUT opposition

BUT est une conjonction avec inférence négative car elle **oppose** un élément à un premier, placé en co-texte gauche. Il y a parfois un travail de reconstruction pour retrouver ce qui s'oppose : parfois des posés, parfois des présupposés.

Dans *I'm not afraid of death [...] but I resent it* (ll. 34-35), BUT oppose deux prédicats associés à un même sujet (*I*). Le choix du premier (*afraid of death*) n'est pas le bon, la négation empêche sa validation. Il s'oppose en cela au deuxième, qui est validé.

Dans *I won't ask for Harvey himself [...]. But may I ask, which of you ladies is Ms. Armstead?* (ll. 50-54) le visiteur a l'intention de ne pas formuler de demande à propos d'Harvey, mais il en formule tout de même une (à propos de Ms. Armstead). Il se contredit, en quelque sorte.

De même, dans *hoping mostly for some reference [...]. But he never seemed to want to talk about it* (ll. 22-23), la mention de *some reference* implique le présupposé < *he – want to talk about it* >. La deuxième assertion s'oppose à ce présupposé.

Dans les deux énoncés suivants, l'opposition prend une **nuance concessive** :

- Pour ce qui concerne le bureau, dans *the inner room, at this hour, open but unoccupied* (l. 46), la notion *open* contient implicitement la propriété *occupied*. L'assertion de *unoccupied*, qui est son contraire, vient nier une partie de la notion préalablement posée, ce qui la restreint et affaiblit donc sa valeur assertive.

- De même, l'opposition entre les deux énoncés dans *limits are good for character and all that, but I would rather live forever* prend une nuance concessive : au contenu de la première assertion (l'existence de limites), Barth oppose une deuxième assertion (la non-existence de ces limites) qui affaiblit la valeur assertive de la première, qu'il ne prend pas entièrement en charge.

3.6. SELDOM : la négation partielle

C'est un adverbe dit « semi-négatif » qui module l'assertion. Il concerne les occurrences temporelles d'un procès et place l'occurrence sur la partie basse de l'échelle de la fréquence. Toutes les conditions de **validation** sont remplies, et cette **occurrence minimale** la permet.

En effet, dans *the door to Harvey Aaron Public Relations seldom swung open during business hours*, SELDOM représente l'occurrence minimale de validation du procès /*swing open*/, qui permet sa validation. La porte d'entrée s'ouvrait tout de même lors des passages peu fréquents du fils d'Harvey.

3.7. MORE + THAN : la différenciation implicite

MORE est le comparatif du quantifieur MUCH. Il représente une quantité supérieure à son comparant, donc différente.

Dans *Those days had grown more frequent* (l. 4), le degré associé à la propriété /*grow frequent*/ est supérieur à celui qui a validé les moments antérieurs à *those days*. La négation que cette différence induite est glosable en : *not as frequent as before*, qui nie l'équivalence.

Conclusion

L'étude de cet extrait a permis de mettre en évidence divers moyens qui participent à la construction et à l'expression de la négation, qu'elle soit explicite ou implicite.

La négation peut être vue comme une **opération liée à l'existence** d'un objet (propriété, notion ou relation sujet-prédicat).

Ou bien cet objet est nié d'emblée, ce qui induit l'idée **d'absence, voire de manque**.

Ou bien cet objet est préalablement posé et le choix assertif se fait sur la valeur négative ; ce qui s'interprète alors comme un **rejet, une contradiction, une opposition**.

La négation est donc **une opération seconde, du point de vue de la construction**, par rapport à une idée positive (posée ou présupposée).

Ainsi, la négation se révèle un phénomène complexe, étant donné la grande variété dans son expression. Cet extrait en est une bonne illustration, qui est caractérisé par l'absence, le manque et l'inexistence.

Commentaires du jury sur les copies

Le jury a constaté dans les bonnes copies que des efforts étaient fournis pour préciser les termes employés et expliciter le propos. Cependant, les correcteurs ont relevé quelques problèmes de terminologie. On observe de nombreuses confusions entre « relation prédicative » et « prédicat », ou entre « relation prédicative » et « procès », ou encore entre « relation prédicative » et « événement ». Egalement, pour certains candidats, BE + négation implique automatiquement qu'il s'agit d'un verbe copule. Dans de nombreuses copies, la portée de la négation signifie « ce à quoi se raccroche la négation » alors qu'il faut l'envisager comme incidence.

Dans le développement, la distinction entre la forme pleine et la forme contractée a été rarement expliquée ; plusieurs copies considèrent NOT et NO comme quasi-équivalents. Seules les meilleures copies se lançaient dans des micro-analyses, ce qui pourtant est attendu du jury. Dans les copies les plus faibles, de nombreuses remarques non pertinentes ont été faites, donnant lieu à des hors-sujet ou à une longue paraphrase du texte, ou encore à des questionnements hors propos, par exemple à propos de Harvey : « Qui est-il ? ». Le jury rappelle qu'il attend des candidats qu'ils fournissent une analyse purement linguistique, qui exclut tout commentaire psychologisant d'ordre personnel sur la situation, ou tout jugement personnel des actes des personnages.

Du point de vue de la langue, la plupart des copies adoptaient le bon ton, et les meilleures avaient une bonne qualité d'expression. Cependant, le jury a constaté que certains candidats peu ou mal préparés adoptaient un langage inadéquat, parfois pompeux, et souvent inefficace car trop vague, ou au service de la paraphrase. Dans les copies les plus faibles, la syntaxe de la langue française est erronée et ne reflète pas le niveau requis d'un futur professeur agrégé. Ces copies ont été lourdement pénalisées. Cet exercice de composition est un exercice de communication. Le candidat doit donc toujours s'inquiéter de savoir si le correcteur sera en mesure de le comprendre, ce qui l'oblige à être le plus clair et le plus pédagogue possible.

Du point de vue de la méthodologie, une fois le plan proposé, il faut faire en sorte de s'y tenir. Enfin, le candidat doit veiller chaque fois à citer les occurrences et ne pas se contenter des numéros de ligne.

Remarques finales

Ce sujet invitait donc à s'interroger sur les différentes réalisations de la négation, explicite comme implicite. Certains candidats ont fourni d'excellents devoirs et le jury, qui a su apprécier, les en félicite. Par ailleurs, le jury souhaite souligner les efforts des candidats (les espérant plus nombreux l'an prochain à aller dans ce sens) pour présenter un travail construit et argumenté, et espère que ces conseils permettront de guider efficacement les futurs candidats vers la réussite au concours.

Catherine MOREAU
Université Bordeaux-Montaigne (Bordeaux 3)
Pour la commission de linguistique

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

La sous-épreuve de phonologie fait partie de la composition de linguistique, qui se déroule en six heures. On encourage les candidats à commencer par cette sous-épreuve et à lui consacrer une heure à une heure et demie. Le jury a en effet constaté que les candidats qui relèguent le traitement de la phonologie en fin d'épreuve répondent souvent dans l'urgence et commettent des erreurs qu'ils auraient peut-être pu éviter. On encourage aussi les candidats à suivre l'ordre des questions, notamment pour n'en oublier aucune.

Rappels :

- Contrairement à l'analyse linguistique, la phonologie doit être rédigée **en anglais** et non en français. Aucune justification ou explication en français, même correcte, ne peut être prise en compte dans cette sous-épreuve.
- Il n'est pas nécessaire de recopier les consignes ni les passages sur lesquels portent les questions.
- Seuls deux accents peuvent servir de référence dans la sous-épreuve de phonologie : le *Southern British English (SBE, ou RP)* et le *General American (ou GA)*, quelle que soit la variété d'anglais parlée par le candidat et quelle que soit l'origine du texte support. L'accent de référence doit rester le même tout au long de la copie **et doit être indiqué au début de celle-ci**, comme cela est rappelé chaque année en préambule : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Malgré les nombreux rappels figurant dans les rapports précédents, plusieurs candidats ont cette année encore perdu des points parce qu'ils avaient oublié d'indiquer l'accent qu'ils avaient choisi pour traiter les questions.
- Les réponses apportées aux questions doivent être claires et concises. Certaines abréviations courantes, *C* pour *consonant*, *V* pour *vowel* ou encore *1C*, *2C* (ou *CC*) pour *one consonant*, *two consonants*, peuvent être utilisées.
- La qualité de l'anglais employé pour répondre doit faire l'objet d'une attention particulière, notamment pour ce qui est des termes spécifiques à la phonologie. Il faut, par exemple, veiller à orthographier correctement *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*) ou encore *consonant* (**consonnant*), et à employer un vocabulaire approprié.

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

- JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18^e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge : Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3^e édition. Londres : Longman.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2016.

Le jury souhaite insister sur le fait qu'il est indispensable pour les candidats de prendre le plus tôt possible l'habitude de vérifier systématiquement la prononciation et le schéma accentuel de tout mot à propos duquel ils éprouvent des doutes, même lorsqu'ils sont engagés dans des activités qui ne se trouvent pas en rapport direct avec la sous-épreuve de phonologie. Une exposition quotidienne à l'accent de référence ou à des accents qui ont avec celui-ci des points communs, que ce soit par la radio, des œuvres cinématographiques ou par tout autre biais, est en outre nécessaire pour s'approprier les schémas intonatifs et les phénomènes phonétiques observés dans la chaîne parlée.

Éléments de corrigé

Comme les années précédentes, on propose dans ce rapport un corrigé non exhaustif de chaque question pour montrer comment il était possible de traiter la sous-épreuve dans le cadre de l'un ou de l'autre accent de référence (*RP* ou *GA*). Lorsque plusieurs solutions ou explications étaient possibles, certaines d'entre elles sont signalées par *OR*. Les éléments entre parenthèses n'étaient pas exigibles.

Pour chaque question, on propose aussi un rapide bilan et des remarques destinées à aider les candidats à se préparer pour la session 2016. Les candidats sont également encouragés à consulter les rapports de jury des sessions précédentes, disponibles sur le site du Ministère.

1. Give a phonemic transcription of the following passage:

One Monday before he arrived (he never made it there more than an hour or two before the end of business), Mona stood up from her desk and marched purposefully into Harvey's office [...] (Il. 9-11). Use weak forms where appropriate.

Proposition de corrigé

(SBE) /wʌn 'mʌndeɪ bɪ'fɔːr i ə'raɪvd hi 'nevə 'meɪd ɪt 'ðeə 'mɔː ðən ən 'aʊər ə 'tuː bɪ'fɔːr ði 'end əv 'bɪznəs 'məʊnə ,stʊd 'ʌp frəm ɜː 'desk ən 'mɑːtʃt 'pɜːpəsflɪ 'ɪntə ,hɑːvɪz 'ɒfɪs/

OR

(GA) /wʌn 'mʌndeɪ bɪ'fɔːr i ə'raɪvd hi 'nevər 'meɪd ɪt 'ðer 'mɔːr ðən ən 'aʊər ə 'tuː bɪ'fɔːr ði 'end əv 'bɪznəs 'moʊnə ,stʊd 'ʌp frəm ɜː 'desk ən 'mɑːrtʃt 'pɜːpəsfeɪli 'ɪntə ,hɑːrvɪz 'ɑːfɪs/

Bilan et remarques

1) Rappels

La transcription peut être placée entre barres obliques, comme dans les transcriptions proposées ci-dessus, entre crochets ([]), ou même nue.

Aucun signe de ponctuation, aucune **parenthèse** ou autre **barre** destinée à isoler les phrases au sein de la transcription ou encore à délimiter les unités intonatives ou les groupes de souffle ne doit y figurer.

Les **accents primaires** doivent être indiqués **pour tout mot lexical**, même monosyllabique, ainsi que pour tout mot grammatical d'au moins deux syllabes. Les **accents secondaires** doivent figurer dans la transcription des mots composés. On conseille également d'indiquer l'accent secondaire des verbes à particule et celui des polysyllabes qui en comportent un. En l'occurrence, il était souhaitable de transcrire *stood up* en plaçant un accent secondaire sur *stood* et un accent primaire sur *up*. On pouvait également indiquer un accent secondaire sur *Harvey's* dans la séquence *Harvey's office*.

Les mots transcrits doivent être **espacés**, par souci de lisibilité. Les phonèmes qui résultent de phénomènes de **liaison** doivent être rattachés au premier terme de la séquence dans laquelle ils se produisent (voir par exemple la transcription proposée plus haut de *an hour or two*). Il convient d'**éviter de couper les mots** en fin de ligne.

La proposition de corrigé fournie plus haut ne constitue qu'un exemple. Toutes les autres variantes possibles ont également été acceptées. Dans le cas de mots grammaticaux, la liste de ces variantes a été définie en fonction de règles phonologiques, entre autres celles qui régissent l'emploi des formes fortes et des formes faibles. Pour ce qui concerne les mots lexicaux, la liste des variantes recevables a été déterminée d'après les dictionnaires de référence. Aucune variante absente des deux ouvrages n'a été admise. Toute solution proposée par l'un ou l'autre des dictionnaires a été acceptée.

2) Traitement du passage

De nombreux candidats ont été en mesure de proposer d'assez bonnes transcriptions. Rares ont pourtant été les candidats qui ont obtenu la totalité des points.

Parmi les erreurs les plus fréquentes, le jury a recensé **l'emploi de symboles non « neutralisés »** à la fin de *purposefully*, de *Harvey* et de la variante de *Monday* sans diphtongue finale. Cette erreur, à laquelle les candidats avaient été particulièrement sensibilisés par les rapports des sessions précédentes, était cependant moins fréquente cette année, ce qui est encourageant.

De fréquents **oublis** relatifs à l'emploi des **formes faibles** ont également été signalés.

(Rappel : la forme forte des mots grammaticaux ne doit normalement être employée que dans les cas suivants :

- 1) En fin de phrase (par exemple *What were you looking at?* ; *Where do you come from?*)
- 2) En position contrastive (par exemple *We were flying from Cardiff, not to Cardiff*) et dans certains cas de coordination (*We travelled to and from Glasgow.*)
- 3) Dans des cas d'emphase (par exemple, *You really must listen to this.*)
- 4) Dans les usages métalinguistiques des mots concernés, c'est-à-dire lorsqu'ils sont « cités » (par exemple : *You should not use the modal verb "can" in this type of construction.*)
- 5) Dans certains cas d'isolation syntaxique (par exemple avant une incise, comme dans *This took place in Aberystwyth and, you see, it was raining.*)

Les formes faibles des mots grammaticaux sont normalement employées dans les autres cas.

Remarque : La forme faible de la conjonction de coordination *or*, assez rare, est privilégiée dans des expressions « toutes faites » de type *two or three*. C'est pourquoi elle est proposée ci-dessus pour la séquence *an hour or two*. Sa forme forte était également recevable.)

Le jury a observé une tendance à ne pas **accentuer** les **monosyllabes lexicaux** ou à oublier de marquer la syllabe accentuée des dissyllabes grammaticaux. L'accentuation de *up* a fréquemment été omise dans *stood up* (voir plus haut la remarque relative à l'accentuation des verbes à particule).

La transcription de plusieurs **mots comportant la voyelle <ɒ>** (*Monday, before, purposefully, office*) a donné lieu à de fréquentes confusions. On recommandera de nouveau aux candidats de prêter une attention particulière aux diverses réalisations de ce graphème.

Enfin, plusieurs candidats ont perdu des points en proposant des **symboles mal formés** ou ambigus. Ceci concerne notamment les symboles θ et δ , ou encore \wedge et υ . \mathfrak{I} a également été mal formé lorsqu'il s'agissait de transcrire le phonème /ɪ/ ou les diphtongues /aɪ/ et /eɪ/.

Rappel : les symboles utilisés pour la transcription phonémique doivent être tracés avec soin. Aucune fioriture (ornements ou autres boucles décoratives) ne doit leur être ajoutée. Une consultation régulière des dictionnaires de référence aidera les candidats à être précis dans ce domaine.

2. Transcribe the following words phonemically: *women* (l. 2), *though* (l. 4), *nowhere* (l. 5), *particular* (l. 7), *through* (l. 7), *uncomfortably* (l. 8), *nothing* (l. 35).

Proposition de corrigé

women → 'wɪmɪn

though → SBE (')ðəʊ / GA (')ðoʊ

nowhere → SBE 'nəʊweə, -hweə, -wə, -hwə // GA 'noʊwɛr, -hwɛr, -wær, -hwær, -wær, -hwær, -wr, -hwr, -wɹ, -hwɹ, -wə-, -hwə-

particular → SBE pə'tɪkjʊlə OR pə'tɪkjələ // GA pər'tɪkjʊlə / pr-, pɹ-, pə-, pə- / -kjə-, -kju:- / -lɹ-, -lɹ-, -lə-

through → (')θru:

uncomfortably → SBE (,)ʌn'kʌm(p)fətəbli / (,)ʌŋ- / (p)fətəbli, -(p)fətəbli // GA (,)ʌn'kʌm(p)fətəbli / -(p)fə-, -(p)fər-, -(p)fɹ-, -(p)fə- / -tərbli, trbli, trbli, təbli

nothing → 'nʌθɪŋ

Remarques :

- *particular* : Pour le GA, les variantes de type pə'tɪkjʊlə, etc. sont proposées dans le *Longman Pronunciation Dictionary*.

- *uncomfortably* : Pour le GA, les variantes de type ʌn'kʌmfətəbli sont proposées dans le *Longman Pronunciation Dictionary*.

En GA, on pouvait aussi utiliser un diacritique de battue alvéolaire (t̪) pour les variantes où /t/ se produit en position intervocalique ou entre un r syllabique et /ə/. Les dictionnaires de référence proposent en effet systématiquement son utilisation dans de tels environnements en syllabe inaccentuée.

Bilan et remarques

Le traitement de cette question a dans l'ensemble été assez satisfaisant, même si certaines transcriptions erronées ont parfois été proposées pour des mots assez fréquents. Voici quelques-unes des erreurs les plus récurrentes :

- L'emploi de /ɪ/ au lieu du symbole dit « neutralisé » /i/ pour *uncomfortably*. Comme dans la transcription du passage de la question 1), cette erreur, contre laquelle les candidats avaient abondamment été mis en garde dans les rapports des années passées, était toutefois moins fréquente que lors des sessions précédentes, ce qui témoigne d'une évolution favorable de la préparation de plusieurs.

- L'emploi de /ə/ au lieu de /ʌ/ dans la première syllabe de *uncomfortably*. *Un-* est un **véritable préfixe** (préfixe « détachable »), et doit en principe être accentué, même si l'accent principal frappe la syllabe qui le suit immédiatement. C'est l'un des seuls cas où l'on peut trouver deux syllabes accentuées consécutives dans un mot polysyllabique. Pour éviter cette situation inhabituelle, certains choisissent

de ne pas indiquer d'accent secondaire sur le préfixe détachable. Quoi qu'il en soit, la voyelle du préfixe *un-* ne se réduit pas.

- La transcription de la voyelle de la première syllabe de *nothing* à l'aide de /ɒ/, /ɔ:/ ou /əʊ/ au lieu de /ʌ/. Il est important de maîtriser la prononciation de mots aussi fréquents. Il importe par ailleurs de prêter une attention particulière aux mots comportant la graphie <o> + <th>. Comme dans les mots qui comportent les suites <o> + <m>, <o> + <n> et <o> + <v>, la voyelle <o> y est fréquemment – mais non systématiquement – prononcée /ʌ/. C'est notamment le cas de *brother*, *mother*, *other*, *smother* et *nothing*.

- L'emploi de /ɑ:/ au lieu de /ə/ dans la première syllabe de *particular*. Il s'agit certes ici d'une prononciation inhabituelle, les voyelles des suites initiales de type C(VC₂) ne se réduisant généralement pas en position inaccentuée lorsque l'on n'a pas affaire à de faux préfixes (cf. par exemple *participate* ou *salvation*.) Il importe cependant de savoir prononcer et transcrire ce mot d'emploi fréquent.

- La transcription de la voyelle de la première syllabe de *women* à l'aide de /ʊ/ au lieu de /ɪ/ et l'emploi de /ə/ au lieu de /ɪ/ dans la deuxième syllabe de ce même mot. Les confusions recensées ici correspondent à des erreurs de prononciation induites par la graphie, très fréquentes chez les apprenants francophones. Il est essentiel que tout professeur d'anglais maîtrise la prononciation de telles unités lexicales, car leur fréquence d'occurrence est particulièrement élevée.

3. a) Determine the stress pattern of each of the following words and account for it: *underpopulated* (l. 2), *photographers* (l. 28), *character* (l. 38), *fashionably* (l. 42), *conspicuous* (l. 49).

Proposition de corrigé

underpopulated: → 201000 / 201030, *photographers*: → 0100, *character*: → 100, *fashionably*: → 1000 / 100, *conspicuous*: → 0100 / 010.

Underpopulated, *photographers* and *fashionably* have neutral endings (the grammatical endings *-ed* and *-s*, and the two suffixes *-able* and *-ly*) and are therefore stressed on the same syllables as (*under*)*populate*, *photographer* and *fashion*.

Fashion, *conspicuous* and *populate* have stress-imposing suffixes. *-ion* and *-uous* follow the pattern <i(,e),uV⁽ⁿ⁾(C)(e)#> and assign main stress to the preceding syllable (Lion rule). In words of more than 2 syllables, *-ate* assigns main stress to the antepenultimate syllable.

Two unstressed syllables cannot occur at the beginning of a word, therefore *underpopulated* has secondary stress on the first syllable to avoid stress-clash (*021/) (OR on the first syllable of *under-* because it is a true prefix).

Photographer is a learned compound (OR a neoclassical compound / Greek-type compound / combining form). Because it comprises not only two bound stems, but also a neutral suffix (it also has no prefinal C₂ and its 2nd bound stem contains no digraph), it is stressed on the antepenultimate syllable (OR on the second syllable of the 1st bound stem)

Character: Morphologically simple words with prefinal C₂ often have main stress on the penultimate syllable, but *character* is an exception to this rule and is stressed on the antepenultimate.

OR Morphologically simple words following the pattern C₂<-er#> are normally stressed on the antepenultimate syllable.

OR No constraints are placed on the stress pattern of *character* and the Normal Stress Rule applies: Words of three syllables or more are normally stressed on the antepenultimate syllable. (Two-syllable words are normally stressed on the first syllable.)

(Syllabic compression may also occur in *fashionably* and *conspicuous*. The syllable represented by <ion> and <u> can be made to coalesce with the following syllable, which results in syllable loss: *fashionably* → 100 instead of 1000 and *conspicuous* → 010 instead of 0100.)

b) Give the stress pattern of each of the following compounds: *Vanity Fair profile* (l. 20), *white-haired man* (l. 42). Do not justify your answers.

Vanity Fair profile → 200310 OR 200010; *white-haired man* → 231 OR 201.

Bilan et remarques

Rappel : pour le traitement de cette question, les candidats sont autorisés à indiquer le schéma accentuel des mots en utilisant les chiffres 0, 1, 2 et 3 ou en utilisant les symboles ' et . Les candidats ont tout intérêt à traiter les questions relatives à l'accentuation des polysyllabes de manière aussi concise que possible. Ils gagneront ainsi un temps précieux et démontreront leur capacité à élaborer des présentations synthétiques. Rappelons qu'il est inutile de fournir une transcription phonémique des mots analysés.

a) *underpopulated* (l. 2), *photographers* (l. 28), *character* (l. 38), *fashionably* (l. 43), *conspicuous* (l. 50).

Le traitement de cette question a été plutôt satisfaisant. De manière générale, le schéma accentuel des mots proposés a été correctement identifié, bien que certains candidats se soient trompés sur celui de *photography*. Dans les copies les plus faibles, les raisons pour lesquelles tel ou tel schéma s'appliquait n'étaient pas systématiquement fournies.

Pour obtenir tous les points, il ne fallait pas oublier de mentionner le fait que les terminaisons *-ed*, *-s* et *-ly*, apparaissant respectivement à la fin de *underpopulated*, *photographers* et *conspicuously*, étaient **neutres** et n'affectaient pas le schéma accentuel des mots concernés. Ce type d'oubli, habituel au cours des deux dernières sessions, était beaucoup moins fréquent cette année, ce qui constitue un signal positif.

Pour rendre compte de l'accentuation de *fashionably* et de *conspicuous*, certains candidats ont fait référence à la « **règle de Lion** » sans expliquer ce dont il s'agissait. A cause de cette omission, ils n'ont pu obtenir la totalité des points. Ceci est d'autant plus regrettable que, dans certains cas, leur explication était par ailleurs satisfaisante.

Certains candidats semblaient ignorer les règles qui régissent l'accentuation des **composés dits « néo-classiques »**. Une connaissance précise de celles-ci est pourtant nécessaire pour rendre compte de l'accentuation de mots comme *photographers* et comprendre les différences observées entre le schéma de *photograph* et celui de ses dérivés.

Les composés néo-classiques, parfois appelés composés savants ou, plus improprement, composés grecs, comportent deux ou trois éléments, généralement d'origine latine ou grecque, qui n'existent pas en tant que mots à part entière, mais se combinent pour former des unités lexicales appartenant souvent à une langue plus ou moins technique (*cardiovascular*, *cephalopod*, *polyandry*, etc.). Un nombre important de ces mots sont cependant employés dans la langue de tous les jours (*dialogue*, *paragraph*, *programme*, *photograph*, *psychology*, *synonym*, *telephone*, *telegraph*, etc.), et il importe de connaître les règles qui régissent leur accentuation :

- Les composés à **deux éléments** comme *photograph* (dont les éléments constitutifs, parfois appelés respectivement A [*photo*] et B [*graph*]), sont le plus souvent accentués sur la première syllabe du premier élément (par exemple '*anaphor* ou '*stethoscope*). Fréquemment, ces composés sont accentués sur la **première syllabe** quand ils sont **dissyllabiques** ('*programme*) et sur l'**antépénultième** quand ils comportent **trois syllabes ou plus** ('*astronaut*, '*synagogue*, '*iconoclast*, '*kaleidoscope*), obéissant de fait à la règle d'accentuation « normale » (*Normal Stress Rule*). Sauf cas particulier, c'est pourtant bien la première syllabe de l'élément A qu'il faut prendre en compte. Ainsi, '*heterodox*, '*centimetre* ou '*stereotype* sont accentués sur l'initiale et non sur l'antépénultième.
- Les composés à **trois éléments** comme *photographer* (dont les éléments constitutifs – deux « racines » et une terminaison – sont parfois appelés respectivement A [*photo*], B [*graph*] et C [*-er*]) sont généralement accentués sur l'antépénultième si leur terminaison est **neutre**. C'est par exemple le cas de '*photographer*, '*photography*, '*democracy* ou '*photography*. En ceci, les composés néo-classiques diffèrent des mots « simples » à terminaison neutre, accentués sur la même syllabe que leurs dérivés directs ('*mesmerise* => '*mesmeriser* ; '*particular* => '*particularly*). Si le troisième élément est une terminaison **contraignante**, c'est alors lui qui détermine la place de l'accent primaire. '*Telephoney* (dont la terminaison comporte une voyelle redoublée) est ainsi accentué sur la dernière syllabe, '*photographic*, '*demonstrative* et '*telegraphic* sur la pénultième, etc.

Quelques mots, enfin, sur *character*. Les linguistes des siècles passés transposaient à l'anglais les principes d'analyse du latin et considéraient que les syllabes « fortes » ou « longues » y déterminaient l'accent lexical. Peu de spécialistes valident aujourd'hui cette analyse. Il est toutefois intéressant de noter que la présence d'une **syllabe préfinale** « forte » comprenant **une voyelle et**

deux consonnes est encore invoquée pour rendre compte de l'accentuation de certains mots. L'une des règles communément énoncées est la suivante : les mots morphologiquement simples qui comportent un **agrégat consonantique (C₂) préfinal** sont normalement accentués sur la **pénultième** (cf. *a' genda, pa' ternal, pros' pectus, re' luctance*, etc.).

Cette règle est intéressante. Outre le fait qu'elle fonctionne dans de nombreux cas, elle pourrait expliquer pourquoi de nombreux apprenants francophones commettent si fréquemment l'erreur d'accentuer des mots comme *'character, 'cucumber* ou *'ancestor* sur l'avant-dernière syllabe. Ces confusions ne peuvent être attribuées aux règles qui opèrent en français, langue dans laquelle l'accent lexical tombe invariablement sur la dernière syllabe. On peut donc utilement considérer *'character* comme une exception à la règle de l'accentuation des mots comportant un agrégat consonantique préfinal.

De nombreuses sous-règles ont cependant été identifiées au sein de la catégorie des polysyllabes morphologiquement simples à groupe C₂ préfinal. On a par exemple noté que ces mots tendaient à être accentués sur l'antépénultième lorsqu'ils comportaient la terminaison *-er* (c'est par exemple le cas de *'canister, 'colander, 'cucumber, 'minister, 'passenger*, etc.) Cette règle ne s'applique pas aux noms de mois (*Sep' tember, No' vember, De' cember*.) On a aussi remarqué que l'accentuation sur la pénultième est loin d'être systématique pour les noms alors qu'elle fonctionne mieux avec les adjectifs. Certains soulignent en outre le fait que la règle du groupe C₂ préfinal s'applique surtout aux mots empruntés, et d'autres considèrent qu'elle ne fonctionne que dans certains cas précis dont ils rendent compte en fournissant tout un ensemble de sous-règles.

Pour toutes ces raisons, il était tout aussi pertinent de considérer que l'accentuation de *character* était déterminée par la règle d'accentuation « normale » (**Normal Stress Rule**). Toute explication cohérente faisant appel à une sous-règle a également été acceptée.

b) Vanity Fair profile (l. 20) et white-haired man (l. 43)

- *Vanity Fair profile*

Comme la plupart des noms de lieu (cf. *Tra, falgar 'Square, 'Piccadilly 'Circus*), le nom composé *'Vanity 'Fair* est accentué à droite : 2001.

Dans la **séquence non lexicalisée** *Vanity Fair profile*, l'élément de gauche (*Vanity Fair*) précise la nature du référent du nom situé à droite. C'est l'élément de droite qui porte l'accent principal, comme dans les séquences non lexicalisées de type *adjectif + nom*, dans lesquelles on trouve la même relation sémantique.

Le principe d'**alternance accentuelle** intervient et, pour éviter d'avoir le schéma 200110, dans lequel on aurait deux accents primaires adjacents, l'accent primaire de *Vanity Fair* bascule vers le début de la séquence : 200110 → 100210 (*stress-shift*). Pour que la hiérarchie des accents soit respectée, l'accent primaire qui tombe sur le premier élément de *Vanity Fair* est dégradé en accent secondaire et l'accent secondaire situé sur son deuxième élément est dégradé en accent tertiaire. 100210 → 200310. Certains ne représentent pas les accents tertiaires et écrivent 200010.

- *white-haired man*

Comme la plupart des adjectifs composés dont le deuxième élément dérive d'un nom et se termine par <-ed> (*old-' fashioned, left-' handed*), *white-haired* est accentué à droite : 21.

White-haired man est une **séquence fortuite** de type **adjectif + nom** dans laquelle l'élément de gauche précise la nature du référent du nom à droite. C'est l'élément de droite qui porte l'accent principal.

Le principe d'**alternance accentuelle** intervient et, pour éviter d'avoir le schéma 211, dans lequel on aurait deux accents primaires adjacents, l'accent primaire de *white-haired* bascule vers le début de la séquence : 211 → 121 (*stress-shift*). Pour que la hiérarchie des accents soit respectée, l'accent primaire qui tombe sur le premier élément de *white-haired* est dégradé en accent secondaire et l'accent secondaire situé sur son deuxième élément est dégradé en accent tertiaire. 121 → 231. Certains ne représentent pas les accents tertiaires et écrivent 201.

Les explications fournies ci-dessus n'étaient pas requises (*Do not justify your answers*), mais il fallait envisager mentalement chacune de ces étapes pour déterminer la nature du schéma des deux séquences sélectionnées.

4. a) Account for the pronunciation of the underlined vowel <a> in the following words: *Mona (l. 8), Hamilton (l. 20), Ontario (l. 29), Harvey (l. 48).*

Proposition de corrigé

In stressed position	
<i>Hamilton</i> → /æ/.	Regular checked (OR lax OR short) value (in a 'VCV environment) in /100/ or earlier patterns (Luick rule).
<i>Ontario</i> → /eə/ (RP) / e/ OR /æ/ (GA).	Free (OR tense OR long) value modified by r before r and an <-iV(C)> ending. (In GA, <a> remains checked in this context, but the influence of r does make itself felt and it is often pronounced /e/.)
<i>Harvey</i> → /ɑ:/	Modified by r in a <'VrC> environment (<'VC ₂ >, r being the 1 st consonant.)
In unstressed position	
<i>Mona</i> → /ə/.	<a> is regularly reduced to /ə/ in final unstressed position.

b) Account for the pronunciation of the stressed vowel in the following words: *music* (l. 13), *usually* (l. 23), *exhibition* (l. 29), *graciously* (l. 57), *presumptuously* (l. 66).

'*music* → /ju:./, '*usually* → /ju:./, *pre'sumptuously* → /ʌ/. <u> has its free value in a <'uCV> environment (even before C₁ + <-ic> and C₁ + <-uV(C)>, two endings before which the stressed vowel is usually lax), but it has its checked value in a <'uC₂> context.

exhibi'tion → /ɪ/, '*graciously* → /eɪ/. When followed by C₁ + <-i(/e)V(C)>, <a>, <e> and <o> have their free value, but <i> is checked.

Bilan et remarques

Une grande majorité de candidats ont su identifier correctement la prononciation des voyelles concernées, mais plusieurs n'ont pas été en mesure de fournir les explications requises. Il fallait en effet expliquer la raison pour laquelle ces voyelles se prononçaient de telle ou telle manière (« Account for the pronunciation... ».)

a) Prononciation de <a> dans *Mona* (l. 8), *Hamilton* (l. 20), *Ontario* (l. 29), *Harvey* (l. 48)

Il s'agissait ici d'identifier les règles de correspondance graphophonémique qui régissaient la prononciation du graphème <a> dans quatre noms propres présents dans le texte.

- *Mona* : L'anglais étant une langue à rythme accentuel (c'est-à-dire une langue dans laquelle certaines syllabes seulement sont accentuées, et ce à des intervalles perçus comme assez réguliers), les voyelles présentes dans les syllabes inaccentuées sont généralement réduites, par opposition à celles que l'on rencontre en position accentuée. En **position finale inaccentuée**, cependant, toutes les voyelles n'obéissent pas à ce principe. Ainsi, dans cet environnement

- <e> est souvent prononcé /i/ (c'est la valeur dite « neutralisée ») (*catastrophe*, *Phoebe*, etc.)
- <i> a souvent une valeur « neutralisée » (*confetti*, *Saudi*, *yeti*) et parfois sa valeur longue (*alumni*, *fungi*)
- <o> et <u> conservent généralement leur valeur alphabétique (c'est-à-dire longue ou « tendue ») (*lingo*, *memo*, *tutu*, *Urdu*, etc.)
- <y> a généralement une valeur « neutralisée » (*baby*, *party*, etc.)

<a>, en revanche, est régulièrement réduit en position finale accentuée et se prononce /ə/. C'est le cas dans *Mona*.

- *Hamilton* : Le relâchement de <a> dans *Hamilton* est déterminé par la **règle** dite « **de Luick** », en vertu de laquelle une voyelle accentuée est normalement brève (ou encore « entravée ») dans une suite de type VCV lorsque la syllabe dans laquelle elle se produit est suivie d'au moins deux syllabes accentuées.

- *Harvey* : Dans *Harvey*, <a> est suivie de deux consonnes (C₂). Sa valeur devrait donc être brève (ou « relâchée »). Mais la première de ces deux consonnes est <r>, ce qui affecte sa prononciation. La valeur « modifiée par r » de <a> dans un tel environnement est /ɑ:/.

- *Ontario* ; Dans *Ontario*, en revanche, <a> est suivie de <r> dans un environnement où opère une règle de tension. Une voyelle suivie d'une seule consonne (C) et d'une terminaison de type -<i>V⁽ⁿ⁾(C) a en effet généralement sa valeur longue (*genius*, *nation*, *notion*, etc.). On a donc ici une valeur longue (ou « tendue ») modifiée par <r> : /eə/ (comme dans *care*, *glare*, etc.)

Note : Dans le *General American*, <a> conserve ici une valeur relâchée (on peut avoir /æ/), mais l'influence de <r> se fait tout de même sentir, de telle sorte que le <a> de *Ontario* est souvent prononcé /e/. Dans le GA, on assiste fréquemment avant <r> à une neutralisation entre les valeurs de <a> et <e>, de telle sorte que des mots comme *Mary*, *marry* et *merry* sont souvent donnés comme homophones (/ˈmeri/).

b) Prononciation des voyelles accentuées *music* (l. 13), *usually* (l. 23), *exhibition* (l. 29), *graciously* (l. 58), *presumptuously* (l. 67).

Pour rendre compte de la prononciation des voyelles accentuées dans la sélection de mots proposée, il fallait bien sûr savoir où se plaçait l'accent lexical dans chacun de ceux-ci. Il n'était toutefois pas demandé d'expliquer en détail le schéma accentuel des mots comme dans la question 3). Ce qui était attendu ici était que l'on explique *pourquoi* la voyelle accentuée avait une valeur brève ou longue. Cela supposait que les candidats connaissent un certain nombre de règles qui déterminent les correspondances graphophonémiques.

- Une voyelle suivie d'une seule consonne (C) et d'une terminaison de type -<i>V⁽ⁿ⁾(C) a généralement sa valeur longue. Cette règle s'applique à <a>, <e>, <o> et <u> (*nation*, *ingenious*, *notion*, *retribution*), mais pas à <i> (*ignition*, *vicious*). C'est ce qui explique la prononciation des voyelles accentuées de *graciously* (valeur longue : /eɪ/) et de *exhibition* (valeur brève : /ɪ/).

- Une voyelle suivie d'une seule consonne (C) et d'une terminaison de type -<u>V⁽ⁿ⁾(C) a généralement sa valeur brève. Cette règle s'applique à toutes les voyelles (*casual*, *ingenuous*, etc.) sauf <u>, qui conserve sa valeur longue. C'est ce qui explique la valeur de la voyelle accentuée de *usually* (/u:/).

- Une voyelle suivie d'une seule consonne (C) et de la terminaison -<i>c a généralement sa valeur brève. Cette règle s'applique à toutes les voyelles (*academic*, *dynamic*, *tonic*, etc.), mais pas à <u>, qui conserve sa valeur longue dans cet environnement. C'est ce qui explique la valeur de la voyelle accentuée de *music* (/u:/).

- Le cas de <u> est particulier. Cette voyelle conserve en effet sa valeur alphabétique (longue, libre ou « tendue ») dans tous les environnements de type <u>CV>. (Il suffisait finalement de connaître cette règle pour rendre compte de la prononciation de *usually* et de *music*.) Devant une consonne finale, en revanche, ou devant deux consonnes, <u> a comme les autres voyelles sa valeur brève. C'est ce qui explique la valeur de la voyelle accentuée de *presumptuously* (/ʌ/).

5. a) Identify the connected speech processes likely to occur in the following sequences: *Helen could* (l.19), *as she sometimes did* (l. 32), *if you don't mind* (l. 58).

b) Briefly comment on the number of syllables in *business* (l. 10), *reference* (l. 22), *Gallery* (l. 29).

Proposition de corrigé

a) *Helen could* (l.19), *as she sometimes did* (l. 32), *if you don't mind* (l. 58)

- *Helen could*: /nk/ → /ŋk/. Regressive assimilation of place.
- *as she sometimes did*: /z/ → /s/ + /s/ → /ʃ/ (OR [ʃ]). Regressive assimilation of voice and regressive assimilation of place.
- *if you don't mind*: /ntm/ → /nm/ and /nm/ → /mm/ (OR [m:]). Consonant elision and assimilation of place. (OR *t*-glottalling: /t/ → [ʔ] at word boundary).

b) *business* (l. 10), *reference* (l. 22), *Gallery* (l. 29).

(These words illustrate three distinct stages in the process of syllable-compression.)

gallery → 3 syllables (but the nucleus of the second syllable can be pronounced as a syllabic r, which is a first step towards syllable compression).

reference → 2 or 3 syllables. (Compression of the 2nd syllable is attested, but the 3-syllable variant is still in use [with or without a syllabic r]).

business → 2 syllables. (Syllable compression occurred earlier in history).

Bilan et remarques

a) *Helen could* (l. 19), *as she sometimes did* (l. 32), *if you don't mind* (l. 59)

Le traitement de cette question n'a été que partiellement satisfaisant. De nombreux candidats paraissent avoir une vague notion de quelques-uns des phénomènes susceptibles d'être observés dans les séquences proposées, mais très peu ont été en mesure de les identifier précisément. Idéalement, tous les candidats devraient pouvoir fournir une transcription des phénomènes de la chaîne parlée et déterminer leur nature exacte, comme dans le corrigé proposé ci-dessus.

Rappels :

- L'assimilation est **régressive** lorsqu'elle résulte de l'**influence des traits phonétiques d'une consonne sur ceux de celle qui la précède**, et **progressive** lorsqu'elle résulte de l'**influence des traits phonétiques d'une consonne sur ceux de celle qui la suit**.

- L'**assimilation de lieu** (*assimilation of place*) consiste en l'influence qu'une consonne exerce sur **la place des articulateurs** mobilisés pour produire une consonne adjacente.

- L'**assimilation de voix** (*assimilation of voice*) consiste en l'influence qu'une consonne exerce sur le **voisement ou le dévoisement** d'une consonne adjacente.

- L'**assimilation de manière** (*assimilation of manner*) consiste en l'influence qu'une consonne exerce **sur le mode de production** d'une consonne adjacente (friction, explosion, etc.).

La plupart des manuels et traités recensés dans la section bibliographique du rapport abordent les phénomènes de la chaîne parlée de manière claire et concise. On encourage vivement les candidats à ne pas faire l'impasse sur cette question, dont une solide maîtrise théorique et pratique est utile pour acquérir un niveau honorable de correction phonétique et constitue un atout non négligeable pour enseigner la prononciation de l'anglais.

b) *business* (l. 10), *reference* (l. 22), *Gallery* (l. 29).

Cette partie de la question a rarement été traitée de manière satisfaisante. Certains candidats ont néanmoins été en mesure de décrire correctement le nombre de syllabes comprises dans les trois mots sélectionnés et de fournir un louable effort de réflexion sur certains des principes mis en lumière par leur syllabification.

Ce qu'il fallait bien voir était que, dans les deux accents de référence, *gallery* comporte obligatoirement trois syllabes, *reference* deux ou trois syllabes, et *business* deux syllabes seulement.

A partir de là, on pouvait se rendre compte que les trois mots sélectionnés illustraient trois stades du processus de **compression syllabique**, phénomène décrit dans la plupart des manuels et traités répertoriés dans la section bibliographique des rapports de jury.

Toute remarque pertinente sur la présence possible d'un **r syllabique** dans *gallery* et dans les variantes trisyllabiques de *reference* a été valorisée. Dans une perspective diachronique, la substitution d'une consonne syllabique à une voyelle constitue en effet le prélude fréquent à la compression syllabique, c'est-à-dire à la diminution du nombre de syllabes d'une unité lexicale.

Sans nécessairement connaître l'étymologie des trois mots proposés, on pouvait aussi réfléchir au fait qu'avec le temps et sous la pression de la loi du moindre effort, les variantes compressées de tel ou tel mot sont susceptibles de devenir **les seules usitées**. C'est aujourd'hui le cas pour *business*, et il n'est pas impossible que le même phénomène affecte à l'avenir *reference* et *gallery*.

Il était également possible de s'interroger sur **la perte d'influence de busy sur la prononciation de business**. Les deux mots sont certes issus d'une racine commune, mais leur parenté a été oubliée avec l'évolution de leurs sens respectifs. Dans ces conditions, il est d'autant plus compréhensible que la variante compressée de *business* ait totalement éclipsé la version trisyllabique observée à des étapes antérieures de la langue.

Toutes ces réflexions n'étaient bien sûr pas exigibles, mais lorsque le nombre de syllabes comprises dans les mots proposés était connu, il était possible à tout candidat d'identifier au moins certaines des pistes de réflexion proposées ici. Le jury a apprécié que certains candidats aient été non seulement capables de faire montre de leurs connaissances de faits bruts, mais encore de produire un raisonnement personnel relativement à un aspect de la phonologie de l'anglais. Toute initiative dans ce sens a été richement valorisée.

6. Identify five possible differences between Southern British English and General American in the pronunciation of the following set: *you knew that* (l. 30), *aura of success* (l. 49), *he had not noticed* (l. 56).

		SBE	GA
1	<i>knew</i>	/ˈnjuː/ (most frequent variant). (Yod: /j/.)	/ˈnuː/ (most frequent variant). (Yod-dropping: no /j/.)
2	<i>aura of</i>	/ər ə/. (Possible intrusive r.) (As in other non-rhotic accents.)	No intrusive r ([ə ʔə]). (GA being rhotic.)
3	<i>not</i>	/ɒ/	/ɑː/
4	<i>noticed</i>	/əʊ/	/oʊ/
5	<i>noticed</i>	/t/ (Silent alveolar plosive.)	/t̚/ OR [r] (Voiced alveolar tap.)
6	(<i>noticed</i>)	/ɪ/	/ə/

Cette question a rarement été traitée de manière satisfaisante, ce qui est regrettable puisque l'épreuve de la session 2013 visait à vérifier l'acquisition du même type de connaissances. Le rapport de jury rédigé après cette session encourageait également les candidats à développer leur connaissance des deux accents de référence dans une perspective comparative. Plusieurs des différences à identifier ici étaient apparentées à celles qui se trouvaient déjà dans le passage de la session 2013. Une relecture attentive du rapport de la même session constituait donc une excellente préparation à la question posée cette année.

La présence du « **yod** » après la consonne alvéolaire de *new* en RP et son absence en GA ont souvent été identifiées, ainsi que l'emploi, en GA, d'une **battue alvéolaire** voisée pour réaliser le <t> de *noticed*, là où les locuteurs du RP produisent une plosive alvéolaire sourde. Les autres différences éventuelles étaient moins connues. Peu de candidats ont notamment repéré le recours possible à un **r** « **intrusif** » en RP, accent non rhotique, pour prononcer la suite *an aura of success*, alors que ce phénomène ne se produit pas en GA à cause de la rhoticité de cet accent.

Bien qu'il ait été possible d'identifier six différences entre le RP et le GA dans les segments sélectionnés, cinq seulement étaient demandées.

S'il n'est pas question d'exiger que tout candidat à l'agrégation d'anglais soit spécialiste de la variation inter-dialectale, il n'en reste pas moins qu'une connaissance de base des différences entre les variétés britannique et américaine les plus fréquemment utilisées dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère constitue un atout pour tout professeur d'anglais. Cette connaissance lui permettra notamment d'éviter des confusions entre les deux variétés, ce qui est particulièrement utile à une époque où les médias et les nouvelles communications – et c'est une excellente chose – exposent les apprenants à diverses variétés d'anglais. On encourage donc les candidats à approfondir leur connaissance des différences qui peuvent exister entre les deux accents de référence en prêtant attention, par exemple, aux transcriptions systématiquement fournies dans les dictionnaires de prononciation. Plusieurs des manuels et traités répertoriés dans la section bibliographique du rapport traitent également cette question.

7. Indicate tone-unit boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extracts. Do not justify your answers.

- "This is Harvey Aaron Public Relations?" he said. (l. 47)

- "I take the liberty of calling him Harvey because we actually met once, probably twenty years ago. More than twenty." (ll. 51-52).

- "But may I ask, which of you ladies is Ms. Armstead?" (l. 53-54)

Proposition de corrigé

| This is Harvey Aaron Public Re|lations he said ||

| I take the liberty of calling him \H|arvey | because we actually \m|et once | probably twenty \y|ears ago | \M|ore than twenty ||

| But may I ask \w|h|ich of you ladies | is Ms. \A|rmstead ||

Bilan et remarques

Le traitement de l'intonation a été de meilleure qualité que les années précédentes, bien que certains candidats aient visiblement à nouveau fait l'impasse sur la question. Une majorité de candidats ont été en mesure de proposer une division judicieuse des passages proposés en unités intonatives. De nombreux candidats ont également pu identifier la place des accents nucléaires et ont souvent émis des propositions cohérentes relativement à la nature des schémas qui leur étaient associés.

Rappels :

- Toute représentation cohérente est acceptée à partir du moment où, conformément à la consigne, les groupes intonatifs (unités intonatives) sont clairement délimités, les syllabes toniques (nucléaires) soulignées sans ambiguïté et la nature des tons (ascendant, descendant, ascendant-descendant, descendant-ascendant ou uni) distinctement définie. On suggère cependant d'utiliser les conventions suivantes :
 - Des **barres verticales ou obliques** gagnent à être employées pour délimiter les groupes intonatifs. Des doubles barres (non exigibles) peuvent être utilisées pour indiquer une pause.
 - Le **soulignement** est la meilleure manière d'indiquer les syllabes toniques (nucléaires). Il doit, dans tous les cas, être précis et **ne porter que sur les syllabes concernées et non sur des mots entiers**.
 - L'emploi des symboles \, /, ^ et v (éventuellement > ou - pour les tons unis) avant la syllabe soulignée constitue la meilleure manière d'indiquer la nature des tons nucléaires. Pour éviter toute ambiguïté, on recommande placer ces symboles immédiatement avant les syllabes soulignées et non en début ou en fin de groupe intonatif.
- L'une des fonctions de l'intonation est de communiquer des informations équivalentes à celles que fournit la ponctuation à l'écrit. Pour cette raison, certains proscrivent l'usage de tout signe de ponctuation dans les transcriptions intonatives. Le jury a pourtant toléré la présence de ponctuation dans la transcription des passages proposés ici (mais non dans la transcription du passage de la question 1).
- Dans certains ouvrages, la distinction entre le *low fall* et le *high fall* et entre le *low rise* et le *high rise* est neutralisée. Plusieurs spécialistes s'accordent en effet à penser qu'il est difficile d'établir ici des catégories étanches. Comme les années passées, le jury n'a donc pas exigé que ces différences soient établies dans les transcriptions proposées.

Le corrigé ci-dessus ne fournit qu'un exemple de ce que l'on pouvait proposer en matière de division en unités intonatives, identification des syllabes nucléaires et choix des tons. Toute proposition cohérente a été acceptée. De même qu'il existe sur le plan segmental plusieurs variantes possibles, il existe aussi en matière de prosodie une certaine variabilité potentielle dans la plupart des énoncés. L'intonation remplit en effet diverses fonctions, entre autres linguistiques (délimitation des phrases et/ou de leurs constituants, marquage grammatical de certains types d'énoncés, régulation des tours de parole etc.) et paralinguistiques (représentation d'attitudes, d'états psychologiques transitoires, etc.), et la diversité des facteurs qui déterminent les choix prosodiques semble incompatible avec un dogmatisme excessif. Ceci ne signifie pas qu'il n'existe pas des tendances nettes en termes d'usage intonatif. Ce que la question d'intonation permet de vérifier est que les

candidats au concours de l'agrégation connaissent ces tendances. L'intonation est un domaine essentiel de la langue orale et ne doit en aucun cas être négligé.

Analyse des segments

a) *"This is Harvey Aaron Public Relations?" he said. (l. 48)*

- Division en unités intonatives

Lorsqu'ils suivent le propos auxquels ils sont attachés, les **termes d'adresse** (vocatifs) et les propositions contenant des verbes introducteurs de discours direct (comme *he said*) font généralement partie du même groupe intonatif. La meilleure solution consistait donc à associer la séquence proposée ici à une seule unité intonative.

- Choix de la syllabe nucléaire

Les **propositions** contenant des **verbes introducteurs de discours** comme *he said* ne portent normalement pas d'accent nucléaire. Le personnage qui entre en scène à cet endroit du récit cherche à obtenir la confirmation du fait que le bureau est bien celui de l'agence de communication *Harvey Aaron Public Relations*. On placera donc l'accent tonique sur la deuxième syllabe de la dernière unité lexicale de l'énoncé : *Public Re'lations*.

Remarque : Bien que *Public Relations* soit théoriquement accentué sur le 2^e élément, comme toutes les suites de type *public + N*, de plus en plus de locuteurs anglophones tendent à le traiter comme un composé accentué à gauche. Le jury a donc aussi accepté que la tonique soit placée sur la première syllabe de *'Public Relations*.

- Choix du ton

On considère parfois qu'un ton ascendant constitue le schéma non marqué sur les questions polaires (*yes/no questions*). Dans les faits, d'autres types de schémas peuvent être associés à ce type d'énoncé. En l'**absence** de marquage de l'interrogativité par une **inversion** syntaxique, cependant, l'emploi d'un schéma ascendant est beaucoup plus contraint. On optera donc ici pour un ton ascendant.

b) *"I take the liberty of calling him Harvey because we actually met once, probably twenty years ago. More than twenty." (ll. 52-53).*

- Division en unités intonatives

Il était possible de marquer deux unités intonatives sur le segment *I take the liberty of calling him Harvey because we actually met once*. On pouvait aussi considérer que l'on n'avait qu'un groupe intonatif. L'association de chacun des deux segments suivants avec une unité intonative distincte était en revanche rendue nécessaire par la **punctuation**.

- Choix des syllabes nucléaires

L'**information** la plus **saillante** dans le segment *I take the liberty of calling him Harvey because we actually met once* était sans conteste celle qui suivait *because*, qui introduit des éléments de nature rhématique. En réfléchissant, on s'apercevait que ce n'était pas le fait que le personnage n'ait rencontré Harvey Aaron qu'une seule fois qui pouvait justifier l'emploi de son prénom. L'accent nucléaire n'a donc aucune raison de tomber sur *once*. Le fait que les deux personnages se soient rencontrés n'étant pas remis non plus en question (auquel cas on aurait éventuellement pu envisager que le ton nucléaire coïncide avec la 1^{ère} syllabe d'*actually*), on placera sans hésiter la syllabe tonique sur *met*.

La solution la plus probable était de faire coïncider la syllabe nucléaire de l'unité suivante avec *years*. Il n'était toutefois pas totalement impossible d'entendre le ton nucléaire sur la première syllabe de *twenty*, voire sur la deuxième syllabe de *ago*.

More than twenty vient corriger ce qui vient d'être dit : le personnage précise qu'il n'a pas rencontré Harvey Aaron vingt ans auparavant, comme il vient de l'affirmer, mais il y a plus longtemps encore. *Twenty*, qui vient d'être employé, ne sera pas accentué, et c'est *more* qui

portera la tonique. L'information nouvelle est bien la correction apportée au propos qui vient d'être tenu.

- Choix des tons

L'ensemble des énoncés présents dans ce passage étant de nature **assertive**, les schémas les plus vraisemblablement associés aux différentes syllabes étaient **descendants**. Si l'on divisait *I take the liberty of calling him Harvey because we actually met once* en deux unités intonatives, il était également possible d'associer un schéma ascendant, voire un ton complexe de type *fall-rise*, à la première syllabe de *Harvey*.

c) "*But may I ask, which of you ladies is Ms. Armstead?*" (l. 54-55)

- Division en unités intonatives

La virgule qui suivait *ask* devait être analysée comme un simple signe de ponctuation introducteur de discours, et la solution la plus simple était de marquer ici deux groupes intonatifs en indiquant une division après *ladies*. (On pouvait aussi placer la division après *is*, l'essentiel étant qu'elle intervienne juste avant ou après un constituant). D'autres lectures ont également été acceptées lorsqu'elles étaient cohérentes.

- Choix de la syllabe nucléaire

Si l'on choisissait de marquer deux groupes intonatifs, *which* et la première syllabe du nom *Armstead* étaient d'excellentes solutions pour les toniques. Pour ceux qui préféraient ne marquer qu'une seule unité intonative, la première syllabe du patronyme de *Ms Armstead* constituait un candidat de choix puisque c'est l'identité de ce personnage que le visiteur cherche à déterminer.

- Choix du ton

On associe fréquemment une **intonation descendante** aux **questions ouvertes** (en WH-), même si des schémas ascendants sont aussi observés sur ce type d'énoncés, entre autres pour marquer divers états psychologiques transitoires. Dans la production du personnage haut en couleurs qui apparaît dans notre passage, un schéma descendant constitue la solution la plus probable.

Conclusion

Comme cela a été dit plus haut, le jury a cette année observé des progrès notables dans certains domaines du traitement des questions 1 et 2 ainsi que dans le traitement de la question d'intonation. Il s'agit là de signes encourageants. Les phénomènes de la chaîne parlée et la comparaison entre les accents RP et GA restent pour l'instant des points plus difficiles. Les candidats sont encouragés à ne pas négliger ces domaines de la phonologie de l'anglais.

Le jury espère que les remarques et informations consignées ici seront utiles à chacun, et tient à exprimer toutes ses félicitations aux candidats qui ont su démontrer leur solide connaissance de la phonologie de l'anglais. Il souhaite aussi encourager cordialement tous ceux qui se préparent pour la session 2016.

Stephan WILHELM
CPGE, Lycée Berthollet, Annecy ; TIL, Université de Bourgogne
Avec la collaboration de l'ensemble de la commission de linguistique

Références bibliographiques

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

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

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

2. Ouvrages utiles

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

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

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

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

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

3. Autres ouvrages utiles

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

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

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

4. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

4.1 TRADUCTION : VERSION

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/01/7/s2014_agreg_ext_lve_anglais_4_309017.pdf

Proposition de corrigé

Les collines aux formes majestueuses, brunies et rougies par les teintes incandescentes de l'automne, l'entourent de toutes parts : les sommets haut perchés, sauvages et solitaires, emplis de joie et d'étrangeté, ainsi que leurs obsédants présages d'un hiver imminent, se dressent au-dessus de lui ; gouffres, gorges, goulets et ravins sauvages chutent soudain à pic, suivant une pente d'une déclivité terrifiante et vertigineuse, et pendant tout ce temps, le train majestueux descend du sommet des montagnes avec une lenteur laborieuse, dessinant des lacets sinueux tel un énorme serpent. Et c'est précisément de cette laborieuse lenteur du train, associée à l'immobilité et à la proximité saisissantes des merveilleuses collines, que naît un lien, que surgit une émotion qu'il est impossible de définir mais qui, du fait de tout cet étrange et poignant mélange de peine et de joie farouches, de chagrin à l'idée du monde que l'on est en train de perdre, mais de jubilation débordante à l'idée du monde étrange et nouveau que l'on va découvrir, est instantanément familière, et a déjà été ressentie par chacun.

D'une lenteur laborieuse, le train progresse le long des versants montagneux ; les jets de vapeur puissants et saccadés lancés par sa cheminée trapue résonnent avec un son métallique et sec contre les parois des passages taillés dans la roche. En regardant par la fenêtre, on voit défiler lentement parois rocheuses, talus et gorges, la vieille roche rendue humide et luisante par l'eau de quelque source montagnaise souterraine. Le train franchit lentement un pont de bois à tréteaux d'une hauteur vertigineuse et périlleuse ; loin en contrebas, le voyageur peut voir et entendre la clameur écumante et cristalline de l'eau de montagne d'une pureté minérale ; près de la voie, posté devant sa petite guérite, un aiguilleur observe le train du regard lent et perplexe des montagnards. La petite cahute dans laquelle il vit, collée juste au bord de la voie, surplombe le ravin escarpé et périlleux. Sa femme, une souillon à la tignasse tirée en arrière, un bâtonnet de tabac aux lèvres, qui a le même regard lent, perplexe et hagard que son mari, se tient dans l'embrasement de la porte de la cabane, un petit bébé crasseux dans les bras.

Tout est si étrange, si proche, si lointain, si terrible, si beau et instantanément familier que le voyageur a l'impression de connaître ces gens depuis toujours, de devoir à présent leur tendre la main depuis les fenêtres de la voiture pullman au luxe opulent et somptueux, de devoir leur parler. Et il lui semble que le miracle de la vie tout entier, étrange et amer — comment, pourquoi, de quelle façon, il l'ignore — est contenu dans ce salut et cet adieu instantanés ; car une fois vu, et aussitôt perdu de vue, ce miracle est sien pour toujours et il ne peut plus jamais l'oublier. Puis, d'une lenteur laborieuse, le train laisse derrière lui ces vies et ces visages et s'éloigne ; il naît alors, dans le cœur du voyageur, quelque chose qu'il ne peut exprimer.

Présentation du texte

Avant-propos

Les éléments de corrigé proposés ci-après poursuivent un double objectif : il s'agit d'abord de présenter le texte choisi et d'en circonscrire les spécificités afin d'éclairer les candidats ayant composé cette année. Il s'agit aussi de proposer une analyse de l'extrait, nourrie de remarques qui soient transférables dans l'optique des prochaines sessions. Cette seconde perspective nous permettra de jalonner les éléments de méthode qui, s'ils ne sont pas maîtrisés, peuvent s'avérer pénalisants dans l'exercice de la version, mais aussi d'indiquer les bons réflexes auxquels certains candidats ont su faire appel pour proposer une version de qualité. Ce sera également l'occasion de souligner l'importance des étapes indispensables de l'exercice.

Avant toute chose, il semble important de rappeler quelques **conseils fondamentaux** qui peuvent paraître évidents, mais qui ne sont pas toujours appliqués, et le cas échéant, peuvent avoir pour effet de pénaliser lourdement une traduction : d'abord, prévoir assez de temps pour **traiter l'ensemble du texte**, et ne pas rendre une copie qui soit tronquée ou partielle. Cet écueil, plus fréquent qu'on ne le croit, soulève la question de la bonne gestion de l'épreuve entre les deux parties qui la composent (thème et version). Ensuite, **être très attentif à la recevabilité de la langue française**, son orthographe, sa grammaire, sa ponctuation, sa syntaxe, qui, si elles sont fautives,

peuvent fortement pénaliser les copies, même les plus réussies. Le jury tient à souligner que de très nombreux candidats perdent beaucoup de points sur des erreurs simples d'accords (de genre ou de nombre), de conjugaisons, de constructions de phrases complexes et enfin de coordination. L'analyse par unités de traduction reviendra longuement sur ces points et sera l'occasion de rappeler des règles fondamentales souvent oubliées. Troisième conseil : il ne faut pas négliger la **phase cruciale de repérage** qui précède la traduction et qui permet de clarifier la situation-image ainsi que la situation d'énonciation pour mieux effectuer des choix avisés. Dans ce corrigé, une attention particulière sera accordée à cette phase d'approche textuelle. Dernier conseil enfin : **ne pas négliger la relecture** qui doit être efficace et qui est souvent la seule à même d'apporter le recul nécessaire sur la traduction : il s'agit de la mettre à profit pour vérifier qu'aucune omission n'a été commise (souvent, c'est le cas de nuances portées notamment par des adverbes ou des adjectifs), que le texte est cohérent, et que la syntaxe est recevable (ne laissant pas paraître, par exemple, de ruptures de construction).

Notons enfin que certains candidats sont manifestement bien préparés à l'épreuve et semblent avoir à l'esprit l'importance de ces étapes décisives : en effet, ils ont su prendre en compte la tonalité du texte, en identifier les difficultés, et essaient de respecter les particularités de l'écriture ainsi que d'inférer le sens avec logique lorsque le lexique, par exemple, est inconnu. Quand de surcroît la langue française était de qualité, les copies s'avéraient plutôt convaincantes : de quoi encourager les futurs candidats à ne négliger ni les étapes de décodage, ni la rigueur de la langue cible.

Ce corrigé suivra une démarche analytique en deux temps : d'abord, un **décodage du texte-source**, de son esthétique et de son fonctionnement interne, suivant la logique d'une lecture-découverte débouchant sur une lecture-vérification ; ensuite, une **analyse détaillée, par unité de traduction**, des spécificités et subtilités de l'extrait.

Décodage du texte-source

L'extrait proposé cette année est issu de *Of Time and the River*, roman signé de la main de l'auteur américain Thomas Wolfe (1900-1938). À travers ce roman relativement riche et poétique, Wolfe offre à son lecteur de magnifiques tableaux, souvent teintés de subjectivité, d'une nature nord-américaine aux accents sublimes. C'est précisément ce qui est en jeu à travers l'extrait choisi, qui nous permet de découvrir un paysage de montagne vertigineux par le truchement d'un narrateur extradiégétique dont le regard admiratif est soumis à celui de son personnage. L'œuvre de Wolfe est marquée par une portée autobiographique plus ou moins dissimulée : celle d'un jeune Américain originaire d'Altamont, en Caroline du Nord, qui décide de s'émanciper en partant étudier à Harvard.

Lecture-découverte

Une lecture méticuleuse de l'extrait et une analyse attentive de celui-ci, en amont de la traduction, pouvaient s'avérer très éclairantes afin de déceler la façon dont le sens s'y construit.

Le premier détail susceptible d'attirer l'attention du candidat réside dans **l'appréhension visuelle** de l'extrait ainsi que dans l'étude de son **paratexte**. Ces éléments doivent susciter l'intérêt du candidat dans la mesure où ils contiennent des informations permettant d'inférer un sens qui sera confirmé (ou éventuellement infirmé) par la lecture analytique du passage.

Le **paratexte**, d'abord, avait la particularité de jeter un premier éclairage sur le cadre référentiel du passage. Le premier élément d'intérêt est le titre de l'œuvre : si « *Of Time and the River* » permet de poser d'emblée un lien ténu entre l'espace naturel et le temps vécu, laissant entendre que le texte est tributaire d'une pensée en mouvement avec la nature, le sous-titre, « *A Legend of Man's Hunger in His Youth* », en dit long sur le caractère initiatique de l'écriture. L'objet avoué du roman est donc de suivre la trajectoire d'un novice dont on découvrira qu'elle revêt, comme le laisse entendre le terme « *Legend* », une dimension universalisante, quasi mythique, que le présent de description, majoritaire dans l'extrait, entérine. Ces intuitions sont vite corroborées à la lecture du passage, notamment lorsque l'on prête attention au réseau des pronoms et adjectifs possessifs : le texte oscille entre le récit de l'expérience intime d'un personnage désigné pudiquement par le pronom « *he* » et le glissement momentané depuis cette troisième personne clairement identifiée vers un « *one* » beaucoup plus indéterminé. À travers ce glissement, restreint aux lignes 9 à 15, s'opère un passage depuis l'expérience singulière jusqu'à une perception généralisée. Notons aussi une autre curiosité référentielle : l'expression « *the traveller* », qui se substitue au personnage principal, fait de lui un prototype, et corrobore du même coup l'effacement momentané de l'expérience privée au profit d'un certain anonymat. Le texte se caractérise donc par une logique paradoxale, dans la mesure où il met, pour un temps au moins, son personnage central à distance, alors même que la perception de celui-ci est la seule à autoriser la découverte du lieu et de ses habitants.

Autre élément du paratexte, la **date de publication** permet d'inscrire l'extrait dans une esthétique moderniste immédiatement perceptible à la découverte du passage. D'abord, l'écriture est soumise à une pensée en apparence libre, en cours de structuration, soumise à la surprise de la découverte (comme en témoigne, par exemple, l'étirement de la syntaxe). La veine moderniste de l'écriture se manifeste également dans un certain nombre de choix narratifs, rhétoriques et stylistiques que le candidat devra respecter en raison de leur singularité : il convient en effet de repérer certains agencements phrastiques (ex : « fall sheer and suddenly away » l. 4) ou lexicaux (ex : « swelling triumph » l. 9) qui peuvent paraître étonnants ou incongrus mais qui font la spécificité de cette écriture. Ce sont autant de détails qui doivent guider le candidat vers un respect de l'esprit du texte-source.

L'**appréhension visuelle** est également porteuse de sens : en effet, le texte s'affiche comme un bloc, une masse très consistante, liée par la focalisation interne, que seuls deux alinéas viennent alléger. Si les rares blancs alinéaires s'interprètent comme des espaces de respiration, la construction extrêmement ténue du passage reflète la densité de la peinture de ce paysage complexe dont on découvre (éprouve?) les détails dans un ordre soumis à une loi chronologique qui est celle du cheminement du train. Il s'agit d'une progression lente, plus apparente que réelle, qui, paradoxalement, relève presque de la stagnation, de la pause ou du zoom. Seul un passage interrompt cette description d'apparence fastidieuse : il s'agit du portrait de famille des trois personnages croisés en chemin (l. 16 à 21) ; mais ce portrait reste imbriqué, enchâssé dans le texte de départ, et ne soulage que momentanément l'impression de stase qui en émane. Un dernier élément se détache visuellement de l'extrait : une incise aux allures de discours indirect libre (« – how, why, or in what way, he does not know – » l. 26). Noyée au milieu du passage, elle vient rompre le flot de la description pour mettre en évidence la présence latente de la subjectivité du personnage central qui prend nettement le dessus dans le dernier paragraphe, signifiant du même coup que, outre le paysage, l'intérêt du texte pourrait bien être la construction psychologique de l'observateur. Notons pour conclure que, en raison du lien qui s'établit entre forme et sens, la mise en page de ce texte descriptif ne justifiait pas de réagencement. Il convient donc de ne pas ajouter ou supprimer des alinéas puisque ceci nuit à l'économie générale de l'extrait et certains effets de sens.

Analyse textuelle

- Tonalité et écriture

Le lecteur est d'emblée interpellé par la **méticulosité de l'écriture et du style** qui corrobore l'impression d'exhaustivité se dégageant de cette peinture. Les adjectifs s'enchaînent ainsi que les appositions, faisant émerger sur la page de nouveaux détails du paysage à mesure que la perception en autorise la découverte. Les touches de couleur (« embrowned », « glowing », « molten hues », « gleaming »), les nuances de sons (« sound harsh and metallic »), les allusions au toucher (« wet ») ou encore au goût, même symbolique (« bitter miracle »), confirment l'idée d'un tableau en cours de construction soumis au règne d'une perception synesthésique. Quant à l'enchaînement des éléments de décor (« hills », « ravines », « gulches », etc.), il traduit le souci de la précision du narrateur. C'est cela même qui fait naître dans ce passage une certaine préciosité de plume permettant de percevoir le narrateur (et à travers lui le personnage central dont il est le porte-voix) non pas comme un homme parmi d'autres, mais bien comme un élu, ou tout au moins un esthète doté de justesse linguistique. Le texte se réclame clairement d'une poéticité que certains effets de style, comme des constructions binaires (« beside the track, before his little hut » l. 16) ou encore des jeux de sonorités (« gulches, gorges, gaps » l. 3 ; « sinuous turnings of an enormous snake » l. 5-6) semblent consacrer. S'ajoutent à ces repérages stylistiques l'usage de métaphores et de répétitions lexicales quasi systématiques (« great », « wild », « strange », « toils slowly ») qui créent dans le texte un maillage auquel le candidat doit se montrer attentif. Il est en effet attendu qu'il repère ces spécificités stylistiques et qu'il essaie de ne pas les aplatis.

- Axe lexical

Le lexique peut surprendre pour de nombreuses raisons : d'abord par le **souci de la précision** qui le caractérise. Le vocabulaire, plutôt **hyponymique**, est si méticuleux qu'il semble émaner d'un connaisseur. Il suffit pour s'en convaincre de songer à la justesse de la description du relief montagneux qui occupe la première moitié de l'extrait, chose qui peut étonner quand on sait que le spectateur est censé être un novice lancé sur les routes d'un récit initiatique. Si, à la première lecture, on pouvait être préoccupé par cette apparente charge lexicale, un décryptage minutieux de la scène permettait de se faire une idée du type de relief géophysique en jeu dans cette description et d'inférer le sens du lexique inconnu. C'est ce qu'ont réussi à faire de nombreux candidats qui ont mobilisé des

termes en adéquation avec l'image d'un paysage alpin escarpé ; en revanche, ceux qui n'avaient pas suffisamment pris de recul par rapport à la situation-image ont été conduits à faire des choix inadéquats (par exemple, l'usage de termes comme « *berge », « *côte », « *plaine », « *embouchure » ou encore « *littoral » relevait du contresens situationnel qu'une lecture attentive ne pouvait autoriser). Même chose pour les personnages : si les termes « switchman » et « slattern » n'étaient pas connus de tous, là encore, l'analyse du contexte permettait d'écarter des traductions comme « *alpiniste » ou « *carabinier » pour le premier, et « *paysanne » ou plus encore « *femme de joie » pour le second. Le candidat doit donc avoir à l'esprit la nécessité de se servir de la situation-image afin de renoncer en toute logique à certaines propositions inadéquates.

Autre spécificité : au lexique descriptif s'ajoint l'usage fréquent de l'**hypallage**, effet de style fréquent dans cet extrait. Cette figure de style qui fait cohabiter des termes non usuellement associés souligne indubitablement l'incongruité de la situation aux yeux du spectateur alors que celui-ci essaie de se battre avec ses émotions. On sait d'ailleurs que le texte est l'occasion d'une lutte avec l'indicible, comme le rappelle à trois reprises le narrateur : « it is impossible to define » (l. 8), « he does not know » (l. 26) et « he cannot say » (l. 29). L'hypallage est donc la réponse logique à l'instabilité du sens : des expressions comme « the towering summits, wild and *lonely* » (l. 2), « *wild sorrow and joy* » (l. 8-9), « *swelling triumph* » (l. 9) ou encore « *gaunt* [...] stare » (l. 20) relèvent indubitablement de l'effet de style et méritaient d'être traduites avec soin pour ne pas trahir l'originalité qui sourd à travers le texte.

Pour couronner l'hypallage, notons que, contrairement à ce qui est attendu d'un texte à la troisième personne, le plus souvent neutre et désengagé, ici, la focalisation accentue la **subjectivité** qui devient une marque d'écriture : entre les adverbes (« slowly », « suddenly » ou « instantly »), la répétition de l'intensifieur « so » (l. 22) et surtout la récurrence d'adjectifs qualificatifs d'impressions (« towering », « haunting », « dizzy », « terrifying », « terrific » ...), le texte est littéralement passé au crible d'une vision biaisée. La subjectivité culmine dans le passage consacré à la description de la famille du cheminot : cette scène de genre indubitablement pittoresque est l'occasion pour le personnage focalisateur de souligner la distinction qui le sépare de ces pauvres gens qu'il n'épargne pas, faisant d'eux des stéréotypes. Pour autant, même si la critique est tout à coup acerbe, le passage n'est en aucun cas un moment où le texte verse dans le prosaïque. Le narrateur conserve en effet le même goût pour la justesse, et ce sur l'ensemble de l'extrait.

- Axe syntaxique

Le texte est essentiellement **paratactique**, tout au moins pour les deux premiers tiers, mobilisant la **coordination** ou la **juxtaposition** pour mieux transcrire la pensée du voyageur comme étant en train de se faire. Ce choix syntaxique permet au sens de se construire au fil de la découverte : les éléments perçus s'agencent sous les yeux du lecteur, ce qui donne l'impression que l'écriture se soumet au régime d'une accumulation exhaustive, effet amplifié par l'usage récurrent de la virgule et de la conjonction « and ». Il faut toutefois veiller à bien percevoir la portée de cette conjonction ainsi que de ce ponctème : en effet, pour ce qui est de la virgule, elle est le plus souvent utilisée dans cet extrait pour juxtaposer des segments de même nature. C'est ce qui se passe par exemple aux lignes 3-4, lorsque les groupes nominaux « the gulches, gorges, gaps, and wild ravines » partagent la même fonction de sujets du verbe « fall ». Toutefois, la virgule est également appositive : c'est le cas à la ligne 2, par exemple, lorsque les segments « wild and lonely » et « full of joy and strangeness » viennent caractériser tous les deux le même groupe nominal « the towering summits ». Déceler la fonction de la virgule est donc essentiel pour comprendre comment les segments s'imbriquent, pour éviter une erreur de portée et, par extension, de sens. Il en est de même pour le rôle du coordonnant « and », dont nous verrons dans le corrigé par unités de traduction qu'il a été source de difficultés.

Notons enfin que face à un texte où la parataxe est aussi omniprésente, le choix de l'hypotaxe dans le texte-cible pouvait s'avérer contre-productif. C'est d'abord une erreur de méthode car ce choix n'est pas fidèle à la prosodie du texte-source ainsi qu'à sa logique interne ; mais le glissement vers l'hypotaxe pouvait aussi entraîner une modification du sens. À titre d'exemple, la tournure « and all the time the great train toils slowly down... » (l. 4-5) a souvent été traduite par « *pendant que/tandis que le grand train descendait laborieusement... ». Or l'utilisation de « pendant que/tandis que » débouchait sur une erreur de perception de l'événement, subordonnant malencontreusement la chute des « ravins, gouffres, goulets et gorges » à la temporalité de la descente du train.

- Axe grammatical

Le réseau temporel n'était pas l'élément le plus complexe à traiter dans ce passage : le **présent** est le temps majoritaire de l'extrait. Ce choix temporel semble cohérent avec notre analyse du passage, puisqu'il s'agit bien de faire naître devant les yeux du lecteur le paysage à mesure qu'il se

dévoile. L'usage du présent était donc logique par rapport à l'effet recherché : celui d'une concomitance exacte entre le temps décrit, le temps de la description et le temps de la lecture. C'est donc un choix narratif que la traduction pouvait difficilement s'autoriser à modifier. Certains candidats, peut-être en raison de la date ou de la poéticité du texte, ont toutefois cru bon de transposer l'ensemble du passage au passé ; ce choix n'était malheureusement pas opérant puisqu'il était en décalage avec l'effet visiblement recherché dans le texte-source, mettant les événements à distance. De même, certains candidats ont à plusieurs reprises été tentés de glisser sur l'axe de l'irréel alors que le texte choisit de s'inscrire dans le partage d'une expérience *vécue*. C'est par exemple ce qui s'est produit avec l'expression « which it is impossible to define » (l. 8) parfois traduite à tort par « *qu'on ne pourrait définir ».

Pour ce qui est de la **modalité**, l'extrait ne posait pas de problèmes majeurs ; attention toutefois à bien différencier les valeurs radicale et épistémique des modaux (cette différence était en jeu dans les deux occurrences de « must »).

Analyse par unités de traduction

1. *The great shapes of the hills, embrowned and glowing with the molten hues of autumn, are all about him:*

Face à un texte d'une densité syntaxique telle, il est nécessaire d'identifier la construction de chaque phrase avant de traduire : ici, le noyau verbal « be about » a pour sujet « the great shapes of the hills », et le long segment qui les sépare constitue une description appositive.

- « *the great shapes of the hills* » : cette formule inaugurale laissait entrevoir la grandeur du paysage dépeint. Il fallait repérer la répétition de « great » qui porte, plus loin dans le texte, sur « train », et choisir un terme qui puisse convenir dans tous les cas de figure (comme « majestueux », « imposant » ou « massif »), rejetant ainsi des termes comme « *vastes » ou « *haut(e)s ». Le mot « shapes », quant à lui, acceptait une traduction plus distanciée autorisée par la personnification du paysage filée à travers l'extrait : ainsi, dans la limite de la collocation, les termes « silhouettes » ou encore « courbes » ont été jugés recevables.

- « *are all about him* » : l'expression a été source d'incompréhensions parfois surprenantes. Il s'agissait d'une précision spatiale qu'on aurait pu gloser, certes maladroitement, par « *are situated all about him* ». Toutefois, certains candidats n'ont pas compris la portée de la préposition « about », proposant des énoncés comme « *lui rendent tous hommage » / « *le décrivent toutes » / « *sont tout pour lui ». Le contexte phrastique, sur lequel il est bon de fonder sa réflexion, ne laissait pourtant pas de doute quant au sens de l'expression de départ, puisqu'il s'agissait d'une simple situation dans l'espace.

- « *embrowned and glowing [...] autumn* » : pour cette longue apposition, il fallait avant tout percevoir le fait que la préposition « with » dépendait des deux adjectifs qui la précèdent. Il s'agissait donc de trouver une structure compatible avec les adjectifs choisis, et de rejeter des tournures non recevables comme « *brillantes et brunies *des* nuances... ». Le terme « glowing », associé aux couleurs de l'automne, a donné lieu à de bonnes trouvailles, telles que « mordorées » ou encore « rougeoyantes ». Quant à « molten », qui n'était pas connu de tous les candidats, le contexte s'avérait d'une grande aide, aussi bien que la connaissance du verbe « melt » duquel il est dérivé. À défaut d'exactitude, le candidat doit chercher à s'approcher de l'esprit et de la logique du texte ; ici, il pouvait penser à des tournures comme « nuances fondues » ou « chaudes », propositions légèrement inexactes, mais moins pénalisantes que « molletonnées » ou « moelleuses » qui, vraisemblablement choisies en raison d'une proximité orthographique ou phonique peu fiable entre l'anglais et le français, ne convenaient pas.

2. *the towering summits, wild and lonely, full of joy and strangeness and their haunting premonitions of oncoming winter soar above him,*

Comme dans le segment précédent, il était capital de repérer la construction de la phrase : deux sujets (« the towering summits » et « their haunting premonitions ») portent sur le même prédicat « soar above him ».

- « *The towering summits* » : ici, l'adjectif « towering » a été la principale source d'hésitations. Il s'agit d'un terme précis ou hyponyme qui, contrairement à d'autres termes plus larges, tels que « high », implique une vision subjective. C'est en effet le regard de l'observateur qui conditionne le choix de cet adjectif. Fort de cette réflexion, le candidat pouvait légitimement s'éloigner de la racine « tower » qui a donné des traductions maladroites, voire des ajouts (« *comme des tours », « *en forme de tours »), pour privilégier des termes tels que « vertigineux », ou à défaut des périphrases, plus neutres, telles que « surplombant le paysage ».

- « *wild and lonely* » : outre la personnification du paysage, notons que l'adjectif « *wild* » sera l'objet de répétitions dans la suite du texte, portant sur des termes aussi variés que « *ravines* » et « *sorrow and joy* ». À cet égard, certains candidats ont pensé à des synonymes intéressants de « sauvages », tels que « farouches » ou encore « indomptés ». Enfin, attention à la gradation dans le choix des adjectifs : « *lonely* » peut se traduire par « solitaires », mais pas par « esseulés », sur-translation qui implique un procès résultatif (tristesse suite à un abandon) absent du lexème source.

- « *full of joy and strangeness[...] winter* » : si certains candidats ont eu du mal à comprendre la portée de « *full* », d'autres n'ont pas saisi celle de la seconde occurrence de « *and* » ; or son rôle était de mettre « *their haunting premonitions* » en parallèle avec « *the towering summits* ». De nombreux candidats ont cru que le second coordonnant « *and* » reliait « *their haunting premonitions* » à « *full of* », créant une phrase à la construction syntaxique peu logique. L'intérêt est donc de bien isoler les groupes pour comprendre le fonctionnement interne de chaque phrase.

- « *haunting premonitions of oncoming winter* » : ici, beaucoup de valeurs sont à identifier, et le calque ne semblait pas une réponse adéquate. « *Haunting* », parfois traduit par « *lugubres » ou encore « *spectrales », ne renvoyait pas dans ce contexte à une atmosphère fantomatique, mais caractérisait plutôt le caractère obsessionnel des prémonitions. Il faut donc prendre du recul sur le sens contextuel de chaque mot. Certains candidats ont pensé à transposer « *oncoming* », mais attention aux déperditions : « *à l'arrivée de l'hiver » était inexact dans la mesure où ladite « arrivée » n'a pas encore eu lieu dans le texte de Wolfe ; il fallait donc, comme certains ont songé à le faire, récupérer la valeur prospective de l'arrivée de la saison hivernale en ajoutant un adjectif : « à l'arrivée *prochaine* de l'hiver ».

3. *the gulches, gorges, gaps, and wild ravines, fall sheer and suddenly away with a dizzy terrifying steepness,*

- « *the gulches, gorges, gaps...* » : certains candidats ont été sensibles à plusieurs niveaux d'exigence. D'abord, celle d'avoir à l'esprit le contexte alpin qui s'avérait utile pour choisir le lexique le plus adéquat ; mais aussi l'exigence de la prosodie, puisque nombreux sont ceux qui ont essayé de restituer l'allitération, effort qui a été bonifié. On aurait toutefois pu penser à d'autres termes que ceux du corrigé, comme « crevasses », « précipices », « combes » ou encore « failles », qui avaient le défaut de gommer l'effet de sonorité.

- « *fall sheer and suddenly away* » : ici, l'auteur fait preuve d'inventivité au point que le traducteur peut douter de la portée des divers éléments qui composent ce segment. Par exemple, on peut légitimement se demander si « *suddenly away* » dépend de « *fall* », ou d'un prédicat subsumé qui aurait pu être « *move* » ou encore « *rush* ». À défaut de pouvoir trancher, il est attendu du candidat qu'il respecte toutes les valeurs impliquées dans le texte de départ et qu'il les agence d'une façon recevable sans pour autant gommer l'originalité du texte-source. On a pu trouver des agencements intéressants respectant ces valeurs de départ, comme : « tombent abruptement et soudain se dérobent ».

- « *with a dizzy terrifying steepness* » : il fallait faire attention à l'agencement de ce syntagme prépositionnel, car le calque de « *with* » donnait lieu à un énoncé difficilement recevable (« *tomber [...] avec un escarpement terrifiant »). De nombreux traductologues ont identifié le problème dit du « *loose with* » ou « *with lâche* », qui dans certains cas, comme celui-ci, peut difficilement être calqué (on retrouvera le même phénomène dans l'unité de traduction suivante). Le traducteur est donc parfois contraint de le remplacer par une autre préposition (« *dans* une pente vertigineuse... ») ou de l'étoffer (« *suivant* une pente vertigineuse... »).

4. *and all the time the great train toils slowly down from the mountain summits with the sinuous turnings of an enormous snake.*

Nous ne reviendrons pas sur le segment « *all the time* » et la question aspectuelle déjà évoquée dans la partie repérages. Ici, les autres problèmes étaient essentiellement d'ordre lexical.

- « *the great train [...] down* » : il fallait penser à conserver la répétition de « *great* » et prévoir la future répétition de l'expression « *toils slowly down* » qui se décline tout au long du texte. Attention à n'omettre aucune valeur : en effet, la majorité des copies a proposé la traduction « descend laborieusement », or trois valeurs sont en jeu (« *toil* », « *slow* » et « *down* »). Attention aux collocations parfois fantaisistes (« *descendre avec labeur » ?).

- « *from the mountain summits* » : un réflexe de traduction classique était ici nécessaire, à savoir la distinction entre le pluriel anglais et le singulier français. Ainsi, chaque montagne n'ayant par définition qu'un sommet, « *les sommets des montagnes » relevait du calque structurel.

- « *with the sinuous turnings [...] snake* » : en termes d'agencement, on retrouve le problème du « *loose with* » difficile à calquer ici. Il faut aussi réfléchir à la question de la collocation : certains ont voulu traduire « *turnings* » par « virages », « méandres » ou « tournants », or ces termes ne peuvent

caractériser un serpent. Il fallait en fait déceler le caractère métaphorique du segment, que certains ont restitué de manière tout à fait acceptable en faisant émerger un comparant (ex : « semblable aux ondulations d'un serpent »).

5. And from the very toiling slowness of the train, together with the terrific stillness and nearness of the marvellous hills, a relation is established, an emotion evoked,

- « *together with* » a souvent été mal compris, parfois calqué au prix d'un non-sens (« *ensemble avec » ?). Or l'expression anglaise permettait de mettre sur un pied d'égalité la lenteur du train et la proximité des collines. Encore une fois, il est important de saisir l'imbrication des éléments phrastiques.

- « *terrific* » : cet adjectif a été source d'erreurs. Il est subjectif et renvoie à l'impression ressentie par l'observateur, qui n'est pas terrifié, mais plutôt sidéré par le spectacle. On a pu accepter : « impressionnantes », « stupéfiantes », « formidables » ou encore « sidérantes ». Attention, donc, aux faux-amis.

- « *a relation is established, an emotion evoked* » : la binarité de cet agencement laissait entendre l'éllision du second « *is* » devant « *evoked* ». Si un glissement du passif à l'actif a été toléré à condition qu'il soit appliqué aux deux verbes, il fallait prendre garde aux collocations (une émotion peut « sur-gir », « poindre », « naître », mais pas « s'évoquer »). Enfin, beaucoup de candidats ont été sensibles à l'éllision de « *be* », mais celle-ci ne doit pas pour autant pousser à la rupture entre passif et actif : on ne peut donc accepter la tournure « *une relation se noue, une relation Ø évoquée » qui met en parallèle un verbe actif et un participe passé adjectivé.

6. which it is impossible to define, but which, in all its strange and poignant mingling of wild sorrow and joy, grief for the world that one is losing,

- « *which* » : il faut identifier l'antécédent de ce relatif. Les candidats ont parfois hésité, préférant contourner la difficulté en créant une coupure de phrase (« C'est impossible à définir »). Toutefois, ce choix de simplification laisse planer un doute quant à la référentialité du sujet dans la tournure « c'est ». En fait, « *which* » renvoyait au dernier élément nominal évoqué (« *emotion* ») ; certains ont cru que « *which* » reprenait à la fois « *emotion* » et « *relation* », alors que ce qui suit (« *sorrow and joy* », « *grief* ») permettait d'écarter une telle interprétation. Notons que la gestion de la subordination a posé problème dans de nombreuses copies : nous invitons les candidats à clarifier celle-ci pour éviter les tournures agrammaticales très pénalisantes telles que « *dont il est impossible de la définir » ou « *qui est impossible de définir », irrecevables.

- « *in all its...* » : attention au calque de structure (« *dans tout *son* mélange ») impropre en français.

- « *grief* » : beaucoup de propositions étaient envisageables (« peine », « tristesse », « chagrin », « douleur »), mais il fallait choisir un autre terme que celui utilisé pour la traduction de « *sorrow* ». Autre écueil : certains n'ont pas saisi que « *grief* » dépendait, au même titre que « *wild sorrow and joy* », de « *mingling of* ». Encore une fois, c'est une question d'agencement phrastique qui se posait.

- « *one is losing* » : ici, le problème a été celui de la focalisation. Le pronom neutre « *one* » renvoyait à ce que nous avons dit du caractère partagé de l'expérience vécue par le voyageur. Toutefois, on ne pouvait prendre le parti de le remplacer par « vous » ou encore « nous », qui, dans un cas comme dans l'autre, excluaient soit le narrateur, soit le lecteur. Nous avons rencontré à plusieurs reprises la bonne idée suivante : « qu'on laisse derrière soi ». Cette proposition avait le mérite de conserver la neutralité du pronom « *one* ». Enfin, attention à la forme *be + V-ing* : de nombreux candidats l'ont traduite par « être sur le point de », modifiant ainsi l'aspect, qui était imperfectif, désignant un processus en dilatation, et non un processus appréhendé de manière globale.

7. swelling triumph at the thought of the strange new world that one will find, is instantly familiar, and has been felt by every one.

- « *swelling triumph* » : ce segment dépend lui aussi de « *mingling of* ». Face à la densité phrastique, de nombreux candidats ont eu tendance à calquer l'anglais en omettant de répéter la préposition, ce qui rompait la logique de phrase : « *un mélange de joie et de peine sauvages, Ø triomphe grandissant... ». C'est dans ce cas précis qu'une relecture est la seule à même de donner du recul sur l'imbrication des énoncés. C'est aussi une relecture qui permettait de faire surgir le coordonnant adversatif « *mais* » opposant clairement « *triumph* » à « *grief* » ou « *sorrow* ».

- « *is instantly [...] every one* » : la question de la focalisation, évoquée dans l'unité de traduction précédente, devait rester au centre des préoccupations. Toutefois, certains candidats, qui avaient perçu la neutralité de la première occurrence de « *one* », ont à tort fait ressurgir le pronom « nous » à ce

moment du texte : il faut donc conserver une logique interne à l'extrait, et là aussi, la relecture a son rôle à jouer.

- « *has been felt by every one* » : l'aspect était ici perfectif, résultatif, à tel point que l'émergence de « déjà » en français pouvait permettre de clarifier la perception du procès. La traduction de « *every one* » a été source de nombreuses hésitations : si « tout le monde » ou « tout un chacun » étaient de bonnes solutions, on ne pouvait accepter « n'importe qui » (qui aurait traduit « *any one* »), « tous » (trop englobant) ou « chacun d'entre nous » (pour une question de focalisation).

8. *The train toils slowly round the mountain grades, the short and powerful blasts of its squat funnel sound harsh and metallic against the sides of rocky cuts.*

- « *mountain grades* » : le terme « *grades* » a posé quelques problèmes d'interprétation dans ce contexte. Pourtant, une perception visuelle de la scène, ou une réflexion sur le sens de « *grades* » dans d'autres contextes (scolaire, par exemple), permettait de se faire une idée du sens approximatif de « paliers » ou encore d'« échelons ». Fort de cette intuition, on pouvait réfléchir à la rapprocher du contexte, en pensant à des collocations telles que « versants », « flancs », ou encore « dénivelés ».

- « *sound harsh and metallic* » : attention au calque. On ne pouvait donc accepter « *sonnent dur... ».

- « *the sides of rocky cuts* » : même si le candidat avait des difficultés à saisir l'exactitude du paysage décrit, il lui fallait penser au contexte et éviter le calque ; ainsi, on a pu accepter « les parois des crevasses / failles », ou encore du « passage taillé dans la roche », mais pas des « *coupes » (dont on peut douter du sens), ni du « tunnel » (édifice trop ouvragé pour correspondre au contexte).

9. *One looks out the window and sees cut, bank, and gorge slide slowly past,*

- La conjonction de coordination « *and* » qui relie « *One looks out* » et « *sees* » autorise ce que l'on nomme un agencement syntaxique « de surface ». Si le calque était possible (« On regarde [...] et on voit »), on aurait pu penser à la tendance qu'a le français de rétablir le lien logique « profond » entre deux segments. Ici, « *looks out* » et « *sees* » s'imbriquent selon une relation de cause à effet ; ainsi, on aurait pu penser à traduire par « En regardant », « Lorsqu'on regarde... », ou encore « Si on regarde... ».

10. *the old rock wet and gleaming with the water of some buried mountain spring.*

Tout ce qui suit « *the old rock* » est en position adjectivale, et il n'y a pas de verbe conjugué.

- « *the old rock* » : attention à la collocation ; en effet, « la vieille pierre » est une expression qui existe mais qui renvoie plutôt au matériau de construction ; l'expression « vieux roc » renvoie quant à elle à une entité unique, à un seul et unique rocher. Or « *rock* » désigne ici la notion, la matière qui compose la montagne et ses parois, d'où le choix de termes génériques comme « roche » ou « pierre » (par glissement métonymique).

- « *wet and gleaming* » : attention aux ruptures syntaxiques lorsque l'on utilise la coordination. Pour rappel, « et » doit coordonner deux éléments de même nature et fonction, donc on ne pouvait accepter « *la vieille pierre humide *et qui brille* ». C'est une erreur très répandue dans les copies, tant à l'échelle du mot que de la phrase. Encore une fois, « *with* » pouvait difficilement être calqué, exigeant un étoffement.

- « *some buried mountain spring* » : si « *some* » devait être repéré et traduit, on ne pouvait choisir les termes « certaine » ou « quelconque » qui éloignaient la traduction de la simple valeur d'indétermination qualitative exprimée par le déterminant. En outre, le jury a été surpris par deux points lexicaux : « *buried* » a souvent été compris, à tort, comme un procès intentionnel (« *enfouie », « *enterrée »). Quant à « *spring* », une confusion inattendue est apparue dans quelques copies entre « source » et « printemps » (le terme « *water* » clarifiait pourtant la situation).

11. *The train goes slowly over the perilous and dizzy height of a wooden trestle;*

- « *go over... the height* » : le calque a été très souvent choisi pour cette structure, donnant lieu à des tournures peu recevables (« *dépasser/franchir la hauteur d'un pont »). Le français a besoin de rétablir une certaine logique en choisissant comme COD le terme concret qui entre en jeu dans le franchissement : on préférera donc « franchir un pont », puis ajouter, *a posteriori*, des détails sur la hauteur du pont en question.

- « *wooden trestle* » : le terme « *trestle* » était inconnu de nombreux candidats, mais a été très bien inféré dans l'ensemble des copies. En revanche, une fois l'inférence faite, il fallait choisir une formulation recevable : « pont de bois » était une solution certes inexacte mais tolérée pour qui ne connaissait

pas l'expression « pont à tréteaux ». En revanche, « tréteau » seul relevait du contresens situationnel, renvoyant à une autre réalité qu'à celle du pont.

12. *far below, the traveller can see and hear the clean foaming clamours of rock-bright mountain water;*

- « *far below* » : cette indication spatiale n'a pas toujours été comprise, ou a parfois été restituée maladroitement. Il fallait surtout avoir à l'esprit que le premier adverbe « *far* » modulait le sens du second « *below* », et pas l'inverse, si bien qu'on ne pouvait accepter « *en contrebas, au loin » en raison d'un contresens.

- « *clean foaming clamours of rock-bright mountain water* » : dans un segment nominal aussi complexe, il faut bien isoler les valeurs lexicales en jeu et ne rien omettre. Il fallait aussi songer à la logique de l'agencement proposé, en repérant notamment la portée de « *rock* » qui ne définissait pas l'eau (« *l'eau de roche ») mais la pureté minérale de celle-ci. Une bonification a été accordée aux copies qui ont tenté de respecter l'allitération (« *clean* [...] *clamours* ») en proposant par exemple « les clameurs des eaux claires... ».

- « *mountain water* » : attention à « *mountain* », qui, même s'il se trouve en position adjectivale, ne peut pour autant se traduire en français par un adjectif tel que « montagnarde », et encore moins par « montagnarde ». « *Mountain* » est ici utilisé dans le cadre d'un nom composé et permet de désigner une sous-catégorie de « *water* », rôle que ne jouent pas les termes cités.

13. *beside the track, before his little hut, a switchman stands looking at the train with the slow wondering gaze of the mountaineer.*

- « *track* » ; « *hut* » : ces termes, censés être connus, ne prenaient leur sens qu'en les rattachant au contexte. Certains candidats ont pris le parti de proposer des termes peu conciliables avec le reste de la description, comme le « *chemin » ou la « *piste » pour le premier (alors que le texte décrit la progression d'un *train*), et le « *chalet » ou la « *demeure » pour le second alors que le paysage escarpé ne semble pas pouvoir accueillir de tels édifices.

- « *stands looking* » : ce segment est un classique de la traduction de l'anglais au français. Les verbes de position souvent exprimés en anglais ont tendance à disparaître en français afin d'éviter certaines lourdeurs. Des expressions comme « *se tient debout » étaient par conséquent assez maladroites. On retrouve le même phénomène dans l'unité 16.

- « *looking* » : deux écueils, classiques là encore, sont à déplorer. D'abord, la maladresse qui consiste à calquer *-ing* par « être en train de ». Si cette traduction est parfois convenable, elle était ici redondante avec la présence du train tout au long du passage. Ensuite, certains candidats ont voulu hyponymiser « *look* » : ce choix était très pertinent, mais attention à la construction du verbe « *fixer* », qui nécessite une complémentation (« *fixer du regard* »), au risque de signifier autre chose (« *fixer* Ø un objet » ne veut pas dire le regarder fixement).

14. *The little shack in which he lives is stuck to the very edge of the track above the steep and perilous ravine.*

Cette unité de traduction a été plutôt bien restituée. Attention toutefois à ne pas omettre la nuance portée par « *very* » (« au bord *même* », « *juste* au bord », « *tout* au bord ») qui a très souvent été oubliée. Attention également à la collocation : on ne peut admettre d'expression comme « *au bord exact ». Enfin, la co-présence des deux adjectifs « *steep* » et « *perilous* » a quant à elle souvent donné lieu à un aplatissement : là encore, il fallait veiller à respecter les valeurs du texte-source.

15. *His wife, a slattern with a hank of tight-drawn hair, a snuff-stick in her mouth,*

Le portrait peu laudatif de la femme de l'aiguilleur pouvait aider les candidats à opérer certains choix :

- « *wife* » : difficile, ici, de traduire ce terme par « épouse » en raison du sous-entendu social de ce terme qui semble inapproprié au portrait que cherche à faire le narrateur. De même, « *slattern* » a donné lieu à des approximations et parfois à des ruptures de registre. Face à un terme comme celui-ci, qui pouvait ne pas être connu, il faut privilégier la logique avec du texte dans son ensemble (si « *montagnarde » était erroné, il était moins éloigné du contexte que « *paysanne », qui rompait totalement avec le paysage dépeint).

- « *a hank of tight-drawn hair* » : « *hank* » n'était pas toujours connu, mais les candidats ont pu saisir que le caractère peu glorifiant de la description du personnage était filé jusqu'à la description de sa chevelure. Il fallait donc opposer « *hank* » à d'autres termes capillaires plus répandus (comme « *bun* » ou « *plait* »). Attention aux collocations fantaisistes comme « *une motte/salve de cheveux ».

16. and the same gaunt, slow wondering stare her husband has, stands in the doorway of the shack, holding a dirty little baby in her arms.

- « *the same [...] her husband has* » : il faut prendre garde à la construction de la comparaison ; certaines copies ont proposé des tournures comme « *le même regard *qu'a* son mari » (calque de l'anglais) ou encore « *le même regard *comme* son mari ». Il est dommage de perdre des points sur des segments comme celui-ci pour une erreur de construction simple.

- « *gaunt stare* » : l'hypallage avait de quoi surprendre. Pourtant, il convient de se poser la question de la recevabilité d'un calque en langue française. En effet, il est difficile de concevoir un regard « décharné » ou « dégingandé ». À défaut, un glissement métonymique permettait de garder l'idée de départ tout en proposant une tournure plus recevable : « un regard émacié », « hébété », « vide », « hagard » ou encore « inexpressif » semblaient convenir davantage.

- « *holding a dirty little baby in her arms* » : là encore, la structure anglaise a pu être calquée maladroitement. À l'inverse, de nombreux candidats ont eu à l'esprit la logique française, ce qui leur a permis de gommer la répétition « **se tenait* sur le pas de la porte, *tenant* un bébé... », et de penser à la nécessité de neutraliser le déterminant possessif en traduisant « in *her arms* » par « dans *les bras* ».

17. It is all so strange, so near, so far, so terrible, beautiful, and instantly familiar, that it seems to the traveller that he must have known these people for ever,

Cette unité a été plutôt réussie dans son ensemble.

- Attention à la méthode : il valait mieux opter pour une juxtaposition de termes de même nature et préférer « si étrange, si *proche*, si *lointain*, si terrible... » à « si étrange, si *près*, si *loin*, si terrible » qui faisait cohabiter des adjectifs et des adverbes. Notons toutefois que c'est un conseil d'usage, mais que la virgule autorise la juxtaposition de termes de nature différente, ce qui n'est pas le cas, comme nous l'avons dit précédemment, de la coordination.

- « *he must have known these people for ever* » : la tentation a été grande de traduire par un passé, alors que le temps de référence était le présent. Ici, l'aspect perfectif laissait entendre que le bilan est effectué au moment de la découverte (rendu volontairement concomitant avec le moment de la narration). On attendait par conséquent « qu'il *doit* connaître ces gens depuis toujours », et pas « *qu'il *devait* connaître ces gens depuis toujours ».

18. that he must now stretch forth his hand to them from the windows and the rich and sumptuous luxury of the Pullman car, that he must speak to them.

- « *that..., that...* » : cette unité est intimement liée à l'unité précédente. En effet, les deux propositions introduites par « *that* » dépendent, au même titre que la proposition « *that he must have known these people* », de la structure « *that it seems to the traveller* ». Par conséquent, il convenait de conserver la même structure trois fois de suite (soit une structure conjuguée, soit une structure infinitive), mais en tout cas d'éviter le panachage (« *il lui semblait *connaître...*, *qu'il devait* à présent..., *devoir* leur parler »).

- « *stretch forth his hand to them from the windows* » : la préposition « *from* » a parfois donné lieu à des traductions fantaisistes. Il est en effet difficile de tendre les mains « *à travers les fenêtres ». On peut aussi douter de la possibilité de conserver un pluriel : en effet, en anglais, même si l'expression « *the traveller* » est un singulier, son aspect prototypique autorise une vision pluralisée du voyageur-type. En revanche, le singulier en français ne laisse pas cette possibilité, et attribuera une seule fenêtre à un seul individu.

- « *from the windows and the rich and sumptuous luxury...* » : certains candidats ont choisi de calquer la structure en proposant « depuis la fenêtre et le luxe de... ». Or cette solution faisait coïncider un élément concret (la fenêtre) et un élément plus abstrait et qualitatif (le luxe). Il était préférable de rejeter le « luxe » en position adjectivale, par re-catégorisation : « depuis la fenêtre de la voiture [...] somptueusement luxueuse ».

- « *Pullman car* » : la référence civilisationnelle n'était pas nécessairement connue, pourtant certains candidats ont eu recours à des indices textuels pour deviner le sens de cette expression. D'abord, par sa majuscule, on comprenait que « *Pullman* » était probablement un nom propre hérité d'un homme ou d'une société (en l'occurrence, la Pullman Company, fondée au XIXe siècle par George Pullman et spécialisée dans ce qu'on nommait les « *sleeping cars* »). Ensuite, pour écarter des traductions comme « *voiture de tête » ou « *locomotive », qui ont très souvent été choisies, l'analyse de la situation-image semblait encore utile : il semblait en effet difficile que le voyageur-type tende la main depuis un autre lieu qu'un des wagons pour voyageurs. Certains ont hésité à conserver le terme « *Pullman* », lui préférant « voiture de première classe », qui, à défaut, s'approchait assez bien de l'idée du texte-source, malgré une petite déperdition.

19. And it seems to him that all the strange and bitter miracle of life — how, why, or in what way, he does not know — is in that instant greeting and farewell;

- « *the strange and bitter miracle of life* » : si la proposition retenue fait apparaître des adjectifs en apposition, certains candidats ont eu la bonne idée de transposer les adjectifs en noms : « le miracle de la vie, dans toute son étrangeté et son amertume ».

- « — *how, why, or in what way, he does not know* — » : certains candidats n'ont pas compris que cette incise était une forme de discours indirect libre. Les propositions ont donc été parfois assez complexes (ex : « *le pourquoi, le comment, la manière, il ne les connaît pas ») alors qu'il suffisait de rester proche du texte-source, en n'oubliant pas d'exprimer le COD pour traduire « *he does not know* » : « il ne le sait pas ».

- « *is in that instant greeting and farewell* » : la principale source d'erreurs réside dans la perception du terme « instant ». En effet, certains candidats l'ont compris comme noyau nominal de la structure « *in that instant* ». Cela aurait pu être le cas si l'expression « *in that instant* » avait été encadrée de virgules. Or ici, « instant » était en position adjectivale, qualifiant ainsi les deux noms qui suivent pour indiquer la concomitance de leur existence. Attention enfin à la place des adjectifs : ici, comme dans de nombreux cas, l'adjectif « instantanés » ne pouvait être placé qu'en position post-nominale (comparez « *ces instantanés salut et adieu » à « cet adieu et ce salut instantanés »).

20. for once seen, and lost the moment that he sees it, it is his for ever and he can never forget it.

- « *once seen* » : quelques candidats ont eu du mal à identifier la portée de « *once* ». Or on ne dit pas la même chose en fonction de la place accordée à « une fois ». En effet, l'expression « une fois vu » renvoie à un point de départ qui conditionne un événement, alors que « *vu une fois » renvoie à une expérience unique, ponctuelle, datée, sans lien avec l'événement qui suit (« it is his... »).

- « *and lost the moment he sees it* » : certains candidats ont choisi le calque en proposant l'expression « et perdu le moment... ». Or le choix d'une telle structure révèle une incompréhension de la portée du terme « *lost* ». Dans la traduction « perdu le moment », « perdu » porte sur « moment », alors que « *lost* » qualifiait ici « *it* », proforme mise à la place de « *the train* ». Dans d'autres copies, si la portée de « *lost* » avait été comprise, c'est la structure française qui a pu poser problème. Le jury a en effet souvent rencontré « *le moment qu'il le voit* », alors que l'usage veut qu'on écrive « *au moment où il le voit* ».

- « *it is his for ever* » : certains candidats n'ont pas compris la nature et la fonction de « *his* », confondant le pronom possessif avec un déterminant possessif. Souvent, le jury a rencontré la tournure « *c'est son éternel », alors que « *for ever* » n'est pas un nom mais une locution temporelle.

21. And then the slow toiling train has passed these lives and faces and is gone, and there is something in his heart he cannot say.

Le problème majeur de cette unité réside dans la gestion des pronoms et de leur référentialité. De très nombreux candidats ont choisi de traduire ainsi : « et il reste dans son cœur quelque chose... ». Si en anglais, la présence de « *his* » ne fait aucun doute quant à la référentialité de « *his heart* » qui renvoie au dernier personnage animé masculin mentionné, le déterminant « son » est plus équivoque en français, puisqu'il ne permet pas de faire la distinction entre animé et inanimé. Par conséquent, en se contentant de traduire « *his heart* » par « son cœur », « cœur » se trouvait associé au dernier référent masculin du texte, soit au « train ». Il faut donc lever l'ambiguïté en faisant réparaître « le voyageur » dans cette dernière phrase.

Conclusion

Le texte proposé cette année a permis de distinguer les candidats les plus à l'aise en version de ceux pour qui l'exercice mérite encore d'être clarifié. Face aux lacunes méthodologiques et grammaticales que nous avons pu signaler, les futurs candidats doivent se convaincre de l'intérêt d'une étude minutieuse du texte-source qui est la seule à même d'éclairer certaines subtilités lexicales ou phrastiques. Il leur faut aussi prendre le temps, au cours de leur période de préparation au concours, de réfléchir aux exigences de la langue française afin d'optimiser leur proposition de traduction, et éviter une perte de points inutile. Nous leur conseillons de bien clarifier les éléments évoqués dans ce corrigé, notamment ceux qui sont transférables, tels que l'analyse de la portée des termes et segments, la construction de phrases complexes, la gestion de la coordination, les accords du français, ou encore le rôle de la ponctuation.

Nous félicitons les candidats qui ont su proposer une traduction de qualité dans un français rigoureux, et espérons que les remarques et analyses consignées dans ce rapport pourront s'avérer utiles à tous. Nous adressons nos encouragements les meilleurs aux candidats de la session prochaine.

Hubert MALFRAY
CPGE, Lycée Claude-Fauriel, Saint-Etienne
Avec l'aide de la commission de version

4.2 TRADUCTION : THÈME

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_externer/96/1/s2015_agreg_externer_lve_anglais_4_402961.pdf

Texte à traduire

Il était à peu près midi lorsqu'il atteignit le village où vivait Houellebecq, mais il n'y avait personne dans les rues. Y avait-il jamais quelqu'un, d'ailleurs, dans les rues de ce village ? C'était une alternance de maisons de pierres calcaires, aux toits de tuiles anciennes, qui devaient être typiques de la région, et d'autres à colombages, blanchies à la chaux, qu'on se serait plutôt attendu à rencontrer dans la campagne normande. L'église, aux arcs-boutants recouverts de lierre, portait les traces d'une rénovation menée avec ardeur ; manifestement, ici, on ne plaisantait pas avec le patrimoine. Partout il y avait des arbustes ornementaux, des pelouses ; des pancartes de bois brun invitaient le visiteur à un circuit aventure aux confins de la Puisaye. La salle culturelle polyvalente proposait une exposition permanente d'artisanat local. Il n'y avait probablement plus ici, depuis longtemps, que des résidences secondaires.

La maison de l'écrivain était située un peu en dehors du village ; ses indications avaient été exceptionnellement claires lorsqu'il avait réussi à le joindre au téléphone. Il avait fait une longue promenade en compagnie de son chien, lui avait-il dit, une longue promenade dans la campagne gelée ; il se réjouissait de l'inviter à déjeuner.

Jed se gara devant le portail d'une vaste longère en L, aux murs chaulés. Il détacha le coffret contenant son tableau, puis tira la poignée de la sonnette. Des aboiements éclatèrent aussitôt dans la maison. Quelques secondes plus tard la porte s'ouvrit, un grand chien noir, hirsute, se précipita vers le portail en aboyant. L'auteur des *Particules élémentaires* apparut à son tour, vêtu d'une canadienne et d'un pantalon de velours. Il avait changé, réalisa aussitôt Jed. Plus robuste, plus musclé probablement, il marchait avec énergie, un sourire de bienvenue aux lèvres. En même temps, il avait maigri, son visage s'était creusé de fines rides d'expression, et ses cheveux, coupés très court, avaient blanchi. Il était, se dit Jed, comme un animal qui a revêtu son pelage d'hiver.

Un grand feu brûlait dans la cheminée de la salle de séjour ; ils s'installèrent sur des canapés de velours vert bouteille. « Il restait quelques meubles d'origine... » dit Houellebecq, « j'ai acheté les autres dans une brocante ». Sur une table basse il avait disposé des rondelles de saucisson, des olives ; il ouvrit une bouteille de chablis. Jed sortit le portrait de son coffret, le posa contre le dossier du canapé. Houellebecq lui jeta un regard un peu distrait, puis son regard se promena autour de la pièce. « Au-dessus de la cheminée il irait bien, vous ne trouvez pas ? » demanda-t-il finalement. C'était la seule chose qui paraissait l'intéresser. C'est peut-être bien comme ça, se dit Jed ; qu'est-ce qu'un tableau au fond, sinon un élément d'ameublement particulièrement onéreux ? Il buvait son verre à petites gorgées.

Michel Houellebecq. *La carte et le territoire*. Paris : Flammarion, 2010, pp. 255-256.

Proposition de corrigé

It was around noon when he reached the village where Houellebecq lived, but there was no one in the streets. Was there ever actually anyone in the streets of this village? Limestone houses roofed with old tiles, which were probably typical of the region, alternated with half-timbered, whitewashed ones, which you would have expected to find more in the Normandy countryside. The church, with its ivy-covered flying buttresses, showed signs of having been fervently restored. Clearly, around here, heritage was no laughing matter. Everywhere there were ornamental shrubs, lawns. There were brown wooden signs advertising adventure trips for visitors to the furthest reaches of the Puisaye countryside. The multi-purpose community centre housed a permanent exhibition on local crafts. There had probably only been second homes here for a long time.

The writer's house was a short distance outside the village. The directions he had given were exceptionally clear when he managed to reach him on the telephone. He had been out on a long walk with his dog, he told him, a long walk in the frozen countryside. He said he would be delighted to have him over for lunch.

Jed parked in front of the gate of a vast L-shaped country house with whitewashed walls. He took out the case containing his painting, then tugged on the bell pull. There was a sudden outburst of barking in the house. A few seconds later, the door opened and a big, shaggy, black dog ran barking towards the gate. The author of *Particules élémentaires* then appeared, wearing a fleece-lined jacket

and corduroy trousers. Jed immediately saw that he had changed. He was more robust, more muscular probably. There was a spring in his step and he had a welcoming smile on his lips. At the same time, he had got thinner and his face was etched with fine expression lines. His hair, which was cut very short, had turned grey. He was like an animal that has put on its winter coat, thought Jed.

There was a fire blazing in the hearth in the living room. They sat down on bottle-green velvet couches. "Some of the original furniture was still here," said Houellebecq, "and the rest I bought from a secondhand dealer." On a coffee table he had laid out slices of cured sausage and olives. He opened a bottle of Chablis. Jed took the portrait out of its case and propped it up on the couch. Houellebecq glanced at it rather vaguely and then looked around the room. "Above the fireplace would be a good place for it, don't you think?" he said eventually. That was the only thing that seemed to interest him. Maybe that's just as well, Jed thought. After all, a painting is really nothing more than a particularly expensive piece of furniture, isn't it? He sipped his wine.

Remarques préliminaires

S'inscrivant dans le genre dit de l'autofiction, Michel Houellebecq se met en scène (*as himself*) en tant que personnage de fiction aux côtés d'un véritable personnage, Jed. Ailleurs dans le roman, d'autres « vraies » personnes font des apparitions plus ou moins brèves et jouent ainsi leur propre rôle.

Dans le passage à traduire, le nom de Houellebecq est cité dès la première ligne et référence est faite, dans le troisième paragraphe, à un de ses romans les plus célèbres.

Houellebecq, l'auteur, devient donc personnage dans son propre roman. Cependant, c'est Jed qui est l'objet de la focalisation narrative. Dans le passage à traduire, ce dernier s'est rendu dans la campagne auvergnate pour donner un tableau à l'auteur.

Se cachant, en quelque sorte, derrière son narrateur anonyme et en naviguant entre le vrai et le faux, l'auteur brouille les pistes. Pour compliquer le tout, la voix du narrateur et celle, interne, de Jed semblent se confondre.

Naturellement, pour bien traduire ce passage, il fallait être sensible à cette juxtaposition et à cet enchevêtrement de voix. Un certain nombre de candidats ont manifestement été déstabilisés par ce procédé. Ainsi, Jed a été parfois traduit par **I*.

Analyse détaillée

L'analyse détaillée qui suit ne vise pas l'exhaustivité. Aussi, de nombreux points ne pourront pas être développés, faute de place. Nous nous appuyons en grande partie sur les erreurs récurrentes, et donc caractéristiques, que nous avons relevées dans les copies. Nous essayons d'expliquer le plus clairement possible pourquoi certains choix de traduction ont été jugés erronés. En parallèle, nous proposons (en plus du corrigé ci-dessus) d'autres solutions que nous considérons recevables. Dans un souci de clarté, nous avons divisé le texte en 30 segments ou unités de traduction.

1. Il était à peu près midi lorsqu'il atteignit le village où vivait Houellebecq, mais il n'y avait personne dans les rues.

Lexique : Ce segment ne présentait *a priori* aucune difficulté lexicale. Certains candidats ont fait preuve d'une négligence regrettable en traduisant **à peu près** par **nearly* ou **almost*, ce qui situerait l'action forcément avant midi alors que rien ne saurait justifier cette interprétation. Dans un certain nombre de copies, **midi** a été traduit par **twelve o'clock* ou **12 o'clock*. Ces propositions ont été jugées maladroites car elles tendaient vers une certaine précision là où il n'y en avait pas. De même, la traduction de **atteignit** par **arrived* est un léger faux-sens car la notion de parcours préalable est évacuée ou, du moins, estompée. Pour la fin du segment, nous avons accepté, en plus de la proposition donnée ci-dessus, *but the streets were empty*. En revanche, nous avons relevé et pénalisé des sur-traductions comme **but there was not a (single) soul in the streets* ou **but there was nobody to be seen in the streets*. Cette tendance à sur-traduire et/ou à ajouter a été relevée dans de très nombreuses copies cette année et dénote une méconnaissance des principes de base de la traduction (voir la remarque plus détaillée dans le segment suivant).

Grammaire/Syntaxe : Dans la traduction de **où vivait Houellebecq**, un ré-agencement syntaxique élémentaire s'imposait, ce qui a été dûment fait dans la quasi-totalité des copies. Les candidats devaient réfléchir plus longuement à la traduction du verbe conjugué à l'imparfait en français, **vivait**. Le « thématiste » expérimenté sait que l'imparfait en français peut recouvrir une multitude de valeurs. Dans la traduction en anglais, nous avons accepté le verbe *to live* conjugué au passé à la forme simple ou avec l'ajout de BE + -ING. Ce dernier choix pouvait être justifié par la suite du passage où le lecteur apprend que Houellebecq n'a pas toujours vécu dans ce village et qu'il n'est donc pas

invisageable qu'il le quitte plus tard. Certains candidats, peu nombreux, ont été lourdement pénalisés pour des propositions erronées telles que **where Houellebecq used to live* (ce qui voudrait dire que Houellebecq y vivait auparavant mais plus au moment où Jed s'y rend, ce qui est un contresens grave).

Ponctuation : Il était nécessaire, dans la traduction, de garder la virgule qui précède la rupture logique introduite dans le texte en français par **mais**.

2. Y avait-il jamais quelqu'un, d'ailleurs, dans les rues de ce village ?

Lexique : Dans un nombre assez important de copies, le mot **d'ailleurs** a été tout simplement omis. De manière générale, nous avons constaté que les omissions lexicales étaient relativement nombreuses. Il va sans dire que tout élément manquant nuit à la justesse de la traduction et est sévèrement pénalisé. La pénalisation la plus sévère s'applique à tout mot dont l'absence entraîne la modification du sens d'un segment ou rend ce dernier inintelligible. Des calques lexicaux particulièrement malheureux ont été constatés, **Was there never* voire **Wasn't there never*. Certains candidats ont jugé utile d'étoffer leur traduction en donnant plus de résonance à la voix narrative. Nous avons relevé les propositions suivantes : **Can you tell me if there was ever*, **Was there ever anyone in the streets of this village, I ask you ?* et **Was there ever, he wondered*. Ce type de production pose problème car il s'agit en fait de réécriture. Le traducteur peut parfois être tenté d'apporter des modifications au texte de départ. Après tout, ce que nous appelons les procédés de traduction (transposition, modulation, étoffement, allègement, etc.) sont autant de moyens techniques de modification. Simplement, il faut bien faire la distinction entre, d'une part, les modifications qui sont justifiables, voire nécessaires, et qui sont au service du sens et, d'autre part, celles qui sont inutiles, voire nuisibles, et qui travestissent le texte de départ et induisent le lecteur en erreur. De nombreux candidats cette année n'ont pas su résister à cette tentation de réécrire le texte, ce qui a donné lieu à des étoffements lourds et explicatifs et à des réajustements syntaxiques injustifiés et maladroits.

Grammaire/Syntaxe : Certains candidats ont commis une grave erreur de temps/aspect en proposant **Had there ever been anybody*. L'interrogation du narrateur porte sur une période temporelle qui comprend son temps présent et non pas seulement la période qui précède son arrivée au village. Le *past perfect* introduit explicitement une idée d'antériorité, ce qui est un faux-sens ici. Quelques graves erreurs portant sur le groupe nominal **les rues de ce village** ont été relevées (**this village's streets*) ainsi que de mauvais choix de déterminant (**the streets of that village*). Dans ce cas précis, l'idée de mise à distance que tend à suggérer le choix de **that* ne saurait pas se justifier. S'agissant d'une phrase interrogative, il fallait proposer *anyone* ou *anybody*. **somebody* et **someone* ont été relevés à de nombreuses reprises et sanctionnés.

3. C'était une alternance de maisons de pierres calcaires, aux toits de tuiles anciennes, qui devaient être typiques de la région,

Lexique : C'est dans ce segment que les premières difficultés lexicales sont apparues. En effet, l'œil du narrateur est attiré par les spécificités architecturales des maisons qui l'entourent et son récit vise une certaine précision dans la description. La traduction de l'adjectif **calcaire** a donné lieu à de très nombreuses propositions approximatives (**chalk*, **chalky*, **calcarous*) voire des barbarismes (**calcary*, **calgonit*). Traduire **anciennes** par **ancient* est un mauvais choix ici car cet adjectif nous renvoie à une période révolue qui est particulièrement lointaine, ce qui est discutable dans ce cas précis. Des erreurs sur la forme au pluriel de *roof* (**rooves*) ont été relevées dans de nombreuses copies. Ici, comme plus loin dans le texte (voir les segments 8 et 23), des lourdeurs comme **made (out) of limestone* ou **made in limestone* ont été souvent relevées.

Grammaire/Syntaxe : Le calque syntaxique (**It was an alternation*) n'était pas recevable. En plus de la solution proposée ci-dessus, qui repose sur une re-catégorisation grammaticale Nom → Verbe, on pouvait également envisager *There was an alternation of* ou bien *There was an alternating pattern of* (re-catégorisation grammaticale + étoffement). **alternance* était un barbarisme. Certaines erreurs particulièrement graves ont été commises dans la traduction de ce segment. Citons, entre autres, **houses with the old tiles* et **houses which roofs*.

Ponctuation : Le candidat devait être particulièrement vigilant quant à la ponctuation de ce segment. Il s'agit de la première moitié d'une phrase longue et complexe. La fin de ce segment est une proposition relative appositive dont l'antécédent est **maisons de pierres calcaires**. Par conséquent, il fallait impérativement insérer une virgule entre *tiles* et *which*.

4. et d'autres à colombages, blanchies à la chaux, qu'on se serait plutôt attendu à rencontrer dans la campagne normande.

Lexique : Seuls quelques rares candidats ont su proposer une traduction juste pour **à colombages**. La précision lexicale dont ils ont fait montre leur a valu un bonus. Parmi les très nombreuses solutions

erronées, il y avait un grand nombre de barbarismes tels que **colombages* ou des absurdités comme **wooden skeletons*. La traduction de **à la chaux** a également donné lieu à une inexactitude généralisée (**white with chalk*, **starched*). L'adjectif **normande** a posé des problèmes. Dans de nombreuses copies il a été traduit par **Norman*. Certes, ce terme existe (avec un « N » majuscule), mais il s'emploie plutôt dans les livres d'histoire pour qualifier les gens de cette région et notamment ceux qui ont participé à la conquête normande du XI^{ème} siècle. **norman* (« n » minuscule) et **Normand* ont été très souvent relevés et lourdement pénalisés. Proposer **one* pour la traduction de **on** a été jugé lourd. Nous avons préféré le *you* générique.

Grammaire/Syntaxe : Quelques graves erreurs de temps/aspect ont été relevées ici (**you expected*) ainsi que des recours particulièrement maladroits à la voix passive, **which would be more expected to be found*.

5. L'église, aux arcs-boutants recouverts de lierre, portait les traces d'une rénovation menée avec ardeur ;

Lexique : Nous avons attribué un bonus aux quelques rares candidats qui ont proposé la bonne solution pour la traduction de **arcs-boutants** (*flying buttresses*). Nous avons également accepté *buttresses*. Les solutions inexactes (**arches*, **pillars*) ou absurdes (**curbs*, **curves*) ont été très nombreuses ; **lierre** a également été très souvent mal traduit (**(green) plants*, **lichen*, **wall-climbing plants*). Quelques grosses maladroites dans la traduction de **signes** ont été relevées : **proofs*, **evidences*. La traduction de **rénovation** – bien qu'il s'agisse d'un mot transparent – a donné lieu à des faux-sens. Par exemple, le terme **refurbishment* a été proposé dans certaines copies. Ce choix ne donne pas entièrement satisfaction car il s'emploie surtout pour signifier la rénovation d'un espace intérieur, ce qui ne correspond pas à la réalité décrite dans le texte. À **with ardour* (une sous-traduction), nous avons préféré des syntagmes prépositionnels comme *with fervour*, *with zeal* ou des adverbes comme *fervently* ou *zealously*, qui véhiculent plus clairement en anglais l'idée de ferveur « religieuse » qui est sous-entendue dans le texte en français.

Grammaire/Syntaxe : Nous avons accepté des ré-agencements syntaxiques qui n'entraînaient pas de re-thématisation abusive. Ainsi, en plus de la proposition donnée dans notre corrigé ci-dessus, nous avons accepté *With its ivy-covered (flying) buttresses, the church...* . Le verbe conjugué à l'imparfait (voir la remarque faite en segment 1) devait être traduit en anglais par un verbe à la forme simple. En effet, **portait les signes** décrit l'état ou l'aspect visuel de l'église.

6. manifestement, ici, on ne plaisantait pas avec le patrimoine.

Lexique : Pour la traduction de **manifestement**, **manifestly* a été jugé peu authentique et des propositions comme **of course* ou **needless to say* étaient des faux-sens. Mais c'est la traduction de **patrimoine** qui a posé le plus de problèmes dans ce segment. Le terme **patrimony* a été très souvent proposé. Nous avons très légèrement pénalisé ce choix car il était préférable d'opter pour un synonyme, *heritage*, qui est plus communément employé pour désigner le type de patrimoine dont il est question dans le texte. Par exemple, on parle des « Heritage Days » et des « Heritage Societies » dans les pays anglophones. De nombreux candidats ont proposé des solutions inexactes comme **historical buildings* ou **landmarks*. Les candidats devaient également réfléchir à leur choix de traduction pour bien rendre la locution idiomatique **ne plaisantait pas avec**. **they didn't joke about heritage* était un calque séduisant, mais inexact. Quant à **they didn't joke with heritage*, il s'agissait d'une absurdité. Pour la traduction de **on**, **one* et **people* ont été légèrement pénalisés. La sanction a été nettement plus lourde pour des erreurs telles que **somebody* et **we*. Cette dernière erreur, relevée dans peu de copies, trahissait une lecture peu attentive et, *in fine*, une mauvaise compréhension du texte en français.

Grammaire/Syntaxe : L'erreur la plus grave ici portait sur le choix du déterminant devant *heritage*. C'était bien l'article Ø qui s'imposait car il s'agissait là d'un renvoi direct à une notion. De très rares candidats ont commis de graves erreurs de temps/aspect (**they were not joking*).

Ponctuation : Dans la proposition de corrigé, nous avons choisi de scinder en deux la phrase dont fait partie ce court segment. D'ailleurs, de manière générale, nous avons souvent modifié la ponctuation du texte de départ en remplaçant des points-virgules par des points. Ici comme ailleurs, il était tout à fait envisageable de retenir la ponctuation employée dans le texte de départ. En revanche, les candidats devaient faire très attention à l'emploi de la virgule qui, selon la langue utilisée, est soumise à des règles différentes (voir la remarque faite en segment 20).

7. Partout il y avait des arbustes ornementaux, des pelouses ;

Lexique : Ce court segment ne présentait *a priori* pas de difficultés lexicales. Pourtant, les inexactitudes ont été très nombreuses, et ce malgré le caractère très courant des termes employés. Par exemple, **pelouses** a été très souvent rendu par des solutions approximatives comme **grass*,

patches of grass, *gardens voire *grasses*. De même, la traduction de **arbustes a manqué de précision (**(small) trees, *shrubberies*) dans de nombreuses copies.

Grammaire/Syntaxe : Nous avons accepté *everywhere* au début ou à la fin du segment. Le recours à la voix passive (**could be seen*) a été jugé lourd. En effet, c'est un ajout qui n'a pas de justification convaincante.

8. des pancartes de bois brun invitaient le visiteur à un circuit aventure aux confins de la Puisaye.

Lexique : Des solutions inexactes pour la traduction de **pancartes** ont été nombreuses. Ainsi, nous avons relevé, dans un ordre croissant de gravité, **placards, *signposts, *billboards* et **postsigns*. Une forte majorité de candidats a traduit le verbe **invitaient** par **invited, *promoted, *proposed* ou **suggested*. Ces verbes ont été jugés irrecevables car, par leur sémantisme, ils attribuent, de façon excessivement explicite, une volonté ou une conscience au nom commun inanimé **pancartes de bois brun**. Ici, il était plus prudent d'opter pour un verbe dont le sémantisme était moins incompatible avec un sujet inanimé. Nous avons accepté des solutions comme, entre autres, *advertised*. Il était également possible, et même souhaitable, de procéder à une réduction ou à un allègement, en ne conservant qu'une préposition, *signs for*. **circuit** a été parfois traduit par **circuit*, qui est un faux ami ici. De même, **lap* et **voyage* ont été pénalisés et **a travel* était erroné sur le plan lexical et comportait également un grave problème de détermination. Pour la traduction de **la Puisaye**, il était indispensable de recourir à un étoffement explicatif. En effet, **Ø Puisaye* ou **the Puisaye Ø* (le choix de la plupart des candidats) n'étaient pas recevables en l'état car ces solutions prêtaient à confusion.

Grammaire/Syntaxe : Ici comme ailleurs (voir la remarque faite en segment 3), des lourdeurs dans la gestion du groupe nominal ont été relevées (**signs made (out) of*). Plus loin, nous avons pénalisé à de nombreuses reprises la transformation erronée du groupe nominal N + N (**circuit aventure**) en Adj. + N (**adventurous tour*). Le calque **the visitor* a été légèrement pénalisé. De très nombreux candidats n'ont manifestement pas saisi le sens de **aux confins de**, ce qui a donné lieu à des solutions approximatives (**to the ends of, *to the far end of*) voire absurdes (**in the midst of*). Signalons, au passage, le nombre très important d'erreurs sur le choix de la préposition (**in the deepest part, *at the far end*). Peu d'erreurs aspectuelles ont été recensées sur la traduction de **invitaient**. En effet, la quasi-totalité des candidats ont fait le choix qui s'imposait ici, à savoir la forme simple.

Ponctuation : Là encore, nous avons modifié la ponctuation dans le corrigé proposé ci-dessus en remplaçant le point-virgule de la fin du segment précédent par un point. D'autres choix étaient possibles (voir la remarque faite en segment 6).

9. La salle culturelle polyvalente proposait une exposition permanente d'artisanat local.

Lexique : Pour la traduction du verbe **proposait**, nous avons relevé les mêmes types d'erreurs que dans le segment précédent. En effet, de très nombreux candidats ont proposé des verbes que l'on associe habituellement à des sujets animés comme **proposed* et **offered*. Bien entendu, il existe des phénomènes de personnification qui fonctionnent selon les mêmes principes en anglais et en français. Il faut simplement s'assurer de trouver des collocations harmonieuses, celles qui n'entraînent pas dans l'esprit du lecteur un sentiment déstabilisant d'incongruité. En plus du verbe proposé dans le corrigé, nous avons également accepté *held* et *hosted*. Sans être un faux ami parfait, le terme **polyvalent* était erroné ici car il est généralement employé dans des contextes bien précis, notamment dans le domaine scientifique. Quant à la traduction de **salle**, nous avons proposé une modulation dans notre corrigé : *hall* était une autre solution envisageable. En revanche, **room* a été jugé irrecevable car ce terme évoque, généralement, un espace plutôt réduit. La traduction de **d'artisanat** a donné lieu à beaucoup d'imprécision lexicale et à de nombreux barbarismes (**artcraft, *craftswork, *artisanat*).

Grammaire/Syntaxe : Quelques rares candidats ont commis de graves erreurs de temps/aspect (**was holding*). Les erreurs les plus fréquentes ont été dues à une mauvaise gestion du groupe nominal **salle culturelle polyvalente**. Il était souhaitable d'éviter tout recours à l'adjectif **cultural* en anglais. Plus généralement, le recours au calque ne pouvait donner lieu qu'à des propositions problématiques telles que **cultural multi-purpose centre*.

10. Il n'y avait probablement plus ici, depuis longtemps, que des résidences secondaires.

Lexique : La traduction de **résidences secondaires** a posé des problèmes à la quasi-totalité des candidats. La solution la plus souvent relevée dans les copies a été **secondary residences*. Ne recouvrant aucune réalité dans la langue anglaise, il s'agit donc d'un calque irrecevable. Nous avons accepté des solutions comme *second homes* ou *holiday homes*. La traduction de la structure **ne ...que** a souvent été maladroite. Nous avons relevé des productions comme **nothing left here but*.

Encore une fois, cette tendance à étoffer a été pénalisée. Certains candidats ont proposé **there* au lieu de *here*.

Grammaire/Syntaxe : Un ré-agencement syntaxique s'imposait ici. En effet, la place qu'occupe l'adverbe **longtemps**, inséré en plein milieu de phrase entre deux virgules, devait être revue. Dans notre proposition de corrigé, nous l'avons placé en fin de phrase. Il était également tout à fait envisageable de le mettre en tête de phrase : *For a long time, there had...* . Ce court segment a été particulièrement source d'erreurs car il a laissé apparaître de nombreuses et graves lacunes d'ordre grammatical. En effet, nombreux sont les candidats qui confondent *for*, *since* et *during*. Les erreurs de temps/aspect ont également été très nombreuses dans ce segment (**there were*, **there have been*).

11. La maison de l'écrivain était située un peu en dehors du village ;

Lexique : Aucune difficulté lexicale dans ce segment. Certains candidats ont proposé **situated*, qui est un calque maladroit. La solution la plus judicieuse était sans doute de procéder à une réduction (*the writer's house was Ø a short distance outside*), mais nous avons également accepté *the writer's house was located a short distance outside*. Nous avons accepté *just outside* et *on the outskirts of*. En revanche, **just on the outskirts of* a été jugé maladroit et **not very far from* était une modulation qu'il valait mieux éviter.

Grammaire/Syntaxe : La gestion du groupe nominal a souvent été maladroite. De nombreux candidats ont alourdi leur traduction en faisant un calque N of N (**the house of the writer*). Or, ici, il n'existait aucune raison syntaxique ou stylistique de ne pas recourir au choix évident, à savoir le *'s* du génitif. Quelques graves erreurs de préposition ont été relevées dans certaines copies (**out of the village*, **away from the village*).

12. ses indications avaient été exceptionnellement claires lorsqu'il avait réussi à le joindre au téléphone.

Lexique : La traduction de **indications** a donné lieu à des solutions peu précises et donc peu convaincantes (**indications*, **instructions*, **details*, **explanations*, **information*). La seule proposition recevable ici était *directions*. De même, nous avons relevé de nombreux légers faux sens dans la traduction de **exceptionnellement** (**outstandingly*, **incredibly*, **extraordinarily*). Des fautes d'orthographe (**exceptionnally*, **exceptionaly*) ont également été relevées et pénalisées. Signalons, au passage, que les erreurs d'orthographe font l'objet, dans notre barème, d'un traitement hiérarchisé. Naturellement, toute faute de cette nature est sanctionnée, mais certaines sont considérées comme plus graves que d'autres comme celles qui entraînent une modification phonétique ou celles qui témoignent d'une méconnaissance manifeste des règles de base de la grammaire (le doublement de la consonne des participes passés, par exemple). Des calques lexicaux particulièrement regrettables ont été relevés dans la traduction de **joindre** (**join*, **rejoin*). Nous n'avons pas accepté non plus **managed to have him on the phone* car il s'agit d'un calque lexical qui s'expose à des interprétations pour le moins cocasses.

Grammaire/Syntaxe : Alors que le texte en français (dans ce segment et dans le suivant) employait le plus-que-parfait à de nombreuses reprises, il était préférable d'éviter de calquer rigoureusement car cela alourdisait la traduction. Dans notre corrigé, nous avons employé le *past perfect* pour le premier verbe et le prétérit simple pour le second. Nous ferons de même dans le segment suivant. L'antériorité véhiculée par le plus-que-parfait en français (la conversation téléphonique ayant forcément eu lieu avant l'arrivée de Jed chez Houellebecq) n'est pas remise en question par notre choix. De graves erreurs de structure ont été relevées dans certaines copies (**succeeded to reach*) de même que des erreurs de préposition (**at the telephone*).

Ponctuation : Nous avons modifié la ponctuation dans le corrigé proposé ci-dessus en remplaçant le point-virgule de la fin du segment précédent par un point. D'autres choix étaient possibles (voir la remarque faite en segment 6).

13. Il avait fait une longue promenade en compagnie de son chien, lui avait-il dit,

Lexique : Certains calques maladroits ont été relevés dans la traduction de **en compagnie de** (**in the company of*, **accompanied by*). Il y avait également quelques graves fautes d'orthographe (**compagny*, voir la remarque ci-dessus, segment 12). D'autres calques lexicaux, plus graves, ont été relevés dans la traduction de **fait** (**done*, **made*). **He had gone for a long walk* a été relevé dans un nombre assez important de copies. C'est un cas d'école, cité dans tous les livres de grammaire. Irréprochable sur le plan grammatical, cette proposition entraîne néanmoins un contresens ici car elle signifie que le promeneur n'est toujours pas rentré. Il fallait proposer *He had been (out) for a long walk*.

Grammaire/Syntaxe : Certains candidats ont jugé utile de ré-agencer la syntaxe en commençant la phrase par **He had told him that...*, ce qui constituait un choix éminemment discutable. En l'absence

de raisons impératives (contraintes syntaxiques propres à la langue cible, par exemple) pour procéder à des modifications de cette nature, il valait mieux respecter l'ordre établi dans le texte de départ, qui était lui-même porteur de sens (voir aussi le segment 25). En l'occurrence, un tel ré-agencement ne modifiait pas fondamentalement le sens premier du message. En revanche, le choix stylistique fait par l'auteur, celui de rapporter indirectement le propos de son personnage avant de faire entendre la voix narrative, n'a pas été respecté. Il s'agissait donc de réécriture. De graves erreurs de syntaxe de base ont été relevées dans quelques copies dans la traduction de la fin du segment (**had he said*) et certains candidats confondent *said* et *told*.

14. une longue promenade dans la campagne gelée ; il se réjouissait de l'inviter à déjeuner.

Lexique : Ce segment présente une répétition de **une longue promenade**, qui devait être rendue dans la traduction pour respecter le choix stylistique opéré par l'auteur. La traduction de **gelée** a souvent été approximative (**frosty*, **icy*) et il y avait également un certain nombre de propositions absurdes (**frostbitten*, **frosted*). La plupart des candidats ont eu le bon réflexe de procéder à une re-catégorisation V → Adj. pour traduire **il se réjouissait**, mais les adjectifs retenus ont souvent été soit trop forts (**overjoyed*) soit trop faibles (**happy*, **glad*).

Grammaire/Syntaxe : Quelques graves erreurs de structure ont été relevées (**delighted of inviting*). Dans un certain nombre de copies, nous avons trouvé la proposition suivante : **he was looking forward to inviting him*. L'ajout de *looking forward to* est séduisant (il est question d'une action prévue ultérieurement), mais la suite de la phrase donnait lieu à un contresens. En effet, l'action future en question était le déjeuner et non le fait d'inviter qui, *de facto*, était déjà réalisé. Une proposition comme *he was looking forward to having him over for lunch* était tout à fait recevable.

Ponctuation : Dans notre proposition de corrigé, nous avons remplacé le point-virgule du milieu du segment par un point. Il était possible de maintenir la ponctuation du texte en français.

15. Jed se gara devant le portail d'une vaste longère en L, aux murs chaulés.

Lexique : De nombreux candidats ont inutilement étoffé leur traduction de **se gara** en ajoutant **his car*. Ne disposant d'aucune indication précise sur le type de véhicule (voiture, camionnette, camion, etc.), le traducteur se devait d'éviter d'émettre ce genre d'hypothèses très hasardeuses et qui n'apportaient rien à la traduction. Les nombreuses propositions approximatives pour la traduction de **portail** (**door*, **doors*, **outside doors*, **portal*, **(main) entrance*) étaient d'autant plus regrettables qu'il s'agissait d'un terme banal ; **longère**, en revanche, présentait un défi lexical bien plus conséquent. Un emprunt direct (**longère*) ne pouvait que semer la confusion alors que des propositions (très souvent recensées dans les copies) comme **long house* ont été jugées maladroites. Nous avons accepté des solutions comme *farmhouse* et *country house*. Certes, ces dernières manquent d'exactitude, mais nous sommes confrontés à un cas de traduction où la langue cible ne dispose pas de termes précis, en l'occurrence en raison de différences culturelles. La traduction de **chaulés** a donné lieu à un nombre très important de propositions plus ou moins erronées (voir la remarque faite en segment 4).

Grammaire/Syntaxe : Il y avait de nombreuses erreurs dans la traduction du groupe nominal **une vaste longère en L**. Outre la difficulté purement lexicale (voir la remarque ci-dessus), se posait la question de l'ordre des mots dans la construction du groupe nominal. Dans ce cas précis, il n'y avait aucune raison de déroger à la règle de base, à savoir qualifier avant de nommer. En d'autres termes, placer les adjectifs (*vast* et *L-shaped*) devant le nom (*farmhouse*). Nous avons pénalisé des propositions comme **a vast farmhouse shaped like an L* ou **a vast farmhouse with the shape of an L* à cause du non-respect de cette règle. Quant à l'ordre des adjectifs, là encore nous n'avons fait dans notre corrigé que respecter la règle, qui est de les ordonner en fonction de leur degré de subjectivité intrinsèque, du plus subjectif (plus ou moins éloigné du noyau) au moins subjectif (plus ou moins proche du noyau). Ainsi, des solutions comme **an L-shaped vast farmhouse* ont été pénalisées. Certains candidats, n'ayant pas tenu compte des répercussions phonétiques de leur choix, ont commis une grave erreur de détermination (**a L-shaped farmhouse*).

16. Il détacha le coffret contenant son tableau, puis tira la poignée de la sonnette.

Lexique : Etant donné que le texte ne permettait pas de déterminer avec précision le véritable sens du verbe **détacha**, nous avons accepté plusieurs solutions (*took down*, *took out*, *unfastened*, *unstrapped*). En revanche, nous avons pénalisé des propositions qui recouraient à des étoffements injustifiés (**he unbuckled the safety belt*). Là encore, cette réécriture du texte allait à l'encontre des principes de base de la traduction. La traduction de **coffret** a donné lieu à de nombreux faux-sens (**chest*, **casket*, **coffer*) et **la poignée de la sonnette** a été très souvent maladroitement calqué (**the handle of the doorbell*) ou a été rendu par des barbarismes (**the bell-rope*, **the ringbell*). La traduction la plus précise était *the bell pull*.

Grammaire/Syntaxe : Dans quelques copies, nous avons relevé des erreurs particulièrement regrettables comme : **the box where his painting was* ou de lourdes maladroites syntaxiques comme **the box in which his painting was*. Dans la quasi-totalité des copies, nous avons relevé **pulled Ø* pour la traduction de **tira**. Cette solution ne donnait pas entièrement satisfaction et devait être complétée par l'ajout de *on* (*pulled on*). D'ailleurs, nous avons attribué un bonus aux candidats qui ont fait preuve de précision ici en proposant *he tugged on the bell pull*.

17. Des aboiements éclatèrent aussitôt dans la maison.

Lexique : La traduction de ce très court segment a laissé apparaître de grandes lacunes lexicales. En effet, nombreux étaient les candidats qui, faute de connaissances précises, ont proposé des solutions très approximatives comme **dog sounds* ou **dog noises*. Dans d'autres copies (très nombreuses), nous avons relevé de lourdes maladroites comme **barkings* et **barks* ; **barkings* est irrecevable car il est le résultat d'une opération linguistique non admise, à savoir la pluralisation du nom *barking* ; **barks* a été pénalisé car ce choix véhicule un effet de sens non voulu, à savoir la présence de plusieurs chiens, chacun ayant sa propre façon distincte d'aboyer. Certes, cette interprétation était valable à ce stade de lecture du passage à traduire. Cependant, c'est une hypothèse qui devait très vite être écartée à la lecture de la suite du texte. Dans notre proposition de corrigé, nous avons procédé à une re-catégorisation grammaticale complexe. Ainsi, **Des aboiements éclatèrent aussitôt** (N + V + Adv.) est traduit par **a sudden outburst of barking** (Adj. + N + N). Sans être la seule solution possible, elle nous permettait d'éviter de chercher un verbe en anglais pour traduire **éclatèrent**. Les verbes proposés dans les copies n'ont pas donné satisfaction. Les sur-traductions comme **barking erupted* et **barking exploded* de même que les graves erreurs grammaticales comme **barking burst Ø* ont été pénalisées selon leur degré de gravité. **A dog suddenly started barking* a été légèrement pénalisé car c'était un évitement qui frôlait la réécriture.

Grammaire/Syntaxe : Certains candidats ne savaient pas conjuguer le verbe *to burst* (**bursted*). Ce type d'erreur a été très sévèrement sanctionné.

18. Quelques secondes plus tard la porte s'ouvrit, un grand chien noir, hirsute, se précipita vers le portail en aboyant.

Lexique : De nombreux candidats ne comprenaient tout simplement pas le terme **hirsute** (**long-legged*, **hairless*) ou ne disposaient pas d'un vocabulaire suffisamment précis pour le traduire en anglais de manière satisfaisante (**messy hair*, **unkempt*, **dishevelled*). Par ailleurs, il y avait une grande confusion entre *hair* et **hairs*. Les seules solutions recevables étaient *shaggy* et *scruffy*. La traduction de **se précipita** a donné lieu à des sur-traductions comme **darted towards* ou **dashed towards*.

Grammaire/Syntaxe : Pour la traduction des deux verbes réfléchis du segment, il n'était nullement envisageable d'ajouter **itself* dans le premier cas ou **itself/himself/herself* dans le second. L'ordre des adjectifs devant le nom *dog* a souvent été source de problèmes dans les copies. Il y a bien un système à respecter (voir la remarque ci-dessus, segment 15). Coordonner les différents adjectifs entre eux par le biais d'un ou plusieurs *and* (**a big and shaggy and black dog*) était particulièrement maladroit. Ce type de construction peut se concevoir, mais uniquement pour répondre à des besoins stylistiques bien précis. Certains candidats confondent *a few* (quelques) et **few* (peu de).

Ponctuation : De très nombreux candidats n'ont pas été suffisamment vigilants dans la gestion de la ponctuation ici. Ainsi, ils ont laissé la virgule au milieu du segment devant *a big, shaggy, black dog*. Dans notre proposition de corrigé, nous avons fait le choix de relier les deux parties de la phrase par *and*. Il était également possible de remplacer la virgule par un point-virgule.

19. L'auteur des *Particules élémentaires* apparut à son tour, vêtu d'une canadienne et d'un pantalon de velours.

Lexique : Le titre du roman cité dans ce segment a très souvent été traduit dans les copies, ce qui était tout à fait justifiable, mais pas obligatoire. Il fallait simplement veiller à ne pas commettre d'erreurs grammaticales. Nous avons accepté *Elementary Particles* et *The Elementary Particles* à condition que le titre soit souligné et que tous les mots de celui-ci portent chacun une lettre en majuscule. Par exemple, **Elementary particles* a été pénalisé de même que l'était l'emploi des guillemets à la place du soulignage. Naturellement, nous avons accepté *Atomised*, qui est le titre que porte une des traductions en anglais du roman en question. La traduction de **canadienne** a donné lieu à un nombre très important de propositions plus ou moins approximatives (**winter jacket*, **lumberjacket*, **Canadian-style jacket*, **parka*). **canadian* (« c » minuscule, alors qu'il s'agit d'un adjectif de nationalité) a été très sévèrement pénalisé. Presque tous les candidats ont traduit **pantalon de velours** par **velvet trousers* ou **velvet pants*. Certes, il est impossible de l'affirmer avec une

certitude inébranlable, mais il est fort à parier qu'il s'agissait là d'un pantalon de velours côtelé, d'où la solution retenue dans la proposition de corrigé. On a également accepté *CORDS* et *a pair of cords*.

Grammaire/Syntaxe : De nombreuses graves erreurs de détermination ont été commises dans des copies dans lesquelles une traduction en anglais du titre du roman a été proposée (**the author of the Elementary Particles*). Nous avons également relevé des calques syntaxiques particulièrement regrettables dans la traduction de **à son tour** (**in his turn, *at his turn*) et des erreurs de préposition (**dressed with*).

20. Il avait changé, réalisa aussitôt Jed. Plus robuste, plus musclé probablement, il marchait avec énergie, un sourire de bienvenue aux lèvres.

Lexique : De très nombreuses erreurs lexicales ont été relevées ici. Pour la traduction de **plus robuste**, nous avons pénalisé des propositions inexactes telles que **more solid* et **stouter*. Quant à la traduction de **plus musclé**, nous avons relevé de nombreuses maladroites (**muscl(e)y*) et des barbarismes (**muscléd*). La locution idiomatique proposée dans notre corrigé n'était pas la seule traduction possible et nous avons accepté des productions comme *he strode up*. En revanche, le calque **with energy* a été pénalisé tout comme l'était, et plus lourdement, le barbarisme **energetically* (relevé assez souvent).

Grammaire/Syntaxe : Le plus-que-parfait employé en début de segment n'a pas posé de problème à la quasi-totalité des candidats. Dans quelques rares copies, nous avons relevé et lourdement sanctionné **He was changed*. En général, les formes comparatives des adjectifs proposés (« longs » et « courts ») ont été bien rendues. En revanche, il y a eu beaucoup d'erreurs sur la portée de l'adverbe **probablement** (**probably more robust, more muscular*). Quant à la traduction du verbe conjugué à l'imparfait, **il marchait**, nous avons pénalisé l'ajout de BE + -ING (**he was walking*) car la « validité » de la description qui est faite de la façon de marcher du personnage n'est sans doute pas limitée à ce moment précis du récit. Pour la traduction de **un sourire de bienvenue**, il était nécessaire de procéder à une re-catégorisation grammaticale partielle (N + N → Adj. + N). En effet, des propositions comme **a smile of welcome* ou **a smile of greeting* étaient des calques très peu convaincants alors que **a welcome smile* était un contresens (cela signifie plutôt que le sourire était apprécié ou opportun, ce qui n'était pas le sens voulu ici). Quelques graves erreurs de préposition (**to his lips*) et de détermination (**on the lips*) ont été relevées dans certaines copies.

Ponctuation : Il était possible de modifier la ponctuation au milieu de ce segment en remplaçant le point après **Jed** par un point-virgule. Plus loin dans ce même segment, nous avons relevé et sanctionné, à de très nombreuses reprises, une virgule insérée (comme dans le texte en français) entre *probably* et *he walked*. En anglais, la virgule n'a pas vocation à séparer (comme elle peut le faire en français) des syntagmes juxtaposés de façon paratactique. Cette erreur de ponctuation porte un nom : le « comma splice ».

21. En même temps, il avait maigri, son visage s'était creusé de fines rides d'expression, et ses cheveux, coupés très court, avaient blanchi.

Lexique : **En même temps** a parfois été sur-traduit (**However, *Nevertheless, *On the other hand*). Pour la traduction de **il avait maigri**, nous avons accepté, en plus de la solution proposée dans le corrigé, la formulation (qui résulte d'une modulation) *he had lost weight*. En revanche, nous avons pénalisé **had become skinny*, qui était une interprétation très discutable. **he had become skinnier* était un faux-sens encore plus grave car cela présupposait que le personnage en question était déjà maigre, ce qui n'est nullement affirmé dans le texte en français. Des absurdités telles que **he had thinned* ou **he had slimmed* ont été plus lourdement sanctionnées. Une grave erreur d'orthographe (**thiner*) a été relevée dans quelques copies. Cette faute a été sévèrement pénalisée car il y avait une incidence directe sur la prononciation du mot (voir la remarque faite sur les erreurs d'orthographe, segment 12). La traduction de **s'était creusé** a donné lieu à des calques lexicaux particulièrement maladroits et même absurdes (**had been dug with, *had dug itself with*). Pour **rides**, nous avons légèrement pénalisé **wrinkles*. En effet, l'ajout en français de **d'expression** nous obligeait à veiller à la recevabilité de la collocation dans la traduction en anglais. Ainsi, le groupe nominal **expression wrinkles* n'était pas convaincant. Il valait mieux proposer *expression lines*. **wrinkles of expression* était un calque particulièrement malheureux alors que **expressive wrinkles* était un faux-sens. Dans les meilleures copies, nous avons trouvé, et bonifié, des solutions très astucieuses comme *his face was etched with fine expression lines* ou bien *his face was finely etched with expression lines*. Pour la traduction de **blanchi**, il était souhaitable d'associer un verbe qui véhicule sémantiquement l'idée de transformation (*to become, to turn, to get*) à un adjectif exprimant la notion de blancheur (en plus de *white*, nous avons accepté *grey* (orthographe britannique) et *gray* (orthographe nord-américain). À nouveau, nous avons constaté une certaine confusion entre *hair* et **hairs* (voir segment 18).

Grammaire/Syntaxe : Dans quelques rares copies, nous avons relevé de très graves erreurs de conjugaison comme **his hair, which were*.

Ponctuation : L'erreur dite « comma splice » (voir la remarque faite dans le segment précédent) a été très souvent relevée ici. En effet, de très nombreux candidats n'ont pas apporté les modifications nécessaires à la ponctuation, en laissant, notamment, une virgule entre *got thinner* et *his face*. Dans notre corrigé, nous avons opté pour un point à cet endroit. Ici, comme ailleurs (voir les remarques faites en segments 6, 8, 12, 14), un point-virgule était également envisageable.

22. Il était, se dit Jed, comme un animal qui a revêtu son pelage d'hiver.

Lexique : La traduction du mot **pelage** a donné lieu à un nombre très important d'erreurs. De très nombreux candidats ont proposé **skin* ou **fur*. Ces solutions ont été jugées irrecevables car elles ne pouvaient en aucun cas exprimer la réalité d'un homme et revêtaient ainsi un aspect incongru gênant. Dans la traduction en anglais, la comparaison qui est faite entre Houellebecq et un animal devait conserver son aspect métaphorique tout en étant plausible. En d'autres termes, il fallait trouver une image en anglais qui était compatible avec l'homme et avec l'animal. La meilleure solution était *coat*. Cette plausibilité de la métaphore était également compromise par des maladresses comme **he looked like an animal* ou des mauvais choix pour la traduction de **revêtu** (**dressed in, *wearing*) ; **se dit** a souvent été rendu par **said to himself* ou **told himself*. Ces propositions étaient maladroites car il était possible d'y voir une véritable production orale, de comprendre que Jed s'était adressé la parole, en quelque sorte. C'est un effet de sens non voulu ici et qu'il fallait éviter.

Grammaire/Syntaxe : Un léger ré-agencement s'imposait ici. En effet, maintenir l'incise (, **se dit Jed**,) à la même place dans la traduction en anglais entraînait une rupture syntaxique gênante et peu authentique. La solution la plus simple consistait à replacer l'incise en fin de segment. En revanche, la placer en tête de segment, comme l'ont fait de nombreux candidats, entraînait une très grande confusion (**Jed thought (that) he was like an animal...*). En effet, le lecteur pouvait légitimement se demander ici qui était désigné par le pronom *he*, Houellebecq ou Jed lui-même. Dans certaines copies, il y avait une confusion entre *like* et *as* (**he was as an animal*). La traduction du groupe nominal **pelage d'hiver** a parfois donné lieu à de graves erreurs (**coat of winter, *winter's coat*).

23. Un grand feu brûlait dans la cheminée de la salle de séjour ; ils s'installèrent sur des canapés de velours vert bouteille.

Lexique : Pour la traduction de **grand feu**, nous avons relevé de nombreuses collocations plates et peu authentiques (**big fire, large fire, *great fire*). De manière générale, la traduction des adjectifs dits « passe-partout » (grand, beau, bon, etc.) exige, très souvent, un effort particulier. Dans notre proposition de corrigé, nous avons procédé à une réduction en faisant disparaître l'adjectif **grand** tout en rehaussant la valeur sémantique du verbe pour compenser (*a fire blazing*). Il était également possible de proposer des solutions comme *a blazing fire* ou *a roaring fire*. En revanche, **there was a fire roaring* n'était pas recevable car le sens métaphorique n'était pas immédiatement perceptible. Il en découlait donc une incongruité gênante. De nombreuses erreurs ont été commises dans la traduction de **cheminée**. L'objet qui est nommé se trouve à l'intérieur d'une maison. Par conséquent, ***chimney** était irrecevable car ce mot désigne la partie extérieure ou, en tout cas, la partie qui n'est pas visible de l'intérieur. De nombreux candidats ont fait preuve de précision lexicale en proposant *fireplace*. C'était un choix judicieux, mais qui obligeait les candidats, dans un très grand nombre de cas, à faire une répétition peu élégante, **a blazing fire in the fireplace*. Dans notre corrigé, nous avons contourné le problème en proposant un terme plus précis, *hearth*. La bonne solution pour traduire **velours** était bien *velvet* (voir segment 19). Ici, comme ailleurs dans la traduction, nous avons relevé de grosses maladresses lexicales comme **couches in bottle-green velvet, *couches made (out) of bottle-green velvet* (voir les segments 3 et 8). La traduction de la couleur **vert bouteille** a posé de nombreux problèmes aux candidats. Des solutions approximatives ont été proposées en très grand nombre (**dark green, *emerald green, *khaki, *military green, *sea-green, *bottle-like, *green glass*) et pénalisées selon leur degré de gravité.

Grammaire/Syntaxe : Le verbe conjugué à l'imparfait (**brûlait**) devait être traduit par un verbe conjugué au passé avec l'ajout de BE + -ING. En effet, nous avons affaire ici à un cas classique de description d'une action en déroulement. Quelques rares candidats ont proposé **fire burned*. Ce type d'erreur de temps/aspect était très lourdement sanctionné. De très nombreux candidats ont fait un mauvais choix de préposition dans la traduction de **la cheminée de la salle de séjour** (**the fireplace of the living room*). Dans ce cas précis, la fonction première de la préposition en anglais était de situer l'objet spatialement, d'où le choix de *in*. Pour la traduction de **s'installèrent**, le choix des candidats s'est généralement porté sur le verbe *to sit*, ce qui était parfaitement juste. En revanche, presque tout le monde a oublié d'ajouter *down*. C'était un ajout nécessaire pour décrire le mouvement d'une

position debout vers une position assise. **they sat* exprime plus l'idée d'un état préétabli et moins celle d'une action.

Ponctuation : L'erreur dite « comma splice » (voir la remarque faite en segment 20) a été très souvent relevée ici. En effet, de très nombreux candidats ont laissé une virgule entre *living room* et *they sat*. Dans notre corrigé, nous avons opté pour un point à cet endroit. Ici, comme ailleurs (voir les remarques faites en segments 6, 8, 12, 14), un point-virgule était également envisageable.

24. « Il restait quelques meubles d'origine... » dit Houellebecq, « j'ai acheté les autres dans une brocante ».

Lexique : *A priori* ce segment ne présentait pas de difficulté lexicale majeure. La traduction de **brocante** a néanmoins posé des problèmes à la majorité des candidats. En plus de la solution proposée dans notre corrigé, nous avons accepté *secondhand market*, *secondhand shop/store* ou *secondhand sale*. Dans les copies, nous avons relevé de nombreux faux-sens (**yard sale*, **jumble sale*, **flea market*), des barbarismes (**junk shop*) et des périphrases particulièrement lourdes (**a place where people can get rid of their stuff*). La traduction du verbe **restait** a également donné lieu à de nombreuses maladroites lexicales. En effet, des propositions comme **was left* ou **was left behind* sont des sur-traductions. La solution la plus judicieuse était le recours au verbe *to be* associé à l'adverbe *still* et *here*.

Grammaire/Syntaxe : La traduction de **meubles** a laissé apparaître de grandes lacunes dans de nombreuses copies. Alors que **pieces of furniture* et **items of furniture* étaient des solutions irréprochables sur le plan grammatical, nous les avons pénalisées légèrement car elles soulignaient artificiellement la nature individuelle de chacun des meubles. En réalité, ces meubles sont envisagés collectivement dans l'esprit de l'énonciateur, d'où le choix de *furniture*. Bien entendu, **furnitures* a été lourdement pénalisé tout comme **the original furniture were* et, plus loin dans le segment, **the others* ou **the other ones*. L'article \emptyset devant *original* a entraîné un contresens très malheureux. En effet, ** \emptyset original furniture* signifie des meubles originaux et non pas des meubles d'origine. Dans quelques rares copies, nous avons relevé de graves erreurs de temps/aspect (**I have bought*).

Ponctuation : Le non-respect des règles de la ponctuation du discours direct en anglais a été lourdement sanctionné. À titre d'exemple, certains candidats ont omis de placer l'incise du milieu du segment en dehors des guillemets. En d'autres termes, ils ont ponctué « à la française », ce qui était d'autant plus regrettable que le texte en français était ponctué au départ « à l'anglaise ». Signalons, au passage, que nous faisons bien la distinction entre les « ... » et les "...".

25. Sur une table basse il avait disposé des rondelles de saucisson, des olives ; il ouvrit une bouteille de chablis.

Lexique : La traduction de **table basse** a donné lieu à de nombreuses propositions approximatives (**low table*, **small table*, **side table*). Pour **disposé**, nous avons relevé de très nombreuses sous-traductions (**put*, **placed*) ainsi que des faux-sens (**prepared*, **arranged*, **displayed*) ; **rondelles** a souvent été rendu par des solutions très maladroites et/ou imprécises (**circles*, **rounds*, **bits*, **pieces*). Quant à **saucisson**, nous avons accepté un emprunt direct au français (*saucisson*). *salami* et *cured sausage* ont également été jugés recevables même si ces termes ne signifient pas *stricto sensu* le saucisson de la gastronomie française et renvoient plus à des équivalents culinaires d'autres cultures. À nouveau, nous étions face aux limites de la langue cible lorsque celle-ci est confrontée à des réalités culturelles spécifiques (voir la remarque faite en segment 15). Dans la traduction en anglais, il était nécessaire d'écrire *Chablis* (lettre majuscule, donc). Nous avons toléré des ajouts tels que *Chablis wine*. En revanche, nous avons légèrement pénalisé des solutions inexactes comme **French wine* ou **alcohol*. **claret* a été plus lourdement pénalisé car il signifie en anglais un vin de bordeaux.

Grammaire/Syntaxe : Certains candidats ont jugé utile de ré-agencer la syntaxe en plaçant le sujet *he* en tête de phrase (**He had laid out... on a coffee table*). Nous avons pénalisé (légèrement) cette re-thématisation car il n'y avait aucune raison impérative de procéder de la sorte. Dans le texte en français, le narrateur porte son regard, ou fixe, en premier lieu la table basse avant d'évoquer l'action réalisée par le personnage. Dans son esprit, le complément circonstanciel méritait d'être posé en priorité, ou thématique. Ainsi, il a opéré un choix qui était, en lui-même, porteur de sens. Ne pas maintenir cet ordre était une façon de réécrire le texte. Dans de nombreuses copies, nous avons relevé de graves erreurs de détermination (**On the coffee table*). Des erreurs grammaticales relativement mineures ont été commises dans la traduction du groupe nominal **rondelles de saucisson**. En effet, certains candidats ont proposé **saucisson slices* ou **sliced saucisson*.

Ponctuation : Dans notre proposition de corrigé, nous avons remplacé le point-virgule du milieu du segment par un point dans notre corrigé. Il était possible de maintenir la ponctuation du texte en français.

26. Jed sortit le portrait de son coffret, le posa contre le dossier du canapé.

Lexique : Ce segment ne présentait pas *a priori* de difficulté lexicale majeure. Certains candidats ont fait preuve d'inexactitude dans la traduction de **portrait** (**picture*, **painting*). L'erreur la plus fréquemment commise a été dans la traduction de **contre le dossier du canapé**. Presque tous les candidats ont proposé **against the back of the couch*. Or, cette solution était erronée car elle entraînait un contresens. En effet, ainsi traduite, cette phrase nous induisait en erreur en nous faisant comprendre que le portrait a été posé derrière le canapé, donc hors du champ de vision des personnages. Compte tenu de la suite du passage, cette proposition était irrecevable. Dans ce cas précis, il était souhaitable de procéder à une réduction (*placed it on the couch*) ou de choisir un verbe plus précis (*propped it up on the couch*). Cette dernière proposition, que nous avons relevée dans plusieurs copies, a été bonifiée.

Grammaire/Syntaxe : Un certain nombre de graves erreurs ont été commises dans la traduction du pronom possessif **son**. En effet, nous avons relevé **his case*. Dans d'autres copies, nous avons relevé **the case*. Ici, comme ailleurs, la gestion du groupe nominal n'a pas toujours été maîtrisée (**the sofa's back*).

Ponctuation : Ici encore, de nombreux candidats n'ont pas pensé à modifier la ponctuation. Ainsi, en laissant la virgule au milieu du segment, ils ont commis l'erreur dite « comma splice » (voir la remarque faite en segment 20). Dans notre proposition de corrigé, nous avons fait le choix de relier les deux parties de la phrase par *and*. Il était également possible, mais moins heureux, de remplacer la virgule par un point-virgule à condition de faire une reprise du sujet ensuite par le biais du pronom *he*.

27. Houellebecq lui jeta un regard un peu distrait, puis son regard se promena autour de la pièce.

Lexique : Pour la traduction de **distrayant**, nous avons accepté un grand nombre de solutions, des adverbes comme des adjectifs, selon la construction proposée (*vaguely*, *distractedly*, *absently*, *absent-mindedly*, *casually*, *vague*, *absent*). Nous avons relevé de légers faux-sens (**offhandedly*), des faux-sens plus graves (**thoughtlessly*, **lazily*) et des barbarismes (**distractingly*, **distractfully*). Pour **jeta un regard**, nous avons accepté *cast a... look*. En revanche, **threw a... look* était un calque lexical très maladroit relevé dans de nombreuses copies. Certains candidats ont eu le très bon réflexe de choisir le verbe *to glance* dont le sémantisme anticipe déjà l'idée exprimée plus loin par l'adjectif **distrayant**. Pour **son regard se promena**, la solution la plus simple était *looked around*. Des solutions calquées sur le texte en français ont souvent donné lieu à des images incongrues et parfois absurdes (**his eyes walked around*, **his gaze strolled around*).

Grammaire/Syntaxe : Traduire **lui** par **him*, comme l'ont fait de nombreux candidats, résultait sans doute d'une lecture trop rapide et inattentive du texte en français.

28. « Au-dessus de la cheminée il irait bien, vous ne trouvez pas ? » demanda-t-il finalement.

Lexique : Tout comme le segment 24, cette unité de traduction était, pour l'essentiel, composée de discours direct. De manière générale, le traducteur doit être sensible aux changements de voix et s'adapter en fonction des différentes « sources » discursives. Les spécificités de l'anglais parlé (formes contractées, registre, ellipses, etc.) doivent être respectées. À titre d'exemple, traduire **vous ne trouvez pas** par **do you not think* ou **would it not* ne sont pas recevables car la forme pleine n'était nullement défendable ici ; *don't you think* et *wouldn't it* étaient, en revanche, parfaitement recevables. Pour la traduction de **cheminée**, voir la remarque faite en segment 23.

Grammaire/Syntaxe : De très nombreux candidats ont fait un calque syntaxique très maladroit (**Above the fireplace it would*). Une grave erreur de modalité a été relevée dans quelques rares copies (**it should*).

Ponctuation : Pour une remarque sur la ponctuation du discours direct en anglais, voir le segment 24.

29. C'était la seule chose qui paraissait l'intéresser. C'est peut-être bien comme ça, se dit Jed ;

Lexique : Pour la traduction de **l'intéresser**, nous avons relevé d'assez nombreux faux sens (**mattered to him*, **he cared for*, **he cared about*, **drew his attention*). **bien comme ça** a été rendu, dans la majorité des copies, par des solutions qui manquaient d'authenticité (**better that way*, **alright that way*). En plus de la proposition faite dans notre corrigé, nous avons également accepté *a good thing*.

Grammaire/Syntaxe : Dans de très nombreuses copies, nous avons relevé un calque syntaxique particulièrement regrettable, **It's maybe good like that*. Certains candidats ont jugé utile de ré-agencer

la syntaxe de la deuxième phrase en commençant par **Jed thought that* Cette maladresse a été déjà signalée plus haut (voir segment 13).

30. qu'est-ce qu'un tableau au fond, sinon un élément d'ameublement particulièrement onéreux ? Il buvait son verre à petites gorgées.

Lexique : La traduction de **au fond** a donné lieu très souvent à des sur-traductions (**all in all, *at the end of the day, *when all is said and done*) qui ont été légèrement pénalisées. Nous avons accepté *After all* et *Basically* (en tête de phrase, suivis d'une virgule) et *really* placé plus loin, après le sujet (*A painting is really nothing more...*). **element of furniture*, relevé à de nombreuses reprises, était un calque lexical très maladroit. Ici, le choix de *piece* (ou *item*) *of furniture* s'imposait (voir la remarque faite en segment 24). Pour **onéreux**, **onerous* était un faux ami alors que **rich* était un grave faux sens. La traduction de **buvait son verre** a donné lieu à des calques lexicaux particulièrement malheureux (**drank his glass*) ; *drank from his glass* était une solution envisageable, mais qui nécessitait l'ajout d'un complément, ce qui aboutissait inéluctablement à une maladresse (**drank from his glass with (small) sips*). La solution idéale était le verbe *to sip* qui, sémantiquement, véhicule précisément l'action décrite dans le texte en français. **sipped his glass* était erroné, mais *sipped from his glass* et *sipped his wine* étaient parfaitement recevables. Nous avons également accepté *he took sips from his glass*. **mouthfuls* était un contresens et **small mouthfuls* un oxymore très problématique.

Grammaire/Syntaxe : Le calque très malheureux **a piece of furniture particularly expensive* a été relevé à de très nombreuses reprises. Pour la traduction de **il buvait**, nous avons accepté la forme simple (*He sipped*) et l'ajout de BE + -ING (*He was sipping*) car les deux interprétations étaient légitimes.

Ponctuation : Dans le corrigé proposé ci-dessus, nous avons modifié la ponctuation en remplaçant le point-virgule de la fin du segment précédent par un point. Il était également possible de maintenir le point-virgule.

Conclusion

Nous espérons que les candidats qui ont passé le concours cette année et ceux qui le passeront ultérieurement trouveront dans ce rapport des enseignements utiles.

Certes, devant chaque nouveau texte, le traducteur est confronté à des défis spécifiques, des difficultés lexicales et syntaxiques particulières, des idiosyncrasies stylistiques. C'est, bien entendu, le cas pour l'extrait de *La carte et le territoire* de Michel Houellebecq. Aussi, dans notre analyse détaillée ci-dessus, nous avons cherché à souligner des points précis relatifs à ce texte. Mais dans ce rapport il y a aussi, et surtout, des remarques d'ordre général qui sont valables quel que soit le passage à traduire. À titre d'exemple, les mises en garde contre la réécriture, l'insistance sur les règles de ponctuation, le rappel à la nécessaire vigilance pour bien traduire les verbes conjugués à l'imparfait en français, sont autant de *leitmotivs* qui jalonnent, d'année en année, les rapports portant sur l'épreuve de thème.

Nous avons eu la très grande satisfaction de constater, cette année encore, que l'épreuve de thème permet aux meilleurs candidats de faire la démonstration d'une maîtrise certaine de leurs savoirs et savoir-faire. Nous en voulons pour preuve l'attribution cette année de notes d'excellence, dont la note maximale de 20 sur 20.

Peter GREANEY
Professeur de CPGE au Lycée Joliot-Curie de Nanterre

II ÉPREUVES ORALES

1. LEÇON DE LITTÉRATURE

Le candidat choisit entre deux sujets proposés. Ces sujets portent sur deux des œuvres du programme dans sa totalité (tronc commun et option Littérature).

L'oral est précédé d'une préparation en loge, salle spécifique dans laquelle le candidat dispose d'un ensemble d'ouvrages qu'il peut consulter :

- les 2 œuvres correspondant aux sujets de leçon entre lesquels il doit choisir. Ces ouvrages comportent notes et indications critiques auxquelles le candidat peut se reporter ; les pages comportant les citations sélectionnées par le candidat pour la leçon peuvent être repérées à l'aide de « post-it » ;
- un dictionnaire unilingue ;
- un dictionnaire de prononciation.

Ainsi armé, le candidat doit, avec méthode, préparer sa leçon. La préparation du sujet choisi dure cinq heures. L'oral consiste en un exposé de trente minutes en anglais suivi d'un entretien en français avec le jury d'une durée de dix minutes environ (n'excédant en aucun cas quinze minutes). Au bout de vingt-cinq minutes, le candidat est explicitement averti qu'il lui reste cinq minutes et qu'il doit envisager de s'acheminer vers sa conclusion.

Préparation de l'épreuve et méthodologie

L'épreuve de leçon doit faire l'objet d'une méthodologie minutieuse. Il est recommandé d'explorer le sujet de leçon posé sans avoir le réflexe de le considérer par rapport à d'autres sujets de leçon sur l'œuvre choisie qui pourraient avoir été travaillés durant l'année, par exemple. Procéder ainsi expose le candidat à plusieurs risques : lecture biaisée de son propre sujet, placage de cours, manque de discrimination pouvant conduire à un, voire des, contresens.

Un sujet de leçon présente diverses formes. Il peut être :

- notionnel, à un terme ou à plusieurs termes. Par exemple, « Interruptions in *The House of Mirth* » ou bien, « Propriety and Property in *Evelina* ». Il convient de s'interroger sur le sens du terme ou des termes, sur la valeur polysémique, sur les tensions et relations apparaissant entre les termes, sur leur spécificité dès lors qu'ils reçoivent l'éclairage particulier de l'œuvre qui fait l'objet de la leçon ;

- citationnel. Par exemple, « [...] [S]tyle, not sincerity, is the vital thing » in *The Importance of Being Earnest*. La citation est ici tirée de la p. 47 de l'édition recommandée au concours ; la citation peut également provenir d'un ouvrage critique consacré à un auteur.

Après avoir soigneusement lu, c'est-à-dire réfléchi au sujet — quelle qu'en soit la forme — , à la polysémie du terme ou des termes (la consultation du dictionnaire unilingue est, à ce stade, fortement conseillée), le candidat doit procéder aux repérages des passages, chapitres, scènes, vers, termes, qui vont pouvoir illustrer, de manière scientifique et pédagogique, la problématique qu'il envisage de mettre en œuvre.

Ces repérages ne doivent pas être artificiels, ils ne doivent pas forcer le texte. Le travail de repérage permet de mettre en évidence la capacité du candidat à s'approprier l'œuvre, à circuler de manière critique, non descriptive dans un texte. Une œuvre qui n'aurait pas été lue, relue, préparée en amont avant les épreuves orales d'admission, ne peut conduire qu'à une approche strictement diégétique sans grand intérêt, ou à une accumulation peu cohérente et précipitée de repérages dont le manque de pertinence entraîne la paraphrase, des inscriptions fausses ou déplacées dans la problématique que le candidat aura retenue.

Problématiser le sujet

Le choix de la problématique consiste à déterminer le fil conducteur qui va mettre en tension, relier les facettes du sujet selon une progression croissante, « coudre » ensemble les parties que l'on envisage dans le plan. Par exemple, un sujet tel que « Beginnings and endings in *Trilogy* » serait traité de manière erronée si le candidat réfléchissait à chacun des termes de manière isolée. Une problématique possible interrogera, par exemple, l'expression du devenir à travers les modalités de la création, les thèmes de l'alchimie, de la résurrection dans l'œuvre de H.D. Cette problématique

permet de prendre en compte — de façon pondérée et raisonnée — le contexte (ici la Seconde Guerre mondiale, la prévalence de la fin et de la destruction), l'intertextualité envisageable (les modernistes, la réponse spécifique des créateurs au chaos humain et matériel dont le XXe siècle fut le témoin), ou bien encore les connaissances esthétiques, historiques, métaphysiques (mythologies, religions).

Dans certains sujets il est demandé d'utiliser la version cinématographique de l'œuvre. Rappelons que le cinéma est un art à part entière et que la référence au film dans le sujet ne saurait être reléguée au rang de vague illustration.

De même qu'un texte appelle des ciblage, des micro-lectures, des repérages des échos thématiques ou stylistiques, les spécificités du film (arrêt sur certaines scènes, cadrage et éclairage particuliers, enchaînement des plans) doivent être tissées dans l'approche textuelle et être prises en compte dans l'élaboration de la problématique.

Construction et présentation de la leçon

La leçon est une véritable architecture reflétant la problématique et s'appuyant sur la construction du texte en tant que dynamique rendue possible grâce aux structures, images, effets stylistiques... Le plan doit donc être également dynamique : il doit proposer des angles d'attaque, une progression, des articulations. Le jury doit avoir la conviction dès l'exposé du plan (dicté clairement) qu'il est invité non pas à constater une proposition de lecture figée mais à accompagner la démonstration, véritable parcours réflexif et exploratoire. Le jury doit pouvoir suivre les différentes parties et sous-parties s'enchaînant naturellement sans que les transitions soient assénées.

L'introduction situe l'œuvre, donne une réflexion sur les enjeux polysémiques du sujet, annonce clairement le plan et la problématique retenue. Le candidat s'abstiendra d'accumuler les questionnements dans l'introduction ; procéder ainsi risque fort de déflorer les développements envisagés, et de conduire à des redites dans le traitement qui suit.

Introduction et conclusion peuvent être rédigées. Les parties se limitent à des notes qui seront vérifiées ; un excès de rédaction peut être sanctionné. Les notes des différentes parties doivent, par conséquent, être organisées de telle manière (visuelle, graphique) qu'elles puissent être exploitées avec naturel. Si l'introduction et la conclusion peuvent être lues sans nuire toutefois à la communication, il convient de ne pas laisser voir les « coutures » entre introduction, conclusion, et les différentes parties dont le candidat sélectionne les illustrations (micro-lectures, citations bien signalées à l'attention du jury par l'indication du numéro de page dans l'œuvre et lues avec soin et sans précipitation).

Ce travail de construction de l'ensemble et du détail doit être calibré. Par calibrage on entend à la fois la gestion du temps de préparation en loge et l'équilibre des parties et sous-parties. Grâce à l'équilibre de son argumentation, le candidat démontre non seulement ses qualités d'angliciste mais aussi son aptitude à la pédagogie. Une fois la leçon terminée, le jury doit sentir qu'une argumentation a été partagée et transmise.

Langue orale

Lors de l'entretien, le jury attend du candidat qu'il s'exprime dans un anglais de qualité. Quel que soit l'accent, celui-ci doit être authentique, les phonèmes, le phrasé, l'accentuation doivent être en place ; le lexique doit révéler la maîtrise d'un vocabulaire riche et d'une terminologie littéraire appropriée au service d'une syntaxe de bon aloi.

Ces remarques valent également pour l'expression en français qui doit proscrire la langue familière sans tomber dans l'excès de l'affectation. Bien évidemment, le jury sait distinguer entre les lacunes grammaticales et lexicales chroniques et les erreurs ponctuelles dues à l'émotion. Il n'est pas inutile de rappeler que, tout en observant une stricte neutralité, le jury est courtois et bienveillant.

Erreurs méthodologiques et conseils

Même si la leçon comprend des passages obligés tels que les micro-lectures, le candidat doit prendre en compte la totalité de l'œuvre, qu'il s'agisse d'une collection de poèmes, d'un roman, d'un recueil de nouvelles ou d'une pièce de théâtre. Son travail d'exploration doit refléter une bonne circulation dans l'œuvre qui permette d'en révéler la genèse, l'architecture, les thèmes récurrents. Ce travail ne doit, en aucun cas, conduire à une approche purement diégétique dont le but serait de considérer le texte uniquement comme texte, sans en explorer les rouages et la logique interne ; une telle démarche est sans intérêt et ne produit que de la paraphrase.

De même, il faut proscrire toute approche qui, après avoir annoncé un plan articulé et problématisé, se lance dans un traitement psychologique des personnages d'un roman, ou bien

recourt au catalogue d'idées théoriques, au placage de contenus tirés d'un cours qui, utilisés à mauvais escient et de manière excessive, étouffent la réflexion personnelle.

S'agissant d'une leçon de littérature, il faut exclure toute étude qui ne mettrait pas en évidence la spécificité littéraire, notamment en faisant l'impasse sur la terminologie qui doit être utilisée avec justesse. Si les termes *ekphrasis*, prolepse, aposiopèse peuvent ne pas être exigibles, un candidat à l'agrégation doit savoir introduire des termes tels que satire, parodie, ironie, focalisation, et avoir recours à une terminologie propre aux genres littéraires (chapitre, strophe, scène, terminologie liée à la prosodie et aux schémas sonores...) dont on vérifiera la prononciation.

Le candidat veillera à ne pas « martyriser » le texte en découpant les citations à sa convenance ou en se servant du texte uniquement comme prétexte ou vague illustration dont on ne sent pas le besoin dans la démonstration.

Enfin, et pour revenir sur la gestion du temps, le candidat doit utiliser les trente minutes de son exposé de manière équilibrée, sans précipitation notamment lors de la présentation du plan qui doit être clairement annoncé grâce à des titres de parties (et éventuellement sous-parties) précis et percutants. Un titre trop long devient un développement en soi et disperse l'attention.

À l'inverse, une lenteur excessive risque de perdre l'auditoire en chemin et peut aussi suggérer un manque d'inspiration.

Mesure, méthodologie, exploration du texte de l'intérieur, réception de la présentation proposée sont les enjeux vers lesquels un candidat à l'agrégation doit tendre.

Ces mises en garde et ces conseils ne doivent, en aucun cas, éclipser les qualités et connaissances que le jury — cette année encore — a pu constater. Il est juste de reconnaître le lourd investissement des candidats qui doivent préparer ces épreuves tout en tenant compte d'impératifs personnels et/ou professionnels.

Le jury tient à remercier tous les candidats qui ont été au bout du parcours de préparation, à l'écrit comme à l'oral, et adresse tous ses encouragements à toutes celles et à tous ceux qui envisagent de préparer ce concours, certes exigeant, mais très formateur.

On trouvera ci-dessous des exemples de sujets ainsi qu'un exemple de leçon effectuée par un candidat, choisi non seulement pour son contenu scientifique, son approche méthodologique, mais aussi pour sa démarche pédagogique renforcée par un grande sensibilité, une réelle présence, un véritable désir de faire partager le fruit de sa préparation.

Exemple de sujet : « Returning in *The Middle English Breton Lays* »

D'emblée, le candidat aborde la valeur polysémique du terme « returning » ; il envisage la plasticité de ce terme qui va lui permettre de construire une argumentation à la fois personnelle, sensible et fidèle aux enjeux de la littérature moyen-anglaise s'inspirant de sources anciennes et de modèles européens (Marie de France).

Dans un premier temps, le candidat dissocie, de manière souple, « turning » et « returning » et enchaîne — à travers le thème littéraire et iconographique de la roue de fortune — sur les possibles lectures de ces deux termes qui ne martyrisent pas « returning » mais, au contraire, l'ouvrent pour en faire jaillir des sens propices à éviter le piège de l'approche diégétique. « Turning » et « returning » induisent le retour dans son sens le plus immédiat, ainsi que le changement, le revirement, sans exclure le retour au même selon une circularité qui est visible dans *Sir Orfeo*, dans *Le Freine*, par exemple. L'ambiguïté de cette circularité (le retour au même est-il vraiment accompli ?) est également bien soulignée.

Puis **l'introduction**, dont le jury remarque qu'elle n'est pas dogmatique et péremptoire, ouvre davantage toutes les potentialités analytiques offertes par le terme « returning » du point de vue lexical ; le candidat a tous les lais ainsi que le *Franklin's Tale* bien à l'esprit.

« Returning » implique la perte et la restauration, la récupération ; partir et revenir ; l'épreuve et la résolution de l'épreuve vécue loin de son milieu d'origine (par exemple dans *Sir Degaré*). Ce sont là les éléments fondamentaux du « romance » sollicités par les lais bretons.

Le candidat souligne également qu'en anglais, « returning » est associé au don, au jugement rendu, à l'octroi d'une faveur (les cadeaux sont bien présents dans *Sir Launfal* et sont à l'origine du départ de Launfal de la cour du roi Arthur, départ qui ne sera pas suivi de retour et de réintégration dans la communauté arthurienne). L'histoire de Launfal signifie le détachement d'un membre de la communauté, la fragilisation de celle-ci et, au-delà du motif du détachement, signifie l'éloignement des codes de la littérature arthurienne strictement appliqués.

L'introduction amorce ainsi le possible questionnement du retour vers le passé génétique, c'est-à-dire l'utilisation plus ou moins fidèle et extensive des sources et du modèle français des lais bretons. Cette réflexion sur les sources vaut particulièrement pour le *Franklin's Tale* annoncé comme un lai dans le prologue mais dont le respect du genre n'est pas si explicite.

A la fin de son introduction, le candidat donne un plan précis dont chacune des parties sera conforme à ce que les titres proposent (1. Old paths ; 2. Recurring elements ; 3. Between tradition and innovation)

-**Dans une première partie**, le candidat explore le sens le plus immédiat de « returning » : le retour, la restauration, la restitution.

Cette partie lui permet de circuler dans l'œuvre et de questionner ces acceptions de « returning » à la lumière de tous les textes qui ne sont jamais perdus de vue.

Pratiquement tous les lais reposent sur le motif du retour, qu'il s'agisse pour le protagoniste de revenir vers la communauté ou d'apparitions sporadiques et temporaires dans le cercle politique ou social que l'on a quitté. Si Launfal ne revient pas à la cour d'Arthur, depuis le monde de la « Fayrye », il revient visiter le monde soi-disant réel, son monde d'origine « every yer, upon a certayn day » (1024). Ces retours presque mémoriels ne sont pas sans rappeler, dans *Sir Degaré*, le retour en forme de pèlerinage du roi de Petite Bretagne vers l'abbaye où fut inhumée son épouse. C'est à l'occasion de cette cérémonie, qui revient sur le passé et le répète, que sa fille se perdra dans la forêt, y rencontrera le futur père de Degaré — « a fairi knyghte » — dont la rencontre illustre la contiguïté du monde 'réel' et de la féerie dans la littérature médiévale, tout en soulignant les effets circulaires : constamment les motifs reviennent, la féerie empiète sur le monde réel et retourne visiter ce monde ainsi que le fait le roi de l'autre monde dans *Sir Orfeo*. Et dans *Sir Orfeo*, le cas du retour est exemplaire puisque non seulement Orfeo mais, contrairement au mythe, aussi Herodis retournent vers leur royaume en Angleterre où Orfeo retrouve le pouvoir royal et les biens qu'il avait abandonnés.

Le motif du retour s'inscrit aussi dans une tension opposant ordre et désordre, harmonie et chaos, visibilité identitaire et anonymat temporaire ; cette tension se résout dans la phase finale du retour souvent associée à la reconnaissance/*anagnorisis*, en réalité préparée dès le départ, l'abandon, la perte du protagoniste grâce aux multiples objets (épée endommagée, textiles...) qui sont autant de « fils d'Ariane » ramenant vers le monde référentiel du début.

En revanche, le retour ne ramène pas vers l'identique, dans la mesure où l'éloignement suppose une évolution dans le temps du personnage (Orfeo s'exile loin de son royaume pendant au moins dix années ; l'enfant Le Freine se marie à la fin du lai ; Sir Degaré garde le même nom tout au long du lai mais le poète a le soin de souligner ses différents âges).

-**La seconde partie** souligne le retour, c'est-à-dire la récurrence d'éléments dans les différents textes. Le candidat montre qu'il s'agit de répétitions avec des variations (point qui permet d'esquisser le futur passage à la troisième partie portant sur la tradition et l'innovation). Ces répétitions et récurrences prennent la forme d'adresses bien connues au public pris à témoin, interpellé, et constamment le poète revient sur sa matière afin d'aiguiser l'attention et de raviver la mémoire du texte écouté. Le candidat donne des exemples de chiasmes, de « sound patterns » propres à donner de la chair au texte ; il repère les formules et les chevilles reprises (« I you plyght », « as I you say »...).

A travers des exemples de resémantisation (le mythe d'Orphée, l'enfant abandonné du conte de fées...), le candidat démontre la reprise de schémas et de structures, d'histoires emboîtées se déroulant selon une spirale narrative qui trouve un aboutissement autre, sans revenir à l'identique.

-**La troisième partie**, enfin, questionne l'influence du modèle, la reprise d'un canevas narratif avec des évolutions dans le fond et dans la forme. La démonstration explique le retour au passé mythique, ainsi que la réappropriation chrétienne d'un passé païen ou la réappropriation de la matière arthurienne dont les lais — comme d'autres textes médiévaux — montrent les failles et le déclin progressif (usure d'une matière).

La troisième partie ne s'essouffle pas ; elle dévoile, au contraire, les connaissances littéraires du candidat (Ovide, par exemple, bien exploité) et la prise en compte d'éléments fondamentaux de la poétique médiévale : le rôle de la voix, l'interaction avec l'auditoire, la place de la mémoire en tant qu'expression du passé et comme processus subjectif permettant à chacun — y compris les lecteurs contemporains, nous-mêmes — de faire sien le texte dit par le faiseur de lai.

La troisième partie, et la conclusion à laquelle le candidat aboutit, reflètent ce qui est attendu des candidats : posséder les textes « de l'intérieur » au point que le travail sur l'œuvre terminé, une distance critique, une hauteur de vue sont possibles. La lecture des enjeux du terme « returning » a atteint ce stade de perception. Cela doit être l'objectif recherché par toute analyse d'un sujet de leçon, quelle que soit l'œuvre. Sans cette progression méthodologique du travail analytique qui fouille le texte, rassemble les morceaux, s'interroge sur les reprises et les variantes, la leçon ne peut que se réfugier dans une paraphrase sans éclat.

-L'entretien qui suit la leçon confirme un travail réellement personnel, utilisant les connaissances sans les plaquer mécaniquement.

Le candidat approfondit certains points : la chevauchée vers l'ouest — notamment dans *sir Launfal* — révèle autant le sort funeste de Launfal que le déclin d'une matière.

Il revient sur le fait que, dans la plupart des lais sélectionnés, le retour est posé comme une fin rassurante et inévitable, essentiellement parce que les objets (harpe, épée...) structurent/bornent la narration.

Il donne une lecture convaincante du séjour d'Orfeo dans le monde des ombres, un monde qui rappelle l'écriture de l'Enfer tragique de Dante mais qui prend un tour différent dès lors qu'Orfeo accepte une sorte de contrat, impliquant une performance musicale, avec le roi des ombres ; selon le candidat, la mort et le séjour des morts sont alors dramatisés, réflexion pertinente qui permet d'établir des liens possibles entre ces poèmes et le théâtre médiéval.

Enfin, il explique que, si l'on insiste sur le sens de restitution contenu dans « *returning* », on aboutit à une approche plus politique et sociale des lais et du *Franklin's Tale*. Cette approche fait sens dans une société de marchands où le non-respect de l'engagement, du contrat, le désordre non redressé, l'exception et le défaut peuvent être problématiques.

Exemples de sujets de leçons entendues lors de la session 2015

Shakespeare

« [L]iving art » in *Love's Labour's Lost* (Act 1, sc. 1, line 14, p. 62).

Studying and Learning in *Love's Labour's Lost*.

Textes médiévaux

Returning in *The Middle English Breton Lays*.

Deliveries in *The Middle English Breton Lays* and in *The Franklin's Tale*.

F. Burney

« I cannot journalize », *Evelina* (p. 255).

Agitation in *Evelina*.

Propriety and Property in *Evelina*.

E. Wharton

Interruptions in *The House of Mirth*.

« a structure of artifice » (*The House of Mirth*, p. 15).

O. Wilde

Fairness in *The Importance of Being Earnest*.

« [...]S]tyle, not sincerity, is the vital thing » in *The Importance of Being Earnest* (p. 47).

Position and displacements in *The Importance of Being Earnest*.

H.D.

The « inquiring soul » in *Trilogy* (« The Walls Do Not Fall », [24], p. 33).

« A new sensation » in *Trilogy* (« Tribute to the Angels », [22], p. 85).

Beginnings and endings in *Trilogy*.

A. Munro

Thresholds in *Dance of the Happy Shades*.

« darkening and turning strange » (p. 18).

Martine YVERNAULT
Université de Limoges

2. EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Le jury a constaté cette année encore une très grande disparité de niveaux dans les prestations des candidats littéraires (notes de 0,5 à 20) et souhaite rappeler que l'explication de texte à l'oral est un exercice spécifique qui nécessite un entraînement adapté tout au long de l'année. Un bon littéraire qui n'aurait jamais préparé l'exercice dans les conditions du concours s'exposerait en effet à une note médiocre. Les rappels ci-après n'ont pas pour but de remplacer les conseils des préparateurs, ni les préconisations méthodologiques faites dans de précédents rapports au sujet de l'explication de texte à l'écrit ; ils se contentent de dresser le bilan d'une session, en soulignant certains défauts qui ont semblé suffisamment récurrents aux membres du jury d'oral pour être répertoriés ici à l'intention des candidats de la session 2016.

Déroulement de l'épreuve

Pendant le temps de préparation qui est relativement court (2 heures), le candidat reçoit en loge une photocopie de l'extrait à commenter (photocopie qu'il peut annoter à sa guise), ainsi que l'exemplaire de l'œuvre, dans l'édition au programme (cette dernière peut être utile pour situer précisément l'extrait et le mettre en perspective). L'exposé lui-même ne doit pas excéder 30 mn. Rappelons ici que si le jury indique au candidat après 25 mn qu'il est temps de s'acheminer vers la conclusion, il ne s'agit pas pour autant de mettre fin abruptement au propos : les 5 dernières minutes peuvent être utilisées pleinement. Enfin, l'explication de texte en anglais est suivie d'un entretien d'une dizaine de minutes, en anglais lui aussi, durant lequel chaque membre du jury adresse au moins une question au candidat, dans un échange fluide autour du texte et de son interprétation.

Lecture à voix haute

Il est demandé au candidat, au début de l'épreuve, avant ou après l'introduction, de lire les premières lignes de l'extrait, le jury faisant signe au candidat de s'arrêter. Le jury tient à souligner l'importance de l'exercice pédagogique que constitue la lecture à voix haute. Celle-ci doit venir véritablement **éclairer le texte**, en faisant entendre d'emblée à l'auditoire certaines nuances sémantiques, certains glissements de ton et changements de rythme que l'explication à proprement parler viendra ensuite analyser : la lecture à haute voix fait donc pleinement partie de l'explication du texte.

Pourtant cette étape liminaire est trop souvent négligée : rares sont les candidats qui prennent soin de vérifier la prononciation de mots qu'ils ne maîtrisent pas tout à fait, ou de noter les pauses et respirations sur la page. Il est donc vivement conseillé de consacrer ne serait-ce que quelques minutes à ces repérages durant le temps de préparation en loge.

En effet, si chacun convient volontiers qu'une lecture monocorde de *The Importance of Being Earnest* constitue un affadissement regrettable, il ne s'agit pas non plus d'oublier que les textes narratifs et descriptifs méritent eux aussi des efforts de diction et d'oralisation. Une lecture trop rapide, saccadée, peu audible, d'un récit tiré de *Dance of the Happy Shades* ou d'une description extraite de *The House of Mirth*, dont le candidat inquiet chercherait à se débarrasser au plus vite, serait du plus mauvais effet ; bien souvent, de telles lectures annoncent un appauvrissement du texte, voire un contresens, ponctuel ou général.

Introduction

Le jury attend du candidat qu'il situe précisément et efficacement le passage dès l'introduction, de manière à identifier les fonctions de l'extrait dans l'économie générale de l'œuvre et à amorcer l'interprétation. Plusieurs candidats ont choisi de raconter maladroitement tout ce qui précédait : en aucun cas l'introduction ne doit se transformer en résumé de l'œuvre. Au contraire, chaque élément amené en introduction devra avoir été rigoureusement sélectionné de façon à **servir strictement la démonstration**. Le jury a regretté par exemple que des candidats aient cru bon, à propos de *The Importance of Being Earnest*, de décliner des généralités sur le dandy au XIXe siècle, ou de résumer la biographie de H.D. : la contextualisation est bienvenue uniquement dans la mesure où elle éclaire spécifiquement l'extrait.

Par ailleurs, un travail de problématisation est indispensable dès l'introduction. Il s'agit de faire ressortir une ou plusieurs tensions à l'œuvre dans l'extrait, de manière à aborder le texte de façon dynamique en lui reconnaissant une pluralité de significations. La problématique choisie, qui sera un angle de réflexion jugé particulièrement fructueux, doit être formulée de façon stimulante, mais pas

nécessairement sous forme de question(s). À ce sujet, le jury recommande une nouvelle fois aux candidats d'éviter les questions en bouquets (dont la simple juxtaposition a pour effet d'éteindre l'intérêt du public), de revoir les interrogatives indirectes, et de bannir les formules non idiomatiques (du type : « The question asked by the text is... »).

Il peut être utile en introduction d'identifier la composition de l'extrait à condition de ne pas enliser le commentaire dans un découpage systématique et laborieux paragraphe par paragraphe : il s'agit au contraire de donner à penser une **dynamique interne** faite de renversements, crescendo ou decrescendo, glissements, pour amorcer la réflexion et construire les étapes de la démonstration. S'interroger sur ce qui se joue entre le début et la fin d'un extrait, ce qui fait sa cohérence interne et justifie tel découpage, conduit plus sûrement le candidat vers l'identification des principaux enjeux du texte.

Le plan, qui doit être dicté au jury en fin d'introduction, a pour but de proposer un **parcours de lecture guidé**, et d'orienter le travail d'interprétation. Les titres choisis doivent donc être synthétiques et percutants afin de ne pas noyer d'emblée un futur élève dans un foisonnement d'informations (il serait prématuré, par exemple, de fournir à ce stade le détail des sous-parties). Les candidats tiendront compte ici tout particulièrement de la spécificité de la présentation orale, et veilleront à s'assurer que chacun des membres du jury a eu le temps de noter intégralement les étapes du plan.

Il arrive bien souvent que les candidats proposent des plans désincarnés, qui donnent l'impression d'être entièrement coupés de la réalité textuelle. Qui pourrait deviner à la lecture de ce plan purement thématique : 1/ *The Frontier*, 2/ *Disintegration* 3/ *Time*, qu'il est question d'un extrait d'une nouvelle de Alice Munro ? On évitera également les plans notionnels tout aussi cryptiques (par exemple, 1/ *The dialogue* 2/ *Characterization* 3/ *Focalization*, qui portait sur un extrait de *The House of Mirth*). Attention aussi aux titres citationnels longs, généralement peu explicites, voire déroutants à l'oral : les titres formés à partir de citations tirées de l'extrait sont bien sûr acceptés, mais ils doivent avoir été soigneusement sélectionnés et commentés en amont (il est souvent utile d'ajouter à la citation choisie un sous-titre concis qui l'éclaire).

La démonstration

Le commentaire lui-même doit être mené de façon structurée et dynamique, selon une démonstration claire allant toujours dans le sens d'une complexification du discours : chaque partie formule une **hypothèse interprétative**, que la suivante viendra affiner, contrebalancer, ou compléter. Les parties doivent être équilibrées (environ huit minutes par partie lorsque le plan en compte trois) et s'enchaîner logiquement selon une progression constante (effet de crescendo). Rappelons que le jury n'a pas d'attente préconçue dans la façon de traiter un extrait, mais qu'il doit à la fin de la prestation être convaincu de la pertinence et de la richesse de l'approche choisie.

Le plus sûr moyen de parvenir à emporter l'adhésion de son auditoire est de prendre appui sur des micro-lectures, en contournant ainsi l'écueil des vérités plaquées. En effet, les connaissances acquises pendant l'année ne doivent jamais faire écran ni empêcher le candidat d'être sensible aux enjeux spécifiques du texte (les formules généralisantes du type « Indeed the whole novel relies on [...] » ou « As usual in Shakespeare » sont bien souvent le symptôme d'une stratégie d'évitement du texte qui est lourdement pénalisée).

Pour nourrir le commentaire, il faut au contraire s'attarder sur ce qui, dans un texte, relève de son fonctionnement propre (il n'est pas rare qu'un extrait vienne précisément mettre en échec ou du moins questionner les grandes interprétations acceptées de telle œuvre, tant le changement d'échelle invite à la nuance), en étudiant de près tous ses aspects formels remarquables : les figures de style bien sûr (sans catalogue toutefois), mais aussi les constructions syntaxiques (souvent délaissées et pourtant d'une égale richesse), les types de discours (rapporté, indirect, etc.), les glissements de voix narratives et de points de vue (dont on rappelle qu'ils sont infiniment souples y compris dans une même page), la prosodie (dont il faut impérativement maîtriser les fondamentaux), la théâtralité (et pas seulement le texte théâtral couché sur le papier), les effets sonores (aussi bien en prose qu'en poésie). Il est important également de déployer les outils propres à chaque genre littéraire en évitant les glissements terminologiques intempestifs (l'étude de la poésie est trop souvent parasitée par le vocabulaire de la narratologie — confusion entre *narrator* et *speaker*, *stanza* et *paragraph*, notamment) sans toutefois cloisonner artificiellement les discours (ne pas s'interdire une analyse poétique d'un texte dramatique, ni la prise en compte de la tension dramatique d'un texte narratif, tant l'hybridation générique fait partie de la richesse d'un texte littéraire). Dans tous les cas, un simple repérage ne saurait satisfaire le jury : l'identification de ces traits formels doit donc toujours s'articuler naturellement à l'analyse de leurs effets. S'il est intéressant de repérer le motif récurrent des portes (mystérieusement closes) dans un extrait d'une nouvelle tirée de *Dance of the Happy Shades*, il est dommage de ne pas l'envisager ensuite comme un topos du conte de fées, ce qui aurait permis au

candidat d'approfondir l'interprétation en débouchant sur une réflexion générique autour de l'écriture du conte. Un travail de fond sur la terminologie critique doit donc avoir été fait en amont de cette épreuve. Le jury attend de chaque candidat qu'il soit en mesure de définir les notions abstraites qu'il a lui-même mobilisées au cours du commentaire, et fasse preuve de rigueur et de nuance dans l'emploi des termes techniques (des connaissances solides valent toujours mieux qu'une virtuosité technique superficielle, toujours aisément détectable). Enfin, le plaisir communicatif du texte est une qualité appréciée chez le futur enseignant (à condition toutefois que l'enthousiasme déclaré pour telle œuvre ne se substitue pas à son analyse, comme cela arrive parfois à propos de *The Importance of Being Earnest*, dont les commentaires se sont souvent révélés décevants).

La conclusion reprend brièvement les points abordés en évitant la reprise mot à mot, afin de relier les trouvailles du commentaire aux enjeux plus larges (esthétiques, idéologiques, génériques) de l'œuvre.

Entretien en anglais

L'entretien est un **dialogue constructif** qui ne vise pas à mettre le candidat en difficulté mais au contraire à éclaircir certains points restés en suspens. Les questions peuvent porter sur un aspect qui n'a pas été abordé par le candidat, sur un moment précis de l'exposé qui mérite d'être développé, ou sur un point contestable dont le jury souhaite discuter, en invitant le candidat à nuancer son propos (il ne s'agit pas de renier intégralement le travail fait, mais bien d'affiner l'interprétation, ou de consolider la thèse défendue en invoquant de nouveaux exemples). Il arrive qu'une explication de texte malhabile soit suivie d'un entretien si vif et productif que la note attribuée remonte de façon spectaculaire. Les candidats devront donc garder un peu d'énergie pour cette partie de l'exercice (quelques notes prises pendant les questions pourront d'ailleurs les aider à construire leur réponse).

Langue orale

L'épreuve donne lieu à une double note, l'une évaluant la qualité de l'explication de texte, l'autre portant spécifiquement sur la prestation orale. Cette dernière suppose une rigueur parfaite (on déplore encore d'innombrables erreurs récurrentes : oublis de *-s* finaux, erreurs sur les pronoms relatifs *that*, *which* et *who*, usage abusif du présent continu, par exemple) mais également un plaisir des mots, que reflèteront la variété, la richesse et la précision du lexique employé. Une certaine prise de risque dans la syntaxe, doublée d'un effort de justesse dans le vocabulaire, est bien entendu valorisée. Si le jury est prêt à tolérer quelques déplacements d'accent occasionnels sur des mots peu usités, les erreurs sur des mots courants sont jugées inacceptables au niveau de l'agrégation. Attention aux ruptures de registre : langue orale ne signifie en aucun cas langue relâchée, ou familière. On est en droit d'attendre d'un enseignant de langue qu'il maîtrise la différence des registres et pas seulement la correction grammaticale et lexicale.

On ne saurait trop recommander aux candidats de s'entraîner à prononcer impeccablement et sans hésitation les noms des auteurs au programme et de leurs personnages (*Edith Wharton*, *Oscar Wilde*, Shakespeare, *Evelina*, *Algernon* ont donné lieu à des variations fantaisistes), et les mots outils de l'explication de texte (« beginning », « focus », « excerpt », « associated », « audience », « the use » / « to use », « event », « develop », « hyperbole », « hierarchy », « paronomasia », « italics » ont été régulièrement écorchés — mais la liste n'est pas exhaustive). En outre, il est impératif de bien marquer à l'oral la distinction entre singulier et pluriel (*woman* / *women*, *this* / *these*, *analysis* / *analyses*).

Choisir un futur enseignant c'est aussi évaluer sa capacité à capter l'attention de son auditoire. Le jury invite donc les candidats à travailler un minimum en amont la projection de la voix, le regard (se réfugier derrière ses brouillons pour éviter de croiser le regard du jury, par exemple, est un réflexe à combattre), la gestuelle (qui doit être pédagogique mais sobre), la posture (de préférence non périlleuse...). Tout cela fait partie de la note d'oral, qui prend en compte le système phonémique, la correction grammaticale et lexicale, et les qualités de communication du candidat.

Exemple de prestation répondant aux exigences du jury

Plusieurs explications de texte remarquables ont su rencontrer l'agrément du jury. L'une d'entre elles, qui portait sur un extrait de *The House of Mirth* d'Edith Wharton (de « *The library looked...* » p. 237, à « *... fell slowly from her eyes* » p. 238), mérite qu'on en retrace ici le parcours, notamment comme exemple de plan efficace. Chaque partie proposait en effet d'approfondir l'interprétation de l'extrait en le relisant à la lumière d'un aspect particulier (le travail de réécriture au sein de l'œuvre, puis la tension nouvelle entre langage et corps qui s'en dégage, et enfin la double dimension, pathétique et tragique, que le texte refuse de résoudre).

1/ *A bitter echo of the opening scene*. Le titre ancre d'emblée l'extrait dans une logique textuelle de réécriture, tout en soulignant la spécificité de l'extrait grâce à l'adjectif « *bitter* ». Dans cette première partie, la candidate démontre que l'extrait, qui décrit l'ultime rencontre entre Lily Bart et Selden chez lui, n'est autre que la réécriture ironique du début du roman, lorsque Lily monte rendre visite à Selden avant de prendre le train pour Bellomont. Loin de s'en tenir à une remarque de pure forme sur la construction en miroir, la candidate a su fouiller le jeu des reprises et variations dans ses moindres détails, à l'aide d'un va-et-vient audacieux et de fait, particulièrement fructueux, entre les deux scènes, qui a permis d'identifier des effets d'autocitation subtils, puis d'en tirer des conclusions originales non seulement pour l'extrait (le sourire énigmatique de Selden, par exemple, rappelle de façon troublante celui de Rosedale dans l'épisode liminaire, ce que la candidate ne manque pas de rattacher à la dimension tragique de l'extrait) mais aussi pour l'œuvre (elle note en passant comment les bibliothèques — celle de Selden au Benedick et celle des Trenor à Bellomont — loin d'être dépeintes comme des lieux de recueillement consacrés à l'étude, deviennent ironiquement le décor privilégié des relations amoureuses illicites).

2/ *Inexpressibility: the heroine's « passionate desire to be understood »* (p. 238). Dans cette deuxième partie, la candidate se garde bien de céder à la tentation d'un commentaire facile sur l'incommunicabilité entre les deux personnages, ou pire, sur les failles incorrigibles du caractère de Lily Bart : elle montre au contraire, à partir d'exemples concrets soigneusement analysés, la manière dont le discours conventionnel achoppe (la figure récurrente de l'aposiopèse, par exemple, n'est pas simplement identifiée, elle donne lieu à une analyse différenciée des effets produits par ses différentes occurrences) ; ce qui permet de dépasser l'idée d'une faille généralisée du langage (concept utilisé abusivement cette année, en troisième partie de nombreux commentaires) pour analyser *in fine* la façon dont le corps prend progressivement le relais de la parole (les segments passés au crible de cette analyse sont notamment : « *The words rose to her lips spontaneously* » puis « *broke from her* », ou encore « *two tears gathered and fell* », où l'on voit que Lily n'est plus le sujet d'aucun verbe).

3/ *Falling from grace: an excerpt stuck between pathos and tragic irony*. La candidate souligne pour finir l'ambiguïté irréductible de cet extrait, qui oscille entre pathos et ironie tragique, en nous livrant plusieurs microanalyses fines, comme celle du terme « *extra-lucidity* » que la candidate relie à la figure de la pythie pour opérer un retournement ironique au sujet de Lily (ni extra-lucide ni même lucide). L'étude détaillée et dynamique des glissements de focalisation permet, elle aussi, de convaincre le jury de l'indécidabilité générique de l'extrait (la focalisation interne tirant le texte vers le pathos, tandis que les commentaires distanciés de la voix narrative apparaissent dans le choix de certains mots comme « *a rising tinge of embarrassment* »).

La candidate conclut en reprenant brièvement les points abordés avant de noter que, dans un texte qui déjà participe de la stratégie de clôture du roman, le flot de souvenirs qui submerge Lily (« *rush of memories* ») peut également se lire comme la mise en abîme de la mémoire du lecteur, dont les souvenirs sont convoqués habilement à ce moment précis de l'œuvre pour mieux faire ressortir, par contraste avec le début, la chute imminente du personnage principal. On mesure ici à quel point la candidate a su adopter à l'égard de la diégèse une distance critique, sans sophistication artificielle ni poudre aux yeux, pour offrir à son auditoire une lecture fine, personnelle, et argumentée de l'extrait.

**Juliette UTARD,
Université Paris-Sorbonne**

3. LEÇON DE CIVILISATION

Le présent rapport vise, comme les rapports des sessions précédentes, à dresser un bilan de la session écoulée, et à participer à la préparation des candidats de la session à venir, pour lesquels il constitue un document de travail, à consulter en amont de leur préparation, et à différentes étapes de leur formation.

La leçon est un exercice dans la durée : cinq heures de préparation, suivies d'une leçon en anglais de trente minutes, et d'un entretien en français avec le jury. Si le candidat n'a pas terminé au bout de vingt-cinq minutes, le jury lui indique qu'il lui reste cinq minutes. C'est une indication, non une injonction. Le candidat sera systématiquement interrompu au bout de trente minutes s'il n'a pas terminé.

Comme le soulignait le rapport de l'an passé, cet exercice est tout à fait réalisable, mais il ne s'improvise pas. Il est indispensable de s'y entraîner le plus tôt possible dans l'année universitaire (par exemple, en préparant ses colles dans les conditions de l'oral, ou dans des conditions proches de celles de l'oral). Les candidats isolés, ou les candidats qui suivent la préparation à l'agrégation interne et n'ont pas la possibilité de s'entraîner à cette épreuve de leçon, sont vivement encouragés à s'entraîner par eux-mêmes (même sans possibilité de retour sur le contenu), à partir de citations, titres de chapitres, etc. Cela leur permettra d'apprendre à organiser leur temps de préparation, et à réaliser le temps de parole demandé, en vérifiant sur une montre. Certains candidats ont semblé découvrir à la fin de leur exposé la brièveté de leur temps de parole.

Remarques préalables

Ce qui est demandé est un exercice de communication orale. Le jury attend une langue précise, riche et de bonne tenue, sans familiarités : une langue adaptée au niveau des exigences du concours et à la situation institutionnelle. « *See what I mean ?* », « *Okay ?* », « *It's like...* », « *He kinda...* », et autres grimaces accompagnant des mimes de guillemets, par exemple, sont à proscrire définitivement.

Comme pour les autres épreuves de l'oral, il ne s'agit pas d'un écrit oralisé : si la rédaction est tolérée pour l'introduction et pour la conclusion, elle est exclue pour le développement. Les brouillons sont vérifiés à l'issue de l'oral, afin que le jury puisse s'assurer que tous respectent les conditions et les attendus de l'épreuve. Il est conseillé aux candidats qui auraient l'habitude de prendre toutes leurs notes sur ordinateur de se réhabituer aux notes manuscrites, là encore en préparant leurs colles dans des conditions voisines de celles du concours.

L'entretien ne peut excéder quinze minutes, indépendamment du temps de parole du candidat : en aucun cas un candidat plus à l'aise en interaction ne doit élaborer une stratégie d'exposé trop bref en espérant un entretien plus long. La technique consistant à parler alors que le développement est manifestement terminé n'est pas davantage porteuse : un exposé trop bref est généralement révélateur d'analyses insuffisantes, une récitation de fiches de cours plus ou moins hors sujet ne changera pas fondamentalement le résultat.

Il est attendu du candidat qu'il puisse établir un contact visuel avec l'ensemble des membres du jury. De même, une question posée par l'un des membres doit être considérée comme émanant du jury dans son ensemble, et la réponse doit s'adresser à tous.

Cette année encore, le jury a regretté que certains candidats ne sachent pas prononcer des noms propres ou des noms de lieu. Dans le cas de la Grande Famine, la tolérance était de mise pour le nom de certains auteurs, ou de localités peu connues, mais les provinces, comtés et principales villes, eux, sont supposés connus. Un candidat à l'agrégation d'anglais ne doit pas commettre d'erreur sur les noms des états des États-Unis, ni sur les noms propres des principaux acteurs de la période. À l'intention des candidats isolés, la commission de civilisation signale que les communications des différentes journées d'études sont désormais fréquemment et rapidement mises en ligne, et qu'il existe des sites de prononciation en ligne où l'on peut trouver des modèles pour la plupart des noms de lieux ou de personnalités.

Le choix du sujet

Lors de cette session, les trois questions au programme susceptibles de faire l'objet d'une évaluation à l'oral étaient :

Les années Roosevelt aux États-Unis (1932-1945),
La Grande Famine en Irlande (1845-1851) – question reconduite pour la session 2016,
Frederick Law Olmsted (1822-1903) et le *park movement* américain.

Deux sujets sont proposés au candidat, mais malheureusement beaucoup ne se sont pas donné les moyens en amont de pouvoir véritablement choisir : en raison soit d'une impasse totale ou quasi-totale sur un sujet, soit d'une impasse partielle. Le jury ne rappellera jamais assez à quel point faire une impasse sur une des trois questions est une mauvaise stratégie, à la fois risquée et intellectuellement malhonnête. Il s'agit d'un concours à programme, travailler les trois questions relève du respect du cadre institutionnel.

Les impasses partielles (le candidat a écarté ou survolé certains aspects d'une question) ont généralement porté sur les aspects économiques ou techniques, et cela a été particulièrement frappant pour certains sujets portant sur les années Roosevelt, dans une moindre mesure sur la Grande Famine en Irlande. Ainsi, un sujet comportant les termes « *expenditures, taxes, subsidies* », et « *private investment* » a été quasi-systématiquement écarté. Il s'agit pourtant de termes courants, dont le jury n'attendait pas une analyse relevant de l'agrégation de sciences économiques, mais une compréhension ordinaire, dans le contexte du New Deal, dont c'est un enjeu majeur.

Il faut aussi rappeler que la question de l'option n'est pas une question mineure, mais une question à part entière, qui dans la perspective de l'oral demande autant de travail que les questions des épreuves d'admissibilité/tronc commun. Lors de cette session, la commission de civilisation a constaté qu'un certain nombre de candidats avaient abordé Frederick Law Olmsted et le *park movement* américain de manière très superficielle. Elle a déploré un manque général de connaissances spécifiques sur les parcs postérieurs à Central Park et à Prospect Park, ainsi qu'un vocabulaire souvent imprécis pour la description et la caractérisation de concepts clés (pastoral, pittoresque, sublime, ou « *frontier condition* »), qui ont souvent fait l'objet d'incompréhensions manifestes ou de caractérisations réductrices et confuses.

Il ne faut pas attendre la fin des épreuves écrites pour commencer à travailler la question de l'option ; si, dans la plupart des préparations, le cours sur celle-ci se déroule entre l'écrit et l'oral, cela n'empêche en rien les candidats de commencer à lire auparavant. Il faut ici remarquer que s'il est légitime de s'accorder quelques jours de repos à l'issue des épreuves écrites, il est nécessaire de se remettre rapidement au travail sans attendre les résultats. La période entre les résultats d'admissibilité et les oraux est courte, et plus propice à d'ultimes exercices d'entraînement qu'à des lectures de fond.

La préparation en amont

L'épreuve de leçon met en œuvre des qualités d'analyse du sujet et de synthèse des connaissances. Or la commission de civilisation a trop souvent constaté que des connaissances insuffisantes ou insuffisamment maîtrisées compromettaient la mise en œuvre, et a fortiori l'articulation, de ces deux compétences. Ainsi, en ce qui concerne les sujets citationnels ancrés dans la période même, le fait de ne pas connaître l'auteur et/ou de ne pas pouvoir identifier le point de vue a induit des contresens ou des hors sujets. Par exemple, un extrait d'une lettre à Charles Trevelyan, écrite par Edward Twistleton, a souvent donné lieu à de faibles prestations : Twistleton n'a pas été identifié comme l'*Irish Poor Law Commissioner*, par conséquent comme le personnage central du dispositif d'assistance à partir de l'été 1847 (en poste à Dublin et au contact quotidien des réalités de la crise, il était la courroie de transmission entre les unions et le gouvernement, plus particulièrement le Trésor). Si la leçon n'est pas un exercice d'érudition, il y a des pré-requis qui, sans nécessairement devoir être aussi clairement explicités qu'il était indispensable de le faire ici, garantissent une compréhension des enjeux. Inversement, leur absence compromet cette compréhension minimale. Pour une période brève comme 1845-1851, les principaux acteurs de la crise doivent être connus et identifiés, ainsi que la chronologie affinée de la période.

Chaque question du programme met en œuvre un lexique général de civilisation, britannique ou américaine, ainsi qu'un lexique spécifique, qu'il convient de connaître et maîtriser, afin de l'utiliser à bon escient. Là encore, il n'est pas question de rapport ostentatoire au lexique, mais de disposer des outils et concepts qui permettent de cerner et rendre compte de manière aussi juste et précise que possible des réalités visées, et ce dans les deux langues : l'anglais, langue de la leçon, et le français, langue de l'entretien. On constate que, dans l'ensemble, les carences ou la maîtrise sont d'un niveau comparable dans les deux langues pour chaque candidat. Il est ici vivement recommandé aux candidats, a fortiori aux candidats isolés, de lire au moins deux ouvrages sur chaque question au programme : l'un en français, l'autre en anglais. Ce travail permettra en outre de consolider les connaissances (voir plus haut). Il est également recommandé, au besoin, de revoir quelques fondamentaux de civilisation : la commission de civilisation a trop souvent entendu des énoncés tels que « *The government passed an Act* » ou « *The President passed an Act* », qui dans un cas comme dans l'autre, à ce niveau, ne sont plus des approximations ou des facilités de langage, mais des impossibilités constitutionnelles.

Un travail rigoureux en amont permettra aux candidats d'éviter une erreur fréquente : la réduction binaire simpliste, dans l'équation ou dans l'opposition. Dans le cas de la question sur la Grande Famine, poser une opposition entre « le point de vue anglais » et « le point de vue irlandais » est réducteur et erroné. Une telle opposition omet l'existence des Anglo-Irlandais (généralement des *landlords*, et loin d'avoir un avis unique sur les questions du moment, ce qui ne veut pas non plus dire que tous les *landlords* étaient anglo-irlandais), et postule une unité d'opinion dans chacune des deux entités, qui ne fait pas sens. Il existe plusieurs points de vue. Les positions des *Free trade Tories* dont Peel est le chef de file ne sont pas celles du reste du jeune parti conservateur emmené par Bentinck puis par Disraeli, et les Whigs au pouvoir à partir de juin 1846 forment un groupe composé de sensibilités différentes, et occasionnellement divergentes sur certains points ; l'opposition catholiques/protestants doit également être nuancée, et le mouvement évangélique lui-même comporte des déclinaisons significatives.

Ce même travail de lecture permettra d'éviter la « vitrification achronologique », qui fige une pensée, une prise de position, une situation, et n'en voit pas le caractère fluide, mobile, adaptatif, ou évolutif. Ainsi, Olmsted a souvent été cantonné dans sa réticence initiale à l'égard de « *exertive recreation* ». Beaucoup de candidats n'ont pas été sensibles aux différents *New Deals* et ont considéré l'ensemble de la période comme un bloc. Les réalités de la Grande Famine ont induit des évolutions ou des ruptures, politiques ou idéologiques, trop insuffisamment abordées et prises en compte. Ainsi, si l'on peut encore parler « du » mouvement nationaliste irlandais au début de la Famine (ce par quoi l'on entend la *Repeal Association* de Daniel O'Connell, et *Young Ireland*), cette terminologie perd son sens dès juin 1846. En effet, le retour des Whigs au pouvoir, soutenus par O'Connell, pousse *Young Ireland*, nettement plus critique, à la marge puis en dehors de l'Association ; cette sécession est formalisée en janvier 1847, période à partir de laquelle l'aggravation de la crise génère tensions et ruptures au sein même de *Young Ireland*. Il y a donc plusieurs sensibilités, plutôt qu'un mouvement unique.

Les questions de civilisation, quelles qu'elles soient, impliquent toujours, dans leur étude et leur compréhension, une analyse en termes de rupture et de continuité. Cette remarque ne doit pas être comprise comme une suggestion de problématique, encore moins comme une suggestion de plan, mais comme une catégorie de la pensée, un axe de réflexion et de questionnement en amont, dans le travail de préparation de la question pendant l'année, et dans l'analyse du sujet le jour de l'épreuve. On attend d'un candidat à l'option B qu'il manifeste une sensibilité aux nuances, à la complexité, aux évolutions, à ces effets de rupture et de continuité, nourrie par des éléments précis, et non mal étayée par des généralisations nécessairement abusives et largement stériles. Si le sujet de l'écrit (commentaire ou dissertation) est par définition un sujet généraliste, les sujets d'oral ont un caractère plus pointu, car ils s'adressent à des spécialistes de civilisation qui maîtrisent les concepts et méthodes de la discipline, laquelle ne doit pas avoir fait l'objet d'un choix par défaut.

L'analyse du sujet – sujets citationnels

Lors de cette session encore, la majorité des sujets proposés étaient des sujets citationnels. On trouvera plus bas un exemple de sujet notionnel, précédé des remarques afférentes.

L'analyse du sujet est une étape déterminante, qui ne doit pas être comprimée afin de libérer davantage de temps pour le reste. D'une mauvaise analyse, ou d'une analyse partielle du sujet, découleront une pseudo-problématique et un plan peu pertinent. Il faut dans un premier temps identifier le type de citation (sujet contemporain de la période ou étude ultérieure), l'auteur (acteur, commentateur, historien) si connu et son point de vue, la nature de la citation et son objet (jugement, bilan, interpellation, controverse, etc.), en lien avec le contexte. Il faut ensuite en analyser les termes, ce par quoi il ne faut pas entendre un repérage de mots pris isolément, mais une étude de leurs relations de sens. Lors de cette session, le jury a constaté à plusieurs reprises que des mots isolés avaient servi de base à la leçon. Or, rappelons qu'extraire les mots de leur contexte (à commencer par leur contexte syntaxique) fait perdre le sens de l'énoncé. L'usage du dictionnaire unilingue dont disposent les candidats peut étayer et enrichir le travail d'analyse ; il conviendra toutefois de ne pas transformer l'introduction en lecture d'entrées de dictionnaire.

De cette analyse découle une problématique, c'est-à-dire la formulation d'une question spécifique sur laquelle la citation dans sa globalité invite à réfléchir. Le jury rappelle qu'une batterie de questions ne constitue pas une problématique, et a apprécié que ce travers ait été évité dans la plupart des prestations.

De cette problématique découle le plan, qui vise à y répondre. Chercher trois grands mouvements dans une citation pour en extraire un plan est très artificiel. De même, une organisation de type thèse / antithèse / synthèse (ou contexte / thèse / antithèse, ou thèse / antithèse /

historiographie), est rarement porteuse, en ce qu'elle implique quasi-systématiquement la réduction de l'énoncé à une formule simpliste, alors que l'exercice appelle au contraire à en explorer la richesse.

Exemples d'analyses et de problématiques

Premier exemple :

« *It is wished that the Irish should not come upon the national finances for the relief of their destitute. It is also wished that deaths from starvation should not take place. But these wishes are as unreasonable as if you ask us to make beer without malt, or to fly without wings.* »

Edward Twistleton to Charles Trevelyan, 6 February 1848.

L'auteur de la lettre et son destinataire sont supposés connus, de même que le contexte (autre hiver rigoureux ; dispositif d'assistance saturé sous toutes ces formes ; unions endettées, dont 22 au bord de la faillite, essentiellement sur la côte ouest ; désengagement financier du Trésor qui se poursuit ; dissolution de *boards of guardians* soupçonnés d'incurie et de mauvaise gestion). Le ton de la citation ne doit pas laisser indifférent : sans se livrer à des analyses pseudo-linguistiques, on notera un propos cassant, surprenant de la part d'un subordonné s'adressant à son supérieur, un supérieur peu commode de surcroît. De fait, les relations se tendent, et Twistleton s'agace de plus en plus fréquemment de l'insuffisance des moyens financiers (il finit par démissionner en mars 1849).

La voix passive renvoie à la fois à Trevelyan lui-même, au gouvernement, et à cette catégorie de l'opinion publique britannique qui, lassée, approuve et soutient la politique de désengagement financier. On repère aisément une variante de l'adage selon lequel « *Irish property must support Irish poverty.* » « *Destitute* » est préféré à *poor*, toutefois, ce qui souligne l'acuité de la crise, alors même que Trevelyan en a annoncé la fin. Les « *deaths by starvation* » se poursuivent ; Trevelyan a annoncé que des enquêtes seraient diligentées dans tous les cas de décès consécutifs à un refus d'assistance (ce qui, incidemment, récuse l'interprétation génocidaire). Le gouvernement souhaite éviter les décès, et épargner le Trésor britannique ; selon Twistleton ces deux impératifs sont incompatibles, d'où des comparaisons qui soulignent énergiquement le caractère irréaliste de cette double injonction gouvernementale. Les *boards of guardians* doivent accueillir les indigents sous peine de sanctions, y compris pénales, mais on tarde ou rechigne à octroyer de la trésorerie à ceux qui ne disposent plus de fonds propres.

Deux problématiques semblaient ici pertinentes :

- Ce texte nous invite à réfléchir sur l'écart entre les intentions, les nécessités et les moyens.
- Nous envisagerons ici les tensions croissantes entre les autorités de Londres, celles de Dublin, et les responsables sur le terrain.

Deuxième exemple :

« *Parks have plainly not come as the direct result of any of the great inventions or discoveries of the century. They are not, with us, simply an improvement on what we had before, growing out of a general advance of the arts applicable to them. It is not evident that the movement was taken up in any country from any other, however it may have been influenced or accelerated. It did not run like a fashion. It would seem rather to have been a common, spontaneous movement of that sort which we conveniently refer to as the 'Genius of Civilization'.* »

Frederick Law Olmsted, *A Consideration of the Justifying Value of a Public Park*, Boston : Tolman and White, Printers, Washington Street, 1881, p. 8

L'analyse minutieuse de l'énoncé ci-dessus devait permettre au candidat attentif de déterminer le sujet réel de la citation, laquelle entreprend de décrire non pas tant des parcs singuliers que le *park movement* lui-même, dans sa dimension internationale. De la même façon, l'analyse terme à terme du sujet permet de distinguer deux principaux mouvements à cette citation, alternant donc entre une définition négative (développée longuement sur les quatre premières phrases) et une définition positive, plus courte, de ce dernier. A partir de là, on pouvait identifier les trois propositions clés autour desquelles s'organise l'énoncé, à savoir : 1. un *park movement* dépourvu d'antécédents directs, non réductible à des causes ou des origines singulières précises (techniques, géographiques, etc.) ; 2. un mouvement censément « spontané et collectif », soit la résultante d'aspirations populaires diffuses et partagées d'un pays à l'autre – l'œuvre peut-être d'une « influence inconsciente », ainsi qu'invite par exemple à le penser la proximité du mot « *genius* » ; 3. un mouvement représentatif d'un certain état d'avancement des sociétés civilisées, dont les parcs seraient en quelque sorte la marque distinctive. La problématique et le développement s'attachaient dès lors à mettre en tension ces différentes propositions ainsi qu'à en dessiner les limites, en interrogeant par exemple le point de vue spécifique de l'auteur et les intentions dont son propos témoigne.

La réalisation

Pour remplir véritablement sa fonction, l'introduction se doit d'être incisive ; les candidats sont invités à éviter les phrases génériques qui pourraient convenir à tout sujet de leçon sur la question au programme, de type « *When the blight first hit Ireland in 1845...* ». Une telle entrée en matière ne serait pertinente que dans le cadre d'une problématique portant sur le caractère prévisible ou non de l'événement, par exemple, ou sur la circonspection avec laquelle les informations en provenance d'Irlande étaient reçues à Londres.

Lors de l'introduction, il est indispensable que chaque membre du jury puisse noter la problématique et le plan, afin d'assurer la meilleure écoute possible de l'ensemble de la prestation, et il est apprécié que le candidat adapte son débit en conséquence. Toutefois, cela ne doit pas se transformer en dictée, avec segmentation artificielle, répétition des titres, et vérification de la prise de notes. On sort alors du simple souci pédagogique. De même, annoncer les sous-parties au début de chaque partie est beaucoup trop scolaire : si la pensée est claire et l'argumentaire construit, cela doit se dégager à l'intérieur des grandes articulations.

Lors de cette session, le jury a eu à plusieurs reprises la surprise d'entendre une introduction prometteuse, comportant une bonne analyse des termes du sujet et de leurs relations, étayée par une contextualisation fine et pertinente, suivie d'un développement décevant, qui se contentait d'un placage de fiches ou de chapitres de cours, évacuant complètement le sujet et son analyse. S'il est nécessaire d'analyser le sujet dans l'introduction, c'est parce l'analyse est nécessaire pour mener à bien la leçon ; ce n'est pas un exercice séparé, coupé du développement.

Certains candidats cherchent à placer le plus grand nombre possible d'items, et se lancent dans des listes de mesures, de réalisations, etc., sans aucun souci d'argumentation, comme l'atteste souvent le glissement vers une syntaxe minimale de type « *There was also* » ou pire, « *There is also* ». Le candidat ne peut guère se sortir du catalogue en annonçant « *And now I move on to my next part* », ce qui est un hiatus, et non une transition (de type « *... which leads me to the third part.* », par exemple).

Il faut rappeler que, s'il y a des attendus sans lesquels l'analyse est tronquée ou faussée, et s'il est nécessaire d'ancrer la réflexion dans des éléments concrets, il n'existe pas de listes d'items que le jury cocherait. Ainsi, lors des leçons sur les années Roosevelt, il aurait été préférable, et plus intéressant, que les candidats évoquent quelques mesures et prennent le temps de les analyser en rapport avec la problématique, plutôt que de se lancer dans des marathons d'acronymes (les *agencies*) même déployés et accompagnés de dates. Le jury s'attache à la qualité de l'analyse et de l'argumentation. S'il souhaite vérifier l'étendue des connaissances du candidat, il a toute possibilité de le faire lors de l'entretien. Ceci ne doit pas être compris comme une invitation à restreindre les références, mais comme ce simple rappel : lister n'est pas analyser, et ne saurait s'y substituer. Il n'est pas demandé au candidat d'être exhaustif.

Dans le cas d'une citation contemporaine de la période au programme, il est évidemment important de se demander si l'analyse réalisée peut être extrapolée à l'ensemble de la période, et en quoi. Il faut toutefois se garder d'y voir systématiquement une anticipation ou une annonce d'éléments distants. Ainsi, telle citation de Roosevelt, extraite d'un discours de 1936, n'annonce pas nécessairement une mesure de 1941.

La conclusion ne doit pas être réduite à un résumé, ou pire à une reprise au passé de l'annonce du plan. Elle doit véritablement conclure sur la problématique soulevée, et comporter une ouverture. Si l'historiographie y a sa place, il est souvent très artificiel de l'y cantonner : comme pour le développement, il faut se garder de céder à la tentation du catalogue, et rester maître de l'analyse. L'historiographie a également sa place dans le développement, afin d'éclairer les enjeux du sujet.

L'entretien qui suit la leçon n'a pas pour but de mettre le candidat en difficulté, mais, selon les questions, de lui permettre d'apporter des précisions, d'approfondir ou d'élargir son analyse, le cas échéant de corriger des erreurs, ou encore d'explorer des dimensions du sujet qui n'auraient pas été abordées lors de l'exposé. Il est important de faire preuve de réactivité : ce par quoi il ne faut pas entendre répondre précipitamment, voire couper la parole au jury, mais être capable d'aborder la question sous l'angle proposé, par exemple. Si une question est reprise par plusieurs membres du jury, c'est qu'elle est centrale et déterminante : par conséquent, elle ne doit pas être repoussée, ou diluée.

Sujets notionnels

Les candidats ont à leur disposition un dictionnaire unilingue en salle de préparation, et sont invités à le consulter. Il s'agit d'un dictionnaire du langage usuel, non d'un dictionnaire philosophique ou d'un dictionnaire d'histoire des idées : il convient donc de ne pas en faire un usage étroit et limitatif.

Un sujet sur « *Providence and the Great Irish Famine* » a été proposé ; la définition de *providence* dans le dictionnaire était générale, mais pouvait être utilement complétée par les notices des mots dérivés (*provident/improvident*). Il s'agit d'un outil d'appoint, qui ne peut se substituer aux connaissances des candidats.

Lorsque le sujet comporte une seule notion, les candidats sont invités à en déployer le sens. Lorsque le sujet comporte deux notions corrélées, ils doivent s'attacher au sens que l'on peut donner à *and*, autrement dit, aux relations de sens qui peuvent être construites entre les deux notions. Comme pour les sujets citationnels, cette analyse doit aboutir à l'élaboration d'une problématique, et d'un plan visant à déployer et élucider celle-ci.

Exemple :

Discuss the following topic: "Poverty and morality in the Great Irish Famine."

La notice « *morality* » du dictionnaire, sommaire, mettait en avant l'existence de codes communs du bien et du mal, et du comportement. La notion de pauvreté pouvait également être approfondie. L'important était ici, comme rappelé plus haut, de parvenir à articuler les deux notions. Sans proposer ici d'analyse exhaustive, on pouvait envisager cette relation sous deux angles principaux : la causalité, et la compatibilité.

Premier angle : la causalité. On rencontre l'idée que, pour une partie de la classe dirigeante en Angleterre, la pauvreté irlandaise provient de l'immoralité, d'une défaillance collective ou d'une somme de défaillances individuelles. C'est tout particulièrement le point de vue du courant moraliste représenté par Trevelyan, Wood et Grey. Dans cette logique, on se préoccupe des comportements des Irlandais, et l'on considère que l'autorité publique se doit d'y remédier par la sanction et le législateur par le droit. Et la mise à disposition de nourriture (les *soup kitchens*) permet aux autorités d'adopter une posture morale.

Deuxième angle : la compatibilité. La situation d'extrême pauvreté met en péril le respect de la loi, et génère des flambées de violences collectives (pour E. P. Thompson, les *food riots* ne sont pas les soubresauts de la populace, mais relèvent de ce qu'il qualifie d'économie morale). Des observateurs ont relevé la très grande patience, voire la résignation, de la population. Cette population doit également faire des choix moraux difficiles : à qui donner les rations insuffisantes dans la famille, voler ou non de quoi se nourrir et nourrir les siens, abandonner ou non des enfants à la *workhouse*, etc.

D'un point de vue politique, il fallait évoquer l'argument de la force morale contre la force physique, qui scinde la mouvance nationaliste à l'été 1846 ; et le poids des considérations morales dans l'action publique.

Différentes problématisations étaient possibles.

Un candidat a réalisé une prestation honorable, en prenant pour problématique la moralisation de la société irlandaise comme réponse à la pauvreté du pays. La première partie abordait la manière dont les préoccupations morales avaient forgé la réponse britannique à la crise. À partir de là, la deuxième partie, de manière fine et porteuse ici, articulait moralité et légalité ; le choix initial de certains propriétaires de ne pas expulser les fermiers défaillants du point de vue des loyers était ainsi opposé aux contraintes fiscales et légales ultérieures, par exemple. La troisième partie s'attachait à établir que ce souci de moralisation avait en fait accéléré la paupérisation de la société ; du fait de l'utilisation de concepts anachroniques, cette partie s'est avérée moins convaincante, même si l'exemple de la vie au sein des *workhouses* était pertinent. La conclusion aboutissait logiquement, dans cette démonstration, à considérer la Famine comme une crise d'accès à la nourriture (*entitlement crisis*), résultant paradoxalement du souci de moralisation décrit, et aboutissant à terme à des actes de rébellion.

La plupart des prestations ont abordé la question en envisageant essentiellement les pauvres comme objets (de mesures d'assistance, de charité, de lois coercitives, ou encore de tentatives de conversion, pour ne prendre que quelques exemples). Lors de l'entretien, les candidats ont été souvent engagés à inverser cette perspective, par une question de type « Pensez-vous qu'il était possible de conserver un comportement moral dans une situation de pauvreté extrême ? ». Cette question, qui invitait à envisager les pauvres comme des sujets agissants, et des sujets moraux opérant des choix (voir le développement sur la compatibilité), a malheureusement semblé dérouter les candidats.

Conclusion

La commission de civilisation a pu déplorer le manque de préparation et de connaissances solides chez certains candidats, une relative pauvreté dans les analyses, ou une compréhension

insuffisante des enjeux. Mais rappelons ici que c'est un jury d'enseignants, qui prend donc toujours plaisir à voir des candidats maîtriser les fondamentaux de la discipline, construire et mener une argumentation ferme et claire, malgré des faiblesses ou des maladresses occasionnelles, et avancer des analyses fines.

**Anne-Catherine de Bouvier Lobo,
Université de Caen Basse-Normandie
Avec l'aide des commissions de civilisation**

4. COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

Les candidats disposent de deux heures pour découvrir un texte, le lire attentivement, trouver une problématique et un plan, avant de présenter le commentaire au jury sur la base de ses notes. Il s'agit d'une épreuve intense, mais cette année, les bons candidats ont su mettre à profit leur lecture fine d'un document, accompagnée de repérages historiques appropriés, pour produire en trente minutes des commentaires dynamiques, pédagogiques et éclairants, qui ont été valorisés par le jury. L'entretien qui suit cet exposé a tout d'abord pour objectif de permettre aux candidats de compléter leur exposé, ou de le préciser. C'est également une occasion pour les étudiants de montrer leur capacité à interagir avec spontanéité avec les membres du jury en anglais, une compétence à laquelle ils doivent se préparer pendant l'année.

Préparation et conditions de passage de l'épreuve

L'épreuve du commentaire se déroule le matin. En loge, le/la candidat(e) dispose de deux dictionnaires (prononciation et dictionnaire unilingue). Il/elle ne dispose que de deux heures pour préparer l'épreuve : il est primordial de ne pas se précipiter pour passer à la problématique et au plan, il faut impérativement consacrer une partie non négligeable du temps de préparation à la lecture du texte, sur lequel il faut s'interroger. Trop de candidats fondent effectivement leur commentaire tout entier sur une poignée de mots clés, repérés dans le texte, parfois au mépris des mots qui précèdent dans une même phrase. Certains candidats ne prennent pas le temps d'utiliser les dictionnaires mis à leur disposition pendant l'épreuve pour vérifier des termes sur lesquels ils hésitent, alors que lors de l'entretien, le jury peut leur demander d'en préciser le sens. Ayant mal lu le texte, ne s'étant pas interrogés sur les passages difficiles, certains candidats préfèrent lors de l'épreuve réciter un cours appris à l'avance, en utilisant le texte comme simple prétexte. C'est une stratégie vouée à l'échec, puisque le jury attend un commentaire axé sur une lecture précise, et nourri de références brèves mais fréquentes au texte lui-même.

Une fois la préparation terminée, les candidats sont conduits devant le jury pour présenter leur exposé. L'épreuve comprend une lecture d'un passage : ce dernier doit être choisi par le candidat en fonction de son commentaire, la lecture doit donc être pertinente. Trop souvent, les candidats se contentent de lire les 10 premières lignes du texte, alors qu'ils pourraient choisir un passage illustrant mieux leur thèse. Ils pourraient également placer cette lecture à un moment adapté de leur commentaire, ce qui permet une pause (agréable) dans l'exposé. Le jury n'a pas à interrompre le/la candidat(e) lors de cette lecture d'environ dix lignes, mais il peut être contraint de le faire si le/la candidat(e) se met à lire sans s'arrêter à partir du début du texte. A l'issue de leur exposé (vingt-cinq à trente minutes maximum), les candidats sont invités à répondre aux questions du jury en anglais pendant un maximum de quinze minutes.

Rappels de la méthodologie du commentaire de texte

Le rapport complet de l'agrégation comprend le rapport détaillé concernant l'épreuve de l'écrit en civilisation (commentaire) auquel nous ne saurions trop renvoyer les candidats qui préparent l'oral, tant les conseils méthodologiques sont proches. De même, les rapports des années précédentes, disponibles en ligne, peuvent être lus avec profit. Cependant le jury d'oral veut ici rappeler l'importance de certains éléments de la démarche méthodologique du commentaire de civilisation qui ont souvent été ignorés par les candidats cette année. Ces derniers doivent tout d'abord prendre en compte la nature du document : que ce soient des rapports officiels, des témoignages immédiats ou des mémoires rédigés ultérieurement, des récits de voyage contemporains aux événements ou la transcription d'une émission de radio, tous les textes donnés au concours méritaient que l'on s'interroge sur leur nature, leur date (par rapport à la chronologie du sujet), la qualité de l'auteur, et la tonalité générale du document (partisan, visant à l'objectivité etc.). Parfois un lieu était indiqué sur lequel il fallait également s'interroger : le jury a été surpris de voir que Hyde Park, résidence privée de Franklin Delano Roosevelt, n'était pas connu. Il importait également de définir, ou du moins, de tenter de définir le point de vue de l'auteur : il ne fallait ni s'identifier à lui, ni dénoncer son point de vue (hypocrite, manipulateur).

S'il n'est généralement pas utile de lire tout le paratexte dans l'introduction, celui-ci peut et doit être exploité de manière pertinente. Si le texte est extrait d'un ouvrage, les premières pages indiquent qu'il s'agit de l'introduction (contextualisation et principes), une pagination de type 325, pour peu que

l'extrait ne comporte pas d'exemples précis, indique que l'on se trouve dans les conclusions / récapitulations. Et dans ce cas précis, le travail du commentaire consiste à reconstruire certains des exemples qui ont vraisemblablement pu être avancés plus tôt.

Une fois la présentation de l'auteur et du contexte terminée, le candidat doit annoncer une problématique et un plan. La problématique ne peut être expédiée en une phrase, et il faut également éviter une annonce de plan dont les parties ont des intitulés opaques ou alambiqués. Au final, on voit que l'introduction ne peut être bâclée, et que les candidats doivent y consacrer du temps. En ce qui concerne l'exposé lui-même, le jury s'attend à ce que le texte soit expliqué dans son intégralité, aucun paragraphe ne doit être passé sous silence, et en cas de difficulté d'un passage, les interrogations ou les formulations d'hypothèses sont appréciées si elles s'appuient sur une bonne connaissance du sujet. Il s'agit de l'agrégation d'anglais et le jury ne peut que pénaliser les candidats qui révèlent les limites de leur connaissance de la langue en étant incapables d'expliquer des pans entiers d'un texte qui porte sur un sujet sur lequel ils ont travaillé toute l'année. Il n'est d'ailleurs pas utile de chercher à tout prix à « tenir » trente minutes, le chronomètre posé visiblement sur la table. Un exposé efficace de vingt-cinq minutes environ vaut largement mieux qu'un commentaire étiré en longueur d'exactly trente minutes.

L'introduction (voir les remarques sur la leçon) se doit d'être efficace, et d'ancrer le document dans son contexte. Par exemple, le document intitulé « To Hell or Connaught – to Canada or the Grave » (*The Nation*, 3 April 1847), doit être replacé dans le contexte de sa parution, avril 1847. Il est artificiel de remonter aux premières attaques du mildiou ; mais il est pertinent et nécessaire de se référer au contexte précis : sortie de l'hiver 46-47, 'Black 47', premiers chiffres de mortalité connus, intervention législative frénétique (lois, projets ou propositions), « *despair-driven emigration* », scission entre Old et Young Ireland.

The Nation est l'organe d'un certain nationalisme irlandais, qui, en avril 1847, constate l'aporie du nationalisme constitutionnel, porté par Daniel O'Connell, et en son absence, par son fils John (explicitement visé ici), sans toutefois avoir autre chose de précis à apporter comme solution. Cet article prend appui sur un pamphlet (l'article est très explicite sur la nature de ce qu'il commente) préconisant une émigration assistée par le gouvernement, à grande échelle. Si l'aide à l'émigration était une préconisation systématique de tous les rapports sur l'état de l'Irlande depuis les années 1820, cet article s'oppose à la lecture crypto-malthusienne qui sous-tend ces analyses : non, la population irlandaise n'est pas un fardeau dont il faut se débarrasser, mais une richesse qu'il faut cultiver. Si la référence à Cromwell « To Hell or Connaught » n'était pas exigible des candidats, l'idée d'une émigration sanction « *banish* », et d'une émigration curative (« *human encumbrance* »), ici rejetée, qui parcourt le texte, l'était. De même que devait être connue (globalement) la situation du Canada : dominion de la Couronne, qui cherchait à augmenter sa population, mais manifestait des réticences croissantes face à cette émigration paupérisée.

Il fallait ici relever la diversité des signataires explicitement mentionnés, tous connus : W. Gregory (député de Dublin, propriétaire dans le comté de Galway, « Gregory Clause ») ; J. R. Godley (« spécialiste » des questions coloniales, moins connu et non exigible), Dr Whately, archevêque anglican de Dublin et fondateur de la première chaire d'économie politique à Trinity College, Dublin, et John O'Connell, « fils de ». Cet assemblage à première vue hétéroclite a en commun une vision négative du peuple, et partage un soutien fort à l'administration whig. Beaucoup de candidats se sont ici fourvoyés, en en faisant tous des « Anglais » (faux) ou « Anglo-Irlandais » mal définis, ou en affirmant que « *They had nothing in common* » ; et pourtant si, ce projet, ayant manifestement valeur de futur projet de loi.

Pour ce document, il était possible de problématiser selon l'un des trois axes suivants :

- En quoi l'émigration n'est-elle pas une alternative recevable,
- Quelle vision du peuple, et le la « nation » ?
- Le rejet du prisme whig, et l'effort pour penser la Famine dans un prisme national à définir.

Un candidat, ayant réalisé une prestation honorable, a bien perçu qu'il s'agissait de se débarrasser des pauvres irlandais, solution rejetée par l'article. Le plan était maladroit (I. *Ireland and the British yoke* (beaucoup de placage) ; II. *Elites and tenantry* ; III. *The nation vs. Mammon.*), mais la problématique était nettement axée sur le statut du peuple.

Concernant la Grande Famine, il était important de voir qu'existaient donc plusieurs points de vue irlandais, et britanniques, sur le sujet. On donnera ici quelques exemples tirés de documents qui seront disponibles sur le site de la SAES (saes.org.fr) : ainsi les candidats de la session 2016 pourront voir une illustration concrète de nos observations en ce qui concerne le point de vue de l'auteur. Les textes considérés sont : 1. "To 'Hell or Connaught' – to Canada or the Grave", *The Nation*, 3 April 1847, 2. "Termination of the Relief System", *The Freeman's Journal*, Thursday, August 12, 1847, 3. *The Spectator*, 12 August 1848, p. 2, 4. Nassau William SENIOR, "Relief of Irish Distress in 1847 and 1848", *Edinburgh Review* (October 1849), in *Journals, Conversations and Essays Relating to Ireland*,

vol. 1, London: Longmans, Green, and Co., 1868, pp. 233-236, 5. Rev. Sidney Godolphin OSBORNE, *Gleanings in the West of Ireland*, London: T. & W. Boone, 1850, pp. 254-256. Les textes 1 et 2 expriment tous deux un point de vue irlandais, mais il s'agit de points de vue très différents, dans la mesure où *The Nation* est l'organe de l'*Irish Confederation* en 1847, qui a fait scission avec la *Repeal Association*. Cette dernière est proche du *Freeman's Journal*, qui est alors le journal le plus lu en Irlande, et plus modéré, même si sa position évolue avec le temps : le soutien d'O'Connell aux whigs lorsqu'ils arrivent au pouvoir à l'été 1846 rend la critique de la politique gouvernementale moins aisée. On ne peut guère parler d'un (seul) point de vue britannique, comme l'illustrent les textes 3, 4 et 5, qui n'ont pas grand-chose en commun au bout du compte. Le *Spectator*, de tendance *liberal-radical*, est respecté pour son indépendance, Senior est un intellectuel dogmatique, et Osborne est un philanthrope anglican, conservateur unioniste, effaré par les dysfonctionnements de la *Poor Law* en Irlande. Il convient donc de connaître les grands titres de la presse de l'époque, et de comprendre qu'une grande variété de points de vue existe des deux côtés de la mer d'Irlande. Sur un autre plan, même si l'on connaît bien l'auteur et la nature du document, il faut pourtant s'interroger sur le point de vue de l'auteur, car il peut évoluer pendant sa vie, et surtout changer selon les circonstances : seule la lecture précise du texte permet d'affirmer que tel est le point de vue de l'auteur à tel moment. Les candidats auraient donc dû faire preuve de prudence en appliquant une étiquette aux auteurs de manière unilatérale, par exemple à un personnage dont la carrière embrasse presque un demi-siècle (Frederick Law Olmsted « genteel reformer » de 1850 à 1890).

De même que l'évolution (ou les contradictions des auteurs) devait être envisagée, la chronologie en général aurait dû être prise en compte dans la contextualisation du document : un texte sur la famine rédigé en 1847 ne pouvait être analysé de la même façon qu'un texte de 1849. Plus généralement, c'est le contexte de production du document au sens large qui doit être explicité : quand Roosevelt s'interroge en 1938 sur ses efforts pour réduire le chômage, et précise qu'il cherche d'autres solutions que celle d'une relance de l'industrie de l'armement, il est clair qu'il songe à Hitler. Ne pas le dire (et ne pas le savoir) limitait la richesse et la pertinence de l'analyse. Enfin, les candidats doivent se méfier de toute tentation de prophétisme, ou d'analyse téléologique : personne en 1941 ne sait ce qui se passera en 1944, il faut donc utiliser les événements postérieurs à un texte avec prudence et sans les relier de manière systématique à ce qui s'est produit précédemment. On peut les évoquer en conclusion à l'analyse du document afin d'en mesurer l'impact.

L'un des écueils constatés le plus souvent relève du placage de cours. En effet, lorsqu'un texte traite d'un thème ou d'un enjeu, il peut être tentant de livrer toutes ses connaissances à ce sujet, mais là n'est pas l'objectif de l'exercice. Il s'agit d'analyser la pensée de l'auteur sur la question, c'est-à-dire sa perception et sa présentation d'une réalité, plutôt que la réalité elle-même. Ainsi, pour reprendre l'exemple de l'article du *Freeman's Journal* du 12 août 1847, le but n'est pas de procéder à un rappel exhaustif des mesures d'aide depuis 1845, pas plus que de détailler les différents courants au sein de la majorité parlementaire, mais d'expliquer comment et pourquoi l'éditorialiste s'oppose à la décision du gouvernement de mettre un terme aux mesures d'aide exceptionnelles à l'été 1847 : qui cherche-t-il à convaincre, quels arguments déploie-t-il, quelles objections formule-t-il à l'encontre de cette décision, quelles mesures alternatives propose-t-il, etc. ? Cela suppose bien entendu de mobiliser des connaissances pertinentes, afin d'éclairer le propos de l'auteur, mais le jury attend des candidats une réflexion dynamique sur le texte, et non un étalage statique de faits et de dates.

Trop de candidats s'égarent à faire la liste de ce que l'extrait ne mentionne pas. C'est oublier qu'au moment de la parution (c'est particulièrement vrai s'il s'agit d'un éditorial), les « faits » étaient généralement connus des lecteurs ; l'ellipse est possible du fait d'une « connaissance » partagée, que le candidat s'attachera à mettre en évidence. Il n'y a généralement pas lieu de consacrer une partie entière à ce que l'auteur ne dit pas, encore moins d'y voir une intention manipulatrice. Tout texte comporte un point de vue, la question étant : lequel, sur quoi ?

Certains candidats ont proposé un plan dont la première partie était consacrée aux mesures d'aide, n'abordant la position de l'éditorialiste que par la suite. Cette démarche n'est guère satisfaisante, puisqu'elle dissocie les faits et le point de vue ; si l'on peut résumer l'état des mesures d'aide dans l'introduction, le développement doit porter sur le texte. D'autres ont proposé une dernière partie sur l'état des relations entre Grande-Bretagne et Irlande, le texte étant présenté comme symptomatique d'un fossé grandissant entre les deux. Autant ce propos pourrait être pertinent dans le cadre de la conclusion, autant il s'avère peu efficace dans le corps du commentaire, dans la mesure où la pensée de l'auteur est réduite à un prétexte pour des considérations extérieures au texte.

Pour réussir l'épreuve du commentaire de civilisation, les candidats ont donc tout intérêt à s'entraîner pendant l'année de préparation, notamment à l'occasion de colles. Un tel entraînement, effectué dans la mesure du possible en conditions réelles, leur permettra de se familiariser avec l'exercice, d'approfondir leur connaissance de la question au programme, de corriger des défauts, et d'acquérir des automatismes qui s'avèreront précieux le jour de l'épreuve, car ils aideront à gérer une

nervosité inévitable dans ce genre de situation. De même, la lecture de sources primaires pendant cette année de préparation est une manière efficace de se familiariser avec la manière dont les contemporains percevaient les enjeux ainsi qu'avec la langue et le vocabulaire de l'époque.

Par ailleurs trop de candidats s'égarer dans des pistes pseudo-linguistiques, généralement peu porteuses. Certains procédés méritent d'être analysés : s'il y a une métaphore, par exemple, l'analyse du comparant et du comparé peut s'avérer pertinente, dès lors qu'elle est étayée (comparaison novatrice ? classique ? guerrière ? si oui, quelles sont les forces en présence ?, etc.). En revanche, il n'y a pas lieu de s'appesantir, par exemple, sur l'existence de formes ternaires dans un texte du dix-neuvième siècle : il s'agit d'une structure rhétorique classique. Ces développements s'achèvent généralement par un « *The author really wants to convince* », tautologique par rapport à l'analyse préalable du document : effectivement, un auteur veut convaincre – qui, et de quoi ? Là sont les véritables enjeux ; c'est un point de départ, et non un aboutissement. En aucun cas un listing de procédés ne peut constituer en soi une analyse.

Communication et entretien

Pendant l'exposé, les candidats doivent s'appuyer sur leurs notes : l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, mais les notes doivent rester sommaires. Le jury a examiné les notes de tous les candidats cette année pour voir si elles correspondaient à ces attentes, ce qui a été le cas dans l'immense majorité. Les candidats doivent regarder les membres du jury au cours de leur exposé, tout en s'exprimant dans une langue anglaise de qualité, où le jury s'attend à repérer un lexique varié, parfois savant, de même qu'une certaine complexité syntaxique. Le débit ne doit être ni trop rapide, ni trop lent, mais mesuré et naturel.

En ce qui concerne l'entretien, le jury s'attend à des réponses circonstanciées qui permettent de passer à d'autres questions et n'entravent pas la spontanéité des discussions. Cette partie de l'épreuve suppose une volonté d'échanger avec le jury et une capacité à prolonger sa réflexion, plutôt que de se répéter ou de s'enfermer dans son propos initial. Il convient de rappeler que le jury ne cherche absolument pas à piéger les candidats mais à instaurer un dialogue fructueux, et qu'il peut donc les inviter à développer une remarque sommaire, à considérer un aspect du texte négligé dans le commentaire, à s'interroger sur un passage qui n'aurait été que partiellement compris, à revenir sur la date de parution du texte, etc. Cela suppose que les candidats jouent le jeu, or cette année le jury a noté des tentatives d'évitement, parfois systématiques, lorsque les questions embarrassaient le/la candidat(e). Il/elle ne peut monopoliser la parole, et les réponses doivent privilégier l'honnêteté intellectuelle. Un/une candidat(e) qui admet une erreur d'interprétation n'est pas pénalisé(e), au contraire, puisque l'entretien permet dans ce cas d'améliorer la compréhension et l'explication du texte. A l'inverse, les exposés qui multiplient les effets de citation ou de « name dropping » aboutissent inévitablement à des demandes de précisions qui peuvent faire apparaître les lacunes du candidat(e). *Letters from an American Farmer*, l'ouvrage de Crèvecoeur, a été situé à la fin du XVII^e siècle, tandis qu'après avoir fait référence à Thomas Jefferson, un/e candidat(e) a été incapable de le replacer dans son siècle.

Plus généralement, les entretiens ont souvent fait apparaître des manques en matière de culture générale de base pour un/une civilisationniste (quand les Puritains sont-ils arrivés en Amérique ? quelle est la différence entre la démocratie et la république ? etc.). En choisissant l'option civilisation, les candidats s'engagent dans une voie où ils sont inmanquablement amenés à réfléchir à de grandes questions politiques au sens large : ils ne peuvent se contenter de connaissances limitées aux sujets du concours, et le jury s'attend à ce qu'ils soient capables de démontrer qu'ils disposent d'un solide socle de connaissances en civilisation anglo-américaine.

Marie-Jeanne ROSSIGNOL
Université Paris-Diderot (Paris VII)
Avec l'aide des commissions de civilisation

5. LEÇON DE LINGUISTIQUE

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation pour traiter un sujet parmi deux au choix, pendant lesquelles il peut consulter, s'il le souhaite, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue. Cela lui permet de procéder à d'éventuelles vérifications sur certains termes du sujet ou la prononciation de certains mots, sur lesquels il pourrait avoir des hésitations.

Les sujets, dont les annales peuvent être consultées sur le site de la SAES, rubrique « concours » (< www.saesfrance.org >), se présentent toujours sous la même forme. Sur une première page est proposée une thèse, qui cette année se présentait systématiquement sous la forme d'une citation ; les deux pages suivantes comportent le corpus, qui est généralement composé d'une vingtaine d'énoncés. Les citations sont extraites soit d'ouvrages ou articles de recherche, soit de grammaires. Selon leurs sources, elles sont en anglais ou en français ; cette année, la grande majorité des citations était en anglais. La longueur des citations est variable : elle va de quelques lignes à deux ou trois paragraphes. Lorsqu'elles sont assez longues, les citations comportent généralement des exemples qui permettent aux auteurs d'explicitier ou d'illustrer leur propos ; les citations plus courtes présentent, elles, une version plus condensée de la thèse de l'auteur. Quant au corpus, il est toujours composé d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour le sujet à traiter.

La consigne donnée à la suite de la citation est invariablement : « Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic. » Ces instructions supposent un travail double. Tout d'abord, la discussion proposée par le candidat doit se fonder sur des connaissances théoriques plus larges et plus détaillées que celles nécessaires pour aborder un sujet de tronc commun. Il s'agit d'une épreuve de spécialiste, lors de laquelle le candidat doit faire preuve de sa compétence de linguiste. Il ne doit donc pas uniquement connaître les points consensuels sur la question au programme, mais il faut qu'il sache explorer des théories parfois en désaccord et confronter une thèse à la réalité du discours pour en voir les motivations et les insuffisances éventuelles, afin de parvenir à un positionnement. De plus, le candidat doit asseoir son argumentation sur le corpus : celui-ci sert de fondement à l'évaluation de la thèse proposée. Chaque extrait a été soigneusement choisi afin de permettre au candidat d'apporter un éclairage ou un argument par rapport à la citation, et l'ensemble du corpus le guide dans sa prise de position par rapport à la thèse développée dans la citation.

À l'issue du temps de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission. Pendant qu'il s'installe et se sert éventuellement un verre d'eau, l'un des trois membres du jury lui rappelle le déroulement de l'épreuve. Le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa leçon en anglais sur le sujet choisi, qu'il n'oubliera pas d'indiquer dès le départ. Lorsque sa présentation atteint vingt-cinq minutes, un membre du jury lui fait signe pour le prévenir qu'il ne lui reste que cinq minutes ; ce signe est répété deux ou trois minutes avant la fin du temps imparti, afin que le candidat puisse terminer sa présentation dans les meilleures conditions. Cette procédure évite au candidat de finir dans la précipitation, et lui permet de bien maîtriser son temps jusqu'à sa conclusion. Ainsi, s'il dispose encore de cinq minutes, il ne doit pas céder à la panique et laisser en suspens sa phrase pour se précipiter sur une conclusion lue en toute hâte ; à l'inverse, lorsqu'il ne reste que deux ou trois minutes, il est préjudiciable de vouloir mener encore plusieurs analyses d'occurrences ou d'essayer de présenter la moitié d'une partie car, comme quelques candidats en ont malheureusement fait l'expérience, il ne reste alors plus de temps pour présenter la conclusion – étape importante de l'exposé, comme il est indiqué plus bas. Par ailleurs, si la présentation n'est pas terminée au terme des trente minutes, le jury se voit dans l'obligation d'interrompre le candidat – comme cela a pu être le cas cette année –, ce qui ne le met pas nécessairement dans de bonnes dispositions pour l'entretien.

Cette présentation en anglais est suivie d'un entretien en français, qui n'excède pas quinze minutes. Le jury a eu le plaisir de constater que le passage au français ne pose généralement pas de difficultés aux candidats, qui semblent avoir la même maîtrise des concepts et des outils linguistiques dans les deux langues. Enfin, une fois l'entretien terminé, un membre du jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis l'introduction et la conclusion.

Conseils méthodologiques et écueils à éviter

La question au programme était la même qu'à la session 2014, et la majorité des candidats semblaient mieux maîtriser le sujet, ainsi que les thèses des auteurs cités dans les références

bibliographiques minimales et centrales. Cependant, le jury a noté des défauts récurrents, qui ont pu nuire à la qualité des prestations. Cette rubrique vise ainsi à proposer un certain nombre de conseils que l'on espère utiles aux futurs candidats. Il leur est également conseillé de se reporter aux rapports de jury des sessions antérieures, que l'on peut consulter sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (www.education.gouv.fr/cid4927/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys.html >).

Esprit de l'épreuve et attentes du jury

Comme on l'a souligné précédemment, la leçon est une épreuve de spécialistes, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique. Cela implique deux choses concrètes.

On attend tout d'abord du candidat qu'il possède et maîtrise des connaissances théoriques qui dépassent celles qui pourraient être connues d'un candidat d'une autre option. Comme pour les deux autres options, littérature et civilisation, le choix de l'option linguistique ne peut être un choix par défaut. Le candidat doit montrer qu'il est spécialiste de linguistique, et il ne peut donc se contenter des connaissances qui sont exigées pour une épreuve du type « tronc commun ». Le texte de cadrage officiel et la bibliographie proposée (voir le site de la SAES, rubrique « concours ») aident à cerner les domaines d'étude centraux et les lectures à effectuer durant l'année.

Une connaissance des auteurs qui ont publié sur le degré et de leurs différentes positions est requise, de même qu'une maîtrise des concepts qui sont en jeu. Ainsi, « *degree* », « *scalarity* » et « *gradability* » sont des notions essentielles que les candidats doivent être à même de définir, tout en exposant les éventuelles divergences de position des auteurs qui ont écrit sur ces questions. Il convient de ne pas confondre non plus le sens des termes employés par les différents auteurs : Bolinger, dans son ouvrage de 1972, utilise ainsi « *degree words* » pour les termes qui acceptent des « *intensifiers* », alors que pour d'autres auteurs, les « *degree words* » sont les termes qui jouent le rôle d'« *intensifiers* ». Ainsi, pour un sujet sur les « *intensifiers* », un candidat se doit de connaître les typologies développées par différents auteurs (Bolinger, Paradis, Quirk *et al.*, pour ne citer qu'eux), ainsi que l'effet de la négation sur l'orientation de l'échelle associée au terme modifié, notamment avec les « *minimizers* ». De même, un sujet sur les termes ou structures non-gradables requiert une connaissance des termes gradables et des diverses typologies développées par les auteurs, fondées sur des hypothèses différentes : entre autres, la classification tripartite des adjectifs gradables de Paradis, et ce qu'elle appelle « *boundedness hypothesis* » ; la position de Kennedy sur la gradabilité et la scalarité, et les quatre types d'échelles qu'il propose. Ou encore, pour un sujet sur les comparatifs et les superlatifs qui sont ramenés à deux types de relations – égalité et supériorité –, le candidat doit pouvoir montrer, notamment, qu'il connaît la position de Rivara sur les relations de comparaison et les échelles sémantiques, ce que propose également Fauconnier sous la forme de « *scale principle* » ou Kennedy sous la forme de « *scale structure* ». Pour un sujet sur la comparaison, il est primordial de distinguer *absolute* et *relative comparison*, comparaison explicite et comparaison implicite, et d'indiquer l'existence d'une norme explicite ou implicite. Pour donner encore un exemple, le traitement d'un sujet sur AS et SO nécessite de connaître, entre autres, ce que Larreya dénomme « *identifying comparison* », ainsi que la position adoptée par Bolinger. D'autres concepts permettent également aux candidats d'aborder avec pertinence un certain nombre de sujets, parmi lesquels : l'effet de « *stretching* » que l'on trouve chez Kato (ou chez Hübler) ; le concept de gradient, développé par Culioli. Dans tous les cas, quel que soit le concept utilisé, il convient d'en fournir une définition précise.

En effet, dans sa présentation, le candidat doit montrer que les connaissances théoriques qu'il avance sont acquises et parfaitement maîtrisées. Ainsi, dans l'esprit d'une « leçon » (terme qui n'est pas anodin), le candidat doit expliciter ces connaissances, les formuler clairement, comme s'il les exposait à un agrégatif non linguiste par exemple – une simple allusion à un concept ne prouve pas qu'il est acquis. Certains candidats restent évasifs et semblent presque gênés d'utiliser des concepts théoriques, alors qu'ils font preuve de solides connaissances lors de l'entretien. Inversement, d'autres, tout aussi allusifs, se révèlent incapables de développer plus avant ce qu'ils ont évoqué dans leur exposé lorsque, durant l'entretien, une question les invite à préciser leur pensée ou la typologie proposée par tel ou tel auteur qu'ils ont cité. Le jury encourage donc vivement les candidats, lorsqu'ils se préparent en amont des oraux, à s'entraîner à reformuler les concepts étudiés pour se les approprier, à les expliciter et à acquérir une définition claire pour tous les concepts pertinents. Si les concepts sont clairs dans l'esprit du candidat, celui-ci saura alors les véhiculer et les utiliser à bon escient pour asseoir son argumentation.

Par ailleurs, une compétence de linguiste implique également que le candidat parvienne à confronter la thèse proposée au corpus. S'il est bon d'avoir des connaissances théoriques, la leçon ne

doit pas être une somme ou un catalogue de remarques abstraites qui prendraient le corpus comme un ensemble d'exemples « prétextes ». Ainsi, un sujet sur les « *nondegree structures* » et leur compatibilité restreinte (voire incompatibilité) avec les adverbes de degré ne doit pas servir de prétexte à présenter toutes ses connaissances sur les *scalar* ou *totality modifiers*, les constructions comparatives ou encore les quantifieurs. Les connaissances théoriques doivent être au service de l'étude de la citation et du corpus. Même si la citation présente un cas non abordé durant la formation en amont (à titre d'exemple, le cas d'un seul modifieur tel que *very*, *quite* ou *enough*) ou des distinctions supplémentaires, il convient de s'appuyer sur les occurrences du corpus pour formuler une démonstration ; le jury attend des micro-analyses qui vont au bout de l'argumentation. Le candidat doit se montrer capable d'effectuer un travail sur la langue, à l'aide des outils linguistiques appropriés qui lui permettront de justifier les emplois en contexte et de synthétiser certains fonctionnements. La théorie est seulement là pour aider à saisir les grandes orientations, les axes de problématisation, ou encore pour proposer un type de solution qui peut être apporté à tel ou tel problème ; les connaissances servent alors d'outils d'analyse et d'assise argumentative pour justifier la position adoptée. Et c'est par l'examen des énoncés du corpus – évidents et problématiques – que le candidat pourra confirmer ou infirmer un aspect de la thèse proposée, en montrer les limites, argumenter en faveur d'une approche différente, etc.

Choix du sujet

Le premier temps des cinq heures de préparation est consacré au choix du sujet. Le fait qu'il y ait le choix entre deux sujets ne doit pas inciter les candidats à n'étudier véritablement qu'une partie du programme. En théorie, les deux sujets peuvent porter sur un même domaine, bien qu'en pratique, une certaine diversité soit recherchée. Il n'y a pas de sujet « plus facile » ou « plus difficile » ; le jury considère que le candidat a choisi celui qui lui permettra de donner le meilleur de lui-même.

Par conséquent, il est essentiel de prendre le temps en début de préparation afin de choisir le sujet qui sera traité. Pour ce faire, il faut examiner la citation avec soin, pour s'assurer d'en discerner les enjeux. Une lecture trop rapide peut faire penser qu'il s'agit d'un sujet qui ressemble à un autre traité en cours d'année, alors qu'un examen plus détaillé fera peut-être apparaître des spécificités avec lesquelles le candidat se sentira moins à l'aise. Le jury a remarqué qu'un certain nombre de candidats semblent éviter les sujets aux citations longues, de peur sans doute que la longueur de la citation aille de pair avec sa complexité. Une telle décision n'est pas nécessairement judicieuse : parce qu'elles présentent une thèse très explicitée, ces citations permettent parfois une problématisation plus aisée que des extraits très courts, plus condensés ; en effet, il peut être plus aisé de suivre pas à pas l'argumentation d'un auteur qui propose des exemples, que de partir d'un concept synthétisé.

Illustrons ces propos par la présentation de deux sujets de longueur inégale.

“Scale structure (open vs. closed) and standard value (relative vs. absolute) are grammatically significant properties of individual gradable adjectives.” (Christopher KENNEDY & Louise McNALLY, “Scale Structure, Degree Modification, and the Semantics of Gradable Predicates”, *Language*, Vol. 81, n°2, June 2005, p. 367)

Cette citation invite de toute évidence à étudier les adjectifs gradables, dont deux propriétés fondamentales sont exposées : la structure (ouverte ou fermée) des échelles et la valeur relative ou absolue. En suivant la thèse clairement exposée dans la citation, le candidat pouvait apporter une confirmation par des exemples du corpus et une démonstration fondée. Cela supposait une connaissance des quatre échelles proposées par Kennedy et McNally et de leur division des adjectifs gradables en adjectifs relatifs et absolus (eux aussi classés en fonction d'un standard minimal ou maximal). Le travail de dépouillement du corpus était lui aussi primordial : il devait permettre de distinguer les adjectifs gradables des adjectifs non-gradables, les emplois relatifs et les emplois absolus, ce qui permettait d'abonder dans le sens de la citation de Kennedy. Trop peu de candidats ont pris soin, dans un premier temps, de définir les concepts de gradabilité et de scalarité, que ce soit selon Kennedy et McNally ou selon d'autres auteurs. En effet, Kennedy (1999) définit la gradabilité des adjectifs en fonction de deux critères distributionnels : la modification par des adverbes de degré et par ce qu'il appelle des « *degree constructions* ». Il était essentiel de tenir compte de ces critères afin d'identifier les adjectifs qu'il considère comme gradables. Ainsi, tout aussi essentielle était la prise en compte d'une part, des adjectifs non-gradables et de leurs emplois en contexte, et d'autre part, de l'existence d'autres typologies ou classifications des adjectifs, sous-tendues par d'autres critères (citons, par exemple, la typologie de Paradis et sa « *boundedness hypothesis* »). L'examen du corpus permettait d'identifier des contre-exemples à la thèse avancée par Kennedy et McNally, et ainsi d'en montrer les limites ; l'identification des conditions d'apparition des modifieurs avec les adjectifs,

gradables ou non, était non seulement nécessaire mais aussi possible grâce à des micro-analyses, car cela permettait de cerner ce qui donne à ces adjectifs une interprétation gradable. La connaissance d'autres classifications et/ou critères qui rendent compte de la gradabilité des adjectifs – ou d'autres termes éventuellement présents dans le corpus – menait le candidat à montrer les limites du court extrait proposé (qui n'était pas nécessairement représentatif de l'ensemble de la théorie développée par Kennedy & McNally), à se positionner sur la thèse présentée et, dans le meilleur des cas, à compléter la citation ou à proposer une autre possibilité d'envisager les adjectifs gradables. Il apparaît ainsi que les concepts et les paramètres à prendre en compte pour l'analyse de la thèse proposée étaient bien plus complexes qu'ils n'apparaissent de prime abord à la lecture des deux lignes qui constituaient la citation.

Pour un exemple de citation longue, considérons maintenant l'extrait suivant, consacré aux marqueurs AS et SO :

“One of the problems posed by the comparison of ‘equality’ is that of the semantic difference between *so* and *as* in sentences like

(43) Philip is not *as* clever as Tom.

(44) Philip is not *so* clever as Tom.

It is generally agreed that it can be described as follows (see Rivara 1979: 159-63): (44) presupposes that Tom is clever, whereas (43) does not. It might seem paradoxical (although it is not, as we shall see) that the difference in presupposition should concern the *reference* term, while the difference in form seems to bear on the *compared* term (*so/as* being in the main clause, which introduces the compared term.)

As shown by Rivara (1979), the sentence *Philip isn't as clever as Tom* does not presuppose any high degree of cleverness in either Philip or Tom. It merely presupposes 'a certain degree of cleverness' in both; this is the reason why *as* can be used for both the compared term and the reference term. (The sentence might be paraphrased as 'Philip's degree of cleverness is not equal to Tom's degree of cleverness'.)

In *Philip is not so clever as Tom*, on the other hand, a high degree of cleverness is referred to by means of *so* – which, as illustrated in section 1.2.2. by sentences (25)-(26), can in itself convey a reference to 'high degree'. This high degree of cleverness concerns Philip: although its existence is denied, it is *envisaged* with regard to Philip. More precisely, two things are envisaged: (a) a high degree of cleverness in Philip and (b) the equality of this high degree with Tom's degree of cleverness. By way of consequence, it is presupposed that Tom's degree of cleverness is high [...]. (Paul LARREYA, “On the semantics of SO and AS”, *Sigma* 17-18, 1996, p. 121-122)

Si l'on suit la citation, et ainsi les illustrations et explicitations de l'auteur, toute la problématique apparaît de manière explicite :

- ce qui est jeu dans la citation est la comparaison d'égalité, telle qu'est exprimée par AS et SO, à propos desquels l'auteur postule une différence sémantique qu'il illustre par le biais de deux énoncés négatifs.
- l'auteur avance qu'il existe une différence dans l'emploi de SO et de AS concernant : la présupposition qui porte sur le repère ; la différence de forme qui porte sur le comparant / repéré.
- l'auteur affine ensuite sa thèse en explicitant le fonctionnement de AS et de SO dans les deux exemples qu'il utilise, tout utilisant la thèse développée par Rivara (1979). En simplifiant :
 - si l'emploi de AS présuppose un certain degré de qualité (exprimée par *clever* en [43]), il ne présuppose en aucun cas un haut de degré cette qualité. De ce fait, AS peut être utilisé à la fois pour le repère / comparant et le repéré / comparé.
 - au contraire, l'emploi de SO présuppose un haut degré de la qualité évoquée, que ce soit pour le repère / comparant ou le repéré / comparé.

Grâce à l'explicitation de la position de l'auteur, il reste alors au candidat à tester les pistes avancées sur chacun des énoncés du corpus pour ensuite effectuer des regroupements, dégager des tendances et prendre position sur la thèse avancée. Une lecture de l'article de Larreya, ainsi que celui de Rivara (tous deux conseillés dans les références centrales de la bibliographie), aide bien évidemment à traiter le sujet avec plus de confiance et à opérer des regroupements plus rapidement. Cependant, en fin de compte, ce sont les regroupements suggérés par le corpus qui importent, car les énoncés permettent également de voir d'autres éléments qui ne sont pas mentionnés dans la citation (AS / SO dans des énoncés sans mention du repère, énoncés qui n'expriment aucune comparaison, explicite ou implicite, etc.). Le corpus permettait ainsi de porter un

regard critique sur AS et SO dans les constructions comparatives d'égalité, mais aussi sur leurs emplois dans des énoncés où la comparaison est seulement implicite, voire inexistante ; le candidat pouvait ainsi mettre en perspective le concept de « *identifying comparison* » avancé par Larreya au sujet de AS et SO.

Ces dernières remarques montrent bien que si la citation constitue un facteur incontournable dans le choix des sujets proposés, il est également essentiel de prendre le corpus en considération. En effet, le candidat peut, de prime abord, voir dans la citation matière à abonder dans le sens de l'auteur tout en complétant la thèse proposée, ou l'occasion de proposer une contre-argumentation. Cependant, certains candidats qui se sentent à l'aise face à telle ou telle citation peuvent se trouver désarçonnés par un choix d'énoncés qu'ils n'avaient peut-être pas envisagés. Inversement, ils peuvent, grâce au corpus, se mettre à mieux comprendre tous les enjeux d'un sujet qui pouvait leur paraître initialement un peu obscur. Le choix du sujet ne peut donc se faire sans que les extraits du corpus aient été examinés au préalable, car ils donnent des indications sur la démarche à adopter et ouvrent souvent des pistes qui n'avaient pas été envisagées au départ. L'examen du corpus constitue donc un passage obligé dans le choix du sujet car il peut aider à concevoir l'argumentation.

Soulignons cependant que le choix du sujet ne doit pas prendre un temps trop démesuré, qui ne pourrait alors plus être mis à profit pour la préparation elle-même. Il est délicat de déterminer avec précision le temps qu'il faut consacrer au choix du sujet. Parfois, le choix s'impose comme une évidence ; parfois, il nécessite un examen plus long et détaillé des citations et des corpus. Dans tous les cas, il est déconseillé de changer de sujet en cours de préparation. D'une part, le temps viendrait à manquer pour bien traiter le nouveau sujet ; d'autre part, le choix du sujet initial était nécessairement motivé, ce qui rend peu probable une meilleure prestation sur le nouveau sujet. L'important est d'avoir une méthode rigoureuse à appliquer, acquise grâce à un entraînement régulier en amont des oraux. En voici les grandes lignes.

Les points importants de la leçon

La leçon doit être envisagée comme une **démonstration**. Le candidat doit se demander si la thèse présentée par la citation permet d'expliquer tous les cas du corpus, ce qui constitue une **problématique**. En découle alors un plan qui propose une progression : des cas qui corroborent la thèse jusqu'à une approche plus satisfaisante qui permet d'inclure toutes les occurrences du corpus, y compris les plus problématiques. En effet, la thèse proposée peut être simplificatrice (issue, par exemple, d'un ouvrage non spécialisé ou de l'introduction d'un ouvrage), réductrice (s'il s'agit d'un court extrait d'un article dans lequel sont développés d'autres arguments que ceux présentés dans la citation) ou en partie fautive. Dans le premier et le deuxième cas, il convient de mettre en lumière les diverses complexités qui échappent à la citation ; dans le troisième, il s'agit de montrer où résident les problèmes et de proposer, à partir des données du corpus et des connaissances, une thèse plus complète, voire plus satisfaisante. Dans d'autres cas encore, la proposition avancée par la citation peut être vraie ; dans ce cas, l'enjeu consiste à expliquer plus précisément comment fonctionne ce qui est décrit, voire la raison de ce fonctionnement. Le but de la démonstration est donc, selon les cas, d'apporter une réponse à un questionnement, de contrer une position vue comme problématique, d'élargir une thèse considérée comme réductrice ou tout simplement, de manière non polémique, d'expliquer un fonctionnement.

Dans tous les cas, le candidat doit veiller à ne pas « plaquer » un **plan** type ou « bateau » qui risquerait de n'être ni pertinent, ni opératoire. Le jury a encore eu l'occasion de constater que certains candidats proposent des plans qui comportent trois volets classiques (en simplifiant : 1) morphologie ; 2) syntaxe ; 3) sémantique/pragmatique), mais ils ne sont convainquants que lorsque le candidat s'interroge sur le fonctionnement de la langue et fournit une réflexion personnelle. Le candidat doit veiller à construire ses axes d'argumentation à partir de la thèse proposée et à témoigner d'une logique dans la démarche. S'il paraît évident de commencer par illustrer les propos de l'auteur pour ensuite envisager les contradictions, avant de proposer un traitement plus satisfaisant, il faut cependant éviter de regrouper les cas problématiques ou marginaux en une simple liste en dernière partie. L'argumentation s'en trouverait rompue. Ces cas doivent eux aussi bénéficier d'une micro-analyse, qui doit faire avancer l'argumentation.

L'**introduction** présente des caractéristiques proches de l'introduction des dissertations. Elle ne doit pas déjà apporter des éléments d'analyse ; de même, il est généralement déconseillé de citer des énoncés du corpus et d'analyser des occurrences de manière détaillée. Dans le même ordre d'idée, de longs développements théoriques n'ont pas leur place à ce stade. Le rôle de l'introduction est d'introduire la démonstration ; de ce fait, elle comporte idéalement les éléments suivants :

- éventuellement, le domaine d'étude : la comparaison, la gradabilité, un modifieur, une typologie d'adjectifs, etc.
- une définition de la thèse avancée dans la citation. Cette étape, trop souvent omise ou négligée par les candidats, est cruciale pour le propos. Elle consiste à reformuler les grandes idées avancées par l'auteur et à expliciter sa thèse. Le but n'est pas de répéter simplement la citation, mais d'en définir les termes pertinents et de hiérarchiser les éléments qu'elle contient. Si la citation comporte des exemples, il est important d'appliquer la thèse à l'un de ces exemples au moins, comme le font les auteurs de la citation, pour montrer les enjeux. Si l'on considère par exemple le sujet suivant :

“*Very* [...] is the most common booster and also the most lexically bleached. Therefore it is not surprising that it occurs with all kinds of scalar adjectives [...] It also combines with limit adjectives, which are modulated to scalar ones by *very* [...], and with extreme adjectives or strong scalar adjectives [...]. In combination with *very*, the force of these adjectives is clearly weakened.” (Carita PARADIS, *Degree Modifiers of Adjectives in Spoken British English*. Lund: Lund University Press, 1997, p. 83)

Pour un tel sujet, il est bienvenu, dans l'introduction, de définir brièvement le terme « *booster* » et le concept de « *context modulation* » développé par Paradis. Puis, pour établir la thèse avancée dans la citation, il est important d'indiquer brièvement les caractéristiques des trois types d'adjectifs distingués par Paradis (*scalar*, *limit* et *extreme*) en donnant un exemple de chaque pour illustrer le propos. La thèse avance également une ressemblance entre les adjectifs « *limit* » et « *extreme* », dont le sens serait affaibli lors de leur association avec *very*, modifieur dont le sens lexical semble avoir disparu lors de ses emplois intensifieurs.

C'est une fois la thèse formulée que le candidat peut aborder la problématique – ici, peut-on considérer que *very* s'associe toujours aux adjectifs des trois types évoqués et que sa portée sur des adjectifs *limit* ou *extreme* affaiblit leur sens ? Le plan se dessine alors : les arguments en faveur de cette thèse seront abordés pour commencer, permettant ainsi de voir où elle s'applique ; seront ensuite étudiées ses insuffisances (ex. cas où, par exemple, le sens de l'adjectif n'est pas affaibli) ; pour finir, sera envisagé un positionnement plus adapté au corpus (ex. comment justifier l'emploi de *very* avec des adjectifs non-gradables ?). Ce serait une erreur de ne prendre en compte qu'une seule portion de la citation, comme cela a malheureusement été noté par le jury : fonder sa problématique uniquement sur le sens affaibli des adjectifs ou sur le blanchiment sémantique de *very* ne permet pas une étude satisfaisante des énoncés du corpus, ni une critique globale ou exhaustive de la thèse avancée dans la citation.

- le candidat termine enfin son introduction en annonçant clairement son plan, que le jury prend en note. Il faut veiller à pas aller trop vite afin de laisser le temps de la prise de notes, mais ralentir exagérément, voire dicter le plan, n'est pas particulièrement conseillé non plus (même si ce n'est évidemment pas pénalisé) ; un bon exercice de communication doit permettre de transmettre son propos avec naturel.

Le **développement**, qui suit obligatoirement le plan annoncé, s'appuie sur des analyses précises du corpus et permet de progresser par rapport à la thèse de départ. Cette notion de progression est essentielle et doit informer le développement, permettre le traitement des occurrences et la sélection des connaissances pertinentes pour la démonstration. Le candidat doit se demander constamment ce qu'il cherche à montrer ; ainsi, toute remarque sur un énoncé du corpus doit servir d'illustration à une idée avancée au sein de la partie, idée qui est elle-même à concevoir comme un argument en faveur de la « thèse » intermédiaire proposée par le titre de la partie abordée.

Si l'on reprend le sujet ci-dessus sur AS et SO, une première partie naturelle peut consister à montrer qu'effectivement, l'emploi de SO présuppose un haut degré de la qualité évoquée (*clever* dans la citation), ce qui n'est pas le cas de AS qui se contente de présupposer l'existence d'un certain degré de la qualité évoquée. On peut alors montrer, à l'aide des énoncés étudiés, que AS peut être utilisé à la fois pour le repère / comparant et le repéré / comparé, tandis que SO n'a dans les structures comparatives d'égalité qu'un emploi restreint d'adverbe de haut degré, qui modifie uniquement le repéré / comparé. Toute analyse ou micro-analyse d'exemples du corpus doit alors permettre d'illustrer cette thèse.

Puis le corpus invite à trouver d'autres rapprochements ; par exemple, les énoncés dans lesquels SO ou AS adverbe n'apparaît pas en corrélation avec AS introducteur de repère ; les occurrences de AS et SO dans des constructions qui ont peu de – voire aucun – lien avec la comparaison ; les marqueurs autres que AS et SO et qui permettent d'exprimer une comparaison d'égalité. Graduellement, on s'éloigne de la thèse proposée dans la première partie, pour aboutir à un positionnement sur la citation et éventuellement ses limites en dernière partie.

La **progression** au sein des parties se fait ainsi par argument, plutôt que par simple passage d'un énoncé à l'autre, du type « Now let's consider excerpt 7 », qui ne serait pas accompagné d'une raison pour laquelle il faut étudier cet énoncé. Un certain nombre de candidats donnent le sentiment de se « promener » d'énoncé en énoncé, sans avancer dans la démonstration, et finissent de ce fait par répéter les mêmes analyses à propos de quatre ou cinq extraits successifs. Si l'on garde à l'esprit que l'analyse doit servir à prouver une idée, un argument d'une thèse, alors le passage d'un extrait à un autre permet d'envisager une différence, une raison spécifique qui fait que cet extrait mérite d'être cité et étudié. Ces différences peuvent être minimes. Dans le sujet sur SO et AS, il peut s'agir simplement d'indiquer que l'expression du haut degré par SO, lorsqu'il porte sur un adjectif, est également valable lorsqu'il modifie un adverbe ; ou encore, de constater que SO présente une structure « SO + adjectif + groupe nominal » (ex. *so young a girl as Pansy*) identique à celle que présente AS dans « AS + adjectif + groupe nominal » (ex. *as good a guest [...] as I am a lousy host*). Une telle organisation permet de faire progresser la pensée, par comparaison à un discours qui se contenterait de dire que telle remarque ou analyse s'applique également à un autre énoncé, et de proposer à nouveau exactement la même explication.

On constate ainsi qu'aucune théorie ne doit être considérée comme acquise et irrévocable tant qu'elle n'est pas confrontée au corpus. C'est pourquoi les **analyses en contexte**, encore trop souvent négligées, sont essentielles. Il ne faut pas hésiter à faire des manipulations, en précisant bien si le résultat est grammaticalement correct ou non ; par exemple, toujours dans le sujet sur SO et AS, montrer que la substitution de SO à AS dans *Kathleen's cheek was downy as a fern-leaf* génère un énoncé agrammatical, et en chercher les différentes raisons. Il est également pertinent de comparer des énoncés du corpus. Par exemple, dans le sujet sur *very*, trois extraits demandaient à être rapprochés : « *a much botched and mangled version of Shakespeare's King John* », « *a well-botched short-field landing* » et « *a very botched repair* » ; il en allait de même pour « *that's very true* » et « *so very absolutely true* » ; des comparaisons en contexte permettaient de déduire le sens affaibli ou non de l'adjectif « limite » ou encore le sémantisme véhiculé par le modifieur *very* lui-même.

Ces considérations montrent également l'importance du **choix des énoncés** traités, qui doivent avoir leur place dans la progression de l'argumentation. Il convient d'éviter les redondances, car celles-ci ne font pas avancer le raisonnement. Il n'est pas nécessairement attendu que le candidat traite de façon exhaustive tous les extraits du corpus, mais les plus significatifs doivent impérativement être abordés. Il s'agit d'une part des cas d'école, d'autre part des énoncés les plus problématiques. Il serait préjudiciable d'éviter les cas difficiles, car le sujet ne serait alors pas traité dans toute sa complexité ; c'est au contraire en cherchant à déduire quelque chose de ces occurrences non prototypiques que le candidat avance dans son argumentation et fait preuve de ses compétences de linguiste.

Enfin, la **conclusion** découle logiquement de la progression proposée et vise à clarifier la position adoptée par rapport à la citation. Elle permet également au candidat de synthétiser sa démarche et de reformuler une citation qui aurait besoin, selon lui, d'une explicitation, d'une correction ou d'un ajout. Cette étape est particulièrement importante car elle permet au jury de voir les grands axes de positionnement du candidat, après les analyses très détaillées présentées dans le développement.

L'entretien

Cette partie de l'épreuve, qui se déroule en français, ne doit absolument pas être négligée par le candidat. L'entretien ne vise ni à déstabiliser le candidat, ni à le prendre en faute, mais au contraire, à voir s'il reste une marge de progression par rapport au propos présenté. Bien que cette étape puisse constituer, de manière bien compréhensible, une source d'anxiété, elle doit être envisagée avant tout comme une occasion d'améliorer sa note finale. Il est donc conseillé au candidat d'être très à l'écoute des questions.

Les questions posées, qui sont toujours bienveillantes, partent généralement de ce qu'a dit le candidat durant sa présentation. Elles ont pour but de faire préciser sa pensée au candidat, qu'il s'agisse de reformuler un propos ou, éventuellement, d'y apporter des rectifications. Les objectifs de ces questions sont divers :

- faire préciser une définition : certains candidats omettent de définir les concepts qu'ils utilisent ou en donnent une définition trop vague ;
- vérifier qu'un concept linguistique utilisé sans explicitation fait réellement sens pour le candidat et qu'il est capable de l'appliquer à un énoncé du corpus ;
- inviter à détailler une étude d'occurrence et/ou à fournir une analyse plus approfondie d'un énoncé insuffisamment travaillé ;

- faire étudier une occurrence importante négligée ou une occurrence incontournable pour que le candidat complète son exposé, ou une occurrence problématique qui lui permettra de présenter un positionnement plus abouti ;
- permettre de percevoir une distinction entre deux énoncés présentés comme similaires ;
- faire corriger une erreur d'analyse ;
- faire développer une idée, ou relever une contradiction pour permettre au candidat de rectifier sa position ;
- revenir sur un segment de la citation pour inviter le candidat à prendre plus clairement position et donc à expliciter sa pensée ;
- demander au candidat de synthétiser sa pensée ou de dresser une liste des critères retenus.

Nous ne saurions trop inciter les candidats à ne pas se contenter de répéter ce qu'ils ont dit durant leur présentation, car cela ne fait pas progresser leur pensée. Qu'ils n'oublient pas qu'il leur est tout à fait possible de prendre quelques secondes pour relire un extrait ou pour réfléchir avant de répondre au jury.

Voici un échantillon de questions posées cette année, même si elles ne prennent tout leur sens que dans le contexte de la présentation du candidat :

- Dans votre exposé, vous n'avez pas traité l'extrait 21. Que pouvez-vous dire de la présence de *quite a feat* dans cet extrait, en relation avec la thèse présentée dans la citation sur le sens de *quite* ?
- Dans la typologie de Paradis que vous avez évoquée, dans quelles catégories sont classés les adjectifs *dead* et *financial* ?
- Vous avez dit que *quite* affaiblit le sens de *so* dans l'extrait 15. Maintenez-vous cette affirmation à la relecture du contexte de cet énoncé ?
- Quel est le sens lexical de *awfully* et *frightfully*, dont vous dites qu'on le retrouve dans l'emploi intensifieur de ces adverbes ?
- Dans votre exposé, vous n'avez pas abordé la fin de la citation à l'étude. Que pouvez-vous en dire à la lumière du corpus que vous avez étudié ?
- Quelle différence de sens faites-vous entre *quite drunk* dans l'exemple 17 et *very drunk* dans l'énoncé 18 ?
- Vous avez évoqué le gradient de Culioli dans votre présentation. De quelle manière est-il pris en compte dans l'extrait 5 avec l'emploi de *quite* ?
- Vous avez parlé de « sens affaibli » pour *very*. Pouvez-vous comparer son emploi avec les adjectifs *tired* et *exhausted* dans l'extrait 4 ?
- Concernant l'extrait 18, pourriez-vous expliquer comment fonctionne l'ensemble *so completely dead* ?
- Vous avez illustré les termes « antonymes » et « opposés » par des exemples, mais vous n'en avez pas donné de véritable définition. Pourriez-vous en proposer une maintenant ?

La note de langue

La prestation se faisant en anglais, une note de langue est attribuée, au même titre que dans les épreuves de Commentaire linguistique et d'EHP. La moyenne de ces trois notes donne la note finale de langue, qui a un coefficient 2. Un certain nombre de remarques sur la note d'anglais oral font l'objet d'un rapport spécifique et ne seront donc pas abordées ici. Il s'agit seulement de proposer quelques conseils à propos de points en lien avec la leçon de linguistique.

La leçon est un exercice de **communication**, comme les autres épreuves orales. Il importe de souligner que celles-ci sont destinées à recruter de futurs enseignants, qui devront intervenir et se faire comprendre devant une classe entière. Si la plupart des candidats font un réel effort de pédagogie, de contact visuel et d'écoute (lors de l'entretien), certains, peut-être sous l'effet du stress, se replient sur eux-mêmes, fuyant le regard ou, à l'inverse, se révèlent involontairement agressifs ou trop sûrs d'eux-mêmes ; d'autres encore adoptent un volume trop bas, un rythme trop rapide, saccadé, ou à l'inverse beaucoup trop lent. Le jury, qui œuvre pour mettre le candidat à l'aise, a bien évidemment conscience du stress que génèrent les épreuves orales. Cependant, il ne saurait trop recommander aux futurs candidats un entraînement régulier en amont des oraux, devant un public averti ou même, si besoin, devant toute personne volontaire ; cela permet de réduire au maximum les appréhensions le jour J et de faire montre d'un contrôle de soi. La qualité de la communication (qu'il s'agisse de l'oral lui-même ou de la posture) influence obligatoirement le contenu, et si le propos est bien véhiculé (en termes de qualité de la langue comme de volume), le jury est dans de bonnes conditions pour le recevoir et la communication est réussie.

Une autre précision spécifique à la leçon concerne les renvois aux extraits durant la présentation. Lorsque le candidat annonce « *in excerpt 7* » – on note qu'il s'agit de « *excerpt 7* », et non de « **the excerpt 7* » –, par exemple, il faut laisser le temps au jury de se reporter à cet énoncé ; une bonne manière de procéder peut consister, pour le candidat, à s'y reporter lui-même. De plus, lorsque l'extrait en question est plutôt long, il est préférable d'indiquer à quelle ligne se trouve l'occurrence étudiée, et de citer le segment en question (sans pour autant lire tout l'énoncé). En effet, toute ambiguïté ou temps d'hésitation pour le jury nuit à la qualité de la communication. Cette année, la plupart des candidats ont veillé à cet aspect de leur présentation, ce qui a été très apprécié.

La **qualité de la langue** participe également de la réussite de la présentation. Il convient d'abord de rappeler l'importance d'une **maîtrise des termes linguistiques** spécifiques à la question au programme, ainsi que de la **métalangue** de manière générale. Maîtriser la métalangue (spécifique ou générale) contribue à la richesse du lexique, qui permet aussi une construction plus élaborée et plus claire de la pensée. Par maîtrise, on entend également, outre la capacité à manier les termes sans interrompre la fluidité du discours, une bonne connaissance de la prononciation : trop de candidats font encore des erreurs d'accentuation, voire de valeur de certaines voyelles, des termes incontournables :

- du domaine de l'expression du degré : '*absolute*, '*adjective*, '*adverb*, *adverbial*, *de'gree*, *ex'clamative*, '*gradable*, *grada'bility*, '*oriented*, '*scalar*, *sca'larity* (le gras précise quelle syllabe doit porter l'accent primaire) ; *comparative*, *comparison*, *degree*, *scalar* (nous attirons l'attention sur quelques phonèmes, en gras).
- du domaine linguistique en général : *at'tribute* (verbe), '*categorize*, '*comment*, *diffe'rentiate*, *do'main*, *e'vent*, *ex'plicit*, '*focus*, *i'dentify*, *im'plicit*, *in'terpret*, *ne'gate*, '*negative*, *oc'currence*, *pro'totypical*, '*synonym*, *sy'nonymous* (le gras précise quelle syllabe doit porter l'accent primaire, et signale parfois aussi une erreur sur le phonème associé à la voyelle). Il s'agit ici de termes linguistiques courants, sur lesquels le jury ne peut admettre d'erreurs.

Pour finir, le jury souhaite souligner les efforts d'un certain nombre de candidats pour présenter un travail construit, structuré, en lien avec le corpus. Il a eu le plaisir d'entendre de très bonnes prestations, d'autres louables. Même si un exposé n'est jamais complet, le temps de préparation étant nécessairement limité, les finesses d'analyse, la rigueur de la méthode, le désir de convaincre, ont été particulièrement appréciés ; il est regrettable que ce type de prestation ne soit pas plus fréquent. Le jury espère que les conseils donnés dans cette section permettront de guider les prochains candidats vers la réussite au concours et les aideront à dépasser le stade du repérage pour proposer une véritable analyse du corpus, servie par des connaissances théoriques bien explicitées.

Christelle LACASSAIN-LAGOIN
Université de Pau et des Pays de l'Adour
Pour la commission de linguistique

6. COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE LINGUISTIQUE

Modalités de l'épreuve

Les candidats disposent de deux heures de préparation et de trente minutes de présentation, suivies d'un entretien n'excédant pas quinze minutes. La présentation a une durée maximale trente minutes ; le jury est dans l'obligation d'interrompre un candidat qui dépasse cette durée. Pour permettre au candidat de terminer son exposé dans de bonnes conditions, l'un des membres du jury lui fait signe lorsqu'il lui reste cinq minutes, puis deux minutes. L'exposé et l'entretien se déroulent en anglais. Les notes des candidats ne doivent pas être rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion, qui, dans ce cas, ne doivent pas être lues de manière mécanique, mais font partie de l'exercice de communication que constitue la présentation. Un membre du jury vérifie à l'issue de l'épreuve que le candidat n'a pas rédigé intégralement son exposé, ce qui serait sanctionné.

Lorsque le candidat arrive dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve lui sont rappelées, puis il commence lorsqu'il est prêt. L'exposé consiste en un commentaire de texte sur un sujet de type « question large », libellé en anglais. Les extraits comportent environ 700 mots et tiennent en une page de format A4. Ils proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains ; mais d'autres genres peuvent être proposés (articles de presse, théâtre, biographie, etc.), de même que d'autres origines sont possibles (Canada, Afrique du Sud, Inde, etc.). L'origine du texte est précisée.

La consigne indique un sujet à traiter obligatoirement : *Your main commentary should be focused on...* Les candidats ont la possibilité d'aborder d'autres points : *Other topics may also be addressed.* Cette possibilité est rarement utilisée, et les candidats n'en sont aucunement pénalisés. Il peut être intéressant d'aborder un autre point s'il s'agit d'un phénomène connexe à celui proposé, qui permet donc de poursuivre une réflexion théorique. Si les candidats choisissent d'aborder un autre point, ils doivent l'annoncer très clairement, en se référant explicitement à la consigne, sans quoi le jury pourrait penser qu'il s'agit d'un propos hors-sujet. Il convient également de justifier l'articulation du point supplémentaire avec le sujet principal. Par ailleurs, il ne faut aborder un autre point que si le sujet posé a été traité dans son intégralité.

Préparation en amont

Il n'y a pas de programme pour cette épreuve. Aussi, le jury ne saurait trop recommander aux candidats de se préparer longtemps à l'avance, en acquérant une vraie **culture linguistique**. La lecture de grammaires en anglais, telles que la grammaire de Quirk et celle de Huddleston & Pullum (voire liste de références à la fin du rapport), donneront aux candidats un panorama des domaines de la linguistique, ainsi qu'une connaissance des termes en anglais, nécessaire quoique non suffisante. Il est en effet attendu des candidats qu'ils maîtrisent la métalangue : ce sont des spécialistes de linguistique anglaise, et c'est ainsi que le jury les considère. Ces lectures de base seront utilement complétées par des études plus théoriques, mais aussi par des ouvrages présentant des conseils de méthode. Il existe un certain nombre de titres, qui traitent nombre de sujets et permettent une préparation de bonne qualité.

Le but de la préparation est double. Outre l'acquisition des connaissances indispensables à tout linguiste, elle doit être l'occasion pour le candidat de se familiariser avec la technique du commentaire linguistique de texte. Rappelons que le temps de préparation le jour de l'épreuve est de seulement deux heures, ce qui est très court. Seul un entraînement rigoureux et régulier permettra au candidat de mettre pleinement à profit le temps dont il dispose. Il lui faut à la fois comprendre le texte et le sujet, analyser ce dernier pour en dégager les aspects pertinents au regard du texte, et en faire une présentation claire et organisée. A titre d'exemple, un sujet sur -ING ne se traitera pas de la même façon selon que les formes en Be + V-ing sont nombreuses ou non dans le texte proposé.

Le jury rappelle également que la lecture d'un extrait fait partie de l'épreuve. C'est un exercice qui se prépare à l'avance, là aussi par un entraînement régulier.

Enfin, la pratique de l'analyse linguistique doit devenir une seconde nature. Elle est l'élément le plus important du commentaire, car c'est ce qui donnera au propos son contenu et sa qualité. Il ne suffit pas d'avoir des connaissances ; elles doivent servir les analyses. Le jury regrette que certains candidats ne fassent que plaquer un cours plus ou moins bien assimilé et compris à un texte, sans vraiment chercher à l'utiliser pour enrichir les analyses.

Les sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des formes linguistiques (par exemple : *ING forms*), sur des parties du discours (*adverbs*), ou sur tout autre sujet linguistique (voir ci-dessous pour plus de sujets). Les candidats doivent être attentifs au type de sujet qui leur est proposé, et qui conditionne au moins partiellement le traitement qui en sera fait. Ainsi, dans un sujet tel que *ING forms*, on attend du candidat qu'il montre la variété d'emplois trouvés dans le texte (formes finies et non-finies, nominalisations, emplois adjectivaux, etc.), mais aussi qu'il traite des sens que peuvent apporter ces emplois, en les comparant si nécessaire avec d'autres formes possibles (opposition V-ing – infinitif en TO ; comparaison des emplois adjectivaux avec d'autres adjectifs ; etc.). Quant à la négation, elle peut être portée par de nombreuses parties de discours : la particule adverbiale NOT, bien sûr, mais aussi d'autres types d'adverbes (*never, hardly*), un déterminant (*no*), des morphèmes (préfixes ou suffixes négatifs/privatifs : *un-, mis- ; -less*), sans oublier le lexique. On s'attend alors à ce que le candidat montre les différents moyens d'exprimer la négation.

Dans tous les cas, une analyse fine du sujet doit permettre d'arriver à une problématique qui rendra compte de sa complexité et de ses différents aspects ; ceux-ci seront alors traités en fonction de leur pertinence dans le texte.

Il n'y a pas de sujets « faciles » ou « difficiles » pour le candidat qui est bien préparé. Certains sujets peuvent sembler plus simples ; il faut toujours se méfier des apparences et se concentrer sur le texte et la question à traiter. Un candidat peut toujours livrer une prestation de qualité s'il analyse bien le sujet, et s'il traite les occurrences du texte avec rigueur et précision.

Quelques exemples de sujets donnés cette année :

- *interrogative clauses*
- *nominal clauses*
- *ING forms*
- *passive forms*
- *non canonical constituent order and information packaging*
- *that*
- *TO*

Un plus large échantillon de sujets sera disponible sur le site de la SAES. Le jury invite les candidats à aller les consulter, sans se limiter aux 2-3 dernières années. En effet, il ne faut pas oublier que l'épreuve ne comporte pas de programme, et donc que TOUT sujet de linguistique est susceptible d'être donné en commentaire. C'est en regardant un maximum de sujets que les candidats pourront se rendre compte de leur variété, et s'y préparer, réduisant d'autant le risque d'être pris au dépourvu.

Les attentes du jury

Le jury attend des candidats qu'ils fassent une présentation claire et ordonnée. Un plan est donc essentiel, avec une introduction, un développement et une conclusion.

En **introduction**, il est bon que le sujet soit explicité. Les termes du sujet doivent être définis précisément – ce qu'ils veulent dire, mais aussi leur portée, pour éviter le hors-sujet. Une définition précise des termes amène le candidat à se poser un certain nombre de questions. Elles peuvent porter sur la terminologie liée au sujet. Par exemple, qu'est-ce qu'une « interrogative clause » ? Ceci implique une définition de « clause », et une distinction entre les interrogatives directes et indirectes. Que signifie « information packaging » ? De même, pour les « nominal clauses », on attend un questionnement sur « nominal ». S'il est évident que c'est un terme fonctionnel (puisque une proposition est « nominale » si elle a une fonction nominale, comme sujet, complément d'objet, complément d'une préposition, ...), on peut alors se poser la question de ce terme fonctionnel : est-il suffisant pour caractériser ces propositions ? Y a-t-il des caractéristiques propres à certaines propositions nominales ?

Ce questionnement conduit à l'établissement du plan. A ce propos, le plan en trois parties n'est nullement une obligation. On peut tout à fait traiter une question en deux parties. De la même façon, tous les plans sont acceptables. On peut accepter un plan qui traite d'abord de l'aspect morpho-syntaxique de la question, pour ensuite se concentrer sur les effets de sens (aspect sémantico-pragmatique), même si ce n'est pas forcément le plus efficace. Ce qui importe, c'est que le sujet soit traité complètement, et que le plan soit équilibré et dynamique, avec une progression logique entre les parties. Ainsi, pour le passif, un plan qui présente d'abord les cas clairs de passifs, puis les cas moins clairs, pour décrire ensuite l'apport de la structure en termes de sens, pourra traiter la question. Sur ce qui est entendu par « passif clair », on peut prendre l'exemple *There were feeding and watering*

dishes attached to the wire in such a way that they could be emptied and cleaned from the outside. Dans cet énoncé, le deuxième élément souligné est clairement un passif (action décrite, thématization du sujet-patient, non-expression de l'agent, qui peut facilement être trouvé ailleurs dans le texte), même si l'agent n'est pas mentionné. Le premier, par contre, est moins évident, même si c'est bien un passif, puisqu'on est en présence d'une relative tronquée (pas de relatif, pas d'auxiliaire BE). On rappellera ici que la présence de l'agent n'est pas une condition pour qu'un passif soit clair ; c'est le cas le moins fréquent d'utilisation du passif. Des cas plus ambigus peuvent aussi se trouver, comme dans *Alive, the foxes inhabited a world my father made for them. It was surrounded by a high fence,* qui malgré les apparences (notamment un complément introduit par la préposition BY, ce qui le fait ressembler à un complément d'agent), n'est pas un passif. Le passif correspondrait ici à l'action décrite par le verbe, ce qui n'est pas le cas. C'est ce qui rend cet exemple intéressant à traiter : si on reformule avec une phrase « active », *A high fence surrounded them,* l'impression peut être renforcée. Il faut alors passer par une deuxième reformulation, du type *There was a high fence around them* pour montrer qu'on a ici un état et non une action.

On peut également se contenter de deux parties, qui opposent les passifs dits centraux aux autres, si le sens n'est pas oublié.

Quel que soit le plan choisi, il doit être clairement annoncé. Le jury ne peut pas le deviner, c'est au candidat d'aider le jury. Le candidat peut tout à fait ralentir légèrement au moment de l'annonce de son plan, pour s'assurer que le jury a le temps de noter sans problème les titres des parties. Si le plan n'est pas clairement annoncé, ou s'il est donné trop rapidement, le jury risque de ne pas savoir où en est le candidat, ou de ne pas comprendre son raisonnement.

Le **développement** doit être organisé selon une progression claire et logique. Le jury apprécie les candidats qui lui montrent clairement d'où ils partent et où ils vont. Si, comme il a déjà été dit, tous les plans sont valables dès l'instant où ils traitent tous les aspects de la question, il faut tout de même qu'ils montrent que ceux-ci ne se présentent pas de façon aléatoire. Cela dit, l'intitulé des parties ne fait pas la qualité de l'exposé. Il faut que l'on retrouve le raisonnement qui le sous-tend, et la raison pour laquelle tel candidat a choisi d'inclure un point dans la première partie plutôt que dans la deuxième.

Dans le développement, l'analyse est essentielle. Elle doit porter sur tous les aspects de la question – morpho-syntaxique, sémantique, pragmatique ou discursif. On ne peut en effet pas se contenter d'une analyse uniquement syntaxique des formes rencontrées dans le texte, puisque celles-ci sont nécessairement porteuses de sens. Il convient donc de décrire ces formes pour voir comment elles participent à la construction du sens. Ainsi, dire que le passif est un réagencement de l'ordre des éléments n'est qu'un commentaire descriptif qui, s'il n'est pas accompagné 1) d'exemples analysés qui en illustrent le fonctionnement et 2) d'une explication de l'apport de la construction au sens, ne sera pas utile. De la même façon, si l'agent n'est pas mentionné dans la majorité des tournures passives, ce n'est pas forcément parce qu'il est non pertinent. Dans tous les cas, il convient d'expliquer le choix en contexte et son apport en termes d'information / de sens.

La recherche d'un invariant, proclamée par nombre de candidats, n'est pas une obligation. Elle peut être convaincante si elle résulte d'une analyse précise qui montre les similitudes dans la diversité des formes ou des emplois. On peut citer *TO*, dont certains emplois lorsqu'il est particule d'infinitif résultent de la grammaticalisation de la préposition. Dans ce cas il est tout à fait possible de montrer les liens entre les différents emplois. A l'inverse, elle peut se révéler non pertinente, voire contre-productive, si un candidat y passe trop de temps, au point de négliger ces mêmes formes. De même, certains sujets ne s'y prêtent pas. Il est alors dangereux de chercher un invariant à tout prix (par exemple pour une question sur l'ordre des constituants), car ce serait faire preuve d'incapacité à s'écarter de certains schémas appris et donc à montrer la maturité intellectuelle attendue d'un agrégé.

Le propos ne peut être convaincant que s'il est accompagné d'analyses précises. Le commentaire linguistique de texte est un exercice de raisonnement linguistique dans lequel le candidat est jugé sur sa capacité à analyser des formes en lien avec une question. Celles-ci doivent venir du texte proposé et être analysées en contexte : c'est le texte qui doit guider le candidat. Le jury apprécie et bonifie les manipulations / comparaisons avec d'autres éléments, notamment si des structures proches dans le texte permettent de montrer des fonctionnements différents. Si la question est *that*, des comparaisons avec *this* sont évidemment attendues ; d'autant plus si on en trouve dans le texte proposé. Des comparaisons avec d'autres relatifs et subordonnants sera également signe que le candidat a bien compris non seulement la question mais aussi le principe de l'épreuve. Par contre, une comparaison ne vaut que si elle est interprétée / commentée. Un candidat qui dirait qu'avec *this* l'énoncé n'aurait pas le même sens n'aurait rien dit. On veut savoir quelle est la différence de sens pour l'énoncé, et comment cela permet d'éclairer le fonctionnement de *that*. Cela vaut également pour les emplois en tant que relatif, qui seront heureusement comparés avec les autres relatifs (*which*, \emptyset). Pour reprendre l'exemple de *TO*, un texte donné propose des emplois différents de la préposition, qu'il

être intéressant de comparer. Ainsi, la préposition a un emploi spatial dans *He made his way TO the village*, moins dans *He turned TO the villagers*, même si c'est encore le cas, et quasiment plus dans *someone to talk TO*. Il est ici nécessaire de comparer les emplois, pour montrer leurs différences, en s'appuyant sur le co-texte. Dans le premier cas, la préposition suit un verbe de mouvement et introduit un SN dont le référent est un lieu. On a donc un *TO* clairement spatial, qui indique un mouvement d'un point (lequel est donné dans le texte) vers un autre. Dans le deuxième cas, le contexte est celui d'un dialogue ; le verbe qui précède la préposition dénote un mouvement au moins partiel. On peut ainsi montrer qu'il y a encore mouvement, de la tête, avec changement de direction mais pas de lieu ; de nouveau la préposition introduit une direction, un trajet dans l'espace. Dans le troisième exemple, la préposition introduit la personne à laquelle le sujet veut parler, ici *someone*. *TO* permet de retracer le parcours de la parole et son destinataire, mais le mouvement n'est plus que métaphorique. Ces emplois doivent être comparés pour montrer les nuances de sens qui sont une quasi-constante dans le fonctionnement des prépositions : elles partent généralement d'un sens premier spatial pour aller, via des glissements sémantiques nombreux, vers des emplois très abstraits et parfois des changements de catégorie grammaticale, comme c'est le cas de *TO*.

Encore une fois, outre les manipulations des exemples eux-mêmes, il est attendu des comparaisons avec d'autres formes du texte. C'est ainsi que le commentaire devient un vrai **commentaire linguistique de texte**. Sinon, c'est juste un cours sur un sujet donné, qui n'est que le fruit d'un apprentissage et reflète donc plus une somme de connaissances théoriques que les capacités de raisonnement des candidats.

Enfin, la **conclusion** a pour fonction d'apporter une réponse à la (ou aux) question(s) posée(s) dans l'introduction. Elle est donc une synthèse des résultats de l'analyse des formes opérée dans le développement. On ne saurait trop rappeler, comme l'ont déjà fait les rapports précédents et d'autres parties de celui-ci, que l'on parle du texte avant tout. Conclure par un exemple qui n'en provient pas est donc extrêmement maladroit et montre une méconnaissance de l'épreuve. En revanche, il est tout à fait possible de revenir brièvement sur un exemple du texte, traité ou non dans le développement. Dans ce deuxième cas, il vaut mieux que ce ne soit pas un exemple central, qui aurait alors plus sa place dans le développement.

Quelques erreurs ou insuffisances récurrentes

Les points qui suivent sont des exemples de ce que le jury a eu l'occasion de remarquer à l'écoute des candidats. Ils peuvent également s'appliquer, dans une certaine mesure et avec les précautions d'usage, aux différents sujets qui ont été donnés, et sans doute à ceux qui le seront dans les sessions à venir. Le but de cette section est d'illustrer concrètement les attentes du jury. Pour des remarques sur d'autres points non traités ici, le candidat pourra utilement se référer aux rapports des années précédentes.

- Sur les formes en **-ING**, le jury regrette une description souvent insuffisante des différents emplois. Le minimum attendu (mais encore une fois, insuffisant) est un étiquetage correct et justifié des emplois. Certains candidats ne semblent pas savoir qu'il existe une différence entre gérondif et participe. C'est pourtant une distinction que le jury considère comme évidente lorsqu'on parle de cette forme. La différence réside dans le comportement fonctionnel, ce qui est aisément montré par une manipulation syntaxique. Le remplacement d'un gérondif par un syntagme nominal (qui peut être limité à un pronom) permet d'obtenir un énoncé grammaticalement correct, alors que remplacer un participe (et ses compléments éventuels) par un syntagme nominal donne un énoncé agrammatical. Un commentaire sur le caractère concomitant de l'action décrite dans la participiale et celle de la proposition de rang supérieur est également bienvenu, car il renforce la justification de la différence à la fois de statut et de sens. On peut souvent remplacer une participiale en **-ING** par une subordonnée en *as*. Sur ce dernier type d'emploi, le jury a constaté que quelques candidats confondent « participe » et « participial », ce qui n'est pas acceptable à un oral d'option C.

- A propos des formes en **-ING**, on peut noter que des candidats ont recours aux tests classiques pour traiter des adjectifs en **-ING**. Le jury rappelle que la prémodification par *very* ne saurait suffire, puisqu'elle ne s'applique pas à tous les « vrais » adjectifs, mais seulement aux adjectifs scalaires. Des candidats qui ont pourtant préparé la question sur le degré devraient être conscients des limites de ce test, et peuvent l'adapter. Ainsi, l'adjectif *amazing*, dont le statut adjectival ne fait guère de doute, accepte difficilement *very*, mais peut être modifié par d'autres adverbes comme *absolutely* ou *really*. Il est bon dans ce cas de se rappeler que la compatibilité avec le comparatif ou le superlatif n'est qu'une variante du test précédent, indiquant, un adjectif gradable. Des tests syntaxiques (par exemple la possibilité de se trouver en fonction épithète ou attribut) viendront utilement compléter les précédents,

ainsi que d'autres, comme la place dans une succession d'adjectifs, le lien plus ou moins proche avec le sens verbal, etc. Le jury a d'ailleurs apprécié la pertinence des manipulations opérées par certains, ce qui rendait leur propos tout à fait convaincant. Cependant, la diversité de ces tests, comme leurs limites, montre la difficulté de la question des adjectifs en -ING : ils ne sont pas forcément des adjectifs centraux, mais sont-ils alors des adjectifs ou non ? Conscients de cette difficulté, certains candidats se sont alors réfugiés dans le concept de « continuum ». Celui-ci est certes utile en linguistique, et parfaitement acceptable dans le cas présent, mais il ne constitue pas une analyse. Il pourra en revanche servir de fil conducteur à un candidat qui se heurte à cette difficulté ; pour un candidat plus brillant, il constituera une conclusion synthétique à une étude des différents emplois adjectivaux pour lesquels les nombreux tests possibles auront été appliqués, et leurs limites montrées.

- **Le passif** est, de même que les formes en -ING, un « classique ». Le jury attend donc des connaissances qui aillent au-delà de la simple notion de « transformation d'un énoncé actif ». Si cette approche est tout à fait acceptable, elle demande à être utilisée de façon claire et justifiée. Il ne suffit pas de reconstruire un énoncé actif pour prouver que l'énoncé passif étudié en est une transformation. Ceci n'est par ailleurs pas toujours possible, ce qui a conduit certains linguistes à remettre en cause cette approche. En effet, l'agent de l'énoncé passif étant rarement exprimé, il n'est pas toujours récupérable dans le contexte. Le fait de reformuler *The dishes were made of old tin cans* en *My father made the dishes of old tin cans* montre surtout l'intérêt qu'il y a à ne pas exprimer l'agent ; il ne prouve pas nécessairement la transformation. Le jury n'a cependant pas a priori sur l'approche théorique, que le candidat choisit librement. Sur le contenu, le jury a été surpris de constater que tel candidat ne semblait pas connaître la différence entre V-ED et V-EN, qui est considérée comme fondamentale. On attend de candidats de l'option C qu'ils aient une connaissance des différents types de passifs. Plusieurs typologies existent et le jury les accepte si elles sont clairement présentées et justifiées à partir d'occurrences du texte, mais n'en avoir aucune constitue une lacune récurrente que le jury déplore. Cependant, un bon linguiste pourra montrer, à travers des manipulations judicieuses, que tous les énoncés en Be + V-EN ne sont pas forcément des passifs, même s'il n'a pas lu les travaux de J. Albrespit (*Manifestations de la diathèse passive en anglais contemporain dans le cadre de la théorie des opérations énonciatives*. Thèse de doctorat, Université Paris VII, 1994) ou de S. Granger (*The be + past participle construction in Spoken English with Special Emphasis on the Passive*. Amsterdam : Elsevier, 1983), pour ne citer que ces deux auteurs. De même, la différence entre BE verbe lexical, copule ou auxiliaire n'est pas toujours bien connue.

Concernant la question elle-même, trop de candidats ont donné l'impression de vouloir montrer leurs connaissances plutôt que d'analyser la question en rapport avec le texte. Par exemple, certains ont cherché à tout prix à montrer que l'agent lorsqu'il n'était pas mentionné n'était pas pertinent ; ceci n'est pas toujours vrai, notamment dans le texte proposé. Un autre candidat, au contraire, a fort justement montré, avec des manipulations, que l'agent était parfois récupérable dans le contexte, mais qu'il n'était pas exprimé pour des raisons discursives. Ils ont ainsi pu faire valoir que le patient, devenu sujet, permettait une continuation thématique avec le co-texte précédent ; il était alors souvent exprimé par un simple pronom anaphorique. Pour reprendre l'exemple cité précédemment, une phrase introduit les *dishes* qui permettent de nourrir les renards. Le nom est ensuite repris, mais en position thématique, pour introduire la phrase qui suit et qui apporte une information nouvelle : *The dishes were made of old tin cans*. Dans cette phrase, quoiqu'on puisse deviner qui est l'agent (sans doute le père des enfants), l'auteur préfère un passif sans agent pour poursuivre la description de façon fluide. De plus, dans la suite de la phrase, le verbe au passif est repris elliptiquement avec un deuxième patient, ce qui ici bloque même la possibilité d'exprimer un agent. Plusieurs confusions ont été faites entre les énoncés où une structure en Be + V-EN correspondait à une action (cas de passifs réels / d'action / prototypiques) et ceux où elle renvoyait à un état. La présence d'un complément introduit par *by* ne fait qu'augmenter le risque de confusion pour qui n'est pas suffisamment attentif. Ainsi, *It was surrounded by a high guard fence* n'est pas un passif d'action, contrairement à ce qu'en ont dit certains. Le fait qu'on puisse mettre *a high guard fence* en position de sujet de *surrounded* ne suffit pas à justifier un passif. En effet, le verbe peut être soit un verbe d'action, soit un verbe d'état (ce qui est le cas ici). Dès lors, le complément *by a high guard fence* n'est pas véritablement un agent, qui se définit par « ce qui ou celui/celle qui fait l'action décrite par le verbe ». Il est d'ailleurs assez facile de dépasser le simple stade de la constatation en montrant que le verbe ici n'exprime pas une action ou son résultat mais participe à une description statique de l'enclos des renards. A l'inverse, dans *that were padlocked at night*, 1) on peut facilement récupérer l'agent dans le contexte (ex. *by my father*, ou *by one of us* qui a été proposé par un candidat, et qui est acceptable), 2) l'ordre des informations est logique, puisque le choix de la structure active (*that my father/one of us padlocked at night*) alourdirait la structure et ajouterait une information inutile tout en rompant la progression thématique, et 3) il s'agit bien d'une action (et de son résultat), qui est décrite comme ayant lieu tous les soirs.

- **Les propositions nominales** ont donné du fil à retordre à certains candidats. En général, la raison en est que les termes n'ont pas été précisément définis dès le départ. Si on commence par poser que le terme même de « proposition nominale » est un terme fonctionnel, la définition devient plus simple. Il suffit de dire ensuite ce qu'est une proposition et ce que peut être une fonction nominale. Dès lors, les risques de contresens sur le sujet sont quasiment écartés. On pourra ainsi définir une proposition nominale comme une partie d'un énoncé contenant un verbe (donc une proposition) et ayant dans cet énoncé une fonction nominale (sujet, complément d'une préposition, etc.). Un danger, que n'ont pas vu tous les candidats, réside dans la confusion entre proposition « nominale » et proposition « nominalisée ». Ce danger vient de l'oubli par certains du fait que des propositions à verbe conjugué (« *finite clauses* ») peuvent tout à fait être des propositions nominales (les « *that clauses* » par exemple), mais aussi des propositions à verbe non conjugué ou « *non finite clauses* », c'est-à-dire celles où le verbe est un gérondif (V-ing), une base verbale ou un infinitif en TO. Le jury souhaite ici exprimer sa satisfaction que les candidats aient généralement vu que les relatives dites « nominales » faisaient partie des propositions nominales et devaient donc être intégrées au commentaire. La phrase *Just three or four songs, that's what I have in mind* en est un exemple dans le texte proposé. On notera par ailleurs que la relative est dite « à antécédent fusionné », ou « *fused-head relative* ». Ceci a parfois donné lieu à une confusion avec les interrogatives indirectes quand les deux étaient introduites par « *what* », comme c'est le cas dans l'exemple donné ci-dessus. Le texte proposé fournissait des exemples qui ont permis aux candidats attentifs de montrer qu'ils savaient faire cette distinction et qu'ils savaient interpréter le co-texte (en particulier le rôle du verbe introducteur).

L'entretien

L'entretien se déroule en anglais. Les questions posées peuvent porter sur plusieurs aspects de la présentation, mais toujours dans le but de permettre au candidat d'améliorer celle-ci, et donc sa note. Elles peuvent l'inviter à clarifier certains points développés, à corriger certaines erreurs, mais aussi à améliorer encore une analyse déjà intéressante. Le candidat ne doit donc pas avoir peur des questions que lui pose le jury : elles ne sont ni agressives, ni forcément le signe que le candidat a fait une erreur (même si cela peut être le cas), et sont toujours posées pour bonifier le candidat. En revanche, elles sont importantes, car elles permettent au jury d'apprécier les qualités d'écoute du candidat. Il est très important de bien écouter la question jusqu'au bout, sans interrompre le membre du jury qui la pose. Non seulement c'est une question de politesse, mais il est essentiel d'écouter une question dans son intégralité pour bien la comprendre. Lorsqu'il en a besoin, le candidat peut prendre quelques instants avant de répondre. Le jury comprend et accepte que le candidat ne réponde pas « du tac au tac ». Au contraire, il est souvent plus efficace de réfléchir à la réponse qu'on souhaite donner. Cela peut permettre au candidat de trouver un test pour justifier son propos, ou de trouver un exemple pertinent dans le texte, ou plus simplement de chercher une formulation claire de sa réponse. Cependant, la durée de l'entretien étant limitée, un temps de réponse trop long fait courir au candidat le risque de ne pas laisser le jury lui poser d'autres questions, qui auraient pu corriger ou améliorer d'autres points de son développement.

Quelques exemples de questions posées par le jury :

- *You mentioned the end-focus principle as governing the order of the constituents. What other principles can also govern word order?*

Cette question a permis au candidat de compléter son propos en y ajoutant le principe du end-weight et les contraintes syntaxiques qui peuvent également entrer en jeu.

- *You say that Be + V-ing is an aspect. Could you give us a definition of aspect?*

Ce genre de question est fréquent, car certains candidats oublient de définir les termes qu'ils utilisent, parfois sans se rendre compte qu'ils peuvent avoir plusieurs acceptions. Dans le cas cité ici, il ne s'agit pas de corriger une erreur, mais de préciser un choix terminologique. On peut en effet parler d'aspect Be + V-ing, mais on peut également limiter la notion d'aspect au point de vue exprimé sur le développement d'un procès. Les deux sont acceptables, mais pas équivalents, il est donc important que le candidat soit précis dans sa terminologie.

- *You said that the passive was made of the copula "be" followed by a past participle. Could you explain what you mean by "copula"?*

Dans cette question, le jury invite le candidat à revoir sa terminologie, et notamment à justifier par des tests linguistiques le fait qu'on a un auxiliaire et non une copule.

- *You said that there was no exemple of textual anaphora in the text. What would you say of the old woman l. 25?*

Ici, le jury fait remarquer au candidat qu'un exemple du texte lui a échappé : *the old woman* reprend *the headmistress* mentionné plus haut dans le texte. La question permet au candidat de corriger son erreur, et il montre même de façon convaincante que cet emploi est un exemple d'anaphore indirecte.

La langue

Les rapports se suivent et se ressemblent. Il a déjà été dit combien la qualité de la langue était importante, et pourtant des erreurs se reproduisent malgré les mises en garde répétées des jurys. Le candidat doit être conscient du fait que la note de langue est très importante. Tout d'abord, parce qu'une bonne note en langue apporte des points précieux pour la réussite au concours. Ensuite, parce qu'elle est le signe que le futur agrégé maîtrise la langue qu'il va par la suite enseigner. A ce propos, on peut rappeler que le jury voit les candidats comme de futurs enseignants, voire comme de futurs collègues potentiels. Il se pose donc, entre autres, les questions suivantes : ce candidat est-il un bon modèle pour des élèves ? Cette personne pourrait-elle enseigner la langue (notamment la langue orale) et la linguistique anglaises à l'université ? Ces questions sont souvent présentes à l'esprit des membres du jury lorsqu'ils notent l'anglais des candidats. A ce propos, on ne saurait trop rappeler combien il est nécessaire pour les non-anglophones d'avoir passé du temps dans des pays anglophones. Un an paraît un minimum, car cela permet aux candidats de perfectionner leur fluidité (chaîne parlée : rythme, intonation), mais aussi de produire des phonèmes plus authentiques. Certes, la réalisation des phonèmes de l'anglais (ce qu'on appelle parfois « l'accent ») n'est pas aisée, et pour certains qui n'ont pas une oreille sensible aux différences phonétiques la correction est très difficile. Il est cependant du devoir du futur enseignant de faire tout son possible pour s'exprimer dans une langue qui soit la plus proche possible de ce qui est produit par des natifs. De plus, certaines corrections ne nécessitent pas de facilités particulières, seulement du travail. En particulier, une intonation montante, fréquente chez les francophones n'est pas naturelle et peut même poser des problèmes de compréhension. Le candidat doit impérativement se contrôler pour augmenter son amplitude mélodique, tout en réservant les intonations montantes pour les cas où elles sont nécessaires. Une phrase déclarative simple est descendante. De même, les phonèmes consonantiques sont différents en anglais et en français. Tout candidat à l'agrégation doit le savoir ; c'est même dans le programme de l'épreuve de phonologie de l'écrit. Leur réalisation est généralement facile à corriger, c'est surtout une question d'entraînement et de volonté. Il est donc inadmissible d'entendre des candidats réaliser des « th » comme des /s/ ou des /z/ suivant les cas. Il en va de même, quoique dans une moindre mesure, des autres consonnes, qui sont globalement articulées plus en retrait en anglais qu'en français. C'est la raison pour laquelle le /d/ anglais est alvéolaire alors que l'équivalent français est alvéodental. Cette distinction de phonologie correspond à une réalité qui permet à un francophone d'avoir un accent acceptable – ou non. On citera également le /l/ sombre, ou /ɫ/ qui n'est souvent pas distingué du /l/ clair par les locuteurs francophones (ex. *bill* vs. *late*, en anglais britannique notamment).

Enfin, si les voyelles sont beaucoup plus difficiles à corriger, il est des distinctions qui ne relèvent pas de l'articulation mais de la production simple. Les oppositions de longueur (ɪ/i ; ʊ/u :) comme les oppositions mono/diphthongues (notamment ɒ/ɔ:/əʊ – ɑ:/ɔr/ou en anglais américain) sont faciles à entendre et à réaliser. Ne pas le faire montre une méconnaissance du système vocalique de l'anglais, lacune difficilement acceptable pour un futur agrégé. La mention des systèmes britannique et américain permet de rappeler que toutes les variétés géographiques sont acceptables dès lors qu'elles sont cohérentes.

La grammaire et le lexique sont également à soigner, mais c'est un point qui vaut pour toutes les épreuves, qu'elles soient écrites ou orales, et on ne reviendra donc pas dessus, à part pour rappeler que la richesse du lexique, et notamment de la métalangue, est essentielle et fait partie des attentes du jury. Les candidats sont invités à lire le rapport d'oral spécifiquement consacré à la langue orale pour plus de précisions, ainsi que des conseils de perfectionnement. Ceci étant dit, le jury a eu plaisir à écouter de nombreux candidats, francophones ou non, dont l'anglais était d'excellente qualité ; les résultats le montrent d'ailleurs très clairement, puisque les notes attribuées cette année ont atteint 19/20 et même 20/20.

En **conclusion**, on rappellera que l'épreuve de commentaire linguistique de texte, si elle est difficile, n'est pas du tout infaisable pour qui s'est correctement préparé et a pris l'habitude de faire de l'analyse linguistique. Il ne faut donc pas que les remarques formulées ici effraient les futurs candidats. Elles sont surtout faites dans le but de leur éviter de reproduire les erreurs de leurs prédécesseurs, et de les guider dans leur préparation. Il faut surtout que les candidats profitent de ce rapport et des précédents pour comprendre l'esprit de l'épreuve et les moyens de la réussir ; le but

poursuivi ici est d'aider modestement les candidats à avoir toutes les armes pour se présenter confiant devant le jury. On rappellera enfin que le jury n'attend pas d'être d'accord (ou non) avec les candidats sur le contenu. On peut en effet être en désaccord sur des hypothèses théoriques de départ et donc sur le résultat d'une analyse et pour autant accepter le raisonnement entre les deux et donc accepter la totalité du propos. Le jury veut surtout avoir en face de lui des linguistes, donc des gens qui regardent des faits et les interprètent, et défendent un point de vue par des références au texte et des analyses. C'est cela qui est attendu et bonifié, et non l'utilisation du bon terme au bon moment. C'est pourquoi le jury a réellement apprécié certaines prestations, de candidats qui ont su faire de vraies analyses, fines et précises.

Références bibliographiques

Cette liste ne prétend pas être exhaustive ; elle entend juste rappeler quelques-uns des principaux ouvrages que le candidat peut consulter avec profit.

- Adamczewski, H. & C. Delmas. 1982. *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- Bouscaren, J. et al. 1996. *Introduction to a linguistic grammar of English. An utterer-centered approach*. Paris : Ophrys.
- Cotte, P. et al. 1993. *Les théories de la grammaire anglaise en France*. Paris : Hachette.
- Cotte, P. 1998. *L'Explication grammaticale de textes anglais*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dufaye, L. & J.C. Khalifa. 2006. *L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*. Paris : Ellipses.
- Gardelle, L. & C Lacassain-Lagoin 2013. *Analyse linguistique de l'anglais*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Huddleston, R. & G. Pullum. 2002. *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Khalifa, J.C. 2004. *Syntaxe de l'anglais, théories et pratique de l'énoncé complexe aux concours*. Paris : Ophrys.
- Quirk, R. et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London : Longman.
- Rotgé, W. & J.R. Lapaire. 2004. *Réussir le commentaire grammatical de textes*. Paris : Ellipses.

Antoine Consigny,
Université de Strasbourg
Avec l'aide des commissions de linguistique

7. ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Rappelons que l'Épreuve Hors Programme consiste en une synthèse dont l'objet est de faire se rencontrer trois documents qu'un ou plusieurs thèmes permettent de mettre en perspective. Il s'agit lors de cette mise en relation de trouver des échos entre les documents ainsi qu'un prisme de lecture pertinent, dénommé problématique, pour aborder ensemble un extrait littéraire (roman, poésie, théâtre...), un texte qui relève de la civilisation (discours politique, article de presse, essai...) et une image (tableau, collage, photographie, photogramme...)1. Le parcours argumentatif n'est jamais arrêté dans l'esprit du jury ; toute lecture, toute rencontre entre les documents reste possible, dès l'instant où celle-ci est motivée et fondée. La cohérence du dossier et la pertinence de l'approche retenue et démontrée par le candidat doivent être au cœur de la démonstration tout comme les interactions possibles entre chaque document du dossier. Il ne suffit pas de proposer une lecture intelligente et approfondie des documents, puisque l'exercice consiste à toujours proposer un parcours du dossier dans son ensemble et à justifier tel ou tel lien entre les trois documents.

Herméneutique avant tout, l'EHP permet également au candidat de montrer au jury que l'enseignant agrégé qu'il aspire à devenir saura apprendre à ses élèves à interpréter, ainsi qu'à argumenter. Le jury accorde une attention particulière lors de la notation à ce qu'il appelle la *circulation* entre les trois documents du dossier. Cette circulation ne doit pas se faire à la surface des documents, elle ne doit pas être purement thématique et se contenter de simples repérages. Lors de l'exposé, le passage de tel document à tel autre doit se faire à partir d'une lecture, d'une analyse, d'une interprétation du premier repérage effectué par le candidat. Par *circulation*, donc, le jury entend une certaine dynamique de l'interprétation et de la démonstration, en rien une simple liste de comparaisons lexicales, par exemple. Peu importe que le document A « dise » cela et qu'ensuite le document B « dise » la même chose ou l'inverse ; ce que le jury attend, c'est une mise en tension et en perspective de l'interprétation, par le candidat, de ces deux passages. C'est ce qu'il appelle une circulation *motivée*. Ainsi, l'EHP ne porte en rien sur un savoir encyclopédique ; il s'agit bien d'une épreuve lors de laquelle il faut faire montre d'une finesse d'analyse et de la capacité à mettre en relation des éléments divers, afin de produire du sens et de convaincre un auditoire — une situation qui n'est pas très éloignée de celle dans laquelle se trouve un enseignant face à une classe. Évoquons enfin la nécessité de garder une certaine distance critique face aux documents. De la même manière qu'un lecteur averti sait repérer et analyser les stratégies narratives d'un texte littéraire, la mise en scène et les stratégies visuelles du document C ainsi que les figures rhétoriques et les enjeux idéologiques du document de civilisation doivent être pris en compte et trouver leur place dans la synthèse proposée.

La méthode

L'analyse des documents

Comme le soulignent les précédents rapports du jury, toute bonne synthèse commence par un examen minutieux des documents. Seule une analyse serrée de chaque document permettra d'éviter de tomber dans le piège réducteur qui consiste à se demander quel est le « message » de son auteur. Lors de cette étape du travail en loge, il convient de ne pas aplanir les documents et de ne pas faire abstraction de leur nature : on n'analyse pas un texte littéraire de la même manière qu'un discours politique ou qu'une œuvre picturale. Trop souvent, le discours et la démonstration, trop lisses, conduisent à une mauvaise note qui s'explique alors par « la non prise en compte de la nature des documents ». Ainsi, replacé dans son contexte (historique et générique), chaque document doit être déchiffré et interprété à l'aide des outils méthodologiques et critiques propres aux analyses littéraire, civilisationnelle et iconographique. C'est là ce qu'un cursus universitaire apprend également à faire : analyser et commenter un document avec les outils appropriés. Trop de candidats négligent ce travail systématique, qui seul peut garantir ensuite une vraie problématisation du dossier. Avant même de construire une synthèse, donc, il faut établir un commentaire littéraire du document A, civilisationnel du document B, et iconographique du document C. Nous renvoyons alors à ce que tout candidat sait depuis sa première année de Licence : un commentaire ne se réduit pas à des repérages (relevant le nombre d'occurrences par exemple) ou à de la paraphrase et tout passage cité doit l'être car il va faire l'objet d'un commentaire. Lorsque les textes sont longs, on sélectionnera pour l'analyse les passages

1 Pour une typologie détaillée des documents A, B et C, voir le rapport d'EHP de 2014.

les plus riches et dans lesquels les micro-lectures pourront être les plus pertinentes et les plus utiles afin de faire dialoguer les documents.

Pour ce qui est du document littéraire, rappelons à toutes fins utiles qu'il est attendu des candidats qu'ils se livrent à une analyse de la composition de l'extrait, de la voix narrative, des effets de focalisation, de la construction des personnages, de la prosodie dans le cas d'un poème etc.

Répétons-le ici, le document de civilisation fait trop souvent l'objet d'un résumé paraphrastique, alors qu'il s'agit de décomposer un argumentaire : le point de vue (inutile de préciser que le texte est « biased »), le ton, ainsi que les stratégies d'écriture doivent être mises au jour au même titre que ceux du document littéraire.

Au sujet du document iconographique

Ce rapport souhaite attirer tout particulièrement l'attention des candidats sur l'exploitation du document C dans le cadre de la synthèse. Bien que troisième document sur trois, l'image ne doit pas être moins présente ni moins étudiée que les deux textes. On évitera ainsi de la réduire à une simple illustration des principaux arguments présents dans les deux autres documents. Il convient donc d'analyser cette image au même titre que les textes. Là encore, tous les candidats auront été formés à ce type d'analyse lors de leur cursus universitaire. Le jury tient à souligner que lorsque de véritables micro-lectures du document C sont proposées, très fréquemment celles-ci sont pertinentes et bien utilisées dans le cadre de la démonstration. Peu importe que l'image ait surpris, désarçonné : il faut jouer le jeu de l'épreuve et se livrer à une analyse serrée de ce document. Attention toutefois à ne pas se contenter d'une description de l'image, aussi fouillée soit-elle. Toute stratégie d'évitement de cette analyse est à bannir : c'est la reproduction d'un tableau de Turner qu'il faut par exemple commenter (EHP 9)², et non se livrer à quelques considérations historico-esthétiques sur la place de ce peintre dans l'histoire de l'art anglais.

Comme pour les deux autres documents, la nature et la source de l'image doivent être prises en compte dans l'interprétation. Trop souvent, celles-ci ne jouent aucun rôle dans la démonstration, quand elles ne sont pas ignorées. On pense par exemple au document C du dossier 7 (une carte postale britannique des années 1960), ou aux dessins proposés dans les dossiers 2 et 14 (« The British Beehive » de G. Cruickshank et un dessin extrait du *New Yorker* : s'agit-il véritablement de caricatures ?). À cet égard, il en est de l'image comme du texte de civilisation : il ne faut pas considérer qu'ils ont forcément pour visée de dénoncer. Un document peut simplement faire l'apologie d'une idée ou d'une cause, la défendre, la comprendre... Par exemple, une gravure colorisée représentant la procession organisée à l'occasion du couronnement de George V comme Empereur des Indes datant de 1911 (EHP 8) ne devait pas être interprétée comme une critique implicite de l'impérialisme. Nulle critique dans cette illustration, mais au contraire une démonstration de la grandeur de l'Empire des Indes qui se signalait par l'éclat des couleurs, par l'ordonnement et par la magnificence du cortège. Dans ce cas précis, comme toujours, il faut bien faire la distinction entre ce qui peut relever de la portée d'une œuvre inscrite dans son temps et de la vision rétrospective de l'œuvre. Bien sûr certains contemporains pouvaient se montrer très critiques vis-à-vis de l'impérialisme : c'était bien le point de vue de Hobson proposé dans le document B, mais cette vision critique ne pouvait être appliquée sans autre forme de procès au document C.

Lorsque le document C est un photogramme (par exemple *The Blue Lagoon* dans le dossier 13 et *The Great Dictator* dans le dossier 15), le candidat est invité à s'interroger sur l'image ici retenue, sur ses lignes de force et de composition, et non plus généralement sur le film dont elle est extraite. « Photogramme » se dit *film still* en anglais : aucune extrapolation sur une paradoxale mise à l'arrêt d'images en mouvement ne semble nécessaire. En revanche, dans ce dernier cas de figure, on veillera à considérer cette image comme une production artistique à part entière. Dans le dossier 15, si le photogramme tiré de *The Great Dictator* de Charlie Chaplin représente bel et bien Chaplin l'acteur, et Hynkel comme caricature de Hitler, il est fortement réducteur de n'y voir soit que Chaplin, soit que Hitler. Quid du film lui-même et de ses personnages ? Sur cette dernière question de la nature du document C, attention aux raccourcis étonnants de la part de futurs enseignants ; ce n'est pas parce que les dimensions d'une photographie sont importantes (dossier 10) que l'on peut la considérer comme un tableau.

² Les documents de l'Epreuve Hors Programme (session 2015) auxquels il est fait référence dans ce rapport sont disponibles sur le site de la société savante SAES (saes.org.fr). Voir Annales – concours – agrégation externe.

De l'analyse à la synthèse : problématiser le dossier

Une fois cette triple analyse menée, et des micro-lectures effectuées sur chaque document, il s'agit donc d'établir une problématique sur l'ensemble du dossier. Ainsi que pour l'explication de texte en littérature et pour le commentaire en civilisation, il faut interroger les documents et bâtir cette problématique à partir des micro-lectures, qui doivent elles-mêmes construire une argumentation et permettre de circuler à l'intérieur du dossier. Le plan retenu doit mettre en lumière un parcours interprétatif, mettre en évidence ce qui relie les documents et comment ils s'éclairent les uns les autres, ce que seule telle analyse de tel passage de A peut révéler de tel passage de B, etc. Il ne s'agit en rien de gommer les contrastes, les oppositions, les dissonances que révèle une lecture attentive des documents. À vouloir à toutes forces faire rentrer les documents dans le même cadre de lecture univoque, on risque de faire un contresens sur l'un ou plusieurs des documents. Le cadre doit donc être suffisamment large pour accueillir les trois documents dans leur diversité. À l'inverse, comme on le verra, il ne doit pas être si large qu'il puisse s'appliquer à n'importe quel ensemble.

Ces tensions permettent en outre de dépasser la thématique commune apparente (et plus ou moins apparente selon les dossiers), afin de conceptualiser la réflexion et de proposer une véritable problématique qui permettra un traitement dynamique du dossier.

Attention, toutefois, à ne pas étouffer et écarter les principales thématiques du dossier dans une vaine tentative de conceptualiser à outrance. Le dossier 3, par exemple, portait bien sur l'identité et la langue maternelle : il était contre-productif d'en faire fi et de ne pas problématiser, justement, cette thématique. Ainsi, un dossier qui évoquait d'une manière ou d'une autre le souvenir de la ségrégation et de la discrimination raciale aux États-Unis au XX^e siècle (EHP 10) ne pouvait être abordé sous l'angle purement abstrait de « la grâce et la disgrâce » à moins de ramener ces notions aux réalités historiques dont il était question dans le dossier. De la même manière, le dossier 15, qui interrogeait les liens entre image et pouvoir, ne pouvait être abordé à travers la question du soi et de l'autre. On ne saurait se contenter de ces « fausses » problématiques, dont le jury a toujours l'impression qu'elles sont plaquées sur le dossier. On pense encore aux trios suivants : codes/normes/subversion, individu/communauté/pouvoir ou à des formules toutes faites telles que « the blurring of the lines between past and present » ou « between fiction and reality » qui ne sauraient rendre compte de la spécificité du dossier. De tels plans ne semblent en rien provenir d'une lecture serrée des documents ; le jury a alors la fâcheuse impression que le plan annoncé aurait très bien pu être proposé sur n'importe quel autre dossier. On évitera donc de plaquer ainsi des concepts plus ou moins solides. Au contraire, à l'instar de ce que l'on attend d'un plan de commentaire ou de dissertation, le plan de la synthèse doit être dynamique, logique, et problématisé par une question générale qui guide sa cohérence et souligne son articulation. Deux ou trois parties ne se résument pas à deux ou trois repérages étanches ou encore à la même idée déclinée sous différentes formes. Il faut au contraire que la réflexion avance et que chaque stade de la démonstration appelle le suivant de manière convaincante. Attention également à ne pas se contredire radicalement d'une partie à l'autre.

Rappelons à toutes fins utiles que tout exposé doit débiter par une présentation synthétique des documents et de leur nature. Il ne s'agit pas de mentionner une information lue dans la Britannica qui ne sera d'aucune utilité par la suite, mais plutôt de poser quelques idées fortes qui serviront ensuite de jalons à l'analyse du dossier. C'est aussi l'occasion de balayer le sens premier des documents (que se passe-t-il dans cette scène ? que dit en substance cet essayiste ? que nous donne à voir cette image ?) pour dissiper toute incertitude que pourrait avoir le jury sur la compréhension immédiate des documents et pour pouvoir ensuite passer à l'analyse proprement dite.

L'entretien

L'entretien ne vise en rien à piéger ou à déstabiliser le candidat, mais à éclaircir certains points de la démonstration, à tester l'ouverture d'esprit du candidat et à lui soumettre des pistes interprétatives. Souvent, le but de l'entretien consiste également à compléter l'exposé : on interroge le candidat sur la portée de tel ou tel document, sur l'interprétation qu'il a lui-même suggérée d'un passage. Dans cette partie de l'épreuve, il est important que le candidat songe à continuer de circuler dans le dossier ; il sera tout à fait bienvenu, même si une question et la réponse donnée portent sur le document B, de rebondir ensuite spontanément sur les deux autres documents. L'aspect pédagogique de l'EHP est, là encore, primordial : il faut parvenir à convaincre et à enthousiasmer un auditoire, tout en étant capable de remettre en perspective son discours devant les réactions suscitées chez cet auditoire. Il est évidemment contre-productif, et mal perçu, de refuser le débat ou, inversement, de renier d'emblée l'essence même de l'exposé qu'on vient de proposer : il s'agit de discuter, d'ouvrir, en rien de se contredire.

Conseils : les principales erreurs à éviter

La synthèse doit faire apparaître les points de convergence entre les trois documents dans le cadre de la démonstration choisie, mais aussi leurs différences. Attention, on l'a dit, à respecter la polyphonie du dossier, et à ne pas neutraliser ces divergences, voire les contradictions présentes, dans un discours trop lisse et qui trahirait certains aspects des documents. Ainsi, il convient de ne pas forcer le dossier en y plaquant une lecture idéologisée de ses thématiques principales ; par exemple, le glissement de l'exclusion à l'inclusion et à la réunion harmonieuse des minorités (EHP 10), le passage d'une critique sociale du « selfie », décrite comme aliénante, à l'idée de la reconstitution d'une communauté virtuelle par les médias sociaux, qui n'apparaissait pas dans les documents (EHP 18).

Il faut se garder des repérages gratuits ou inaboutis qui ne conduisent nulle part. Souvent perdus au milieu de considérations pertinentes, ils ne bénéficient d'aucune clarté par un simple effet de juxtaposition. Ainsi, du tableau de Turner dans le dossier 9, une candidate, décrivant les lignes de perspective, croit utile de signaler que les voies de chemin de fer ne sont pas parallèles ; faute d'être adossé à un argument clair, ce constat s'avère inopérant.

On évitera un plan qui propose en troisième partie une réflexion trop attendue et souvent superficielle sur la représentation, l'art, la rédemption par l'écriture, etc. Comme dans tout travail universitaire, la réflexion sur la forme doit être présente dès la première partie, en aucun cas isolée en fin de parcours argumentatif. Pour les mêmes raisons, on se gardera de proposer deux premières parties thématiques, pour analyser dans un troisième temps « la question du point de vue », ou « les effets sur le lecteur et le spectateur ». Autre écueil constaté cette année dans la construction du plan : une première partie sur les contextes de chaque document, liste de repérages spatio-temporels et culturels sans aucune problématisation.

Attention à ne pas évoquer chaque document qu'une seule fois à l'intérieur de chaque grande partie. Trop souvent, une partie se résume à : « il y a cela dans A, alors que B dit ceci, tandis que dans C, etc. » Le jury relève alors un manque criant de circulation et, surtout, de démonstration. Avec cette forme, aucune conclusion n'est tirée, et l'exposé demeure à la surface des documents. D'autres prestations ne respectent pas les codes de base de la synthèse de *trois* documents, choisissant de ne traiter que de deux d'entre eux au sein d'une grande partie. Il faut alors s'attendre à une question sur les raisons de cet oubli.

Autres mises en garde formelles : ne pas négliger les transitions ; ne pas répéter à l'envi qu'un document est complexe ; ne pas proposer la même micro-lecture dans chaque partie (on ne voit alors pas ce que le candidat souhaite en faire dans le cadre de son argumentation) ; faire preuve d'une attitude professionnelle, polie et respectueuse du jury.

Ultimes rappels sur la gestion du temps, trop souvent défaillante malgré les rapports des années passées et l'attention portée à cette dimension par les préparateurs : impossible de citer *in extenso* tous les passages qui feront l'objet d'une analyse, le format de l'épreuve ne le permet pas ; inutile de commencer par une introduction trop longue (une moyenne de trois minutes semble raisonnable) et de donner au jury l'intitulé des sous-parties. Lorsque le jury indique qu'il reste trois minutes, de nombreux candidats se mettent à paniquer. Si la troisième partie n'est pas encore commencée, il convient de la résumer en deux minutes avant de proposer une brève conclusion. Il ne reste alors certes *que* trois minutes, mais tout aussi bien *encore* trois minutes : ne pas paniquer, ne pas baisser les bras, ne pas rester silencieux pendant vingt secondes. Attention, enfin, à ne pas faire un exposé trop court.

Handle with Care : du choix des bons outils d'analyse

Outre les approximations habituelles (ex. « mise en abyme » ou « pathetic fallacy » utilisées avec beaucoup trop d'imprécision), le candidat doit se garder de certaines catégories surdéterminées, qui conviennent mal à l'objet visé, quand elles ne sont pas tout simplement tautologiques ou aporétiques.

Il en est ainsi du concept de « reality », qu'une candidate commentant le dossier 19 croit pouvoir opposer à « appearances » dans sa deuxième partie, pour expliquer que ni Henry James ni David Hockney ne permettent un accès à la réalité des personnages. Mise au défi par le jury de définir cette réalité extra-textuelle, la candidate achoppe nécessairement.

Pour ces dossiers, comme sans doute pour beaucoup d'autres, il est tout au plus possible de dire, en vingt minutes, que les auteurs construisent *une* réalité, ou bien encore que, par des effets d'ironie, ils signalent des décalages de perception du monde et de soi, qui peuvent éventuellement distancier le narrateur de son personnage. S'il est vrai des textes écrits et des tableaux, ce constat est tout aussi valable pour les photographies, décrites le plus souvent comme un écran entre

l'observateur et la « réalité » ; si cette conception ne peut être totalement écartée, elle demande à tout le moins des précautions théoriques autrement plus solides que les simplifications proposées par beaucoup de candidats.

De même, la notion connexe de « réalisme » appelle à la plus grande prudence, car, outre les problèmes mentionnés ci-dessous, elle suppose le recours à des codes bien spécifiques de représentation, ou tout le moins un travail définitoire rigoureux. Ainsi, décrire l'image du dossier 16 comme une « représentation réaliste de la condition de la femme dans les mines » suppose un appareil argumentatif un peu plus poussé que la seule référence aux pierres qui jonchent le décor, d'autant que l'embellissement et le mélange des genres étaient des éléments clés de ce document.

Quelques exemples de bonnes prestations

Sur le dossier 4 (Ishiguro/Sinfield/Wright of Derby), le jury aura apprécié la solidité de cette problématique déclinée sous forme de plan : alors que tout texte est d'abord un objet à lire, il développe ses propres stratégies pour guider son interprétation, et construit pour son lecteur une place et un rôle prépondérants. Sur ce même dossier, une autre bonne prestation a choisi d'interroger les logiques de la construction du sens, entre auteur et récepteur. Le plan proposé pour mettre au jour les réponses apportées par le dossier à cette question était : le texte comme objet à lire et à découvrir / le texte qui s'émancipe de son auteur et de son sens originel / la possibilité pour le texte lui-même et son lecteur d'être éclairés grâce à la nouvelle appréhension du monde que tout texte vise à construire. Le dossier numéro 5 (Fitzgerald/Mailer/*Dr Who*) a lui aussi fait l'objet d'un bon exposé, qui reposait sur la problématique suivante : l'affirmation d'une nouvelle génération à travers le partage de nouveaux codes et d'un langage particulier (plan proposé : nouvelle génération et positionnement / codes et gestes symboliques : une question politique / la réduction de la notion d'identité à l'idée de posture).

Autre exemple : le candidat entre dans l'analyse du dossier 15 (*Frankenstein/Miliband/The Great Dictator*) par un rappel du mythe de Narcisse comme figuration de la fascination pour l'image de soi et le reflet qu'elle renvoie. Il présente ensuite les documents de façon succincte en se focalisant sur le thème central de l'image : le monstre qui se désespère de sa propre monstruosité découverte à travers le regard des autres, Miliband qui dénonce l'utilisation faite par Cameron de l'image à des fins partisans et la critique de l'utilisation de l'image par l'humour dans le photogramme du film *The Great Dictator*. A partir de la problématique qui s'articule autour de l'image et de son approche critique, le candidat soulève une double question : celle de la relation entre l'image et le pouvoir, et celle du pouvoir de l'image.

Le plan retenu est le suivant :

1. Le divorce entre la forme et la substance
2. La politique de l'image comme idéologie
3. Une stratégie paradoxale : la critique de l'image par l'image

Dans la première partie, le candidat insiste tout d'abord sur l'isotopie du regard et sur l'utilisation du portrait comme le réceptacle où se croisent les regards : le monstre y voit le portrait d'une belle jeune femme, mais par réfraction ce portrait le renvoie à sa propre monstruosité. Il agit donc comme un miroir que l'on retrouve dans le document C. On y voit Charlie Chaplin dans le rôle du dictateur se regarder dans un miroir. Mais quelle image renvoie-t-il ? Dans le discours de Miliband l'image en politique est entachée de critique : le candidat relève des éléments de la rhétorique du leader travailliste visant à discréditer son adversaire en pré-campagne électorale et souligne la progression du discours vers un sarcasme de plus en plus ouvert. Il y voit un parallèle avec la déformation grotesque, la grimace de Chaplin, qui souligne non pas la duplicité, mais la « triplicité » du personnage, faisant référence à la diffraction du personnage en plusieurs images (le dos d'Hitler, son visage et l'ombre qui se profile en bas à gauche de l'image). Le candidat mobilise la référence à Platon pour souligner qu'on est dans un schéma inverse où il n'existe nulle concordance entre le Beau, le Bien, le Vrai, mais au contraire une dissonance entre l'apparence extérieure et le moi profond du personnage. Cette dissonance intervient également à ses yeux dans l'extrait de *Frankenstein*, comme l'effroi du bel enfant renvoie encore une fois au monstre le reflet de sa propre monstruosité, alors même qu'il éprouvait pour cet enfant des sentiments fraternels.

Dans la seconde partie, le candidat souligne la manière dont se tissent les liens entre l'image, le pouvoir, et plus largement la sphère publique. Il commence par souligner dans le document iconographique l'intrusion de la caméra dans l'espace privé du dictateur grâce au procédé de la très légère contre-plongée : on ne voit alors de lui qu'un visage grimaçant bien différent de l'image publique qu'il tente de façonner : on assiste directement au processus de fabrication de l'image

publique (« fashioning his smile into a public image ») alors que le dictateur s'exerce à pratiquer le sourire qui construira son image publique. Dans le document B, Miliband dénonce le fait que le goût du commérage et de la politique comme « show biz » a supplanté le débat de fond au Royaume-Uni, si l'on songe notamment à la participation de Cameron au clip d'un groupe de musique à la mode. Mais l'image n'est pas qu'un spectacle distrayant (celui de la politique-spectacle dans le cas précédent) ; elle revêt un pouvoir performatif (le candidat joue ici sur le double sens de « performance »). La propagande d'État visée dans le document C consiste à façonner l'image de l'homme politique. Dans l'extrait du roman, l'image a littéralement un effet performatif, puisque, donnant initialement des signes de capacité à l'émerveillement esthétique, le monstre commet ensuite un crime atroce dès lors qu'il se rend compte de sa propre monstruosité. Par le jeu des mots de l'enfant, l'image revêt toute son efficacité performative à partir du moment où le monstre est *défini* comme tel. De son côté, la créature *assigne*, littéralement, l'image de meurtrière à la jeune femme innocente, en glissant le médaillon dans sa poche, et construit ainsi une réalité du crime. L'image est suivie d'effets pour ainsi dire, et la réalité se conforme ainsi à l'image du monstre.

Dans la troisième partie, le candidat souligne l'effet paradoxal qu'il y a à recourir à l'image pour en dénoncer le pouvoir désastreux, inscrivant ce paradoxe dans l'aporie plus large qui consiste à critiquer un objet à l'aide de ce même objet. Miliband construit ce discours pour se construire à son tour une image et se présenter en candidat sérieux, qui prend en considération les besoins réels des gens. Mary Shelley ne renonce pas à recourir à l'imagerie conventionnelle du romantisme et du roman gothique, mais dans tous les cas, le recours au procédé de l'image est délibéré : Miliband, empruntant lui-même les codes dominants de l'image politique pour nourrir une auto-critique, reconnaît lui-même qu'il ne peut se passer complètement de conseillers en image, tandis que le photogramme a recours à la structure du triptyque pour suggérer la fragmentation du personnage en trois reflets, l'un digne et renvoyant à l'image publique, l'autre burlesque, et le troisième énigmatique et inquiétant, composant une seule et même image politique.

Le candidat conclut en mobilisant la référence au scepticisme cartésien et mentionne le cynisme dénoncé par Miliband. Le lecteur/spectateur doit-il se résigner à une forme de scepticisme vis-à-vis de la représentation, comme le texte de Miliband semble l'y encourager ? Le discours dépasse cette aporie de l'image en invitant à prendre compte, au-delà des seuls problèmes de perception, l'impact politique des stratégies de représentation. De même, chez Shelley, la double image permet de construire un effet d'empathie pour la condition de la créature et sa perception des choses, qui est une preuve d'efficacité du discours offert au lecteur.

Le candidat n'échappe pas à quelques maladresses : les références philosophiques (Platon, Descartes, Foucault...) n'étaient pas absolument nécessaires au regard de l'usage qui en était fait. L'argument qui consiste à dire que Mary Shelley a recours aux codes de l'écriture romantique à une période où celle-ci est précisément en train de se constituer ne convainc pas pleinement le jury. Plus généralement, l'intertexte en tant que tel, et/ou l'allégeance à certains codes, ne peut en soi être pris comme un signe de l'aporie de la représentation. Le jury interroge également le candidat sur les sentiments bienveillants qu'il prête au monstre : ce que dit le monstre doit-il être pris au sérieux puisque l'on a un récit à la première personne, et n'est-il pas contredit par le sentiment d'exultation qu'il dit éprouver après avoir commis le meurtre ? Là aussi, on pourrait y voir un effet de diffraction créé par le dispositif narratif.

Cependant, l'ensemble est cohérent et présente une véritable progression à partir d'une problématique pertinente au dossier. Le candidat a le souci d'étayer toutes ses assertions par des exemples choisis dans les documents et analyse bien l'image. Il se montre très réactif dans l'entretien et justifie ses analyses de façon argumentée. Est-il besoin de le préciser ? L'anglais authentique, fluide et particulièrement riche du candidat lui permettait d'exprimer avec finesse et nuance son propos. Le jury a également apprécié le dynamisme (voire l'enthousiasme) du candidat qui avait souci d'emporter l'adhésion.

La nouvelle sous-épreuve pré-professionnelle

On rappelle à toutes fins utiles que la consigne donnée aux candidats était : « A l'issue de l'entretien en anglais sur le dossier d'Épreuve Hors Programme, vous vous appuyerez sur le ou les document(s) que vous sélectionnerez pour proposer au jury, de façon concise et en français, une ou des piste(s) d'exploitation possible(s) en situation d'enseignement de votre choix (par exemple et entre autres : thèmes, objectifs langagiers, objectifs culturels, transdisciplinarité ; dimension éthique, etc.). Puis, vous répondrez, en français, aux questions posées par le jury. L'ensemble n'excédera pas cinq minutes. »

Les critères retenus pour évaluer cette partie de l'épreuve étaient la structuration du propos, la clarté de la langue, la pertinence de l'exploitation pédagogique proposée et, le cas échéant, le bref échange avec le jury qui suit l'exposé du candidat.

Sans exiger des candidats qu'ils construisent une séquence complète, le jury s'attendait à un minimum de précision quant à la façon de traiter le ou les documents proposés. Par exemple, si le candidat proposait de couper un texte jugé trop long, il fallait préciser et justifier en deux mots quel serait le passage retenu. De même, il fallait être aussi précis que possible sur les objectifs poursuivis. Sans les énumérer de façon exhaustive, il était bon de définir au moins un ou deux objectifs pédagogiques, qu'ils soient culturels, langagiers, méthodologiques ou encore citoyens.

On a pu noter que la grande majorité des candidats sont familiers des filières existantes, ainsi que des grandes thématiques qui servent de cadre à l'enseignement des langues au collège et au lycée. On a aussi pu constater que les candidats s'exprimaient généralement dans une langue claire et précise, en se gardant d'avoir recours à un registre trop familier. Il convient en effet d'éviter d'employer des tournures aussi peu recherchées que « une structure basique », « je partirais sur... », « par rapport à tout ce qui est impérialisme »... Dans les points positifs, on a également pu noter un souci louable de travailler en collaboration avec des collègues d'autres disciplines ou de poursuivre un objectif citoyen, comme cette candidate qui propose d'aborder un discours critique de la bien-pensance américaine au lendemain des attentats du 11 septembre : elle se déclare désireuse de développer le sens critique des élèves et de les amener à forger leur propre opinion par la prise de distance avec le discours des médias, et par la démarche de vérification des informations reçues. On a enfin pu apprécier que des candidats se penchent réellement sur les difficultés d'un document et sur la manière de les surmonter avec une classe d'élèves.

Les candidats ont proposé le plus souvent l'exploitation d'un ou plusieurs des documents dans le cadre du cycle terminal de filières générales, ce qui peut sembler logique étant donné la difficulté des documents. Mais on a pu apprécier que certains candidats sortent des sentiers battus et songent à aborder un article de presse sur la lecture du 11 septembre (EHP 11) en classe de troisième, un extrait d'un débat à la Chambre des Communes portant sur le choix du trajet de l'Eurostar en 1988 (EHP 9) à une classe de première technologique, ou bien encore un texte d'accès difficile à une classe préparatoire aux grandes écoles.

Le jury déplore néanmoins que certains candidats n'aient pas préparé, lors des cinq heures en loge, cette nouvelle partie de l'épreuve. Ces candidats ont alors improvisé une présentation de quelques secondes, et ont eu du mal à répondre aux questions. Il n'était pas de bon augure que des candidats débutent leur exposé en disant que les trois documents pris en bloc pouvaient faire l'objet d'une exploitation pédagogique, dans le cadre de l'enseignement secondaire notamment. Cela dénotait un manque de réflexion préalable sur la difficulté des documents et sur la manière de les aborder en classe. Soulignons qu'il est extrêmement risqué de proposer l'exploitation d'un aspect qui n'aurait pas été traité lors de la synthèse, par exemple la dimension rhétorique du document B, car c'est là souligner une lacune de son propre exposé. On évitera également les formules et les propositions trop évidentes (« avec le document A, je pourrais travailler sur la spécificité du discours littéraire », « on pourrait étudier l'écriture d'un article avec le document B » ou encore « un travail sur l'analyse de l'image pourrait sûrement être intéressant »).

Le jury rappelle ici que ce sont avant tout la pertinence et le bon sens de l'exploitation pédagogique proposée qu'il évalue. Attention, donc, à la faisabilité des séquences de cours évoquées et à bien mesurer la difficulté des documents. Ainsi, il ne suffit pas de « faire entrer » un document dans telle notion ou thématique au programme de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire pour qu'il soit réellement exploitable à ce niveau. Enfin, sans doute est-il bon de rappeler que dans la perspective d'éduquer les élèves aux valeurs de liberté et d'égalité entre les individus, qui est l'une des missions que s'assigne l'École républicaine, on ne peut proposer des tâches différenciées selon les sexes, comme l'a fait une candidate qui a déclaré qu'un texte parlant d'émancipation des femmes (EHP 5 « Bernice Bobs her Hair ») intéresserait une classe à majorité de filles, mais risquerait de lasser les garçons, ou encore pis, proposer un débat « pour ou contre les droits des noirs » à partir d'une photographie représentant Martin Luther King lors de la marche de Selma (EHP 22).

Si un peu de recul est toujours appréciable, trop de candidats perdent de vue qu'on leur demande de réfléchir à un cours d'*anglais*. Il faut donc se garder de partir vers des considérations éthiques et culturelles trop larges, voire des pistes transdisciplinaires (toutes recevables en soi, bien sûr) *avant* d'avoir réfléchi sérieusement aux éléments de langue qui pourraient être réinvestis dans les activités (tâche finale ou autre) proposées.

Trop souvent le jury a dû ramener la discussion à des considérations terre-à-terre, telles que le niveau visé ou la définition de l'objectif langagier, alors qu'une réflexion préalable aurait permis de mettre en lien de manière raisonnée procédés linguistiques et construction du sens.

Pour conclure, le jury a entendu de bons exposés (dont nous avons donné des exemples plus haut) qui montrent qu'une familiarisation avec les codes de l'épreuve et une préparation régulière portent généralement leurs fruits.

Laurent MELLET
Université Toulouse – Jean Jaurès
Myriam-Isabelle DUCROCQ
Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Avec l'aide de la commission EHP

8. COMPRÉHENSION-RESTITUTION

La sous-épreuve dite AFER (Agir en Fonctionnaire Ethique et Responsable) ayant été supprimée, la Compréhension-Restitution consiste maintenant en une seule courte épreuve de trente minutes que les candidats viennent passer directement, sans travail préalable en loge. Le cadrage des sujets et les attentes du jury sont restés les mêmes, c'est pourquoi le présent rapport reprend en substance les deux précédents, dont la pertinence reste entière. Ont été ajoutés des conseils de méthode plus précis et plus développés, ainsi que des exemples commentés tirés de la session 2015 afin de répondre aux questions que se posent souvent les agrégatifs et leurs préparateurs.

Rappel du déroulement de l'épreuve

Lorsque le candidat a pris place et préparé ses feuilles de brouillon comme il le souhaite, le jury lui rappelle brièvement les modalités de l'épreuve. Le document, qui est de source radiophonique et dont la durée n'excède pas trois minutes, est diffusé une première fois dans son intégralité. Cette première écoute est suivie d'une minute de pause permettant au candidat de compléter et d'organiser les notes qu'il a prises. L'enregistrement est ensuite diffusé en version fragmentée, en quatre segments. La fin de chaque segment est signalée par un son de cloche. Le candidat doit alors restituer en français, au discours indirect, ce qu'il a entendu. Il indique la fin de la restitution du segment en prononçant les mots « fin de segment ». Suit un entretien avec le jury qui dure au maximum dix minutes. La durée totale de l'épreuve (comprenant les deux écoutes, la restitution et l'entretien) ne peut excéder trente minutes.

Comment s'y préparer

L'épreuve de Compréhension-Restitution est une épreuve exigeante qui a sa méthodologie propre et requiert un entraînement régulier de la part des candidats, afin d'en maîtriser tous les paramètres : une compréhension exhaustive et nuancée, une prise de notes rapide et claire, une restitution en français efficace et aussi complète que possible, et enfin une bonne réaction aux questions posées lors de l'entretien. Pour cela, il faut impérativement s'exercer dans des conditions aussi proches que possible de celles du concours, c'est-à-dire : en temps limité, et face à un jury.

En effet, écouter les annales des sessions précédentes, ou des émissions radiophoniques chez soi en s'arrêtant à la prise de notes, n'est pas suffisant. La restitution en français qui doit suivre exige des réflexes de transposition et une bonne maîtrise du rythme de dictée, capacités qui ne s'acquièrent que par une pratique en situation réelle. Il en va de même pour la gestion des questions posées par le jury.

La compréhension

Bien comprendre un enregistrement suppose deux compétences fondamentales :

Une bonne discrimination auditive : le message sonore doit être perçu phonétiquement dans toute sa richesse et sa précision, même dans le bas de l'échelle intonative. Les enregistrements donnés au concours reposent sur le principe de l'interview, et peuvent comporter non seulement des explications données sur un ton universitaire, mais aussi des passages de simple conversation : par exemple, dans le document de cette année intitulé *Bravo Figaro*, les souvenirs d'un auteur néo-zélandais évoquant son père, ouvrier en bâtiment, qui chantait à tue-tête des airs d'opéra sur les chantiers de construction. Il va sans dire qu'une exposition à une langue orale authentique, avec ses éventuels faux départs ou retouches en cours d'énoncé, constitue un bon entraînement général. Le jury conseille aux candidats de s'exercer en particulier à partir d'émissions radiophoniques en *podcasts*, qui offrent la possibilité de réécouter dans un deuxième temps, si besoin, des passages moins bien compris et de contrôler sa mémoire immédiate. Lors de cet entraînement à l'écoute tout au long de l'année, il faut s'habituer à entendre le détail. Une énumération d'adjectifs particulièrement intéressante, une tournure idiomatique, un verbe expressif donneront ensuite toute sa richesse à la restitution en français, sans parler des statistiques chiffrées et autres informations précises. En améliorant sa compréhension orale fine, on se mettra également à l'abri de confusions phonétiques regrettables qui aboutissent presque toujours à des contresens ou des non-sens : par exemple, parmi celles entendues cette année, entre *social* et *sexual (intercourse)*, entre *bank* et *back* (il s'agissait de *bank bonuses*), entre *wholesome* et *awesome*, entre *chew tobacco* et *Chewbacca* (le personnage de *Star Wars*.) De même, bien connaître le système d'accentuation devrait éviter aux candidats

d'entendre *competence* au lieu de *competition*. Les chiffres doivent également être compris avec précision, ce qui suppose une bonne perception des voyelles finales (*thirty million*, *thirteen million*), du zéro en usage britannique (un taux d'inflation de *nought point five percent*) etc. Enfin, écouter des sources variées, pas seulement des médias britanniques ou américains, permet de s'habituer à certaines particularités accentuelles, par exemple le /e/ très fermé de l'anglais néo-zélandais qui fait ressembler *sense* à *since*, *bet* à *bit*, et peut troubler une oreille non avertie. On trouvera à la fin de ce rapport une liste (non exhaustive, bien sûr) de sources radiophoniques du monde anglophone offrant des émissions de qualité.

Une bonne culture générale. Pour le dire comme les linguistes cognitivistes, la langue sous-détermine l'accès au sens, qui est de nature « encyclopédique » : dans chaque énoncé, nous comprenons beaucoup de choses qui n'y sont pas, mais que l'expérience de la vie et du monde nous permet de suppléer. Ce phénomène, qui vaut pour toute phrase ordinaire de la langue courante, s'amplifie considérablement dans un contexte culturel. C'est pourquoi, pour rendre compte de documents portant sur la littérature, la politique, l'histoire... on attend des candidats une bonne culture d'angliciste, et même une bonne culture générale. S'il est parfaitement normal de ne pas connaître tel patronyme ou nom de lieu maori, ou bien le nom du directeur de la *British Film Commission*, en revanche des noms d'écrivains célèbres comme Philip Roth doivent être identifiés sans problème, de même que des hommes politiques comme Lloyd George ou Arthur Balfour, des villes comme Auckland ou Canberra. Un agrégatif doit avoir entendu parler du poète anglais Philip Larkin, ou de la romancière américaine Harper Lee. Il doit aussi connaître Wilfried Owen et les autres poètes de la première guerre mondiale (*war poets*). Le compositeur Benjamin Britten fait partie des attendus culturels, même si l'on n'a pas de familiarité particulière avec sa musique. Owen et Britten étaient réunis cette année dans un enregistrement portant sur le *War Requiem* de Britten, qui incorpore des passages tirés des œuvres poétiques d'Owen. Les candidats n'ayant jamais entendu parler ni de l'un ni de l'autre s'exposaient à ne pas saisir la teneur de la discussion ou pire, oubliant (peut-être sous l'effet du stress) le titre inscrit sur le papillon (*Benjamin Britten's War Requiem and Wilfried Owen*), à comprendre *Britain*. Il en va de même pour les grandes institutions politiques, civiles ou religieuses, les affrontements entre partis, les grands repères historiques... Un document sur les femmes évêques dans l'Eglise anglicane a posé des problèmes à certains candidats qui ignoraient qu'il y avait un archevêque de Cantorbéry, ou comprenaient *Senate* au lieu de *synod* (les nominations devenant ainsi des « décisions du Sénat »), ou bien encore, ne sachant pas que le mot *ordination* est transposable tel quel en français, proposaient des solutions fantaisistes comme « ordre » ou « ordonnance ». Dans le même ordre d'idées, traduire *the Black Death of 1348* par « la Mort Noire de 1348 » trahit des lacunes culturelles problématiques dans un concours de ce niveau : il s'agissait évidemment de la Grande Peste ou Peste Noire, les deux équivalents français communément attestés.

Plus spécifiquement, comme certains documents reflètent de façon immédiate l'actualité de l'année en cours ou des années précédentes, écouter la radio souvent permet de se familiariser avec les grandes problématiques du moment, d'identifier plus facilement le nom des acteurs importants du monde politique ou culturel, et de reconnaître certaines voix d'hommes politiques, par exemple celles de David Cameron ou Ed Miliband. Outre que cette connaissance permet d'accéder au sens si le journaliste, s'adressant à un public anglophone, n'identifie pas le locuteur, elle donnera davantage de relief à la restitution par la suite : « On entend alors David Cameron, lors d'une session houleuse à la Chambre des Communes, dire que... » est plus satisfaisant que « On entend alors une voix masculine sur fond de cris et d'acclamations dire que... » De même, on comprendra plus facilement un document sur *Mr Turner*, le film de Mike Leigh, si l'on est allé le voir au cinéma, ou simplement si l'on en a entendu parler sur les ondes (ce qui s'ajoute, bien sûr, à une connaissance en amont du peintre William Turner et de ses œuvres les plus marquantes). Certains candidats paraissaient ne pas savoir qui était ce Monsieur Turner, peintre de son état, et ce que venait faire dans le document la *Royal Academy*. Difficile dans ces conditions de suivre le fil de l'enregistrement, et ensuite de le transcrire de façon cohérente.

La prise de notes

Lors de la prise de notes, consigner des phrases entières est évidemment exclu : il s'agit donc de noter des mots ou groupes de mots, en matérialisant les articulations entre les différentes parties du discours. Un système fiable d'abréviations pour des mots très courants (par exemple H pour *history* ou C19 pour *nineteenth century*) ou les rapports logiques les plus fréquents (cause, conséquence, contraste) rend de grands services le jour de l'épreuve, à condition qu'on l'ait mis en pratique régulièrement pendant l'année. Il est trop tard le jour J pour se demander comment coder un changement de locuteur, dans quelle partie de la feuille consigner une statistique, ou bien quel

espacement ménager pour intégrer les informations perçues lors de la deuxième écoute. Tout cela doit être devenu une habitude, pour que la concentration se porte sur le seul message sonore.

La méthode de la restitution

De l'utilité du titre

Le titre figurant sur le bandeau est simplement donné aux candidats pour guider et orienter leur écoute et il ne doit pas être traduit. En revanche, comme ce titre est fait pour être éclairant, le jury conseille non seulement de le lire attentivement, mais de vérifier après avoir découvert le document (pendant la minute de pause, par exemple) que l'on n'a pas compris autre chose que ce que le titre indiquait. Certes, le délai est trop court pour réfléchir en détail aux termes du sujet avant l'écoute, mais prenons un exemple de cette session : *The Recognition of Aboriginals*. Le deuxième nom évoque l'Australie, et le premier les enjeux d'une reconnaissance : politique, sociale, identitaire ? Sous quelles formes et par quels moyens ? On n'a pas le temps de pousser davantage le questionnement, mais cela suffit pour ne pas partir sur une fausse piste, comme l'ont fait certains candidats qui, n'ayant pas identifié clairement la ligne directrice, n'ont pas exprimé clairement qui désirait être reconnu, et se sont perdus dans le détail de l'argumentaire. Or cela était bien dit sur le petit papier donné au début !

Le rythme de dictée

Le jury prend en note l'intégralité de la restitution, sous la dictée des candidats. Ceux-ci doivent donc trouver un rythme qui ne soit pas trop rapide, ce dont ils peuvent s'assurer en regardant le jury. Pour dicter efficacement, il faut anticiper pour proposer des phrases précises : il ne s'agit pas de dire à haute voix ce que l'on a compris, en glosant, en se reprenant sans cesse, mais de donner une proposition bien nette qui servira de base pour l'entretien. Le rythme ne doit pas non plus être trop lent afin que la restitution n'empiète pas sur le temps de l'entretien. Le jury laisse dans tous les cas les candidats terminer leur restitution, même s'il les avertit quand celle-ci est à l'évidence trop lente, ce qui est également le signe d'un manque de méthode.

Faut-il contextualiser, faut-il synthétiser ?

Il est inutile de faire précéder la restitution d'une introduction présentant le thème, la source et les intervenants, par exemple : « Le document que nous venons d'entendre est un extrait radiophonique qui évoque l'histoire de Palm Springs en intégrant des interviews de diverses personnes... » Les candidats n'ont pas à indiquer les accents des locuteurs ni l'origine géographique de l'extrait. Par « restitution », on entend une transposition en français, au discours indirect, de tous les énoncés entendus. Elle doit être aussi fidèle que possible au document original et ne consiste pas à synthétiser ou résumer le propos, sauf pour rendre les échanges peu denses en informations (salutations, remerciements) et les éléments tels que rires ou bruits de fond. On préférera donc dire « Le journaliste souhaite la bienvenue à son invité » plutôt que « Le journaliste accueille son invité en le saluant et lui dit qu'il est heureux de l'avoir dans son émission ce jour-là, ce à quoi l'invité répond que c'est un plaisir pour lui et qu'il est ravi également d'être dans le studio ». Le jury n'attend pas de glose ou de justification de la restitution proposée, que ce soit pendant la dictée ou pendant l'entretien (nous y reviendrons). Le concept de « restitution fidèle » vise l'exhaustivité du sens, mais n'enveloppe pas les contours intonatifs, les autocorrections, les longues pauses d'hésitation ou la qualité de diction des locuteurs : l'effort pour intégrer toutes ces composantes de l'oral n'est pas un plus apprécié par le jury mais seulement une perte d'efficacité pour le candidat. « Le journaliste s'éclaircit la gorge avant de demander à son invité sur un ton mi-sérieux mi-amusé s'il lui est venu l'idée, c'est-à-dire (car il se reprend à ce moment-là) s'il a déjà songé... » deviendra simplement : « le journaliste demande à son invité s'il a déjà songé... ».

Les calques et le français idiomatique

L'écueil principal quand on traduit immédiatement de l'anglais est, bien évidemment, le calque. Il faut donc être vigilant par rapport à des mots qui peuvent être faussement transparents dans leur usage. Ainsi, dans le contexte des documents proposés cette année, *company* devait être rendu par « entreprise » au lieu de « compagnie », *liberal* par « progressiste » au lieu de « libéral », *his audience* par « son auditoire » au lieu de « son audience », ou encore *the competition was fierce* par « la concurrence était rude » (au lieu de « la compétition était féroce »). Tout est, bien évidemment, affaire de contexte : que les candidats n'en tirent pas argument pour traduire chaque fois *liberal* par « progressiste » : John Stuart Mill est un philosophe libéral. Même si la restitution n'est pas une version au sens strict, elle met en jeu les mêmes mécanismes que n'importe quelle traduction, et les

candidats doivent soigner la langue d'arrivée. On veillera aussi pour la même raison à proscrire le franglais : un « business » florissant, ou un « job » ne sont pas dans le registre de langue que l'on attend à l'agrégation. On évitera de la même façon de dire un « boom » économique, le « melting pot » ou la « junk food ». Certaines expressions comme *freedom rides* (aux Etats-Unis à l'époque de la lutte pour les droits civiques) ou *cultural cringe* appliqué à la Nouvelle Zélande n'étaient pas aisées à rendre en français, et le jury a apprécié les tentatives de transposition cohérentes, au prix d'un léger étoffement : par exemple « voyages en bus pour la liberté » et « complexe d'infériorité culturelle », respectivement. L'adaptation à une réalité française est rarement convaincante et conduit très souvent à des solutions erronées : ainsi, pour traduire *SAT scores*, il valait mieux parler d'examen pour entrer à l'université que de « baccalauréat ». Le haggis écossais n'a rien à voir avec du « hachis Parmentier » et devait être laissé tel quel (le mot est passé dans notre langue) sans qu'il soit besoin de recourir à l'expression désuète « panse de brebis farcie ». Les candidats ayant essayé de transposer *poll tax* en « taxe d'habitation » (!) ont été peu inspirés : impôt (forfaitaire) par tête était la formule exacte. Des expressions spécifiques comme celle-là, culturellement chargées (on pense irrésistiblement à Margaret Thatcher) et/ou porteuses d'histoire, méritent d'ailleurs d'être citées en anglais puis rapidement glosées par une traduction explicative. Autre exemple : un document sur Palm Springs dans les années 1950 contenait l'expression *the rat-pack*. Plutôt que de la laisser telle quelle, sans traduction, il convenait de la citer comme expression liée à un certain contexte avant d'en donner une glose rapide : non pas la « bande des rats », qui est absurde, mais « les grandes stars des années 50-60 » ou encore « la bande d'amis de Frank Sinatra. » Le jury tient à préciser, pour clore cette rubrique, que cette prudence vis à vis des calques s'applique aussi aux formules de présentation ou d'articulation du discours qui tiennent au discours rapporté et ne correspondent à aucun mot anglais du document : « on peut entendre », « le journaliste introduit son invité », « le correspondant commente que » ou « insiste que » sont des anglicismes qu'il convient de bannir.

Variété et efficacité stylistique

On veillera à varier les verbes introducteurs de discours (la répétition « il précise... alors l'invité précise... le journaliste reprend la parole pour préciser » est extrêmement maladroite) et à éviter les chevilles inutilement lourdes (« Le journaliste reprend la parole pour indiquer qu'à son avis ...»). Il est inutile d'identifier le locuteur à chaque phrase, à chaque nouvel argument, lorsqu'il n'y a pas eu de changement dans la prise de parole. On se passera donc d'incises comme « poursuit l'invité » et de propositions complètement redondantes comme « l'invité continue à parler pour dire que ... », « l'invité poursuit en expliquant que... ». Le jury a valorisé les restitutions concises faisant usage du discours indirect libre une fois que le locuteur était identifié. Le passage au discours indirect requiert bien sûr de transposer les pronoms personnels (si le locuteur emploie *we* pour renvoyer par exemple aux Américains, le candidat n'emploiera pas « nous ») et les adverbes (*here* ne sera pas traduit nécessairement traduit par « ici » ; *tomorrow* deviendra « le lendemain » et *today* « le jour de l'émission ») et de veiller à la concordance des temps. La restitution ne peut être de bonne qualité si les candidats transposent mot à mot ce qu'ils ont entendu en anglais et s'ils n'anticipent pas la fin de leur phrase au moment où ils la commencent. Si l'on choisit une mauvaise amorce, on se retrouve vite empêtré dans des subordinées qui ne s'enchaînent pas bien. Il faut donc avoir, dès le début de l'énoncé, une idée précise des contours syntaxiques que l'on va adopter. C'est pourquoi les phrases raisonnablement courtes sont à privilégier par rapport à des structures alambiquées donnant souvent lieu à des aberrations en cours de route. En revanche, on évitera les successions de propositions uniquement liées par « et » (« Il dit que ... et que ... et que ...»). Ce moyen terme entre parataxe gauche et sophistication peu maîtrisée ne peut se trouver que par une pratique régulière de l'exercice en situation réelle.

Voici, à titre d'exemple plus développé, un extrait de restitution entendu cette année : « On entend le présentateur de l'émission qui explique qu'il va recevoir A. McCormick. Ce dernier, précise-t-il, est professeur en sciences de l'éducation à l'université de l'Indiana. Le présentateur ajoute que son invité a dirigé une enquête et que celle-ci porte sur la façon dont les étudiants dans les universités américaines s'impliquent dans les enseignements qui leur sont dispensés... » La syntaxe est correcte, mais il y a ici beaucoup de chevilles inutiles (« on entend... qui explique », « précise-t-il », « le présentateur ajoute... ») et d'étoffements maladroits, peu efficaces (« la façon dont... », « qui leur sont dispensés »). On préférera donc cette solution plus directe et plus économe en temps : « Le présentateur reçoit A. McCormick, professeur en sciences de l'éducation à l'université de l'Indiana, qui a dirigé une enquête nationale sur l'implication des étudiants américains dans leur parcours universitaire » (début d'un enregistrement sur le classement des universités américaines, *College rankings*) Une faute très répandue consiste en particulier à rajouter des relatives inutiles qui alourdissent le propos, surtout quand elles sont prises dans des complétives objet : « il remarque que

les explications qui ont été données jusqu'à présent... ». On préférera donc « les explications données jusqu'à présent. » Même si les candidats doivent viser dans cette épreuve la plus grande exhaustivité possible, ils doivent s'entraîner à le faire avec concision et efficacité.

Les titres et les noms

Autre question importante : faut-il traduire en français tous les titres, tous les noms d'institutions ou d'organismes ? Cela dépend des cas. Quand il existe un équivalent pleinement attesté en français, la réponse est évidemment oui. Voici des exemples tirés de cette session. *The Taming of the Shrew* donnait *La Mégère apprivoisée*, de même que *Gone with the Wind* devait être rendu par *Autant en emporte le vent*. D'autres œuvres moins connues mais tout de même classiques comme *Sophie's Choice* de William Styron ou *The French Lieutenant's Woman* de John Fowles se transposaient facilement : *Le Choix de Sophie*, *La Maîtresse du lieutenant français*. En revanche, comment rendre le titre d'un roman tout juste paru et non encore traduit en français, comme *The Bone Clocks* de David Mitchell ? Dans ce genre de cas, le jury se montre indulgent et accepte toute transposition qui fait sens. Pour ce qui est des noms de comités, de groupes humains, d'institutions, il n'y a pas non plus de règle fixe. Si certains noms doivent rester en l'état (on n'imaginerait pas le *British Museum* traduit par le Musée britannique ou le *Tower Bridge* traduit par le Pont de la Tour !), une bonne méthode consiste souvent, comme pour les expressions culturellement marquées (voir ci-dessus), à citer le nom en anglais, accompagné d'une parenthèse explicative ou d'un équivalent. Pour l'organisme américain *Equal Justice Initiative* qui défend les condamnés lors de leurs procès, on pouvait proposer l'équivalence « Pour une justice plus égalitaire » en s'inspirant de la façon dont se nomment beaucoup d'organismes français qui mènent une action militante ; il est bien évident que « initiative pour une justice égale » serait un calque peu satisfaisant. Autre exemple de cette année : *The Royal Academy*. C'est plus compliqué ici, car « l'Académie Royale » passe bien... mais il se trouve que c'est une institution belge. On pouvait donc songer à un équivalent explicatif : l'Académie britannique des beaux-arts. Impossible de faire ce travail en amont pour tous les noms qui pourraient se présenter ! Mais que les candidats ne s'affolent pas : on attend d'eux qu'ils fassent simplement preuve de bon sens s'ils sont confrontés à une difficulté de ce genre, et le jury n'a pas des attentes démesurées. Quant aux noms des émissions radiophoniques, il vaut mieux la plupart du temps ne pas chercher à les traduire : que pourrait donner une transposition de *Fresh Air* (sur NPR) à part des absurdités (« le journaliste accueille son invité dans *Air Frais* » ?!)

Peut-on se corriger en cours de route ?

Les candidats ne doivent pas proposer au jury des formules concurrentes. Ils peuvent demander au jury de leur relire leur proposition initiale pour la modifier mais il faudra indiquer clairement dans ce cas la version finale qui doit être retenue. Cependant, il est évident que des corrections et reformulations trop fréquentes finissent par provoquer confusions et perte de temps. Il faut donc s'entraîner à trouver rapidement la meilleure formulation possible de la phrase suivante pendant que le jury note la précédente. Chaque phrase doit être restituée une seule fois. Il n'est pas nécessaire de dicter la ponctuation. Les pauses entre les propositions et l'intonation, notamment le fait que la voix baisse en fin de phrase, doivent suffire à guider le jury dans sa prise de notes.

Les candidats bien préparés repèrent au moment où ils dictent leur restitution les passages dont ils ne sont pas satisfaits. Cela leur permet de mettre à profit la minute de pause dont ils peuvent bénéficier à la fin de la restitution et de proposer spontanément des améliorations. Si la restitution a pris plus de vingt minutes, le jury passera directement à l'entretien.

L'entretien

L'entretien, qui représente le tiers du temps (10 minutes sur 30), est un moment important de l'oral, pendant lequel les membres du jury aident les candidats à améliorer leur restitution en les invitant à corriger des erreurs de compréhension ou des incohérences, à reformuler des passages maladroits (qui sont souvent des calques de l'anglais ou des constructions syntaxiques incorrectes) ou à la compléter par des informations manquantes. Le jury attend que le candidat lui dicte une nouvelle proposition mais ne demande pas de justifications ou de glose. Prenons un exemple tiré d'un document de cette session, sur Richard Burton et Elizabeth Taylor. Il s'agit en particulier de la rencontre des deux acteurs sur le tournage de *Cleopatra*, et le jury relit au candidat ce court passage en attirant son attention sur un problème de formulation : « cette superproduction que l'on peut considérer comme une débâcle ou une grande fresque historique en fonction de votre point de vue. » Inutile alors de s'auto-flageller : « Oui, je me rends bien compte que c'est assez maladroit ; en fait, j'ai eu du mal à rendre *debacle*, alors j'ai traduit littéralement mais c'est vrai que ça ne passe pas bien en

français... » La meilleure attitude consiste à proposer, le plus rapidement possible, et sans commentaire inutile : « je souhaite corriger en disant : 'cette superproduction... dans laquelle certains verront un ratage complet... d'autres une grande fresque historique' » De cette façon, le problème de calque et l'incohérence dans les pronoms (« on », puis « votre ») ont été résolus. Le jury précise toujours la nature de la faute (expression, sens ou logique, oubli...) et les candidats doivent être préparés à comprendre vite ce que l'on attend d'eux. Trop souvent, le jury est amené à demander : « quelle solution définitive souhaitez-vous que nous notions ? » à des candidats qui se contentent de gloser en évoquant des solutions possibles sans dicter rien de précis.

Il arrive fréquemment que des candidats parviennent à ajouter à leur restitution des éléments qu'ils avaient notés mais dont ils n'arrivaient pas à faire sens dans leur proposition initiale. Cela est possible lorsque le sens global du document a été compris et que l'on fait un effort de logique. De même, si les notes ou la compréhension ponctuelle du candidat sont défailtantes, le jury fera appel à son bon sens.

Les questions comme les réponses se font en français. Cependant le jury peut être amené à demander au candidat de citer précisément ce qu'il a entendu en anglais afin de l'aider à reformuler sa traduction, que ce soit un problème d'expression ou de sens. Exemple, dans le cas d'un contresens : « Quels mots de l'enregistrement restituez-vous pas 'le salaire des hommes politiques' ? » Il s'agissait de *executive earnings*, dans une phrase de Ed Miliband disant que les salaires en question ont augmenté de 21%. Comme il n'est guère concevable que les salaires des hommes politiques ait connu une telle hausse, le jury attend du candidat qu'il procède dans sa tête à un petit raisonnement : que peut bien vouloir dire le leader du parti travailliste ? En remettant l'énoncé dans son contexte, c'est-à-dire une dénonciation de l'écart grandissant entre les plus favorisés et les couches inférieures de la population britannique, on comprendra qu'il ne peut s'agir de « l'exécutif » au sens politique du terme, mais bien plutôt des très hauts salaires, ou ceux des grands patrons, (*chief executives*). Le jury ne guidera pas le candidat dans cette voie ; il se contentera d'attirer son attention sur les mots anglais du document, en espérant le déclic.

Les questions visent toujours à aider le candidat, jamais à le piéger ou le déstabiliser. Ce moment de l'épreuve ne doit pas être négligé car certains candidats parviennent à améliorer de façon significative leur restitution. À l'inverse, ceux qui rechignent à réfléchir ou à proposer une réponse (« non, je ne vois pas / je préfère maintenir ma proposition... ») se pénalisent eux-mêmes.

À l'issue de l'épreuve, les brouillons des candidats ne sont pas examinés.

Exemples de sujets donnés pendant la session 2015

Cette année encore, les enregistrements proposés ont couvert un large éventail de sujets : depuis la civilisation américaine, avec les chansons de Nina Simone, la loi sur les droits civiques de 1964, le style de gouvernement de Woodrow Wilson ou la dignité des condamnés attendant dans le couloir de la mort, à la culture britannique, avec la Révolte des Paysans au Moyen-Age, l'arrivée de Nancy Astor au Parlement, les débuts de la série *Mr Bean* ou le rôle actif joué par les femmes sur le front de la première guerre, sans oublier l'Irlande (les voleurs de cadavres à Dublin au dix-neuvième siècle), la Nouvelle-Zélande (vision de soi et du monde), ou l'Australie (la reconnaissance des aborigènes). Certains sujets étaient à dominante littéraire, portant sur les derniers romans de David Mitchell ou Martin Amis, ou la réputation de Philip Larkin, d'autres encore regardaient du côté du cinéma, avec le choix de l'actrice principale dans *Autant en emporte le vent*, le début de carrière de Meryl Streep, le dernier film de Mike Leigh sur le peintre Turner, ou encore la représentation de la guerre de Sécession et de la Reconstruction dans *La Naissance d'une nation* (1915). Peinture et politique étaient réunies dans le tableau australien *The Big Picture*, de même que musique et poésie dans le rapport entre Benjamin Britten et Wilfried Owen. D'autres sujets moins classiques mais culturellement riches abordaient l'ordination des femmes évêques dans l'Église anglicane, l'expédition en Arctique de John Franklin, les cartes postales de McGill et leurs jeux de mots équivoques, les grands barrages californiens et la gestion du problème de l'eau, la culture du barbecue dans l'histoire américaine, ou encore la carrière de la grande danseuse britannique Alicia Markova.

Le jury est bien conscient du fait que l'épreuve est exigeante. Il valorise les restitutions fluides et concises effectuées dans un français soigné. Il a entendu cette année de bonnes prestations de la part de candidats qui s'étaient manifestement entraînés de façon rigoureuse et régulière et possédaient une connaissance solide de la culture anglophone.

Les candidats de 2016 trouveront l'ensemble des documents de cette session sur le site web de la Société des Anglicistes.

Références radiophoniques

Pour s'entraîner, les candidats pourront écouter des émissions ou télécharger des podcasts sur les sites suivants (liste indicative, non exhaustive) :

Australie :

<http://www.abc.net.au/radio/>

Canada :

<http://www.cbc.ca/radio/> <http://www.rcinet.ca/english/>

Irlande :

<http://www.rte.ie/radio/>

Nouvelle-Zélande :

<http://www.radionz.co.nz/>

Afrique du Sud :

<http://www.capetalk.co.za/> <http://ewn.co.za/Multimedia?Types=Audio>

Royaume-Uni :

<http://www.bbc.co.uk/radio> <http://www.bbc.co.uk/podcasts> <http://www.lbc.co.uk/>
<http://monocle.com/radio/>

États-Unis :

<http://www.npr.org/> <http://americanpublicmedia.publicradio.org/> <http://www.pri.org/>
<http://www.wnyc.org>
<http://www.wvxu.org/> <http://withgoodreasonradio.org/>

Marc BONINI
Professeur de CPGE, Lycée Clémenceau, Nantes

9. EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

L'agrégation d'anglais demeure, cela va de soi, avant tout une agrégation de langue vivante, qui ouvre les portes vers un métier où la capacité de transmission orale est essentielle, et l'on ne s'étonnera donc pas de constater que les attentes du jury en matière d'expression orale sont très élevées. Disons d'emblée qu'il est très agréable de noter que bon nombre de candidats possèdent un anglais d'une grande authenticité, avec un lexique riche et une maîtrise grammaticale très assurée, et savent communiquer avec leur auditoire de manière sûre et posée. Il ne faut surtout pas que les candidats sous-estiment l'effet positif qu'un excellent anglais oral aura sur le jury. Le revers de la médaille est qu'il ne faut pas non plus mésestimer l'agacement d'un jury devant un anglais instable, artificiel ou déficient. Autrement dit, un travail constant de préparation et d'entraînement est au moins aussi important pour ce qui est de la langue orale qu'il l'est pour toute autre épreuve du concours.

La note d'anglais parlé est calculée à partir de trois notes, attribuées séparément en leçon, en explication de texte/commentaire et au cours de l'épreuve hors programme. Les candidats doivent savoir que ces trois notes sont attribuées indépendamment les unes des autres et que les jurys respectifs n'ont pas connaissance des notes attribuées dans les autres épreuves. La note finale communiquée aux candidats correspond à la moyenne de ces trois notes.

Rien ne sert de tenter un relevé exhaustif de toutes les erreurs commises. Le bêtisier n'a jamais constitué un outil pédagogique. Nous préférons ici guider les candidats en signalant le type de faute récurrent qu'il vaut mieux éviter et en citant quelques points auxquels le jury est particulièrement attentif. Notons, enfin, que les candidats auront tout intérêt également à consulter les rapports des années précédentes : même s'il est vrai que les erreurs constatées d'année en année restent très semblables, les exemples donnés sont nécessairement différents.

Chaîne parlée et intonation

La langue du futur agrégé se doit d'être fluide, sans hésitation et naturelle. Il est bon de toujours garder à l'esprit que plus l'exposé sera interrompu par des autocorrections et des marques d'incertitudes, plus le jury aura de difficultés à en suivre le contenu. Cette fluidité ne s'acquiert pas par hasard, mais suite à un entraînement quotidien sur une longue durée. Le jury saura faire la part des choses entre des erreurs d'étourderie, des lapsus causés par le stress (le jury aura tendance, par exemple, à ne commencer à noter d'éventuelles erreurs que passé un « délai de carence » d'une à deux minutes suivant le début de la prestation du candidat), et un anglais qui est plus structurellement déficient. En outre, plus la langue est fluide, plus on évite certains phénomènes phonologiques désastreux comme le « /h/ d'hypercorrection », sur lequel nous nous pencherons dans une partie suivante. Enfin, dans cette partie dite « chaîne parlée », le jury peut être amené à sanctionner une langue qui porte des traces de substrat français, sans pour autant que ces traces soient clairement identifiables. Parfois, les candidats peuvent avoir un anglais qui, sur le plan phonologique, par exemple, ne présente aucune des marques distinctives classiques du locuteur français, mais reste néanmoins légèrement francisé.

L'intonation se doit d'être authentique. Une erreur fréquente consiste à proposer une intonation montante en fin de proposition grammaticale. Même si une telle intonation n'est pas entièrement absente du monde anglophone, au point qu'elle se voit attribuer le terme « HRT » ou « High Rise Terminal » par les spécialistes, il est avant tout considéré comme non-standard par certains, à tort ou à raison, et parfois ressentie comme un signe d'incertitude. Il est donc préférable de s'entraîner à toujours adopter une intonation descendante en fin d'énoncé.

Accent lexical

Il est impossible pour un candidat à l'agrégation, étant passé par les fourches caudines de la préparation à l'épreuve de phonologie, d'ignorer l'importance que l'on attache à l'accentuation lexicale. Il ne faut surtout pas imaginer qu'il s'agisse là d'une manie du jury, désireux de pointer le moindre déplacement d'accent sous prétexte qu'il est facile à remarquer. L'accentuation lexicale, et d'ailleurs l'accentuation phrastique, sont de loin les éléments les plus importants dans la compréhension de l'anglais, surtout d'un anglais académique qui ne pourra échapper au polysyllabisme. A titre d'exemple, s'il peut arriver à un candidat de réaliser ses fricatives interdentes de manière plutôt alvéolaire (un /z/ pour /ð/, par exemple), il s'agit certes d'une erreur proche de l'impardonnable (encore une trace résiduelle du français), mais cela ne constitue en aucune façon une barrière à la communication, à proprement parler, car l'erreur porte sur un seul segment, et pour l'auditoire, elle peut être facilement « rectifiée ». Il n'en va pas du tout de même en ce qui concerne l'accentuation

lexicale. Un accent déplacé aura des effets immédiats sur la qualité de la voyelle dans TOUTES les syllabes du même mot, et de ce fait, peut entraîner des conséquences regrettables. Pour un anglophone, cir**CUM**stances, re**COGN**ize et **Idea** sont à la limite du compréhensible, **BE**ginning et **fiGUR**ative agacent, et un**IN**telligible l'est presque.

Les règles de l'accentuation sont bien connues, et il serait fastidieux de les rappeler ici. En revanche, il faut dresser une liste des erreurs les plus fréquentes : celles-là même qu'aucun jury à l'avenir ne devrait avoir à entendre. S'il peut arriver de mal accentuer un mot rare, un *posthumous* ou un *oneupmanship*, ou encore un nom propre, le jury saura être indulgent. Mais mal placer l'accent sur des mots tels que : *temporary, idea, Europe, necessarily, adolescence, reminiscent, prejudice, diverse, influence, individual, anticipate, spectators, fragile, event, environment*, etc. constitue un réel problème. En cas de doute, un dictionnaire de prononciation est à la disposition de chaque candidat en salle de préparation. Il reste essentiel de s'entraîner au quotidien.

Si l'on considère encore les exemples particuliers, il est essentiel de bien maîtriser l'accentuation des termes dont on est à peu près certain de se servir. En EHP, par exemple, il est hautement probable d'avoir à manier des termes comme : *narrator, photograph, caricature, figurative, excerpt, headline, aspect, satire, embody, perform, register, foreground, momentary, analysis, concrete* et *abstract*. En linguistique, il sera difficile d'échapper à : *relative, epistemic, category, event, causative, potentiality, complement, hierarchy, compound, agentivity, occurrence, coordinator, anaphore, nominative* etc., et il en va de même, *mutatis mutandis*, pour les autres options. Le candidat doit donc veiller à prêter une attention particulière à l'accentuation des termes qui relèvent de sa spécialité.

Une dernière remarque concerne un problème récurrent, qui prend presque le contrepied du défaut d'accentuation. Il s'agit dans ce cas d'une tendance forte à « aplatir » tout le schéma accentuel, à oublier les accents secondaires, à ne pas suffisamment réduire les voyelles non accentuées. Autrement dit, même si l'on accentue *absurd* sur la deuxième syllabe, comme il se doit, si l'on prononce la première voyelle avec un /æ/, le problème reste entier. Si les quatre syllabes de *photographic* ont approximativement la même longueur, sans /ə/, le même type de problème demeure. Comme pour tous les autres éléments signalés dans ce rapport, il n'y a pas de secret. Seule une pratique quotidienne de la langue, et, chose que l'on oublie trop souvent, une brève écoute ATTENTIVE à la langue, non pas pour écouter CE QUE disent les anglophones, à la BBC par exemple, mais LA FAÇON dont ils le disent, est indispensable. En d'autres termes il est aussi important de se pencher sur la forme que sur le contenu.

Phonèmes

Difficile de faire preuve d'originalité dans cette partie, car les erreurs que les jurys ont eu à déplorer ne changent pas radicalement d'une année sur l'autre. L'opposition classique entre /i:/ et /ɪ/ se trouve parfois insuffisamment marquée, voire totalement neutralisée, la voyelle produite oscillant quelque part entre les deux. Il faut toujours garder à l'esprit que la différence entre les deux est à la fois une question de fermeture, et donc de positionnement de la langue, mais également une question de tension musculaire. Le /i:/ dit « i long » est en vérité une voyelle tendue, et le « i court » une voyelle lâche, et la confusion entre les deux vient souvent d'une tension musculaire trop forte pour le /ɪ/. Il est essentiel de corriger ce défaut, car à elle seule, cette confusion contribue à faire qu'une prestation par ailleurs très convenable « sonne français ». Par ailleurs, un exposé en EHP qui présente /ðɪs 'dɒkjʊmənt/, avec une voyelle à mi-chemin entre le /i:/ et /ɪ/, de sorte qu'il n'est pas clair si le mot ciblé est *this* ou *these*, est un exposé qui commence mal. Cette erreur a son homologue postérieur, la distinction /u:/ et /ʊ/, avec des mots aussi communs que *book, could* ou *good*, prononcés fréquemment avec une voyelle trop fermée et tendue.

Mais le point qui doit vraiment faire l'objet d'une attention toute particulière concerne les diphtongues fermantes postérieures (/əʊ/ et /aʊ/) et les monophthongues ouvertes postérieures (/ɒ/ [pour les accents britanniques] et /ɔ:/ en particulier). Elles constituent, il faut bien l'admettre, un véritable piège car le système vocalique de l'anglais standard est très compliqué et il faut bien s'y résoudre. *Modal* n'est pas *model*, *about* ou *now* n'ont pas la voyelle GOAT, *country* et *CONFIDENT* non plus, *saw* ne rime pas avec *SO*, et *cause* ne se situe pas quelque part entre GOAT et de CLOUD. Ne pas diphtonguer suffisamment concourt à franciser l'anglais, à lui donner cette petite couleur locale qui peut avoir son charme, mais dans le cadre du concours de l'agrégation le jury ne cherche pas à être charmé. Il veut apprécier le modèle qui sera offert à de futurs élèves ou étudiants.

Un dernier mot concerne les accents régionaux. Certains ont pu être tentés, dans des temps très anciens, de considérer que seul l'anglais éduqué du sud de l'Angleterre devait servir de modèle, et on a connu des étudiants qui craignaient que leur année passée au Canada, en Australie ou à Dublin ne les pénalise. Il faut rassurer les candidats sur ce point. Il n'en est strictement rien. Tous les

accents régionaux sont acceptés, sans distinction. Les membres du jury ont eu le plaisir d'écouter des exposés dans une gamme de variétés d'anglais, et certains candidats ont obtenu d'excellentes notes d'expression orale. Le jury exige une maîtrise authentique de l'accent adopté par le candidat. Il convient toutefois de veiller à la cohérence de la variété acquise : un accent rhotique doit l'être quasiment systématiquement, de même qu'un /t/ intervocalique réalisé comme une battue alvéolaire voisée, comme il l'est dans bien des accents américains, doit rester identique d'un bout à l'autre de l'exposé.

Lexique

Les critiques que le jury peut adresser aux candidats dans cette rubrique sont de deux ordres : insuffisance de la métalangue d'une part et pauvreté d'expression générale d'autre part. En ce qui concerne la première critique, nous renvoyons aux parties appropriées. En ce qui concerne la deuxième, nous soulignerons que le recours fréquent à un champ lexical trop réduit (*the example on line x is interesting... it is interesting because... if I can come back to the interesting example I mentioned earlier... ;* ou alors la répétition de syntagmes tels que « *we can see* », *we can notice*, *we can think* ») sera vite repéré par le jury qui souhaite au contraire que le candidat fasse preuve de la maîtrise **active** d'une palette lexicale riche. La pauvreté du vocabulaire devient particulièrement évidente lorsque le candidat, souhaitant préciser son propos ou recadrer son argumentaire, est réduit à reprendre les mêmes termes, à la syllabe près (souvent accompagné d'un geste quelque peu gêné...). Il est vivement souhaitable d'éviter cela.

Dans cette même rubrique du lexique, signalons quelques calques qui laissent apparaître le substrat francophone et surtout deviennent gênants lorsqu'il s'agit d'expressions ou de formulations dont l'utilisation est quasi obligatoire. Il est impératif de proscrire des énoncés tels que : *In a first part, I will treat, we can notice, we can wonder, it enables to focalise, this example obeys to the same logic, precise* employé comme verb, *it is interesting to remark, as we have seen it, from the part of the author* et autres *this is something + adjective* !

Grammaire

Dans la brève liste de calques citée à l'instant, certains relèvent plus du domaine grammatical que purement lexical. En général, les erreurs grammaticales que peuvent commettre les candidats sont de nature plus sporadique, moins systématique, que les autres types d'erreur, rendant plus difficile la tâche du rapporteur qui essaie de prodiguer des conseils généraux. En effet, le jury n'a que très rarement à entendre un candidat qui fasse montre d'une syntaxe réellement déficiente. On se bornera ici à rappeler quelques erreurs usuelles – les pluriels et les génitifs en -s qui peuvent parfois s'égarer (une accumulation de ces erreurs est très pénalisante), une incertitude, causée par une différenciation insuffisamment marquée entre /i:/ et /ɪ/, entre *this* et *these*, des *which* à antécédent humain et, perle s'il en est : *the author explains us...*

Communication

Derrière les exigences disciplinaires et le travail considérable sur les options à contenu, il se peut qu'on perde de vue que l'agrégation est un concours de l'enseignement. L'art de communiquer s'avère donc essentiel. Il va presque sans dire qu'un candidat, quelle que soit la qualité intrinsèque de son anglais, qui ne lève que rarement le nez de ses notes, qui semble s'adresser au mur du fond de la salle plutôt qu'au jury, qui parle trop bas ou encore trop fort, trop lentement ou encore à toute vitesse, ne pourra que laisser une impression négative qui se ressentira forcément dans la note attribuée. Le jury veut être convaincu de ce que le candidat a à lui dire et veut donc l'entendre. Il ne faut pas que le jury ait à fournir des efforts pour le suivre, pas plus qu'il ne faut qu'une future classe peine à l'entendre. Le regard, la gestuelle, l'ouverture à l'échange sont autant de facteurs qui comptent dans l'art de communiquer même s'ils sont difficilement quantifiables. On rappellera ici qu'il faut regarder les membres du jury qui sont là pour écouter la présentation du candidat et non juste l'entendre.

La plupart des candidats communiquent bien, voire très bien, sachant garder l'attention de ceux qui les écoutent, évitant les défauts qui consistent à trop se fier à leurs notes (à ce propos, le jury se réserve le droit de jeter un œil rapide aux notes du candidat en fin de prestation et de vérifier que tout n'a pas été entièrement rédigé, à l'exception tolérée de l'introduction et de la conclusion) et à ne pas tenir compte de leur auditoire en parlant avec un débit effréné.

La question du débit est délicate : trop rapide et les membres du jury s'épuisent à essayer de prendre des notes, trop lent et ces mêmes membres s'impatientent en leur for intérieur, souhaitant que le candidat accélère la cadence. Le meilleur conseil que l'on puisse donner, à part celui, presque trop évident pour être mentionné, mais trop important pour ne pas l'être, de s'entraîner aux épreuves

orales très en amont, serait que le candidat garde constamment à l'esprit la finalité du concours. Une question simple que se posent les membres du jury lorsqu'ils délibèrent sur la prestation d'un candidat est la suivante : « Cette personne tiendra-t-elle la route devant une classe ? ». Toutes les connaissances théoriques du monde sont bien peu de choses si l'on n'arrive pas à communiquer efficacement ou à transmettre son savoir à un auditoire, quel qu'il soit. Ceci passe par un débit posé, une élocution claire, une gestuelle dynamique mais sans excès et, malgré le stress qui saisit inévitablement tout candidat devant son jury, osons le mot, une bonne dose d'enthousiasme.

Enfin, il est souhaitable de montrer que si l'on a choisi d'enseigner l'anglais, c'est non seulement par goût de la matière mais avant tout par amour de la langue !

Jim WALKER
Université Lyon Lumière – Lyon 2
Avec l'aide des membres du jury
