



Concours du second degré

Rapport de jury

Concours : AGREGATION externe

Section : ANGLAIS

Session 2014

Rapport de jury présenté par :

Claire CHARLOT
présidente du jury
Professeur des universités

TABLE DES MATIÈRES

	Page
Avant-propos du président du jury	3
Remarques générales	8
Bilan chiffré 2014	13
Auteurs des rapports	15
Composition du jury 2014	16
I Épreuves écrites	19
1. Dissertation en français	19
2. Commentaire de texte en anglais	37
3.1 Composition de linguistique	50
3.2 Phonologie	66
4.1 Traduction : version	80
4.2 Traduction : thème	86
II Épreuves orales	96
1. Leçon de littérature	96
2. Explication de texte de littérature	100
3. Leçon de civilisation	104
4. Commentaire de document de civilisation	108
5. Leçon de linguistique	110
6. Explication linguistique de texte	115
7. EHP (épreuve hors programme)	121
8. Compréhension-restitution/AFER	126
8.1. Agir en fonctionnaire de l'Etat	126
8.2. Compréhension-restitution	138
9. Expression orale en anglais	143

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DE JURY

La session 2014 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 2014 et qui ont par leurs efforts contribué au recrutement d'enseignants rompus à tous les exercices de l'Anglistique.

Valérie Lacor, Inspectrice générale, Vice-présidente du concours, quitte le directoire pour les fonctions de Présidente du CAPES interne d'anglais. Nos bons vœux de réussite l'accompagnent dans cette nouvelle entreprise.

Remarques préliminaires

Les remarques qui suivent reprennent un bon nombre d'observations faites dans les rapports précédents. Un bilan chiffré de la session 2014 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 2015, pour les écrits, et en mai-juillet 2015, 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 des 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 3 juillet 2015.

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 Ministère et à la présidente du concours, avant le 11 mai 2015 (date de l'admissibilité), leurs indisponibilités pendant la période allant de la fin mai au 3 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 (clairecharlot@wanadoo.fr), anticipant à nouveau sur l'admissibilité du 11 mai. 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.

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-etrangeres-anglais.html>

La session 2015 verra un changement important dans la nature des épreuves proposées puisque l'épreuve AFER (Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable) disparaît en tant qu'épreuve à proprement parler. Elle ne fera donc plus l'objet d'une épreuve d'admission. L'épreuve de compréhension-restitution reste inchangée. Le site du Ministère indique néanmoins 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 ».

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit pour 2015 :

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 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. 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 la 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 quatre journées. 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 ;
- 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 membres du jury montrent beaucoup de bienveillance à l'égard des candidats afin de les mettre à l'aise pour qu'ils donnent 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 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 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, 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 (du 6 juin au 1er juillet 2015), par courriel (clairecharlot@wanadoo.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 le 3 juillet donc merci 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.**

Les candidats non admis pourront également contacter la présidente pour un retour sur leurs oraux, et sur leurs oraux uniquement, mais celui-ci n'aura lieu qu'à l'automne. 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 2014, 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.

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. 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) se voit proposer 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 2014 : 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 proviseurs et les personnels du Lycée Jean Zay et du Lycée Jacques Decour à Paris.

Au titre des dernières nouvelles, le concours sera accueilli à la prochaine session par le Lycée Jacquard, 2 rue Bouret, dans le 19^e arrondissement de Paris (métro : Bolivar ou Jaurès). Nous en remercions le proviseur et le proviseur-adjoint.

Nous terminerons en souhaitant bonne chance aux candidats de la session 2015.

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

REMARQUES GÉNÉRALES

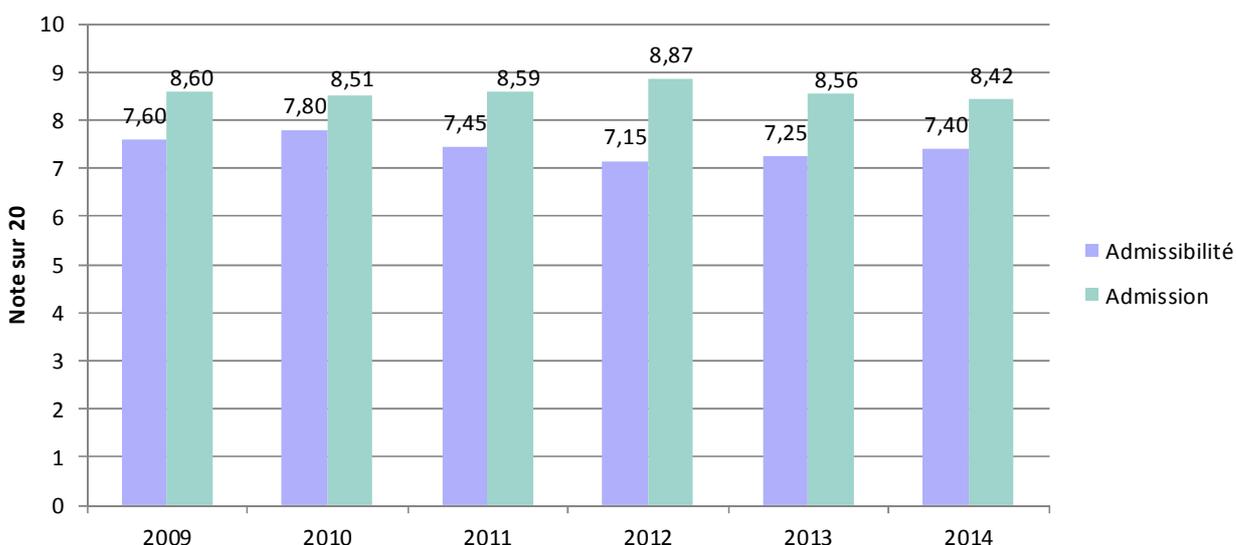
Les résultats de la session 2014 sont assez comparables à ceux de la dernière session, malgré une légère augmentation du nombre de postes mis au concours, 170 postes au lieu des 167 postes en 2013. L'excellente nouvelle de la session a été qu'une liste complémentaire de 20 postes a été accordée au concours, le nombre total de lauréats s'élevant donc à 190.

Le nombre d'inscrits au concours fluctue légèrement de session en session : 1888 en 2014, un chiffre comparable à celui de 2010 (1891), mais inférieur à celui de la dernière session (2013 : 2348). En revanche il faut noter que sur les 1888 inscrits, on compte 979 candidats non éliminés soit une proportion de 51,85%, supérieure de dix points à celle de la session 2013 (41%). 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 (366 cette session) représentaient plus du tiers des candidats non éliminés (37,39%).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre d'admission (8,42 sur 20) est en très légère diminution par rapport à celle de la session 2013 (8,56 en 2013 ; 8,87 en 2012) pour un nombre légèrement supérieur de postes. La barre d'admissibilité (7,4 sur 20) est en revanche légèrement supérieure à celle de la session 2013 (7,25 en 2013 ; 7,15 en 2012).

Graphique 1 : Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2014



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

Lecture : En 2014, les barres d'admissibilité et d'admission s'élevaient respectivement à 7,40 et 8,42 sur 20.

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues cette session, est en légère diminution pour l'ensemble des admissibles. La note de 13,5 sur 20 représente la moyenne la plus élevée (15,35 en 2013) tandis que la moyenne du dixième admissible chute à 12,2 sur 20 (13 en 2013) ; celle du vingtième admissible à 11,8 sur 20 (12,60 en 2013) ; celle du cinquantième admissible à 10,9 sur 20 (11,25 en 2013) ; celle du centième admissible est la même avec 10 sur 20 ; et celle du dernier 7,4 sur 20, soit légèrement meilleure que celle de 2013 (7,25).

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (366) par rapport aux candidats non éliminés (979) est de 37,39%. En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a plus d'une chance sur trois d'être admissible.

Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis sur liste principale (170) parmi les admissibles non éliminés (337) est de 50,45%, soit légèrement supérieur à celui de 2013 (47,75%) et de 2012 (45,88%). Un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a donc plus d'une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

La surprise cette session a été la répartition des candidats admissibles par option. En 2012 et 2013 la proportion des candidats était stable par option, l'option A (Littérature) ayant l'avantage sur les deux autres options B (Civilisation) et C (Linguistique). En 2014 on obtient un nombre sensiblement identique d'admissibles ayant préparé l'option A et l'option B. Sur Les 366 admissibles de la session 2014 il y avait :

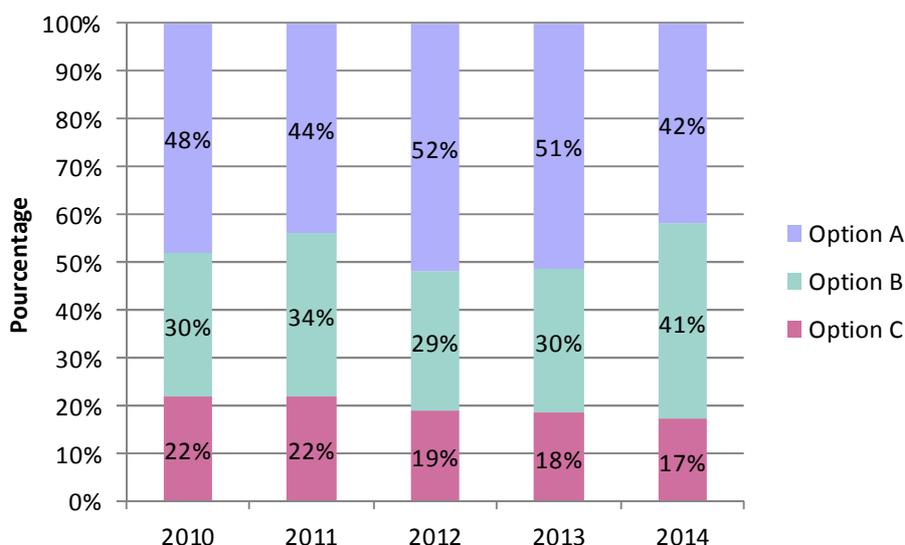
154 admissibles pour l'option A (192 en 2013) soit 42,1% (51% en 2013) ;

149 admissibles pour l'option B (120 en 2013), soit 40,7% (30% en 2013) ;

63 admissibles pour l'option C (72 en 2013), soit 17,2% (18% en 2013).

Nous ne disposons pas des chiffres d'inscription par option et ne pouvons donc tirer aucune conclusion sur le sujet mais ce résultat ne vient pas d'une notation qui serait plus élevée à l'épreuve de civilisation (la dissertation en 2014), cette épreuve affichant la moyenne la plus faible des épreuves d'admissibilité : 5,44 sur 20 en moyenne (5,48 en linguistique et 6,7 en littérature).

Graphique 2 : Part d'admissibles selon l'option, 2010-2014 (%)



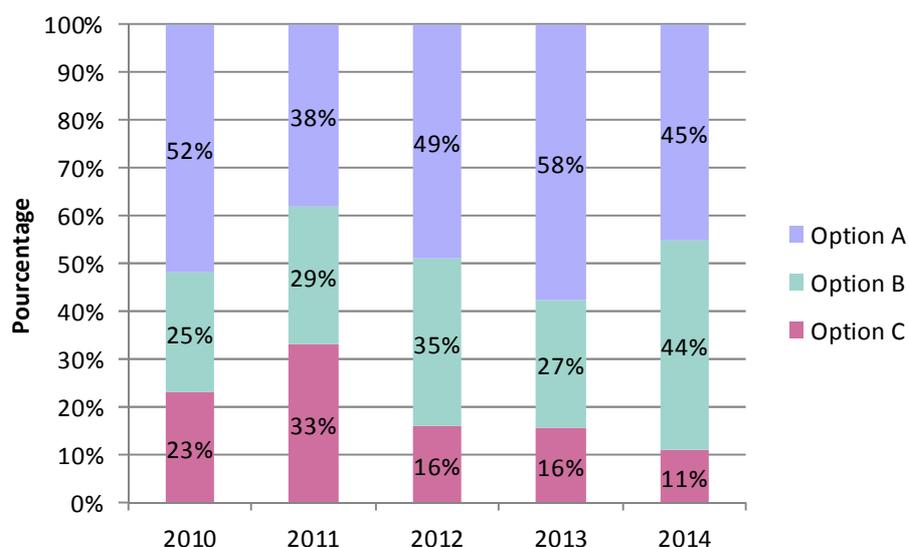
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité.

Lecture : En 2014, 42% des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, respectivement 41% et 17% pour les options B et C.

Les chiffres par option : admissions

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 alors que l'option C est légèrement en recul. On a 76 admis pour l'option A (44,7% comparé à 58% en 2013 soit -13 points), 75 admis pour l'option B (44,1% comparé à 27% en 2013 soit +17 points) et 19 admis pour l'option C (11,2% comparé à 16% en 2013 soit -5 points).

Graphique 3 : Part d'admis selon l'option, 2010-2014 (%)

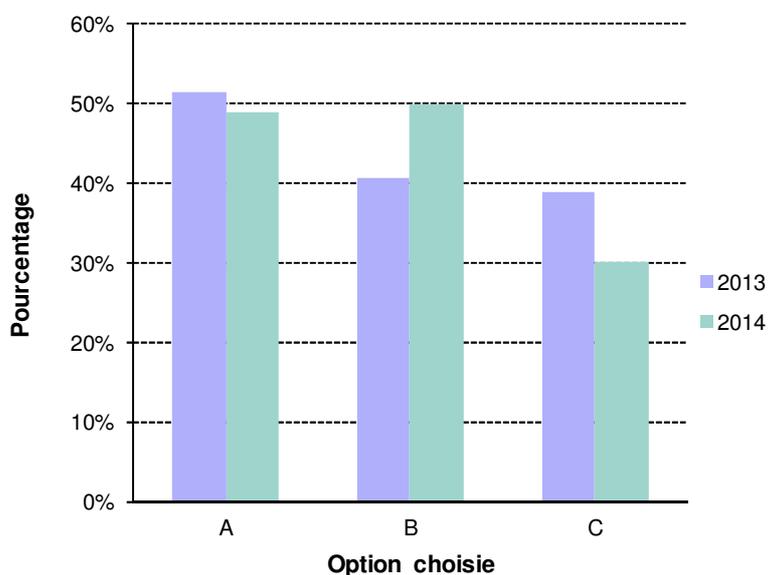


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2014, 45% des candidats admis étaient issus de l'option A, respectivement 44% et 11% pour les options B et C.

Si l'on rapporte le nombre d'admis à celui des admissibles, par option, on constate que le taux de réussite des admissibles est de 49% (51% en 2013 soit -2 points) pour les littéraires (option A), de 50% (41% en 2013 soit +9 points) pour les civilisationnistes (option B) et de 30% (39% en 2013 soit -9 points) pour les linguistes. Le plus difficile pour les candidats de l'option C est donc de réussir les épreuves d'admission.

Graphique 4 : Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie, 2013-2014



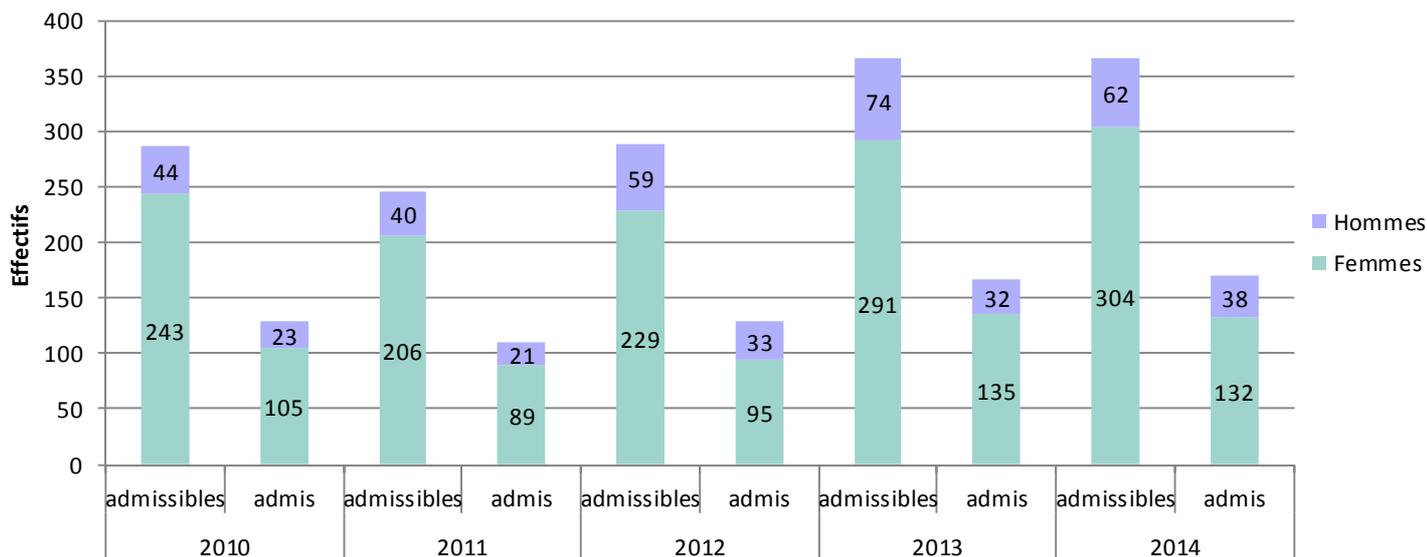
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2013, 51% des candidats admissibles ayant présenté l'option A étaient admis. Ils étaient 49% en 2014.

Le ratio hommes/femmes

L'Agrégation reste encore très féminisée puisque de 2008 à 2014, la proportion de candidates s'est stabilisée autour de 80%. Parmi les candidats présents en 2014, on compte 78,9% de femmes et 21,1% d'hommes.

Graphique 5 : Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2010-2014

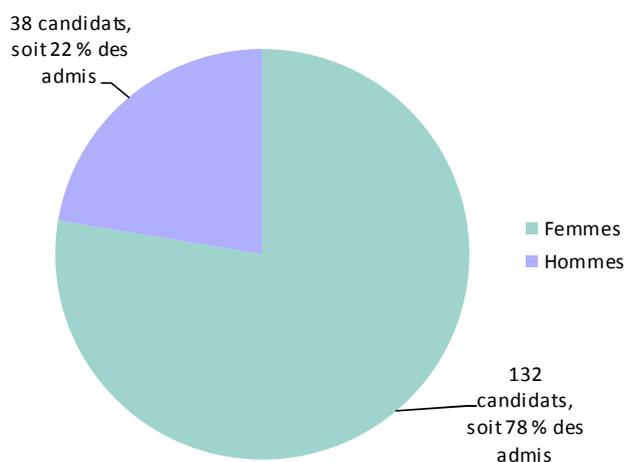


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité et d'admission.

Lecture : En 2014, 304 femmes ont été admissibles ainsi que 62 hommes ; 132 femmes ont été admises ainsi que 38 hommes.

En 2014 on compte parmi les admissibles 83% de femmes et 17% d'hommes. Parmi les lauréats, on compte 77,6% de femmes et 22,4% d'hommes. Il est cependant intéressant de comparer les taux de réussite à l'écrit comme à l'oral. Concernant les épreuves d'admissibilité le taux de réussite est meilleur pour les femmes : 37,4% contre 28,4% pour les hommes. En revanche lors des épreuves d'admission, le taux de réussite est meilleur pour les hommes : 61,3% contre 43,4% pour les femmes. On retrouve en 2014 une situation comparable à celle de 2012. Lors de la session 2013, le taux de réussite était à peu près comparable pour les hommes (43,2%) et les femmes (46,4%).

Graphique 6 : Répartition des candidats admis par sexe, 2014



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

Lecture : En 2014, 78% des admis étaient des femmes et 22% des hommes.

L'âge des candidats

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en 1949.

Candidat admis le plus âgé : né en 1955.

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

1985 (8 admissibles, 4 admis) [2013 : 11 admissibles, 4 admis].

1986 (17 admissibles ; 5 admis) [2013 : 24 admissibles, 10 admis].

1987 (28 admissibles, 17 admis) [2013 : 49 admissibles, 23 admis].

1988 (38 admissibles, 14 admis) [2013 : 69 admissibles, 40 admis].

1989 (70 admissibles, 41 admis) [2013 : 62 admissibles, 38 admis].

1990 (51 admissibles, 32 admis) [2013 : 28 admissibles, 20 admis].

1991 (19 admissibles, 16 admis)

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2014) sont nés en 1992 : 2 admissibles pour 2 admis.

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 37 ans entre le candidat admis le plus âgé (59 ans) et le candidat le plus jeune (22 ans). A la dernière session, l'écart était de 34 ans. L'âge typique auquel réussir l'Agrégation est entre 24 et 25 ans.

L'origine professionnelle des candidats

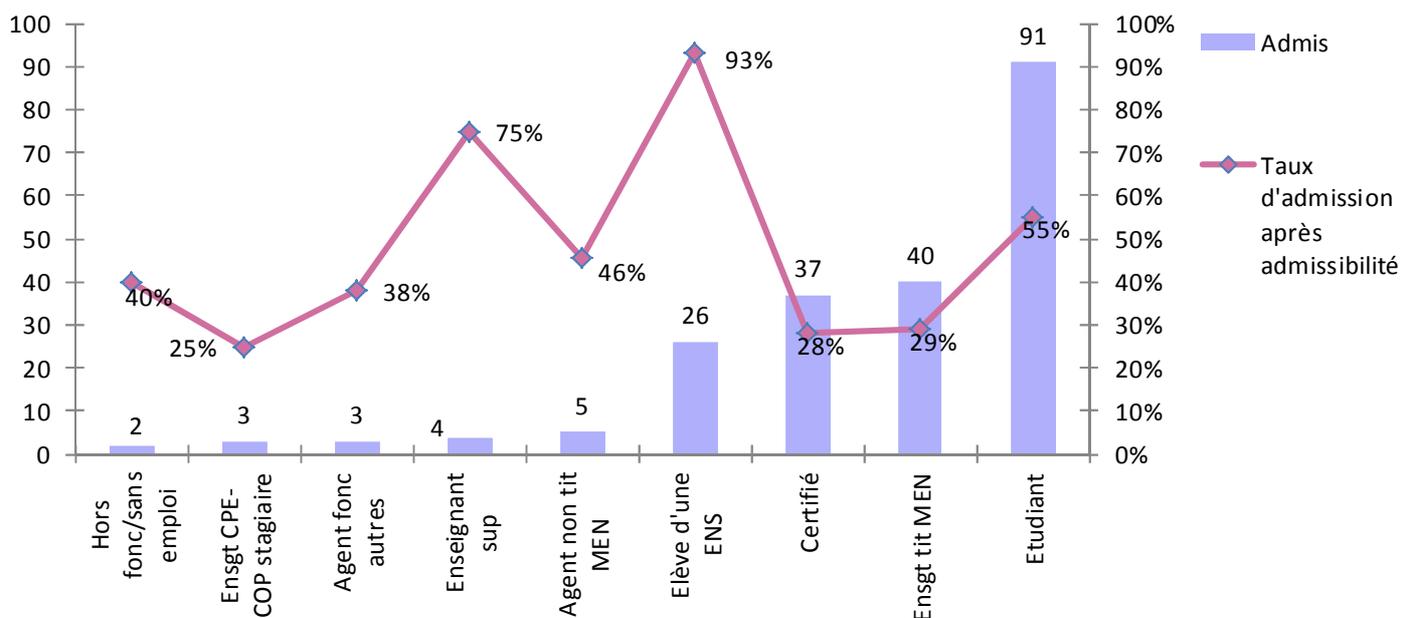
Répartition par profession (extraits)

Elèves d'une **ENS** : 28 admissibles [2013 : 38, 2012 : 22 ; 2011 : 14 ; 2010 : 21 et 2009 : 27] ; 26 admis [2013 : 37, 2012 : 21 ; 2011 : 12 ; 2010 : 19 et 2009 : 27].

Certifiés : 133 admissibles [2013 : 114, 2012 : 90 ; 2011 : 91 ; 2010 : 90 et 2009 : 62] ; 37 admis [2013 : 27, 2012 : 28 ; 2011 : 34 ; 2010 : 18 et 2009 : 16].

En 2014, la catégorie la plus nombreuse du point de vue du statut est celle des étudiants. Sur 170 admis, 91 sont étudiants (53,5%), 26 étaient issus d'une ENS (15,3%), 37 étaient certifiés (21,8%). Leur taux d'admission était respectivement de 28% pour les certifiés, 55% pour les étudiants et 93% pour les ENS.

Graphique 7 : Nombre d'admis et taux d'admission après admissibilité selon l'origine professionnelle, 2014



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

Lecture : En 2014, 91 étudiants ont été admis, soit un taux de réussite après l'admissibilité de 55%.

BILAN CHIFFRÉ 2014

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 170 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 2014

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

Nombre de candidats inscrits : 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) : 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 : 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 : 7,4 sur 20 [2013 : 7,25 ; 2012 : 7,15 sur 20 ; 2011 : 7,45 ; 2010 : 7,8 et 2009 : 7,6].

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

Moyenne des candidats admissibles : 9,26 sur 20 [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 : 1007 [2013 : 1012 ; 2012 : 872 ; 2011 : 744 ; 2010 : 864 et 2009 : 960].

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

Moyenne des admissibles : 8,80 sur 20 [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 : 1007 [2013 : 1000 ; 2012 : 856 ; 2011 : 734 ; 2010 : 855 et 2009 : 971].

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

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

Composition de linguistique

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

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

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

Traduction (thème + version)

Thème

Nombre de présents : 1005.

Moyenne des présents : 3,62 sur 20

Moyenne des admissibles : 4,57 sur 20

Version

Nombre de présents : 1007.

Moyenne des présents : 3,58 sur 20

Moyenne des admissibles : 4,79 sur 20

Bilan de l'admission 2014

Barre d'admission : 8,42 sur 20.

(moyenne d'admission de la liste complémentaire : 8,14)

Nombre de candidats non éliminés : 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 : 170, soit 50,45% des candidats non éliminés [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 : 8,67 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 : 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 : 8,27 sur 20.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 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 : 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 : 8,27 sur 20.

Moyennes par type d'épreuve

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

Explication/commentaire : 8,03 sur 20 (admis : 10,13) [2013 : 8,3 – admis : 10,13].

EHP : 7,09 sur 20 (admis : 9,06) [2013 : 7,02 ; admis : 9,11].

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

AFER (sur 5) : 2,38 sur 20 (admis : 2,59) [2013 : 2,57 ; admis : 2,91].

Répartition par option

Option A (Littérature)

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

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

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

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

Option B (Civilisation)

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

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

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

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

Option C (Linguistique)

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

Nombre de présents : 59 [2013 : 63 ; 2012 : 52 ; 2011 : 53 ; 2010 : 62 et 2009 : 53].

Nombre d'admis : 19 [2013 : 26 ; 2012 : 20 ; 2011 : 36 ; 2010 : 29 et 2009 : 24].

Moyenne générale des admis : 8,05 sur 20 [2013 : 8,29 ; 2012 : 10,69].

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2014

Zachary BAQUÉ, Maître de Conférences à l'Université de Toulouse 2-Jean Jaurès
Samuel BAUDRY, Maître de Conférences à l'Université Lumière-Lyon 2
Béatrice BRIARD, IA-IPR, Académie de Lille
Claire CHARLOT, Professeur à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Annick COSSIC, Professeur à l'Université de Bretagne Occidentale (Brest)
Catherine FILIPPI-DESWELLE, Maître de Conférences à l'Université de Rouen
Jean-Marie FOURNIER, Professeur à l'Université Paris-Diderot (Paris VII)
Stéphane JOUSNI, Maître de Conférences à l'Université de Rennes 2
Jean-Pierre JUHEL, Maître de Conférences à l'Université de Rennes 2
Laure GARDELLE, Maître de Conférences à l'ENS de Lyon
Christelle LACASSAIN-LAGOIN, Maître de Conférences à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour
Valérie LACOR, Inspectrice Générale de l'Education Nationale
Juliette LARROSA, IA-IPR, Académie de Paris
Michael LAVIN, Professeur de CPGE au Lycée Faidherbe de Lille
Georges LETISSIER, Professeur à l'Université de Nantes
Catherine MOREAU, Maître de Conférences à l'Université Michel de Montaigne (Bordeaux 3)
Agnès MULLER, PRAG à Paris Ouest Nanterre la Défense
Christine SMITH, Maître de Conférences à l'Université de Caen
Mélanie TORRENT, Maître de Conférences à l'Université Paris-Diderot (Paris VII)
Kerry-Jane WALLART, Maître de Conférences à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV)
Stephan WILHELM, Professeur de CPGE au Lycée Berthollet d'Annecy
Claire WROBEL, Maître de Conférences à l'Université de Lille 2

COMPOSITION DU JURY 2013

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
CHARLOT	Claire	Présidente	Professeur des Universités Paris-Sorbonne (Paris 4)
LACOR	Valérie	Vice-Présidente	Inspectrice Générale de l'Education Nationale
LETISSIER	Georges	Vice-Président	Professeur des Universités Nantes
GARDELLE	Laure	Secrétaire général	Maître de Conférences ENS-LSH Lyon
AJI	Hélène	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Ouest Nanterre La Défense
ALVAREZ-ZUBILAGA	Emmanuel	Traduction Version	Maître de Conférences Université de Strasbourg
ARMION	Clifford	Traduction Thème	PRAG ENS Lyon
BAQUE	Zachary	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Toulouse-Jean Jaurès
BAUDRY	Samuel	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Lumière-Lyon 2
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 Dijon
BRAUN	Alice	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
BRIARD	Béatrice	Traduction Version et CR	IA-IPR Lille
CARPENTER	Roy	Traduction Thème	PRAG Jean Moulin (Lyon 3)
CASCADE	Joël	Traduction Thème	CPGE Lycée Bellepierre Saint Denis de la Réunion
CHUPIN	Yannicke	Littérature	Maître de Conférences Cergy-Pontoise
CONSIGNY	Antoine	Linguistique	Maître de Conférences Strasbourg
CONSTANTINESCO	Thomas	Littérature	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
COSSIC	Annick	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Bretagne occidentale (Brest)
DE CHAMPS	Emmanuelle	Civilisation et CR/civilisation	Maître de Conférences HDR Vincennes-St Denis (Paris 8)
DELORME	Benjamin	Linguistique	Maître de Conférences ENS Cachan
DESWELLE-FILIPPI	Catherine	Linguistique	Maître de Conférences Rouen
DUCROCQ	Myriam-Isabelle	Civilisation et EHP	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
FEE	David	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Sorbonne-Nouvelle (Paris 3)

FELIX	Brigitte	Littérature	Professeur des Universités Vincennes-St Denis (Paris 8)
FOURNIER	Jean-Marie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
GADOIN	Isabelle	Littérature	Professeur des Universités Poitiers
GILLISSEN	Christophe	Civilisation écrit et Oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
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	Professeur des Universités Tours
GUILLAUME	Bénédicte	Linguistique	Maître de Conférences Nice Sophia Antipolis
JOHNSTON	Andrew	Traduction Thème et CR	CPGE Lycée du Parc Lyon
JOUSNI	Stéphane	Traduction Version Et EHP	Maître de Conférences Rennes 2
JOYAU	Isabelle	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle (Paris 3)
JUHEL	Jean-Pierre	Traduction Version et EHP	Maître de Conférences Rennes 2
KAENEL	André	Civilisation et EHP	Professeur des Universités Lorraine (Nancy 2)
KARSKY-TCHINAEV	Marie-Nadia	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Vincennes-St Denis (Paris 8)
LACASSAIN-LAGOIN	Christelle	Linguistique écrit et Oral	Maître de Conférences Pau et Pays de l'Adour
LARROQUE	Patrice	Linguistique écrit	Maître de Conférences HDR Montpellier 3
LARROSA	Juliette	Traduction Thème et CR	IA-IPR Paris
LAVIN	Michael	Traduction Thème et EHP	CPGE Lycée Faidherbe Lille
LEMAITRE	Frédéric	Traduction Thème et CR	CPGE CRSN Noyon
LISAK	Catherine	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bordeaux Montaigne
LOOCK	Rudy	Linguistique	Professeur des Universités Lille 3
MACHET	Laurence	Civilisation écrit et EHP	Maître de conférences Bordeaux Montaigne
MALFRAY	Hubert	Traduction Version et CR	CPGE Lycée Claude-Fauriel Saint-Etienne
MAUREL	Sylvie	Traduction Version	Maître de Conférences Toulouse-Jean Jaurès
MELLET	Laurent	Littérature et EHP	Professeur des Universités Toulouse-Jean Jaurès
MEYER	Alix	Civilisation	Maître de Conférences Bourgogne (Dijon)
MOREAU	Catherine	Linguistique et EHP	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
PENNEC	Blandine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
PEREON	Yves-Marie	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Rouen Normandie
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
RIVIER	Estelle	Littérature	Maître de Conférences Le Mans
ROSSIGNOL	Marie-Jeanne	Civilisation	Professeur des Universités Paris-Diderot (Paris 7)
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
TORRENT	Mélanie	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
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 écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
WILHELM	Stephan	Linguistique écrit et oral	CPGE Lycée Berthollet Annecy
WROBEL	Claire	Traduction Thème et CR	Maître de Conférences Lille 2
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

Analysez et discutez la citation suivante : “In every instance of decolonization there existed at least the implied threat of force as well as the willingness to accommodate. At every stage the imperial response was subservient to the main objective: defending what could be defended of the empire.”

Frank Furedi. *Colonial Wars and the Politics of Third World Nationalism*. London: I.B. Tauris, 1994, p. 264.

Comme l’an passé, les candidats ont composé en civilisation dès le premier jour du concours, lors de la dissertation en langue française. Si les épreuves de 2012 et 2013 avaient porté sur la question de civilisation américaine (sur la contre-culture), c’est sur la décolonisation britannique (1919-1984), au programme depuis l’an passé, que les candidats ont travaillé cette année. Le jury a trouvé plusieurs copies blanches et regretté des copies extrêmement minces (à peine une page, parfois deux) mais l’impression générale est que les candidats avaient dans l’ensemble travaillé la question de civilisation britannique avec sérieux. Le jury tient toutefois à rappeler le caractère aléatoire du choix des sujets pour les épreuves écrites : toute impasse sur tel ou tel sujet doit être proscrite, et les méthodologies de la dissertation et du commentaire de civilisation doivent être travaillées à part égale. Dans un nombre important de copies, des connaissances nombreuses, parfois même précises, ont été cruellement desservies par un manque total de hiérarchisation et/ou par une lecture trop rapide de la citation, qui s’est souvent trouvée totalement marginalisée, voire parfaitement oubliée, après le premier stade de l’introduction.

Un des objectifs de ce rapport est de permettre aux candidats malchanceux de mieux comprendre ce qui était attendu dans l’analyse de la citation de Frank Furedi. Plus largement, ce rapport vise à donner aux candidats de la session 2014 qui souhaitent se représenter en 2015, ainsi qu’aux candidats qui se présenteront pour la première fois au concours, des précisions méthodologiques qui leur seront utiles pour l’analyse d’une dissertation en civilisation. Les remarques sur la correction de l’expression française, immédiatement ci-dessous, sont bien entendu valables pour l’exercice de la dissertation en soi, en civilisation comme en littérature.

Dissertation et langue française : précision du propos, correction orthographique, adaptation du registre, gestion des traductions

Comme le soulignaient les précédents rapports sur l’épreuve de la dissertation, on ne saurait attacher trop d’importance à la maîtrise de la langue française (syntaxe, orthographe...) et le jury conseille très fortement aux candidats d’y prêter une attention toute particulière. Si le jury a pu se réjouir de quelques copies écrites dans une langue soignée, riche et précise, force est de constater que la rédaction d’une dissertation en français continue de poser des difficultés fondamentales à un nombre très élevé de candidats. Dans de trop nombreuses copies, un français approximatif freine la compréhension du lecteur et semble conduire le candidat, parfois, à de malencontreux contresens.

Rappelons ainsi que les noms de nationalité prennent une majuscule (« les Britanniques », « les Indiens », « les Australiens »), contrairement aux adjectifs correspondants (« la décolonisation britannique », « les nationalistes nigériens »), et qu’il ne faut qu’un seul « t » à « britannique ». Les confusions entre « du » et « dû », « a » et « à », « eut » et « eût », « maintien » et « maintient », « tout » et « tous », « en tant que » et « en temps de » restent bien trop fréquentes. Beaucoup de candidats ont également écrit « *démantellement » et « *décallage », et utilisé « internationale » au masculin comme au féminin. Les structures « bien que... » et « même si... » demandent également à être revues, de même que, plus généralement, l’emploi du subjonctif et du prétérit ainsi que les règles d’accord des participes passés.

Le jury souligne également des confusions fort gênantes, et récurrentes, entre « compromis » et « compromission » ou encore « pacifisme » et « pacification », tandis que le verbe « commanditer » a souvent été employé de façon hasardeuse de même que le substantif joug (« *la décolonisation s’est mise en place sous le joug de l’intimidation »). Plusieurs candidats ont également utilisé les termes « compréhensif », « natifs », « presser » (« *pressa pour la création d’un parti ») et « délayer »

(pour retarder) dans leur sens anglais, conduisant à des phrases dénuées de sens. Tous les termes qui peuvent être traduits doivent l'être. Ainsi, on ne parle pas en français de « Burma » mais de Birmanie, ni du « Labour » mais du parti travailliste. Il est par ailleurs regrettable que les noms de certaines grandes figures de la question donnent lieu à de nombreuses variantes orthographiques : *Ganhdi, *Nerhu, *Mc Millan, *Atlee et *Margareth, pour ne citer que quelques exemples. Le jury s'est félicité de trouver des références aux autres décolonisations mais a pu regretter qu'elles donnent parfois lieu, là aussi, à des problèmes orthographiques (*Cézaire, *Sanghor...). Enfin, certaines expressions ou appellations très connues ne peuvent conduire à des traductions personnelles ou fantaisistes : en 1960, c'est le « discours du vent du changement » que Macmillan prononça, et non le discours « *du souffle du changement », comme le jury a pu le lire dans un certain nombre de copies.

Il convient également d'insister sur l'importance pour les candidats de choisir un registre approprié, dont sont à bannir les expressions familières, les envolées lyriques et les métaphores douteuses – « L'auteur cherche à redorer le blason de l'empire », les « Black and Tans ont été lâchés en Irlande », les Britanniques « ont tenté de sortir la tête de l'eau », les Britanniques ont « cherché à perdre le moins de plumes possible », « Gandhi engagea un bras de fer avec les Britanniques », les nationalistes « mangeaient à tous les râteliers », tandis que pour Macmillan, « il serait imbécile de résister au vent du changement »... Enfin, certaines maladresses, proches du style conversationnel, sont à éviter : « Plusieurs questions me viennent à l'esprit... », « En guise de conclusion, je dirais que... ».

Le jury confirme que l'utilisation de citations en anglais est tout à fait acceptable dans la dissertation en français. Ceci est vrai des sources primaires comme secondaires, et il est de même possible de renvoyer aux termes de la citation à commenter en anglais. Cependant, ces citations en anglais ne peuvent se substituer à l'analyse en français. Il faut proposer une traduction (voire plusieurs traductions, selon les cas) des termes de la citation à commenter, ce qui peut aider les candidats à prendre le temps de définir, expliciter et préciser ces mêmes termes et leur permet ainsi de fonder leurs propos sur des bases solides. Les citations de sources primaires et secondaires dans le corps même de la dissertation ne sauraient remplacer l'analyse que le candidat doit proposer : la citation en anglais doit ainsi être accompagnée d'une explicitation et d'une proposition d'analyse, en lien direct avec le sujet de la dissertation. Une série de citations, si pertinentes fussent-elles dans l'absolu, ne donnera qu'une impression dérangeante de récitation de cours et/ou de « par cœur », qui jouera au détriment du candidat. À l'inverse, des citations bien explicitées auront l'avantage de mettre en valeur les connaissances et les qualités linguistiques du candidat (ce qui ne veut pas dire, bien entendu, que le jury attend un commentaire linguistique de la citation : seul un commentaire lié à la « civilisation » est ici possible).

Sur des questions formelles, le jury souhaiterait remercier les candidats qui ont pris la peine d'adopter une écriture clairement formée, et de marquer dans la présentation même de leur dissertation les passages clés de leur démonstration (introduction, parties du développement et conclusion qui se détachent les unes des autres avec des sauts de ligne plus ou moins marqués, ou encore un système d'étoiles entre introduction / développement / conclusion). Les titres des parties et sous-parties ne devant pas apparaître dans les copies (il ne s'agit pas d'un plan rédigé), il est conseillé de veiller à ce que les grandes lignes de l'argumentation se détachent clairement sur le papier (même si, bien entendu, ces points purement formels ne sont là que pour mieux mettre en valeur les transitions et l'enchaînement logique des arguments présentés).

Comme tous les ans, le jury conseille très vivement à tous les candidats de prendre le temps de procéder, en fin d'épreuve, à une relecture minutieuse de leur copie afin de corriger toute étourderie et de pouvoir ajouter tel ou tel mot qui aurait été malencontreusement oublié (et pourrait de fait entraîner un contresens). La présence d'erreurs dans de très nombreuses copies, y compris dans de très bonnes copies en termes de contenu, démontre l'importance de cette opération afin que le candidat ne soit pas pénalisé. Le jury a pu valoriser quelques copies de candidats pour leur maîtrise parfaite du français, la richesse de leur lexique, la précision de leur propos et un style qui faisait de la lecture de leur dissertation un vrai plaisir. Il souhaite vivement pouvoir le faire davantage dès la prochaine session.

Remarques préliminaires sur le sujet

Des connaissances et de la méthode

Le jury reconnaît la somme importante de connaissances que la question sur la décolonisation britannique, comme tout programme de concours en civilisation, exigeait des candidats. Certaines erreurs, toutefois, semblent difficilement compréhensibles, tant elles touchent à des aspects fondamentaux de la question. Il semble important, par conséquent, de rappeler que la Reine Elisabeth II n'est pas impératrice des Indes (et ne l'a jamais été) ; que c'est Mohammed Ali Jinnah (et non

Jawaharlal Nehru) qui est à la tête de la Ligue musulmane ; que le protestantisme n'est pas la grande religion en Inde après l'hindouisme ; que Kwame Nkrumah fut le leader nationaliste du Ghana et non pas de la Rhodésie/Zimbabwe ; et que c'est à la Chine (et non au Japon) que les Britanniques rétrocèdent Hong Kong. Si l'on peut pardonner aux candidats de ne pas savoir que Winston Churchill est décédé en janvier 1965, il est surprenant de lire qu'il était Premier ministre lors de la Déclaration Unilatérale d'Indépendance de la Rhodésie du Sud le 11 novembre 1965 – alors que le parti travailliste était au pouvoir (et Harold Wilson, autre figure politique importante de la question au programme, Premier ministre). Il est tout aussi surprenant de lire dans certaines copies que c'est Clement Attlee qui démissionne en 1956 en raison de la Crise de Suez – Anthony Eden, à qui succède alors Harold Macmillan, est pourtant loin d'être un homme politique secondaire de l'histoire britannique. Le jury voudrait également rappeler que les termes « Britanniques » et « Anglais » ne sont pas synonymes.

Toutefois, le jury considère que ce ne sont pas tant des connaissances minces ou erronées que des questions fondamentales de méthode qui ont pu desservir les candidats. Il souhaite ainsi revenir sur la question fondamentale de l'analyse de la citation, qui doit précéder toute élaboration de problématique et de plan et guider la sélection des connaissances qui seront développées au cours de la dissertation. Dans leur étude de la citation, les candidats doivent avoir à l'esprit trois grands cadres d'analyse, ou trois grands « défis » :

- mettre en regard compréhension globale et compréhension détaillée de la citation : une analyse minutieuse de tous les termes de la citation est nécessaire, mais ne doit pas faire perdre aux candidats l'idée directrice proposée par l'auteur ;
- lorsque l'exercice de dissertation est fondé sur une citation, les candidats doivent, comme pour un commentaire de texte, fonder leur problématique sur la lecture que propose l'auteur de la citation de la question au programme. Ici, il ne s'agissait pas de parler des rapports de force dans la décolonisation britannique en général mais de proposer une lecture nuancée de l'analyse critique que Füredi lui-même opère dans ce passage. Nous y reviendrons plus loin, mais cela signifie que les candidats doivent travailler à mettre en regard deux problématiques (celle de l'auteur sur la question au programme et la leur propre sur le point de vue de l'auteur) – et revenir donc fréquemment, au cours de leur dissertation, aux termes de la citation.
- le paratexte ne doit pas être ignoré, sans pour autant que l'analyse soit totalement subordonnée (surtout si l'auteur n'est a priori pas connu des candidats, comme c'était ici le cas ; il s'agit alors de procéder à une analyse prudente, et de justifier clairement les hypothèses/analyses émises).

Ce qui suit est avant tout destiné à illustrer les attentes méthodologiques de l'exercice et à suggérer des conseils de travail, en citant ponctuellement certaines des analyses fort pertinentes que le jury s'est félicité de trouver dans les meilleures copies.

1) **Auteur, publication, date**

Si Frank Füredi figurait dans la bibliographie de cadrage du sujet, il n'était absolument pas attendu des candidats qu'ils connaissent cet historien mais simplement qu'ils se livrent à une analyse précise et attentive des propos qui étaient ici cités. Il est important que les candidats comprennent le danger de proposer des lectures intempestives du point de vue de l'auteur en imaginant qui il pourrait être. Le jury a été surpris de lire que l'auteur ne pouvait pas être britannique puisqu'il portait un nom « étranger » ou encore qu'il avait nécessairement un point de vue « métropolitain » puisqu'il parlait de la Grande-Bretagne. Certaines copies étaient entièrement construites sur le présupposé que Füredi faisait partie du courant historiographique visant à réhabiliter l'empire britannique, et certains ont considéré qu'il était lui-même nostalgique d'un empire que les Britanniques avaient perdu – ces deux hypothèses étant purement fondées, à tort, sur le simple fait que l'historien constate que l'empire a pu être défendu en Grande-Bretagne. Quand bien même les candidats connaîtraient l'auteur de la citation, ce qu'ils en connaissent ne doit pas les mener à des conclusions hâtives et générales sur la position *précise* que l'auteur peut prendre dans l'*extrait* qui est proposé à l'analyse.

Les propos ci-dessus ne signifient pas pour autant que le paratexte doive être négligé : la date et le titre de l'ouvrage dont est tirée la citation ont été, dans de trop nombreux cas, largement laissés de côté. Ceci est fort dommage car *Colonial Wars and the Politics of Third World Nationalism*, publié en 1994, aurait pu offrir aux candidats des indices pour mieux comprendre les enjeux de la citation qui était proposée. Füredi écrit après les premières grandes publications des études subalternes qui proposent une réflexion sur les liens entre modernité, empire et nationalisme anticoloniaux ainsi que sur les marginalisations de l'empire, qui trouvent leurs prolongements dans les marginalisations des décolonisations et de l'historiographie elle-même. Comme les « area studies », ces nouvelles études accordent une importance particulière à l'étude des mouvements agraires et paysans ou au rôle des

femmes, décentrant une histoire métropolitaine et nationaliste des élites et des partis constitués (voir par exemple Partha Chatterjee : *Nationalist Thought and the Colonial World: a Derivative Discourse*, 1986). Au tournant des années 1990, Frank Füreedi fait partie des historiens qui s'intéressent aux violences des fins d'empire et à l'impact socio-économique des constructions héritées des empires. Bien avant que les travaux de Caroline Elkins et David Anderson sur le Kenya en 2005 n'entraînent un changement de perspective plus médiatisé sur la violence du système impérial britannique et de ses fins, Füreedi contribue à une première remise en question du soi-disant « pacifisme » de la décolonisation britannique, par le biais de publications sur les guerres de la décolonisation (les « états d'urgence ») ainsi que sur le rôle et l'influence de la police et de l'armée dans les processus de transferts des pouvoirs. De fait, lorsqu'il publie *Colonial Wars and the Politics of Third World Nationalism*, Füreedi est déjà l'auteur d'un ouvrage sur le Kenya, les Mau Mau, la résistance rurale et les questions de droit foncier que les « indépendances » laissent en suspens. À l'époque où David Anderson et David Killingray publient *Policing and Decolonization: Politics, Nationalism and the Police 1917-65* (1992), Füreedi est également l'auteur d'un chapitre dans l'ouvrage dirigé par Robert Holland, *Emergencies and Disorder in the European Empires after 1945* (1994). Si les candidats ont souvent cité les premiers ouvrages de l'historien John Darwin (*British Decolonisation: Britain's Retreat from Empire in the Post-War World*, 1988 ; *The End of the British Empire: the Historical Debate* de 1991), le titre de l'ouvrage de Füreedi laissait entendre qu'il ne s'agissait pas là pour l'auteur de proposer une synthèse des multiples causes de la fin de l'empire britannique et rien, surtout, ne permettait d'affirmer que Füreedi soutenait l'idée d'une décolonisation pacifique et acceptée par les Britanniques, ou qu'il regrettait la fin de l'empire – comme le jury a pu le lire dans plusieurs copies. Ici, les « guerres coloniales » sont mises en lien avec l'émergence d'un « nationalisme du Tiers-Monde », qui, d'emblée, pouvait évoquer les questions suivantes : relations entre transnationalismes et décolonisation ; utilisation de la force et de la négociation avant et après les indépendances politiques ; libération politique et économique par rapport aux processus de domination qui subsistent après les transferts des pouvoirs politiques ; clivage dans l'ordre international renvoyant aux problématiques de la domination Nord/Sud sous ses multiples formes, y compris l'impact de la Guerre froide sur la décolonisation...

2) Etendue géographique du sujet

Il était important de noter, dès l'introduction, le caractère globalisant et généralisant de la citation : ni le titre de l'ouvrage ni la citation elle-même ne faisait directement référence à la décolonisation *britannique*. Ceci donnait au cadre d'étude de la citation une double dimension : les liens avec les autres empires coloniaux et les divergences et similitudes au sein même de l'empire britannique lui-même.

Sur le premier point, il était attendu des candidats qu'ils traitent avant tout du cas britannique. Mais il était également souhaitable qu'ils replacent, même sommairement, les processus de la décolonisation britannique dans le cadre global de la fin de l'ensemble des empires coloniaux européens au cours du 20e siècle – qu'ils soulignent, autrement dit, la fin de la domination du système international par les grands empires coloniaux européens. Dans les très bonnes copies, le jury a souvent noté la présence de comparaisons ponctuelles et pertinentes avec la manière dont les autres puissances européennes ont négocié la fin de leurs empires, ce qui permettait ainsi aux candidats de mieux s'interroger sur la problématique d'un « modèle » ou « schéma » de décolonisation « à la britannique » (voir ci-après).

Sur le second point, et dans le cadre précis de l'empire britannique, il était attendu des candidats qu'ils puissent mobiliser des cas d'étude variés. Les bonnes copies ont ainsi mis en regard les développements en Asie, en Afrique et dans les Caraïbes, et éclairé leur lecture des processus de décolonisation en faisant appel au cas des dominions. Les très bonnes copies sont parvenues à analyser les distinctions au sein même de ces régions (par exemple la complexité des violences à la fin de l'empire en Inde, les tensions et violences dans la péninsule malaise, les distinctions au sein de l'Afrique, notamment ouest/est/centre, et au cœur même de la Caraïbe).

3) Périodisation

Le titre de l'ouvrage de Füreedi conduisait à penser essentiellement le sujet dans la période post-1945, en raison à la fois de la référence aux guerres et à l'émergence d'un Tiers-Monde. Cependant, la citation en elle-même n'opérait pas de distinction chronologique particulière, comme le soulignait à nouveau son caractère globalisant. Ceci entraînait donc plusieurs conséquences pour l'analyse du sujet.

La décolonisation n'étant pas une politique de l'Etat britannique impérial, il convenait de se demander si cela avait changé après 1945, et si oui, pour quelles raisons et jusqu'à quel point. Autrement dit, quelles évolutions la défense de l'empire subit-elle, à quel moment et dans quelle mesure peut-on nuancer le caractère globalisant des propos de Füreedi ? Afin d'y répondre, les

candidats étaient amenés à opérer des comparaisons entre différentes périodes de gouvernement en Grande-Bretagne (impact des gouvernements Attlee, Macmillan et Wilson, par exemple), entre facteurs nationaux, coloniaux et internationaux (changements sociétaux, évolution des structures économiques et financières, montée des nationalismes, transformation des organisations internationales...). Après 1970, voire dès 1965, les gouvernements britanniques semblent accorder l'indépendance à tout territoire qui la demande, ou tout au moins à engager les négociations pour les transferts de pouvoir lorsque d'autres facteurs (menace d'invasion, difficultés économiques...) ne permettent pas une indépendance tout à fait immédiate (les difficultés portent alors sur les moyens plutôt que sur le principe).

Une interprétation décalée de la périodisation a donc pénalisé les copies (relativement peu nombreuses) qui s'intéressaient pratiquement exclusivement à l'entre-deux-guerres, ou même à la période 1919-1956, s'achevant avec la crise de Suez. En revanche, les bonnes copies ont su faire appel aux évolutions antérieures à 1945 pour éclairer le plus justement la période qui intéresse Füredi prioritairement. Ceci était tout à fait justifié par le fait que ces évolutions ont eu un impact sur la manière dont les gouvernements, l'administration, voire la société britanniques pensent l'empire et ses fins possibles après 1945. Était ainsi très bienvenue une brève référence à la guerre d'indépendance américaine, qui en partie amène les Britanniques à l'adaptation, aux compromis et aux négociations avec leurs autres colonies de peuplement, qui obtiennent le gouvernement responsable et le statut de dominion (1867 pour le Canada, qui devient alors le premier dominion). Plus important encore, les années de l'entre-deux-guerres devaient être prises en considération en raison de l'importance de la question des dominions mais aussi plus largement en raison des rapports d'adaptation/menace/usage de la force dans la défense d'un empire contesté. Le Rapport Balfour (1926) comme le Statut de Westminster (1931) constituent des stratégies d'adaptation dans le but de préserver les liens impériaux (les dominions sont autonomes au sein du Commonwealth et de l'empire, le lien avec la couronne est conservé) ; l'intention du gouvernement britannique est bien de défendre l'empire (voir les débats à Westminster à cette époque). Dans la citation, « décolonisation » renvoie à des cas (« instance ») mais pas à une volonté ou à une stratégie britannique (bien au contraire, puisque selon Füredi, il s'agit toujours, d'une manière ou d'une autre, de défendre l'empire). La période de l'entre-deux-guerres permet ainsi de démontrer qu'il n'est alors absolument pas question pour les Britanniques de « décoloniser » : lorsque le rapport de force colonial se distend, il ne concerne que quelques territoires, dominions « blancs », et cette distension a pour objectif, dans l'esprit des gouvernements, de sauvegarder l'empire. Le jury rappelle ici qu'il attend des candidats qu'ils posent et justifient, dans leur introduction, la périodisation adoptée.

4) Citation et point de vue

Dans l'ensemble, la compréhension de la deuxième phrase de la citation n'a pas posé problème aux candidats : c'est bien le point de vue britannique (nous reviendrons ci-dessous sur les sens que le terme peut recouvrir) qui est évoqué. En revanche, la première phrase a parfois été mal comprise. En effet, de nombreuses copies ont considéré que Füredi établissait une opposition entre le point de vue des colonisés (phrase 1) et le point de vue de la métropole (phrase 2). Certes, les candidats devaient travailler à partir d'un court extrait hors contexte. Cependant, plusieurs éléments pouvaient les aider à comprendre qu'il s'agissait bien du point de vue britannique dans les deux cas. Tout d'abord, l'effet syntaxique : « in every instance » / « at every stage ». Par ailleurs, il semblait paradoxal de mettre la menace ou l'usage de la force du côté des colonisés uniquement et surtout, de leur donner l'initiative en la matière. En revanche, le jury a accepté les arguments montrant que force et adaptation sont à comprendre des deux côtés, dès lors qu'ils étaient justifiés par une analyse précise des termes de la citation. Plus encore, les copies qui parvenaient à analyser la manière dont les multiples individus/groupes/partis engagés dans les processus de décolonisation font (directement ou indirectement) usage de la menace de la force et de la négociation pour obtenir des concessions puis l'indépendance ont été valorisées.

Les termes force/adaptation/compromis étaient aussi à mettre en lien avec les fondements de l'empire (les alliances et la collaboration avec certaines élites co-existent avec un usage de la coercition et de la répression). Dans les meilleures copies, on trouvait ainsi des développements sur les complexités des relations force/négociations au sein même des partis nationalistes qui négocient les transferts de pouvoirs et dirigent ensuite les premiers gouvernements indépendants. Cela a permis notamment aux candidats de démontrer que la décolonisation ne se résumait pas à la question de l'indépendance politique vis-à-vis de la Grande-Bretagne, mais qu'elle impliquait aussi la résolution des tensions exacerbées dans l'état colonial tardif (voir les Mau Mau au sein du Kenya ; la place des minorités lors des rédactions des constitutions pré-indépendance qui reconnaissent, voire renforcent, les marqueurs identitaires infra-nationaux tout en tentant de garantir les droits de ces mêmes communautés au sein du nouvel Etat). Ces développements, cependant, ne pouvaient avoir lieu que

lorsque les stratégies des Britanniques face aux populations colonisées avaient été analysées en détail.

5) Les termes de la citation – problématiser la décolonisation

La citation de Füredi proposait ainsi une réflexion sur le sens même de la décolonisation : sur ses acteurs (Grande-Bretagne / colonies ; autorités de tous ordres / population ; nationalismes / anticolonialismes / anti-impérialismes) ; son rythme (avant tout graduel ?) ; sa nature (quel degré de violence) et son étendue (quels vestiges). Füredi offrait ici une réinterprétation des objectifs et stratégies britanniques, qui allait à l'encontre d'une historiographie trop « pacifiée » qui postule une acceptation (voire une initiation) de la décolonisation de la part des Britanniques. L'objectif de Füredi était donc de montrer que les Britanniques se sont retirés de leur empire formel contre leur gré, utilisant diverses stratégies (menace de l'usage de la force, usage de la force, compromis et adaptation) pour, d'une certaine manière, mieux asseoir leur influence après les fins d'empire (partir pour mieux rester ?). On observe ainsi des similitudes à travers l'empire britannique en retrait (et les autres empires européens). Mais la présence de schémas semblables dans le temps et l'espace ne signifie pas pour autant que les Britanniques maîtrisent réellement le rythme ou la nature des événements – ou même qu'ils embrassent les stratégies politiques qu'ils doivent mettre en place dans un contexte national, colonial et international changeant.

Dès l'introduction, les candidats doivent s'interroger sur les termes de la citation et en proposer une première définition. Le rapport propose ici des pistes d'analyse de ces termes afin d'insister sur l'importance du travail préparatoire à l'élaboration de tout plan ou problématique au cours des sept heures imparties pour la dissertation, et afin de montrer les liens entre micro-lecture des termes du sujet et prise en compte de la citation dans sa globalité.

Avec « In *every* instance / At *every* stage », Füredi menait les candidats à s'interroger sur l'existence d'un « modèle », d'un schéma ou d'une logique de décolonisation, et à déterminer l'existence (ou non) de similitudes d'un territoire à l'autre, voire d'une région à l'autre. « Instance » devait être compris comme un « cas » d'étude, un exemple, et il n'était nullement question, comme certains candidats l'ont malheureusement compris, « d'instances », au sens institutionnel que le terme peut avoir en français.

Le terme « stage », compris comme une « étape », renvoyait au caractère graduel de la fin de l'empire britannique, à deux niveaux au moins : le temps court des transferts de pouvoirs (gradation des transferts, sur le modèle affaires internes puis affaires externes au moment de l'indépendance) ; et le temps long de la décolonisation (gradation entre indépendance/souveraineté avec reconnaissance à l'ONU et les processus beaucoup plus longs d'indépendance constitutionnelle, économique et culturelle). Les processus de décolonisation devaient donc ici être étudiés avant et après le moment T des cérémonies d'indépendance. Dans les meilleures copies, les candidats ont souligné que l'expression « instance of decolonisation » pouvait sembler surprenante, « instance » renvoyant à un cas clairement identifiable par comparaison au caractère plus insaisissable des longs processus de décolonisation.

Le segment « *at least the implied threat of force as well as the willingness to accommodate* » est peut-être la partie de la citation qui a posé le plus de difficultés aux candidats, y compris aux auteurs de copies tout à fait convenables par ailleurs. Tout d'abord, le sens spécifique de « willingness » (qui n'est pas « need » par exemple) n'a pas été suffisamment pris en compte, de même que le verbe « accommodate », qui renvoyait à l'adaptation. Les stratégies de compromis et de négociation faisaient également partie de cette adaptation ; mais c'est réellement en utilisant le terme « adaptation » que les meilleures copies ont pu arriver à d'excellentes conclusions sur la transformation de la Grande-Bretagne et des Britanniques au fil de la période, et aux permanences de vestiges d'empire après la fin de l'empire formel. Deuxièmement, de nombreux candidats ont eu tendance à banaliser « implied » et à ne s'intéresser, finalement, qu'à l'usage de la force et non pas à la menace de cet usage ou aux fondations coercitives et répressives des empires coloniaux. Certes, cet oubli ne rendait pas les arguments hors-sujet, mais il empêchait nécessairement qu'une copie, si riche fût-elle par ailleurs, soit considérée comme une très bonne copie. Les meilleures copies ont su faire état des multiples formes que cette « force » pouvait prendre. Ainsi, dès l'introduction, un(e) candidat(e) a écrit : « La fin de l'empire s'est en effet accompagnée, dans de nombreux cas, d'une forme de recours à la force : emprisonnement de militants nationalistes (Kwame Nkrumah en Gold Coast), répression de manifestations (lors des émeutes d'Accra en 1948 par exemple), ou encore déclaration d'états d'urgence (en Malaisie, à Chypre et au Kenya). » Enfin, l'erreur la plus dommageable pour les candidats a été de laisser totalement de côté l'expression « at least ... as well as », ce qui a entraîné des développements incomplets, voire des contresens sur la position de Füredi lorsque les candidats ont considéré qu'il soutenait le point de vue impérial en ne parlant « que » d'une menace de l'usage de la force. Bien au contraire, par l'emploi de « at least », Füredi soulignait la violence permanente des systèmes impériaux et coloniaux qui employaient « à tout le moins » la

menace de la force « tout autant » que ne fonctionnait une quelconque volonté d'adaptation. Pour citer à nouveau le/la candidat(e) mentionné(e) précédemment, c'est cette lecture minutieuse des termes qui lui a permis d'écrire, juste avant de préciser les exemples d'usage de la force : « L'argument de Füredi va à l'encontre de l'idée, fréquemment mise en avant, selon laquelle les Britanniques auraient volontairement accepté la décolonisation et l'auraient accompagnée. L'auteur insiste bien plutôt sur la violence à l'œuvre dans la transition de l'Etat colonial à l'Etat postcolonial, rappelant ainsi l'analyse de Frantz Fanon : 'La décolonisation est toujours un phénomène violent' (Les damnés de la terre). »

Les candidats devaient ainsi opérer deux types de hiérarchisation, dans leur lecture de la citation et dans les analyses proposées dans la dissertation elle-même. Premièrement, une hiérarchisation entre *accommodation* et *force*. Füredi renverse ici l'historiographie qui fait la part belle à une décolonisation britannique « pacifique », ou en tout cas « négociée » (tables rondes, conférences constitutionnelles, indépendances au sein du Commonwealth dans la très grande majorité des cas, aux dépens des épisodes particulièrement violents – du Kenya à Chypre), et qui minimise l'omniprésence de la coercition et de la répression dans les fondements mêmes de l'empire britannique, dans le prolongement de la version officielle d'un empire britannique plus libéral, ou plus éclairé, que ceux de ses voisins européens. Füredi ne postule pas un équilibre entre menace de la force et adaptation mais insiste clairement sur l'omniprésence de la violence, à la fois déclarée/ouverte et dans ses formes plus implicites/larvées/invisibles. Deuxièmement, il fallait distinguer entre « the implied threat of force » et ce qui serait « (the actual use of) force ». Trop souvent, les candidats ont travaillé sur des exemples d'utilisation de la force, minimisant le terme de menace ; et trop souvent, ils ont accumulé les exemples sans nécessairement réfléchir aux évolutions temporelles. Le sujet impliquait de réfléchir à la gradation entre la menace de la force et son usage effectif et devait mener les candidats à se poser la question suivante : assiste-t-on, dans certains cas, à un renforcement de l'appareil répressif de l'état colonial dans ses phases tardives (exemple du Nyasaland avec l'état d'urgence de 1959, ou du Kenya, ou du Guyana) ? Dans tous les cas, il était important que les candidats aient réfléchi aux divers moyens de pression que les autorités britanniques pouvaient exercer (voir à nouveau la copie citée ci-dessus) et qu'ils comparent (ce que le jury a pu trouver dans les meilleures copies) l'utilisation de cette violence multiforme sur les élites politiques/leaders nationalistes et la vaste majorité de la population colonisée dans son ensemble.

Ceci devait aussi conduire les candidats à s'interroger sur l'identité des défenseurs de l'empire évoqués dans la citation à travers l'expression « imperial response ». Si de nombreuses copies ont parlé de la Grande-Bretagne sans distinction particulière, les bonnes copies ont su opérer des distinctions importantes entre les multiples acteurs que ce terme peut recouvrir. Il s'agissait donc de travailler sur les distinctions entre les partis politiques et les gouvernements (travailleurs et conservateurs notamment) ; sur les distinctions au sein des partis (par exemple, la frange des « die hards » conservateurs qui s'oppose notamment aux réformes mises en place par Harold Macmillan et Iain Macleod à partir de 1959 ; mais aussi la volonté des dirigeants travaillistes de maintenir une influence britannique au-delà de la fin de l'empire formel, qu'il s'agisse d'Attlee en Inde après 1947 ou du gouvernement Wilson après 1964). Il était également utile de souligner que dans cette citation, c'est avant tout les autorités britanniques qui intéressent Füredi, les évolutions au sein de la société britannique constituant dans ce contexte un des paramètres en évolution qui peuvent infléchir les stratégies et objectifs politiques des décideurs. Dans les très bonnes copies, le jury a trouvé des distinctions encore plus fines, qui permettaient de démontrer qu'il était très difficile de parler d'« une » voix britannique en matière de décolonisation. Plusieurs copies se sont ainsi intéressées à la distinction entre le terme « imperial » de la citation, qui renvoie avant tout aux décisions des lieux de pouvoir à Londres, et au terme « colonial », qui renverrait lui aux gouvernements dans les colonies (gouverneurs au sommet de la hiérarchie du gouvernement colonial). Un petit nombre de copie a ainsi pu faire des analyses ponctuelles sur le rôle, précisément, des instances coloniales dans les stratégies de retrait et de poursuite de l'influence impériale (voir Mountbatten en Inde, Arden-Clarke en Gold Coast/Ghana, Harding à Chypre) et montrer ainsi la diversité des stratégies britanniques, y compris dans l'utilisation – ou non – de la violence, les autorités coloniales pouvant se montrer, selon les cas, plus réactionnaires ou plus progressistes que les autorités impériales à Londres. Certains ont également fait des références ponctuelles, mais très pertinentes, aux intérêts des ministères (influence du Foreign Office sur les stratégies d'influence britannique après la perte de l'empire formel, par exemple ; influence du Trésor sur la décision de quitter « l'Est de Suez » ...), au rôle des intérêts privés (planteurs en Malaisie ou dans les Caraïbes/lePacifique, intérêts miniers en Afrique Centrale, compagnies pétrolières au Nigeria pendant la transition post-coloniale), qui n'ont pas « un » point de vue sur les indépendances. Enfin, les meilleures copies ont également, très souvent, distingué de façon fort pertinente les gouvernements et la société britannique, avec des analyses sur le néo-colonialisme dénoncé dès le début des années 1950 (lorsque les termes apparaissent pour la première fois dans l'Oxford English Dictionary) par certains groupes britanniques (comme le

Movement for Colonial Freedom) en parallèle de critiques provenant des colonies ou anciennes colonies elles-mêmes (voir par exemple Nkrumah).

Il était également important pour les candidats de percevoir la spécificité du terme « *response* » et du modal « *could* », afin de pouvoir se poser les questions suivantes : dans quelle mesure les autorités britanniques maîtrisent-elles les stratégies de leur propre retrait ? Ne s'agit-il que d'une réaction face à des initiatives prises avant tout par les mouvements nationalistes, ou encore d'une réponse/adaptation à des changements structurels, internationaux (économie, géostratégie, etc.) ? Un(e) candidat(e) notait ainsi très justement dans son introduction : « Les agissements de la puissance impériale sur le processus de décolonisation sont donc vus comme une réaction (« *response* ») guidée par un objectif, qui est de maintenir ce qui peut être sauvegardé de l'empire, de protéger les intérêts qu'il n'est pas nécessaire pour la métropole de sacrifier. » Les bonnes copies ont ainsi pu analyser la manière dont le degré de contrôle britannique diminue sur la période et souligner l'influence des premières pertes territoriales sur les stratégies après 1947, et encore plus après 1960. Les bonnes et très bonnes copies ont d'emblée posé que le caractère globalisant de la lecture de Füredi posait un problème fondamental : l'« empire » est fort différent selon que l'on analyse 1920, 1945, 1960 ou encore 1975.

Tout aussi important était l'analyse de « *main objective* », l'adjectif impliquant lui-même une hiérarchisation implicite de multiples intérêts britanniques. Füredi laissait entendre que les Britanniques n'abandonnent pas l'idée impériale et qu'il n'existe pas réellement d'anticolonialisme dominant (si anticolonialisme et anti-impérialisme il y a, ils demeurent à la marge, soit parce qu'ils sont portés par des partis politiques qui ne sont pas au pouvoir, soit parce que les critiques anticoloniales et anti-impériales sont limitées par la conviction que la colonisation a pu avoir des aspects positifs et amener un certain progrès dans les territoires/continents concernés). Si ces perspectives devaient être analysées et nuancées, cette tâche devenait plus facile si les candidats avaient pris le temps de se demander qui, ou quoi, définissait cet « objectif » de défense de l'empire. Il s'agissait alors de travailler sur la relation entre patriotisme/impérialisme/nationalisme en Grande-Bretagne et s'interroger sur la manière dont l'idée même de la nation britannique était liée à des racines impériales. Il s'agissait également d'évaluer la lente prise en compte de la réduction de la puissance britannique (voir les propos de Harold Wilson sur les frontières himalayennes en 1964) et d'analyser le décalage qui émerge entre la puissance réelle que la Grande-Bretagne peut exercer dans un monde en profonde mutation et la puissance britannique telle qu'elle est imaginée/exagérée par les gouvernements britanniques (le retrait de l'Est de Suez, la fin de la zone sterling et l'entrée dans la CEE au début des années 1970 ne marquant qu'une ré-évaluation partielle de cette puissance).

On arrivait ainsi aux derniers termes de la citation « *defend what could be defended of the empire* » qui amenaient les candidats à se poser trois grandes questions. Tout d'abord, il s'agissait d'identifier contre qui, ou quoi, l'empire devait être défendu. Il était nécessaire de prendre en compte la multiplicité des acteurs et des forces – nationalismes et mouvements anticoloniaux dans les colonies, mais aussi transformation des mentalités britanniques, évolution des organisations internationales (Société des Nations, ONU, Commonwealth...) et bouleversements structurels, dont les mutations économiques. Un(e) candidat(e) notait ainsi : « ... il convient également de prendre en compte le contexte et la nature du mouvement contestataire pour déterminer l'attitude de la Grande-Bretagne, mais également l'intérêt de 'défendre l'empire' coûte que coûte. » Un(e) autre écrivait également : « On peut se demander si Füredi ne sous-estime pas l'évolution interne qu'ont connu à la fois les partis politiques et la société britanniques (même s'il peut y avoir un décalage entre les deux). Il présente en effet une vision très homogène des différents acteurs, y compris en ce qui concerne les nationalismes. S'il est vrai qu'on observe une relative continuité entre le Parti travailliste et le Parti conservateur quand ils sont au pouvoir, il convient de regarder plus en détail les forces dont ils sont constitués. Pensons ainsi au sein du Parti travailliste à Tony Benn ou encore à Fenner Brockway, tous deux militant activement contre l'impérialisme sous toutes ses formes ». Cette mise en relation des évolutions temporelles et des transformations internes aux partis et à la société britanniques se retrouve également dans l'analyse que fait cet(te) autre candidat(e) de Füredi qui, note-t-il/elle, insiste sur l'idée d'« une très forte continuité, même si les contextes et les rapports de force évoluent, y compris au-delà des clivages politiques britanniques. ... Mais l'auteur ne nous donne pas les raisons qui seraient à l'origine de cet attachement très fort au maintien de l'empire, comme si celui-ci constituait une fin en soi. Or, c'est en réalité à la diversité de ces motivations qu'il conviendra de s'attacher afin de mieux évaluer la pertinence des propos de l'auteur, tout en se demandant ce qu'il reste de l'empire après chaque réponse ». Deuxièmement, il était important de s'interroger sur le terme de « défense » et de se demander, notamment, quelle part les considérations idéologiques et les intérêts plus pragmatiques pouvaient jouer dans la définition des objectifs et stratégies britanniques. Enfin, question fondamentale : quel est cet empire qu'il s'agit de défendre ? Au-delà des évolutions chronologiques abordées par les bonnes copies, les très bonnes copies se sont interrogées sur la définition même de l'empire, dans toutes ses composantes : empire formel/informel ; influence

politique, économique (commerce et finance, et livre sterling notamment), militaire/stratégique, culturelle ; liens constitutionnels (essor des républiques après les indépendances, mais le Commonwealth comporte encore seize royaumes où la Reine d'Angleterre est chef d'Etat). Les candidats étaient ainsi amenés (en citant souvent les travaux de John Darwin ou Wm. Roger Louis à l'appui de leurs analyses) à analyser le redéploiement de moyens d'influence britannique multiformes (étatiques et privés) après la perte de l'empire formel et à proposer des analyses sur la poursuite d'une certaine « idée » de l'empire après le retrait de l'empire « physique ». Comme l'écrit un(e) candidat(e), « Frank Fūredi semble donner l'impression que c'est l'idée même d'empire qui est défendue, plutôt que l'empire comme ensemble de territoires. » Ou, comme le jury a pu trouver dans une autre copie : « On s'intéressera donc enfin à la façon dont le pouvoir britannique cherche à maintenir son influence au-delà des structures coloniales ou, en d'autres termes, à défendre l'empire après l'empire. » Plusieurs copies ont ainsi intégré des analyses pertinentes sur l'utilisation du Commonwealth comme vecteur de la puissance britannique et/ou « painkiller » national face aux pertes territoriales, ainsi que sur la distinction entre la manière dont les autorités britanniques conçoivent le Commonwealth et ce que l'organisation devient réellement. Le jury a également noté des développements tout à fait intéressants sur les formes matérielles (bases militaires par exemple) et plus « invisibles » (langue et culture) que pouvaient prendre les nouvelles formes d'empire britannique. Plus remarquables encore étaient les (rares mais très bonnes) copies qui tentaient de démontrer, même brièvement, que les écrits et mémoires des hommes politiques britanniques (Attlee ou Macmillan) avaient contribué à défendre une certaine idée de l'empire et avaient pu influencer une frange de l'historiographie. Le jury a également été sensible aux tentatives des candidats de lier politique et société en soulignant la complexité des relations que les Britanniques ont pu entretenir avec leurs fins d'empire (voir les débats vifs entre les historiens Bernard Porter et John McKenzie par exemple).

Proposition d'argumentaire

Introduction

Toute introduction doit synthétiser le travail de lecture critique des termes de la citation (dans le détail et dans sa globalité) effectué ci-dessus, et préciser avant tout les choix de périodisation, afin de parvenir à la formulation de problématiques. Ici, deux grandes séries de questions apparaissent :

- dans quelle mesure, au-delà des adaptations et des compromis, la décolonisation britannique a-t-elle été marquée (comme l'empire d'ailleurs) par un recours systématique, au moins sous-jacent, à des degrés divers de violence, physique et symbolique, pouvant aller jusqu'à l'état de guerre et à l'intensification de structures étatiques répressives ? Si l'historiographie récente a confirmé l'omniprésence de la violence des fins d'empires, ainsi que les limites des processus mêmes de décolonisation, cela voulait-il dire pour autant que tous les gouvernements britanniques – et plus encore, tous les Britanniques – souhaitaient défendre l'empire contre un monde en profonde mutation ?
- en parallèle, les gouvernements britanniques successifs ont-ils réellement été en mesure de proposer des moyens cohérents et efficaces en vue de cette « défense » de l'empire ? Autrement dit, peut-on lire la décolonisation britannique comme une transformation à laquelle la Grande-Bretagne a résisté grâce à une stratégie globale, coordonnée, « schématisable » des autorités impériales, dans leurs objectifs comme dans les techniques mises en œuvre pour y parvenir ?

Dans cette citation, Fūredi invite ainsi son lecteur à analyser l'idée d'une politique de décolonisation ou de non-décolonisation, et à envisager toute la diversité et toutes les ambiguïtés des principes, pratiques et résultats des acteurs britanniques face aux fins de leur(s) empire(s).

Tout au long de la dissertation, il s'agira de montrer comment, au-delà des similitudes observées (et qu'il s'agira d'expliquer), des nuances doivent être opérées entre les époques et entre les territoires. Si l'on considère le temps long des transferts de pouvoirs, les négociations du retrait britannique d'Inde (1947), de Jamaïque (1962) ou de Vanuatu (1980) présentent autant de différences que de similitudes, dans leur rythme comme dans le rapport des partis en présence à l'usage de la force (potentiel ou réel). Si l'on considère le temps long de la décolonisation, les rapports entre impérialisme britannique, nationalismes et tiers-mondisme doivent aussi être analysés au regard d'une double limite : la poursuite de l'influence britannique après l'empire, mais aussi l'impact du premier Commonwealth, qui, dès le début du 20^e siècle, tentait de poser les bases de nations autonomes au sein de l'empire et de définir une liberté sans décolonisation ou indépendance.

Des formulations plus synthétiques sont tout à fait acceptables. Pour souligner ceci, le jury souhaiterait citer trois exemples de problématiques trouvées dans les meilleures copies.

1. « Ainsi, nous nous demanderons si les choix opérés par la Grande-Bretagne dans le processus de démantèlement de l'empire entre 1919 et 1984 ne résultent que d'une alternative entre la force et la concession finalement résolue par la volonté de protéger les intérêts impériaux, ou si ce n'est pas aussi la spécificité des revendications émanant de l'empire qui détermine les choix et la nature des intérêts britanniques. »

2. « On se demandera dès lors si l'équilibre entre menace et compromis nécessaire à la 'défense' de l'empire peut être maintenu dans un contexte national et international qui rejette progressivement la notion d'empire. »

3. « L'empire britannique ... présente une diversité d'intérêts pour le pouvoir en place, que l'on s'attachera à analyser : on s'interrogera également sur le passage d'un empire conçu par certains comme indispensable à un contexte où l'empire devient un fardeau et où la contestation de l'ordre colonial rend son maintien de moins en moins acceptable. »

Plan semi-rédigé

Le jury souhaite ici revenir sur la question des plans chronologiques. S'ils ne sont absolument pas gênants en soi (et sont de fait adoptés dans un certain nombre de cas par les historiens eux-mêmes), il était relativement difficile ici d'adopter un plan chronologique sans tomber, comme cela a souvent été le cas pour les copies qui s'y sont essayées, dans des redites fastidieuses (du type : force / compromis / influence dans chacune des trois parties). Plus généralement, rappelons que l'adoption d'un plan chronologique ne s'auto-justifie pas. Il pouvait être tout à fait pertinent, par exemple, d'opérer une transition en 1956 avec la crise de Suez plutôt qu'à la fin de la Deuxième Guerre mondiale ou en 1960 avec le discours du vent du changement, mais il fallait alors expliquer très précisément pourquoi 1956 constituait une coupure logique, sans laisser le jury le deviner (plus ou moins facilement selon les copies) au cours de la lecture.

En termes de périodisation, seules des références ponctuelles à la période antérieure à 1919 étaient acceptables. Plusieurs candidats ont consacré à la révolte des cipayes de 1857, par exemple, des développements bien plus longs qu'au massacre d'Amritsar, à l'usage de la force et de la négociation par les Britanniques face aux leaders nationalistes, ou à l'indépendance et à la partition elles-mêmes en 1947. Un nombre encore important de candidats a également eu tendance à faire de la première partie une sorte de large présentation contextuelle, en dressant un panorama de l'empire en 1919, ou en expliquant les origines de l'empire britannique (depuis la création de la East India Company dans plusieurs cas) – ce qui n'était pas le sujet.

Avant de passer à une proposition de plan, le jury souhaite citer quatre plans trouvés dans les meilleures copies, et qui ont permis aux candidats de présenter une argumentation solide.

1. « Nous verrons dans un premier temps que la diversité des réponses impériales peut bien se rattacher à la volonté de défendre l'empire. Il faudra néanmoins par la suite se demander s'il est justifié de voir un tel acharnement pour le maintien de l'empire dans les prises de décision britanniques. Il s'agira pour finir de remplacer l'idée de défense de l'empire par celle de défense des intérêts britanniques afin de mieux comprendre les enjeux de la décolonisation ».

2. « Afin de répondre à cette question, nous étudierons dans un premier temps en quoi les choix britanniques relèvent d'une alternative entre l'usage de la force (ou tout au moins sa menace) et le fait d'accorder des concessions, avant de nous intéresser à la manière dont la nature et l'origine des revendications faites à la Grande-Bretagne influencent ces choix. Enfin, nous verrons que l'alternative entre force et concessions s'opère dans un contexte d'intérêts et de relations internationales changeants ».

3. « Nous étudierons tout d'abord la façon dont la décolonisation se fonde sur un savant dosage entre menace et compromis. Puis nous nous attacherons à démontrer que la menace militaire impériale devient graduellement impossible dans un contexte international changeant. Enfin, nous nous pencherons sur les avatars culturels et économiques de la 'violence' coloniale, afin de voir comment la décolonisation a permis la perpétuation de l'empire ».

4. « On abordera dans un premier temps la réponse des Britanniques face au processus de décolonisation, entre réformes et recours à la force, avant de considérer les limites à la défense de l'empire et l'abandon, bien que tardif, d'une politique systématique d'intervention dans les colonies. On s'interrogera enfin sur la notion de défense de l'empire (« what could be defended of the empire ») : l'Etat britannique s'est-il seulement attaché à garder la maîtrise de la souveraineté des territoires en question ou a-t-il également cherché à préserver ses intérêts dans le processus de transition politique lui-même et au-delà, dans l'Etat post-colonial ? »

Le plan proposé ci-dessous fait référence à des cas d'étude et à des exemples très divers, notamment d'un point de géographique, qui appellent une précision. Il ne s'agit nullement de laisser croire aux candidats que le jury attendait des exemples aussi variés mais plutôt de souligner que tout cas d'étude était le bienvenu à condition d'être solidement présenté et de mener à une démonstration claire.

Par ailleurs, on peut tout à fait préférer une inversion des parties II et III, pour terminer sur la construction de l'empire après l'empire, plutôt que sur le poids des transformations nationales et internationales. Les deux approches sont parfaitement acceptables, l'une (ci-dessous) mettant davantage l'accent sur les crises impériales et coloniales, l'autre sur les stratégies britanniques visant à redéfinir (de façon plus ou moins volontaire, et plus ou moins réussie) la défense de l'empire en extension de la puissance internationale sous toutes ses formes.

I. Défendre les empires (concept + territoire), par tous les moyens ?

1. Défendre l'empire britannique dans un monde d'empires

- a. Les meilleures copies ont su replacer les considérations post-1945 qui intéressent avant tout Füredi dans le temps long d'un système international fondé sur la coexistence d'empires coloniaux et sur l'influence jusque dans l'après-guerre de l'idéal de la mission civilisatrice et de la supériorité européenne (blanche), que l'on trouvait déjà au cœur des discussions à Versailles (le système des mandats maintient la forme à la fois physique et culturelle/mentale des empires coloniaux et constitue de fait un système d'exclusion des populations qui ne sont pas considérées comme « qualifiées » pour l'indépendance, de l'Égypte à l'Inde, cf. Erez Manela). L'idéal de la tutelle (« trusteeship »), terme que l'on retrouve dans le système onusien post-1945 lorsque les territoires sous tutelle remplacent les mandats, doit ainsi se comprendre à la lumière des discussions sur l'auto-détermination et le droit des peuples qui concernent avant tout les populations d'Europe. Les principes du gouvernement indirect, formalisé par F. Lugard (1922), où la reconnaissance (ou l'établissement) d'« autorités coutumières » comprend en elle-même la supériorité britannique et la séparation entre les cultures (et races) ont ainsi une influence à long terme sur les relations des autorités britanniques à l'empire.
- b. De fait, les autorités/gouvernements britanniques participent activement à la permanence des autres empires (ex. attitude face à l'Italie en Abyssinie, où les sanctions sont abandonnées ; « troc » envisagé des colonies avec l'Allemagne en 1938 ; participation aux tentatives de reconquête des Français et Néerlandais en Asie du Sud-Est après la Seconde Guerre mondiale). L'idéal d'un monde gouverné par des empires reste très longtemps présent (voire simplement remplacé par une interprétation du monde bipolaire post-1945 où la relation anglo-américaine est un moteur pour le bloc occidental).
- c. D'une certaine manière, le « vent du changement » est trompeur. Même lorsque les principes discriminatoires sur lesquels les empires sont fondés sont remis en cause, des objectifs politiques et stratégiques d'influence dans le contexte de la guerre froide l'emportent. Ceci apparaît clairement dans le soutien accordé aux alliés anticommunistes, indépendamment de leurs positions par rapport aux principes d'égalité raciale et aux questions coloniales et impériales. Certains candidats ont ainsi fait des références brèves, mais très pertinentes, aux relations des autorités britanniques avec l'Afrique du Sud et le Portugal en particulier (vrai aussi des Américains) qui demeurent privilégiées malgré la dénonciation (pas toujours publique par ailleurs) des pratiques des deux Etats après 1960.

Il est important de souligner que ceci concerne l'ensemble des gouvernements britanniques (ce qui rejoint ainsi le caractère globalisant du point de vue de Füredi), même si Travailleurs et Conservateurs manifestent des degrés d'engagement très différents par rapport à ces alliés stratégiques peu recommandables (ainsi, Harold Wilson est plus radical que Macmillan/Home/Heath sur l'Afrique du Sud, mais très loin derrière ce que demandent les pays africains ou l'Assemblée Générale de l'ONU ; ceci est vrai dans les années 1960 comme dans les années 1970) – les critiques plus fermes se font plus généralement dans l'opposition (cas des Travailleurs), hors du premier cercle du gouvernement (aile gauche du parti travailliste), ou plus tardivement (David Owen, par exemple, mais après 1976).

2. Une approche britannique de cette défense des empires / de l'empire ?

- a. Le premier Commonwealth : l'autonomie pour sauver l'empire ? Les premières adaptations du Commonwealth ont lieu sous la pression des dominions, qui obtiennent l'indépendance législative avec le Rapport Balfour et le Statut de Westminster. Ces deux textes prennent acte du fait

que les dominions sont devenus des nations autonomes et que le Commonwealth est fondé sur une égalité de principe entre ses membres. Mais plusieurs limites sont à poser :

1. ils préservent liens impériaux ainsi que les liens avec la couronne ;
 2. seuls les dominions (donc des gouvernements blancs) sont inclus dans ces changements, tandis que le gouvernement britannique refuse d'envisager que l'Inde puisse accéder à ce même statut (un contraste saisissant apparaît de fait entre l'autonomie totale des dominions en 1931 et les concessions faites aux provinces indiennes en 1935, bien minces par rapport aux revendications des nationalistes) ;
 3. ces deux textes sont accompagnés des accords d'Ottawa sur la livre sterling et la préférence impériale. L'objectif est alors bien de maintenir l'empire, fait clairement énoncé aux Communes par Leo Amery face à Winston Churchill. Le premier Commonwealth, s'il n'est pas colonial, est donc bien impérial, et représente cette stratégie d'adaptation à des fins de préservation présente dans la citation de Füredi. On notera au passage que si l'expression « Empire-Commonwealth » recouvre bien cette ambition impériale sous la couronne britannique, les deux termes ne sont pas pour autant synonymes – dans certaines copies, le terme Commonwealth apparaissait parfois en remplacement d'empire. Il n'est pas question de présenter le Commonwealth, notamment celui de l'entre-deux-guerres, comme plus libéral qu'il ne l'est, mais il n'en demeure pas moins qu'il n'admet en son sein aucune colonie (contrairement à ce que le jury a pu lire dans certaines copies).
- b. Sauver l'empire (des autres empires) : par ailleurs, les autorités britanniques procèdent aux reconquêtes physiques et administratives des colonies européennes au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale, donnant à la défense évoquée par Füredi un sens militaire très net, face à des attaques extérieures (il s'agit par exemple de la reprise des territoires conquis par le Japon en Asie du Sud-Est, suivie d'une extension des syndicats dans les colonies comme forme de contrôle dans la période post-1945, création de la Colonial Development Corporation...). Certains candidats ont ici fait appel à des historiens comme Nicholas White et Frederick Cooper pour analyser les réformes post-guerres dans l'empire britannique, dont l'objectif est bien de maintenir la cohésion du projet impérial (et dans les autres empires, comme le jury a pu également le lire dans d'excellents passages).
- c. Négociations et concessions : ces stratégies sont toutes deux, très souvent, *précédées* par la confrontation. Les concessions sont obtenues par les peuples colonisés par la confrontation avant tout, face à des degrés divers d'usage de la force par les autorités britanniques et leurs opposants. De fait, les premières mobilisations parmi les populations colonisées sont souvent en faveur d'une réforme au sein de l'empire dans l'entre-deux-guerres, pas nécessairement pour l'indépendance (par exemple le National Congress of West Africa, ou The League of Coloured People de Harold Moody), et n'obtiennent que très rarement gain de cause (coopération franco-britannique, par ailleurs, pour contrer certains projets panafricains). L'évolution de ces groupes s'opère en partie en fonction des réactions britanniques, d'où une radicalisation face à l'absence de compromis de la part des autorités impériales et/ou coloniales (Inde, Nigeria, Ghana...). En ce qui concerne l'usage de la force par les Britanniques comme moteur d'une radicalisation anticoloniale et de concessions britanniques, de multiples cas pouvaient ici être utilisés : Amritsar en 1919 ; les campagnes de non-coopération en Inde ; les grèves dans les Caraïbes et en Afrique ; les émeutes d'Accra en 1948 ; la succession de guerres coloniales dans les années 1940-1950: Chypre, Malaisie, Kenya... ce qui a eu un impact fondamental sur la décision britannique de négocier.

3. Les défenseurs de l'empire en Grande-Bretagne: une catégorie bien problématique

- a. Les impérialistes conservateurs / réactionnaires : très présents dans l'entre-deux-guerres (faction au parlement britannique, présents dans les deux Chambres), puis largement isolés après la Crise de Suez et la résolution de Chypre (Henry Hopkinson, qui devient Lord Salisbury, contribue de fait à provoquer le conflit à Chypre en 1954). Les plus jusqu'au-boutistes sont toutefois isolés dans l'ensemble, la position qui l'emporte souvent étant celle de réformer un peu pour préserver davantage (voir Amritsar, l'Égypte dans l'entre-deux-guerres, Westminster, Chypre...). Ces groupes voient évoluer une partie de leurs alliés dans les colonies (certains colons kenyans, par exemple, sont prêts à des concessions – voir le parti de Michael Blundell – plus que ne le sont les « die-hards » les plus convaincus en Grande-Bretagne)
- b. Des opposants insaisissables ?
À l'autre extrême, petit groupe de militants résolument en faveur d'indépendances immédiates (notamment au sein du Parti travailliste indépendant dans l'entre-deux-guerres). Mais les

ambiguïtés de certains partis sont notables (y compris politiques différentes en fonction des territoires, indépendance surtout en relation avec l'Inde pour l'entre-deux-guerres), ou décalage entre principes et politiques (voir le Parti communiste britannique, notamment dans toute la période de l'entre-deux-guerres, débat tout au long de la période sur l'impact de l'empire et des indépendances sur les travailleurs britanniques ; allégeance de classe ou de « civilisation » – classe ou race, posé souvent par les militants en relation avec les Etats-Unis, comme George Padmore ou Eric Williams). Par ailleurs, ces groupes ne parviennent pas au pouvoir en Grande-Bretagne. Quel que soit l'intérêt de la société britannique pour les questions impériales et coloniales (Porter vs. McKenzie), l'idée que « empire = grandeur » reste fort prégnante dans la majorité des esprits (voir expositions coloniales, par exemple, jusqu'en 1938, ou le succès, au moins relatif, des campagnes d'information officielle en faveur des « états d'urgence », cf. S. Carruthers « hearts and minds », ou encore les relents impérialistes des réactions britanniques face au conflit des Malouines en 1982). Selon les termes d'un(e) candidat(e) : « Le double mouvement de menace (ou d'utilisation) de la force et d'évolution reflète le sentiment, longtemps partagé par une grande partie de la classe politique britannique, que l'Empire doit être défendu, comme l'affirme Fűredi, et que le changement, s'il s'avère nécessaire, doit être limité ('to keep change within bounds', selon l'expression de l'historien David Goldsworthy). »

c. Les « impérialistes réformateurs » : les plus nombreux ?

Les (très) bonnes copies ont souligné la diversité de ce groupe même au fil des époques – mobilisation en faveur de la réforme, à des périodes différentes aussi, des Fabiens, des socialistes impérialistes, de l'aile libérale du Parti conservateur sous Harold Macmillan et Iain Macleod... L'idée dominante est que l'empire peut être juste s'il est plus libéral/progressiste et que l'empire britannique peut être (et a été) source de progrès pour les populations colonisées. L'empire prend alors fin parce que sa mission a abouti (logique même d'un empire réussi qui serait sa propre fin, ce qui milite en faveur de réformes, non de rupture des liens par l'indépendance) ou parce que d'autres considérations (pratiques, stratégiques...) le rendent impossible (ce point sera développé plus bas). Ceci entraîne gradualisme et négociation car il est important de ne pas briser les liens constitués par l'expérience impériale et coloniale. Si l'acceptation de la notion « d'empire » à défendre, évoquée par Fűredi, fluctue selon les groupes et les époques, une proportion importante des autorités britanniques (voire de la société) considère qu'un certain nombre de liens méritent d'être conservés, pour de multiples raisons (allant du refus de voir un repli britannique s'opérer à la conviction que les Britanniques conservent une mission – un lien entre le développement colonial et l'expansion de l'aide au développement, par exemple).

II. Construire un empire après l'empire ?

1. Les transferts de la décolonisation : négocier pour mieux rester

- a. Comme dans l'empire, l'état colonial tardif est l'espace de jeux d'alliances et de tractations où les forces de police et les armées demeurent très présentes (et où la répression continue d'accompagner certaines réformes) – ceci correspond ainsi à la thèse avancée par Fűredi. Si le cadre dans lequel les Britanniques peuvent négocier se restreint après 1945, la multiplicité des voix et des intérêts nationalistes peut aussi jouer en faveur des objectifs britanniques (si l'on s'attache aux relations anticommunisme/décolonisation par exemple : Abdul Rahman opposé au parti communiste malais, Lee Kwan Yew anticommuniste ; au Guyana, Burnham permet de contrer Jagan). Les Britanniques eux-mêmes utilisent une panoplie de techniques, ex. des « états d'urgence » : forces militaires et réformes politiques et sociales, jeu sur les politiques foncières (Kenya, Malaya).
- b. Le résultat et le rythme des négociations ne sont pas ce que souhaitaient nécessairement les Britanniques (voir Inde, Birmanie, Ghana, Nigeria) – ceci souligne le sens crucial de « could » dans la citation, et le décalage entre objectifs et résultats pour les autorités britanniques. Les alliances peuvent ne fonctionner qu'à court terme comme en Inde avec le soutien de la Ligue musulmane pendant la Seconde Guerre mondiale. Malgré la non-coopération du Congrès ce dernier influencera de façon majeure ensuite la nature de l'indépendance de l'Inde avec la partition (pas la seule cause, bien entendu, mais qui pèse sur les capacités de négociation des Britanniques et le rapport des forces en présence). Le calendrier des indépendances a été modifié à plusieurs reprises (avancé en Inde de juin 1948 à août 1947, par exemple) et dans un certain nombre de cas, les alliés ont été difficilement trouvables (au Kenya par exemple, les Britanniques sont contraints de négocier avec Kenyatta, à Chypre avec Makarios).

- c. Les intérêts britanniques sont par ailleurs eux-mêmes très complexes : il est ainsi nécessaire de distinguer entre intérêts gouvernementaux et intérêts privés (milieu des affaires par exemple), intérêts politiques, économiques et stratégiques ... Contrairement à ce que peut laisser supposer la citation de Fűredi, il n'y a pas nécessairement de répétition d'un territoire à l'autre : les jeux locaux sont très importants (rôle des personnalités des gouverneurs, des leaders nationalistes, des entreprises britanniques...). On peut reconnaître, cependant, que la plupart des acteurs britanniques marquent une volonté d'influence commune comme pour les intérêts financiers en Afrique : le départ britannique permet de limiter les révoltes/rébellions et de sécuriser les entreprises, en négociant avec le nouveau gouvernement ; de fait dans certaines régions, par exemple en Malaisie (cf. N. White), l'indépendance est suivie d'une présence commerciale britannique plus importante.

2. Un réseau d'influence multiforme

- a. Il n'y a ainsi pas de vraie rupture (sauf dans quelques cas, voir plus bas), ce qui conduit à une critique des études subalternes – les transitions négociées sont le signe même des limites de la décolonisation, histoire et politique par le haut, négociations entre élites, nationalisme comme « derivative discourse », les fondements idéologiques des empires (définition de la modernité, conception du progrès...) ne sont pas remis en cause suffisamment clairement (Chatterjee). Certaines copies, pour appuyer ces considérations, ont également fait utilement appel aux approches postcoloniales et à l'emprise culturelle et linguistique des anciens empires (Ngugi wa Thiong'o : *Decolonising the Mind*, 1986).
- b. On observe le maintien d'une présence territoriale : bases militaires et moyens de l'influence internationale ; cas notamment de Chypre et de Diego Garcia (expulsion en 1965 des habitants des îles Chagos dans le cadre des négociations de l'indépendance avec Maurice, de façon à conserver une base dans l'Océan Indien, avec le soutien des Américains). Plusieurs candidats ont également fait appel à John Darwin et à sa définition de la décolonisation britannique comme « redeployment of influence ». La transformation des techniques militaires, l'émergence du nucléaire dans la seconde moitié du 20^e siècle permet à la Grande-Bretagne de défendre les moyens de son influence à partir de possessions beaucoup plus restreintes – mais il est nécessaire, précisément, de négocier ces bases stratégiques. La « défense » reste tout aussi importante, comme le souligne Fűredi, mais c'est en réalité la conception de l'empire et les moyens de conserver la puissance britannique qui évoluent.
- c. Reste le problème de la décolonisation économique : les autorités britanniques souhaitent également défendre avant tout leur puissance commerciale et leurs intérêts financiers. La négociation des transferts des pouvoirs politiques ne s'accompagne pas de réels transferts des pouvoirs économiques. Etaient ici particulièrement pertinents les développements sur les critiques du néo-colonialisme de la part d'une partie de la gauche britannique ainsi que des Etats nouvellement indépendants à partir des années 1950, et de la domination que les anciennes puissances coloniales européennes (France et Grande-Bretagne en particulier) continuent à exercer sur leurs anciennes colonies (à travers les mécanismes d'échanges et la monnaie). Comme l'écrivait un(e) candidat(e), par exemple : « Il y a des 'réponses impériales' différentes suivant les acteurs. En renégociant la Convention de Yaoundé après son intégration européenne, le Royaume-Uni limite l'impérialisme économique. Ainsi, la Convention de Lomé de 1975 ne demande plus aux anciennes colonies un tarif préférentiel en retour. Cet accord reste néanmoins très avantageux pour les membres de la Communauté. Nkrumah considérait déjà qu'il ne peut y avoir d'indépendance véritable si le pays n'a aucun contrôle sur ses ressources, comme il l'explique dans Le néo-colonialisme, dernier stade de l'impérialisme. »

3. Le Commonwealth des Nations : un projet de défense impériale à géométrie variable, transformé (partiellement) en agent décolonisateur

- a. Une communauté de nations, vitrine de la décolonisation britannique (« De l'Empire au Commonwealth », vantée dans diverses publications à partir des années 1960, avec les écrits de Clement Attlee, et le soutien du Parti travailliste au Commonwealth face à l'Europe (à la fois fierté des relations maintenues et sentiment de responsabilité suite à la période coloniale). Mais il subsiste le danger d'une lecture rétrospective, qui suivrait la glorification d'un projet impérial / Commonwealth éclairé, dans lequel le Commonwealth serait le résultat d'une politique britannique cohérente et réussie d'où la hiérarchisation opérée par Fűredi, où au moins la menace de la force, une constante des processus de décolonisation, est extrêmement importante.

- b. Un « nouveau » Commonwealth non prévu : le Commonwealth reste bien perçu encore dans le cadre de l'Empire-Commonwealth dans les années 1940 et 1950 (troisième force pour Bevin, théorie des trois cercles de Churchill) et surtout comme un club, qui n'a pas forcément vocation à s'étendre (membres du sous-continent indien déjà catégorie à part, réticence des autorités britanniques par rapport à l'accession à l'indépendance, même au sein du Commonwealth, de territoires jugés trop petits, non viables économiquement – les Caraïbes par exemple – et très différents culturellement – l'Afrique par exemple). On assiste ainsi à une lente acceptation (et à contrecœur pour certains, notamment le Commonwealth Relations Office et une frange du Parti conservateur) de l'expansion du Commonwealth. L'année 1960, où nouveau Commonwealth devient majoritaire et Chypre devient le premier petit Etat à entrer dans l'organisation, est un tournant en ce sens – et amène, là aussi, à insister sur la réduction des capacités britanniques (« could ») à défendre leur empire, qu'il s'agisse de l'idée ou des territoires eux-mêmes. Le point suivant renforce cette idée.
- c. Un « nouveau » Commonwealth pas toujours embrassé, et un Secrétariat militant : coïncidence entre émergence du nouveau Commonwealth post-1960 et candidature à la CEE côté conservateur ; tensions permanentes entre nouveau Commonwealth et Grande-Bretagne sur de multiples questions liées à la fin des empires (immigration, Rhodésie, termes de l'échange et gestion des relations économiques avec l'Europe), Conservateurs comme Travailleurs en confrontation très souvent avec le Commonwealth après 1964. Le Commonwealth devient acteur à part entière des négociations pour les indépendances, distinct des gouvernements britanniques, notamment dans les Caraïbes, où les indépendances sont plus tardives (voir Belize par exemple), et dans le cas rhodésien où l'on assiste à la transformation d'un moyen de défense de l'empire en un vecteur de décolonisation (dont le rôle ne doit cependant pas être exagéré). Il est donc fondamental de replacer la citation de Füredi dans les évolutions du 20e siècle au cours duquel la notion même de défense de l'empire britannique connut de profondes mutations : entre préservation de l'influence et décolonisation (mal / peu) acceptée.

III. D'une politique réactive de crise à une décolonisation acceptée ?

1. « Crises of empire » (M. Thomas/L. J. Butler/B. Moore) et crises nationales

- a. La défense de l'empire, une « réaction » face à la force des nationalismes et aux bouleversements géopolitiques : tout au long de la période, il y a eu nécessité des autorités impériales d'adapter leurs politiques aux mobilisations anticoloniales et nationalistes ainsi qu'aux renégociations géopolitiques ; la Seconde Guerre mondiale contraint les autorités à une défense multiforme de l'empire (à la fois physique, idéologique, politique et sociale) et influence à la fois le rythme des mobilisations (rôle des vétérans par exemple) et la nature des demandes (partition en Inde). La Crise de Suez stigmatise notamment les volontés impériales françaises et britanniques, qui ne trouvent plus de justifications ou d'alliés sur la scène internationale. Ceci conduit à une crise internationale ayant sans doute l'impact le plus fort sur le pays (même si ceci est à nuancer par rapport à l'impact des fins d'empire sur la France et le Portugal, bien plus marqué). Au début des années 1950, il n'existe pas de politique de décolonisation, mais le mieux que les Britanniques puissent faire est « keep abreast of events » (cf. Philip Murphy) ou de contenir, pour reprendre les termes de David Goldsworthy, « change within bounds »).
- b. Force et négociations en échec : la Palestine et Aden. Pour la Palestine après 1945, l'attaque de l'Hôtel King David, les exécutions de soldats britanniques et le cycle de répression / défense militaire qui rend l'empire plus difficile à défendre (voir comparaisons camps nazis / camps britanniques sur la côte). Pour Aden, la campagne brutale de « Mad Mitch » ne débouche finalement que sur l'incapacité des autorités britanniques à 1) vaincre les nationalistes par les armes et 2) trouver des compromis, des angles de négociation/conciliation avec certains partis. On pouvait également évoquer dans ce contexte les résultats très limités obtenus par l'utilisation de la force à Chypre (manipulations des recrutements dans la police en faveur des Chypriotes turcs, mais incapacité à réellement infiltrer les réseaux de renseignement de l'EOKA). Dans tous les cas, les situations sont très complexes et le jury ne s'attendait pas à des développements détaillés, mais à une appréciation claire de la perte de contrôle des Britanniques, dans un contexte de violence grandissante.
- c. Ni force ni négociations : le long conflit rhodésien. Le cas de la Rhodésie permet en effet de revenir sur des points très importants de la citation de Füredi : 1) exception : non seulement la force n'est pas utilisée par les Britanniques, mais la menace même de l'usage de la force est écartée par Wilson (« no thunderbolt ») face aux colons blancs de Rhodésie ; 2) les négociations échouent, avec confusion sur les principes et leur application (égalité raciale / multiracia-

lisme / marche progressive vers le suffrage universel sans conditions) ; 3) il ne s'agit plus de défendre l'empire, c'est au contraire le gouvernement de Ian Smith qui dit s'inscrire dans la lignée de la mission impériale, tandis que les Britanniques (Conservateurs comme Travailleurs) peinent à présenter une politique cohérente face à la Rhodésie, dont ils se sont largement retirés après 1923 (d'où un héritage britannique en crise) ; 4) l'indépendance est gagnée au terme d'une longue guérilla/guerre civile mais dans laquelle les Britanniques n'interviennent pas directement, montrant ainsi leur impuissance (cf. « could »).

2. Des ambitions sans moyens ?

- a. Un empire intrusif qui pose les bases de sa propre perte (F. Cooper) : la violence des pratiques coloniales, y compris réformistes, l'imposition de pratiques socio-économiques européennes (en Afrique ou dans les Caraïbes, par exemple), en réalité à moindre coût, entraînent la politisation anticoloniale des populations (l'utilisation des ressources coloniales pour défendre le reste de l'empire en période de crise, comme en 1929 / la Seconde Guerre mondiale / la « seconde occupation coloniale » en Afrique, provoquent en réalité une hausse du coût de la défense de l'empire parce qu'elles font augmenter le nombre des opposants à l'empire). On pouvait également penser aux mobilisations des travailleurs « détribalisés » dans les années 1930 et 1940. Se pose également de façon cruciale la question de l'accès au foncier, au cœur de la mobilisation dans la communauté Kikuyu au Kenya, ou de celle des « squatters » d'origine chinoise qui soutiennent le Parti communiste malais dans les années 1940 et 1950.
- b. Empire et déclin économique britannique : après la Seconde Guerre mondiale en particulier, l'endettement par rapport à l'Inde, le soutien des Etats-Unis à la libéralisation et multilatéralisation des échanges ainsi qu'à la convertibilité des monnaies transforment les capacités d'action britannique. Déjà dans l'entre-deux-guerres, les arguments opposés aux « die-hards » lors de plusieurs crises (Irlande, Egypte, Inde) sont d'ordre financier, budgétaire, autant que de principe. Les coupes faites dans le budget de la santé en 1951 en faveur de la défense (Corée, mais aussi Malaisie à la même époque), ainsi que le coût grandissant de maintenir l'empire (les moyens de la défense de l'empire se réduisent) entraînent une réorientation des politiques britanniques. L'argument financier est également utilisé par Wilson pour expliquer le non-engagement en Rhodésie en 1965.
- c. L'Est de Suez : fin de l'empire ? (Darwin ou Hyam datent la fin de leurs ouvrages à cette date – 1968/1970-1971) S'il s'agit d'un choix politique, il est également guidé par des considérations économiques (voir la crise de 1966, la dévaluation en 1967 ; départ plus rapide s'il n'en avait tenu qu'au Trésor) : réduction des forces et bases en Asie du Sud-Est ; symbolisme du retrait de la base de Singapour ; coût de la défense de la région reporté sur l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les Etats-Unis, ce qui correspond par ailleurs à la fin de la zone sterling.

3. Une décolonisation acceptée ?

- a. Un empire indéfendable (sans qu'une date ne soit nécessairement clairement identifiable). Les raisons de cette évolution sont multiples : changements dans la « communauté internationale » – rôle des Etats-Unis et de l'URSS (même si à nuancer dans les deux cas) ; effet « domino » des indépendances les unes sur les autres avec augmentation du nombre d'anciennes colonies européennes aux Nations Unies ; émergence de nouvelles générations d'hommes et femmes politiques en Grande-Bretagne (y compris au sein du Parti conservateur). Mais en Grande-Bretagne, c'est aussi la répression à l'œuvre dans les colonies qui mobilise. On passe alors de moments forts isolés (comme Amritsar) au tournant de 1959, définis comme sonnant la fin « morale » de l'empire britannique par R. Hyam (scandale de Hola Camp au Kenya, événements du Nyasaland suivis du Rapport Devlin), rôle de la société civile, groupes comme le Movement for Colonial Freedom, le Anti-Apartheid Movement, certaines Eglises... Pour reprendre les propos d'un(e) candidat(e) : « Enfin, Füredi affirme le caractère systématique de la défense de l'empire (« at every stage »), laquelle se serait manifestée à chaque étape de la décolonisation. On pourrait infléchir cet argument en soulignant que la défense de l'empire devient de moins en moins univoque avec le développement de mouvements anticolonialistes dans la société civile ainsi que dans la constitution de blocs anti-impérialistes dans la haute fonction publique britannique et parmi les membres du Parlement. » Un(e) autre affirmait également à très juste titre : « Plus largement, après la Seconde Guerre mondiale, une conjonction de facteurs coloniaux, nationaux et internationaux conduit à une lente fissuration de l'idée impériale. La détermination des Britanniques à rester dans certains territoires, et cela au prix d'un regain de violence, suscite une condamnation internationale. »

- b. Un empire inutile ? En parallèle, la défense de l'empire perd de son intérêt (étant donné les coûts croissants évoqués plus haut) : les changements internationaux, notamment dans le domaine économique, font que l'empire formel n'est plus nécessaire à la puissance britannique (audit de l'empire de 1957 en particulier). Il devient alors possible de décoloniser (ceci ne veut pas dire que les autorités sont convaincues que c'est économiquement nécessaire, mais ces évolutions économiques facilitent les transitions politiques). Le résultat est qu'à partir de 1964, l'empire devient politiquement dangereux pour l'influence britannique à l'heure du multilatéralisme et peu utile économiquement : il n'existe alors plus réellement de frein au retrait de l'empire lorsque les territoires le demandent. Les principaux délais/retards dérivent de difficultés matérielles liées à l'implication d'un parti tiers (menaces d'invasion de Belize sans défense britannique, désaccords internes aux territoires sur indépendance ou non, par exemple). Ou bien il s'agit de disputes de souveraineté : auto-détermination acceptée à Gibraltar et aux Malouines (la Grande-Bretagne l'emportant) ; influence de la Chine / Hong Kong.
- c. Une redéfinition (restrictive) de l'identité britannique : cette acceptation de la fin de l'empire tel qu'il était ne signifie cependant pas un processus parallèle d'ouverture de la société britannique. On pourra évoquer trois types de limites, qui soulignent finalement certaines des marginalisations posées en filigrane dans la citation de Füredi : 1) lois sur l'immigration qui placent des limites aux droits d'entrée des ressortissants du (« nouveau ») Commonwealth ; 2) lois sur la citoyenneté (1981, revues en 1983 au bénéfice des Malouines) ; 3) permanence d'un particularisme britannique dont tous ne sauraient (à tous les sens du terme) bénéficier (voir par exemple les doutes du Commonwealth Relations Office quant à la transposition du système de Westminster en Afrique, ou quant au bien fondé de maintenir Elizabeth II chef d'Etat). Pouvaient également être évoqués ici les sentiments nationaux / impérialistes lors de la crise des Malouines.

Pistes de conclusion

1. En bref, un empire indéfendable militairement, moralement, politiquement, économiquement / financièrement ? Ceci semble effectivement vrai à l'échelle de l'empire, entre 1957 et 1964 pour l'essentiel, au moment de la plupart des transferts de pouvoir. Mais le degré d'influence de ces différents paramètres les uns par rapport aux autres varie en fonction des conditions locales (différences entre les dominions et le reste de l'empire, mais au sein de l'empire aussi). La politique britannique est donc bien réactive, face aux secousses des nationalismes et des bouleversements d'ordre structurel.
2. On assiste à la lente évolution des mentalités britanniques comme en 1959 avec un moment de débat fort et le maintien relatif de la mobilisation de la société civile sur l'Afrique du Sud et sur la Rhodésie dans une moindre mesure, mais qui entraîne fort peu de mobilisation réelle sur les néo-colonialismes et les limites des processus mêmes de décolonisation.
3. Ces limites, posées par Füredi, soulignent la double violence de la décolonisation britannique : utilisation de la force physique (condition même pour que la menace de cette utilisation soit efficace) et exclusions des transferts de pouvoirs, à un double niveau au moins : international (lente décolonisation économique et culturelle) et national (transferts des pouvoirs économiques – et (donc) politiques – aux mains de quelques élites).
4. Ces mêmes limites peuvent de fait se trouver dans les anciens dominions (question des Maori, etc.) ou dans les questions foncières (non-résolution de la question des terres au Zimbabwe – contournée dans la résolution de 1979-1980, et hautement problématique actuellement).
5. En termes d'historiographie, trois directions pouvaient être rappelées en conclusion : 1) La défense de l'empire toujours vive chez certains (Niall Ferguson, ou les directives d'enseignement des questions coloniales dans les anciennes puissances coloniales européennes) ; 2) l'importance de la contribution des études subalternes ; 3) la question du rôle politique de l'historien, débattue lors du récent procès gagné par d'anciens vétérans Mau Mau contre l'Etat britannique (David Anderson conseiller).

Le jury souhaite rappeler les dangers de conclusions qui semblent trop facilement plaquées, fondées sur des événements qui peuvent sembler un peu anecdotiques par rapport aux événements analysés dans la dissertation elle-même (à l'image des conclusions centrées sur les Jeux du Commonwealth, qui ne sont très certainement pas l'exemple le plus efficace de survivance de l'empire, même dans son acception *soft power*). D'autres cas, comme le prochain référendum en Ecosse, demandaient, pour pouvoir avoir réellement leur place ici, d'être précédés d'explications que

les candidats n'avaient tout simplement pas le temps de donner, ce qui faisait dès lors du référendum un exemple pour le moins incongru. Il était également maladroit de conclure sur les récents événements entre l'Argentine et la Grande-Bretagne sur la question des Malouines quand ces dernières n'avaient jamais été auparavant évoquées au cours de la dissertation.

Ce rapport se termine par la reproduction d'une conclusion dont le jury a particulièrement apprécié les mérites – la nuance du propos, la précision des termes, la synthèse de l'argumentation.

« La citation de Frank Füreedi est suffisamment large pour s'appliquer à un très grand nombre de cas. Néanmoins, l'idée d' « objectif principal » le conduit à adopter une approche très axée sur les centres de décision. En outre, d'un côté il sous-estime l'anticipation des dirigeants, et de l'autre il ne pousse pas nécessairement le cynisme suggéré jusqu'au bout. Il est vrai que l'idée de puissance (impériale) compte beaucoup ('though we no longer have authority, we still have great influence', Macmillan) et l'anachronisme que semble être la Guerre des Malouines pourrait en être l'illustration. Mais il faut aussi envisager la capacité de la Grande-Bretagne à faire le deuil de ses ambitions impériales dans le but de préserver un certain nombre d'intérêts purement pratiques ».

Certes, cette conclusion ne revient pas sur l'historiographie et on aurait souhaité que le/la candidat(e) précise davantage l'adjectif « impérial » des ambitions évoquées ci-dessous. Mais elle parvient néanmoins à formuler remarquablement bien une lecture critique de la citation de Füreedi, replacée ici au cœur du propos, et à allier approche détaillée et approche globale du point de vue de l'historien.

Au terme de l'épreuve de dissertation, les sept heures imparties semblent souvent avoir été bien courtes. Le jury tient de ce fait à rappeler que les meilleures copies ne sont pas forcément les plus longues, mais souvent celles dont la rédaction a été précédée d'une analyse minutieuse et d'un temps important de réflexion – une bonne gestion du temps n'étant possible que grâce à des entraînements en temps limité au cours de l'année de préparation. C'est à cette préparation méthodologique et pratique indispensable que le jury espère avoir contribué à travers ce rapport. C'est cette préparation qui, au final, permettra aux candidats de la session 2015 de réellement mettre en valeur leurs connaissances, qui sont le matériau nécessaire, mais pas suffisant, de tout travail en civilisation.

Mélanie TORRENT
Université Paris-Diderot
Avec l'aide de la commission de Civilisation

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

Frances Burney. *Evelina's or the History of a Young Lady's Entrance into the World* [1778]. Vol. II, Letter XXI. Oxford: University Press (Oxford's World Classics), 2002, pp. 233-5.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agregation_externe/63/8/s2014_agreg_ext_lve_anglais_2_308638.pdf

Cette année encore, le commentaire de texte en anglais pour les épreuves d'admissibilité de l'agrégation externe portait sur une œuvre littéraire.

L'extrait choisi provenait de la lettre XXI du deuxième volume du roman épistolaire de Frances Burney, *Evelina*. Ce choix a pu surprendre certains candidats qui, à l'évidence, avaient parié sur le fait que le jury ne proposerait pas un sujet portant sur ce roman long, lequel par ailleurs venait à peine de faire son entrée au programme : qu'il soit donc permis de rappeler d'entrée de jeu que *tout* texte a vocation à fournir l'occasion d'un travail à l'écrit comme à l'oral, et qu'aucune prévision n'est fondée, quelle qu'elle soit. Le plus sûr chemin vers l'échec est donc de s'autoriser des impasses. À l'inverse, un nombre relativement important de copies présentait un commentaire correct qui situait clairement les enjeux du texte. Le jury n'a pas hésité à reconnaître ce travail, parfois par d'excellentes notes, lorsque par ailleurs le commentaire proposé était pertinent et répondait aux exigences et attentes de l'épreuve.

Ce rapport voudrait, dans un premier temps, revenir sur un certain nombre d'erreurs constatées par le jury lors de la lecture des copies, proposer aux candidats quelques pistes pour améliorer leur prestation lorsque cela est nécessaire, et suggérer pour finir une lecture du passage. En précisant à nouveau les diverses compétences attendues, il voudrait surtout rappeler que si l'agrégation demande un investissement profond et un travail significatif, elle demeure à la portée de tout étudiant enthousiaste, motivé, sérieux et travailleur, ayant compris la nature des épreuves qu'il doit subir et leurs exigences, et qu'elle ne nécessite aucune qualité, ni d'ailleurs aucune connaissance, d'exception.

Philosophie générale de l'épreuve

Il est pertinent de recruter de futurs professeurs d'anglais après les avoir testés sur des épreuves académiques. Le rapport de ces dernières avec le métier auquel ces candidats se destinent est en effet plus resserré qu'il n'y paraît. Un excellent commentaire, tout comme une excellente dissertation, mettent en jeu, au plus profond, les qualités qui animeront le travail de ces collègues tout au long de leur carrière : étendue et maîtrise des connaissances, richesse et profondeur de la compréhension des textes, qualités d'exposition, clarté du propos, intelligence des attentes de celui à qui s'adresse le discours, choix pertinent des moyens rhétoriques pour parvenir à transmettre ou à convaincre, aisance de l'anglais. Quiconque satisfait à ces exigences, à la fois pratiques et éthiques, pourra se voir confier des classes en toute confiance, et se montrera potentiellement digne d'un titre d'agrégé que le jury n'hésitera pas à lui octroyer à l'issue du concours si les mêmes qualités ou des qualités semblables ont été constatées ailleurs.

Maîtrise de l'anglais

Il paraît par ailleurs difficile de prétendre enseigner l'anglais si l'on ne maîtrise pas, au moins très bien et idéalement parfaitement, cette langue. Une partie des candidats qui se sont présentés cette année s'auto-éliminaient, ou au moins allaient au-devant d'une note médiocre et décevante, en produisant – parfois dès la première phrase – des énoncés fautifs indignes des élèves du secondaire dont ils auraient la charge s'ils étaient recrutés, voire en accumulant à ce point les fautes que le propos général en était brouillé. Il y a là une contradiction sur laquelle il convient de réfléchir avant de décider de se présenter : s'il est compréhensible que, surtout sous le coup de l'émotion ou bien pris par l'emballement de l'épreuve, chacun puisse commettre des erreurs, l'accumulation parfois absurde, la déformation ou la défiguration de la langue à laquelle on assiste dans certains cas, les horreurs totalement étrangères à l'esprit de l'anglais et qui attestent d'une non maîtrise des bases de la grammaire (comme dans l'exemple suivant, qui est une citation : « *I will now consider what did he says* ») sont inadmissibles, et indiquent à l'évidence que le candidat soit n'a aucune idée de ce que l'on attend de lui. Se présenter trop tôt au concours de l'Agrégation relève ainsi de la perte de temps : il serait bien plus efficace de consacrer une année à se mettre au niveau en langue, puis, ce préalable assuré, de rediriger toute l'énergie de la préparation vers les épreuves techniques et à contenu, que de tenter, forcément vainement, année après année, de forcer l'on ne sait quel destin – et pour quel

résultat professionnel ensuite, si ce destin a le malheur de répondre favorablement ! – l'autorité d'un professeur étant tout entière et avant tout dans l'assurance de son savoir disciplinaire. Le jury a naturellement eu l'occasion, une nouvelle fois cette année, de lire d'excellentes copies, écrites dans un anglais souple, idiomatique, riche et précis, par des candidats qui étaient tout à fait à leur place à ce niveau de compétence, et il s'en réjouit, même s'il peut déplorer que ces candidats ne soient pas en assez grand nombre et ne saurait trop rappeler, de manière liminaire, et sans entrer dans la facilité de listes de fautes, à quel point ce pré-requis absolu est important.

Connaissance des œuvres et des contextes

Une partie des remarques de la section précédente pourrait s'appliquer à celle-ci : il est évident que si un professeur d'anglais doit parler couramment et avec un certain brio la langue qu'il prétend enseigner, un professeur, quelle que soit la discipline qu'il porte, doit être savant et connaître la culture qu'il aura pour tâche d'expliquer, d'illustrer et de transmettre. Deux niveaux de connaissances sont donc nécessaires : des connaissances circonstanciées, liées au programme à étudier, et des connaissances plus générales, qui sont le bien commun des anglicistes.

Pour ce qui est des premières, la connaissance des œuvres au programme est, on l'a déjà dit, un *a priori*. Quiconque s'en affranchit ne doit pas s'étonner de recevoir une mauvaise note, voire une note rédhibitoire. *Evelina*, texte de la fin du 18^e siècle, était à ce titre particulièrement délicat, mobilisant un savoir particulier sur les formes romanesques en vigueur à la fin du 18^e siècle, dans le contexte parfois de leur première apparition, mais également un savoir portant sur le contexte philosophique, historique, social et politique. L'histoire enfin, vue du point de vue purement diégétique, devait être connue si l'on voulait voir les subtilités dont ce passage était riche, et ne pas s'en tenir à de ternes repérages de surface.

Les connaissances pertinentes permettant d'éclairer le texte ont assurément été largement évoquées dans les cours de préparation, tout comme elles le sont à l'évidence chez les auteurs et critiques qui ont écrit autour de l'œuvre, et il n'était guère difficile de se les approprier. S'il est certes évident que, dans leur préparation à l'agrégation, les candidats ne sont pas soumis aux mêmes exigences que lorsqu'ils préparent une thèse (à l'exigence d'exhaustivité en particulier), il convient toutefois qu'ils s'assurent de détenir les connaissances nécessaires sur les questions importantes : ici encore, que serait un professeur incapable, lorsqu'il construit un cours, de compléter son savoir sur les sujets qu'il choisit de présenter, de sélectionner ensuite ce qui est essentiel dans ce qu'il trouve et de donner à ses élèves la substance de ce qu'il faut connaître ? Le jury s'attend donc légitimement à ce que chacun, au moins de manière satisfaisante, soit à l'aise avec les problématiques de chaque texte et de son contexte, historique et critique : l'explication du passage proposé gagnait ainsi en profondeur et en puissance si l'on y montrait, entre autres et de manière argumentée, comment il était travaillé par la question du sentimentalisme et de la sensibilité, celle du roman épistolaire, avec ses problématiques propres et en particulier narratologiques (avec la question d'une narratrice homodiégétique), la manière dont les formes théâtrales s'y trouvaient investies et reconsidérées, la question de l'humour et de l'ironie, celle, complexe, du fantastique (sans assener d'autorité que le passage est « gothique », ce qui est en partie contestable, mais en montrant comment ce genre naissant peut faire courir dans le texte comme un frisson délicieux). Ces savoirs, par ailleurs, ne sont éclairants que s'ils sont précis, et évitent l'erreur ; dans le cas contraire, ils contribuent non pas à éclairer, mais plutôt à brouiller, l'explication : il convient donc en particulier de veiller à utiliser de manière pertinente et appropriée le lexique critique, et à éviter les erreurs terminologiques qui signalent un manque de familiarité avec les problématiques du texte : ainsi *Evelina*, roman épistolaire, *epistolary novel*, n'est ni un « *epistolar novel » ni un « *epistle-novel ». On pourrait multiplier ainsi les *lapses* qui dans les copies avouent assez naïvement que l'on n'a pas travaillé et confirment que les erreurs d'interprétation sont le fait de l'ignorance, et non de la difficulté du texte.

La connaissance plus large des contextes est un point encore plus important. Prétendre, comme cela a été fait plusieurs fois, que ce roman est typique de l'époque victorienne atteste d'une confusion mentale sur l'histoire britannique peu propice à un enseignement de qualité. Représenter la femme de la fin du 18^e siècle, où tant de femmes se sont illustrées dans les domaines de la littérature, des arts, de la pensée, de la politique, comme inculte, soumise, vouée aux pires avanies et aux viols répétés, simple proie des hommes qui ne cherchent qu'à profiter de sa sottise, relève pour le moins d'une vision caricaturale et simpliste, dont on ne voudrait pas qu'elle fût inculquée à des générations d'élèves. Le rôle du professeur est de simplifier des savoirs complexes pour les rendre accessibles à des étudiants de tous âges, pas de caricaturer la réalité par ignorance de sa complexité. Les candidats doivent donc veiller à acquérir, pendant l'année mais plus largement pendant le cours de leurs études, les connaissances fines qui feront d'eux de véritables spécialistes des mondes anglophones, qu'ils auront à expliquer dans toutes leurs subtilités à leurs élèves leur carrière durant.

Maîtrise de la rhétorique

La connaissance de l'anglais et celle des œuvres et de leurs contextes constituent donc les pré-requis, sans lesquels il est vain de croire que l'on va pouvoir réussir : sans elles, l'on ne se trouve même pas au point de départ. Cependant elles ne suffisent pas à elles seules à assurer le succès : il est une autre connaissance, plus diffuse, dont la maîtrise est également nécessaire, la rhétorique, ou l'art de convaincre son auditoire et de mettre en valeur, intelligemment, ce que l'on a à dire. Là encore, il convient de comprendre les raisons de cette attente, qui est tout sauf anecdotique.

Un professeur doit savoir convaincre, et convaincre un public qui, on le sait, peut se montrer récalcitrant à l'entendre, voire à l'écouter. Il va donc devoir mettre en œuvre des stratégies discursives destinées à permettre à ce qu'il a à dire d'être entendu, dans un contexte d'énonciation donné. Il en va de même pour les candidats aux concours, qui doivent toujours se rappeler que leur travail est adressé à quelqu'un, et qu'ils doivent arriver à persuader ce lecteur-là, en répondant en particulier à ses attentes, explicites et implicites. C'est là l'un des contrats de l'épreuve, dont les candidats ont aussi à montrer qu'ils en ont compris le principe, faisant par là également la preuve de leur intelligence pratique. Ces pré-requis peuvent s'énoncer simplement : pertinence des questions, ordre de la démonstration, clarté dans le choix et l'exposé des arguments et des exemples, force de persuasion, justesse du ton, richesse et variété de l'expression. Ces nécessités rhétoriques simples et évidentes commandent un certain nombre de stratégies en particulier mais pas seulement discursives.

Compréhension du texte

On ne peut exposer intelligemment que ce que l'on a bien compris. Cette évidence est la base de tout bon commentaire. La plus grande part du travail doit aller à cette exploration systématique du texte, destinée à s'assurer de sa pleine compréhension. Lire, et relire, jusqu'à ce que, par cercles concentriques, toutes les zones d'ombre aient été effacées ; lire et relire sans *a priori* et en se défiant de se jeter sur la première idée venue qui ensuite ne fait rien d'autre qu'emprisonner le lecteur (caricaturalement toutes les questions de genre dans ce passage, qui empêchaient de voir la complexité de ce qui s'y jouait en plaquant des représentations *a priori*, partiellement pertinentes, mais insuffisantes) ; lire et relire sans cesse pour mettre à l'épreuve du texte toute hypothèse qui vient à l'esprit (on évite ainsi ce qu'il est convenu d'appeler contresens de lecture, ces moments où l'on perd de vue le rapport entre ce que l'on dit et le texte, dans son sens littéral ou symbolique) ; lire et relire en faisant feu de tous les savoirs, savoirs sur le texte et sur son contexte, dont il a été question plus haut, non pour transformer le commentaire en une dissertation déguisée, mais pour soumettre à une connaissance supérieure les hypothèses que suggèrent les lectures ; lire et relire en récoltant le matériau brut qu'il s'agira ensuite d'organiser pour démontrer la pertinence des intuitions vérifiées et donc établies au cours de la préparation.

Ordonnancement des idées

Aucun discours livré en vrac, ou de manière mécanique (comme dans une mauvaise présentation sur « Powerpoint », par entrées successives repérées par des tirets mais sans lien les unes avec les autres, listes vaines et ennuyeuses) n'a jamais pu convaincre. Ni intéresser. Il est donc indispensable d'ordonner le divers de ce que l'on a trouvé, ne fût-ce que pour séduire son jury (parmi les trois ressorts classiques de la rhétorique, la fonction du "placere" – du plaire – n'est pas la moins importante). Rien de plus simple qu'un plan, à condition de savoir l'attendre avec patience : il se dégage tout seul du matériau que l'on a rassemblé, pour peu que l'on réfléchisse tranquillement à ce qui se trouve devant soi, une fois les repérages terminés. Ceci est tellement vrai que le plus souvent l'absence de plan signale l'absence d'idées à ordonner et non, comme on voudrait le croire, la difficulté à les mettre en forme. Une fois donc les idées diverses jetées sur la page, il suffit de les examiner de manière critique, de les questionner et de voir quelles affinités existent entre elles, et par quelle progressivité ces affinités peuvent, de l'une à l'autre, conduire à une compréhension en profondeur du passage, l'illustrer au mieux. Rappelons que tout texte est susceptible d'être lu de plusieurs manières, thématiquement d'abord, puis, plus subtilement, dans son rapport avec le reste de l'œuvre et la dynamique dans laquelle il s'inscrit par rapport à elle, philosophiquement, en fonction des questions qu'il pose, parfois aussi des réponses qu'il formule, ou pas, sur le plan métacritique ensuite, dans la réflexion qu'il permet sur la littérature, ou au moins sur sa propre généricité, textuellement enfin, dans le jeu complexe qu'il institue entre ces diverses couches de sens, et surtout dans son rapport à la langue et à la lettre, qui le constitue en texte littéraire. Ces strates – artificiellement distinguées ici, et dans la recherche que l'on en fait – se rejoignent toutes dans la lecture finale, qui doit, pour être fidèle au texte, être intégrée : tout texte est Un, ce qu'une bonne explication finira toujours par montrer, après l'avoir déplié (*ex-plicare*). Notons enfin que l'intérêt d'un commentaire naît de la rencontre d'un texte spécifique et d'un regard individuel porté sur lui, à partir d'une culture – de ce qu'Umberto Eco nomme une « bibliothèque » – propre : il ne saurait donc y avoir deux explications

strictement identiques, même si chacune traverse fatalement un nombre important de phénomènes constatés identiques.

Une fois les repérages effectués, et une fois considéré le matériau que l'on a recueilli, construire le plan implique deux choses. La première est de trouver une dynamique à cet ensemble encore divers. Redisons-le : les listes sont stériles et ne permettent pas de construire un raisonnement, ni même de faire surgir une bonne explication des choses (expliquer veut dire aussi rendre compte). Il faut donc une problématique. Qui n'est pas un objet mystérieux, au contraire, un fléchage qui aide le lecteur à entrer en contact avec la pensée, et lui donne envie d'aller de l'avant sur la route ainsi indiquée. Rien encore n'est plus simple que de la trouver : il s'agit seulement, une fois que tout le travail est fini, et au moment où se construit le plan, de répondre à la question qui consiste à se demander où l'on veut mener son lecteur, ce que l'on a de plus précieux à lui dire, ou, ce qui revient au même, ce par quoi le texte se présente à lui sous le jour le plus original, le plus inattendu, le plus intéressant. Le plan et tout le travail d'écriture iront à démontrer que cette direction est pertinente (ainsi par exemple, la problématique retenue dans la proposition de lecture mise à la fin de ce rapport consiste à voir le passage *in fine* non comme sérieux, mais comme un jeu littéraire). Partant, il serait absurde que la problématique fût multiple (cinq ou six questions ne donnent aucune direction, mais au contraire brouillent les pistes), ou générale (s'adressant plus au roman qu'au passage, par exemple si l'on se demande ici à quel point ce passage illustre la condition des femmes ou, pire, s'il a de l'intérêt, question tautologique – donnerait-on un texte sans intérêt ? – et qui ne conduit nulle part – sinon à la réponse : « Oui » !).

La deuxième chose impliquée dans la mise en place rhétorique du commentaire est de choisir avec soin les points de passage de la démonstration. Il ne saurait être question de tout dire, pas plus qu'il ne saurait être question d'affirmer sans démontrer : il faut donc choisir, précautionneusement, les éléments du texte qui, à chaque moment de la démonstration, sont susceptibles d'emporter l'adhésion du jury, ni plus, ni moins. Ne pas s'étendre laborieusement sur l'évident, ne pas s'étendre tout court, car le temps et la place sont comptés, mais choisir ce qui, étant saillant, percutant, ou au contraire subtil et presque caché, saura emporter le jugement de celui qui lira. Ecrire avec son lecteur toujours présent à l'esprit, s'adresser imaginativement à lui, essayer en permanence de choisir les exemples et les arguments qui vont le convaincre. Tout ceci présuppose une plume efficace, souple, variée, sachant s'adapter à une pensée subtile : il est évident que l'absence de maîtrise linguistique rend l'exercice infaisable. Tout ceci présuppose aussi de savoir à chaque étape rencontrer le texte, à la fois dans ses grandes structures, mais aussi dans des micro-lectures qui montrent que l'on est sensible à tous les modes de son expressivité : de savoir le retrouver selon des modalités qui sont dictées par les nécessités de la démonstration, laquelle peut obliger parfois à des généralisations, parfois au contraire à des lectures rapprochées.

Problématique, plan, gestion des exemples ne sont donc pas des attentes formelles insensées du jury : ce sont les bases de la réflexion intellectuelle, les ressorts intimes de toute pensée convaincante. Problématique et plan trouvent naturellement leur place dans l'introduction qu'elles constituent en grande partie – à l'exception de quelques remarques rapides destinées à situer le passage dans l'œuvre, de manière efficace, et qui cherchent à éviter toutes les formes de platitude (sur l'auteur, son génie, l'intérêt supérieur de ce texte sur tout autre de la littérature anglaise, etc.). On ne le répétera jamais assez, ces qualités doivent s'accompagner ici encore, si l'on veut prétendre à une excellente note – et combien le jury est prêt à l'attribuer si elle est méritée ! – d'une gestion de l'écriture. Celle-ci doit être alerte, ne s'appesantir sur rien, doser ses effets, éviter le pédantisme comme la familiarité, le dogmatisme comme le superficiel, et savoir donner le tempo des démonstrations. On y est aidé lorsque l'on a beaucoup à dire, lorsque l'urgence du texte à l'écoute duquel l'on est poussé à une vivacité de pensée, ou lorsque la variété des phénomènes dont l'on veut rendre compte invite à adopter en permanence des stratégies de présentation différentes et efficaces, percutantes. Tout est important, jusqu'à la gestion des paragraphes, qui ne doivent être ni trop longs ni trop courts. Ces qualités ne s'inventent pas : leur pratique et leur recherche doivent structurer la préparation tout au long de l'année.

Le jury n'attend par ailleurs rien de précis

Ou presque. Rien en tout cas de figé. Le jury attend seulement d'être convaincu. Il attend une lecture qui, pour être informée, et savante de ce qu'il convient de savoir, sera personnelle dans l'appréhension spécifique des divers aspects du passage donné, qui saura par sa problématique donner envie de lire la copie, qui saura par son plan faire le tour des principaux aspects du texte, et montrer l'imbrication et le développement logique et cohérent, persuasif, des idées, qui saura par son style faire valoir la richesse de la pensée à l'œuvre. Il évaluera le degré de savoir et de savoir faire dont témoigne la copie devant lui, avec bienveillance, cherchant moins à voir ce qui aura été oublié ou négligé, voire les erreurs, que le mouvement général, la qualité des démonstrations, la richesse des

perspectives, l'originalité des propositions, le risque consenti aussi, toujours préférable à la frilosité. Il ne s'agacera que lorsqu'à l'évidence les pré-requis les plus élémentaires lui paraîtront avoir été totalement négligés. Dans tous les autres cas, il lira le travail l'esprit ouvert, prêt à se laisser emporter, y compris par ce qui, bien démontré, ne correspond pas *a priori* à ce qu'il pensait trouver.

Proposition de commentaire

Il va de soi que la réflexion proposée ici, et faite, rappelons-le, dans des conditions qui n'ont rien à voir avec celles du concours, ne se veut en aucune façon un modèle : il s'agit véritablement d'une proposition qui tente de mettre en œuvre une partie des conseils que comporte cette première partie du rapport et de suggérer des perspectives et une lecture du texte.

In his appraisal dated April 1778, a critic of *The Monthly Review* approvingly heralded the appearance in print of Fanny Burney's first novel, *Evelina* by declaring: "We do not hesitate to pronounce [Evelina] one of the most sprightly, entertaining & agreeable productions of this kind which has of late fallen under our Notice. A great variety of natural Incidents, some, of the Comic stamp, render the narrative extremely interesting." Undoubtedly, the passage from Letter XXI of the second volume of the novel, dated Holborn, July 1 which describes Evelina's ungainly nightly adventures at Marybone Gardens, lavishly provides the reader with such "variety of natural incidents"; however, the question whether these incidents add to the "sprightliness" of the whole novel or to its darker side, and are "of the Comic" or the tragic "stamp", remains unsettled. Evelina's circumstances have changed from what they were in the first volume, where she basks in the sunny delights of high society and enjoys the refinements of polite company. Such is the rigidity of social standards and codes that the poor, dispirited girl discovers how readily Sir Clement but, with him also, the rest of society, "seem[ed] disposed to think that the alteration in [her] companions authorizes an alteration in his manners" (p. 203). This passage is a perfect illustration of Evelina's difficulties in adjusting to this new set of less favourable circumstances while still trying to come to terms with what prerequisites her "entrance into the world" entails. Some of the consequences of this alteration are vividly depicted in this passage where Evelina is once more exposed to all the unpalatable consequences of this shift in her circumstances: as part of the general but ill-judged project of introducing her to the "sights" (pp. 188-9) and wonders of London, she is taken against her will to the relatively unrefined Marybone (Marylebone) Gardens by a vulgar set of relatives who seem to be intent on leaving her to her own resources. Carelessly failing to provide for her security, her "friends" thus forsake her just as she is about to face dangers of which she is dramatically unaware. The scene reduplicates her unseemly experience during the party at Vauxhall (pp. 194 sqq.) in which, because of the unexpected "run for the cascade" and the chaos that ensues, she already gets lost and becomes the victim of excoriating laughter and threats, including the possibility of sexual abuse; in an ill-judged attempt to save herself, she then endeavours to "[seek] protection from insult, of those who were themselves most likely to offer it" (ll. 34-5)¹, in that case Sir Clement himself (p. 198), at whose hands she has just escaped being raped during the coach episode. Such misguided behaviour shows her consistently following the perverse pattern of things that keeps making her flee what is merely a relatively mild danger and run head-down into a much greater evil. In both scenes, as indeed throughout the whole novel, Evelina's "rural ignorance" of the rules (p. 83), her helpless surprise at the newness of London entertainments and ill-grounded panic, provide for a good deal of situational comedy (verging on the slapstick) which counterbalances the cruelty of her experience. Such comic cruelty culminates at the end of the passage, with Lord Orville's unexpected appearance as he walks past Evelina who is torn between the relief of having, temporarily as it turns out, escaped his notice while in such unseemly company, and the frustration of being invisible to the very man whom she most ardently "reveres" as she does Mr Villars. The apparent seriousness of Evelina's predicament – adumbrating a potentially tragic ending for which the reference to Orpheus and Eurydice is a possible marker in the passage – thus vies with comicality in this passage, creating some measure of textual unsettledness, reinforced by the inherent tension in Fanny Burney's novel between an epistolary form and the theatricality of her imagination. Thus what William Hazlitt called 'Female Difficulties' in Burney's novels, or "difficulties created out of nothing" (Edinburgh Review) serve the sprightliness of the textual project (each of Evelina's mortifications enhancing the general merriment of reader and narrator alike while allowing for developments of the sentimental scenario). Merriment and entertainment certainly form the basis of this experience and will be the ground of the following analysis; however, the change of scenes from line 15 onwards leads to various kinds of disruptions which unsettle Evelina's perception of reality as

¹ The line numbers correspond to the printed edition of the text edited by Edward A. Bloom for the Oxford World's Classics edition (Oxford UP, 2008).

well as her own narrative; these disruptive devices in turn create a general pattern of indirection in the text and question its very nature.

In the letter she anonymously sent to her future publisher, Fanny Burney successfully argues that part of the interest of the novel she is writing will reside in descriptions of London and of London's entertainments, seen through the eyes of a seventeen-year-old girl newly arrived from the country. This guidebook approach frames the whole story in the first two volumes. The transformations of London at the end of the 18th century, with the creation of such places of entertainment as coffee-shops, galleries, assembly halls and public gardens, create the proper setting for an exploration of London "sights", and gardens in particular rank high in the list of places Evelina is led to see: White-Conduit House (evoked in an ellipsis, p. 194), Vauxhall (pp. 194 sqq), where Evelina gets lost for the first time (p. 197), and Marybone Gardens, thus provide opportunities for descriptions in keeping with the original project of the book. Fanny Burney's own thorough knowledge of London, for its own part, accounts for the exactness of the description, as well as the (historical) accuracy of the names she mentions throughout her text (such as Mr Bartholemon or the reference to the fireworks production of Orpheus and Eurydice by Giovanni Battista Torre, in this particular passage). The incident narrated here relates to the Branghtons' second, and this time successful, attempt to go to Marybone Gardens, the first one having been thwarted by a shower of rain (p. 214). Evelina's already fairly extensive experience of London's gardens allows her to conclude, with pouting *ennui* but more than incipient connoisseurship, that "This Garden", despite its conspicuous but ill-judged capital "G", is "neither striking for magnificence nor for beauty" (ll. 1-2), an apt correlative therefore of Evelina's present society, "so dull and languid" (l. 2).

Despite an inappropriate setting, and presumably because of the boredom and sense of social degradation she experiences in her present company, Evelina expresses by contrast unalloyed pleasure in the concert ("I was extremely glad when we were summoned to the orchestra, upon the opening of a concert; in the course of which I had the pleasure of hearing a concerto on the violin", ll. 3-5). Her rather reserved and conventional (or polite) narratorial appreciation of the beauty of the music ("a player of exquisite fancy, feeling and variety", l. 6), presumably reflecting her elation as a character in her own narrative, yields to true delight when "the spectacle" is announced, in order to make the most of this delightful moment which, as a character, she shares with the people who accompany her, all the company "hurr[y] to secure good places for the sight" (l. 8) – in an overall move that adumbrates Evelina's mad race of a few moments later. The young girl – now turned epistolary narrator of her own adventure – later enthuses to benevolent Mr Villars over the novelty of the spectacle, and its seductive beauty: "the firework was really beautiful, and told, with wonderful ingenuity, the story of Orpheus and Eurydice" (ll. 14-5). Such joy she certainly had not experienced since going to the theatre (p. 79) or to the opera (p. 85), the two places where she had come into contact with "living" or "performing" arts – two characteristics of which the ingenious devices of Cox's Museum (p. 111) are deprived, with all their artificiality and lack of any human interest. At Marybone, however, an ingenious contrivance similar to that at Cox's seems to have been put to better usage, and the fireworks take on all the qualities of a play ("Why, a play is the only thing left, now-a-days, that has a grain of sense in it", p. 110), representing life.

If it may be safely assumed that the Branghton party and Mme Duval must share, or pretend to share, in the enjoyment of the show, the exact degree of their amusement is difficult to guess, as they are almost absent from the passage, their presence being reduced to minute allusions: their apparent moroseness at the beginning of the text and the general race "to secure good places" later on, which suggests renewed buoyancy. However, their neglect of Evelina seems to indicate a desire to make the most of the place and we may safely infer the strength and nature of their jollity from previous passages as well as from our knowledge of their entirely predictable characters (Mme Duval's professed delight for music, her wild ecstasy at Cox's Museum, the younger Branghtons' enthusiasm over all that he deems fashionable, etc.). Such doubt does not seem to apply to the rest of the characters who people this passage, theatrically strutting on its (metaphorical) stage; they all seem to be caught in a vortex of movement, laughter and flirtatiousness and to enjoy themselves in an almost boundless way: "Every other moment, I was spoken to, by some bold and unfeeling man, to whom my distress, which, I think, must be very apparent, only furnished a pretence for impertinent witticisms, or free gallantry" (ll. 33-6). Leaving aside for the moment all interpretation of Evelina's own reaction to this atmosphere, we can assume that the men and women who walk the alleys of Marybone are thoroughly enjoying a pleasant evening, even if it is at the expense of poor Evelina who suddenly though unwillingly finds herself to be one of the main attractions in an overall spectacle in which she had not anticipated that she would have to play a part – a situation which painfully recalls her awkward experience at the ridotto (p. 41) and at Drury Lane (p. 79). The "exhibition" (l. 13) thus obliquely turns out to be Evelina's and her awkward position as well as inappropriate response to her predicament

naturally and understandably lead to the prostitutes', and possibly to the male protagonists' and the readers', mirth: "every other word I spoke produced a loud laugh" (ll. 51-2 echoing l. 42).

In staging Evelina's inappropriate behaviour as a way of accounting for these ironical reactions (ll. 45 sqq.) the epistolary narrator evinces her enhanced (if belated?) comprehension of her situation and sense of its impropriety, suggesting that her other-worldly behaviour is what has brought upon her the "impertinent" attitude (l. 36) of a host of young men attracted to her by her physical beauty and apparently inviting and voluntary isolation: such "flirtatious" behaviour ranges from the "stranger's" address (l. 22) awakening her as a character to a sense of her whereabouts and situation, to the aggressive, sexually explicit assault of the young officer (l. 37), "marching fiercely up to [Evelina]" and "with great violence, [seizing her] hands" (ll. 37 and 39) in a scene of near-rape reminiscent of Sir Clement's attempt on the coach. These examples of what she prudishly recalls in her account to Mr Villars as expressions of "impertinent witticisms, or free gallantry" (l. 36), however unsavoury for poor Evelina, suggest unbounded amusement on the part of these "lusty" young men, both eager to secure the young girl for their immediate pleasure and full of a youthful energy that is sometimes lacking in Fanny Burney's upper-class idealized male figures. These young men, rakes though they be, also bring to the text something of the carnivalesque energy of Pieter Bruegel's "The Land of Cockaigne" or "The Country Wedding", the energy of a Hogarth and a Smollett and a last glimpse of "Merry Old England" in the form of some fine textual fireworks – all of them qualities which Evelina never really seems to relish, either as a character or as a narrator of her own mishaps.

Although, quite understandably, given who and what she is, Evelina, as a character, is painfully affected by the unruliness of the situation into which she has erred, the narratorial voices at work in this passage do not seem to supply her with much sympathy. Evelina's reaction, as a narrator, is far more complex than her reaction as a character and her letter surprisingly opens on a shaken note of excitement, and uncertainty: "O sir, what an adventure have I to write! - all night it has occupied my thoughts, and I am now risen thus early [5 o'clock] to write it to you" (p. 232). A note that is perfectly consistent with the humiliating experience she has just undergone. However, much as she claims to be shaken by her adventure of the previous evening, her descriptions manage to sound perfectly composed and unaffected while she records the enjoyments of the concert and of the spectacle, the only sign of her discomfort being her rather morose, and mildly dismissive, description of the garden as "neither striking for magnificence nor for beauty". This sulking temper, however, is, as we saw, immediately swept away by the sheer exhilaration of the new experiences and the delight she obviously takes in registering them: the discrepancy between what the reader might expect and Evelina's actual mood thus creates a strange impression of inconsistency, both psychological and narratorial, in the development of the scene, almost as though Evelina were "writing to the moment", to use one of Pamela's expressions in Richardson's eponymous novel – allegedly registering her sensations and feelings as she experiences them. This apparent discrepancy obviously points to the author's personal enjoyment in describing scenes she knows so well, and which she herself discovered enthusiastically when she arrived in London at the age of eight, an enjoyment to which she yields at the cost of the psychological coherence of her own narrative.

Another kind of authorial enjoyment, however, can be discerned in the pleasure Fanny Burney takes in eternally setting new traps for her young heroine, whose lack of knowledge of the world is a constant, and reiterated, source of amusement for her. Such devious pleasure in the discomforts of her character – which clearly cannot be attributed to the epistolary narrator here – is certainly one of the elements suggestive of the "Comic stamp" which the Monthly Review critic underlined in *Evelina* and clearly accounts for the novel's "sprightl[iness]", not to say mischievousness. This passage, reminiscent of Jessica Davis' definition of farce as combining both deception and humiliation for the characters, is most ruthlessly meant to shame Evelina and it works to perfection. Evelina's absurd fear of the fireworks makes her once more look like a real "rustic", evincing, in the ironical words of Mr Lovel, "such true country-breeding" (p. 83). Her ridicule is enhanced by her failure to recognize prostitutes in the apparently fine ladies whose succour she naively seeks, a naive misinterpretation which ironically and proleptically heralds the behaviour of her indiscriminating grand-mother, who in the following scene obstinately, and almost perversely, remains blind to the women's true status and nature. Finally, her reaction to the (fairly innocuous?) scenes of love-making makes her appear prudish to the less sympathetic among her readers. More significantly, here again Evelina, as an attempt to avoid a lesser evil, ends up choosing a worse one. This repeated pattern is mocked by Hazlitt in the series of harsh comments he passes on Fanny Burney ("[Her ladies] will not abate an ace of their *punctilio* in any circumstances, or on any emergency [...] She has formed to herself an abstract idea of perfection in common behaviour, which is quite romantic and impracticable as any other idea of the sort: and the consequence has naturally been that she makes her heroines commit the greatest improprieties and absurdities in order to avoid the smallest"). By consistently going from one inappropriate set of protectors (the Branghtons, Mme Duval) to another (the young rakes, the

prostitutes), Evelina makes the same mistake as when she preferred to go with Sir Clement rather than face the shame of introducing him to her party during the evening at the Opera. She thus enters a form of comicality – a comic of repetition – that enduringly debunks the more serious aspects of her situation and behaviour, and arguably deflates this, and other, scenes. Similarly, Lord Orville's unexpected, and undesirable, appearance at the least favourable moment for the young heroine, while Evelina finds herself in the most awkward of situations and is at no liberty to give an account of her behaviour, itself a recurrent device in the novel, reinforces this comicality. Taken seriously by both reader and character, as they are bound to be, the "female difficulties" created by these *coup-de-théâtre*, trivial and conventional though they be, naturally ensure that the story will be kept going, while increasing the suspense. They also serve to try both characters – paving the way for the moment, at the end of the novel, when Lord Orville proves above suspicion, going so far as to ask Evelina to marry him first, before he inquires into her family and situation (p. 353). But they are, above all, comic devices, productive of *quid-pro-quo*s and farce-like situations, which ensure both Evelina's breathless and horrified humiliation ("but what, good Heavens! were my emotions, when, a few moments afterwards, I perceived, advancing our way, - Lord Orville", ll. 63-5) - and also Fanny Burney's, and the reader's, hardly repressed, sprightly pleasure.

The text's general pattern of (almost-theatrical) entertainment is nevertheless spoilt as soon as Evelina is torn away from her "set" (l. 29) and gets caught into the general turmoil of improper behaviour, lustful desires and impossible escapes, once more losing all possibility of enjoying herself for the rest of a painful evening which turns out to be another nightmare for her. Evelina's "adventure" starts as a symbolical eviction from Paradise ("This Garden") introduced by the abrupt rupture of "But", l. 15, and the violent explosion of the fireworks which seems to shatter her old world: "[...] there was such an explosion of fire, and so horrible a noise" (l. 17). The conflagration separating Evelina from her "friends" and, should the worst come to the worst, from Lord Orville himself, ironically takes place precisely "at the moment of the fatal look" that forever separates Eurydice from Orpheus (l. 16). Just like Eurydice – but the symbol is perhaps too obvious and excessive – she is precipitated onto another plane of experience, "I started" (l. 25) ambivalently denoting her diegetic fear as well as giving textual impetus to her mad race into the unknown. This (mock?) catabasis leaves Evelina entirely to her own devices, just as it must have Eurydice, and she becomes the helpless victim of forces of evil and (potentially spiritual and social) death, as befits someone who has descended into Hades, or Hell. The alteration in the heroine's circumstances is once more brutal and the text is given a new turn, releasing an entirely new mood, or new harmonics, from the fifth paragraph onwards: anything can now happen to Evelina, including the horrendous – and ghostly, or ghastly – apparition of Lord Orville.

Evelina's second experience of indirection once more takes place in a (public) garden: characteristically in the novel, gardens fall outside the pale of culture and society, enhancing the characters' feeling that they are getting lost and making it more radical. Indirection, chaos and upheavals of all kinds in *Evelina* tend to happen whenever the scene shifts from inside to outside, as in the intended walk to Kensington Gardens, p. 243, when the project is spoilt by the rain and Lord Orville's coach is borrowed, creating endless difficulties for Evelina, or in the scene of Mme Duval's humiliation at the hands of Captain Mirvan at Howard Grove, when her wild goose chase for Mr Dubois ends in disaster. Similarly, most of the significant encounters with Macartney, but also with Orville, in Book III, also take place in an allegedly private garden, as though no other scenery could provide a better setting for the ambiguously liberating process that is at work in those love scenes for all the characters involved. In this passage, on the contrary, Evelina is merely confronted with the disorienting, bewildering power of half-domesticated, almost "romantic", nature, as opposed to the appeasing force of polite culture, which is her true realm.

Retrospectively recreated in her *post hoc* narration, the Hell into which she descends in the second half of the text is truly the hell of nightmare, as if the heroine had suddenly launched into some sort of mock Orphic experience. The atmosphere of a thwarted Courtship party with extremely disquieting undertones all of a sudden prevails, rather evoking the jeering faces and lurid glee of male figures in a Jerome Bosch painting than the healthy and solid atmosphere of a Bruegel, or the dainty elegance and charm of a "Fête galante" by Watteau. Everything around Evelina suddenly takes on the radical unfamiliarity of the uncanny and the alien: "In vain, from side to side, I looked for some face I knew" (l. 30). "Sinking" like Alice in Carroll's fantasy into this subterranean world of radical evil and alienation, Evelina is confronted with figures she cannot place and codes she cannot decipher ("Imagine, my dear Sir, how I must be confounded when...", ll. 50-1); like Alice again, she finds out to her great dismay that the sentimental approach to life (in the sense of Hume and Adam Smith) and the polite and exacting standards so patiently and effectively inculcated into her by Mr Villars, suddenly prove to be of no avail when confronted to the coarseness of this new world and its inhabitants. This nightmarish atmosphere also taints whatever she does, making all her efforts to regain her position or

at least her bearings ineffective, wrong or ill-advised, and her only refuge becomes an unnameable terror ("pity my terror, which I have no word to describe", l. 56).

The nightmarish panic and sweating fear which Evelina experiences as a character pervade her narrative ("I started, and to my great terror", l. 25; "fright", l. 37; "I screamed aloud with fear", l. 39; "frightened", l. 45; "to my inexpressible horror", l. 53; "terror"; "but such was my dread of their resentment or abuse", ll. 59-60). Even her elaborate and over-polite language to the prostitutes (l. 49) gives out a note of panic ("Mine, I said, would be grateful for any civilities with which they might favour me"), a note reinforced by heavier alliterations and a more frantic rhythm, as in "he seized my hand, I screamed aloud with fear" (l. 39) or in "I walked, in disordered haste, from place to place, without knowing which way to turn, or whither I went" (ll. 32-3). Evelina's world becomes riotous (p. 196) as fear and chaos gain ground, in something like a belated echo of the world of Bedlam mentioned on p. 95 or of some of the most unruly moments in the novel, like the "disturbances" "excit[ed]" by Captain Mirvan (p. 403), in particular the episode of the monkey (pp. 390 sqq.) or the various assaults on Mme Duval. In such moments, the respectable world of polite society seems all of a sudden to be turned upside down in a near-carnavalesque upheaval which only Evelina's narration manages to curb a little. Logically, in this nightmarish experience, a pattern of substitution prevails, transforming the known into the unknown, replacing Evelina's party by "a new set of people" (l. 28) and multiplying as in a broken looking glass the figures of Evelina's assailants and with them all her causes of fear.

The entirely new universe that emerges becomes every minute more pressing and more threatening, as the truth of her complex situation progressively dawns on poor Evelina, and the figures of her assailants, as a kind of objective correlative of her state of mind, become more and more clear-cut: the undefined "a stranger" (l. 22) who appears only as a speaking voice, becomes "a crowd" (l. 31), "some bold and unfeeling man" (l. 34), "a young officer" (l. 37), to be metonymically replaced by the prostitutes and even maybe finally by Lord Orville himself, fleeting past in the last lines of the passage. The multiplication of these more and more clearly personified rakes – a twist on Hogarth's series about *The Rake's Progress* –, with the notable exception of Lord Orville, might be seen as another, more subtle, allusion to the story of Orpheus and Eurydice, as told not by Ovid in his *Metamorphoses*, but by Virgil in *Georgics*, IV (ll. 453-527). In that version, Eurydice treads upon the fatal snake that bites her as she frantically tries to escape from Aristaeus, a suitor who had become too pressing. The metonymical, contextual, or even maybe intertextual oneiric substitution of Evelina's party, conceivably through the fleeting image of Aristaeus, into the more solid rakes and prostitutes that take its place, thus builds an intriguing context for the meeting between Evelina and Orville, uncannily reverberating onto their very figures: Evelina not only "walks" with the prostitutes, but is potentially "sunk" to their level, and Lord Orville surprisingly rounds off the line of possible assailants, if not directly of Evelina's virtue, at least of her happiness, peace of mind, and self-respect.

Harmony had certainly never been great between Evelina and the rest of her set, but it was, at least, conventionally asserted, and apparent in the first lines of the passage, where "As of one accord" (ll. 17-8) seems to indicate an identity of purpose: "civility" may mean no more than that conventional convergence of mutual interests. However, the combined effect of the garden and the fireworks overthrows this deceptive but reassuring concord and, with separation, unleashes the most dangerous form of disorder ("I walked, in disordered haste, from place to place, without knowing which way to turn, or whither I went", ll. 32-3). Unsurprisingly, the "Form", the long seat, or bench, on which they stand to get a better view of the spectacle, is abandoned, as if the narrator obliquely wanted to suggest formlessness (ll. 10, 18 and 28). Evelina immediately experiences indirection, the substitution of one place for another that is a characteristic of nightmares which helps to create this disorderly atmosphere: "For a moment, I neither knew nor considered whither I had run" (ll. 21-2). This acute feeling of being radically out of place ("Without knowing which way to turn", l. 33) and lost ("And saw not one human being I knew", l. 26), with "knew" (repeated l. 21, ll. 30 and 33), and creating a pun with "new" (l. 28 – a new set of people she knew not), constitutes one of the most painful moments of Evelina's experience. Just as she frantically runs in all directions, Evelina turns to all present for help, and fails to see that she has chosen prostitutes ("entreated they would have the goodness to assist me in finding my friends", l. 46), sentimentally assuming that anybody will feel like, and for, her, and respond to the same rules as she does, because sharing in the same "civilities", until she finally, and breathlessly, recognizes her predicament: "I should have instantly run away from them, when I made the shocking discovery" (l. 58). To add to her sense of loss, the poor girl even seems to have forgotten where she comes from: "They asked me a thousand questions [...] of [...] whence I came. My answers were very incoherent", ll. 61-2), an oblique reflection on Evelina's complex relationship to her past – she hardly knows where she comes from – and the most acute moment of embarrassment and foolishness for her.

Therefore, the carnivalesque dimension of the nightmare in this passage is not a liberating force, whatever Bakhtin may say to the contrary by defining it as the moment of exhilaration and joyous upheaval which a society every so often experiences. Its force is still disruptive, but creates a

state of violence for which the "violence of the explosion" (l. 39) serves as a metaphor and causes Evelina to undergo a process of dislocation and reification, inflicted by the various male figures who see her only as a desirable object meant for immediate usage. Undeniably acting in character in a way which once more follows the logic of nightmares, the young officer (l. 37) "march[es] fiercely up to [Evelina]", as though in the course of an onslaught, and enrols the young girl against her will in his sexual service, as the connotations of the word "insult" (l. 54) make clear ("I enlist you in my service"); similarly, the prostitutes, in sheer defiance of all female support for another suffering female, pinion her and treat her as if she belonged, in both senses of the word, to them ("[they] took hold of an arm", l. 43). Violence and disruption thus take the place of exhilaration and joyous upheaval in this, Fanny Burney's Tory revisiting of the carnivalesque. The whole process leads not to liberation but to imprisonment and restrictions of all kind. She is "held fast" (l. 58, echoing ll. 39-40 and l. 43), unable to free herself: "Had I been at liberty, I should have instantly run away from them when I made the shocking discovery; but, as they held me fast, that was utterly impossible: and such was my dread of their resentment or abuse, that I did not dare make any open attempt to escape" (ll. 57-60). This process is forcefully conveyed in the text through the wide-ranging use of the passive voice ("we were summoned", l. 3; "when notice was given us", l. 7; "so encircled and incommoded by the crowd", l. 9; "this was soon effected", l. 11; "my recollection was soon awakened", l. 22; "I was spoken to", l. 34; "must be confounded", l. 51). Evelina's restraint in this passage is of course social as much as physical, and her account as a letter-writer can be read as a parable reflecting on the infinity of chains hampering Evelina as a woman and underlining the nightmare which society creates for women when they lose the protection to which they are entitled or wander into unknown territory – like Fanny Burney herself when she decided to publish her novel. Evelina is all the more exposed as she is hindered by her apparently inferior social position. In such social predicament, seeing Lord Orville is a disaster and the greatest nightmare of all, as his probable misreading of the signs may jeopardize all of her amorous and social hopes at one sweep, just as the other men's misreading of Evelina's position has led to her present quandary. Seen in that light, Evelina's original panic, and her frantic and compulsive running to and fro to find her "friends" again (ll. 18, 22, 25, 27, 32, 40, and 57), might well symbolize her frantic desire to find a way out of the restricting boundaries of the garden and of an oppressive social order.

Coming back to herself, with "I started" (l. 25), Evelina is thus forced to realize the reality of her position, both in the present circumstances and possibly in her life as well, as if by entering her nightmare, she had in fact been awoken to the deeper realities of her life: metaphorically, this passage thus turns into a reflection of, and on, Evelina's essential unsettledness in the novel, in particular the fact that she has no name, no "friends", except for Mr Villars who acts by proxy for a father who obstinately remains absent, thereby depriving her of the respectability of rank and place and exposing her to such situations as the present one. Symbolically, her father thus becomes the first in the long series of rakes who torture her in the novel. Seen in that light, her disorientation in this passage is therefore not just a powerful moment of acute crisis which exposes her to all kinds of dangers and metaphorically reflects on her personal circumstances: it is also a necessary evil which symbolically and factually obliges her to turn her back upon her former "friends", including Mr Villars, and realize that since her initial position is irretrievably lost ("I hastened back to the place I had left; - but found the form occupied by a new set of people", ll. 28-9) she has no choice now but to occupy a new one, more in keeping with her true identity. Having freed herself from the (un)regulating influences on her past, she will thus be in a position to achieve a new status, a new place for and by herself, so as to be able, in the words of the passage, to discover where she is going, i.e. to achieve marriage with Lord Orville. Seen in the larger frame of Evelina's destiny as delineated in the novel, indirection momentarily acts as a source of humiliation and suffering, but also, in the longer run, appears as a necessary trial which launches the freeing process by which she will earn her new title, proleptically and ironically given here by the prostitutes ("My little Ladyship", l. 45) who thus do not only unwittingly tell the truth about her without knowing it, but also "assist [her]in finding [her true] friends" (ll. 46-7) by taking her to a point of no return and wrenching her from her former self. To put this in Orphic terms, Evelina has to die to the world (she knew), to be transported to the world to which she must, wants to and ultimately will, belong.

Indirection nevertheless does not only affect Evelina as a character but also operates on a textual level. This two-fold passage is structured around doubles – again a trick suggestive of the logic of dreams – for which the metaphorical regime identifying Evelina and Orville with Orpheus and Eurydice (Ev-elina/Eu-ridyce; Or-ville/Or-pheus) sets the whole pattern. The image of the Garden, as we have seen, is opposed to scenes taking place inside, reproducing the time-hallowed opposition between nature and culture, society and the wilderness (an opposition which, for the staunch Tory that is Fanny Burney, might even go back to Hobbes). Evelina herself, torn as she is between her status as a character and as a narrator, wavers between two sets of characters, who correspond to the two

sides of her personal history (the Branghtons, "all so dull and languid" (l. 2), on the one hand and Lord Orville on the other), an opposition reduplicated as the opposition between the Branghton party and the other characters in the passage. The first set will be satisfied with the garden, the proper place to please them, while the concert and fireworks are more in keeping with Evelina's, and presumably Orville's, more educated tastes. The rakes and the prostitutes on the one hand, are opposed to virtuous maids and spotless gentlemen on the other, while more generally men are pitted up against women (an opposition symbolically represented by the dichotomy between Orpheus and Eurydice and recalled in the initial separation of ll. 10-3: "Mr Smith proposed the *ladies* [italicized in the text, as though to insist on the opposition] should make interest for a form to stand upon; that was soon effected, and the men then left us, to accommodate themselves better, saying they would return the moment the exhibition was over"). These polarities in the text, and the qualities associated with them, create an axiological system with its strict, fairly rigid pattern of possibilities, corresponding to a dualistic, rather conservative vision. They also force Evelina, each time, to choose between one or other of the options laid open before her.

Although dualities thus seem to (artificially) recreate a pattern of stability and rigidity, the text is nevertheless (mildly?) destabilized by a series of *double entendres*, once more capturing something of the *ethos* of the carnivalesque. These *double entendres* range from the harsh: "I'll take care of you" (l. 23) – or more threateningly "Come along, my dear!" (l. 23) which carries a possible hint at an early 17th century use of "come (off)", meaning "to reach an orgasm" – to Evelina's distanced, indirect-speech rendering of the prostitutes' ironical words: "O yes, to be sure, I should not want for friends, whilst I was with them" (ll. 48-50). "Let her walk between us" (ll. 42-3) may for its part allude to Evelina's possible kinship with the prostitutes themselves, her being "one of them" at least for the length of this carnivalesque moment. Similarly, some words vacillate in their meanings, as when Lord Orville fails to "distinguish" Evelina – to "distinguish" meaning both to see and, as is very often the case in the rest of the novel, to "honour with feelings of love". Similarly, when the stranger addresses Evelina as "My dear" (l. 23), his interjection can have no meaning in the context. This fairly uncertain link between signifier and meaning and the uncertainty of naming is fleetingly underlined in the first line of the text ("This Garden, as it is called"). Similarly, "[...] my terror, which I have no word to describe" (l. 56), reflects on the difficulty for Evelina as narrator to find the right word, while possibly harping back on the idea that one of her problems in the novel is the relative paucity of the signifiers she has at her disposal, the relative voicelessness to which her innocent education has partly condemned her, so that even as a narrator she neither has the words, nor the concepts, that she would need to name things. Her refusal to acknowledge, even to Villars, the nature of the prostitutes – much as it hinges on her conforming herself to the dictates of *decorum* – is perhaps further proof of this unhappy "innocence". Verbal indirection thus prudently creeps into the text, although in such a prudent way as to be almost self-defeating. It heralds, however, the narrator's more destabilizing process implying the questioning of appearances.

The baroque "exhibition" (l. 13) of the fireworks, with its typically 18th century theme, itself obliquely suggests the possibility of a baroque questioning of appearances and reality, rendered possible thanks to the nightmarish deformations set off by the text. The whole passage is about mere shows and the action of gazing is at its core (the public is gazing at the spectacle, Orpheus' "fatal look" is the tragic mistake that leads to the final catastrophe, the rakes enviously gaze at Evelina, Evelina herself gazes at them and at Lord Orville). However, just as Lord Orville gazes down on Evelina's accidental party without discerning her, gazing is easily defeated, or deceived, in the text, and the characters do not always see, or when they do, do not always recognize what they see. Mme Duval's taking the prostitutes for "fine ladies" in the passage immediately following, is a paradigmatic example of such deception and of the general deceptiveness of appearances, especially when the codes of interpretation differ – here, because of her ignorance, as a French woman, of English fashion and sartorial conventions. Similarly, Evelina is mistaken for a very indifferent girl from the country, beautiful but unconnected and therefore worthless, while the men in the garden misread her presence and isolation as an invitation for their profligate behaviour towards her, while she herself – mistakenly ? – takes all the young men she encounters for rakish figures. There is the same sort of confusion in the happy episode of the prostitutes, telling the truth both about her origins and future status. Just as they think they are merely being abusive, their exclamation ("[Your] little Ladyship", l. 45) anticipates on Mrs Selwyn's addressing Evelina as "Your Ladyship", p. 368, and asking her to get used to her "dignity elect", p. 369): Evelina's strange use of the possessive adjective "My" ("My little Ladyship", l. 45), in her uneasy rendering in free indirect speech of that moment of intense mortification for the sake of Mr Villars, might in its turn indicate that Evelina is indeed getting used to a title which she is half-laughingly, half-seriously, appropriating to herself, although at this stage in the narrative she has no reason to believe that it will ever be hers. All these confusions baroquely help the truth rise out of error and contaminate all the characters in the passage, including Lord Orville himself: his appearance at

the end of the passage oscillates between that of a saviour and that of a problematic *Deus ex machina*, who spoils the game rather than setting things right: moreover, his very presence in a place like Marybone, (Mary's bones?) and his position at the end of a chain of transformations starting from a rake, might show him in a fairly disadvantageous light. Orpheus himself, with whose image Lord Orville seems to be associated here, is an ambiguous symbol: paradoxically saving and killing Eurydice at the same time, by allowing her to escape from Hades, only to send her back through his impatience and lack of compliance with the rules imposed upon him. He turns from the figure of the courteous lover eternally mourning the death of his beloved, to that of a debauched sensualist, later killed by the Maenads for his profligacy.

These uncertainties bespeak possible phantasms at play in this scene, be they consciously and mischievously attributed to Evelina by a cruel auctorial agency or unwittingly revealed by Fanny Burney herself. Evelina unconsciously siding ("walk[s]") with the prostitutes even as she desires to be recognized as a true Lady ("what had frightened my little Ladyship", ll. 44-5) is one of the most striking of these ambiguities, revealing an uncertain pattern, a possible indirection of feelings in her own character, possibly also a desire to free herself from the restraints of her society and adopt the greater freedom of behaviour for which the prostitutes are a marker. These partly sunk images may not be meant to be taken too seriously, and may just be induced by an involuntary auctorial reaction against the irritating, other-worldly perfection of her characters. Most of them are certainly as so many hindrances on the way to Evelina's final success, and therefore a narratorial device meant to maintain interest in the reader. But they might also have something to do with the ambiguity of the carnivalesque, and its turning the world upside down, for better or for worse. These explanations, however, seem to be somehow larger than life, as one is struck by a certain feeling of inconsistency in the way the text functions, a feeling of inconsistency similar to that produced by the conflict between the tone adopted by the epistolary narrator at the beginning of the letter and what the true state of her feelings is supposed to be. We may therefore ultimately suspect that Fanny Burney is playfully multiplying these inconsistencies, not so much to question the distinction between appearances and reality or unsettle the representations of the society of her time, but merely to add to the sprightliness of her novel.

Just as Eurydice is forever banned from the land of the living and condemned to remain in Hell, Evelina metaphorically experiences in the course of a rather trifling adventure, albeit blown to gigantic, and comic, almost bathetic, proportions, the complications of finding her place in society, and the impossibility of recovering her original (sinless) status: "experience", as in Blake, is progressively taking the place of "innocence" as Evelina is learning how to deal with the world, and the novel has often rightly been considered as a female *Bildungsroman*. The passage thus replays a nightmarish, anamorphic, though shorter version of Evelina's *Bildung* in the novel: it is one in the series of humiliations Evelina has to go through in order to grow up and experience a salutary shift in her circumstances which will prepare her to become worthy of Lord Orville's love, thus departing from the ominous message that seemed to be contained in the Orpheus myth. The "great variety" of "sprightly" "incidents" which this passage registers, while merely adding to the pleasure of the reader, will prove to be a blessing in disguise by inducing Lord Orville to visit Evelina at her London dwelling. This visit will in turn prove to the gasping girl that he is perhaps more deeply interested in her than she had dared to think. It will also give Orville an opportunity to display his magnanimity in allowing her, all blushes and stutterings, to clear her character and show off his superb generosity by believing her against every possible shred of evidence. Like Orpheus but more successfully, Orville will thus engage in the process of redeeming Evelina from the hell of low society and lead her to the firmament of social and sentimental glory. How seriously, however, should we take a passage in which the main character is brought up against so many difficulties, experiences so vividly her social inferiority and all the disadvantages of being a woman in the late 18th century? A passage in which the whole of Evelina's world, but also possibly the world at large, at least the world of representation, seems if only for a moment to suddenly tip over and subside, revealing its instability and uncertainties, possibly also some of the author's repressed fantasies. Such questions can rarely find an answer in a literary text. William Hazlitt, as we have seen, claimed that Fanny Burney had created for her characters what he dismissively calls "female difficulties". This may be read as a typically male indictment of a female writer's attempt to shift the ground beneath existing social positions and a typically conservative reaction to a subversive text, which is a tempting construction of his otherwise rather severe strictures on Fanny Burney's work. But Hazlitt's strictures may also point out the flimsiness of any serious reading of her work. Those "female difficulties" are aesthetic features and the exaggerated, excessive *topoi* with which Fanny Burney deconstructs literary sentimentalism, while indicating to her readers that she only means to tease. Fanny Burney may not have been interested in denouncing the wrongs inflicted on women, or in changing society, so much as in putting together a pleasant and enjoyable narrative. Her ultimate goal may have been "never [to] spoil a good story" (p. 75) but rather to make

the most of it. A passage like this reveals that there is in the whole novel an undercurrent of cunning playfulness, of hardly avowed mischievousness, of comicality, or farce, which constantly colours the whole narrative. This is certainly Fanny Burney's most deeply personal contribution to English literature, giving a twist and specific colouring to the sentimental commonplaces she makes use of, transcending them and providing for true and enduring reading pleasure in the process.

Jean-Marie FOURNIER
Université Paris-Diderot

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

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

L'épreuve de linguistique et phonologie, d'une durée de six heures, prend appui sur un extrait d'une longueur de 1000 mots environ, tiré d'une œuvre littéraire contemporaine : il s'agissait cette année de *The Marriage Plot*, roman de Jeffrey Eugenides (2011). L'épreuve comporte trois parties : une partie phonologie à traiter en anglais, à laquelle est consacré un rapport spécifique ci-après, trois segments soulignés à analyser et une question large portant sur l'ensemble du texte, ces deux derniers volets étant à rédiger en français.

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

Les candidats sont vivement encouragés à préparer l'analyse linguistique, comme la phonologie, tout au long de l'année, afin d'acquérir les connaissances et la méthode nécessaires à une démarche rigoureuse, et de s'entraîner à rédiger une analyse structurée.

Aucune école ou théorie linguistique n'est privilégiée lors de la correction : toute analyse claire et cohérente est acceptée. Il n'est pas non plus nécessaire de préciser dans quel cadre théorique s'inscrit une explication ; les termes et les arguments employés l'indiquent en général assez clairement. Il est en revanche conseillé d'accompagner au moins certains termes techniques d'une brève définition pour confirmer au correcteur que les notions correspondantes (notamment les types de modalité : épistémique, radicale, déontique, dynamique) sont réellement comprises : la seule mention d'un de ces termes, sans développement, peut susciter des doutes à cet égard.

Remarques générales et présentation

En ce qui concerne le déroulement de l'épreuve, nous ne saurions trop insister sur le fait que le texte support doit être lu très attentivement : bon nombre de copies trahissent en effet des contresens factuels quant au contenu de l'extrait qui laissent penser que la langue n'est pas parfaitement maîtrisée. Mais au-delà de l'identification des personnages et de la situation décrite, il s'agit aussi de repérer le ton et les niveaux d'énonciation (narration, discours indirect ou indirect libre), et enfin de cerner la spécificité de l'extrait proposé, qui avait en l'occurrence déterminé le choix de la question large : sans vue d'ensemble de l'extrait, cette dernière ne pouvait guère être traitée de façon satisfaisante. Enfin, il n'est pas inutile de relire l'ensemble du texte en cours d'épreuve. Une lecture attentive permet souvent de répondre de façon plus sûre à certaines questions de phonologie ; elle est naturellement indispensable pour la question large, mais elle peut aussi permettre de compléter les analyses de segments soulignés par d'autres faits de langue relevés dans l'extrait, à titre de confirmation ou de contraste. Ces relevés complémentaires n'ont rien d'obligatoire, et il est suffisant d'analyser chaque segment dans son contexte immédiat, mais nous ne saurions trop insister sur la nécessité d'une bonne compréhension du texte support.

Bien que les candidats soient libres de choisir l'ordre dans lequel ils traiteront les questions, il est conseillé de commencer par la partie phonologie : ces questions, bien que nombreuses, appellent généralement des réponses très concises. Comme le conseillait un précédent rapport², concrètement, le candidat pourra consacrer environ une heure ou une heure trente et une copie double à la phonologie, quarante minutes et environ deux pages à chaque segment souligné et le temps restant, soit deux heures et demie à trois heures, et cinq à huit pages, à la question large. Ces proportions sont bien entendu adaptables à la complexité relative de chaque question, mais certaines copies suggèrent assez nettement que leur auteur, pris(e) de court, n'a pas su gérer son temps : les questions étroites sont souvent traitées trop longuement au regard de leur poids dans le barème (2 ou 3 points chacune), et surtout au détriment de la question large : cette dernière correspondant à un tiers de la note, il est téméraire de ne pas y consacrer au moins un tiers du temps imparti. De plus, la longueur de l'analyse consacrée à un segment n'en garantit pas la qualité ; une réponse concise et structurée sera préférable à des développements répétitifs ou psychologisants.

Il est par ailleurs indispensable de respecter les conventions de **citation** : tous les mots, séquences ou énoncés cités doivent être matériellement identifiés comme tels (soulignés ou entre guillemets, ou sur une ligne à part pour les segments plus longs), et accompagnés d'un numéro de

² Concours du second degré - Rapport de Jury, Session 2011 : Agrégation Externe d'Anglais. MEN, 2011.

ligne. Les tentatives d'italiques manuscrites, rarement claires, sont déconseillées. Le non respect des conventions de citation rend les copies difficilement lisibles.

L'**orthographe** est une autre convention trop souvent négligée : les erreurs d'accord, de genre et d'usage abondent malheureusement dans certaines copies. Les erreurs les plus fréquentes cette année portaient notamment sur les mots « occurrence » et « auxiliaire » (un seul l) et le verbe « renvoyer » (qui se conjugue « il/elle renvoie », et non « renvoit »). De façon générale, il est indispensable, pour de futurs enseignants, de soigner la précision de la langue employée, la correction de la syntaxe et le choix du registre : même si aucun point de barème n'a été explicitement accordé cette année à la qualité de la rédaction, les correcteurs ont une certaine latitude pour bonifier, ou le cas échéant pénaliser, les copies sur ce point.

Il faut savoir enfin que la **présentation** des copies n'est pas indifférente aux correcteurs. Il est notamment apprécié que l'écriture soit lisible et la mise en page aérée. Les ratures sont à éviter si possible. Certains candidats varient les couleurs d'encre pour identifier tels ou tels éléments : les correcteurs ne recevant pas l'original des copies mais une reproduction en noir et blanc de ces dernières, le procédé est à proscrire, de même que les encres très claires.

Segments soulignés

Les questions dites « étroites » portent sur trois segments, soulignés dans le texte. Ces segments étant choisis de façon indépendante les uns des autres, il n'est pas nécessaire de les comparer entre eux ni de les faire précéder d'une introduction commune.

S'il est traditionnel que chacun des trois segments soulignés corresponde à l'un des domaines de l'analyse linguistique, à savoir le domaine nominal, le domaine verbal et la syntaxe, cette répartition n'a rien de contraint, les faits de langue étant choisis en fonction de la spécificité de l'extrait proposé. Il n'est donc pas utile d'identifier les segments en tenant pour acquise cette répartition.

Il est en revanche attendu des candidats qu'ils possèdent des connaissances linguistiques solides et cohérentes, et qu'ils soient capables de les appliquer aux segments à analyser sans se contenter d'une récitation de cours théorique. Le savoir acquis doit être mis en relation avec le fait de langue à analyser, pour en éclairer le sens *en contexte*, c'est-à-dire démontrer comment l'invariant d'un marqueur, ou d'une combinaison de marqueurs, est interprété dans un contexte donné pour produire un effet de sens *spécifique* à l'occurrence à analyser : *que* comprend-on *ici*, et *comment* ? Il ne suffit donc pas d'affirmer par exemple que le *perfect* a une « valeur de bilan » ; il faut expliquer comment cette notion abstraite se combine au sens du verbe employé et préciser en quoi consiste ce bilan en l'occurrence : état résultant (à identifier), bilan quantitatif (à préciser), ou autre.

Il est recommandé d'adopter pour chaque segment une démarche structurée, à laquelle le candidat se sera entraîné en cours d'année. Concrètement, le jury conseille de suivre dans ses grandes lignes une démarche en trois étapes : **description**, formulation d'une **problématique**, et **analyse** proprement dite.

La **description** du segment est une étape indispensable ; elle permet notamment de vérifier que les candidats savent identifier les formes soulignées. Trop souvent, ces connaissances élémentaires ne semblent pas maîtrisées, ainsi lorsqu'un *that* est qualifié de relatif alors qu'il s'agit d'une conjonction introduisant une complétive (segment 1). Les erreurs de ce type, inacceptables de la part d'un(e) futur(e) enseignant(e), sont lourdement pénalisées. Cette description doit naturellement être cohérente avec l'analyse qui suit : certaines copies, ayant initialement identifié un *that* comme relatif, l'ont redéfini comme conjonction, ou inversement, sans explication quant à ce changement d'étiquette.

Cette description ne doit pas se limiter à un inventaire purement descriptif, morphème par morphème : l'idéal est qu'elle soit adossée à la problématique, qui aura été définie avant de commencer la rédaction de chaque analyse.

L'étape de la **problématique**, qui fait suite à la description, peut consister à déterminer la nature exacte du segment souligné : pour distinguer par exemple une interrogative indirecte en *what* d'une relative nominale, ou un emploi temporel d'un emploi adversatif de *since* ou *while* ; elle peut aussi conduire à s'interroger sur la présence, le « choix » ou l'interprétation d'un marqueur ou d'une combinaison de marqueurs, en particulier quand le soulignement ne concerne qu'un seul mot ou une seule forme verbale composée. C'était le cas des deuxième et troisième faits de langue cette année (*this*, l. 54 et *haven't been speaking*, l. 82). Inversement, un soulignement plus long indique que le problème est d'ordre syntaxique : c'était le cas du premier segment.

Mais s'il est essentiel de cerner l'intérêt présenté par chaque segment, cette notion de « problème » n'est pas à prendre trop littéralement ; elle ne signifie pas que les segments soulignés sont nécessairement ambigus ni problématiques, c'est-à-dire inacceptables ou inattendus. Trop de copies cette année ont révélé une méconnaissance de la langue anglaise en qualifiant à tort de « bizarre » ou d'« incongru » un emploi de *this* (deuxième soulignement) qui est au contraire

largement attesté. La démarche attendue consiste plutôt à se demander quel fait de langue est illustré par le segment : l'exercice n'a pas pour but de tendre un piège aux candidats en leur proposant une occurrence atypique ou problématique, mais de leur permettre de démontrer, par l'analyse structurée d'un fait de langue, leur connaissance du fonctionnement de l'anglais et de la façon dont se construit le sens d'un énoncé.

Comme l'indiquent les rapports précédents, il faut pour identifier cette problématique prendre en compte *l'ensemble* du segment souligné. Lorsque ce dernier comporte plusieurs mots, le commentaire doit donc identifier la nature **globale** du segment, considéré comme **un** élément de l'énoncé. La composition interne de chaque segment n'a d'intérêt que dans la mesure où elle éclaire cette analyse de l'ensemble : les autres problématiques internes, secondaires, sont rarement pertinentes. C'était notamment le cas cette année pour le premier segment souligné, qui correspondait à toute une proposition complétive : bon nombre de copies se sont penchées sur la coordination des deux prédicats et / ou le fonctionnement de *would*. Si telle avait été l'intention du concepteur du sujet, seuls ces éléments auraient été soulignés, mais en l'occurrence, ces efforts, bien que parfois réussis, ne masquaient pas le fait que ces candidats n'avaient pas perçu l'enjeu du soulignement : la nature et surtout la place de cette proposition.

L'analyse, enfin, apporte une réponse argumentée à la problématique. Précisons qu'il ne s'agit donc pas de « justifier » le « choix » de l'auteur, comme l'écrivent naïvement certains candidats : il n'est pas demandé aux candidats de porter un jugement de valeur, fût-il approuvateur, sur l'emploi de telle ou telle forme ou structure par un auteur anglophone natif, mais plus modestement d'expliquer comment s'interprète en contexte le segment souligné, et si la forme employée est linguistiquement contrainte par le contexte, ou si d'autres formes étaient possibles avec un sens voisin : c'est seulement dans ce dernier cas que le terme de « choix » de l'énonciateur aura un sens.

Cette analyse portant sur une occurrence particulière, dans un contexte donné, elle ne doit pas donner lieu à un placage de formules abstraites, sans lien avec la forme à expliquer. L'analyse peut certes commencer par un bref rappel du fonctionnement d'une forme donnée, mais ne peut s'en tenir là : le segment à analyser doit démontrer la capacité du candidat à appliquer ces connaissances théoriques à un fait de langue spécifique. Par exemple, l'explication du second segment souligné ne pouvait pas s'en tenir à l'affirmation selon laquelle *this* renvoie toujours à « un élément proche », sans expliciter en quoi le référent de ce groupe nominal était « proche » de l'énonciateur. Ce point doit être clairement identifié ; la seule mention d'une « valeur affective » non précisée était tout aussi insuffisante.

Bon nombre de copies ont recours pour ce faire à des **manipulations** : ces dernières sont trop souvent plaquées en fin d'explication, où elles font figure de passage obligé purement formel, sans lien avec l'analyse qui précède. Loin d'être une formalité gratuite, elles ne doivent au contraire être utilisées que pour compléter ou éclairer l'analyse, dont elles sont partie intégrante. Leur fonction est contrastive : une manipulation bien comprise contribue à expliquer la forme soulignée en montrant quel effet de sens est produit par la modification d'un paramètre. Beaucoup de copies se contentent en effet de proposer d'autres formes en indiquant si elles sont acceptables en contexte, mais sans expliquer ce que ces variations apportent à leur démonstration. Inversement, la manipulation ne doit pas être substituée à l'analyse ; elle ne constitue pas une explication en soi.

Enfin, le choix de la manipulation doit être adapté à la spécificité du fait de langue analysé. Selon les cas, on pourra donc :

- soit substituer une forme à une autre : *this* a ainsi été remplacé par *that* ; de même, d'autres déterminants sont envisageables dans le même contexte ;
- soit supprimer un élément, ce qui permettra selon les cas de démontrer qu'il est nécessaire à une structure, ou de montrer ce qu'il y apporte ;
- soit modifier l'ordre des éléments, ce qui sera notamment utile pour les questions de syntaxe.

Nous verrons par exemple que l'explication du premier soulignement pouvait difficilement se passer d'un réagencement de l'énoncé de départ.

La **traduction**, enfin, ne doit pas se substituer à l'analyse : si elle peut contribuer à gloser le sens d'une forme, elle n'est pas un outil d'explication. Au risque d'énoncer une évidence, rappelons que le fonctionnement de l'anglais n'est ni parallèle à celui du français, ni conditionné par ce dernier. De même, le recours aux catégories grammaticales propres au français, telles que « le futur » ou « le conditionnel », n'est souvent qu'un obstacle à la réflexion, comme nous le montrerons à propos de la question sur la référence à l'avenir.

Après ces remarques d'ordre général, on trouvera ci-dessous une proposition de correction. D'autres rédactions restaient possibles, à condition que les principaux enjeux de chaque question soient abordés. Il a par ailleurs été tenu compte des développements sur d'autres problématiques, notamment pour le premier soulignement, dans la mesure où les explications proposées étaient claires et cohérentes.

Proposition de corrigé

1. *That she would never fall in love with Mitchell and marry him*, l. 5-6.

Description : le segment, introduit par *that* qui est ici conjonction de subordination, comporte également le pronom personnel *she* de 3^e personne (anaphorique de Madeleine), suivi du modal *WILL* au prétérit (*would*) et de deux prédicats coordonnés (*fall in love with Mitchell* et *marry him*). Ces éléments forment une partie d'une proposition qui, en tête de phrase, ne peut être qu'une proposition nominale (ou complétive) intra-prédicative ; cette position initiale est exclue pour une proposition relative en *that*.

[Il est possible en revanche qu'une nominale en *what*, apparaissant en position initiale, soit une relative à antécédent fusionné.

Cette information sur la nature de la proposition pouvait être réservée à l'analyse. Dans ce cas, la description pouvait s'en tenir à mentionner que cette question serait abordée plus loin.]

Cette proposition est sujet de *was*, lui-même suivi d'un attribut : le GN complexe *another indication ... of just how screwed up she was in matters of the heart*.

[En fait, le segment qui suit, *precisely because of this eligibility*, l. 6, fait aussi partie de la subordonnée sujet ; le soulignement ne concerne donc pas un élément entier. Ce choix était motivé par l'intention d'orienter les candidats vers la place de la subordonnée en *that*, plutôt que de les détourner vers la structure interne, assez complexe, de la proposition.]

Problématique : comment justifier que cette subordonnée longue et lourde occupe la position initiale dans cette phrase ? Cet ordre pourrait sembler à première vue violer à la fois le principe du *end weight* selon lequel le « poids » relatif des éléments en détermine l'ordre, avec les éléments les plus complexes en fin de phrase, et celui du *end focus*, qui veut qu'une information nouvelle soit normalement placée en fin d'énoncé, et non au début.

[Une conséquence logique de ce constat était une comparaison avec la version extraposée du même énoncé. Une subordonnée sujet complexe est souvent extraposée ; pouvait-elle l'être ici, et pourquoi ?

Deux précisions :

- bon nombre de candidats ont choisi d'axer leur problématique sur les seules nature et fonction de cette proposition : il était certes possible de démontrer que cette proposition ne pouvait pas être une relative (et que *that* n'est donc pas un pronom relatif). Les copies qui en ont pris le temps n'ont pas été pénalisées si cette explication était correcte. Mais dans la mesure où la structure ne présente aucune ambiguïté, à la différence d'une proposition en *that* après un nom, il était insuffisant de s'en tenir à cette identification de la complétive sujet sans s'interroger sur sa place ;

- ont été considérées comme hors sujet les problématiques portant sur la construction de la référence à l'avenir, sur le prétérit de rupture temporelle (*would*) exigé par la concordance des temps, sur la structure interne de cette proposition (prédicats coordonnés) et sur l'ambiguïté de *and* : succession chronologique et/ou lien de cause à effet entre les deux procès *fall in love* et *marry* (bien que certains développements fins à ce propos aient été valorisés, s'ils s'ajoutaient à la problématique attendue sans constituer l'intégralité de l'analyse).]

Analyse : cette proposition nominale ou complétive est sujet dans un énoncé complexe que l'on peut décomposer comme suit en relations prédicatives (RP) :

RP 1 < *something* -- *be another indication ... of [just how screwed up she was in matters of the heart]* >

(La composition de la séquence entre crochets est hors sujet.)

RP2a < *she* -- (*never*) *fall in love with Mitchell* >

RP2b < *she* -- (*never*) *marry him* >

La présence de la conjonction de subordination *that* indique que la RP 2 (a et b) est désassertée, c'est-à-dire que l'énonciateur l'envisage sans en dire que « c'est le cas » ou que « ce n'est pas le cas », selon la formule de Culioli. C'est pourquoi certains ouvrages parlent de nominalisation : introduire un énoncé par *that* a pour effet de transformer une assertion (c'est-à-dire un énoncé dynamique, qui établit un lien entre sujet et prédicat) en objet statique, plus proche par son sens d'un groupe nominal, comme l'indique la glose possible en *the fact that...* Cette subordonnée « nominale » devient un objet, non pas au sens grammatical du terme, mais au sens où elle n'est plus un énoncé complet ; elle n'est qu'un élément constitutif d'un énoncé – ici, dans la principale ou imbricante. [Il était possible, mais nullement indispensable, de rappeler que la désassertion peut avoir plusieurs causes : soit la relation prédicative n'est pas assertée (ou pas validée) parce qu'elle renvoie à du non-réel (irréel, souhait, hypothèse, etc.), soit elle n'a pas besoin d'être (ré)-assertée parce que la relation entre sujet et prédicat est vue comme déjà construite.]

Manipulations possibles, pour illustrer cette notion de désassertion :

1 - l'énoncé peut être décomposé en deux énoncés indépendants, donc deux assertions distinctes qui reprennent RP2 a & b par *this* :

She would never fall in love with Mitchell and marry him, precisely because of this eligibility. This was yet another indication, in a morning teeming with them, of just how screwed up she was in matters of the heart.

2 - reprise de RP2 a & b par un pronom relatif :

She would never fall in love with Mitchell and marry him, precisely because of this eligibility, which was yet another indication, in a morning teeming with them, of just how screwed up she was in matters of the heart.

L'énoncé originel envisage la même RP < *she - fall in love with Mitchell and marry him* >, mais indique de surcroît que la relation entre sujet et prédicat est vue comme déjà construite : c'est ce qu'indique le morphème *th-* et plus largement *that* conjonction, qui marque un lien à l'« avant », au préconstruit. Il y a bien préconstruction ici : la proposition reprend en grande partie le co-texte gauche immédiat, lignes 4-5 : *Mitchell was the kind of smart, sane, parent-pleasing boy she should fall in love with and marry*. Ce segment est lui-même décrit comme déjà pensé (*as she'd thought many times before*). [Les deux énoncés sont trop proches pour ne pas être comparés. Trop peu de copies, malheureusement, ont pensé à intégrer ainsi le segment souligné dans son contexte, ce qui était une étape indispensable.]

On note toutefois quelques différences importantes : le modal (*should vs would*), la présence de l'adverbe *never* et le complément de *fall in love with* et de *marry*, qui passe du générique *kind of boy* au spécifique *Mitchell*. Il convient donc d'en préciser la raison. Ligne 4, l'incise *Madeleine thought to herself* indique qu'il s'agit de discours rapporté ; il est par conséquent plausible de considérer l'énoncé suivant, qui commence par le segment souligné, comme du discours indirect libre. Le changement de modal montre que Madeleine reprend ce qui vient d'être donné comme norme (ce qu'il serait souhaitable de valider, ou modalité radicale de type déontique : *she should fall in love with him and marry him*) pour y projeter sa propre volonté (lecture possible de *will* ici dans *she would never... marry him*), même si à cette autre valeur radicale se superpose une valeur **épistémique** : une **prédiction** de non-validation (*never*). Dans le modèle culiolien, cette valeur de *would* serait donc décrite comme relevant à la fois des modalités de type II (épistémique) et de type IV (radicale). C'est d'ailleurs bien la raison d'être du flux de conscience en discours indirect libre dans ce passage : Madeleine *sait* qu'elle *devrait* tomber amoureuse de Mitchell, mais elle *ne le veut pas*, elle en est *consciente*, et *prédit* donc que cela n'arrivera jamais. L'énoncé peut être lu comme l'expression d'une forme de reproche que Madeleine s'adresse à elle-même ; le lexique (notamment le choix de *screwed up*, terme d'évaluation clairement négative) confirme qu'elle se juge par rapport à une norme enfreinte.

Une autre formulation possible de ce contraste consisterait à le décrire comme un passage de la non-congruence, c'est-à-dire de la mise en relation problématique d'un sujet et d'un prédicat (*she – fall in love with and marry [that kind of boy]*) à la congruence, définie comme la mise en relation naturelle ou non-problématique du sujet et d'un prédicat (*she – (never) fall in love with Mitchell*).

[Ici pouvait s'insérer une précision facultative :] Cette complétive, qui occupe la fonction de sujet, c'est-à-dire d'argument nominal, dans la RP < *something – be another indication of [just how screwed up she was in matters of the heart]* >, peut être reformulé à l'aide d'un groupe nominal complexe : *The fact that she would never fall in love with Mitchell and marry him*. *The fact that* est fréquemment employé dans les reprises ; cette manipulation a donc pour intérêt de confirmer que le contenu en est vu comme une réalité déjà existante ou déjà construite. Dans ce cas, la subordonnée aurait été une nominale complément du nom *fact*, explicitant le contenu de *fact*, et le sujet de *was* aurait été un GN complexe avec pour nom-tête *fact*. [Bon nombre de copies, parvenues à cette reformulation, ont évoqué un nom « sous-entendu » et en ont déduit que le segment souligné était un groupe nominal « à antécédent invisible /élide » (catégorie dont l'existence reste à prouver) ou « à antécédent fusionné », ce qui n'est possible qu'avec *what*. Ces copies commettent là une erreur de taille, analysant non pas le segment souligné tel qu'il apparaît dans le texte, mais une réécriture inexacte de ce dernier.]

Une autre remarque possible consistait à indiquer que, pour une complétive sujet, la présence de *that* est obligatoire. Il serait en effet exclu d'écrire * \emptyset *She would never fall in love with Mitchell and marry him was yet another indication, in a morning teeming with them, of just how screwed up she was in matters of the heart*. Une proposition sans *that* en position initiale ne pourrait en effet pas être interprétée comme une subordonnée. Le cas aurait été différent si elle avait été complément ou objet d'un verbe recteur : *She thought / believed / hoped knew \emptyset / that she would never fall in love with Mitchell and marry him*. Dans ce dernier cas, la présence de *that* relève souvent d'un véritable choix énonciatif, qui serait à commenter. En position initiale, en revanche, il s'agit d'une contrainte grammaticale.

Le placement de la subordonnée en position de sujet, position thématique par excellence (« thème » est à comprendre ici au sens d'« élément connu »), est justifié par des raisons de cohésion discursive et de thématisation : la subordonnée comporte essentiellement des éléments repris du co-texte gauche immédiat. Le principe dit de *end focus* n'est donc pas transgressé : le reste de la phrase, notamment l'attribut, peut être considéré comme un commentaire (une idée nouvelle) sur ce préconstruit (cette idée « ancienne »). Autrement dit, la non-extraposition respecte l'ordre thème-rhème. De plus, aucune contrainte syntaxique n'impose l'extraposition : *be another indication of how screwed up one is [...]* n'est pas un prédicat contraignant, contrairement à *seem* ou *appear*, par exemple.

Il reste à expliquer en quoi la non-extraposition de la subordonnée en *that* ne transgresse pas non plus ici le principe du *end weight*. Pour respecter le dynamisme communicatif, les éléments lourds en termes syntaxiques sont généralement placés en fin de phrase. Or si la subordonnée est lourde puisqu'elle comporte deux prédicats coordonnés, le prédicat est encore plus long, d'autant plus qu'il est entrecoupé par un groupe prépositionnel circonstanciel, *in a morning teeming with them*. Sa longueur et sa lourdeur syntaxique (groupe nominal complexe comportant une subordonnée exclamative introduite par *how*) justifient sa position en fin d'énoncé.

Quant à l'extraposition (fréquente avec les propositions sujet), bien qu'elle soit possible et attestée avec le prédicat *be an indication of...*, elle serait difficilement acceptable ici, voire impossible : ?? *It was yet another indication, in a morning teeming with them, of just how screwed up she was in matters of the heart that she would never fall in love with Mitchell and marry him, precisely because of this eligibility.*

En effet, la proposition extraposée en *that* serait placée très loin du pronom *it* explétif (ou *dummy it*), si bien qu'il serait difficile d'établir le lien entre elle et ce dernier. Ce même *it* pourrait alors être interprété par erreur, au premier abord, comme un anaphorique ayant pour antécédent une partie de la phrase précédente, à savoir *that Mitchell was the kind of smart, sane, parent-pleasing boy she should fall in love with and marry.*

Il est à noter enfin que si les extrapositions sont attestées avec le prédicat *be an indication*, elles sont toutefois rares car il s'agit d'un prédicat factuel. Les extrapositions sont plus fréquentes avec les prédicats appréciatifs, permettant alors d'exprimer le jugement de l'énonciateur avant de spécifier sur quoi porte cette appréciation : ex. *it was obvious that she would never fall in love with Mitchell and marry him.*

La non-extraposition de la subordonnée est donc justifiée par des critères syntaxiques et discursifs, et ne viole pas les principes de *end weight* ni de *end focus*, tout en respectant la cohésion discursive.

2. at *this fund raiser at the Waldorf* (l. 54)

Description : Le démonstratif *this*, employé au singulier, est suivi du nom composé *fund-raiser*, dont c'est la première mention. Comme il est suivi d'un nom, *this* est ici un déterminant (selon la plupart des classifications grammaticales du moins). Le groupe nominal déterminé par *this* se situe dans un passage au prétérit, dans du discours direct (DRD) : l'énonciateur est le père de Madeleine, Alton, narrant une anecdote.

Problématique : [comme l'ont indiqué la quasi-totalité des copies, elle porte ici sur le fonctionnement de *this*, notamment par opposition à *that*³. Cette problématique peut se décliner en plusieurs questions :]

- quelle valeur doit être accordée à *this* dans ce contexte, notamment pour une première mention ?
- comment expliquer le choix de *this* dans un passage au prétérit, temps plus fréquemment associé à *that* ?
- *this* est souvent décrit comme déictique, terme à définir : peut-on parler ici de déixis ? Comment fonctionne le repérage ?

Analyse :

[Il était utile, mais non indispensable, de rappeler d'abord le fonctionnement du micro-système de démonstratifs constitué par *this* et *that*. L'une des descriptions traditionnelles de ces deux marqueurs considère *this* comme « opérateur proximal » alors que *that* est conçu comme un « opérateur distal », notions qui demanderont à être explicitées pour leur donner un sens. Le système *this* / *that* peut aussi s'interpréter comme un contraste entre une valeur rhématique et une

3 Nous reprenons ici une convention déjà employée pour les formes verbales : la notation en petites capitales *this* et *that* renvoie aux marqueurs envisagés de façon abstraite, quelle qu'en soit la forme. La notation en italiques *this*, *that* renvoie à une forme spécifique : *this* dénote un emploi spécifique de *this* au singulier.

valeur thématique, ou comme une valeur de non-clôture et une valeur de clôture. Une troisième possibilité de description repose sur l'opposition entre un renvoi à la « sphère du moi » ou à l'intérieur de la sphère de l'énonciateur pour *this*, tandis que *that* renvoie à la « sphère du non-moi » ou encore à l'extérieur de la sphère de l'énonciateur. Chacune de ces analyses a été acceptée, à condition d'être argumentée de façon cohérente en tenant compte du contexte.]

Dans ce passage au discours direct, Alton (père de Madeleine) se prend lui-même comme point de repère pour introduire une référence à un élément mentionné pour la première fois dans la conversation (l'événement dénoté par *this fund-raiser*). Cet événement est supposé non encore connu des autres personnages, ou en tout cas de Madeleine et de Mitchell, comme le suggère la question qui précède : *Did I ever tell you about the time we met the Dalai Lama? It was at this fund-raiser at the Waldorf.*

Cet emploi de *this* n'est pas une anaphore textuelle, dans la mesure où il n'a pas d'antécédent dans le co-texte en amont. Certaines théories parlent dans ce cas d'anaphore mémorielle, c'est-à-dire de renvoi à un souvenir connu de l'énonciateur (Alton), à défaut d'être connu du co-énonciateur (Mitchell, Madeleine), et convoqué par cette mention. On peut encore parler de valeur **quasi-déictique**, ou d'ostension dans le domaine mémoriel : « ce dîner que j'ai en mémoire ». Le co-texte immédiat comporte plusieurs références à des éléments qui n'ont pas été mentionnés, mais qui sont introduits par un article défini, donc supposés connus de l'auditeur (dans un roman américain, *the Waldorf* [l. 54] désigne clairement le Waldorf Astoria, célèbre hôtel de luxe new-yorkais ; de même, le Dalai Lama [l.55] est connu de tous) ou identifiables d'après le peu de contexte disponible (*the receiving line*, l. 54, ne peut être compris que comme *the receiving line at the fundraiser*). Cette évocation d'un événement non décrit tient du « coup de force » énonciatif : en laissant à l'auditeur le soin de reconstituer ces informations, l'énonciateur le contraint à se représenter comme connu un événement dont il ne sait rien. Il ne s'agit pas de deixis à proprement parler, puisque l'énonciateur ne désigne pas un élément présent dans la situation de parole, mais d'un détournement de celle-ci : un renvoi direct à un événement présenté comme une réalité extralinguistique, mais qui en fait n'a de réalité que pour l'énonciateur.

Pour en revenir à *this*, le morphème *th-* renvoie à du connu ; il s'agit d'une référence à un élément connu seulement du locuteur. Le morphème *-is* indique que cet événement appartient en propre à la sphère de l'énonciateur, qu'il occupe son discours actuel mais que son co-énonciateur ne partage pas cette connaissance. S'il est possible de voir dans cet emploi de *this* l'instauration d'une connivance entre énonciateur et co-énonciateur, ce n'est donc pas en raison d'une connaissance déjà partagée entre eux, mais parce que, comme nous l'avons vu, le premier incite le second à collaborer avec lui dans la construction du référent de *this fund-raiser*.

Pour résumer, cette référence, qui permet à l'énonciateur Alton de se replonger mentalement dans cet événement révolu, indique que l'énonciateur repère le référent du groupe nominal par rapport à lui-même. Ce type d'emploi de *this* peut d'ailleurs aisément être glosé en employant *I* : "*a fund-raiser that I attended / that I remember / that I am going to tell you about*". C'est ce que signifie la glose de *this* par « renvoi à la sphère du moi », explication qui se révèle ici particulièrement efficace. Le procédé est fréquent dans les débuts de narration, surtout orale (anecdote, histoires drôles).

Le second volet de la problématique ci-dessus consistait à se demander pourquoi un événement révolu, décrit dans un passage au prétérit, était néanmoins introduit par *this*. Cette perspective oblige à rejeter toute interprétation trop littérale du contraste entre un *this* « proximal » et un *that* « distal ». Le prétérit indique en effet ici une rupture d'ordre temporel avec la situation d'énonciation ; autrement dit, cet événement est situé dans un temps, et un lieu, différents de la situation d'énonciation. *This* ne peut donc pas s'interpréter en termes de proximité spatiale ou temporelle par rapport à ces données extralinguistiques.

Certains candidats ont proposé une valeur de « proximité affective », c'est-à-dire que *this* indiquerait de la part de l'énonciateur une valuation positive de l'événement décrit. Cette notion de proximité est en fait à interpréter de façon plus abstraite, comme le fait d'amener un élément au premier plan du discours.

[Il serait erroné de croire que *this* indique nécessairement une valuation positive en termes d'affect (ou, inversement, que *that* indique à lui seul une valuation négative) : il serait alors impossible de dire *That's wonderful!* ou *This is unacceptable*, énoncés pourtant idiomatiques. Cette interprétation en termes de proximité/distance n'est défendable que si elle est comprise de façon moins littérale : l'invariant de *this*, à savoir le repérage par rapport à soi, est éminemment compatible avec une valuation positive. Inversement, le rejet hors de la « sphère du moi » qu'indique *that* est aisément associé à une valuation négative. Mais cette correspondance n'a rien d'automatique.

Cette valuation positive est bien présente ici, puisque l'énonciateur, Alton, est manifestement fier d'avoir rencontré le Dalai Lama lors de ce dîner de charité, mais il ne s'agit guère que d'une coïncidence : à elle seule, la valuation positive ne motive pas le recours à *this* plutôt qu'à *that*.

Cette même valuation positive se retrouve d'ailleurs à deux autres endroits du texte support : *this sort of mischief*, l. 31, et *this bon mot*, l. 51. Mais dans ces deux emplois, où comme dans le fait de langue à analyser, *this* est aussi employé comme « déterminant », la valeur méliorative s'explique par le lexique (*bon mot* et *mischief*, dans ce contexte, sont connotés positivement) bien plus que par le seul choix de *this* plutôt que *that* comme déterminant.]

L'emploi de *that* ne serait possible que pour introduire une référence à un élément déjà connu des co-énonciateurs ou identifiable par eux, c'est-à-dire une anaphore textuelle ou contextuelle. Il serait particulièrement compatible avec le prétérit, qui indique ici une référence au révolu. Mais il signifierait un repérage par rapport à l'extérieur de la sphère de l'énonciateur, qui pourrait être glosé comme *It was at that fundraiser that you remember/ that you and I went to / that you've already heard all about / at the Waldorf*. Ce type de repérage, qui ne prend plus l'énonciateur mais l'auditeur comme point de repère, n'est pas possible ici faute de références communes ou de connivence déjà établie entre les personnages.

À cela s'ajoute la valeur dite de non-clôture, ou rhématique, de *this*, qui peut indiquer qu'il y a encore à dire sur le référent : il ne s'agit pas simplement d'évoquer le référent *fund-raiser*, mais aussi d'annoncer que des précisions vont être fournies, que le sujet va être développé : c'est ce que signifie l'expression d'**ouverture à droite** indiquée par *this*. Ce développement est bref : l'événement n'est pas décrit, mais la forme à analyser apparaît bien au début d'une anecdote, qu'elle introduit. Inversement, un emploi de *that* aurait indiqué que le sujet, déjà connu, était considéré comme clos ; dans ce cas, c'est la référence au révolu qui aurait primé. De fait, *that* est peu probable dans ce type de contexte (début d'anecdote), justement parce qu'il n'annonce pas de développement à droite.

Il reste enfin à expliquer le choix d'un démonstratif pour une première mention. Le déterminant le plus prototypique, dans ce cas, est en effet l'article indéfini *a*, qui suffirait à extraire un représentant de la classe des *fund-raisers* : *It was at a fund-raiser at the Waldorf*. La substitution est possible puisqu'il s'agit bien d'une première mention, introduisant un souvenir du locuteur comme une réalité présente, mais l'auditeur ne serait pas sollicité pour construire la référence comme déjà familière.

3. *You haven't been speaking to me*, l. 82

Description : Ce groupe verbal comporte une double marque d'aspect :

- l'auxiliaire *have*, au présent, est suivi d'un participe passé, ce qui constitue l'aspect *have* + *-en*, ou *perfect* ;
- le verbe *speak* est à l'aspect *be* + *-ing* (auxiliaire *be*, ici au participe passé, suivi du verbe lexical à la forme en *-ing*)

[Beaucoup de copies ont appelé cet aspect forme « progressive » ou « continue ». Ces étiquettes traditionnelles ont été acceptées, mais il est bon de préciser qu'elles sont non transparentes, avec l'inconvénient de préjuger de l'interprétation de la forme. L'appellation « aspect *be* + *-ing* » a l'avantage d'être plus neutre.]

- enfin la négation *not*, portée par l'auxiliaire *have*, est à sa forme contractée. Le sujet est le pronom *you*, désignant ici Madeleine ; l'énonciateur est Mitchell. Il faut enfin préciser que le prédicat *speak to me* dénote un procès atélitique, c'est-à-dire qui ne comporte pas une fin naturelle.

Problématique : on s'attachera à analyser chacun des éléments de ce groupe verbal, avant d'étudier l'effet de sens produit par leur combinaison. Ainsi on justifiera le choix du présent et des deux aspects, puis on identifiera la valeur qu'ils prennent dans ce contexte, sans oublier de déterminer le rôle joué par la négation.

[Il est à noter que la combinaison des deux aspects, *HAVE* + *-EN* et *BE* + *-ING*, parfois décrits respectivement comme « accompli » et « inaccompli », n'est ni problématique ni contradictoire en soi, contrairement à ce qu'ont indiqué quelques candidats.]

Analyse :

À la différence de ce que l'on constate souvent avec le double aspect, cette forme n'est pas accompagnée d'un complément de durée en *for* ou *since*, tel que *You haven't been speaking to me for a while*. La même combinaison (double aspect sans indication de durée) figure déjà dans la réplique précédente, ligne 81, mais à la forme affirmative dans une subordonnée interrogative indirecte :

"You have no idea what's been going on with me."

"How could I? You haven't been speaking to me."

Ces deux énoncés se situent dans un passage dialogué, un échange de répliques entre Madeleine et Mitchell, énonciateur du segment souligné. L'emploi du présent est justifié par le fait que les personnages évoquent la situation actuelle de Madeleine : ce présent renvoie au moment du dialogue.

Le sens véhiculé par le procès *speak to me* joue un rôle essentiel dans l'analyse de l'aspect *BE* + *-ING*. En effet, dans son sens le plus littéral, *speak* signifie « adresser la parole », mais dans ce contexte, il peut plutôt être compris de façon moins littérale, à savoir « parler de soi, se confier ».

Quelle que soit l'interprétation, on constate que la négation, bien qu'elle soit accrochée à l'auxiliaire *have*, porte sur le prédicat *Speak to me*. Par cette opération seconde de négation, l'énonciateur réfère à un procès qui n'existe pas (< *you – not speak to me* >) et qui peut donc être conçu comme un état : être dans l'état de ne rien dire / de ne pas se confier, en d'autres termes être dans un état de silence.

[Il était possible, mais non indispensable, de préciser que la négation permet ici de constater le contraste entre la réalité et ce qui était attendu ou espéré, c'est-à-dire < *you – speak to me* > : sans cette attente présumée, entre deux parfaits inconnus par exemple, l'énoncé n'aurait aucun sens.]

Quelle valeur prend l'aspect **BE + -ING**, dans ce contexte ?

- si *Speak to me* est pris au sens littéral d'« adresser la parole », la valeur d'ancrage situationnel ou de procès envisagé « dans son déroulement » au moment-repère n'est pas admissible ici. En effet, Madeleine s'adresse bien à Mitchell au moment d'énonciation.

- si *Speak to me* s'interprète comme « faire des confidences », il est évident qu'à ce stade de la conversation, l'état de « ne pas se confier » n'a pas encore pris fin. Mais bien qu'il soit toujours d'actualité, il est difficile de parler de procès conçu comme étant en *déroulement* : un état ne se déroule pas. D'ailleurs, BE + -ING est difficilement compatible avec les états, mais plus fréquent avec les activités, et donc avec des sujets agentifs.

BE + -ING permet ici de centrer l'attention sur le référent du sujet *you*, et rend sensible la présence de l'énonciateur dans l'énoncé. Il contribue à attribuer à Madeleine, référent de *you*, une forme d'**intentionnalité** dans la non-activité < *you – (not) speak to me* >. La négation accentue d'ailleurs cette idée d'intentionnalité du référent du sujet : la non-parole ou l'absence de confidences est perçue comme une attitude délibérée. L'énoncé pourrait être glosé par : « tu ne veux pas / tu refuses de m'adresser la parole / de me parler de ta vie », ce que confirme le contraste avec une forme sans BE + -ING : *You haven't spoken to me*. L'énoncé avec l'aspect simple constaterait simplement l'absence de parole : celle-ci n'étant plus envisagée comme activité, elle cesserait d'être vue comme délibérée.

De plus, BE + -ING indiquant que l'événement est vu par le filtre de l'énonciateur, il permet à celui-ci d'exprimer un commentaire sur l'événement : Mitchell donne cette explication, qui sonne comme un **reproche**, en écho à celui que Madeleine vient de lui faire l. 81 : *You have no idea what's been going on with me* [dans lequel cependant le référent du sujet grammatical *what* ne peut être conçu comme intentionnel ; de plus, la valeur de reproche est davantage véhiculée par *you've no idea* que par la forme BE + -ING]. En ce sens, on peut parler de « valeur modale » de BE + -ING dans cet énoncé. En comparaison, avec *You haven't spoken to me*, l'énonciateur n'apparaît plus aussi explicitement comme observateur et commentateur du procès et de la centration sur le sujet ; seuls les actes de Madeleine sont évoqués, ce qui amenuise la valeur modale et ne favorise pas aussi nettement une valeur de reproche. Seul demeure un constat plus objectif au moment d'énonciation, grâce à l'aspect HAVE + -EN.

L'aspect HAVE + -EN, quant à lui, permet de faire le lien entre deux moments temporels distincts : le moment d'énonciation, conçu comme le moment de référence, et un moment révolu situé à M₁ (non précisé) par rapport au moment d'énonciation. Là encore, deux interprétations sont acceptables, selon le sens prêté à *Speak to me* :

- si *Speak to me* est pris dans le sens littéral d'« adresser la parole », l'absence de procès ou état a pris fin : en effet, au moment de l'énonciation, le référent de *you*, Madeleine, vient de s'adresser à Mitchell (cf. réplique ligne 81).

- si le prédicat se comprend plutôt comme « parler de soi, se confier », on peut considérer que l'état de *not speak to me* est toujours d'actualité lorsque Mitchell produit l'énoncé *You haven't been speaking to me*.

Quoi qu'il en soit, le prédicat, qui porte la marque du participe passé (accrochée au verbe *Speak*), indique une antériorité temporelle (caractéristique du participe passé -EN) : le procès a eu lieu ou commencé en amont du présent de l'énonciation. HAVE au présent, opérateur de localisation, localise le prédicat porteur de l'antériorité temporelle par rapport au sujet *you* dans le présent, au moment d'énonciation. En d'autres termes, ce qui prime avec le *present perfect*, c'est le moment repère, à savoir la situation présente et non le moment du passé où l'état était vrai : rattacher cet état passé au moment d'énonciation signifie qu'il est important dans ce présent. C'est bien le cas ici : l'énonciateur, Mitchell, évoque le passé pour en constater **les répercussions** / le **résultat** au moment d'énonciation. Plus précisément, Mitchell donne cette explication pour se justifier, en réponse au reproche que Madeleine vient de lui faire, à savoir le fait qu'il ne prenne pas conscience de son état intérieur et/ou de la situation qu'elle traverse. C'est ce que marque également *How could I [have any idea what's been going on with you]?* Le *present perfect* a donc ici une **valeur résultative**. Faute de complément de durée, le bilan indiqué par le *perfect* devient qualitatif, et décrit un état résultant : « tu ne m'as pas adressé la parole, et donc (en ce moment) je n'ai pas idée de ce qui se passe pour toi ». C'est pour cette raison qu'une substitution par un prétérit simple ne conviendrait pas dans ce

contexte : *You didn't speak to me* ferait basculer le procès dans le révolu sans impact (explicite) sur le moment présent, ce qui est contradictoire avec le co-texte gauche, *How could I?* Par ailleurs, ce prétérit sans repère temporel serait difficilement interprétable.

Ainsi, le double aspect, combiné au temps grammatical du présent, indique qu'une non-activité, dont le sujet est présenté comme responsable (valeur de BE + -ING), a une **répercussion** (valeur de HAVE + -EN) au moment d'énonciation (*now* : valeur du temps présent, qui renvoie au moment du dialogue), que cet état soit conçu comme terminé ou non. L'ensemble contribue ainsi à véhiculer une valeur de reproche. On constate d'ailleurs que la réplique de Mitchell conduit Madeleine à se confier immédiatement à lui (voir les lignes 83-89).

[Il est à noter que cette valeur de reproche n'apparaît pas toujours en présence du double aspect ; elle ne semble pas pertinente à la ligne 11, *My father's been asking me the same question*. Cette comparaison montre bien que les effets de sens de reproche et d'intentionnalité produits par la forme à analyser ne sont pas attribuables exclusivement au double aspect, mais à sa combinaison avec l'identité du sujet, le sens du procès et le contraste implicite entre la réalité et les souhaits de l'énonciateur.]

Exemple de bonne copie – segment 1 (note de 3/3)

Ce segment est composé d'une proposition subordonnée introduite par la conjonction « that ». Cette proposition comprend les verbes « fall » et « marry », dont le sujet est « she » et auxquels l'adverbe « never » donne une polarité négative : < she – fall in love and marry > est rejeté. La proposition a pour fonction d'être le sujet de « was » dans la proposition principale. Or, les propositions sujet font souvent l'objet d'une extraposition.

Nous nous interrogerons donc sur les choix qui motivent le fait d'avoir laissé la proposition en début de phrase, et sur l'effet de sens véhiculé par cette tournure.

L'ordre canonique de la présentation des informations en anglais place le sujet en tête de phrase. Cependant, le principe du « end weight » veut aussi que les composants les plus lourds syntaxiquement soient déplacés en fin de phrase. Ainsi, il n'est pas rare qu'une proposition sujet soit déplacée en fin de phrase, la position syntaxique du sujet étant alors occupée par un « it » explétif (non-référentiel). Par exemple : « That he should be late is strange » devient « It is strange that he should be late ».

Dans le cas présent, une extraposition du sujet serait cependant maladroite : ?? « It was yet another indication, in a morning teeming with them, of just how screwed up she was in matters of the heart that she should never fall in love with Mitchell and marry him, precisely because of this eligibility ». En effet, la phrase dans son ensemble est assez lourde (elle contient par exemple deux compléments circonstanciels), ce qui ne facilite pas le réagencement des informations et le fait de modifier l'ordre canonique de présentation de l'information. De plus, le « it » placé ainsi en début de phrase semble être référentiel, de telle sorte qu'il renverrait à un élément du co-texte gauche ou du contexte. La position de la proposition en début de phrase est donc le résultat d'une contrainte.

Cependant, loin de n'être que forcée, cette position participe également à la construction du sens du propos. Tout d'abord, l'unité thématique du passage est conservée puisque le co-texte gauche fait directement référence aux qualités de Mitchell et au fait que ce soit l'homme dont elle devrait normalement tomber amoureuse. La proposition placée en début de phrase donne cependant un effet de contraste. En effet, les verbes « fall (in love) » et « marry » sont directement repris du co-texte gauche, mais associés à la négation « never ». Ainsi, bien que la reprise des verbes semble faire de l'information de la proposition sujet un contenu informationnel plus ancien (typiquement compatible avec la valeur de thème, soit d'information plus ancienne dont on dit quelque chose de nouveau, du sujet), la position initiale contribue également à renforcer la polarité négative grâce au « narrow focus » (soit la focalisation d'une donnée nouvelle en tête de phrase).

Question large : la référence à l'avenir

Proposition de corrigé

L'avenir, qui s'oppose au passé et au présent, relève du temps au sens de *time*, de la chronologie des événements. La question ne portait donc pas sur les seules formes verbales, d'autant que l'anglais ne dispose pas de temps grammatical (*tense*) spécifique au renvoi à l'avenir, à la différence du français. L'expression « référence à l'avenir » impliquait au contraire d'étudier la construction de la représentation du *time* avenir au moyen de différentes combinaisons de multiples marqueurs verbaux, adverbiaux mais aussi nominaux, ce qui nécessitait une distinction claire entre les notions de *time* (temps notionnel) et de *tense* (formes verbales).

Dans l'extrait proposé, ces références jouent un rôle important car les personnages envisagent l'avenir de deux d'entre eux, Madeleine et Mitchell. L'extrait indique clairement que ces deux jeunes gens parviennent au terme non pas de leurs années de lycée, [comme l'ont cru certains candidats,] mais de leur premier cycle universitaire, comme l'indiquait le lexique : *Baccalaureate*, l. 68, est un faux-ami désignant l'équivalent de la licence, et Madeleine indique, l. 83-84, *I'm graduating from college*. Cette étape étant par définition propice aux interrogations sur l'avenir, les références à ce dernier abondent dans la conversation. Un certain nombre de références sont rapportées par le narrateur, insérées dans la narration d'une scène révolue qui constitue la trame de l'extrait, comme l'indique la première phrase : *they invited Mitchell to sit down*, l. 1 ; elles sont donc translataées au prétérit. La plupart, cependant, se trouvent dans du discours rapporté direct (DRD), avec de nombreux tours de parole entre les quatre personnages : ce DRD implique la construction de coordonnées énonciatives (énonciateur, temps et lieu) différentes de celles du récit. L'extrait comporte aussi des passages de discours rapporté indirect (DRI), où les coordonnées énonciatives des échanges sont donc rapportées au cadre spatio-temporel du récit : les première et deuxième personnes disparaissent (ne reste que la troisième) et la deixis disparaît au profit des repères anaphoriques, comme dans le discours indirect libre (DIL), dont l'extrait comporte quelques occurrences.

La référence à l'avenir est donc calculée par rapport à des repères variables : soit le moment présent, pour les personnages, soit des événements révolus évoqués dans le dialogue ou par la narration (ce qui correspond à ce que l'on appelle couramment « futur dans le passé ») ; enfin, un moment à venir peut aussi servir de repère à un événement qui lui est postérieur. La notion d'avenir n'a donc de sens que par rapport à un repère donné. Il faut encore la distinguer de la simple postériorité : un événement révolu postérieur à un autre événement révolu ne sera pas pour autant situé dans l'avenir au moment de l'énonciation.

Par ailleurs, l'avenir relève par essence du non-certain, à la différence de l'actuel et du révolu, avec plus ou moins d'assurance quant à la validation, marquée comme assurée, simplement potentielle ou hypothétique, à propos d'événements possibles, probables ou soumis à conditions ; c'est pourquoi la référence à l'avenir est souvent associée à la modalité. Cela dit, les locuteurs ne tiennent pas forcément compte du caractère par définition non-certain des événements à venir et peuvent aussi les décrire à l'aide de formes qui présentent l'avenir comme certain. Cette référence à l'avenir est de surcroît souvent évaluée : un événement à venir peut être souhaité ou redouté. Il est fréquent aussi qu'elle s'inscrive dans l'intersubjectivité par le biais d'ordres, d'interdictions ou de conseils. [Des verbes à sens modal comme *want*, *decide*, *need*, *'d rather*, des noms comme *plan*, *eligibility*, ou *immunization*, des verbes comme *challenge* (l. 16) ou *send a letter* (l. 70) présupposent, à des titres divers, une suite ou une réaction.]

La **problématique** pour cette question consistera donc à se demander quels moyens (grammaticaux, lexicaux, syntaxiques) sont utilisés dans cet extrait pour renvoyer à l'avenir, dans quel cas ces outils permettent une interprétation renvoyant à l'avenir, et si certains sont réservés à cet usage, voire spécialisés pour certains types de référence à l'avenir.

On s'intéressera pour commencer aux références à l'avenir via des opérateurs verbaux, puis aux subordinées et adverbiaux, pour terminer par les références opérées par le biais du lexique.

I – Référence à l'avenir par les opérateurs verbaux

Les marqueurs les plus fréquents pour renvoyer à l'avenir sont sans doute BE GOING TO et WILL, d'ailleurs souvent opposés. Le texte en présente plusieurs occurrences.

I. 1. Le modal WILL apparaît dans le discours direct sous sa forme contractée : *I think I'll move to Paris*, l. 40, ou *We'll see you later*, l. 68. C'est un opérateur congruent, indiquant que la validation de la relation prédicative est perçue comme ne posant pas problème, ce qui peut entraîner comme effet de sens une valeur de forte probabilité ou de prédiction, parfois décrite comme conséquence nécessaire.

[L'invariant actuel du modal WILL est donc assez éloigné de son sens étymologique de volonté, encore présent dans le nom *will* et le verbe lexical correspondant. Certains candidats, conscients de cette étymologie, affirment trop vite que WILL indique « toujours » une volonté, quitte à se contredire en glosant les exemples relevés : les incohérences de ce genre sont à éviter. Il est en revanche bienvenu de préciser que la valeur de prédiction peut, dans certains cas, notamment une première personne sujet, s'appuyer sur une volonté émanant des sujets parlants. Cette nuance est cependant absente d'un énoncé tel que "*That's where we'll come through.*" (l. 66), ou d'un énoncé qui construit un repère fictif à venir : "*Otherwise, she'll be frantic.*" (l. 70), aisément glosé par *if you don't write to your mother, she'll be frantic*. La protase, sous la forme de l'adverbe *otherwise*, entraîne la conséquence nécessaire *she'll be frantic*.]

Mais WILL n'est pas en soi un « auxiliaire du futur » : même si le texte support ne comporte aucune occurrence de *will* générique (de type *oil will float on water*), cette valeur de renvoi à un événement

spécifique dans l'avenir est liée au contexte, lui aussi spécifique, des occurrences de *will* dans l'extrait.

Par ailleurs, *WILL* est souvent opposé à *SHALL*, dont le texte ne comporte aucune occurrence au présent. Ce modal, avec *BE GOING TO* d'ailleurs, est l'une des rares formes de l'anglais qui renvoie de façon non ambiguë à l'avenir – peut s'y ajouter une valeur d'engagement de la part de l'énonciateur.

[Certaines copies ont interprété la contraction 'll dans *I think I'll move to Paris*, l. 40, comme un emploi de *shall* plutôt que de *will*. Mais *SHALL* étant très rare en anglais américain en dehors d'un registre écrit soutenu, cette interprétation est peu probable.]

I. 2. L'autre forme prototypique de renvoi à l'avenir est **BE GOING TO**, qui figure par exemple l. 26 : *we're going to be research assistants*. Elle se compose d'une forme en *to*, opérateur de visée (c'est-à-dire indice d'une projection vers la validation de la relation prédicative, ou d'une RP vue comme validable) ; le mouvement vers la validation est signalé par *go*, ici grammaticalisé, à ne pas confondre avec les emplois de *go* lexical qui figurent aussi dans l'extrait (l. 25 par exemple : *You're going to India ?*), et la forme *be + -ing* indique que ce mouvement est vu comme étant en cours de déroulement. À la différence de *WILL*, *BE GOING TO* ne présente pas la validation de la RP comme conséquence nécessaire d'une condition ou d'une caractéristique du sujet, mais indique plutôt que la validation est déjà décidée ou déjà envisagée au moment de l'énonciation. C'est bien le cas ici l. 26, dans *we're going to be research assistants*, où le poste à occuper a déjà été défini lors d'échanges avec le professeur Hughes. L'énoncé peut être glosé un peu naïvement de la manière suivante : le sujet *we* est « en chemin » (pour reprendre la métaphore spatiale de *go*) vers la réalisation du procès */be research assistants/*. Le modal *will* serait moins approprié ici, car l'important n'est pas la prédiction, mais le /déjà décidé/.

À l'inverse, *BE GOING TO + V* est impossible lorsque l'énonciateur évoque des décisions pour son avenir prises sur l'instant, comme le fait Madeleine l. 33 : *Maybe I'll take a trip too*. C'est parce qu'elle vient d'entendre le récit que Madeleine, en réaction de défense (*in a menacing tone*), formule cette projection possible. *Be going to*, ici, impliquerait que le personnage présente cette décision comme ayant fait l'objet d'une réflexion.

BE GOING TO peut également marquer une RP vue comme « en voie de validation » lorsqu'il n'y a pas eu de décision préalable, ainsi l. 58 : *you're going to be late*. C'est au vu des indices fournis par la situation (l'heure, l'affluence et le trajet à parcourir) que Madeleine conclut que son père s'achemine vers un retard. *Will* aurait également été possible, mais l'emploi de *be going to + V* met en avant le cheminement vers une réalisation inévitable, là où *will* souligne une prédiction fondée sur une déduction.

En dehors du discours direct, le cadre du récit étant le révolu, le temps employé avec ces opérateurs n'est pas le présent, mais le prétérit, qui marque alors une rupture temporelle par rapport au moment d'énonciation, mais le raisonnement est le même. Par exemple, dans l'énoncé *That she would never fall in love with Mitchell and marry him... was yet another indication...*, l. 5, le prétérit de rupture temporelle associé à *will* est ici une **translation au prétérit**, exigée par la concordance des temps, d'un *will* de prédiction. Comme nous l'avons vu à propos du premier soulignement, cet emploi de *will* est ambigu : la prédiction qu'il indique peut être interprétée soit comme fondée sur une décision de la part du référent du sujet *she*, Madeleine, soit comme une simple déduction de sa part fondée sur ce qu'elle observe (s'il était possible qu'elle tombe amoureuse de Mitchell, ce serait déjà le cas ; or il n'en est rien : c'est donc que cela ne se produira pas). Dans ce dernier cas, l'emploi de *will* serait dénué de trace de volonté, à gloser par *She knew she would never fall in love with him*.

[Dans un contexte différent, la même suite *she would never fall in love* ne référerait pas à l'avenir, mais à de l'irréel du présent. Par exemple : *She is obviously falling in love with Mitchell. She would never fall in love with him and marry him if he was not rich*. Il est donc clair que *would*, pas plus que *will*, ne renvoie pas systématiquement à l'avenir ; précisons aussi qu'il était inutile de lui attribuer une « valeur de conditionnel », dans la mesure où cette appellation renvoie à un mode propre au français, et non à une valeur clairement identifiée en anglais.]

Dans la narration au prétérit figurent aussi des occurrences de *BE GOING TO* : *they were going to backpack through Europe* (l. 21) ou *they were going to fly to India* (l. 22). Il s'agit de discours indirect libre : le passage est introduit par *he explained* (l. 17), même si ce verbe introducteur n'est pas repris. Comme dans le passage au présent cité plus haut (l. 26), l'énonciateur détaille le projet de voyage décidé en amont (cf. l. 19 : *had decided, after much consideration*). Il est donc naturel qu'il utilise le même opérateur.

I. 3. En plus de ces deux marqueurs prototypiques du renvoi à l'avenir, le texte comporte plusieurs occurrences du **marqueur aspectuel BE + V-ING**, sans *go*, associé au présent ou au prétérit. Il marque un procès inaccompli, vu en déroulement par rapport à un repère donné (révolu, actuel ou à venir) ou par rapport à un ensemble de repères (*whenever, always*). On lit ainsi l. 25 : *You're going to India?* ou l. 32 : *You're going to the right place*. Mais il faut distinguer les occurrences renvoyant à un procès

déjà en cours de déroulement au moment d'énonciation, de celles qui renvoient à l'avenir. Dans l'interrogative à la forme affirmative *You're going to India?* (l. 25), la référence à l'avenir est construite par le contexte gauche (la description du projet de voyage, lignes 18 à 24) et le temps présent, autorisé par le DRD. L'autre occurrence du verbe de mouvement *go*, l. 32, *You're going to the right place*, fonctionne de la même manière : l'aspect indique que le procès est vu comme étant en déroulement, en voie de validation. Comme le contexte indique par ailleurs que l'événement n'as pas réellement commencé, Mitchell n'étant manifestement pas encore parti, l'effet de sens est un rejet du procès dans l'avenir, avec une valeur de *pre-arranged*, de déjà pensé. L'aspect simple serait impossible ici ; en revanche, il serait possible de substituer, l. 25, *You're going to go to India?* La différence avec le présent en BE + V-ING est qu'avec *be going to*, le mouvement vers la validation (non encore atteinte) serait explicité, et cette dernière semblerait donc plus éloignée dans le temps.

Si la séquence *"I'm never drinking again", she said* (l. 79) s'interprète comme renvoi à l'avenir, c'est pour une raison différente : la présence des adverbes *never* et *again*. Le premier interdit une interprétation spécifique de l'énoncé ; le second confirme qu'il est orienté vers l'avenir. Ce *be + V-ing* en DRD avec un sujet de première personne est l'expression d'un engagement de la part du référent de *I*, mais la nuance de volonté n'est pas attachée en soi à *be + -ing*, comme le suggère un segment tel que *And now I'm not moving to the Cape* (l. 88) : la volonté du sujet parlant n'entre certainement pas en jeu. Les nuances de volonté viennent d'ailleurs, quand elles se laissent filtrer. Ligne 79, *never... again* marque par exemple un engagement solennel de la part de l'énonciateur, Madeleine.

Enfin, comme pour WILL et BE GOING TO, la même valeur de déroulement vers un avenir, mais construit par rapport à un révolu (prétérit de translation) se retrouve avec *be + -ing* dans la suite *Then it looked like I was moving to the Cape*, l. 87. Cet emploi est intéressant à comparer avec le non-avenir, si l'on peut dire, auquel renvoie l'énoncé *now I am not moving to the Cape*, l.88, où *be + -ing* est accompagné de l'adverbe *now*, renvoyant au présent : Madeleine indique ici que la non-réalisation de *move to the Cape* peut déjà être considérée comme réelle, même si le procès lui-même ne devait se réaliser que dans l'avenir. L'énoncé est donc à la limite, parfois assez perméable, entre référence à l'avenir et référence au présent.

I. 4. Autre modaux. Les opérateurs étudiés jusqu'ici permettent des références à l'avenir sans valuation. D'autres, en revanche, ajoutent une valuation, que ce soit dans l'intersubjectivité ou non, dans les conseils ou le déontique, qui ne peuvent que référer à du validable. Le renvoi à l'avenir reste non-certain, mais se teinte de valuation qualitative : souhaits, conseils, reproches camouflés, rapports à des normes, par exemple. Là encore, aucune forme n'est spécifique à la représentation de ces valeurs référentielles, que le contexte construit en les filtrant.

L'extrait comporte ainsi plusieurs emplois d'autres modaux qui renvoient à l'avenir : il s'agit de **should** et **might**. Par exemple, dans la suite *was the kind of ... boy she should fall in love with and marry* (l. 5), *should* marque la non-congruence, c'est-à-dire une mise en relation entre sujet et prédicat qui ne va pas de soi mais est le fait de l'énonciateur. Ici, l'effet de sens est de renvoyer à ce que cette jeune femme devrait faire dans l'avenir (référence à une norme), mais qu'elle ne fait/fera pas. Dans d'autres occurrences, *should* prend une valeur de conseil, ainsi dans *You should get going* (l. 60) ou *you should go now* (l. 62). Or le conseil, par définition, porte sur l'avenir.

Quant à l'auxiliaire modal MAY, au prétérit modal également, il peut exprimer indirectement aussi un conseil : c'est une lecture possible de *You might find it interesting to meet him*, l. 47, où *to meet him* est une création de repère fictif. À la référence à l'avenir s'ajoute ici une valeur de non certain, puisque *may* marque l'équi-possibilité, et *might* une équipossibilité dépendant d'un repère fictif, que l'on peut gloser comme *You might find it interesting if you had the chance*. Le degré de probabilité de la validation s'en trouve donc très réduit. Cet énoncé peut cependant être considéré comme un cas-limite, relevant autant de l'hypothèse (par définition non encore réalisée) que de la référence à l'avenir proprement dite.

Le conseil peut être mâtiné de critique, toujours dans le discours direct : c'est le cas dans *You might change that dress before the march* (l. 72), où se retrouve le même procédé consistant à laisser, par courtoisie, un choix à l'interlocuteur (que l'on peut paraphraser par *you could change that dress or not*), mais où l'énonciateur suggère en réalité de changer de vêtements. On note que dans cet énoncé est construite une succession d'actions à venir : *before* annonce un événement postérieur à ce qui est explicitement marqué comme peut-être à venir (*change that dress*).

Quant au *would* de la phrase *We'd be happy to introduce you* (l. 48), il est à étudier à la suite de *You might find it interesting to meet him* (l. 47) : ce n'est pas un prétérit de rupture temporelle, mais un prétérit de rupture modale dans une construction qui passe par l'hypothétique (glose : *if you wanted*), ou plus exactement par un potentiel teinté d'irréel à des fins de politesse, à la différence de *we'll be happy to introduce you (if you want)*.

L'intersubjectivité se retrouve enfin dans une occurrence d'impératif figurant dans le dialogue : *be sure to* (l. 70). L'expression indique en même temps un avenir où le procès *send your mother loads*

of letters, valué comme désirable, sera peut-être validé, et une posture de l'énonciateur, Phyllida, qui exerce une pression sur son interlocuteur, Mitchell. L'impératif étant une injonction à rendre la réalisation certaine, l'effet de sens produit par la combinaison de *to* (indiquant une projection vers la validation) et de *sure* (qui suggère une forte probabilité) implique une validation non certaine du procès *send letters*.

II. Référence à l'avenir par des subordonnées et adverbiaux

Les subordonnées permettent d'observer un fonctionnement de la référence à l'avenir très différent de ce que permettent les opérateurs du groupe verbal.

II.1. L'extrait comporte plusieurs **propositions adverbiales** en *when*, donc à sémantisme temporel, telles que *when you're on your Grand Tour*, l. 69-70, ou *when we're in the City*, l. 48. Dans les deux cas, le verbe employé est *be* au présent, mais la première occurrence renvoie à l'avenir, alors que dans la seconde, le présent a une valeur générique. La première pourrait d'ailleurs être interprétée en ce sens dans un autre contexte tel que : *when you're on your Grand Tour, you usually forget to write home*. Autrement dit, la référence à l'avenir n'est pas inhérente à la subordonnée temporelle elle-même, mais liée au prédicat de la principale. Dans le cas de *when you're on your Grand Tour, be sure to send your mother loads of letters*, l. 69-70, c'est seulement le prédicat *be sure to...* qui fait interpréter l'ensemble de l'énoncé comme référant à l'avenir. Le contenu de la subordonnée constituant un repère pour celui de la principale, c'est seulement lorsque *be on your Grand Tour* sera validé que *send your mother letters* pourra l'être à son tour. Les deux procès sont donc à venir, mais ordonnés dans le temps, dans le même ordre que celui où ils sont mentionnés. Il est à noter que *will* est exclu de ces subordonnées renvoyant à l'avenir, puisque ces dernières ne font que poser un repère pour la validation de la principale ; elle ne peuvent donc pas dans le même temps se prononcer sur le degré de probabilité de validation d'un procès.

Les subordonnées en AFTER ne sont pas moins ambiguës. On lit par exemple l. 20-21 : *At the end of the summer, after they'd saved up enough money, they were going to backpack through Europe*. Dans les explications de Mitchell, rapportées dans du discours indirect introduit par *he explained*, l. 17, donc situées par rapport à un repère passé, c'est en raison de l'expression modale *were going to + BV* (base verbale), qui ne peut que référer à l'avenir, que l'on reconstruit tout le début de la phrase *At the end of the summer, after they'd saved up enough money*, comme référant à l'avenir par rapport à ce repère passé. La même séquence introduite par *after* ne serait pas comprise en ce sens si elle était suivie par exemple de *they had backpacked through Europe* (*At the end of the summer, after they'd saved up enough money, they had backpacked through Europe*) : Mitchell parlerait alors de révolu. L'expression *at the end of the summer* est elle aussi ambiguë, interprétée en fonction de la référence temporelle de la principale. Il en va de même pour le groupe prépositionnel *after graduation*, l. 10 (*What are your plans after graduation?*), qui a souvent été relevé comme référence à l'avenir. AFTER signale seulement une succession d'événements ; c'est la combinaison du temps (présent) et du lexique (*plans*) qui permet l'interprétation comme référence à l'avenir. Les repères temporels doivent donc pour certains être reconstruits rétrospectivement par une activité langagière de (re)construction du sens, fondée sur la combinaison de divers éléments. En revanche, *the next summer* ou, l. 68, *later*, indiquent en eux-mêmes une date ultérieure au moment repère.

[Le *past perfect*, dans *After they'd seen everything*, est lui aussi interprété comme référant à l'avenir par rapport à un repère révolu dans les explications de Mitchell. La subordonnée *as long as their money held out* (l.23) impliquant une simultanéité avec ce procès, elle est elle aussi comprise dans ce contexte comme se situant dans l'avenir. Cela dit, comme cette proposition en *as long as* n'est pas une subordonnée de temps mais de durée, il n'était pas attendu des candidats qu'ils l'incluent dans leur corpus.]

II.2. Pour revenir aux propositions, un autre type de subordonnée peut lui aussi renvoyer à l'avenir ; il s'agit des subordonnées en TO, dites « infinitives ». C'est le cas l. 87-88 : *I told them to get another roommate*, où *to* indique que le procès *get another roommate* est vu comme étant à valider ; c'est la valeur de visée de TO. Une glose possible est la suivante : *I told them that they should get...* L'intersubjectivité directive (volonté de quelqu'un exercée sur quelqu'un d'autre pour que ce dernier accomplisse une action) est forte lorsque, comme ici, deux agents sont mentionnés ; de même dans *My mother wants me to move back home* (l. 88) ; *they invited Mitchell to sit down* (l. 1). Dans ce cas, les validations éventuelles sont considérées comme positives par les « premiers agents » (référents de *I, my mother* ou *they*), ceux qui impriment leur volonté sur autrui.

Les mêmes valuations téléonomiques⁴ (liées à la finalité) positives se retrouvent dans le but ou plus généralement dans la visée. Le rôle de TO et FOR y est crucial. Dans la proposition *I have*

4 Une valeur téléonomique, terme emprunté à Antoine Culioli, indique une orientation vers un but ou un objectif.

nowhere to go (l. 88), par exemple, *to* introduit un procès *go* non encore réalisé, mais recherché ; ou encore, dans *went back to the counter to get more coffee* (l. 2), le second *to* n'est pas une préposition et pourrait se gloser par *in order to*, indiquant bien une intention.

[Cette occurrence de *to* est d'ailleurs proche d'un emploi de *for* : une autre glose possible aurait été *she went back to the counter for more coffee*. On retrouve une valeur de *for* proche de celle-ci l. 39 : *what the shots were for*. Mais ces emplois de *for* étant en fait assez périphériques par rapport à la référence à l'avenir, la mention de ces occurrences n'était pas indispensable.]

Il faut toutefois signaler que *si to* marque la visée, définie ci-dessus comme le renvoi à une relation prédicative vue comme validable, et s'il est donc tout à fait compatible avec la référence à l'avenir, il ne suffit pas toujours à l'indiquer. Ainsi une subordonnée infinitive en *to* ne constitue pas nécessairement une référence à l'avenir : ligne 2 (*glad to have Mitchell keeping her parents occupied*), Mitchell est en train d'occuper les parents de l'énonciatrice, si bien que la subordonnée renvoie à un procès en cours au moment repère. Ce que permet alors *to*, c'est un recul par rapport à cette validation, condition nécessaire au commentaire appréciatif exprimé par l'adjectif *glad*.

Pour résumer cette partie sur la syntaxe, ni les subordonnées, ni la plupart des compléments de temps relevés, pris isolément, n'indiquent une référence à l'avenir. Ces structures ne prennent cette valeur qu'en fonction d'un autre élément de l'énoncé. En ce sens, elles sont subordonnées non seulement par la syntaxe, mais aussi par le sens, au reste de l'énoncé qui détermine leur référence temporelle. Leur placement sur l'échelle du temps n'est que relatif, antérieur ou postérieur à celui du procès décrit par le prédicat dont elles dépendent.

III. Référence à l'avenir via le lexique

L'adverbe *later*, l.68, a déjà été mentionné, mais d'autres parties du discours peuvent impliquer une référence à l'avenir.

Certains lexèmes incluent dans leur sens, à des degrés divers, une téléonomie marquée. Le cas le plus évident est le nom *plan*, employé à deux reprises : *What are your plans after graduation ?* (l. 10) et *a plan to fight the recession* (l. 18). Ce nom évoque à lui seul l'avenir, souhaité et positivement valué.

De façon moins évidente, d'autres noms ou adjectifs comportent aussi ce trait sémantique : *eligibility* (l. 6), *marketable* (l. 12) réfèrent à une propriété impliquant une validation probable ou possible, vue comme bénéfique. De même, le terme *immunizations* (l. 34) implique une protection contre une possibilité future d'infections, par exemple. Toutefois, pour ces derniers exemples, il s'agit moins de réelles références à des événements à venir spécifiques que d'une orientation somme toute assez vague vers des possibilités futures. [Il n'était donc pas indispensable de les mentionner.]

Cette orientation vers l'avenir pouvait aussi être relevée dans le sens de verbes tels que *engage* (*engaging Alton and Phyllida in conversation*, l. 3), qui présuppose une suite, ou *challenge* (*Madeleine challenged him*, l. 16), qui implique une réponse à suivre. On peut citer encore *advise*, l. 63 (car le conseil porte sur l'avenir) ou *save up*, l. 21, qui implique d'économiser pour plus tard. De même, le sens de *get going*, l. 60, implique que le procès *go* est sur le point de se réaliser, avec une attention particulière au début (à venir) du procès. Ou encore, la proposition *We've still got an hour*, l. 61, évoque l'heure qui arrive, interprétation renforcée par la présence de *still*.

Les valuations se retrouvent dans des visées de différents ordres exprimées par des verbes ou des expressions dites « modales ». Dans la suite *They had decided to leave* (l. 19), la construction avec *decide* implique une suite souhaitée et qui a de fortes chances de se réaliser. Le verbe *want* indique lui aussi cette valuation positive (par exemple, *asked him if he wanted anything to eat*, l. 1). Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si ces deux verbes sont suivis de *to*, dont la valeur de visée est en accord avec une projection vers la validation. Le segment *I was supposed to move to New York* (l. 86) renvoie au contraire à une attente dont l'énonciateur précise, grâce à un regard rétrospectif, qu'elle n'a pas été réalisée (*supposed*). La valuation est ici ajoutée par le contexte. Enfin, avec *I'd rather kill myself* (l. 90), un validable est marqué comme meilleur. Mais cette occurrence est à la limite entre la référence à l'avenir (au sens où elle est envisagée comme proposition alternative à un autre avenir possible, moins souhaitable : *move back home*) et le renvoi à l'irréel (l'énoncé peut être glosé *If I had to move back home, I'd rather kill myself*).

Cette étude aura montré que, si l'anglais est dépourvu de temps futur spécifique, il dispose cependant de nombreuses manières de référer à l'avenir, parmi lesquelles il faut distinguer celles qui le font de façon non ambiguë (*be going to*, ainsi que *be (about) to*, absent de l'extrait), et celles, bien plus nombreuses, dont la valeur de renvoi à l'avenir est un effet de sens dépendant du contexte. C'est le cas des autres opérateurs verbaux, et notamment des modaux, qui permettent de se prononcer sur la validation : prédiction notamment pour *will*, qui aujourd'hui sert principalement à ces projections dans l'avenir, processus déjà engagés, essentiellement décrits par BE + -ING et BE GOING TO, ou encore valuation, suggestion ou hypothèse. Cette dernière se trouve cependant à la limite de la référence à

l'avenir car elle ne propose qu'un scénario présenté comme virtuel. Les subordinées et adverbiaux permettent de situer les procès les uns par rapport aux autres (ex. subordinées de temps) ou par rapport à une validation (avec TO), mais là aussi, c'est le co-texte qui permet de préciser s'il s'agit d'avenir. Enfin, certains éléments lexicaux, le plus souvent de nature verbale, présupposent une référence à l'avenir ; le contexte précise alors le moment repère. En l'absence de marqueurs spécifiques, univoques, la référence à l'avenir se fait par le filtre du contexte : nous en avons relevé des exemples. Mais un tel sujet, si essentiel à l'activité humaine, ne saurait être aisément circonscrit si l'on prend en compte certaines notions, leurs implications, leurs connotations, leurs frontières : on pourrait dire par exemple que dans l'expression *fall in love*, tout un futur est inscrit. Le langage est un système de représentation du monde et de l'affect, dans lequel se range aussi l'intersubjectivité. Comme le montre la variété des attitudes adoptées dans cet extrait par les personnages de Jeffrey Eugenides, l'avenir peut être envisagé sous des angles très divers : considéré comme non problématique, attendu, redouté, désiré ou modifié par une intervention des locuteurs sur leur propre avenir ou sur celui d'autrui.

Exemples de bonnes remarques sur des occurrences

- Le texte contient trois occurrences de propositions adverbiales ou de GN adverbiaux qui font référence à l'avenir. Ces trois structures sont construites à l'aide de la conjonction ou préposition « after » : « after graduation » (l. 10), « after they'd saved up enough money » (l. 21), « after they'd seen everything in Europe » (l. 22). After opère un agencement temporel d'événements. La conjonction (ou préposition) permet de positionner temporellement un événement après l'autre. Si le premier événement chronologique n'a pas encore eu lieu, alors le second qui aura lieu ensuite, mais aussi le premier, font référence à l'avenir. Dans le texte, la conjonction est suivie du *plu-perfect*, temps du passé car le récit se fait au style indirect libre. Lorsqu'on rétablit le discours direct, les énoncés se retrouvent au *present perfect*, qui est un temps du présent en anglais. Le présent permet donc de faire référence à un avenir, en conjugaison avec la conjonction « after ».

- L'expression de l'avenir peut être liée à l'actualisation d'une volonté présente. Par exemple, Mitchell énonce ses projets pour l'avenir. Cette temporalité (time) peut alors être considérée comme l'espace temporel d'une projection de soi selon une modalité en accord avec sa propre volonté. Ainsi les parents demandent-ils « What are your plans after graduation ? » (l. 10). Le temps (tense) du présent sert à ancrer la projection dans l'avenir. Le narrateur présente ensuite les projets : « a plan to fight the recession » (l. 18). Il est intéressant de remarquer l'emploi de l'infinitif en « to », opérateur verbal qui exprime typiquement la visée. On retrouve ce même opérateur après une expression forte de la volonté : « had decided (...) to leave the country » (l. 19-20). On remarque la présence du verbe « decide », qui implique une action future. Ainsi, le sémantisme du verbe peut à lui seul indiquer l'avenir comme l'expression d'une volonté.

Le jury espère que ces remarques permettront aux futurs candidats de se préparer au mieux et tient à féliciter ceux qui, cette année, ont fait preuve de connaissances solides, qu'ils ont su utiliser à bon escient pour proposer des analyses en contexte fines et rigoureuses.

Agnès Muller
Université Paris Ouest Nanterre la Défense
avec l'aide de la commission de linguistique

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

La phonologie est une sous-épreuve de la composition de linguistique, qui se déroule en six heures. On conseille aux candidats de commencer par cette sous-épreuve et de lui consacrer au minimum une heure, voire une heure et demie. Le jury a constaté que les candidats qui traitent la phonologie en fin d'épreuve tendent à répondre dans l'urgence et à commettre des erreurs qu'ils auraient peut-être pu éviter. Les candidats auront intérêt à suivre l'ordre des questions, entre autres afin de ne pas oublier de traiter certaines d'entre elles. On rappelle qu'il n'est pas nécessaire de recopier les consignes ni l'ensemble des passages sur lesquels portent les questions.

Contrairement à l'analyse linguistique, la phonologie ne doit pas être rédigée en français, mais en anglais. Aucune justification ou explication en français ne peut être prise en compte, même si elle est correcte.

Les candidats sont invités à rédiger des réponses claires et concises, sans pour autant recourir à un style excessivement dépouillé qui finit par rendre le message inintelligible. Certaines abréviations courantes, *C* pour *consonant*, *V* pour *vowel* ou encore *1C*, *2C* (ou *CC*) pour *one consonant*, *two consonants*, peuvent être utilisées.

Il convient de prêter attention à la qualité de l'anglais dans lequel les réponses sont rédigées, notamment pour ce qui est des termes spécifiques à la phonologie. Il faut, par exemple, veiller à orthographier correctement *pronunciation* (et non **pronunciation*), *pronounce* (**pronunce*) ou encore *consonant* (**consonnant*), et à employer le vocabulaire adéquat : ainsi *pronounced* (**pronunciated*), *reduced* (**hushed*) *vowel* ou encore *stressed* (*accentuated* ne s'emploie pas dans ce sens et il convient d'éviter *accented* lorsque l'on raisonne au niveau lexical), *realised* (et non *released*) lorsqu'il s'agit d'évoquer une réalisation phonétique.

Rappelons que 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 choisi doit être indiqué au début de la copie, comme cela est rappelé chaque année en préambule : *The chosen standard should be explicitly stated from the start*. Cette année encore, le jury a été contraint de sanctionner des candidats parce qu'ils avaient omis d'indiquer l'accent qu'ils avaient choisi pour traiter les questions. L'accent de référence doit par ailleurs rester le même tout au long de la copie.

Pour la transcription, les normes acceptées cette année étaient celles des trois dictionnaires suivants, comme le rappelaient les paragraphes introducteurs de la consigne :

- JONES, D. (2006). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 17^e édition, éd. P. Roach, J. Setter & J. Hartman. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.

Pour la session 2015 du concours de l'agrégation d'anglais, les deux dictionnaires (*Cambridge English Pronouncing Dictionary* et *Longman Pronunciation Dictionary*) seront toujours les ouvrages de référence, mais seule la 18^e édition du *Cambridge English Pronouncing Dictionary* sera prise en compte. C'est pourquoi la 17^e édition du *Cambridge English Pronouncing Dictionary* ne figure plus dans la section bibliographique de ce rapport.

Une pratique régulière adossée à l'usage fréquent de l'un des dictionnaires de référence est indispensable pour maîtriser convenablement la transcription phonémique. Durant l'année de préparation, les candidats sont encouragés à vérifier régulièrement la prononciation ou le schéma accentuel de tout mot à propos duquel ils éprouveraient un doute, même lorsqu'ils ne travaillent pas dans le but spécifique de se préparer pour la sous-épreuve de phonologie. En outre, une exposition quotidienne à leur 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 nécessaire pour s'approprier les schémas intonatifs, les phénomènes phonétiques observés dans la chaîne parlée (assimilations, élisions, etc.) ou simplement la prononciation des mots. Au cours de leurs lectures, les candidats gagneront aussi à s'interroger fréquemment sur la justification de la prononciation des voyelles des mots avec lesquels ils entrent en contact, ou encore sur la motivation de leur schéma accentuel.

Éléments de corrigé

Comme chaque année, on proposera un corrigé non exhaustif visant à illustrer la manière dont il était possible de traiter chaque question dans le cadre de l'un ou de l'autre accent de référence (*RP* ou *GA*). Lorsque plusieurs solutions ou explications sont possibles, certaines d'entre elles sont signalées par *OR*. Certains éléments non exigibles sont fournis à titre informatif et placés entre parenthèses. Les éléments de corrigé proposés ci-après sont assortis d'un rapide bilan et de remarques destinées à aider les candidats à se préparer pour la session 2015. Les candidats gagneront à consulter également les rapports de jury des sessions précédentes, disponibles sur le site du Ministère.

1. Give a phonemic transcription of the following passage: *After they'd seen everything in Europe there was to see, they were going to fly to India and stay there as long as their money held out. The whole trip would take eight or nine months [...]* (II. 22-23). Use weak forms where appropriate.

Proposition de corrigé

RP/SBE

/ˈɑːftə ðeɪ d 'siːn 'evriθɪŋ ɪn 'jʊərəp ðə 'wɒz tə 'siː ðeɪ wə 'gəʊɪŋ tə 'flaɪ tu 'ɪndiə ən 'steɪ 'ðeər əz 'lɒŋ əz ðeə 'mʌni ,held 'aʊt ðə 'həʊl 'trɪp wəd 'teɪk 'eɪt ə 'naɪn 'mʌnθs/

Proposition de corrigé

GA

/ˈæftə ðeɪ d 'siːn 'evriθɪŋ ɪn 'jʊərəp ðə 'wɔːz tə 'siː ðeɪ wə 'gəʊɪŋ tə 'flaɪ tə 'ɪndiə ən 'steɪ 'ðer əz 'lɔːŋ əz ðer 'mʌni ,held 'aʊt ðə 'həʊl 'trɪp wəd 'teɪk 'eɪt ə 'naɪn 'mʌnθs/

Bilan et remarques

1) Remarques préliminaires

La transcription peut être placée entre barres obliques, comme dans la proposition ci-dessus, mais aussi nue ou encore entre crochets ([]).

Il ne faut pas mettre de barres supplémentaires pour isoler les phrases au sein de la transcription. Les groupes de souffle ne doivent pas non plus être indiqués.

Aucun signe de ponctuation ne doit figurer dans la transcription du passage.

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, quant à eux, être indiqués pour les mots composés. On conseille également de les indiquer pour les polysyllabes et les verbes à particule. Il était donc souhaitable de transcrire *held out* en plaçant un accent secondaire avant *held* et un accent primaire avant *out*. Un accent primaire a cependant aussi été accepté.

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 le phénomène se produit (voir par exemple la transcription proposée de *stay there as long*). Il convient aussi d'éviter de couper la transcription des mots en fin de ligne.

La proposition de corrigé fournie plus haut ne fait que répertorier les prononciations les plus probables des mots utilisés dans le passage. 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, notamment celles qui régissent l'emploi des formes fortes et des formes faibles.

La forme forte de mots grammaticaux ne doit normalement être employée que dans les cas suivants :

- 1) En fin de phrase (par exemple, *Who were you talking to?* ; *This was the man I was looking at.*)
- 2) En position contrastive (par exemple, *We were driving from Oxford, not to Oxford*) et/ou certains cas de coordination (*We travelled to and from Oxford last week.*)
- 3) Dans des cas d'emphase (par exemple, *You really must come and see me.*)
- 4) Dans les usages métalinguistiques des mots concernés, c'est-à-dire lorsqu'ils sont « cités » (par exemple : *You should use the word "would" in this sentence.*)

- 5) Dans certains cas d'isolation syntaxique (par exemple, avant une incise, comme dans *It was ten years ago and, you see, I was younger.*)

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

Remarques

La transcription de *was* dans la séquence *everything in Europe there was to see* posait un problème d'ordre théorique. Il s'agit en effet d'une prédication d'existence, et certains considèrent par conséquent que l'on se trouve en présence du verbe lexical BE. C'est pourquoi la forme forte accentuée a été retenue dans la proposition de corrigé. Pour des raisons grammaticales et phonétiques [analyse de BE en tant que verbe copule et possibles réalisations orales de ce verbe sous sa forme faible dans des contextes existentiels], on a cependant considéré que des transcriptions de BE sous sa forme forte non accentuée ou sous sa forme faible étaient également recevables.

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 a été retenue ici pour la transcription de la séquence *eight or nine*. Sa forme forte a aussi été acceptée.)

Pour ce qui concerne les mots lexicaux, la liste des variantes recevables a été déterminée d'après les dictionnaires de référence. Nulle variante n'apparaissant dans aucun de ces dictionnaires n'a été admise. Toute solution proposée par l'un ou l'autre des ouvrages a en revanche été acceptée.

2) Traitement du passage

De manière générale, le traitement de cette question n'a été que très partiellement satisfaisant. <Quelques candidats bien préparés sont parvenus à proposer de bonnes transcriptions, démontrant qu'ils maîtrisaient la prononciation des mots lexicaux du passage, les règles phonologiques régissant la réalisation des mots grammaticaux et les conventions de transcription phonémique de l'anglais. Dans la majorité des cas, cependant, de nombreuses erreurs ont été observées dans chacun de ces domaines.

Parmi les plus fréquentes, le jury a recensé cette année encore l'emploi de symboles non « neutralisés » à la fin de *money* ou encore à la fin du morphème *every* dans *everything*. Cette erreur était d'autant plus regrettable que le rapport de jury de la session précédente attirait particulièrement l'attention des candidats sur ce point.

Le jury a également déploré de fréquents oublis relatifs à l'emploi des formes faibles.

De nombreux candidats qui avaient choisi l'accent RP (SBE) ont transcrit à tort la voyelle initiale de *after* avec le symbole /æ/ au lieu d'indiquer la rétraction et l'allongement de ce phonème dans ce mot appartenant à la catégorie des *ask-words*.

Les voyelles de *Europe* se sont également avérées problématiques. Pour transcrire la voyelle initiale, les candidats ayant choisi le RP ont souvent omis d'indiquer la diphtongue /ʊə/ observée avant le /r/ (dans les accents non-rhotiques de l'anglais et notamment le RP, on assiste dans cet environnement à l'apparition d'un schwa après les voyelles variablement fermées, phénomène appelé *pre-r breaking*.) Les candidats ayant opté pour le GA ont souvent employé à tort le symbole /ɔ:/ ou se sont trompés en insérant un /r/ après le symbole utilisé pour transcrire la voyelle centrale rétroflexe /ɜ:/. La voyelle de la deuxième syllabe de *Europe* a fréquemment été transcrite /ɒ/ au lieu de /ə/, sans doute à cause de la graphie.

La transcription des autres mots lexicaux comportant la voyelle <o> (*going, long, money, whole, months*) a donné lieu à de très fréquentes confusions. On recommandera aux candidats de prêter une attention toute particulière aux diverses réalisations de ce graphème.

L'accentuation de *out* a fréquemment été omise dans *held out*. Rappelons que les particules adverbiales de ce type de verbe doivent être accentuées. (Ce n'est pas le cas, en revanche, pour les prépositions régies par les verbes, sauf dans les cas d'emploi de la forme forte des mots grammaticaux répertoriés plus haut.)

Enfin, de nombreux candidats ont perdu des points en proposant des symboles mal formés ou ambigus. Il est indispensable que les symboles utilisés pour la transcription phonémique soient tracés avec application et qu'ils soient de taille adéquate. Seule une consultation régulière des dictionnaires de référence permettra aux candidats d'être précis dans ce domaine. On rappellera notamment qu'aucune fioriture (ornements ou boucles décoratives) ne doit être ajoutée aux symboles de l'Alphabet Phonétique International. En outre, /u/ comporte une barre verticale à droite (sans quoi la confusion est possible avec /ʊ/), /s/ et /z/ ne comportent pas de barre horizontale en leur milieu, et /ɪ/ n'est pas surmonté d'un point, à la différence de /i/ « neutralisé » ([i]) ou de /i:/. On conseillera enfin aux candidats de prêter également attention aux symboles /ð/ et /θ/, qui ont souvent été mal formés.

2. Transcribe phonemically: *consideration* (l. 20), *country* (l. 20), *enough* (l. 21), *poverty* (l. 29), *squalor* (l. 30), *worried* (l. 37).

Proposition de corrigé

consideration kən, sɪdə'reɪʃn (OR kən, sɪdə'reɪʃn / kən, sɪdə'reɪʃən) (Dans la mesure où les éditeurs du *Cambridge English Pronouncing Dictionary* considèrent que la troisième syllabe de *consideration* est un /r/ syllabique [transcrit /r/, /r/ mais aussi /ər/] qui ne peut être divisé en deux éléments distincts, d'autres possibilités de transcription étaient kən, sɪdr'eɪʃn / kən, sɪdr'eɪʃn / kən, sɪdr'eɪʃən, kən, sɪdr'eɪʃn / kən, sɪdr'eɪʃn / kən, sɪdr'eɪʃən ou encore kən, sɪdər'eɪʃn / kən, sɪdər'eɪʃn / kən, sɪdər'eɪʃən)

country 'kʌntri

enough ɪ'nʌf (OR ə'nʌf / i'nʌf)

poverty RP 'pɒvəti GA 'pɑ:vərti (OR 'pɑ:vrti / 'pɑ:və-ti / pɑ:vərti / 'pɑ:vr̩ti / 'pɑ:və-t̩i)

squalor RP 'skwɒlə GA 'skwɑ:lər (OR 'skwɑ:l̩r / 'skwɑ:lə- / 'skwɑ:lər / 'skwɑ:l̩r / 'skwɑ:lə-)

worried RP 'wʌrɪd GA 'wɜ:ɪd

Bilan et remarques

Le traitement de cette question a été moyennement réussi. De nombreuses erreurs ont été observées dans la transcription de mots assez simples, et peu de candidats ont réussi à obtenir la totalité des points. Au nombre des erreurs les plus fréquentes, le jury a recensé :

- L'usage de /ɪ/ au lieu du symbole dit « neutralisé » /i/ dans *country*, *poverty* et/ou *worried* (= *worry* + *-ed*). Comme pour la transcription du passage proposé dans la question 1), cette erreur était particulièrement déplorable, car le rapport de jury de la session précédente attirait l'attention des candidats sur ce point.

- L'absence de réduction de la voyelle de la première syllabe de *consideration* (emploi de /ɒ/ au lieu de /ə/). Si les faux préfixes sont parfois réalisés avec des voyelles non réduites dans de nombreux accents du nord de l'Angleterre, ce type de variante n'est généralement pas observé dans les accents RP et GA. Quoi qu'il en soit, les dictionnaires de référence ne les attestent pas pour ces variétés.

- La présence de la diphtongue /aʊ/ au lieu de la voyelle courte /ʌ/ dans la première syllabe de *country*.

- L'emploi de /ɒ/ au lieu de /ʌ/ et parfois de /θ/ au lieu de /f/ dans la transcription de la deuxième syllabe de *enough*. Il est essentiel pour tout candidat au concours de l'agrégation de veiller à maîtriser la prononciation de mots aussi fréquents. Il importe par ailleurs de s'attarder sur la prononciation des mots contenant les suites orthographiques *ough* et *ough*. On aura ainsi intérêt à vérifier la prononciation des mots *ought*, *cough*, *drought*, *enough*, *fought*, *nought*, *though*, *thought*, *trough*, *draught*, *caught*, *naught*, etc.

- L'emploi de /ɒ/, /ʊ/ ou /ɜ:/ au lieu de /ʌ/ dans la transcription de la première syllabe de *worried* par les candidats ayant choisi le RP. L'insertion fautive d'un /r/ après le symbole /ɜ:/ par les candidats ayant opté pour le GA.

- L'emploi de /ʌ/ au lieu de /ɒ/ dans la transcription de la première syllabe de *poverty*. <o> est certes prononcé /ʌ/ dans de nombreux mots comportant une graphie <o> + <m>, <o> + <n> ou <o> + <v>, mais *poverty* n'est pas au nombre de ceux-ci.

- L'emploi de /æ/ au lieu de /ɒ/ dans la transcription de la première syllabe de *squalor*. Il convient de se souvenir qu'en position accentuée, <a> est prononcé /ɒ/ (/ɑ:/, parfois /ɔ:/ en GA) après la consonne labiovélaire /w/ (c'est vrai notamment après les graphies <w>, <wh> et <qu>), sauf lorsque <a> est suivi ou d'une consonne vélaire (/k/, /g/ ou /ŋ/). Cette règle avait été rappelée dans le rapport de jury de la session précédente.

3. a) Determine the stress pattern of each of the following words and account for it: *eligibility* (l. 06), *unemployment* (l. 52), *congratulations* (l. 69).

b) Give the stress-patterns of: *parent-pleasing* (l. 05), *College Street* (l. 66). Justify your answers.

Proposition de corrigé

a) *eligibility* → 200100

unemployment → 2010

congratulations → 02010

- *Congratulations* and *unemployment* have neutral endings (the grammatical ending *-s* and the nominal suffix *-ment*) and are therefore stressed on the same syllables as *congratulation* and *(un)employ*.

- *Eligibility* and *congratulations* have stress-imposing suffixes. *-ity* assigns main stress to the antepenultimate syllable of *eligibility*, while *-ion* follows the pattern $\langle i(e,u) \rangle V^{(n)}(C)(e)\#$, and assigns main stress to the penultimate syllable (Lion rule). Two unstressed syllables cannot occur at the beginning of a word, therefore both words (which have respectively six and five syllables) have secondary stress, which is determined by the stress pattern of their deriving forms. *Eligible* ends with the stress-imposing suffix *-igible*, which assigns primary stress to the fourth syllable from the end (OR to the syllable that precedes it). *Congratulate* is a word of more than three syllables ending in *-ate* and is therefore stressed on the antepenultimate syllable.

- *Unemployment*: *Employ* is a verb beginning with a false prefix, therefore, the main stress falls on its stem. *un-* is a true (OR separable) prefix and, as such, attracts secondary stress. (OR Secondary stress falls on the first syllable to avoid stress-clash.)

b) *parent-pleasing* → 1020
College Street → 102

- *Parent-pleasing*: Compound adjectives whose second element is a verb form ending in *-ing* and whose first element is an argument of the verb (OR the object of the verb OR a noun) have initial stress.

- *College Street*: Compound nouns (OR place names) that have 'street' as their right constituent are stressed on the first element.

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 et 2 ou en utilisant les symboles ' et , .

Le traitement de cette question a été assez satisfaisant dans l'ensemble. Dans la majorité des cas, le schéma accentuel des mots proposés a été correctement identifié et indiqué, bien qu'un nombre relativement élevé de candidats n'aient pas été en mesure de décrire correctement le schéma de *eligibility*. La plupart de ceux qui étaient dans ce cas pensaient que l'accent secondaire de ce mot se situait sur la deuxième syllabe, probablement parce qu'ils ne connaissaient pas l'accentuation de son dérivant *eligible*.

Parmi les candidats, assez nombreux, qui ont convenablement identifié le schéma accentuel des mots proposés, tous n'ont pu expliquer les raisons pour lesquelles tel ou tel schéma s'appliquait, et plusieurs n'ont pu obtenir tous les points faute d'avoir fourni l'ensemble des explications requises. Plusieurs ont notamment perdu des points en omettant de mentionner le fait que la terminaison *-s*, flexion grammaticale apparaissant à la fin de *congratulations*, était neutre et n'affectait pas le schéma accentuel de *congratulation*. Ceci pouvait paraître évident, mais il était indispensable de le préciser. En anglais, le schéma accentuel des mots est en effet régi par un ensemble de règles qui opèrent de manière ordonnée. Le traitement de ce type de questions sur le schéma accentuel requiert donc une méthodologie rigoureuse, et il convient de s'interroger en premier lieu quant à l'incidence de la terminaison située la plus à droite des mots proposés. Le fait que cette terminaison affecte ou non le nombre de leurs syllabes n'entre pas en ligne de compte.

a) Polysyllabes affixés

Pour justifier les schémas accentuels de *eligibility* et de *congratulations*, il fallait repérer la présence des terminaisons contraignantes *-ity* et *-ion*.

-ity place l'accent principal sur la syllabe qui la précède (l'antépénultième).

-ion appartient à cette catégorie de suffixes comportant la graphie $\langle i \rangle + V (+C)$ et qui contraint le placement de l'accent principal sur la syllabe qui le précède (ici, la pénultième). Il était possible de faire référence à cette règle sous l'appellation de « règle de Lion » ou *-ion rule* si et seulement si son contenu était explicité.

Remarque : La règle complète (non exigible) était la suivante : tout suffixe de forme $\langle i \rangle (\langle e/u \rangle) V^{(n)} (+C^n) (\langle e \rangle) \#$ fait tomber l'accent principal sur la syllabe qui le précède. (Le *n* en exposant indique que l'on peut avoir une ou plusieurs lettres, quel qu'en soit le nombre. Les parenthèses sont placées autour d'éléments que l'on rencontre parfois, mais pas systématiquement dans les mots où la règle opère.)

Un accent secondaire doit tomber sur l'une des deux premières syllabes de *eligibility* et de *congratulations*, sans quoi celles-ci resteraient inaccentuées (aucun mot anglais ne peut commencer par deux syllabes inaccentuées). Cette précision n'est pas sans importance, car certains des candidats qui connaissaient l'accentuation des dérivants de *eligibility* et de *congratulations* ont bien fait référence à celle-ci pour expliquer la place de l'accent secondaire, mais ont omis de préciser préalablement pourquoi les deux termes en comportaient un.

La place de l'accent secondaire des deux mots analysés ici est déterminée par celle de l'accent principal de leurs dérivants. Il fallait donc, après avoir expliqué la place de l'accent principal des mots proposés, s'interroger quant aux facteurs qui déterminaient l'accentuation des mots dont ils dérivent. Le dérivant de *eligibility* est *eligible*, mot comportant la terminaison *-igible* qui fait tomber l'accent principal sur la syllabe qui le précède (c'est-à-dire sur la quatrième syllabe en partant de la fin). ('*Corrigible*, '*dirigible*, '*intelligible*, '*negligible*, etc. diffèrent en ceci de la plupart des mots comportant la terminaison *-ible*, dont l'accent principal frappe l'antépénultième). L'accent principal de *eligible* frappe donc sa première syllabe, et son schéma accentuel est 1000. Cet accent est rétrogradé au rang d'accent secondaire dans *eligibility*, pour lequel on obtient le schéma 200100. Le dérivant de *congratulation* est le verbe *congratulate*, mot de quatre syllabes comportant la terminaison *-ate*. Les mots en *-ate* de trois syllabes et plus sont accentués sur l'antépénultième. Le schéma accentuel de *congratulate* est donc 0100. L'accent principal de ce mot est rétrogradé au rang d'accent secondaire dans *congratulation(s)*, pour lequel on obtient le schéma 02010.

Pour expliquer le schéma du nom *unemployment*, il fallait tout d'abord repérer la présence de la terminaison *-ment*, neutre lorsqu'elle apparaît à la fin des noms, et isoler le mot *employ*, qui comportait le faux préfixe (ou préfixe inséparable, ou pseudo-préfixe) *em-*, d'où son accentuation sur sa base : 01. L'accentuation de *employment* est donc 010. Dans le mot *unemployment*, le préfixe privatif *un-* est un véritable préfixe (ou un préfixe séparable) qui attire de fait l'accent secondaire. D'où le schéma 2010.

b) Composés

L'adjectif composé *parent-pleasing* véhiculait ici une nuance de sarcasme par son caractère catégorisant. Le personnage répondant au nom de Mitchell est présenté au lecteur comme répondant au type de garçons qui plaisent aux parents des jeunes filles et sont par conséquent aisément acceptés de ceux-ci comme gendres potentiels. (On pourrait aussi admettre que cette expression le représente comme appartenant à la catégorie des garçons qui font tout pour contenter leurs propres parents. On trouve dans le passage plusieurs références aux parents de Mitchell, mais ce fait seul ne permet pas de trancher.)

Même s'il s'agissait d'un composé peu lexicalisé (on ne le trouve pas dans les dictionnaires), il était assez facile de déterminer son accentuation par analogie avec d'autres adjectifs composés. En effet, les composés adjectivaux formés à partir d'un verbe + *ing* dont le premier élément nominal désigne le complément du verbe en question sont normalement accentués à gauche. Ceci est illustré par l'accentuation de nombreux adjectifs composés bien intégrés dans le lexique de l'anglais contemporain, comme *a'ward-winning*, *'awe-inspiring*, *'back-breaking*, *'bloodcurdling*, *'nerve-racking* ou *'time-consuming*. *Parent-pleasing* entre lui aussi dans cette catégorie et obéit par conséquent à la même règle.

Remarques

- On ne demandait pas d'expliquer le schéma accentuel de la séquence fortuite *parent-pleasing boy*, mais celui de l'adjectif composé *parent-pleasing*. Les candidats qui ont choisi de rendre compte de l'accentuation de *parent-pleasing boy* n'ont pas été pénalisés pour autant, puisque l'adjectif composé apparaissait dans ce contexte particulier. L'important était de montrer que l'accent de l'adjectif *parent-pleasing* tombait sur le premier élément de ce composé.

- La règle d'accentuation des adjectifs composés énoncée plus haut s'étend, plus généralement, aux composés adjectivaux dont le deuxième élément est une forme verbale et dont le premier élément est un argument du verbe (par exemple *'frost-bitten* ou *'grief-stricken*, dans lesquels le froid et le chagrin sont envisagés comme les agents qui infligent la condition décrite). Dans les composés adjectivaux dont le deuxième élément est une forme verbale et dont le premier élément remplit une fonction adverbiale, c'est au contraire le second élément qui est accentué (c'est notamment le cas pour *clear-'thinking*, *far-'reaching*, *good-'looking* ou *well-'be'haved*). Au bout du compte, dans ce type d'adjectifs composés, on note que quand le premier élément est un nom, c'est lui qui porte l'accent. On pouvait donc se contenter de cette explication. (Attention : la situation est plus complexe dans le cas des adjectifs composés dits « participiaux » formés à partir d'un nom et d'une forme en *<-ed>*. Le deuxième élément, qui, dans la majorité des cas, n'est pas réellement de nature verbale, y porte généralement l'accent primaire ; on pense par exemple à *felt-'tipped*, *lily-*

'livered, pig-'headed, silver-'tongued, etc. Lorsque ces adjectifs apparaissent avant un nom, des phénomènes de déplacement [*stress-shift*] peuvent se produire. Mais on raisonne ici au niveau des unités lexicales.)

Pour rendre compte de l'accentuation de *College Street*, il fallait savoir que les noms composés qui désignent une voie de circulation et, plus généralement, ceux qui désignent un lieu sont normalement accentués sur l'élément de droite (*Kensington 'Road, Chancery 'Lane, Times 'Square, Hyde 'Park, Mount 'Snowdon*) sauf quand ils désignent des rues et comprennent le mot *street*. Ils constituent alors des exceptions notables à cette règle et sont accentués à gauche.

4. Account for the pronunciation of <ed> in *occupied* (I. 02), *watched* (I. 03), *screwed* (I. 07), *acknowledged* (I. 09), *decided* (I. 19), *insisted* (I. 86).

Proposition de corrigé

<ed>, the preterite or past participle inflection, is realised as follows:

- /d/ after a voiced consonant other than /d/ or a vowel. This applies to *occupied, screwed, acknowledged*.

- /t/ after a voiceless consonant other than /t/ (it then undergoes progressive assimilation). This applies to *watched*.

- /ɪd/ (OR /əd/) after (alveolar plosives) /t/ and /d/. This applies to *decided, insisted*.

Bilan et remarques

Le point traité ici pouvait paraître élémentaire. Il s'agissait de rendre compte de la prononciation de la désinence *-ed* dans diverses formes verbales (verbes au prétérit, participes passés ou adjectifs déverbaux).

Nombreux sont les candidats qui, bien que connaissant la prononciation des formes proposées ici, n'ont pu fournir les règles qui régissent la prononciation de la terminaison *-ed* et se sont contentés de donner des explications *ad hoc* telles que : dans *watched*, *-ed* est prononcé /t/ parce qu'il est précédé de la consonne /tʃ/ ou dans *screwed*, la terminaison est réalisée /d/ parce qu'elle apparaît après /w/. Ces réponses n'étaient pas recevables. Un nombre non négligeable de candidats n'ont pas non plus été en mesure d'identifier correctement la prononciation de *-ed* dans l'ensemble des formes proposées, ce qui peut paraître surprenant au niveau du concours de l'agrégation.

La maîtrise pratique et théorique de cette question revêt une haute importance pour des agrégatifs qui se destinent à enseigner l'anglais à des élèves francophones, souvent susceptibles de commettre des erreurs dans la prononciation du morphème *-ed*.

La désinence *-ed* peut être prononcée de trois manières différentes suivant l'environnement phonétique dans lequel elle apparaît. Après un phonème voisé (lors de la production duquel les replis vocaux vibrent) autre que /d/, qu'il s'agisse d'une voyelle ou d'une consonne voisée, elle est réalisée comme une plosive alvéolaire voisée (/d/). À la suite d'une consonne sourde (c'est-à-dire d'une consonne produite sans que les replis vocaux – ou cordes vocales – n'entrent en vibration) autre que /t/, elle est réalisée comme une plosive alvéolaire sourde : /t/. Ceci est dû à un phénomène d'assimilation progressive de voix. Enfin, après /t/ ou /d/, c'est-à-dire après les plosives alvéolaires, l'insertion d'une voyelle intervient pour des raisons évidentes : il s'agit d'éviter la suite /tt/ ou /dd/, dont l'articulation serait particulièrement malaisée. *-ed* est alors réalisé /ɪd/ (ou /əd/).

Pour apporter une réponse pleinement satisfaisante à la question, les candidats devaient énoncer clairement cette règle de prononciation et montrer de quelle manière elle s'appliquait aux formes proposées en groupant celles-ci en fonction du type de phonème qui précédait *-ed* : *watch* étant terminé par la consonne (affriquée) sourde /tʃ/, *-ed* est réalisé /t/ à la fin de *watched*. Les phonèmes présents en position finale de *occupy* et *screw* sont vocaliques (respectivement /aɪ/ et /u:/) et *acknowledge* est terminé par la consonne (affriquée) voisée /dʒ/. *-ed* y est donc réalisé /d/. Quant aux verbes *decide* et *insist*, ils sont respectivement terminés par la plosive alvéolaire voisée /d/ et son homologue sourde /t/. La désinence *-ed* est donc réalisée /ɪd/ à la fin du participe *decided* et du verbe au prétérit *insisted*.

5. a) Give narrow phonetic transcriptions for the following words OR comment on the phonetic realisation of the underlined consonants: *screwed* (l. 07), *table* (l. 09), *crowded* (l. 62).
- b) Compare the phonetic quality of the underlined vowels in *eat* (l. 01) and *degree* (l. 12).
- c) Identify and describe briefly the phonetic process likely to occur in the word *it* in the following sequence: *It gets really crowded* (l. 62).

Proposition de corrigé

a) *screwed* → [skɹ:ud] ; *table* → [t^heɪb̩t̚] OR [t^heɪb̩t̚] ; *crowded* → [kɹɑʊdɪd]
OR

- *table*: The phoneme /l/ occurs word-finally (as a syllabic consonant) and it is therefore dark (OR realised as a velar consonant).

- *table*, *crowded*, *screwed*: In *table* and *crowded*, the silent plosives /t/ and /k/ occur word-initially (OR at the beginning of a stressed syllable) and are therefore aspirated. That is why /r/, the voiced consonant (OR post-alveolar approximant) that follows is devoiced (OR becomes a fricative) in *crowded*. In *screwed*, /k/ occurs after /s/ in a consonant cluster and is therefore unaspirated, so that /r/ is not devoiced (OR does not become a [post-alveolar] fricative).

b) *eat* vs *degree*:

Before (the voiceless plosive/obstruent) /t/, the (long) vowel /i:/ in *eat* (undergoes pre-fortis clipping and) is of shorter duration than in *degree*, where it is followed by no consonant (and is therefore unclipped).

c) *It gets really crowded*:

At the end of a word before a following consonant, /t/ is likely to be glottalled (OR realised as a glottal stop). (/t/ → [ʔ].)

Bilan et remarques

Le traitement de cette question a été peu satisfaisant. De nombreux candidats semblaient tout ignorer des phénomènes phonétiques observés à divers niveaux de la chaîne parlée. Ceci était étonnant à plus d'un titre. Tout d'abord, des questions portant sur de tels points de prononciation sont régulièrement posées dans le cadre de la sous-épreuve de phonologie. De plus, ces domaines sont traités dans la quasi-totalité des ouvrages mentionnés dans la section bibliographique des rapports de jury. Enfin, la plupart des phénomènes couverts ici étaient explicitement abordés à divers endroits du rapport de la session précédente.

On aurait tort de penser que les questions soulevées ici ne revêtent qu'une importance secondaire. Elles portent sur des points que tout professeur d'anglais se doit de maîtriser pour enseigner efficacement la prononciation. Malgré la méconnaissance fréquente des questions abordées ici, le jury s'est réjoui de ce que plusieurs candidats ont démontré une connaissance exacte des phénomènes concernés.

Pour ne pas pénaliser les candidats qui auraient connu les règles phonétiques sur lesquelles portait la première sous-partie de cette question mais qui n'auraient pas maîtrisé l'usage des signes diacritiques de transcription étroite, on proposait le choix entre une transcription étroite et une brève explication théorique.

Par souci de cohérence, on émettra d'abord quelques remarques sur la réalisation de /l/ à la fin de *table*, cette consonne constituant un cas isolé, puis on considèrera tour à tour les plosives soulignées dans *table*, *crowded* et *screwed*. Dans ces trois cas, en effet, la réalisation des consonnes était déterminée par des phénomènes d'aspiration ou de non-aspiration. On passera ensuite aux deux sous-parties suivantes.

- *table* (l. 09)

Dans l'accent RP et chez certains locuteurs du GA, il existe une distinction entre un /l/ « clair », consonne latérale alvéolaire voisée très semblable au /l/ français, et un /l/ « sombre » réalisé avec une articulation à la fois alvéolaire et vélaire (l'arrière de la masse de la langue se soulève en direction du voile du palais). Le /l/ sombre caractérisait certains aspects de la prononciation de l'homme politique français Georges Marchais. Il est également observé dans certaines variétés régionales de français ou en Belgique, mais n'est pas normalement utilisé en français de référence.

Dans les accents de l'anglais où cette distinction existe, le /l/ « clair » est surtout utilisé à l'initiale, avant les voyelles accentuées et avant /j/. Le /l/ sombre est observé partout ailleurs, particu-

lièrement en fin de mot ou avant une consonne autre que /j/, notamment quand, comme ici, on a affaire à une consonne syllabique.

La distinction entre le /l/ clair et le /l/ sombre est très caractéristique de l'accent RP et parfois du GA. Certains locuteurs utilisant le GA produisent des variantes sombres de /l/ dans tous les environnements, et par conséquent aussi à la fin de *table*. Le jury a donc toléré que les candidats ayant choisi le GA comme accent de référence se contentent de signaler que dans cet accent, /l/ est sombre dans tous les environnements phonétiques.

- ***table* (I. 09)**

En début de mot et, de manière plus générale, à l'initiale d'une syllabe accentuée, les plosives sourdes (/p/ /t/ /k/) sont fortement aspirées en anglais. Il s'agit là d'une différence phonétique notable entre ces phonèmes et les plosives sourdes du français. Pour un anglophone, une absence d'aspiration lors de la réalisation de ces plosives, combinée par exemple avec une réalisation dentale de /t/, dénote immanquablement une origine étrangère.

- ***crowded* (I. 62)**

L'aspiration des plosives sourdes en début de mot et de syllabe accentuée n'est pas sans conséquence sur la réalisation des approximantes voisées /l/, /r/, /w/ et /j/ lorsque celles-ci les suivent directement. Ces approximantes sont alors dévoisées et deviennent, phonétiquement parlant, des fricatives (c'est-à-dire que l'on entend seulement le bruit de friction de l'air qui entre en contact avec les articulateurs). À nouveau, on a ici affaire à un phénomène qui ne se produit pas normalement en français et que l'angliciste qui aspire à atteindre un bon niveau de correction phonétique se doit de connaître et de maîtriser.

- ***screwed* (I. 07)**

En début de mot ou de syllabe accentuée, les plosives sourdes ne sont pas aspirées lorsqu'elles apparaissent dans un agrégat consonantique de type /s/C (c'est-à-dire lorsqu'elles sont précédées de /s/), comme par exemple dans *spit*, *stable* ou *Scotland*. Après ce type d'agrégat, les approximantes voisées /l/, /r/, /w/ et /j/ ne sont donc pas dévoisées. Le voisement caractérisera par conséquent la réalisation de /r/ dans *screwed*, par opposition à ce que l'on observe dans *crowded*.

À nouveau, ce point n'est pas sans importance pour des professeurs d'anglais qui se destinent à enseigner en contexte francophone, car il n'est pas rare que les Français qui maîtrisent l'aspiration de /p/, /t/ et /k/ et le dévoisement des approximantes voisées après ces plosives sourdes appliquent à tort les mêmes règles dans les agrégats de type /s/C, par hypercorrection.

- ***eat* (I. 01); *degree* (I. 12).**

Produites juste avant les occlusives et notamment les plosives fortes ou tendues (*fortis*) /p/, /t/ et /k/, les voyelles de l'anglais sont phonétiquement plus courtes que lorsqu'elles sont suivies d'une consonne faible ou douce (*lenis*) comme /b/, /d/ et /g/ ou ne sont suivies d'aucune consonne (c'est dans ce dernier cas que leur longueur phonétique est maximale). Cette troncation des voyelles avant les consonnes fortes, connue sous le nom de *pre-fortis clipping* en anglais, est particulièrement perceptible lorsque l'on a affaire à une voyelle phonologiquement longue ou à une diphtongue. C'était le cas ici avec la voyelle /i:/ dans *eat*. Dans le mot *degree*, la même voyelle ne subit au contraire aucune troncation, puisqu'elle n'est suivie d'aucune consonne.

Une fois de plus, l'importance de ce phénomène ne doit pas être sous-estimée. Non seulement certains phonologues décrivent de telles différences de longueur comme considérables, mais la troncation phonétique des voyelles est susceptible de revêtir un statut quasi-distinctif en anglais parlé contemporain. Dans certains environnements, en effet, c'est en grande partie ce trait phonétique qui permet de différencier les éléments de paires telles que *feet/fee*, *seat/see*, *boot/boo*, etc. Le /t/ final des premiers mots de ces paires a en effet désormais tendance à être réalisé comme un coup de glotte ([ʔ]) (voir le point suivant), et certains estiment que ces réalisations glottales pourraient être un prélude à la disparition pure et simple de /t/ à la fin de ces unités lexicales.

- ***It gets really crowded* (I. 62).**

Cette question reprenait un point déjà traité dans le rapport de jury de la session précédente. En RP et chez de nombreux locuteurs du GA, la réalisation de /t/ sous la forme d'un coup de glotte ([ʔ]) est aujourd'hui extrêmement fréquente, voire quasi-systématique, en fin de mot et avant une consonne. Ce phénomène était donc éminemment susceptible de se produire dans la séquence *It gets*. D'un point de vue articulatoire, on peut considérer que ce type de réalisation n'est pas incompatible avec une assimilation régressive de lieu, de telle sorte que cette seconde analyse était également recevable. On avait alors dans ce cas /t/ → /k/.

Comme l'année dernière, on passera sous silence la différence entre remplacement glottal (*glottalling* en anglais) et renforcement glottal (*glottalisation*). Les candidats désireux d'en savoir plus sur ce sujet pourront consulter avec profit plusieurs des ouvrages répertoriés dans la section

bibliographique. La progression des variantes glottales de /t/ est l'une des évolutions les plus saillantes observées dans la plupart des accents de l'anglais britannique et américain au cours des dernières décennies, et il importe que les candidats au concours de l'agrégation soient familiarisés avec ce phénomène (sans pour autant abuser du coup de glotte, qui reste stigmatisé dans certains environnements).

6. Using examples from ll. 45-78, account for the different possible realisations of <oo>.

Proposition de corrigé

The digraph <oo> has different phonological values depending on specific environments. Its main realisations are the following:

Regular value	<ook> subrègle	Irregular OR secondary value/other subrègle	(Irregular)	Modified by r	Modified by r (irregular)
→ /u:/	→ /ʊ/	→ /ʊ/	→ /ʌ/ or /əʊ/ (RP) → /ʌ/ or /oʊ/ (GA)	→ /ʊə/ or /ɔ:/ (RP) /ʊr/ OR /ʊər/, /ɔ:r/ OR /oʊr/ (GA)	→ /ɔ:/ only (RP) /ɔ:r/ OR /oʊr/ only (GA)
<i>swooping</i> (l. 77)	<i>looked</i> (ll. 61, 63)	<i>good</i> (l. 60) <i>stood</i> (l. 67)	No example in the text	<i>Moore</i> (l. 46)	<i>door</i> (l. 75)

OR

The “normal” value of the digraph <oo> is /u:/, as illustrated in *swooping*. But the shortening of the vowel to /ʊ/ is regular before <k>, as in *look* (here *looked*). There is no regular shortening before <d> (as *food*, *mood*, *brood* → /u:/, testify), and the two words *good* and *stood* (→ /ʊ/) should be regarded as irregular. (OR [According to other phonologists] Another subrègle sometimes causes <oo> to be realized as /ʊ/ before /d/.)

Before <r>, <oo> → /ʊə/ (in RP, /ʊr/ or /ʊər/ in GA), its value modified by <r>, even in words ending with a silent <e>. The use of /ɔ:/ (in RP, /ɔ:r/ OR /oʊr/ in GA) as a variant of /ʊə/ is spreading fast, so that both phonemes can be heard before <r>. This is exemplified by the proper name *Moore*. There are (two) exceptions which do not have a regular pronunciation and which are only pronounced with the phoneme /ɔ:/ (in RP, /ɔ:r/ OR /oʊr/ in GA), *door* being one of them (the other is *floor*).

(Other irregular values of <oo> are /ʌ/ [as in *blood*, *floor*] and /əʊ/ [in RP, /oʊ/ in GA] [as in *brooch* or *Roosevelt*], but these words are not found in the passage.)

Bilan et remarques

Fidèle à sa tradition d'écoute de la communauté des phonologues, le jury a conféré cette année un format quelque peu novateur à la question de graphophonématique, laissant aux candidats le soin de repérer eux-mêmes les mots contenant le graphème <oo> dans un passage donné, puis de classer ces occurrences pour illustrer leur description des différentes réalisations du digraphe concerné. Le format proposé permettait de laisser plus d'autonomie aux candidats sans leur demander pour autant de consacrer davantage de temps à la rédaction de leur réponse. Il était d'ailleurs possible d'utiliser un tableau, comme on le voit dans la première proposition de corrigé ci-dessus. Au final, comme les années précédentes, on attendait des candidats qu'ils exposent les différentes valeurs phonologiques d'un graphème. Le passage dans lequel les occurrences devaient être recensées était circonscrit à dessein pour éviter que la recherche des mots comprenant l'unité graphique ne requière un temps excessif.

Le traitement de cette question n'a été que partiellement satisfaisant. Si la plupart des candidats n'ont pas éprouvé de difficultés à identifier la prononciation du digraphe <oo> dans *swooping* et dans *look*, de nombreuses erreurs ont été commises pour *good* et *stood*, fréquemment associés à une voyelle longue et tendue. La valeur de la voyelle « modifiée par r » de *Moore* n'était pas toujours connue et, lorsqu'elle l'était, la spécificité de *door* (réalisé uniquement avec une voyelle tendue ou une diphthongue au point de départ très rétracté dans le GA) n'était pas systématiquement identifiée. Dans certaines copies, *door* n'a pas été repéré.

Une manière cohérente de traiter cette question pouvait consister à fournir tout d'abord la prononciation régulière de <oo>, c'est-à-dire /u:/, rencontrée dans *swooping* (l. 77), pour introduire ensuite les valeurs résultant de l'opération de sous-règles ou considérées comme exceptionnelles. Que l'on ait adopté l'une ou l'autre de ces analyses pour /ʊ/ dans *good* (l. 60) et *stood* (l. 67), il importait de différencier ces cas de *looked* (ll. 61, 63), où c'est sans contredit une sous-règle précise (<oo>+<k> → /ʊ/) qui opère. Il n'était pas obligatoire de mentionner les prononciations /ʌ/ et /əʊ/ (/ou/ dans le GA), attestées dans un nombre restreint de mots anglais, puisque ces mots ne se trouvaient pas dans le passage. Une référence à ces réalisations phonologiques était cependant bienvenue dans la mesure où l'énoncé de la question invitait à exposer les différentes prononciations possibles du grème.

Après avoir évoqué les valeurs de base du digraphe, on pouvait recenser ses valeurs modifiées, ou « transformées » par r, en prenant bien soin d'établir que *door* (l. 75) différait de *Moore* en ce que le digraphe ne s'y prononce jamais /ʊə/ (dans le RP, /ʊr/ ou /ʊər/ dans le GA). *Door* doit, en ceci, être considéré comme irrégulier car, d'un point de vue phonétique et diachronique, la valeur modifiée par r du digraphe est bien /ʊə/, dont le point de départ très fermé dérive du phonème vocalique /u:/, prononciation régulière de <oo>. C'est l'effort important requis pour passer de la prononciation de cette voyelle fermée tendue à la production d'un /r/ post-alvéolaire qui est historiquement à l'origine de l'apparition d'un schwa entre /u:/ et /r/ dans divers accents britanniques. La prononciation de <oo>+<r> dans le RP résulte d'une évolution subséquente vers la non-rhoticité (disparition du /r/ en position postvocalique). La présence d'un schwa avant /r/ chez certains locuteurs du GA pourrait laisser supposer qu'une lente évolution vers la non-rhoticité pourrait avoir commencé de l'autre côté de l'Atlantique. Mais de telles réflexions dépassent le cadre de ce rapport.

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

- "That's a plus for me, Mrs. Hanna," Mitchell said. "I thrive in squalor." (l. 30)
- "What sort of immunizations do you need for India?" (ll. 34-35)
- "Do you know Paul Moore, Bishop Moore, at the Cathedral of Saint John the Divine?" (l. 46)

Proposition de corrigé

That's a \plus for me Mrs. Hanna Mitchell said		I \thrive in (/)squalor	
What sort of immuni\zations do you need for (/)India			
Do you know Paul /Moore	\Bishop /Moore OR /Bishop Moore	at the Cathedral of Saint John the Di/vine	

Bilan et remarques d'ordre général

Comme l'année dernière, les réponses à cette question ont généralement été décevantes, malgré quelques copies qui proposaient une transcription intonative claire et appropriée des segments proposés. De nombreux candidats paraissaient tout ignorer de la manière dont il convenait de représenter l'intonation d'un passage, et certains de ceux qui maîtrisaient cet aspect de l'exercice n'ont réussi ni à identifier la place des accents nucléaires ni à indiquer la nature des schémas qui leur étaient associés. La division en unités intonatives, en grande partie déterminée par des considérations grammaticales et syntaxiques, n'a pas occasionné de difficultés majeures, sauf pour ce qui était des segments *Mrs. Hanna* et *Mitchell said* (voir plus bas).

Concernant la forme de la transcription intonative, toutes les représentations cohérentes ont été acceptées à partir du moment où, conformément à la consigne, les groupes intonatifs (ou unités intonatives) étaient clairement délimités, les syllabes toniques (ou nucléaires) soulignées sans ambiguïté et la nature des tons (ascendant, descendant, ascendant-descendant, descendant-ascendant ou uni) distinctement définie. On émettra cependant les recommandations suivantes :

- Les candidats gagneront à utiliser des barres (verticales ou obliques) pour délimiter les groupes intonatifs. (Des doubles barres peuvent être utilisées pour indiquer une pause

probable, mais leur présence n'est pas exigée si les unités intonatives sont correctement délimitées au moyen de barres simples.)

- La meilleure manière d'indiquer les syllabes toniques (ou nucléaires) est de les souligner. Le soulignement utilisé à cet effet doit, dans tous les cas, être précis. Les soulignements qui portaient sur des mots entiers et non des syllabes n'ont pu être pris en considération.
- Pour indiquer sans ambiguïté la nature des tons nucléaires (c'est-à-dire les tons portés par les syllabes toniques), on recommande de les représenter par les symboles \, /, ^ et v (éventuellement > ou - pour les tons unis) qui seront placés avant la syllabe soulignée plutôt qu'en début ou en fin de groupe intonatif. Le fait de placer les symboles en début ou en fin de groupe intonatif est en effet susceptible de créer de nombreuses ambiguïtés.

L'une des fonctions de l'intonation est de communiquer oralement les informations encodées à l'écrit par la ponctuation. Pour cette raison, certains spécialistes proscrivent l'usage de tout signe de ponctuation dans les transcriptions intonatives. Néanmoins, et contrairement aux conventions retenues pour le traitement de la question 1 (la transcription du passage), le jury tolère ici l'usage des signes de ponctuation.

De récents ouvrages de phonologie (inclus dans la section bibliographique) neutralisent souvent la distinction entre les schémas intonatifs de type *low fall* et *high fall* d'une part et *low rise* et *high rise* d'autre part. Plusieurs spécialistes de l'intonation s'accordent du reste à penser qu'il est malaisé d'établir dans ce domaine des catégories réellement étanches. Par conséquent, le jury n'a pas exigé que les candidats établissent ces différences.

La proposition de corrigé ne fournit qu'un exemple de ce qui était possible en matière de division en unités intonatives (entités distinctes de ce que l'on appelle les « groupes de souffle ») et de choix de tons. Différentes propositions ont été acceptées dans la mesure où elles étaient cohérentes. 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 pluralité des facteurs qui déterminent le choix des schémas intonatifs paraît incompatible avec une typologie excessivement dogmatique des correspondances intonation/sens. Il existe cependant dans les accents RP et GA des tendances nettes en termes d'usage intonatif que tout candidat au concours de l'agrégation devrait connaître. La transcription intonative permet aux candidats de montrer qu'ils n'ont pas négligé ce domaine important de la langue orale.

Analyse sémantique et intonative des segments proposés

a) "That's a plus for me, Mrs. Hanna," Mitchell said. "I thrive in squalor." (l. 30)

La mère de Madeleine, Phyllida Hanna, vient ici de mettre en garde Mitchell contre les conditions difficiles auxquelles il sera confronté s'il s'expatrie temporairement en République indienne. Par sa réponse, Mitchell lui fait savoir que cette perspective ne l'intimide nullement et que, bien au contraire, le défi imposé par les conditions qui l'attendent constitue une motivation supplémentaire à mener à bien son projet.

Dans le premier groupe intonatif ("*That's a plus for me, Mrs. Hanna,*" *Mitchell said.*), l'information principale est donc logiquement véhiculée par le substantif *plus*, qui exprime cette idée de motivation supplémentaire. C'est par conséquent lui qui portera l'accent nucléaire.

Lorsqu'ils suivent le propos auxquels ils sont attachés, les *termes d'adresse* (c'est-à-dire les groupes nominaux employés de manière vocative dans le discours direct pour interpeller un interlocuteur) font normalement partie du même groupe intonatif que l'élément en question. Il en est de même des propositions introductives de discours direct. Les deux séquences consécutives *Mrs. Hanna* et *Mitchell said* correspondaient respectivement à ces deux types de constituants. Par conséquent, ni l'une ni l'autre ne devait être analysée comme un groupe intonatif distinct. Au final, la séquence "*That's a plus for me, Mrs. Hanna,*" *Mitchell said* ne constituait qu'un seul groupe intonatif. Le ton non-marqué dans cet énoncé déclaratif est un schéma descendant. Le point de départ de celui-ci coïncide, ici comme ailleurs, avec la syllabe nucléaire.

Il n'y avait pas lieu d'appliquer dans le second groupe intonatif de ce segment ("*I thrive in squalor*") le principe connu sous l'appellation de LLI (*Last Lexical Item* – tonique sur le dernier mot lexical de l'énoncé). *Squalor* renvoie à la pauvreté abjecte que Mitchell risque de trouver en Inde, à laquelle Phyllida a déjà fait référence. Il s'agit donc d'un élément de contexte donné, peu susceptible de porter l'accent de phrase. L'information nouvelle est ici véhiculée par *thrive* : sur un ton un peu espiègle (voir l. 31 : *Phyllida [...] couldn't resist this sort of mischief*), Mitchell continue dans la pensée que l'idée d'être confronté à des conditions difficiles le motive et suggère que la mise en œuvre de son projet lui

permettra de donner la pleine mesure de son potentiel. C'est donc vraisemblablement ce verbe monosyllabique qui sera choisi comme noyau du groupe intonatif. Une fois encore, on privilégiera ici un ton descendant, schéma non marqué en fin d'énoncé déclaratif.

b) "What sort of immunizations do you need for India?" (ll. 34-35)

Ce segment constitue un seul groupe intonatif. À nouveau, il n'était pas question ici d'appliquer le principe du LLI. *India* renvoie en effet à de l'information contextuelle connue et saillante (voir le contexte du passage, notamment les lignes 22 à 32) et ne pouvait constituer le noyau du groupe. Ce qui intéresse ici Alton, le père de Madeleine, c'est de savoir quels vaccins Mitchell doit se faire administrer avant de partir en Inde.

On pouvait ici envisager que la question de Mitchell porte avant tout sur ses besoins en termes de vaccinations et penser que c'est le verbe *need* qui portait le noyau. On pouvait aussi considérer que la question porte plutôt sur le type de vaccinations dont Mitchell a besoin et indiquer que c'est *immunizations* qui portait le noyau (il fallait alors connaître l'accentuation de ce mot polysyllabique, déterminée par le suffixe contraignant *-ion*). La différence était subtile. Quoi qu'il en soit, ces deux solutions étaient également recevables.

Le schéma intonatif non marqué en association avec les « questions en WH- » ou questions ouvertes (c'est-à-dire qu'elles laissent à l'interlocuteur le choix entre tout un éventail de réponses) est le ton descendant, et c'est cette solution qui était ici la plus probable.

c) "Do you know Paul Moore, Bishop Moore, at the Cathedral of Saint John the Divine?"

Après avoir fait référence à l'attrait de Mitchell pour les religions, Phyllida demande ici à Mitchell s'il connaît Paul Moore, qu'elle va présenter comme un de ses amis, évêque, officiant à la cathédrale Saint-John the Divine. La structure du segment appelle une division en trois unités intonatives, délimitées à la fois par le sens et par la ponctuation.

1) Do you know Paul Moore constitue un premier pan de la question. Phyllida cherche ou prétend chercher à savoir si Mitchell connaît le personnage répondant au nom de Paul Moore. Le noyau de ce premier segment coïncidera logiquement avec le nom de famille du personnage. En situation non contrastive, c'est en effet le nom de famille qui constitue l'élément accentué dans tout ensemble prénom-patronymie (*Jack 'Robinson, John 'Bull, Barack O'bama*, etc.) Dans une question polaire, (question fermée ou *yes/no question*) c'est un ton ascendant qui constitue le schéma non marqué.

2) Bishop Moore

Dans le deuxième groupe intonatif, qui correspond à la portion de texte en incise, Phyllida informe Mitchell que *Paul Moore* est évêque. Elle prend visiblement plaisir à apporter cette précision, car il est toujours valorisant de compter des personnages éminents au nombre de ses amis. L'information nouvelle est donc véhiculée par *Bishop*, d'autant que le nom de famille de Paul Moore vient d'être prononcé dans le segment précédent. C'est par conséquent ce titre qui portera le noyau du groupe intonatif. Les italiques en témoignent et indiquent même une emphase. Le schéma associé à la première syllabe de *Bishop* (qui porte l'accent de mot) sera plutôt descendant, car la précision apportée ici est de type informatif, puis l'on assistera à une remontée sur *Moore* dans le contexte interrogatif du segment. (On ne compliquera pas la réflexion en se demandant s'il s'agit vraiment d'un ton composé de type *fall-rise*. On renverra les candidats désireux d'en savoir plus vers les ouvrages mentionnés dans la seconde partie de la section bibliographique.)

3) at the Cathedral of Saint John the Divine?

Ici, le principe du LLI s'applique. Le nom *Saint John the Divine*, qui permet d'identifier la cathédrale où officie Paul Moore, constitue le noyau de ce groupe intonatif. Or, dans ce type de suites nominales, c'est le dernier élément qui porte l'accent (on pense à *John the 'Baptist, Winnie the 'Pooh*, etc.). Le noyau coïncidera donc avec la seconde syllabe de *Divine*, qui porte l'accent de mot. Ici encore, le schéma reste ascendant à la fin de cette question polaire.

Le jury souhaite féliciter les candidats qui, par la justesse et la précision de leurs traitements et de leurs analyses, ont fait montre de leurs connaissances exactes de la prononciation et de la phonologie de l'anglais. Il espère que les remarques et les éléments de corrigé consignés dans ce rapport seront utiles à chacun, et exprime tous ses encouragements aux candidats à la session 2015.

Stephan WILHELM
CPGE, Lycée Berthollet, Annecy ; TIL, Université de Bourgogne
avec l'aide de la commission de linguistique

Références bibliographiques

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.

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.

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.

Pour aller plus loin

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

NICAISE, A. & GRAY, M. (1998). *L'intonation de l'anglais*. Paris : Nathan Université.

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_angl_ais_4_309017.pdf

Proposition de traduction

Quand Ann Lee refit son apparition, deux chapeaux à la main, Mme Logan reconnut que, de toute évidence, cela valait la peine d'avoir attendu. C'était là le genre de chapeaux que l'on ne voyait qu'en rêve ; en fait, non, même en rêve, elle n'en avait jamais contemplé de semblables d'aussi près ; c'était à la lisière des rêves, en vérité, que l'on devinait leur scintillement. Elle tendit des mains toutes tremblantes en direction d'Ann Lee pour que celle-ci les lui remette. Ann Lee, un sourire vaguement condescendant aux lèvres, la regarda elle, puis les chapeaux et repartit chercher d'autres modèles.

Lulu se dépêcha d'ôter celui qu'elle portait et n'intervint pas lorsqu'il glissa, sans que quiconque s'en aperçoive, de l'assise en brocart du siège sur lequel elle l'avait jeté, et qu'il poursuivit sa course en roulant sur le sol. Letty, elle aussi, se dépêcha d'ôter le sien, en signe de solidarité, et les deux femmes, chacune face à son miroir, essayèrent tous les chapeaux qu'Ann Lee leur présentait, sans exception, se les échangeant avec vénération et à regret, comme s'il se fût agi de couronnes. Tout cela était très solennel. Postée devant le rideau, dans l'embrasure de la porte cintrée, Ann Lee les observait, de ses yeux clairs en amande, avec à la fois douceur et commisération. Elle avait les bras le long du corps ; ce n'était pas le genre de personne qui ressent le besoin de triturer les plis d'une tenture, de poser la main sur le dossier d'une chaise ou de jouer avec son collier. Si Mme Logan et son amie Mlle Ames avaient eu l'œil, l'esprit ou le goût prompts à établir une telle comparaison, elles auraient pu dire d'Ann Lee qu'elle semblait sortir de terre tel un lis. Leur visage s'empourpra ; bientôt elles eurent les joues en feu à cause de la chaleur insidieuse qui régnait dans la boutique. « Oh, non, cette tête que j'ai... ce n'est pas vrai ! » gémit Mlle Ames à l'intention du miroir, appliquant ses mains sur ses joues, rougissante face à son reflet sous l'ombre tremblante d'une aigrette.

Comment Lulu avait-elle pu, ne serait-ce qu'un instant, envisager de porter un turban doré ? Un turban doré, quand de tels chapeaux existaient ? Mais voilà, jamais elle n'avait soupçonné qu'il pût exister de tels chapeaux, même si elle en avait essayé un certain nombre dans presque toutes les boutiques de modiste de Londres qu'elle jugeait dignes de ce nom. La vie réservait encore de belles surprises, même quand on s'appelait Mme Dick Logan. D'une voix toute tremblante, elle déclara qu'elle allait déjà prendre celui-ci et se dit qu'il lui fallait absolument cet autre modèle également, puis, apostrophant Letty, elle s'écria : « Repassez-moi donc le bleu, ma chère ! »

A ce moment-là, un courant d'air glacial, comme un coup d'épée, transperça la boutique de part en part et Lulu et Letty sursautèrent, poussèrent un cri et furent parcourues de frissons. La porte d'entrée était ouverte et un homme se tenait sur le seuil : dans le contraste entre la lumière et le crépuscule brumeux du dehors, on ne voyait que lui. Le froid mordant avait rendu son visage écarlate au-dessus des plis discrètement élaborés de son écharpe éblouissante. Il était là, debout, à la fois timide et menaçant ; pitoyable dans son envie de battre en retraite, bravache dans sa volonté de ne pas y céder. Les deux femmes se figèrent, en alerte, dans la pose classique de nymphes indignées d'avoir été surprises découvertes. Puis elles se tournèrent toutes les deux vers Ann Lee, car elles pressentaient que l'outrage qui venait d'être commis allait bien au-delà d'une simple question de pudeur. L'homme n'était pas un mari. Il n'avait aucun lien ni avec l'une ni avec l'autre.

Présentation de la nouvelle d'Elisabeth Bowen

La nouvelle « Ann Lee's » dont est extraite la version de cette année figure dans le deuxième recueil de nouvelles, éponyme, publié par la romancière anglo-irlandaise Elisabeth Bowen (1899-1973) en 1926, *Ann Lee's and Other Stories*. Quelques lignes qui, très rapidement, vont recouper l'indispensable repérage (ou micro-lecture) auquel, le candidat doit se livrer avant d'entreprendre tout acte de traduction. L'extrait choisi ici constitue un pivot dans la nouvelle et reproduit, comme en abîme, les enjeux narratifs et stylistiques majeurs de ce texte.

Etrange personnage que cette énigmatique Ann Lee, modiste de profession, chez qui, un après-midi de janvier froid et brumeux, Miss Ames, une « habituée » (le lecteur découvre en fait qu'elle n'y est allée qu'une fois) introduit son amie Mrs Dick Logan, en quête de bibis, d'élégance et de frissons narcissiques.

Etrange lieu aussi que cette luxueuse boutique, pourtant située un peu à l'écart des grandes artères commerçantes de Londres (« one of the dimmer and more silent streets of south-west London », précise l'incipit de la nouvelle), luxueuse et déconcertante, car vide de tout chapeau (« no hats were visible »), hormis deux modèles sobrement exposés dans la discrète vitrine. Quant à Ann Lee, elle est tout simplement absente, ou plutôt elle tarde (volontairement ?) à se manifester, même si quelques froissements de papier de soie avant-coureurs laissent espérer une apparition imminente... L'attente se prolonge, déstabilise les deux clientes et aiguise leur frustration. Mais, le début de l'extrait le rappelle, comme un soulagement, « there had indeed been something to wait for » (lignes 1-2).

Dans ce sanctuaire féminin qu'est la boutique d'Ann Lee, les deux jeunes femmes, impatientes, (« Lulu Logan **snatched off** the hat she was wearing », ligne 6), se parent avec ferveur et volupté des créations d'Ann Lee, toutes plus désirables et inédites les unes que les autres. Autant de masques qui pourtant laissent entrevoir, par le jeu subtil de la focalisation et les nuances du discours indirect, le vacillement des identités et des êtres (« Life was still to prove itself a thing of revelations, even for Mrs Dick Logan », ligne 22, alors qu'elle n'est que « Lulu » à d'autres endroits), à l'image de l'ombre tremblante de cette aigrette qui vient coiffer le reflet de Miss Ames, aussi appelée Letty ligne 24, (« the trembling shadow of an **osprey** », lignes 17-18, ni « *raptor », ou « *osproie » (sic), pas plus, dans un domaine moins fantaisiste, que « lustre, abat-jour, chandelier, hêtre, séquoia, prie-Dieu » ou autre oiseau de proie comme l'ont proposé certains candidats). Voilà donc les deux clientes, certes aux anges, mais somme toute mal à l'aise, comme captives d'un labyrinthe de regards, dominées par celui, sibyllin, d'Ann Lee (comment rendre compte de « deprecatingly », ligne 5, mais aussi de « gently and pitifully », ligne 11, toute idée de bonté, de bienveillance étant évidemment à proscrire, de même qu'à l'inverse, toute idée de grossièreté ou autre désapprobation trop marquée), exposées aussi au regard critique du narrateur omniscient, qui sait ironiquement rappeler que ces femmes à l'allure parfaite ne semblent guère avoir d'esprit : « If Mrs Logan and her friend Miss Ames **had had either eyes, minds or taste** for the comparison, they might have said that she seemed to grow from the floor like a lily » (lignes 13-15) ; mais elles n'ont rien de tout cela, puisque la comparaison qu'annonce l'article défini « the », qui surgit, postposée, (d'où le nécessaire étoffement « une telle comparaison »), est la création exclusive d'un narrateur omniscient qui remet en perspective, creuse par delà l'éblouissement des surfaces.

Si le regard d'Ann Lee, certes gênant, mais inévitable, est encore supportable, tel n'est pas le cas de celui de l'homme qui fait intrusion dans la boutique. C'est le troisième mouvement de l'extrait et ce qui va précipiter le dénouement de la nouvelle. La présence de cet homme, illégitime aux yeux des deux jeunes femmes (lignes 31-32 – « The man was **not a husband** ; he **belonged to neither of them** »), voyeur malvenu (les voilà à nouveau captives d'un regard) est justifiée dans la dernière partie de la nouvelle par un rendez-vous que ce dernier est censé avoir avec Ann Lee, même si cette dernière persiste à démentir, ce qui plonge l'inconnu dans un état de colère et de panique. L'homme est déterminé. Il s'impose, même s'il paraît mû par des pulsions contradictoires (« impulse to retreat » – lignes 28-29 / « determination to resist it » – ligne 29) : l'effet de tension engendré par la symétrie de la phrase devait retenir l'attention des candidats. Le charme est rompu (« with a sense that something had been outraged that went deeper than chastity » – lignes 31-32), un **sacrilège** a été commis, et nombreux ont été les candidats qui ont saisi et su prendre en compte la métaphore sexuelle du viol (« sword of cold air stabbed into the shop » – ligne 25 ; « discovered nymphs » – ligne 30, « went deeper than chastity » – ligne 31).

Trois grands axes, donc, se dégagent de cet extrait : la représentation des lieux, les effets de regard et la transgression. De chacun d'entre eux dépendent un ou plusieurs enjeux de traduction : cohérence des choix lexicaux (fidélité aux champs métaphoriques), effets de miroir et répétitions, construction des phrases, point de vue et focalisation multiple, discours indirect et pronoms.

Les Lieux

Les lieux sont fortement connotés. La boutique est tout d'abord un cocon, chaud et protecteur, qui isole du monde extérieur, du froid, de la nuit tombante et du brouillard, un lieu où toute la magie du rêve peut se déployer. Ann Lee semble avoir le pouvoir de multiplier les chapeaux à volonté : « then [she] went away **to fetch some more** » (ligne 5) et « they tried on **every single hat Ann Lee brought them** » (lignes 8-9). Le mystérieux intrus (lignes 26-27) va d'abord mettre fin à cette magie en réintroduisant avec (derrière ?) lui le monde extérieur : « The outer door was open and a man was standing on the threshold, **blatant** in the light against the foggy dusk behind him » (lignes 26-27). Il fallait donc être très vigilant et précis dans les choix lexicaux, notamment pour « **blatant** » (ligne 26), « **against** » (ligne 27) et bien sûr « **foggy dusk** » (ligne 27) : rien de pastel ni de poétique ici, pas plus que « chevaleresque », comme l'ont compris certains candidats : c'est bien d'une agression, visuelle, dont il est question. Tout éblouissement ne devait en aucun cas être synonyme d'émerveillement.

Deuxièmement, la boutique est un sanctuaire et Ann Lee en est la prêtresse, elle y perpétue un rituel. Deux phrases comme « With trembling hands **she reached out** in Ann Lee's direction **to receive them** » (ligne 4) et « passing each one **reverently** and regretfully across to one another, as though they had been **crowns** » (lignes 9-10) ont ainsi engendré de nombreuses erreurs sur le lexique et sur les groupes verbaux, faute de repérages suffisants.

Lexique :

- « receive » : « *réceptionner/s'en saisir/récupérer/attraper » ont été écartés par le jury car pas dans le ton. « Pour les recevoir » a été accepté, tout simplement (il y a dans l'acte même une formalité bienvenue dans le contexte), même si le jury a particulièrement apprécié des tournures soulignant la soumission de Lulu ; c'est la solution retenue dans la proposition de corrigé : « pour qu'elle les lui confie ».

- « reverently » : « *avec déférence », « *respect », « *précautionneusement », ou pire : « *faisant la révérence », « *avec des révérences », « *avec diffidence (sic) »

Groupes verbaux :

- « she reached out in Ann Lee's direction » : toute idée de déplacement était fautive, ainsi les nombreuses traductions comme « *elle se dirigea vers Ann Lee pour les prendre » ont-elles été sanctionnées.

- De même, pour « *passing across... to one another », il n'était question ni de déplacement d'une des deux femmes, ni d'essayage, comme le proposait une copie, « *les enfilant déféremment (sic) de manière classieuse ou de deuil comme si elles avaient été couronnées », mais bien d'une sorte de rituel très théâtralisé, soulignant la position d'humilité, d'infériorité et de dépendance des deux femmes : aucune chance, donc, que l'une ou l'autre soit « *couronnée », comme l'ont pourtant compris certains candidats.

Les jeux de regard

Chacun s'observe et observe l'autre dans l'extrait.

- Ann Lee toise ses clientes.

- Miss Ames et Mrs Logan s'admirent chacune dans **leur** miroir (« each one **occupying** a mirror » – ligne 8 ; « groaned Miss Ames **into** the mirror » – ligne 16 ou bien encore « looking **out** at herself » – ligne 17, quand « out » construit un espace spéculaire). Il était essentiel de rendre ce huis clos narcissique par une judicieuse traduction de « occupying », pour lequel un étoffement était nécessaire, « s'appropriant/investissant », « placée/installée/postée devant un/son », et, plus difficile peut-être, de « into », pour lequel des propositions telles que « en direction de/à l'intention de/à son miroir » étaient toutes bienvenues, mais le jury a bien évidemment refusé le calque syntaxique « *gémît-elle à son miroir » ou autre construction similaire.

- Les deux femmes, quoique amies, se jaugent du regard et la rivalité latente (autre effet miroir) est entretenue par la confusion entre noms de famille, prénoms et pronoms personnels : certains candidats se sont laissés prendre au piège, ce qui a abouti à de fâcheux contresens, comme par exemple ligne 5, « upon her and **them** », où « them » ne peut désigner que les chapeaux, ou bien ligne 32, où dans « he belonged to neither of **them** », « them » cette fois ne pouvait que désigner Lulu ou Letty (pas même Ann Lee).

- L'intrus, quant à lui, débusque les deux femmes et les domine de son regard prédateur, de son imposante présence et elles, en retour, sans défense, se trouvent exposées, « [they] stood at gaze » (ligne 29), image cynégétique de la future proie qui vient de détecter un danger. Si le jury a choisi d'accepter pour cette expression toute proposition raisonnable (« en alerte/aux aguets/aux abois/interloquées/en arrêt/immobiles/pétrifiées... »), il lui a été plus difficile de laisser passer des « équivalences » ou étoffements excessifs comme « ***biches** aux abois » ou « ***vierges**

effarouchées », car les candidats ayant fait ce choix hypothéquaient par avance leurs chances de pouvoir traduire précisément « the classic pose of indignation of discovered **nymphs** » (lignes 29-30). Il était essentiel de conserver la référence mythologique et/ou classique, qu'il s'agisse du domaine de la peinture ou de la sculpture, ou le terme de « **chastity** » (ligne 31).

- La voix narrative, enfin, parachève cette délicate orchestration des regards, soit en distribuant la focalisation sur Lulu ou sur Letty, soit en prenant de la hauteur et en se faisant omnisciente, ce deuxième point étant particulièrement flagrant dans le dernier paragraphe, de facture narrative plus traditionnelle, donc. De la focalisation découle la question du style indirect, plus ou moins libre dans les différents paragraphes de l'extrait. Ce point mérite que l'on s'y attarde un moment.

Le premier enjeu était la traduction du pronom personnel « one » dans le premier paragraphe. Que fallait-il choisir ? Fallait-il conserver ce choix pour les trois occurrences du pronom ? « One », c'est avant tout Mrs Logan qui parle d'elle à la troisième personne au style indirect, usage fréquent en anglais sans que quelque notion d'universalité soit nécessairement impliquée. Le jury a toutefois jugé impossible d'écarter une valeur générique qui désignerait la communauté des femmes de goût amatrices de chapeaux ou tout simplement « à la mode ». Les choix possibles étaient donc variés : « tout le monde/chacun/vous » pour le segment « these were the hats one dreamed about » (ligne 2), « personne/nul/elle/on » pour le segment suivant, « one had never directly beheld them ». Dès lors, la réponse à la deuxième question vient d'elle-même : non, la répétition n'était pas obligatoire, **pour peu que** les choix aient été compatibles et cohérents (par exemple « on/elle/on » ou « on/elle/elle »). Ont été systématiquement sanctionnées, à différents degrés, des structures gauches, voire incorrectes, comme « d'un chacun/de chacun/des gens/de tout un chacun », « du commun des mortels, de chacune/de quelqu'un/de quiconque ». Un autre pronom a engendré d'importants contresens sur le segment « she said that she would certainly have *this* one, and she thought she simply must have *this* » (lignes 23-24). Là encore, une bonne compréhension du fonctionnement du discours indirect libre permettait de saisir qu'il s'agissait bien de chapeaux différents qu'elle désigne tour à tour et qu'elle veut, de façon quasi compulsive. Lulu n'est pas encore (cela viendra, mais pas dans l'extrait) dans le choix ou l'hésitation, elle est dans l'accumulation frénétique, ce qu'indiquent les italiques (les garder en français ou souligner le pronom à la place n'apportait strictement rien. Un étoffement judicieux a toujours été préféré par le jury).

D'autre part, puisqu'est évoquée la question de la répétition, il était intéressant pour le candidat d'en remarquer d'autres, autant de produits de ces jeux de miroir dans le texte et, à chaque fois, de se poser la question de la conserver ou non. « Trembling » revient à trois reprises (« trembling hands » – ligne 4, « trembling shadow » – lignes 17-18 et « trembling voice » – ligne 22-23) : l'adjectif s'applique aux deux jeunes femmes et ne fait que conforter les repérages antérieurs quant à l'origine de ce tremblement. Le jury, dans ce cas présent, n'avait pas d'attente particulière : il a su apprécier l'étoffement par l'adverbe « toute », mais a par contre sanctionné des choix lexicaux inappropriés pour « trembling » suggérés par (ou suggérant) autre chose que l'émoi et l'excitation (vieillesse, peur, timidité...). « Dream » est le deuxième cas de répétition (resserrée, cette fois) que le candidat rencontrait et l'effet de sens est tel qu'il était impossible de ne pas garder cette répétition (trois occurrences, tout de même – lignes 2, 3, 4). Mrs Logan vit un rêve éveillé dans la boutique d'Ann Lee. La focalisation plonge le lecteur au cœur de cet émoi. Pas besoin de sur-traduction pour autant, comme « il sortaient tout droit d'une vision onirique », mais attention de ne pas verser dans le contresens : « que l'on rêvait d'avoir » (pour « one dreamed about »), « dans les rêves les plus fous »... De même, les quatre premières lignes du troisième paragraphe nous montrent une Mrs Logan incrédule, qui doit se répéter les choses pour se convaincre qu'elles existent : « gold turban » (ligne 19), « there were hats like these » (ligne 20). Le jury s'étonne d'ailleurs des contresens fréquemment commis sur cette portion de style indirect qui ont abouti, par exemple, à « *depuis quand y avait-il cette sorte de chapeaux ? », « *quand y avait-il eu de telles coiffes ? » ou « *à quelle époque existait-il de tels couvre-chefs ? ».

Une autre faute en rapport avec le style indirect, faute vraiment difficilement pardonnable, est la traduction du « must », ligne 23, par un présent. Ne pas mesurer ni prendre en compte la souplesse, les nuances et l'impact du style indirect dans la traduction de ce texte, c'était méconnaître un fait de langue essentiel de l'anglais. Le même problème s'est posé à la fin de la version (lignes 30-31) pour la traduction de « with a **sense** that something had been outraged that went deeper than chastity ». Style indirect/focalisation/subjectivité, tout était contenu dans « a sense », hélas souvent traduit en marquant une intention de communiquer à Ann Lee le sentiment que..., « *comme pour lui faire comprendre que », par exemple, a été la faute la plus fréquente.

L'irruption du masculin

Le réseau métaphorique est explicite : c'est une agression, une déchirure, une pénétration, un viol. Ce repérage, là encore, permettait de fines traductions de : « a **sword** of cold air **stabbed into** the shop » (ligne 25) et de « with a sense that something had been **outraged** that went **deeper** than **chastity** » (lignes 30-31). Là encore, la scène est ambiguë, tout se joue sur le mode du regard et de la fascination, l'écharpe de l'homme en est la preuve et le jury salue les candidats qui ont su proposer des traductions convaincantes pour des mots tels que « suave » ou « dazzling » (ligne 27), « élégant/sophistiqué/délicat/harmonieux » et « éblouissante » ou toute expression combinant une impression positive et un éclat. Aussi déplaisant que soit l'intrus, ces deux femmes, expertes de la mode, savent d'un coup d'œil apprécier ce bel accessoire que l'homme porte autour du cou. C'est, hélas, une des parties du texte (loin d'être la plus difficile, pourtant) qui a engendré le plus de calques syntaxiques et de fautes de méthode, certain(e)s frôlant le non-sens. Que dire de ce bref échantillon très représentatif de ce que le jury a pu trouver au fil des copies : « *impulsion/impulsivité/pulsion de retraite/envie de retraite », « *abject à la pulsion de repartir, dégoûté à l'idée de... », « *en fanfare dans sa détermination à faire preuve de résistance », « *en combustion face à sa détermination d'y résister », « *résistant avec une fulminante détermination », « *quelque chose avait été mis dans une rage profonde, plus profonde que la chasteté », « *quelque chose caché bien plus profondément que la chasteté ».

Points de grammaire

Au-delà des spécificités du texte de version de cette année, force est de constater qu'au fil des ans, bon nombre de candidats se heurtent toujours aux mêmes types de difficultés, tout particulièrement aux formes verbales prépositionnelles (*phrasal verbs*). Ce texte en comptait un certain nombre. Parmi les exemples non encore évoqués, mentionnons ceux qui ont engendré un maximum de points fautes :

- « **Lulu Logan snatched off the hat she was wearing and let it slide unnoticed from the brocaded seat where she had flung it and bowl away across the floor** » (lignes 6-7). Il fallait bien construire la séquence, « she [had] flung it », « [she] let it slide » et « [she] let it bowl away », après quoi traduire « unnoticed » correctement devenait logique, malgré sa position dans la phrase qui pouvait porter à confusion. Il porte sur « slide », pas sur « She let ». Personne ne remarque que le chapeau, emporté par l'élan que Lulu lui a impulsé, ne reste pas sur le siège, mais poursuit sa course, et ceci dans l'indifférence générale (« unnoticed »), car c'est un chapeau sans intérêt comparé aux créations d'Ann Lee. Il était incohérent de comprendre que c'était Lulu, « *l'air de rien /ni vu ni connu » (les deux choix les plus fréquents dans les copies) qui le laissait glisser discrètement, puisqu'on vient de nous dire qu'elle l'avait jeté sur le siège (« flung »). Malgré tout, en dépit du bon sens, certains candidats ont même vu Lulu courir après le chapeau (« bowl away » ?), sans là encore mesurer à quel point cela était absurde et contradictoire. Voici une liste, non exhaustive, des divers degrés de faute sur ce segment : « *sans même s'en apercevoir », « *sans que personne ne s'en aperçoive, elle le laissa glisser », « *[elle] le laissa nonchalamment glisser de l'assise, puis s'élança à travers la pièce », « *et le laissa de côté sans qu'on le remarqua (sic !) sur le siège brocardé du fauteuil où elle le fit tomber et roula à travers le sol ».

- « **passing each one [...] across to one another** » (lignes 9-10) : « across » et « one another » ont souvent posé problème, avec des hésitations sur le nombre pour le deuxième segment, « *chacune se les échangea », ce qui défie toute logique : comment peut-on s'échanger... à soi-même ?

- « **a sword of cold air stabbed into the shop** » (ligne 25) : « stabbed into » a souvent été sous-traduit (« *pénétra la boutique/perça/poignarda/sabra/se planta dans »), a pu donner lieu à des fautes de méthode plus regrettables (« *s'abattit/traversa violemment/coupa le magasin en deux ») ou de fausses bonnes idées qui ont vite tourné court, ainsi par exemple, au détour d'une copie, « *une lame d'air froid pénétra la boutique comme un fourreau ».

- « **his face was stung to scarlet by the cold** » (lignes 27-28) : la tentation de trouver une expression idiomatique française à partir du verbe « to sting » a été grande pour beaucoup de candidats et les a détournés du sens réel de cette forme verbale. Aucun exemple dans la liste qui suit n'a pu être retenu : « *piqué de rouge/piqué au vif/piqué rouge vif/piqué au rouge/piqué et rouge/piqué par le froid /le visage lacéré presque jusqu'au sang ». Au contraire, « rougi par le froid piquant/par la morsure du froid », présents dans de nombreuses copies, ont prouvé que le problème n'était pas insoluble.

Notons aussi cette année une quantité importante de fautes dues à la méconnaissance de faits de langue très communs :

- « **out of sympathy** » (ligne 8) : il est pour le moins étonnant de lire dans certaines copies des traductions telles que « *dénuée d'une quelconque sympathie », « *sans aucun remord », « *par rejet » ou toute structure combinant « sans » suivi d'un substantif.
- « **Life was still to prove itself a thing of revelations** » (ligne 22) : il était aisé pour le jury de concevoir que « was to » puisse constituer un point de traduction sur lequel s'attarder, mais les nombreuses fautes (des calques, souvent) sur « prove itself a thing of... » ont été plus surprenantes, ainsi par exemple « *la vie devait se prouver des choses à révéler/avait fait toutes ses preuves/ la vie était un objet de révélations/matière à révélation/se prouvait des révélations/une chose de révélation... ».
- même cas de figure pour le segment « **in practically every shop in London that she considered fit to call a shop** » (ligne 21) où, très souvent, dans les copies, c'est la syntaxe française même qui est prise en défaut, ainsi : « *comme dignes d'appeler boutique », « aptes/propres à s'appeler magasin(s) » ou « **there had indeed been something to wait for** » (lignes 1-2), « *il y avait bien de quoi mériter l'attente ».

On note encore une fois la confusion entre passé simple, imparfait et plus-que-parfait. Les trois étaient nécessaires, à différents moments du texte, et complémentaires, dans une logique qui a priori n'avait pas lieu de poser problème⁵ (la durée des essayages/le regard pesant d'Ann Lee sur elles/les préjugés de Lulu en matière de chapeaux/l'emballlement de la séance d'essayage et les changements subtils qui s'ensuivent/le surgissement de l'intrus...). Il n'y avait, par contre, aucune place pour l'emploi soudain du passé composé, contrairement à ce qu'ont pu croire certains candidats.

Quelques conseils, pour finir

Ce rapport doit aussi être l'occasion de rappeler aux candidats, certes stressés le jour de l'épreuve (et qui, mieux que le jury, peut le comprendre ?), qu'il est indispensable de ne pas se départir de leur jugement critique, ou tout simplement de leur bon sens, en particulier au moment de la relecture de leur travail. Cela éviterait toute une série de fautes, souvent très pénalisantes, dont l'origine première est l'étourderie, ou un recul insuffisant. Quelques exemples parlent d'eux-mêmes :

- « **with trembling hands, she reached out in Ann Lee's direction** » (ligne 4) : « *les mains tremblantes, elle tendit le bras vers Ann Lee » ;
- « **Ann Lee smiled deprecatingly upon her and them** » (lignes 4-5) : « *Ann Lee sourit à propos d'elle et d'eux/sourit à ses mains » ;
- « **the brocaded seat of the chair** » (lignes 6-7) : « *l'assise plaquée or/l'assise brocardée »
- « **against the curtain of the archway** » (lignes 10-11) : « *contre le rideau/un rideau de passage en arcade/passage en arc de voûte » ;
- « **with her long pale eyes** » (ligne 11) : « *elle la regarda avec ses cils clairs » ;
- « **to finger the folds of a curtain** » (lignes 12-13) : « *déposer un doigt sur... » ;
- « **like a lily** » (ligne 15) : « *une fleur de lily » ;
- « **soon they were flaming** » (ligne 15) : « *elles étaient radiantes dans la chaleur », *etc.*

Le jury imputera aussi au trac le jour de l'épreuve certaines horreurs grammaticales françaises, pour peu qu'elles soient rares (sans toutefois les minorer) tels que barbarismes de conjugaison (« *souria » est revenu souvent), temps et modes hasardeux ou orthographe lexicale (« *pausément », « *empruntes » pour empreintes, « *chaqu'un »...). D'autres, en revanche, sont inadmissibles à ce niveau de spécialisation.

L'exercice de traduction ne s'improvise pas. La théorie, seule, ne suffit pas. Une pratique régulière, en revanche, permet d'acquérir des réflexes, de croiser tout au long du parcours universitaire (pas seulement l'année de préparation au concours) une variété de langues, de structures, de constructions, de lexique aussi, qui, adossée aux lectures personnelles que tout étudiant angliciste se doit de faire (littérature, poésie, théâtre, presse...), offrira au candidat le moment venu l'opportunité de faire montre de l'étendue de ses talents et de ses compétences. Cette année encore, le jury a pu apprécier de très belles traductions.

Jean-Pierre JUHEL
Université Rennes 2
Avec l'aide de la commission de version

⁵ Se référer directement au corrigé proposé en première page

4.2 TRADUCTION : THÈME

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

Proposition de traduction

Since it had been taken over by the Historians, I would only walk up to the café to buy my cigarettes in the morning, after playing tennis. And yet it is a spacious, pleasant place, overlooking the steep slope and the split-level tennis courts, all in large picture windows looking out on to the sea. It is decorated with large, extremely naive paintings. They have been painted with feeling, I can assure you. In one of them a distraught woman is standing in the way of a tall gendarme wearing a cocked hat while Maurin des Maures, dramatically framed in a doorway, is running away with his dog. In another one, the handsome smuggler is lying mortally wounded on a sylvan path, with the same dog by his side, looking sorrowful, while in the background the same woman is standing on a mound holding a smoking shotgun, looking as if she is saying 'My God, what have I done?' I can still see that rifle and it is definitely smoking, like a real chimney.

Those Historians I'm talking about had all fought in the last war. They all had immeasurable experience and they were all staunch supporters of the Polish Corridor and couldn't be called up. They looked at us younger people mockingly as if to say: 'You'll seeha! ha! You'll see!' Damn them, sitting there with their pastis, they looked almost pleased.

I would take the beautiful flight of glittery stone steps to get down to the beach. In the earthenware jars, which stuck out like bulging hips, geraniums were in continual bloom.

Crossing the terrace of the Hôtel de la Mer to get to the diving board, I would catch a glimpse of Monsieur Marsillac in those nice pale green pyjamas of his, sitting in his own personal sophisticated deck chair. He was mad about Primerol as well, but not a vagabond like me. He was more of the motionless, plant-like species. Ever since that first summer when the Hôtel de la Mer had sprung up out of the pine trees, he would arrive, without fail, at the beginning of August, along with his wife. She was a brunette, past her prime, but ageing well, and her graceful figure and that famous back would remain unchanged for many years to come. Actually, he seldom spoke to her. They had said all they had to say to each other a long time before. He was a dandy, Monsieur Marsillac was, but he was a really virile dandy at that. He wore amazing sandals, a gold wristwatch he had designed himself and fierce-looking sombreros, which in fact went well with his hook-nosed pirate's profile.

All month long, he would spend every day continually swaying to and fro, his feet higher than his chest, on his personal precision-made and miraculously balanced nickel-plated deck chair. I can still see him now, with his hands clasped behind his head, a cigarette between his lips and the inevitable Pernod on an iron table next to him. He at least did not talk to me about Danzig, even though he was too old to be called up. 'Oh! These pine trees, sir! This terrace, this sea! Believe me', he shouted, knocking back his glass of Pernod in one go, 'Here I feel myself coming alive again, as if I'm cleansing my system.'

Quelques remarques sur le texte et son auteur

Le texte proposé cette année à l'épreuve de thème de l'agrégation externe d'anglais était tiré de *Dernier été à Primerol* (publié en 2013), un récit posthume de Robert Merle, (1908-2004) son premier texte littéraire, retrouvé par ses enfants à son domicile en 2004 à son décès. Il s'agit d'un texte inédit d'une centaine de pages, rédigé au cours de sa captivité dans un camp de prisonniers de guerre en Allemagne pendant la Seconde Guerre mondiale. Reçu premier au concours de l'agrégation d'anglais en 1933, Robert Merle enseigne en lycée à Bordeaux puis à Neuilly dans les années trente. Mobilisé en 1939, prisonnier trois années pendant la guerre, il écrit son premier roman *Week-end à Zuydcoote*, qui lui vaut le prix Goncourt en 1949. Ce récit, dont la retraite des soldats alliés de Dunkerque en juin 1940 sert de toile de fond, a fait l'objet d'une adaptation cinématographique par Henri Verneuil, sortie en 1964. L'œuvre littéraire de Robert Merle se compose de romans, de pièces de théâtre, d'essais critiques, ainsi que de *Fortune de France*, une fresque historique en treize volumes publiés de 1977 à 2003, dont le treizième volume, *Le Glaive et les amours*, est récompensé du prix Jean Giono en 2003.

Dernier été à Primerol est un texte hybride, à mi-chemin entre le récit autobiographique et la nouvelle et se construit à partir de faits et de personnages réels. Les premières pages sont consacrées à une description des conditions difficiles du camp de transit, où le personnage principal, Jean Dodéro, prisonnier de guerre affamé, est de passage avant son transfert au stalag. Vient ensuite ce qui constitue l'essentiel de l'œuvre : une série de réminiscences d'une époque révolue, l'été de 1939, passé en famille sur les côtes méditerranéennes. Ces analepses permettent à l'auteur-narrateur d'évoquer ses derniers instants de bonheur avant la guerre, de se livrer à l'observation minutieuse des personnages parfois insolites et d'entamer une réflexion sur la nature du temps. Le fils de l'auteur, dans une postface qui suit le texte, présente l'ouvrage ainsi : « ... cet inédit est à la croisée d'une histoire singulière et de la grande Histoire qui emprisonne dans ses filets chaque volonté individuelle et réduit celle-ci à n'être que l'instrument des événements... ». Pierre Merle, Postface, *Dernier été à Primerol*, Editions de Fallois, 2013, p. 116.

Le passage à traduire, en focalisation interne, se situe au premier tiers du récit, et se compose de trois parties distinctes : une description du bar-tabac et de deux de ses tableaux, une parenthèse consacrée aux « Historiens » que veut éviter Jean Dodéro, puis sa descente vers la plage et le portrait qu'il dresse du couple Marsillac, avec une attention particulière prêtée à M. Marsillac. On retrouve dans cet extrait tout l'éclecticisme de Merle, notamment le mélange de style oral (par exemple : « Les Historiens dont je parle, ils ... ») et de style formel : « ...le même chien près de lui en une attitude contristée... »), une alternance de phrases courtes et de phrases longues et surtout une syntaxe bien française avec de nombreuses incises et appositions. Cette complexité de certains segments posait problème si les différences de syntaxe entre les deux langues étaient insuffisamment connues, tout comme le schéma temporel, qui a parfois dérouté certains candidats. Il fallait donc tenter de reproduire en anglais un texte avec ses changements de style et ses effets de sens, ayant recours à un registre littéraire ou oral, en faisant appel à des connaissances lexicales qui n'étaient nullement hors de portée des candidats.

Remarques globales

Chaque année, le jury insiste sur la nécessité d'une analyse en profondeur du texte avant de commencer la traduction. Il faut lire l'extrait plusieurs fois afin d'en analyser son sens mais aussi son style. Quantité de fautes seraient évitées si les candidats faisaient d'abord cet indispensable effort d'analyse, mais cette fois encore, les correcteurs ont constaté de nombreuses erreurs apparemment dues à une lecture trop superficielle ou trop hâtive du passage à traduire. Pour prendre un exemple au début du texte, certaines traductions proposées pour « courts étagés » témoignent tout simplement d'une mauvaise compréhension du texte français. Rappelons que le narrateur avait déjà fait allusion au tennis dans la première phrase de l'extrait, mais de nombreux candidats ont pris « courts » pour un adjectif « *short » ou ont proposé des non-sens lexicaux tels que « *storeyed courts », ou encore « *stepped tennis fields ». Une autre tendance notée cette année (et déjà signalée dans les précédents rapports) consiste à ne pas traduire certains mots ou tout simplement à ne pas traduire toute une phrase. Dans ce même segment, le mot « toutes » a très souvent été omis dans les traductions et les omissions lexicales sur l'ensemble du texte ont été très nombreuses dans les copies. Il vaut toujours mieux tenter de traduire un mot qui pose problème que de laisser un blanc, car l'omission est toujours sanctionnée plus sévèrement qu'une tentative de traduction.

En ce qui concerne la syntaxe, l'erreur la plus fréquente retrouvée dans les traductions était le calque syntaxique, où l'agencement du français est suivi de trop près. Ainsi, dans les phrases « Ils sont peints avec cœur, ces tableaux, je le garantis », « Il fume, ce fusil, je le vois encore, comme une véritable cheminée » ou encore « Ils avaient l'air, ces odieux, devant leur pastis, presque satisfaits »,

le maintien de l'apposition de « ces tableaux », de « ce fusil » et de « ces odieux » n'était pas possible et nécessitait un réagencement syntaxique. Le bon réflexe dans ces cas-là est de respecter le schéma de base de la construction de la phrase en anglais (Sujet + Verbe + Complément d'objet direct) et de ne pas changer l'ordre sans raison précise.

De la même manière, la solution trouvée par un grand nombre de candidats à la rupture de la structure verbe/objet dans « Je prenais, pour descendre à la plage, les beaux escaliers en pierres pailletées » a été de changer la focalisation de la phrase en commençant « To go down to the beach... » ou beaucoup plus grave, de laisser la syntaxe française telle quelle, ce qui a donné lieu à une phrase bancale et peu idiomatique. Comme l'a indiqué le rapport de l'an dernier, les candidats doivent aussi veiller à ne pas commettre des erreurs de ponctuation, notamment l'erreur du *comma splice*, qui consiste à séparer deux propositions principales par une virgule. Or, cette année, le jury a de nouveau constaté que les différences entre les règles de ponctuation des deux langues ne semblent pas être maîtrisées. Citons, par exemple, le segment « Ils en tenaient tous furieusement pour le Corridor, ils n'étaient plus mobilisables » où l'absence de la conjonction de coordination *and* pour séparer les deux propositions a été relevée dans la grande majorité des copies.

Les candidats doivent être conscients des exigences spécifiques de l'épreuve de thème et ainsi démontrer qu'ils sont bien préparés à les affronter. Par conséquent, il faut posséder de solides bases grammaticales, un lexique suffisamment riche et être bien rompu aux traductions de textes littéraires. Comme les années précédentes, le jury a relevé un grand nombre d'erreurs dans le choix des aspects verbaux – notamment dans la traduction des descriptions des tableaux au début – qui ont été rendus à de nombreuses reprises par des verbes au présent simple, tel « escapes » pour « s'enfuit ». L'aspect BE+ING s'imposait ici, puisque l'action décrite dans le tableau est vue dans son déroulement. La traduction des imparfaits était également source d'un grand nombre d'erreurs, les différences entre *used to*, le prétérit en BE+ING, et le *would* fréquentatif semblaient être mal perçues. Ainsi, vers la fin du texte, certains candidats ont traduit, « il portait » par « *he was wearing* » alors que pour narrer des faits récurrents on a recours au *would* fréquentatif ou au prétérit simple. Les prépositions, malgré leur importance en anglais, sont aussi souvent mal utilisées. Revenons à la description des tableaux, où « Sur l'un » est traduit par « **On one* » dans presque toutes les copies, alors que « in » était la préposition qui s'imposait dans ce contexte, et « aux premiers jours d'août » a été souvent rendu par « **on the first days of August* ».

Les candidats doivent également veiller à rester fidèles au texte de départ sans en calquer les structures, tout en étant capables de restituer la subtilité de certains passages en évitant la réécriture ou les étoffements abusifs. Devant la difficulté à traduire des phrases parfois un peu longues, beaucoup de candidats ont cru rendre la traduction plus fluide par des ajouts, l'introduction d'éléments explicatifs ou tout simplement un remaniement total de la phrase. L'expression « un grand gendarme en bicorne » qui posait d'ailleurs des problèmes de compréhension chez certains candidats, a été souvent traduite de manière fantaisiste. Il y a eu beaucoup de traductions qui relevaient plus de l'exercice de la réécriture que de la traduction, avec, par exemple, « **a tall guy from the police on a bike* ». On pourrait multiplier les exemples de cette tendance, plus ou moins nette selon les copies. De telles traductions déforment le sens de la phrase et portent atteinte au principe fondamental de la traduction, qui est le respect des choix de l'auteur.

Enfin, le jury a constaté des fautes d'orthographe récurrentes, telles que **riffle* (cette faute d'orthographe a été très souvent relevée), **smocking*, **terasse*, **Dantzig*, ainsi que l'absence de la majuscule dans *August*. Il faut également signaler que les candidats doivent garder du temps avant la fin de l'épreuve pour relire attentivement leur copie, ce qui aurait permis d'éviter certaines erreurs, y compris les omissions, qui sont par ailleurs lourdement pénalisées.

Remarques détaillées

Depuis qu'il était envahi par les Historiens, je ne montais plus au Bar-tabac que le matin, après le tennis, pour acheter mes cigarettes.

Certains candidats n'ont pas rendu l'antériorité de « était envahi » et ont traduit la première partie de la phrase par « *Since it was invaded* » et « envahi » a occasionné des réécritures avec « *crowded it* » ou « *packed with* » ou bien « *crammed with* ». La structure « je ne montais plus » a également posé problème ; « *I went to* » a été relevé dans de nombreuses copies. Quelques candidats ont buté sur le choix du déterminant et ont traduit « les Historiens » par « *Ø Historians* », ce qui n'est pas correct, puisqu'on fait référence à un dénombrable pluriel en nombre limité ; il convient donc d'utiliser l'article *the* dans son emploi spécifique. Par ailleurs, le « h » majuscule employé par le narrateur est une confirmation de plus qu'il s'agit bien d'un groupe spécifique et non pas générique. En ce qui concerne le lexique, « les Historiens » ne sont pas des historiens dans le sens strict du terme, mais des poilus de la grande guerre, ce qui est précisé explicitement par l'auteur plus loin dans l'extrait. Le jury rappelle qu'en règle générale, il ne convient pas de traduire des allusions et des

termes culturels, qui doivent être reproduits tels quels dans la traduction. Ainsi, « Bar-tabac » a fait l'objet de propositions peu heureuses, dont « pub », qui pourrait laisser croire au lecteur que le récit a pour cadre un pays anglo-saxon. Quant à « après le tennis », il y avait de nombreux ajouts inutiles, tels que « tennis match » « tennis session » ou « tennis practice ».

C'est pourtant, surplombant la pente abrupte et les courts étagés, une grande pièce plaisante, toute en larges baies sur la mer.

L'erreur la plus fréquente dans la traduction de ce segment était de laisser l'incise « surplombant la pente abrupte et les courts étagés » telle quelle, sans procéder au réagencement syntaxique qui s'imposait. Les spécificités syntaxiques du texte (avec ses nombreuses incises, décrochages et reprises) exigeaient que les candidats soient en mesure de distinguer, au cas par cas, les structures qui pouvaient être calquées de celles qui ne pouvaient pas l'être. De la même manière, « C'est pourtant » a été souvent rendu par « *It is, though », qui, en plus du calque de la syntaxe française, comporte une grave erreur de place et de choix de l'adverbe syntaxique « though », qui se trouve en milieu ou en fin de proposition et non pas au début, et plutôt dans un registre familier. Par ailleurs, la traduction de « surplombant » a également été source d'erreurs, notamment à cause de confusions avec d'autres verbes commençant avec « over », par exemple « overhanging ». Quant à la traduction de « larges baies sur la mer », de nombreux candidats n'ont manifestement pas compris que le narrateur faisait allusion aux fenêtres du Bar-tabac et non pas aux « large bays in the sea ». Une fois de plus, des lectures trop hâtives donnent lieu à des faux-sens ou même des non-sens.

De grands tableaux, énormément naïfs, la décorent. Ils sont peints avec cœur, ces tableaux, je le garantis.

Outre le maintien de l'apposition de « ces tableaux » signalé précédemment, le calque de « la décorent » « *decorate it », a été relevé dans presque toutes les copies. Si le segment est traduit en utilisant une construction active en anglais, on donne alors l'impression que les tableaux désignent le sujet animé de la phrase. L'emploi d'une tournure passive permet de gommer le caractère agentif attribué à un inanimé, « grands tableaux ». Il convenait également de faire preuve de précision dans le choix du lexique. Pour rendre « naïfs » de nombreux candidats ont proposé des périphrases lourdes et maladroitement, par exemple « *painted in the style of naïve art », d'autres ont fait des choix lexicaux erronés « *childish, *candid, *romantic ». Parmi les autres erreurs lexicales et syntaxiques relevées, on retrouve « *with heart » pour « avec cœur », ainsi que la répétition du sujet dans la deuxième phrase « Ils sont peints avec cœur, ces tableaux » rendu par « *They are painted with heart, these paintings ». Par ailleurs, un certain nombre de candidats ont voulu maintenir en anglais une structure adjectivale calquée sur le français, avec « big paintings, extremely naïve », qui pose un problème de structure. Enfin, la différence entre les déictiques *this/that, these/those* n'est souvent pas maîtrisée et les candidats à l'agrégation la reverront avec profit.

Sur l'un, une femme éperdue barre le passage à un grand gendarme en bicorne,

Comme on l'a déjà fait remarquer plus haut, beaucoup de candidats ont commis des erreurs quant au choix de la préposition et au choix de la forme du verbe dans la description des tableaux. La traduction de l'adjectif « éperdue » a donné lieu à de nombreux faux-sens, voire des non-sens : « *stray woman » est une collocation erronée, et « lost » témoigne encore une fois d'une certaine négligence dans la lecture du texte. Quant à « en bicorne », le jury n'attend évidemment pas des candidats une connaissance encyclopédique des coiffures de la gendarmerie, mais les correcteurs ont été surpris par le nombre très important de solutions fantaisistes ou absurdes pour rendre du lexique qui, certes, sortait quelque peu de l'ordinaire. (En l'occurrence, le terme *bicorne* existe, mais la plupart des anglophones parleraient de *cocked hat*.) Devant ce genre de difficulté lexicale, il est prudent de ne pas prendre de risques et surtout d'éviter les réécritures et les barbarismes qui sont pénalisés plus lourdement qu'une simple imprécision lexicale telle que « hat » par exemple. L'expression « barre le passage à » a également posé problème, avec de nombreuses graves erreurs de structure relevées, « *barring the way to » ou bien « *blocking the way » étant les plus fréquentes occurrences.

tandis que *Maurin des Maures, dramatiquement encadré dans une porte, s'enfuit avec son chien.

(Maurin des Maures: Roman de Jean Aicard, (1908). Il décrit les aventures d'un braconnier, Maurin, poursuivi par des gendarmes à travers la région du massif des Maures.)

Pour la traduction de « tandis que » certains candidats ont eu recours à « *whereas » qui a une valeur contrastive mais qui ne marque pas la simultanéité nécessaire dans ce contexte. De très nombreux candidats ont traduit « Maurin des Maures » alors qu'en règle générale on ne traduit pas les noms propres, sauf dans de rares cas ou pour des personnages incontournables (Aristotle, Queen Elizabeth, etc). Par ailleurs, l'adverbe « dramatiquement » a donné lieu à un certain nombre d'évitements et autres collocations erronées : « *theatrically » « *tragically » ou « *in a dramatic

manner » et « encadré dans une porte » a été presque systématiquement traduit littéralement par « *in a door » qui constitue un non-sens lexical.

Sur l'autre, le beau contrebandier gît, blessé à mort, dans un chemin sylvestre, le même chien près de lui en une attitude contristée,

Dans ce segment, il convenait de faire preuve de précision dans le choix du lexique. Les traductions du terme français «contrebandier » par tout autre chose que le mot « smuggler », c'est-à-dire « counterfeiter » ou « poacher » relève de la surtraduction ou du faux-sens. De la même manière, « blessé à mort » a été souvent traduit mot à mot et a donné lieu à de nombreux non-sens lexicaux tels que « *wounded to death » ou « *deadly wounded ». L'adjectif « sylvestre » a également posé problème et a été rendu par des non-sens, voire des barbarismes comme « *sylvester » ou « *sylvestrian ». De même « en une attitude contristée » a très souvent été calqué : « *in a sad attitude ». Ces imprécisions lexicales pourraient être évitées si, lors de la préparation du concours, les candidats mémorisaient non seulement des mots isolés, mais aussi des combinaisons acceptées de mots. En ce qui concerne le domaine grammatical, le jury a été surpris de constater qu'il règne chez certains candidats une grande confusion entre les verbes pièges « lay » et « lie ». Ainsi, pour traduire « gît », « *lays » a été relevé dans quelques copies.

tandis que sur un monticule, en deuxième plan, la même femme se tient debout, fusil fumant au poing, avec l'air de se dire :

Ce segment a aussi posé des problèmes de lexique aux candidats, qui n'ont pas trouvé de solution convenable pour « monticule » : « heap » ou « pile of earth » ou bien « *hump » ont été très souvent relevés. Par ailleurs, « en deuxième plan » a souvent été rendu par « *in the middle ground » et aussi par « *second ground ». Le vocabulaire courant semble ici mal maîtrisé, car de nombreux candidats ont proposé des traductions littérales telles que « *fist » pour « poing », ainsi que des lourdeurs dans la traduction de « fusil fumant », par exemple « *a gun from which smoke emerged ». Outre le manque de précision dans le domaine lexical, les correcteurs ont également relevé l'ajout de particules qui modifient le sens des verbes : « lying down », qui n'a pas le même sens que « lying » et « standing up », qui n'est pas l'équivalent de « standing ».

« Mon Dieu, qu'ai-je fait ? » Il fume, ce fusil, je le vois encore, comme une véritable cheminée.

Ce segment ne présente *a priori* aucune difficulté insurmontable mais a fait apparaître, entre autres, des problèmes de deixis. Pour « ce fusil », le seul déictique possible est « that », car « this » aurait supposé que le tableau en question était proche dans le temps ou l'espace ou dans l'esprit du narrateur. En ce qui concerne l'adverbe « encore », il a parfois été traduit par « again », qui exprime la répétition, alors qu'il fallait rendre la notion de la continuité avec « still ». Pour rendre « qu'ai-je fait », certains candidats ont choisi le prétérit (« what did I do ? »), qui est une erreur, puisque dans ce cas précis, l'énonciateur ne se détache pas du présent. Il convenait d'employer la forme aspectuelle « what have I done ». Les correcteurs ont également relevé de nombreuses imprécisions lexicales pour traduire « Mon Dieu », révélant ainsi des lacunes dans la qualité idiomatique de l'anglais des candidats.

Les Historiens dont je parle, ils avaient tous fait la dernière guerre, ils possédaient tous une expérience infinie, ils en tenaient tous furieusement pour le Corridor⁶, ils n'étaient plus mobilisables.

Outre les occurrences courantes de *comma splice*, le jury a été surpris de constater que ce segment avait posé des problèmes de lexique aux candidats, qui ont souvent buté sur l'expression « fait la dernière guerre » qui a été rendue par « lived through » ou « been part of ». De la même manière, « dernière » a posé beaucoup de problèmes et a donné lieu à « latest » et « latter » et même à « the Second World War », ce qui relève à la fois du faux-sens et d'une solution qui est impossible vu le contexte du récit. Par ailleurs, « une expérience infinie » a occasionné une grave erreur de détermination, avec plus de la moitié des copies qui traitent « expérience » comme un nom dénombrable, avec par exemple « *an infinite experience » relevé dans de nombreuses copies. « An experience » ferait référence à une expérience unique et non à la somme de toutes les expériences acquises dans le passé. Il convenait donc de bien connaître le comportement syntaxique de ce nom,

⁶ En ce qui concerne le « Corridor », rappelons à toutes fins utiles les faits essentiels. Le couloir de Dantzig ou corridor de Dantzig, appelé aussi dans une certaine historiographie anglophone « corridor polonais », est un terme employé pendant l'entre-deux-guerres pour désigner la bande de territoires située à l'ouest du territoire de la ville libre de Dantzig. Le traité de Versailles (28 juin 1919) a reconstitué une Pologne disparue depuis la fin du XVIIIe siècle. Bien qu'ayant signé un accord politique qui équivalait à un traité de non-agression valable dix ans avec la Pologne (26 janvier 1934), Hitler revendique le couloir de Dantzig, établi pour concéder un accès à la mer à la Pologne tout en séparant la Prusse orientale du reste du territoire allemand. Il se fait plus pressant sur ce sujet au printemps de 1939 après avoir obtenu satisfaction à la conférence de Munich (28-30 septembre 1938) sur la question des Sudètes. (pour plus de précisions, cf *Histoire des relations internationales de 1919-1945*, J-B Duroselle, A. Kaspi, Tome 1, 12e édition, Armand Colin, 2012).

dont le sens varie en fonction du contexte. En ce qui concerne la syntaxe, elle a de nouveau constitué un obstacle, puisque le calque syntaxique « * the Historians...they... » a été très souvent relevé.

Ce segment a également posé des problèmes de compréhension du français, car la quasi-totalité des candidats ne connaissait manifestement pas l'expression « en tenaient... pour » (*En tenir pour. Être épris de, avoir de l'inclination pour* www.cnrtl.fr/definition/tenir), ce qui a donné lieu à de nombreuses erreurs, notamment des contre-sens tels que « bore a grudge against » ou « resented ». Ces « Historiens » sont passionnés par le Corridor de Dantzig, convoité par Hitler. Ils sont visiblement des va-t-en-guerre : en soulignant qu'ils ne sont plus mobilisables (la scène se passe en été 1939), Robert Merle ironise sur la manière dont ils sont prêts à engager la France dans une nouvelle aventure guerrière, alors que eux ne risquent plus rien. L'adverbe « furieusement » souligne de façon ironique leur ferveur et a souvent été rendu par un calque lexical, « *furiously held for the Corridor », alors qu'il fallait trouver une solution plus idiomatique avec une combinaison adjectif + nom par exemple. Si, en général, le « Corridor » est resté tel quel, plusieurs candidats n'ont pas saisi le sens de « mobilisables » et ont proposé des traductions comme « *could not be motivated » ou « *couldn't be enlisted », une passivation involontaire incompatible avec le verbe intransitif et volitif « enlist ».

Ils nous regardaient, nous les jeunes, d'un œil goguenard, comme pour nous dire « Vous verrez... Eh ! Eh ! Vous verrez ! » Ils avaient l'air, ces odieux, devant leur pastis, presque satisfaits.

La traduction de ce segment a fait apparaître une certaine confusion autour de l'emploi de verbes et de formes nominales qui font partie des savoir-faire fondamentaux de tout angliciste. Ainsi, « regardaient » a été rendu par « watched » dans certaines copies, « pour nous dire » par « *as if to tell us », et « les jeunes » a également posé problème et a donné lieu à « *the youth » ou « *the young ». A ces erreurs s'ajoutait très souvent un calque lexical grave, « *at us, the young ones ». Il convenait aussi de faire preuve de précision dans la traduction de « d'un œil goguenard », qui a occasionné des faux-sens tels que « *a malicious gaze » ou « *a suspicious eye ». On a également relevé une grande imprécision autour de l'emploi des prépositions, notamment dans la traduction de « devant », qui a été presque systématiquement traduit par le calque lexical « *in front of ». Ici, il ne s'agit pas d'une localisation dans l'espace, l'intention de l'auteur n'étant pas de préciser la position exacte des Historiens vis-à-vis de leur pastis, mais tout simplement qu'ils s'apprêtaient à les boire. C'est pour cette raison que le jury a retenu « sitting there with » ce qui reste plus fidèle au sens de la phrase. Par ailleurs, l'*Oxford English Dictionary* donne la définition suivante de « in front of » :

« In a position just ahead or at the front part of someone or something else: *the lawn in front of the house.*

In a position facing someone or something: *she sat in front of the mirror.*

In the presence of: *the teacher didn't want his authority challenged in front of the class.* »

(<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/in-front-of?q=in+front+of>).

Cette erreur de préposition, relevée dans presque toutes les copies, souligne encore une fois la nécessité d'analyser les mots dans leur contexte afin d'éviter les traductions mécaniques et aussi de visualiser la situation avant de traduire. Enfin, la règle de l'accord en nombre semble mal maîtrisée chez certains candidats qui ont proposé « *their glass of pastis » pour « leur pastis ».

Je prenais, pour descendre à la plage, les beaux escaliers en pierres pailletées. Parmi les jarres, renflées comme des hanches, des géraniums n'en finissaient plus de s'épanouir.

Si en ce qui concerne ce segment le premier réflexe était de procéder à un réagencement syntaxique pour rapprocher le sujet et le COD, il ne fallait pas pour autant changer la focalisation de la phrase et mettre « to get down to the beach » en position initiale. Il convenait également de faire preuve de précision dans le choix du lexique. Presque tous les candidats ont proposé « stairs » pour « escaliers », alors que « steps » s'imposait pour désigner un escalier en pierres en plein air. De la même manière, les maladresses dans la traduction de « en pierres pailletées » étaient nombreuses, « *spangled stones » a souvent été relevé et cette erreur lexicale s'accompagnait, dans un grand nombre de copies, d'une lourdeur comme « *made of » ou « *made out of ». La traduction de l'adjectif « pailletées » a constitué un bon test de la qualité idiomatique de l'anglais des candidats car il fallait choisir un terme exprimant la nature régulière et constante de la lumière. Ainsi, « *sparkling », qui désigne la lumière intermittente ou brève, n'était pas recevable.

Le lexique a de nouveau été source d'erreurs dans la phrase suivante, notamment dans les traductions de « jarres », souvent rendu par « *jars », qui, sans autre mot pour en préciser le sens, renvoie le plus souvent à des bocalaux ou à des pots en verre. Il fallait aussi plus de précision dans la traduction de « renflées comme des hanches », qui a donné lieu à des collocations erronées telles que « *swollen like hips ». Concernant la grammaire, les correcteurs ont relevé une grave erreur de détermination dans la traduction de « des géraniums », qu'un nombre important de candidats ont rendu par « *some geraniums » ou « *the geraniums » alors que l'article zéro s'imposait. En effet, l'emploi de l'article défini présuppose l'existence d'un contexte spécifique là où il s'agit de géraniums

en général. Par ailleurs, la traduction de « n'en finissaient plus de s'épanouir » a posé beaucoup de problèmes à tous les candidats et a encore une fois mis en jeu l'authenticité de leur anglais. Parmi les erreurs les plus récurrentes, on a souvent retrouvé « *would not stop blooming » qui décrit un comportement animé, alors qu'il s'agit de fleurs.

En traversant la terrasse de l'Hôtel de la Mer pour gagner le plongeur, j'apercevais, sur sa chaise longue personnelle et perfectionnée, M. Marsillac, et son beau pyjama vert pâle.

La traduction du gérondif « en traversant » a parfois posé problème pour certains candidats. Les correcteurs ont relevé la grave erreur d'aspect « *as I was crossing » dans un certain nombre de copies, alors qu'il fallait marquer l'aspect itératif, et pas systématiquement avec la forme BE + ING, car « Whenever I crossed » a été également validé par le jury. Outre l'erreur récurrente de la séparation du verbe/COD, le jury a été très surpris de constater que de nombreux candidats ont été mis en difficulté par du lexique qui ne relevait pas d'un domaine spécialisé, tel que « plongeur » que très peu de candidats ont réussi à traduire correctement, ainsi que « chaise longue », très souvent traduit par « *long chair ». Le vocabulaire courant semble mal maîtrisé ici et a conduit inévitablement à des contre-sens ou à des barbarismes. Par ailleurs, en général, on ne traduit pas les noms propres, ainsi, « l'Hôtel de la Mer » a été parfois traduit par « *Seaside Hotel » ou bien « *Hotel of the Sea », ni les titres, « M. Marsillac » a été rendu par *Mr Marsillac », dans quelques copies, ce qui donne l'impression au lecteur qu'il s'agit d'un personnage anglais. Quant à l'adjectif « perfectionnée », les choix lexicaux de l'auteur pour décrire l'originalité de la chaise longue de Marsillac ont posé problème à de nombreux candidats qui ont éprouvé des difficultés à proposer des traductions authentiques. Ici c'est de nouveau la qualité idiomatique de l'anglais des candidats qui était en jeu, car il fallait surtout éviter des calques ou des collocations erronées telles que « *perfected deckchair ».

Un piqué de Primerol, lui aussi, mais pas un vagabond dans mon genre. Il était, lui, plutôt, de l'espèce immobile, végétale.

C'est le lexique qui a posé le plus de problèmes dans ce segment. Le terme « piqué » semblait méconnu et a très souvent été sous-traduit, par exemple « *enthusiastic about » ; de la même manière, il fallait tenir compte du registre de l'extrait. Il n'était donc pas possible de traduire « vagabond » par « *bum », qui est trop familier. Le jury a également relevé le barbarisme « *vegetal » dans presque toutes les copies, ainsi que de nombreuses erreurs pour rendre l'expression emphatique comme par exemple : « *Him, too, was », ce qui constitue une grave erreur de syntaxe.

Depuis le premier été où l'Hôtel de la Mer avait surgi d'entre les pins, il arrivait, ponctuel, aux premiers jours d'août,

Les traductions proposées de la deuxième partie de ce segment ont parfois révélé des lacunes dans les connaissances grammaticales. En effet, certains candidats n'ont pas tenu compte des contraintes dues au sémantisme du verbe « arrive », ni de la valeur aspectuelle de l'imparfait ici. Le choix de la forme simple du verbe ou d'un *would* fréquentatif s'impose dans la traduction, car une forme en BE+ING telle que « *he had been arriving » exprime une antériorité là où il n'y en a pas, ainsi qu'un aspect duratif incompatible avec le caractère ponctuel du verbe « arrive ». En termes de lexique, il fallait éviter les calques lexicaux « *punctually » ou « *on time », qui donnent l'impression que Marsillac devait arriver à son lieu de vacances à une heure précise. Il convenait ici de rendre le sens global de « ponctuel », par une tournure comme « like clockwork » qui a été retenue par le jury. Enfin, le choix des prépositions a également été une source de difficulté. Les correcteurs ont souvent relevé la traduction de « d'entre » par « *between » et de « aux premiers jours d'août » par « *at the first days of August ». Les candidats reverront avec profit les prépositions en consultant certains ouvrages cités à la fin de ce rapport.

avec sa femme, une brune plus très jeune, mais qui vieillissait bien, gardant intacts, pour de longues années encore, sa taille élégante, son dos célèbre.

Une longue phrase, qui comporte beaucoup d'éléments et de nombreuses incises, si chères aux auteurs français, mais qu'il est peu courant de retrouver en anglais. Par conséquent, le jury a jugé préférable de la traduire en deux phrases séparées, en marquant avec un point la fin de la première phrase à « femme ». Dans ces conditions, il faut étoffer le début de la deuxième phrase avec le sujet « She was » et ensuite procéder à un réagencement syntaxique qui rassemble tous les éléments descriptifs du physique de la femme en gardant pour la fin de la phrase l'incise « pour de longues années encore ». Un certain nombre de candidats ont voulu maintenir en anglais une structure adjectivale calquée sur le français, avec « *a not so young brunette », qui pose un problème de structure. En ce qui concerne le lexique, l'erreur la plus fréquente était le calque lexical. Le nom « taille » a été très souvent traduit par « *waist », alors qu'il s'agit plutôt de la ligne de Mme Marsillac, certains candidats ont proposé « *silhouette », qui relève du faux-sens et « *keeping intact for long years » pour traduire « gardant intacts pour de longues années » a été relevé dans un grand nombre de copies.

Il lui parlait rarement, d'ailleurs. Ils s'étaient tout dit depuis longtemps. C'était un dandy, M. Marsillac, mais un dandy tout à fait viril.

Une fois de plus, il convenait de faire preuve de précision dans le choix du lexique. Les traductions de la locution adverbiale « d'ailleurs » par « *moreover » ou « *besides », retrouvées dans de nombreuses copies, soulignent la nécessité de revoir les différentes traductions possibles, en fonction du contexte et du registre de l'extrait. La phrase « Ils s'étaient tout dit depuis longtemps » a fait apparaître l'absence chez certains candidats des réflexes de traduction les plus courants. Outre le nombre important d'occurrences de « *They had told each other », révélateur d'une confusion entre les verbes « say » et « tell », ce qui a surpris les correcteurs était le grand nombre d'erreurs grammaticales graves portant sur « depuis longtemps », très souvent traduit par « *for a long time ». Quand on retrouve « *They had told each other everything for a long time » dans la plupart des copies, on ne peut que rappeler aux futurs candidats que la traduction de « depuis » introduisant un complément de temps fait partie des points incontournables qu'il faut maîtriser pour enseigner l'anglais. De même, certains candidats pour traduire « depuis » ont eu recours à « ago », mais ce repère temporel ne convient pas non plus, puisqu'il renvoie à un moment antérieur au moment présent, alors que le narrateur évoque un moment antérieur au passé, il convient alors d'utiliser « before ». Enfin, le jury a relevé beaucoup de calques syntaxiques sur la troisième phrase, par exemple : « *He was a dandy, M. Marsillac », qui renforce l'impression que, pour beaucoup de candidats, traduire consiste à remplacer un mot par un autre, indépendamment de celui qui le suit ou le précède.

Il portait des sandales étonnantes, un bracelet-montre en or qu'il avait dessiné lui-même et des sombreros farouches qui allaient bien, d'ailleurs, à son profil busqué de pirate.

Les erreurs lexicales ont été très nombreuses dans ce segment, où, encore une fois, le jury attendait des candidats qu'ils possèdent un lexique assez large pour ne pas avoir systématiquement recours aux évitements ou autres collocations erronées. Si l'adjectif « étonnantes » exigeait des candidats une réflexion concernant les différentes traductions possibles, le lexique de la vie quotidienne faisait défaut pour rendre « sandales », ou bien « bracelet-montre en or ». En effet, « *bracelet watch » a été relevé dans de nombreuses copies et « en or » a donné lieu à « *golden » ou « *in gold ». Il convenait d'utiliser un nom composé « gold watch », qui désigne le type de montre, alors qu'une construction avec « golden » a une fonction descriptive. Par ailleurs, « dessiné » a été souvent traduit par « *drawn », ce qui relève du faux-sens, car il s'agit de dessiner dans le sens de concevoir un objet. En ce qui concerne l'hypallage « farouches », on peut le comprendre de deux manières contradictoires. Soit on prend farouche dans le sens de « ce qui a peur » et dans ce cas-là l'adjectif explique que Marsillac fuit le monde qui l'entoure, ce qui est contredit par son caractère plutôt mondain. Soit on prend farouche dans le sens contraire de « sauvage, barbare », qui correspond mieux à l'image du profil de pirate de Marsillac : ses sombreros lui donnent un air guerrier, conquérant, et le jury a préféré de loin cette interprétation, plus conforme à l'esprit du texte. La plupart des candidats ont fait le bon choix en ce qui concerne le sens de « farouches », mais ont proposé des traductions telles que « *wild sombreros » ou « *fierce sombreros », ce qui constituent des collocations erronées, puisque l'animisme en anglais est beaucoup plus rare qu'en français. De nombreuses imprécisions lexicales ont été relevées dans la traduction de « allaient bien », qui a été souvent traduit par « *matched », qui relève d'une surtraduction. Par ailleurs, la construction du groupe nominal en fin de phrase a également posé des problèmes, ce qui a donné lieu par exemple à « *his profile of pirate », soulignant encore une fois la nécessité d'une bonne maîtrise du cas possessif pour gérer convenablement la traduction de certains groupes nominaux complexes.

Pendant un mois, sur son transatlantique particulier, miracle d'équilibre, nickelé et chirurgical, il se balançait sans fin, les pieds plus hauts que le buste, au long des jours.

Ce segment, l'un des plus délicats à traduire du point de vue lexical et syntaxique, a fait l'objet de quelques lectures trop hâtives. La première étape dans l'analyse de la phrase, était de visualiser la situation, ce qui aurait pu éviter une erreur lexicale très fréquente, à savoir la traduction de « transatlantique » par un mot signifiant un type de bateau, ce qui représente un contresens et qui témoigne d'une certaine négligence, surtout que l'auteur avait déjà fait allusion à cette chaise longue très particulière quelques lignes auparavant. Si le véritable sens des adjectifs « nickelé et chirurgical » a parfois échappé à certains candidats, il fallait se représenter mentalement l'armature de la chaise longue en nickel, qui doit avoir une allure moderne, froide et précise. L'adjectif « chirurgical » est une métaphore comique et ironique pour désigner la modernité glaçante de la chaise longue au design assez coupant. Il fallait donc rendre l'idée de la singularité de l'aspect du transatlantique. Outre les imprécisions lexicales, les correcteurs ont relevé deux erreurs syntaxiques récurrentes. La grande majorité des copies a retardé l'apparition du sujet « he », qui doit figurer juste après le repère temporel. De la même manière, la plupart des candidats ont maintenu l'apposition des adjectifs. Viennent ensuite de graves erreurs en trop grand nombre que l'on ne doit pas voir à ce niveau :

« Pendant » a été traduit par « *during » par de nombreux candidats, des erreurs de détermination comme « *the feet » ont été relevées dans plusieurs copies et enfin, le jury a été également confronté à des fautes graves pour rendre « il se balançait » : soit il s'agissait d'une erreur d'aspect « *he was swinging » ou soit « *he swang », erreurs pénalisées lourdement par le jury.

Je le revois encore, les mains croisées derrière la nuque, une cigarette aux lèvres, un éternel Pernod posé à côté de lui sur une table de fer.

L'expression « les mains croisées » a posé problème à un certain nombre de candidats, qui ont eu trop souvent recours à une traduction calquée sur le français, ce qui donne lieu à un faux-sens, par exemple : « *hands crossed », relevé dans presque toutes les copies, ou « *hands folded » dans de nombreuses autres. Le choix de traduire « un éternel Pernod », par « *an eternal Pernod » constitue une erreur de détermination doublée d'un contre sens, car il sous-entendait que Marsillac ne buvait jamais son verre de Pernod et que le verre existerait toujours. On a également relevé de nombreuses erreurs de préposition dans la traduction de « aux lèvres », telles que « *at his lips » ou « *on his lips ».

Il ne me parlait pas de Dantzig, lui, au moins, bien qu'il ne fût plus mobilisable.

Dans ce segment, pour traduire « Il ne me parlait pas de Dantzig » certains candidats ont eu recours au *would* fréquentatif, par exemple : « *He would not talk to me about Danzig », ce qui aboutit à une ambiguïté, car à la valeur fréquentative s'ajoute la valeur volitive, ce qui pose un problème de sens : « he would not talk » a plutôt le sens de « il refusait de parler ». Par ailleurs, le choix du prétérit simple s'imposait, car l'itération était déjà clairement établie. En ce qui concerne la syntaxe, le groupe adverbial « au moins » était souvent placé à la fin de la phrase, ce qui fait porter « at least » sur tout l'énoncé et non pas sur « he ». Beaucoup de candidats n'ont pas rendu l'expression emphatique « lui, », qui a été surtraduit comme par exemple : « *contrary to the others » ou a été tout simplement évité. Cet exemple est révélateur d'une tendance généralisée constatée par les correcteurs cette année, à savoir l'incapacité d'un grand nombre de candidats à rendre les nuances stylistiques et les effets de sens d'un texte français, à cause d'un anglais qui manque d'authenticité.

« Ah ! Ces pins, Monsieur ! Cette terrasse ! Cette mer ! Croyez-moi, s'écriait-il, en vidant d'un trait son verre de Pernod. Ici, je me sens revivre, je me désintoxique en quelque sorte... »

Malgré les fréquentes mises en garde dans les rapports précédents, le jury a de nouveau été confronté à des copies de candidats qui semblent ignorer les règles de la ponctuation du discours direct en anglais. Rappelons qu'en anglais, toutes les paroles rapportées en discours direct sont entre guillemets : il fallait donc les fermer après « Croyez-moi », pour les ouvrir avant « Ici », à la différence de ce qui se passe en français, et la ponctuation finale est contenue dans les guillemets. Quelques candidats ont buté sur le choix de déictique, mélangeant « those pine trees » et « this terrace », qui a pour effet d'opérer une distinction entre les deux groupes nominaux qui ne figure pas dans le texte de départ. L'expression « vidant d'un trait » a donné lieu à des maladroites, « in one shot » a été souvent relevé et parfois à un contresens « *sip ». De nombreux barbarismes ont été proposés pour la traduction de « je me désintoxique » comme « *detoxicate » et la traduction de ce groupe verbal a également fait apparaître une certaine confusion dans le choix aspectuel entre BE-ING et la forme simple, choix qui évidemment dépend du contexte.

Si l'on devait résumer l'épreuve de thème de cette session, on pourrait dire que le manque de richesse lexicale, ainsi que l'absence d'automatismes syntaxiques ont causé le plus de déconvenues. Par conséquent, on ne saurait trop conseiller aux futurs agrégatifs non seulement de mémoriser des mots isolés, mais aussi des combinaisons acceptées de mots, afin d'éviter les collocations erronées comme celles retrouvées dans toutes les copies cette année. A cela doit s'ajouter une révision systématique des règles syntaxiques de l'anglais, qui permettra aux candidats de ne pas avoir recours au calque, qui donne le plus souvent lieu à des structures impossibles dans la langue d'arrivée. Enfin, les correcteurs tiennent à souligner qu'ils ont eu le plaisir de lire des copies de candidats qui ont su allier de solides connaissances lexicales à une bonne gestion des difficultés syntaxiques, qui sont la preuve que le thème anglais reste un défi surmontable.

Michael LAVIN
CPGE, Lycée Faidherbe, Lille

Références bibliographiques

CHUQUET, Hélène et PAILLARD, Michel. *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Gap, Ophrys, 1987.

-
- DEMANUELLI, Claude et Jean. *Lire et traduire: anglais–français*. Paris, Masson, 1990.
- GRELLET, Françoise. *The Mirrored Image: Initiation au thème anglais*. Paris, Hachette Supérieur, 1992.
- GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*. Gap, Ophrys, 1983.
- ROTGE, Wilfrid, MALAVIEILLE, Michèle et MUTCH, George. *Exercices de thème grammatical anglais*. Paris, PUF, 2002.
- THOMSON, Jean-Max et HOLSTEAD, John. *Anglais : thèmes d'aujourd'hui*. Paris, Vuibert, 1997.
- VINAY, Jean-Pierre et DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier, 1958.

* : ce signe précède un énoncé non accepté, cité à titre d'exemple d'erreur courante trouvée dans les copies de candidats.

II ÉPREUVES ORALES

1. LEÇON DE LITTÉRATURE

Conditions de l'épreuve

Le candidat a le choix entre deux sujets, portant sur deux œuvres différentes du programme, tronc commun et option littéraire confondus. Le temps de préparation est de cinq heures. L'exposé dure trente minutes au maximum ; après vingt-cinq minutes le jury signale au candidat qu'il lui reste cinq minutes pour conclure. La présentation est suivie d'un entretien en français d'une durée de dix minutes environ (quinze maximum).

Pendant la préparation en loge le candidat peut consulter un exemplaire de chacune des deux œuvres concernées. A l'issue de sa préparation il pourra prendre avec lui en salle d'interrogation l'ouvrage correspondant au sujet qu'il aura retenu. La consultation des notes et de l'appareil critique inclus dans l'édition au programme est autorisée, ainsi que l'utilisation de « post-it » pour s'aider à retrouver les citations. Les candidats disposent également d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Il est fortement conseillé d'utiliser le premier de ces ouvrages afin de vérifier le sens exact et, si nécessaire, la polysémie des termes du sujet. Ainsi, l'article « subordination » du dictionnaire (pour la leçon « Subordination in *Measure for Measure* ») suggérait automatiquement les dénnotations grammaticales du sujet (« The dependence of one clause or unit upon another; the construction of sentences using subordinate clauses ») et aiguillait le candidat vers une lecture moins thématique de la pièce.

Une part importante du temps de préparation (plus d'une heure) doit être consacrée à un parcours, plus ou moins exhaustif, de l'œuvre : qu'il s'agisse de H.D. ou de Ben Okri, il faut pouvoir retrouver dans le texte, non pas les passages clefs que l'on se croit obligé de citer quel que soit le contexte (comme par exemple : « The baby beats the nurse, and quite athwart / Goes all decorum », *Measure for Measure* I, 3, cité par presque tous les candidats qui avaient choisi Shakespeare), mais tous les chapitres, poèmes, scènes, phrases, vers, mots, liés au sujet précis que l'on doit présenter.

Ce travail préalable est fondamental ; toute la leçon va se construire sur celui-ci.

Il est par ailleurs indispensable de vérifier dans le dictionnaire de prononciation les termes de rhétorique, ceux qui appartiennent au registre de l'analyse littéraire, et les noms propres que l'on va devoir prononcer.

La leçon, conformément aux règles de l'épreuve, ne peut être rédigée, en dehors de l'introduction et de la conclusion. A la fin de l'épreuve le jury vérifiera les brouillons du candidat pour s'assurer qu'il a parlé à partir de simples notes.

La gestion du temps de parole doit être pensée lors de la préparation en loge. Il faut se préparer à moduler ce que l'on a à dire afin d'occuper le temps de parole de façon harmonieuse : noter une durée théorique pour chaque partie et accorder plus ou moins de temps à la lecture des citations et à leur commentaire en fonction du temps restant.

Problématisation du sujet

Une leçon, en Littérature, n'est pas une dissertation. Il ne s'agit pas ici de soulever puis de résoudre une ou des questions. Les sujets de leçon demandent à être définis, explorés, lus dans toutes leurs acceptions pertinentes pour l'œuvre ; puis chacun de ces aspects (du plus simple, du plus littéral, au plus complexe, au plus subtil – dans leur dimension poétique, générique, narratologique, stylistique, rhétorique, historique, etc.) devra être exploré dans le développement. Le plan découle de cette succession et en est tributaire. Ainsi, dans un sujet notionnel tel « Disenchantment in *Sir Launfal* », au niveau de la diégèse, on pourra partir des désillusions éprouvées par les personnages, ou de la découverte puis de la perte des enchantements magiques ; au niveau référentiel, on pourra décrire la disparition du monde arthurien et féodal, qui laisse place à une société plus bourgeoise et prosaïque ; au niveau rhétorique, les stratégies de ré-enchantement de formules ou métaphores usées pourront être étudiées – et ceci tout au long du développement : nul besoin, nous le redisons, de caser toutes les remarques sur l'écriture en fin de leçon ! Lorsque le sujet comporte plusieurs termes, leur relation importe autant que leur sens et ils doivent être envisagés ensemble : on rencontre certes toutes sortes de délires intra- et extra-diégétiques dans le roman d'Okri (« '[W]eird delirium' (p.228) in *The Famished Road* ») et il est bon d'en explorer toutes les significations ; mais l'adjectif laisse entendre que certains sont moins courants, plus déstabilisants (voire véridiques si l'on

pense aux *weird sisters* de Macbeth) que d'autres, et le sujet porte sur précisément sur ces délires-là ; de plus l'alliance d'une racine germanique (« weird ») et d'un mot latin (« delirium ») pouvait renvoyer aux alliances plurilingues fréquentes dans ce roman.

Si le sujet est une citation de l'œuvre, il est nécessaire à la fois de le « re-contextualiser » en lisant attentivement le passage dont est tirée la citation, mais également de « dé-contextualiser » pour se demander en quoi cette mise en exergue peut modifier le sens des mots. La phrase « The dramatic contrasts of life » (dans *The House of Mirth*) a, en contexte, une signification sociale évidente (la pauvreté et la richesse, les ouvrières et les héritières) qui constitue à l'évidence une entrée dans le sujet (et qu'il faudra explorer pour savoir ce que le roman nous dit réellement de ces différences ; au fond assez peu : ce sont les subtiles gradations, imperceptibles aux yeux des non-initiés, qui découpent les couches supérieures en une infinité de strates infimes, qui importent). Hors contexte, cette citation nous renvoie aux multiples talents de Lily – actrice, metteur en scène ou peintre de la vie sociale – ainsi qu'aux procédés narratifs qui nous les présentent, en contrepoint peut-être, à la distance critique de Selden. Enfin, avant de se lancer dans les repérages dans l'œuvre, il n'est peut-être pas inutile de s'assurer que l'on s'apprête bien à traiter le sujet et non un autre ; que, pour « Resistance in *Measure for Measure* », on recherche des exemples de résistance et non de tentation ou de faiblesse. Se méfier également des glissements progressifs de sens ; avec « Interruption in *The Famished Road* » on peut à l'extrême limite parler de l'immobilité des personnages (qui serait une interruption du passage du temps), mais lorsque l'on aborde des questions sociales en les présentant comme des cas d'immobilité de l'histoire ou du progrès, on risque de s'engager dans un hors-sujet fâcheux – d'autant que ces questions historiques pourraient tout aussi bien être abordées en interrogeant les ruptures et les reprises génériques, religieuses, mythologiques liées aux progrès technologiques et aux changements politiques.

Exemples et citations

La leçon est aussi un exercice pédagogique. Il faut conduire le jury au texte, l'expliquer, le relier à la problématique. Cela veut dire énoncer la page, la scène, le vers ; laisser au jury le temps de trouver la citation ; lire la citation et la commenter. Rien ne sert de multiplier les références : il faut choisir les plus pertinentes et s'y attarder ; procéder à des « micro explications de texte », qui alterneront avec des analyses portant sur des pans plus vastes du texte, sur les chapitres, les scènes, les parties, le mouvement global du récit, les essaims et les réseaux d'images, voire sur l'alternance entre telle ou telle forme littéraire, thématique, stylistique au niveau de l'œuvre entière. Pour ces macro-lectures, on peut se contenter de donner les références sans s'attarder sur chacune des occurrences ; et, en effet, sont à proscrire absolument les listes, catalogues et inventaires, même lorsqu'ils sont scrupuleusement ordonnés : il faut systématiquement dire pourquoi les mots que l'on a choisis dans le texte sont importants, quelle(s) signification(s), écho(s), effet(s) on peut y lire ; et surtout ce qu'ils apportent à la problématique du sujet.

Erreurs courantes à éviter

Le placage de concepts (telle cette « réification » épidémique des personnages à chaque page de chaque roman) et d'éléments de cours mal reliés au sujet sont les symptômes d'une mauvaise problématisation ; au lieu de réfléchir au sujet, le candidat l'utilise comme prétexte pour parler de ce qu'il sait sur l'œuvre. Il n'est par exemple pas indispensable de présenter la condition des femmes au dix-huitième siècle dans toutes les leçons sur *Evelina*, même s'il est essentiel de connaître celle-ci et de pouvoir en parler si nécessaire.

Lorsque l'œuvre s'accompagne d'un film, ce qui est le cas pour *The House of Mirth* cette année, il faut intégrer l'étude de celui-ci à la leçon ; non comme une parenthèse ponctuant épisodiquement l'étude du livre, mais comme élément intégral de la réflexion. C'est pourquoi dans la leçon « The dramatic contrasts of life in *The House of Mirth* », ces contrastes pourront aussi être compris comme les procédés de dramatisation du narratif, de transformation d'un matériau lu en une expérience vue et entendue. Pour cela il est important de savoir utiliser le vocabulaire critique spécifique aux films.

Notre troisième point est moins une erreur qu'une mise en garde : se méfier des troisièmes parties sur l'écriture/la narration/la théâtralité. Cette approche oblige souvent à revenir (voire contredire) tout ce qui a été dit dans les parties précédentes. La distance ironique du narrateur de *House of Mirth* ou la présence en arrière-plan de Villars comme destinataire dans *Evelina*, sont indissociables de tout ce que l'on peut dire sur l'œuvre. Dans « Conversation in *Evelina* », il serait périlleux de considérer les propos d'Evelina sur les dangers ou les joies de la conversation (dans une première partie, par exemple), sur la fonction sociale de celle-ci (dans une deuxième), pour terminer sur les conversations entre l'héroïne et son père adoptif qui, évidemment, conditionnent ce qui a été dit auparavant. Presque tout le roman est écrit à son attention et la nécessité de lui plaire ou de le

convaincre colore et influe les mots d'Evelina ; il importe donc de prendre en compte cette visée dans chacune des parties et de réserver la dernière à l'étude d'un autre aspect (la polysémie de « converse », qui signifie également « to live with », pouvait en suggérer un). De même, dans les leçons sur Shakespeare, les plans trop systématiquement débouchaient sur la question du genre et aboutissaient inévitablement sur « the problem play, Comedy versus tragedy » sans que cela ne fût pour autant pertinent.

Certaines difficultés et dangers à signaler sont propres à *Trilogy*, d'H.D. Un des écueils majeurs tient à la tension entre la nécessité pour le candidat de formuler un propos logique et structuré, et l'exigence d'attention à la lettre du texte poétique ; le respect d'une indécidabilité du texte, liée à la complexité de cette œuvre et à la démarche de son auteur. Le travail sur les mots des poèmes, autant que sur le fil narratif qui traverse les trois volumes du recueil, a donc été très apprécié du jury, car il démontrait la capacité de certains candidats à porter un regard microscopique sur les textes tout en gardant en ligne de mire leurs enjeux historiques, philosophiques et poétiques. Une bonne leçon décrit tout le spectre de la réflexion menée par H.D. sur les rapports entre discours poétique et réalité, sur les implications formelles de ces liens et sur le statut de la voix poétique qui en est la conséquence directe. Une très bonne leçon tisse dans son exposé les termes, souvent polysémiques et à valeur métapoétique, qui sont ceux qu'H.D. affectionne et sur lesquels repose l'architecture de sa pensée apocalyptique et prophétique. Le risque est ici de se laisser prendre au piège d'une paraphrase explicative et univoque – ou, à l'inverse, d'appliquer à son propre exposé la poétique d'H.D. (en empruntant, par exemple, sa créativité étymologique pour parler de la place de la figure maternelle dans le langage : « language is here de-*mater*-ialized »). Les leçons qui refusaient de sortir du doute radical évitaient l'obstacle, mais le jury était en droit de percevoir cet évitement comme une abdication facile. Rares ont été ces cas, et le jury a eu le plaisir de constater que *Trilogy* prenait un sens vital et passionnant sous le regard de nombreux candidats.

L'entretien

L'entretien en français peut être l'occasion pour le jury de demander au candidat de résumer, reprendre, nuancer son propos : nul piège ici, il s'agit de permettre au candidat d'explicitier certains développements ou exemples pertinents traités en un temps nécessairement très bref au cours de la leçon. Certaines questions encouragent aussi le candidat à aborder des aspects négligés lors de sa présentation ; elles ne soulignent pas nécessairement un oubli majeur, mais suggèrent plutôt une autre manière de concevoir le sujet et demandent au candidat non de retourner à ses notes pour justifier ses choix, mais de reprendre l'œuvre et de réfléchir à d'autres exemples.

Langue orale

Au début de l'épreuve le jury rappelle au candidat qu'il devra dicter son plan clairement ; il faudra donc veiller à proposer des titres relativement courts et clairs pour chacune des parties. Cette exigence de clarté est essentielle pour l'ensemble de la leçon : le jury doit pouvoir comprendre la logique, prendre des notes, suivre la progression des idées et comprendre les liens entre les exemples et le sujet. Les termes littéraires fondamentaux (narrateur, focalisation, métaphore, tragédie, romantisme, etc.) doivent être maniés avec justesse et sans ostentation (la déconstruction est un mode de lecture et non une vague forme de contradiction ; graphème n'est pas synonyme de syllabe) – et correctement prononcés.

Exemple de leçon : « Confusion in *Evelina* »

Si la négativité immédiate du terme « confusion » est bel et bien présente dans le texte (à la fois thématiquement, l'humiliation éprouvée par Evelina, et sur le plan narratif, la trame textuelle lacunaire et indécise), le candidat souligne cependant qu'elle peut être source de plaisir (la vie londonienne, par exemple). Cependant, plus qu'un objet d'étude, la confusion est, dans le roman, un outil heuristique qui permet de questionner des catégories littéraires (l'héroïne sentimentale, par exemple) ou sociales (les genres masculin et féminin, par exemple).

Une première partie autour du personnage et de la voix d'Evelina cherche à montrer comment celle-ci peut, certes, éprouver de la confusion, mais également comment elle la provoque et, surtout, comment elle l'analyse. Essentielles ici, sont les manifestations psychologiques et physiques que la narratrice énumère (rougissements, larmes, évanouissements). Progressivement, de simple victime, Evelina passe au rôle de source de confusion (Lord Orville et Sir Clement ne savent comment la classer ; elle est l'inspiration d'un mystérieux poème). Cette progression est également un apprentissage des formes de confusions, des causes et conséquences de celles-ci (en particulier dans ses portraits de Duval puis de Selwyn).

Quittant le niveau diégétique, le candidat s'intéresse dans sa deuxième partie à l'arrière-plan idéologique que suggèrent, ou plutôt que construisent, les lettres. Les transformations urbaines et sociales de la ville (les lieux de loisir, en particulier) réduisent certaines formes de confusion et en introduisent d'autres : la confusion des classes sociales et des codes de bonne conduite à Marylebone, en particulier. Les attitudes des hommes et des femmes et leur l'identité sexuelle, subissent également des assauts qui déstabilisent les normes, de manière spectaculaire dans la confrontation entre les automates du Cox Museum – figures de la féminité insensibles au moindre dérèglement – et Madame Duval, source et victime de perturbations innombrables. Le langage, enfin, participe lui aussi de cette confusion généralisée, et les doubles négations de Madame Duval en sont bien sûr les manifestations les plus probantes.

La troisième partie aborde les questions d'identité – celle des personnages, mais aussi celle de la voix narrative. Le candidat suggère que l'identité d'Evelina est incertaine, car elle adopte des voix différentes, voire contradictoires : elle se passionne pour le théâtre et se donne, dans ses lettres, des rôles plus ou moins ou moins éloignés de la jeune ingénue initiale, et il n'est dès lors pas étonnant qu'on la prenne parfois pour une « actress », une prostituée. Cette caractérisation théâtrale se retrouve dans les descriptions de plusieurs « couples » de personnages, qui apparaissent comme des doubles plus ou moins déformés (Lord Orville et Sir Clement, Duval et Selwyn) empruntés à la *comedy of manners*. Cette polyphonie de voix se retrouve dans l'inscription des lettres à l'intérieur d'autres lettres, dans les lettres relues, réinterprétées ou retardées, et provoque une confusion temporelle ou interprétative.

Le candidat conclut sur le genre du roman, qui hésite entre le pathos et la satire, et dont la lecture est parfois inconfortable et source de confusion.

Le jury remercie tous les candidats qui, avec plus ou moins de bonheur, ont fait l'effort de préparer et de présenter cet exercice exigeant, et souhaite aux futurs candidats une année de préparation fructueuse et riche en découvertes littéraires.

Exemples de sujets

Disenchantment in *Sir Launfal*.

Voices in the *Middle English Breton Lays* and *The Franklin's Tale*.

Night and day in *The House of Mirth*.

"The Dramatic Contrasts of Life" (p. 119) in *The House of Mirth*.

Conversation in *Evelina*.

« Romance and nature » (p. 10) in *Evelina*.

Roles and disguises in *A Tale of Two Cities*.

"Sublime and Prophetic" (p. 360) in *A Tale of Two Cities*.

"We are the keepers of the secret" (p. 24) in *Trilogy*.

"Collect[ing] the fragments of the splintered glass" (p. 63) in *Trilogy*.

Subordination in *Measure for Measure*.

Shadows in *Measure for Measure*.

"Weird delirium" (p.228) in *The Famished Road*.

Interruption in *The Famished Road*.

Samuel BAUDRY
Université Lumière – Lyon 2)

2. EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Le jury rappelle ici aux candidats que le temps alloué en loge n'est que de deux heures, si bien que le travail de contextualisation (ou encore les liens avec d'autres passages de l'œuvre) doit se faire rapidement, ce qui est impossible sans un travail de fond fourni pendant l'année universitaire. Les candidats disposent pendant leur préparation de l'œuvre concernée ainsi que de la photocopie du passage sur laquelle ils peuvent écrire, en plus de deux dictionnaires, un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation.

L'explication de texte ne doit pas excéder une durée de trente minutes, le jury indiquant aux candidats après vingt-cinq minutes qu'il leur en reste cinq. Le commentaire est suivi d'un entretien d'une dizaine de minutes en anglais, qui donne l'occasion au candidat de répondre aux questions de chacun des membres de la commission. Ces questions peuvent porter aussi bien sur des points factuels de compréhension de l'œuvre que sur des pistes explorées par les candidats mais qui demandent inflexibilité, ou sur des pistes non explorées, au contraire, et qui auraient manqué à l'explication. En tout état de cause, elles sont bienveillantes et tendent à permettre aux candidats de compléter et parfaire leur lecture. Des questions de fond ne doivent pas déstabiliser : elles sont parfois ce qui permet de passer d'une bonne à une très bonne note. Elles peuvent aussi permettre de dissiper un malentendu, de corriger une formulation malheureuse, ou encore de rectifier un contre-sens de lecture. Il faut veiller à ce que le registre et la correction de l'anglais parlé ne se délitent s'abîment pas à un moment où les candidats doivent parler sans notes et sans réflexion préalable.

Les questions visent aussi à savoir si les candidats ont réellement travaillé et peuvent être une manière de repérer ceux qui auraient fait une impasse plus ou moins importante sur une partie du programme. Notons que beaucoup des candidats qui se présentent sans l'œuvre, pourtant disponible en loge, n'ont pas pris soin de contextualiser et ne peuvent répondre aux questions du jury sur des points précis portant sur d'autres passages que celui qui est proposé. Il s'est avéré qu'un grand nombre de candidats connaissait trop peu l'œuvre de laquelle était tiré le passage qu'ils devaient analyser.

La lecture d'un court extrait du texte, qui doit être faite juste avant ou après l'introduction, doit être comprise et saisie par les candidats comme le moyen de préfigurer une interprétation fine et vivante ; il faut absolument éviter, malgré une angoisse naturelle en début de parcours, une lecture trop rapide, monocorde, mécanique. Pour les lais bretons et *The Franklin's Tale*, il est attendu une certaine prise en compte de la prononciation historique, même si bien sûr il n'est pas exigé une prononciation aussi fidèle que celle dont sont capables les spécialistes de ce domaine. Par-delà une lecture réussie, il est important de montrer l'enthousiasme, la vivacité et la présence nécessaires au métier d'enseignant, et qui sont des critères pris en compte au moment de l'attribution de la note orale.

L'introduction de l'exposé est délicate et doit être préparée avec grand soin. La contextualisation est essentielle et doit être efficace, c'est-à-dire qu'elle doit permettre, systématiquement, de lancer des pistes d'analyse. Il convient par ailleurs de ne pas, comme c'est souvent le cas, se cantonner aux abords immédiats du passage ; une bonne contextualisation doit révéler une maîtrise qui n'est pas inférieure à celle requise pour la leçon. Il a ainsi semblé regrettable aux membres du jury qu'aucun des candidats interrogés sur le fragment 21 de *Tribute to the Angels* n'ait été capable de relever l'évidente reprise opérée par le fragment 40, plusieurs pages plus loin.

Après une phase de description large, il convient de décrire le texte de manière strictement formelle et objective. Comment aborder un texte de Shakespeare, par exemple, sans commencer par parler de *blank verse*, ou d'alternance entre poésie et prose ? Comment se lancer dans l'analyse d'un extrait de *Sir Launfal* sans signaler la division en strophes, qui le distingue des autres lais ? Comment ne pas dire, à l'orée d'une explication sur *The House of Mirth*, si le texte est une description, un dialogue, ou encore une incursion dans l'intimité des pensées d'un personnage ? Enfin, une phase d'analyse, de dégagement des tensions et des surprises qui sont celles d'une première lecture, permet de dégager la problématique.

La phase de la problématisation est délicate mais indispensable, et doit éviter la poudre aux yeux, les problématiques artificielles, ou tellement générales qu'elles fonctionneraient pour n'importe quel passage de l'œuvre en question, voire davantage (ainsi de l'opposition entre conventions littéraires et innovation esthétique). La problématisation doit également contourner l'écueil de la naïveté, voire de l'aberration littéraire. Ainsi, comment aborder un fragment de H.D. en prouvant que la poétesse est moderniste, comme si les mouvements littéraires précédaient les auteurs ? Enfin, il faut se garder de faire équivaloir – même après des reformulations qui ne trompent personne – une partie (souvent la troisième) et la problématique, laquelle doit bien au contraire chapeauter l'ensemble du parcours dynamique et dialectique de la démonstration. Nous souhaitons préciser qu'une

problématique plurielle est possible, mais que tous ses éléments doivent pouvoir être rassemblés, afin d'éviter une fragmentation, voire un éclatement, de l'analyse. Cette dernière doit rester claire et pédagogique. Rappelons que la problématique n'a nul besoin de se présenter sous la forme de questions – ce sont souvent les « fausses » problématisations qui ont recours à ce procédé, redoublant leur incompetence d'une syntaxe fautive, et notamment d'une absence de maîtrise de la grammaire des structures interrogatives indirectes.

L'annonce du plan doit être limpide et lente, afin de permettre au jury de le noter. Il n'est pas interdit de choisir une brève citation extraite du texte à commenter, assortie d'un sous-titre ; bien mené, le procédé révèle un commentaire attentif au passage tel qu'il est découpé, plutôt qu'une volonté de le faire concorder avec des thèmes repérés dans l'ensemble de l'œuvre. Le détail des sous-parties n'est pas souhaitable à ce stade, et doit apparaître seulement à mesure que la démonstration progresse.

Pour ce qui est de l'explication elle-même, il convient d'éviter l'effet de catalogue, le placage de cours plus ou moins pertinent. Il est essentiel, à tous les stades de l'analyse, de prendre en compte les aspects formels du texte : figures de style, syntaxe, termes de la métrique et de la prosodie dans le cas de la poésie. Il faut impérativement penser à scander, au moins une fois, un ou plusieurs vers d'un texte de poésie, par exemple. Il ne s'agit pas de réciter mécaniquement des connaissances abstraites, mais de lire le texte comme un texte, c'est-à-dire d'adopter une démarche esthétique qui reprenne des conventions. Par ailleurs, une connaissance des figures de style garantit l'accès à une plus grande aisance, à une sophistication, aussi, dans l'explication. Ainsi, parler de *isocolon* évite de devoir développer (« formules symétriques », ou « expressions basées sur le même nombre de syllabes »), tout comme décliner les différentes formes de répétition (épanadiplose, anadiplose, épanalepse, anaphore, épiphore) permet d'affiner l'analyse. Cela dit, mieux vaut donner ce type d'approximations (répétitions, formule symétrique) en montrant les effets et la portée, que de mentionner une aposiopèse qui ne mènera à rien d'autre qu'à elle-même. Enfin, le jury déplore le fait que les connaissances acquises par les candidats dans le champ de la linguistique, discipline au programme des écrits, ne soient pas davantage déployées dans cette épreuve d'explication de texte littéraire.

Les parties doivent être de complexité, et donc de longueur, croissantes, et les transitions à la fois claires et dialectiques (évitant ainsi la simple juxtaposition reposant sur la vertu d'un « also », par exemple, ou pire encore des formules telles que « I shall now move on to my next part », sans autre forme de procès). Elles ne sauraient en aucun cas reposer sur un ou plusieurs personnages (ainsi 1. Isabella, 2. Claudio, ou Angelo, 3. dramatic tensions, comme on a pu l'entendre sur certaines scènes de *Measure for Measure*). Enfin, rappelons qu'une analyse linéaire n'est pas exclue, mais qu'elle est infiniment délicate ; nous conseillons donc aux candidats qui ne seraient pas absolument convaincus de la pertinence de cette démarche, comme aussi de leurs compétences en termes d'analyse littéraire, de s'interdire cette solution. Si jamais elle était adoptée, il faudrait en tout état de cause l'explicitier et la justifier dans le cours de l'introduction, avant l'annonce du plan.

Pour les textes de théâtre, il est indispensable de déployer les catégories propres à ce genre – on déplore cette année encore quelques perles dans le cas de *Measure for Measure*, dont l'emploi de termes narratologiques (par exemple *round characters*) et une absence de prise en compte de la visée dramatique des extraits de la pièce. Ainsi, il faut systématiquement se demander dans quelle mesure l'aspect visuel de telle ou telle scène influence la perception du spectateur. Les références précises à des mises en scène de l'extrait en question par de grands metteurs en scène, ou par des troupes renommées, sont toujours éclairantes. Entendre parler de « *the book* » traduit un refus de prendre en compte la spécificité générique de l'œuvre théâtrale que le jury a sanctionné. Il faut absolument basculer en cours d'analyse de la sémantique à la sémiotique, c'est-à-dire aux faisceaux de sens produits non pas par le verbe mais par la scène (ainsi des passages qui ont lieu dans une prison, ou dans une chambre à coucher), par les déplacements des acteurs – voire par la simple présence d'un corps sur scène, même muet, ou encore par les accessoires.

Quant au roman, il est trop souvent analysé sans aucune distance critique, comme victime de ses tendances réalistes. Les fondamentaux de la narratologie doivent être maîtrisés par les candidats. Un commentaire portant sur *Evelina* doit passer par une interrogation de la nature épistolaire de l'œuvre, par exemple. L'auteur et le narrateur doivent être systématiquement distingués, et les points de vue mis en contraste.

De manière générale, tous les termes techniques déployés doivent être définis et justifiés. Un signe n'est pas un symbole, l'ironie n'est pas nécessairement satirique, et il est inadmissible à ce niveau d'études d'entendre mentionner des « effets tragiques », avec une compréhension de ce dernier terme qui semble être celle, commune et plate, de « triste », là où la tragédie est un genre on ne peut plus codifié en termes littéraires, impliquant démesure, transgression, sacrifice (et non nécessairement mort), et s'inscrivant dans une tradition qui a fait évoluer les normes du genre sur près de vingt-six siècles, pas moins. Il ne s'agit pas pour nous de demander des connaissances artificielles, mais de voir se déployer les éléments qui permettent de saisir le sens et la portée d'un

texte littéraire.

Quel que soit le genre de l'œuvre analysée, il est indispensable de ménager une ou deux vraies micro-lectures – lesquelles doivent être démonstratives et non illustratives. Toutes les interprétations sont possibles, tant qu'elles découlent de micro-lectures strictement menées, et auxquelles il ne faut pas hésiter à consacrer plusieurs minutes – c'est là, après tout, le cœur de l'exercice. Par ailleurs, les autres citations faites doivent là encore, même si elles sont plus brèves, montrer une écoute au texte, plutôt qu'une tentative de lui faire dire des choses pré-faites, sans considération aucune pour les nuances, les aspérités, les glissements et autres retournements, voire les apories, qui sont aussi le propre du discours littéraire. Toute absence de véritable micro-lecture est un critère objectif provoquant immanquablement l'abaissement de la note du candidat au moment des délibérations. L'expérience prouve par ailleurs que les candidats qui s'attachent à la lettre du texte sont aussi ceux qui en détectent l'esprit, et savent éviter les contresens.

La conclusion doit repasser par les éléments centraux de chaque partie en évitant toute répétition. Il s'agit ensuite d'agrandir la focale et de déboucher sur les rapports entretenus entre le passage analysé et les enjeux de l'œuvre en général. Comme l'introduction laisse une première impression tenace, quelle qu'elle soit, la conclusion fait sonner une petite musique qui sera importante, sinon décisive, au moment de l'attribution de la note – il ne faut pas la négliger.

Le jury tient pour conclure à retracer le parcours d'une prestation particulièrement brillante, à titre d'exemple concret. Il s'agissait d'une explication de texte tirée de *The Franklin's Tale* aux pp. 98-99 (vers 537-566). Évitant les excès d'une contextualisation intempestive, la candidate situe clairement le passage dans l'économie du texte et met en tension les illusions magiques provoquées par le personnage du clerc, d'une part, et de l'autre l'idée centrale du contrat qui engage légalement les personnages, dans ce texte de Chaucer, et qui trouve son point culminant dans la promesse déraisonnable (*rash promise*). Ladite promesse est reliée, en une conceptualisation qui jette les bases de nombre d'analyses solides à venir dans la démonstration, à des notions qui parcourent ce passage : *truth, gentillesse, temperance, nobility*. Puis ces concepts sont lus à la lumière de la ligne de partage qui passe clairement dans le passage entre ses deux personnages, Aurelius et le clerc. Ensuite, la candidate met au premier plan l'enjeu de la domination de l'un par l'autre. Il s'agit de cerner la manière dont la maîtrise (*maistry*) recherchée par les deux personnages se joue sur le plan de la hiérarchie sociale, mais aussi sur celui du langage, et plus précisément de la rhétorique.

La candidate propose une exploration du texte en trois parties. Un premier mouvement s'attache à montrer comment la scène crée une hiérarchie sociale, qui est mise en question en même temps que réaffirmée. La seconde partie déplace la hiérarchie au profit de ce qui la permet, à savoir le contrat, parole qui engage le personnage de manière sociale et juridique, et qui infléchit le cours de l'action. Enfin, un troisième temps de l'analyse permet de scruter le pouvoir tel qu'il bascule dans les questions non plus de parole mais de narration (genre, subversion du discours, construction artificielle du personnage).

1. a. La candidate oppose les deux statuts qui apparaissent à la première ligne, *maister* et *squier*, et montre combien on est d'emblée dans une tentative non pas tant de nommer que de hiérarchiser les personnages entre eux (le *squier* étant inférieur à son maître). Il s'agit d'interroger la valeur des personnages à un moment où justement le magicien est en train de devenir homme de science dans l'ordre de la représentation. Le fait que la soupe demandée par le clerc soit prête et l'attende (ll. 543-544) suggère qu'il contrôle l'ordre social et même, en conséquence, la temporalité.

1. b. Est ensuite montré comment la maîtrise de la rhétorique est centrale dans cette hiérarchie en cours d'élaboration, par le biais d'un jeu de mots adroit sur « lord » (l. 557), à la fois titre de noblesse et marque de maîtrise, dans la langue anglaise. A cet égard, l'utilisation de la première personne du singulier (ll. 539, 540, 541, 542, 562) est symptomatique et marque clairement l'émergence d'une figure d'autorité. On passe donc d'une maîtrise sociale à une supériorité intellectuelle, par le biais de la langue et notamment de la prise de parole, à la première personne, retranscrite au discours direct.

1. c. C'est la religion qui apparaît comme garant de l'ordre qui s'instaure sous nos yeux, permettant à la position sociale d'accéder au niveau de l'éthique. Mais un brouillage se devine déjà dans la mesure où Aurelius apparaît comme neutre socialement (1) et où le monde est susceptible d'être modifié par la seule force de l'esprit du clerc (2).

La transition vers la deuxième partie se joue à travers la figure du contre-point, puisque la candidate suggère une série de binarités fragmentées, qui découlent de l'aberration suivante au regard des règles de l'amour courtois : Aurelius est, ni plus ni moins, en train de monnayer le corps de sa belle.

2. a. La candidate place au premier plan le caractère pleinement légal du vocabulaire de ce texte. Il s'agit de conclure *a bond*, lequel annonce peut-être celui du mariage. Un double engagement (*pledge*)

se joue ici, nouant le lien entre Aurelius et le clerc et en préfigurant d'autres plus loin dans le conte.

2. b. Une tension émerge pourtant des motivations d'Aurelius, comme le révèle sa parole hyperbolique (ll. 556-557). Elle révèle une cassure, puisque le personnage joue rien de moins que sa réputation sociale, et donc son statut, dans la mesure où cette somme qu'il promet pourrait le ruiner entièrement – c'est ainsi que la candidate relit les propos émis en 1. a. de manière fort adroite. Aurelius place la confiance et la fiabilité (*truth*) au-dessus d'une position temporelle.

2. c. Les distorsions provoquées par ce contrat en cours de conclusion sont amenées par le personnage d'Aurelius et son absence de maîtrise de soi, amoureux transi qu'il est, comme le révèlent par exemple l'oscillation entre « blisful herte » (l. 554) et « woful herte of penaunce » (l. 566) mais encore la mention de « anoon » (l. 554), qui permet d'opposer Aurelius, homme de l'instant, et la maîtrise du temps dont il était question en 1. a. au sujet du clerc.

Une transition est ensuite ménagée, par le biais de l'idée de contrat, qui se joue dans le futur, afin de basculer vers l'avenir et le répit partiel que cette ouverture permet dans le texte, qui représente également une distance critique.

3. a. La candidate rappelle que toute la magie du clerc n'est jamais que strictement adossée au langage, à la fois parlé et écrit. Il est donc important de rappeler que cette scène, qui déploie pourtant sous nos yeux le vaste monde (l. 556), se déroule entièrement à huis clos dans le bureau (*study*) du clerc. A cet égard, il rappelle une autre figure importante et à peine plus tardive du canon anglais, celle de Prospero, à la fois mage, scientifique, et grand lecteur, ce qui lui assure le pouvoir politique et social.

3. b. Il est fait mention ici de la position particulière qui est celle des textes de Chaucer, les produits d'un Moyen-Âge tardif qui recycle nombre de thèmes, et notamment celui du livre comme signe de l'autorité de l'artiste. Ainsi, « woful » (566) peut être lu comme le commentaire d'une figure du narrateur qui annoncerait dès lors la première modernité. On peut donc lire *The Franklin's Tale* à la fois comme un lai breton, et comme un commentaire littéraire sur les mêmes lais bretons – et il est symptomatique que le clerc ne soit plus tant une figure magique qu'un lecteur et un commentateur de textes. C'est sur ce caractère immanent que se clôt le texte, avec le terme de « lisse » qui désigne un moment fugace, ou en tout cas court.

3. c. En un beau mouvement critique, et un dernier retournement, qui relie et relit ainsi le début du texte, la candidate conclut sur le caractère domestique du souper et de la soupe servie au convive, plaçant ainsi le passage sous le signe d'une légèreté domestique et quotidienne qui mine toutes les tentatives d'essentialiser les notions égrenées jusque-là.

La candidate conclut en reprenant les principaux points abordés et ouvre ensuite sur le fait que l'illusion magique dont il est question de bout en bout du passage reste invisible pour le lecteur, et participe du même contrat de confiance qui en fait tout l'enjeu. Cela permet une sorte de cadre méta-narratif fort éclairant qui invite à repasser par toutes les étapes de la démonstration avec une perspective enrichie.

C'est un commentaire qui laisse évidemment beaucoup d'enjeux de côté, mais qui rend compte d'une vraie lecture, originale et personnelle, d'un engagement dans le texte qui reste à la fois proche du détail, et capable d'en embrasser la globalité. La démonstration fut claire, très rigoureuse, montrant une aisance qui ne peut résulter que d'une grande pratique. A tous les moments de l'analyse, l'appropriation de l'œuvre nourrit l'interprétation de ce passage précis, sans l'obscurcir ou l'éviter.

Le jury a eu le plaisir d'entendre cette session des présentations admirables mais d'autres exposés ont malheureusement révélé de nombreuses lacunes et certains candidats semblaient mal préparés à l'exercice de l'explication de texte. Il est essentiel de travailler régulièrement afin d'être bien rompu à l'exercice de l'explication de texte, quel que soit l'auteur de l'extrait choisi.

Kerry-Jane WALLART
Université Paris-Sorbonne (Paris IV)

3. LEÇON DE CIVILISATION

Comme pour les rapports des années précédentes, le but principal est de faire un bilan de la session écoulée et de donner des conseils aux futurs candidats. La leçon de civilisation à l'oral est un exercice tout à fait faisable, mais qui ne peut s'improviser : le jury recommande donc aux candidats de lire attentivement les remarques suivantes et de saisir toutes les occasions possibles de s'entraîner en participant aux colles proposées par les différentes préparations au concours.

Les modalités de l'épreuve sont déjà connues des candidats et le jury a su apprécier que la majorité d'entre eux les ait bien respectées. Il n'est cependant pas inutile de les rappeler ici. Le candidat dispose de cinq heures de préparation et de trente minutes de passage devant le jury, suivies d'un entretien qui ne peut excéder quinze minutes. Si le candidat n'a pas terminé de s'exprimer au bout de vingt-cinq minutes, le jury lui indique par un signe ou une courte phrase qu'il ne lui reste que cinq minutes de façon à pouvoir terminer dans les temps. Dans la mesure où ce rappel est fait, quelle que soit la phase de démonstration du candidat (y compris si la conclusion a débuté), elle ne doit pas être prise comme une injonction à parler plus rapidement ou à passer directement à la conclusion, mais plus simplement comme un rappel du temps incompressible dont le candidat dispose encore.

Quelques conseils

Avant d'aborder plus précisément les enjeux méthodologiques de la leçon et de se pencher sur le contenu des leçons entendues lors de la session 2014, il semble nécessaire de donner quelques conseils portant sur la dimension orale de l'exercice, c'est-à-dire tout ce qui relève de la communication. Une épreuve orale implique en effet un effort de communication de la part du candidat qui doit chercher à convaincre le jury, notamment en trouvant un débit, un ton et un niveau de langue adéquats. S'ils s'expriment trop rapidement ou trop bas, certains candidats ne permettent pas au jury de prendre des notes, une des activités essentielles des futurs élèves auxquels les candidats admis enseigneront. Cette remarque est particulièrement importante lors de l'annonce du plan qui est le moment où le candidat se doit de ralentir son débit pour s'assurer que le plan a bien été noté par tous les membres du jury. Un bon exposé du point de vue du contenu ne peut qu'être pénalisé si le candidat parle trop rapidement. A l'inverse, certains candidats ont adopté une stratégie visant à « jouer la montre » en parlant très lentement avec de longues pauses entre les phrases, sans doute pour masquer un manque de connaissances ou une mauvaise compréhension des enjeux du sujet. Le débit doit donc être fluide sans être ni trop rapide ni trop lent.

Une autre règle élémentaire de la communication est le contact visuel. Cette année, certains candidats n'ont regardé aucun des membres du jury, soit parce qu'ils regardaient par la fenêtre soit parce qu'ils lisaient leurs notes sans lever les yeux. Il convient de signaler que le jury vérifie toujours les brouillons du candidat à l'issue de l'épreuve. Si une certaine tolérance est adoptée pour l'introduction et la conclusion, le jury tient à rappeler que les présentations orales, et donc la leçon, doivent se faire à partir de notes. Il ne s'agit pas là de chercher à brimer les candidats mais bel et bien de s'assurer qu'une relation visuelle et intellectuelle s'engage entre le jury et les candidats. Chercher à trop rédiger ses notes ne peut que nuire aux candidats, d'où l'importance, une fois de plus, d'un entraînement régulier et approfondi.

Enfin, en ce qui concerne le niveau de langue, il importe qu'il soit soutenu et jamais familier : un exposé entaché de « like » fait très mauvais effet. Le vocabulaire se doit d'être riche et varié, la syntaxe correcte et l'utilisation des temps sans reproche. Les remarques sur la langue orale plus loin dans le rapport sont valables pour la leçon de civilisation mais le jury de civilisation tient à préciser que la prononciation de trop nombreux noms propres n'est pas maîtrisée : il serait donc judicieux de revoir comment se prononcent Canada, Roosevelt, Chicago, Churchill, Kenya, Nigeria, Africa ou même Britain.

Cette année, les trois questions au programme pouvant faire l'objet d'une évaluation à l'oral étaient :

- La décolonisation britannique (1919-1984) ;
- Les années Roosevelt aux Etats-Unis (1932-1945) ;
- Frederick Law Olmsted (1822-1903) et le *park movement* américain.

Lors de leur entrée en loge, deux sujets sont proposés aux candidats. Le choix entre les deux ne doit pas se faire à la légère et demande donc un certain temps de réflexion. Il est erroné de penser qu'un des deux sujets est automatiquement plus simple à traiter que l'autre. Certains candidats

semblent s'être précipités sur un sujet qui pouvait donner l'apparence d'être plus évident que le second mais n'ont pas réussi à montrer les capacités d'analyse et de synthèse que requiert la leçon de civilisation. A l'inverse, d'autres candidats ont de toute évidence opéré un choix par défaut en écartant d'emblée un sujet portant sur une question qu'il n'aurait pas suffisamment étudiée. Le jury tient une nouvelle fois à rappeler que faire une « impasse » sur l'une des questions au programme, en établissant des statistiques peu opératoires ou en tablant sur une supposée alternance des sujets, est une stratégie très risquée qui ne mène à rien. Un bon candidat se doit de travailler à niveau égal les trois questions au programme : cela lui permet d'opérer un réel choix.

Les différents types de leçon

Il existe deux types de sujets de leçon et chacun d'entre eux nécessite une méthodologie particulière : il s'agit des sujets notionnels ou des sujets citationnels. Un sujet notionnel peut porter sur une seule notion, comme dans les exemples suivants : « Innovation in the Roosevelt years » ou « Centralization in the Roosevelt years ». Dans le cas d'un sujet à une seule notion, il faut tout d'abord analyser en profondeur le terme proposé par le jury en envisageant comment l'antonyme peut s'insérer dans la problématique. Une autre astuce est de chercher à décomposer le mot ou à en analyser l'étymologie. Ainsi, dans le second sujet cité plus haut, un candidat a remarqué d'emblée que le suffixe « -ization » indiquait qu'il s'agit d'un processus et non d'un état de fait. Son exposé s'articulait donc sur les processus mis en place par le président pour centraliser le pouvoir. Cette judicieuse remarque initiale s'est ensuite accompagnée d'une réflexion sur les différents niveaux auxquels cette centralisation s'était appliquée, non seulement des Etats vers le gouvernement fédéral mais aussi, au sein de ce dernier, du Congrès vers la Présidence. Pour finir, le candidat a su relier cette question typiquement américaine à certains débats politiques allant de la ratification de la Constitution à l'*Obamacare*.

Le plus souvent, les sujets notionnels demandent d'articuler deux, voire plusieurs notions. Dans ce cas-là, le terme le plus important est sans doute « and » qui vient relier deux mots-clés. Par exemple, dans le sujet « Democracy, progress and parks in Frederick Law Olmsted's thought and action », un candidat qui aurait traité les trois termes séparément se serait vu attribuer une mauvaise note car c'est bel et bien l'articulation des trois notions qui peut permettre au candidat de proposer une problématique pertinente. Il convenait dans un premier temps de ne pas distinguer la vie et l'œuvre d'Olmsted. Ensuite, montrer que pour lui, démocratie, progrès et parcs participaient d'une même volonté de civiliser la société américaine permettait de prouver qu'un parc olmstedien était avant tout un outil à mettre en œuvre pour une plus grande cohésion sociale et pour faire avancer les Etats-Unis vers une réelle démocratie, à l'encontre de la démocratie Jacksonienne qu'Olmsted jugeait désastreuse et par trop vulgaire. Dans tout sujet à plusieurs notions, il faut donc articuler celles-ci, les faire jouer les unes avec les autres en les reliant ou en les opposant mais en aucun cas en les séparant.

Les sujets les plus courants sont les sujets citationnels. Les citations proposées cette année étaient de longueur variable mais pouvaient néanmoins toutes être traitées dans le temps imparti. Comme pour le commentaire de texte, les sources étaient variées : extraits d'ouvrages d'Olmsted ; extrait d'un rapport de la Commission sur la politique coloniale ; citations d'historiens ; extraits d'articles ou d'ouvrages précis mais aussi plus généraux. Le premier réflexe du candidat doit être de prêter une attention particulière au paratexte : si ce dernier est fourni par le jury, c'est qu'il contient des informations utiles qui servent de piste à l'interprétation de la citation. Par exemple, pour un sujet portant sur la décolonisation britannique, il était donné le paratexte suivant : « Judith M. Brown, "India" in Judith M. Brown and Roger Louis (eds.), *The Oxford History of the British Empire, vol. IV, The Twentieth Century*, Oxford: Oxford University Press, 1999, p. 442. ». S'il n'était pas attendu des candidats qu'ils connaissent Judith Brown, spécialiste de l'Inde, il était en revanche nécessaire qu'ils commentent le titre de l'ouvrage, qui propose une vision synthétique et conventionnelle de la décolonisation. La date de publication aurait pu aussi amener les candidats à faire remarquer qu'au moment de la remise en cause de la vision whig de l'histoire impériale, cette dernière perdurait néanmoins. Il était sans doute plus fondamental encore de repérer le titre de l'entrée dont la citation était extraite : cette dernière ne portait pas du tout sur l'ensemble de la question mais s'appliquait au seul cas de l'Inde, ce que venait confirmer l'expression « British Raj » dans la citation. Sans faire ce repérage initial et nécessaire, un candidat a ainsi estimé que la citation était valable pour tous les cas de décolonisation et a donc longuement refait la dissertation de l'écrit. Il ne faut donc pas confondre la question au programme et le sujet précis qui est soumis à la sagacité du candidat. Le jury ne peut que déplorer les longues digressions hors-sujet qui ne s'inscrivent pas dans la problématique spécifique du sujet proposé.

Le deuxième réflexe méthodologique à adopter, une fois le paratexte analysé, est le repérage des termes importants du sujet. Comme dans un sujet notionnel, aucun terme n'est a priori plus important qu'un autre, même dans une longue citation. Dans un extrait du premier texte biographique sur Olmsted, rédigé par Mariana Griswold Van Rensseler et repris par Olmsted lui-même, un candidat s'est exclusivement focalisé sur un seul terme (« originality ») en délaissant des termes tout aussi importants que « the most critical time, » « the cause of art and the cause of humanity, » « his versatility » ou « instructive value ». Mettre de côté des pans entiers de la citation mène à une impasse et empêche de mener une réflexion sur le point de vue de l'auteur.

En dépit des nombreux conseils relatifs au point de vue de l'auteur dans les rapports précédents, de trop nombreux candidats ne savent toujours pas comment l'aborder. Ils estiment, à tort, qu'un historien se doit d'être objectif et critiquent donc toute notion de point de vue en estimant qu'ils peuvent corriger la vision biaisée d'un historien en tentant de rétablir une objectivité illusoire. Il ne sert à rien de critiquer un historien pour son manque d'objectivité ; en revanche, essayer de montrer comment sa méthodologie, son idéologie, ou son inscription historiographique, influencent son point de vue est autrement plus pertinent. Deux exemples peuvent aider à illustrer ce propos.

Dans une citation extraite de « John W. Young. *The Labour Governments 1964-1970, vol. 2: International Policy*. Manchester, Manchester University Press, 2003, p. 219 » il était fondamental de repérer que Young n'était pas un historien de l'empire ni de la décolonisation mais un spécialiste du Parti travailliste, notamment de l'évolution de son idéologie et de sa pratique politique en matière de politique internationale. Pour en revenir brièvement à l'importance du paratexte, toutes les digressions sur la Crise de Suez n'avaient rien à faire dans cette leçon. La citation suivante a également été proposée aux candidats : « Principal legacies of the New Deal have been a massive expansion of government power and loss of liberty. ». Elle était extraite d'un ouvrage intitulé *FDR's Folly: How Roosevelt and his New Deal Prolonged the Great Depression*. Là encore, regretter que l'auteur, Jim Powell, ne mentionne pas les effets positifs du New Deal ne pouvait que limiter la réflexion des candidats, qui se sentaient alors obligés, dans une troisième partie, d'énumérer les limites de la citation. À l'inverse, noter que Powell agissait plus en militant politique et reprenait les critiques contemporaines de Roosevelt qui voyaient en lui l'incarnation d'une dérive totalitaire, aurait permis à certains candidats d'évaluer plus finement le point de vue de Powell avant de le qualifier de conservateur ou de libertarien. Et c'est à ce niveau d'analyse que les réflexions sur l'historiographie devenaient particulièrement utiles : elles furent abondamment convoquées par les candidats mais le plus souvent de façon plaquée afin de montrer l'étendue des connaissances acquises.

Le jury a donc pu entendre que telle ou telle citation s'inscrivait dans une ligne critique de Roosevelt, telle qu'elle est faite par les historiens de la Nouvelle Gauche, ou bien s'approchait de la perspective des études subalternes ou encore de la critique faites par certains historiens, comme Geoffrey Blodgett, de l'approche trop souvent hagiographique lors de la « redécouverte » d'Olmsted dans les années 1960.

Le mentionner en passant peut s'avérer intéressant si tant est qu'aucun contresens ne soit fait mais chercher à le démontrer est encore plus pertinent. Les mouvements historiographiques ne s'enchaînent pas de façon statique mais se répondent et se remettent en cause, rendant ainsi plus complexe l'interprétation qui peut être faite d'une personnalité historique ou d'un événement.

En Civilisation, la leçon à l'oral est un exercice très proche de celui de la dissertation à l'écrit. Il s'agit d'utiliser des connaissances précises pour illustrer et critiquer un propos singulier. La problématique, terme ô combien honni des candidats, découle d'une analyse approfondie du paratexte et de tous les termes du sujet. Le plan, quant à lui, doit être envisagé comme une démonstration de plus en plus fine de la réponse apportée à la problématique. Un plan est statique quand il traite séparément des termes du sujet ou quand il se contente de juxtaposer différentes idées sans réelle évolution de la démonstration. Il devient dynamique quand les parties s'articulent entre elles et offrent des réponses partielles à la problématique initiale. Une leçon débute donc par une introduction claire reformulant efficacement le sujet en analysant ses termes importants et son paratexte. Une introduction contient nécessairement une problématique, c'est-à-dire un angle d'approche du sujet, et l'annonce d'un plan. Ce dernier doit comporter plusieurs parties, de longueur à peu près égale et clairement indiquées par des transitions. Lors de certaines prestations, le jury a eu beaucoup de mal à percevoir quand le candidat passait d'une partie à une autre. Étonnamment, dans quelques cas, les première et troisième parties étaient très courtes, alors que la deuxième couvrait près de la moitié des trente minutes que doit durer l'exposé. Toute bonne conclusion reprend la problématique initiale en revenant précisément au sujet lui-même de façon à y apporter une réponse claire.

En ce qui concerne l'utilisation des connaissances, il est vraiment nécessaire de rappeler qu'elles ne sont utiles que si elles viennent éclairer ou appuyer la démonstration. Encore trop de candidats estiment qu'une leçon équivaut à la récitation d'un cours, ce qui mène à de longues

digressions. Il convient en effet de se référer souvent au sujet en rappelant un terme ou le point de vue de l'auteur. Le jury a ainsi regretté des parties entièrement dévolues à la création de l'Empire britannique ou au crash de 1929, alors que les sujets portaient sur la période post-1956 ou sur la campagne présidentielle de 1936. Le jury a également déploré le manque de connaissances institutionnelles ou contextuelles de certains candidats : pour bien comprendre la vie et l'œuvre d'Olmsted, il fallait connaître les grandes lignes de l'histoire du XIXe siècle américain (au moins la démocratie jacksonienne, la conquête de l'Ouest, l'esclavage, les clivages idéologiques de la guerre de Sécession, la Reconstruction, le *Gilded Age*). De la même façon, il était attendu des candidats qu'ils connaissent le nom des candidats du Parti républicain aux élections présidentielles gagnées par Roosevelt. Pour la question sur la décolonisation, ne pouvoir citer que Gandhi dans un sujet portant sur les nationalismes indiens relève d'un manque notoire de préparation. Si les connaissances doivent être précises, elles se doivent aussi d'être maîtrisées. Citer l'influence d'Emerson sur Olmsted sans être capable de définir, même dans les grands lignes, le transcendantalisme, n'était ni très utile ni très judicieux puisque le *namedropping* parfois opéré par les candidats donne toujours lieu à une question lors de l'entretien avec le jury. Ainsi, les candidats qui rapprochaient de façon abusive Olmsted de Jefferson ou mentionnaient Keynes dans une leçon sur Roosevelt, ont-ils eu droit à des questions afin qu'ils précisent leur pensée.

L'entretien

Pour finir, quelques remarques sur l'entretien semblent s'imposer. Si la plupart des candidats ont su utiliser l'entretien pour éclaircir un point qui manquait d'approfondissement dans l'exposé ou pour revenir sur un autre point trop vite évacué, faisant ainsi preuve de vivacité intellectuelle et de répondant, certains autres n'ont pas su saisir la chance qui leur était donnée de revenir sur leur démonstration et ont parfois ressenti l'entretien comme une véritable agression, se laissant parfois aller à couper la parole aux membres du jury ou à ponctuer lourdement leurs réponses de « as I already said in my presentation. » Si le jury pose une question, c'est que son objet n'a pas été mentionné dans l'exposé. Selon l'expression consacrée, le jury fait preuve d'une neutralité bienveillante envers les candidats : les questions ne visent jamais à piéger ces derniers. L'entretien, qui se déroule en français, doit donc être pris pour un véritable échange intellectuel.

En conclusion, si le jury a regretté les mauvaises prestations de certains candidats, dues à un manque de connaissances, une mauvaise maîtrise des règles de l'exercice ou des placages intempestifs de portions du cours, il a également su s'enthousiasmer pour des bonnes, voire de très bonnes, leçons alliant élégance de la langue, richesse et précision des connaissances, fluidité de la démonstration et conclusion efficace. Le jury espère donc que ce rapport sera utile aux futurs candidats.

Zachary BAQUÉ
Université de Toulouse II – Jean Jaurès
avec l'aide de la commission de civilisation

4. COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

L'épreuve de commentaire d'un texte de civilisation à l'oral partage un certain nombre de caractéristiques avec le commentaire écrit d'un document de civilisation. Elle fait appel aux mêmes acquis méthodologiques, mais, en raison du temps relativement court imparti à sa préparation, s'avère quelque peu redoutable pour les candidats. D'autre part, elle implique que ces derniers parviendront en 30 minutes à faire preuve de qualités pédagogiques, exigibles de futurs enseignants, et à maîtriser l'art de la communication.

Le format de l'épreuve

L'épreuve orale du commentaire se déroule le matin ; les candidats préparent pendant 2 heures, en loge, le commentaire d'un texte qui est obligatoirement tiré d'une source primaire : il peut s'agir d'un discours (de Margaret Thatcher, ou de James Griffiths, ou encore de F.D. Roosevelt), d'un extrait de rapport, ou de tout document officiel (débat à la Chambre des Communes pendant la période de la décolonisation britannique...), d'extraits d'articles de journaux (du *New York Times*, par exemple ou du *Chicago Tribune*) ou de revues (*Journal of Social Science*), de récits de voyage (par exemple, *The Cotton Kingdom. A Traveller's Observations on Cotton and Slavery in the American Slave States, Based Upon Three Former Volumes of Journeys and Investigations by the Same Author*, Frederick Law Olmsted). En loge, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue ainsi que d'un dictionnaire de prononciation.

A l'issue de ces deux heures, ils doivent présenter au jury leur commentaire en anglais pendant 30 minutes. Ils sont autorisés à consulter leurs notes non rédigées : seules peuvent être intégralement rédigées l'introduction et la conclusion de leur présentation. Il leur est vivement conseillé de numéroter les pages de leurs notes, afin d'éviter un cafouillage lié au stress, ce qui les amènerait à effectuer cette opération devant les membres du jury et à perdre de la sorte un temps précieux. Il est extrêmement souhaitable qu'ils ne lisent pas leurs notes, mais s'adressent à tous les membres du jury (et pas seulement à celui qui est placé au centre). Le caractère spontané de l'expression est un atout non négligeable.

Le candidat ne doit en aucun cas omettre de lire un passage du texte ; il peut choisir de le faire au milieu de son introduction, à la fin de celle-ci, ou au tout début de sa prestation. Il n'oubliera pas d'indiquer clairement au jury quelles lignes du texte feront l'objet d'une lecture. Il est de bon aloi que ces lignes aient été choisies en fonction de leur signification dans la problématique du texte.

Au bout de trente minutes, le candidat devra répondre aux questions des membres du jury : l'entretien se déroule en anglais et est d'une durée variable, selon le nombre de questions jugées nécessaires à l'évaluation de la prestation du candidat.

Le commentaire de texte lui-même

Le jury déplore que seul un petit nombre de candidats semblent maîtriser la technique de l'exercice. Dans la plupart des cas, le texte est survolé et ne semble avoir fait l'objet d'aucune lecture approfondie. Le candidat omet de faire référence à des passages précis du texte (les numéros de lignes doivent être clairement indiqués), ou, dans d'autres cas, ne commente pas des pans entiers du texte. Le paratexte est très souvent ignoré : ainsi, alors que les candidats devaient commenter un document retranscrivant un débat de la Chambre des Communes (question de la décolonisation britannique), aucune attention n'a été prêtée au contexte particulier du débat parlementaire et les indications fournies à la fois par le titre du document, « James Griffiths, 'Debate on the Address', *Hansard*, House of Commons Debate, 3 November 1950 » et par la fin du texte « « I want hon. Members opposite » n'ont pas été prises en compte.

Bien des candidats n'arrivent d'ailleurs pas à définir la nature même du texte, et lorsqu'une question précise leur est posée à ce sujet ne parviennent pas à y répondre ; ils ne savent pas ce qu'est un *memorandum* ou plus largement quel est le rôle du *Cabinet* dans les institutions politiques britanniques. Les questions sur les institutions, qu'elles soient britanniques ou américaines, (par exemple, les questions posées sur les partis politiques aux Etats-Unis au XIXe siècle) dans une grande majorité de cas, les désarçonnent.

Un bon commentaire implique une lecture très attentive du document ; ce n'est qu'après cette lecture préalable que le candidat doit définir la problématique du texte. L'introduction du commentaire doit porter quelques éléments de contextualisation (ceux qui sont indispensables à la compréhension du texte), dont des éléments biographiques sur l'auteur du texte (par exemple, dans le cas d'un discours d'un homme politique connu) et doit rapidement dégager une problématique ; le candidat énonce ensuite clairement son plan. Le passage d'une partie à l'autre du commentaire devra

être signalé, de façon élégante mais perceptible. Dans la mesure du possible, le candidat optera pour un plan thématique articulé autour de la problématique qu'il a définie, et non linéaire – il n'est en effet pas conseillé de suivre le plan du texte.

Trois écueils principaux sont à éviter.

Le premier amène le candidat à paraphraser le texte : il s'agit d'une erreur de méthode caractérisée qui sera durement sanctionnée par le jury.

Le deuxième est le contresens partiel ou total sur le texte.

Le troisième, moins fréquent en commentaire, consiste à se servir du texte comme d'un prétexte pour faire étalage de ses connaissances et à réciter son cours.

La paraphrase du texte indique une analyse insuffisante du document : le candidat, n'ayant que superficiellement compris le texte, pense limiter la prise de risque en le paraphrasant. Une telle stratégie est contre-productive. Cela a été souvent le cas pour les textes d'Olmsted que certains candidats n'ont pas su contextualiser : certains éléments, présents dans le texte lui-même, n'ont pas été exploités. Ainsi dans le texte de Frederick Law Olmsted, « Public Parks and the Enlargement of Towns, » *Journal of Social Science Association* 3, la partie centrale du texte, un peu plus 'technique' a été passée sous silence ou à peine paraphrasée : « This policy has had its day ; the choicest lands have been taken up ; the most prominent and easiest worked metallic veins have been seized, the richest placers are abandoned to Chinamen, and the only reaction that we can reasonably anticipate is one from, not toward, dispersion » (l. 24-28).

Le deuxième écueil est lié à une mauvaise compréhension, partielle ou totale du texte ; ainsi dans un texte sur Roosevelt, la phrase suivante « He runs on a record written large across the face of this continent » a été comprise comme signifiant « FDR travelled a lot during his first term ».

Le troisième écueil n'a souvent pas été évité, en particulier quand le commentaire portait sur la question de la décolonisation britannique : ainsi le discours de Margaret Thatcher prononcé le 3 juillet 1982 a donné lieu, dans certains cas, à des développements hors sujet portant sur l'ensemble de la question.

Il faut enfin noter que si le document que doit commenter le candidat a une valeur littéraire (un discours de Churchill par exemple) il ne doit pas faire l'objet d'une analyse littéraire *stricto sensu*. En revanche, le candidat doit aussi mettre en évidence les procédés rhétoriques utilisés par l'orateur et doit aussi tenir compte de l'auditoire, ou du public ciblé. La question de l'objectivité de l'auteur d'un texte conduit le candidat à une impasse, puisqu'il n'existe pas de texte « objectif ».

L'entretien

L'entretien permet au jury de donner l'occasion au candidat de préciser sa pensée, voire de répondre de façon concise à des questions bien ciblées posées par les membres du jury. Les questions conceptuelles, sur l'idée de nation, par exemple, ont rarement donné lieu à des développements satisfaisants. Certains mécanismes, comme celui du « closed shop », (question posée à des candidats devant commenter une allocution de Roosevelt, « Address at Teamsters Union Convention, Washington, D.C. » du 11 septembre 1940) ont semblé inconnus de bien des candidats, même de ceux qui, par ailleurs, avaient fait un commentaire pertinent du texte. Le candidat ne doit pas considérer l'entretien comme lui offrant l'occasion d'apporter la preuve de l'étendue de ses connaissances, si celles-ci n'ont pas de rapport direct avec le document. Comme dans le commentaire lui-même, le candidat doit les mobiliser à bon escient. Certains candidats se sont prêtés de mauvaise grâce à l'exercice : toute question posée par un membre du jury doit être considérée comme pertinente.

Les candidats qui ont su à la fois faire une lecture approfondie du texte, démontrer leur maîtrise de la question au programme et communiquer avec le jury dans une langue idiomatique et grammaticalement correcte sont rares. Il faut donc saluer les efforts fournis par les candidats qui ont réussi cette épreuve, parfois brillamment. L'ensemble du jury espère que les conseils prodigués dans le présent rapport seront suivis par les futurs candidats et que les prestations de la session 2015 seront riches et brillantes.

Annick COSSIC
Université de Bretagne Occidentale

5. LEÇON DE LINGUISTIQUE

L'épreuve de leçon de l'option C porte sur un programme spécifique, qui change tous les deux ans. Cette année, une nouvelle question a été programmée : « l'expression du degré ». Elle sera reconduite pour la session 2015.

Modalités de l'épreuve

Le candidat dispose de cinq heures de préparation, pendant lesquelles il est invité à traiter un sujet parmi deux au choix. Il a à sa disposition un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation pour d'éventuelles vérifications. Il ne doit pas hésiter à se servir de ce dernier car le jury n'admettra pas d'erreurs sur les termes linguistiques usuels.

Le premier temps de la préparation est consacré au choix du sujet. Ceux-ci se présentent toujours sous la même forme : ils sont composés d'une citation à laquelle est adossé un corpus de deux pages, contenant une vingtaine d'extraits (le nombre peut varier en fonction de la longueur des énoncés). Les citations sont tirées soit d'ouvrages ou articles de recherche, soit de grammaires. Selon leurs sources, elles sont en anglais ou en français, mais le corpus est toujours en anglais. La longueur des citations est variable. Les plus longues incluent souvent des exemples permettant d'illustrer la thèse développée par l'auteur ; les plus courtes proposent une thèse condensée.

La consigne donnée à la suite de la citation est invariablement : « Discuss. » La discussion proposée doit se fonder sur des connaissances théoriques qui vont au-delà d'un cursus de tronc commun. Il s'agit d'une épreuve de spécialité, qui demande, de la part du linguiste, une compétence lui permettant d'asseoir son argumentation sur la connaissance de théories parfois en désaccord. Le candidat doit connaître les arguments appropriés aux analyses.

A l'issue de son temps de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres du jury. Pendant qu'il s'installe et se sert éventuellement un verre d'eau, un des membres du jury lui rappelle les modalités de l'épreuve : il dispose de 30 mn pour exposer sa leçon en anglais. Il ne doit pas oublier d'indiquer dès le départ son choix de sujet – s'il ne le fait pas, il risque d'être déstabilisé si le jury doit lui demander cette précision. Si au bout de 25 minutes, il n'a pas terminé, un membre du jury le prévient, par un geste de la main, qu'il lui reste 5 minutes, puis éventuellement 3 minutes, afin qu'il termine sa présentation dans de bonnes conditions. Cette procédure évite au candidat de finir dans la précipitation, et lui permet de bien maîtriser son temps jusqu'à sa conclusion.

La présentation est suivie d'un entretien en français. Le jury a constaté cette année encore que le passage d'une langue à l'autre ne posait pas de problème particulier aux candidats qui semblaient posséder les outils linguistiques dans les deux langues. A l'issue de l'entretien, le jury examine les brouillons pour vérifier que seules l'introduction et la conclusion ont été rédigées.

Conseils méthodologiques

1) Esprit de l'épreuve et attentes du jury

Si la question diffère des années précédentes, la méthode et les attentes du jury restent les mêmes. Le présent rapport s'appuie donc sur les rapports des sessions précédentes, qu'il est vivement conseillé de consulter sur le site du Ministère de l'Education Nationale (www.education.gouv.fr).

Comme indiqué précédemment, l'épreuve de leçon est une épreuve de spécialiste ; il est attendu du candidat des connaissances théoriques qui vont au-delà de celles d'un cours de « tronc commun ». Il doit justifier son choix de l'option C en montrant qu'il est spécialiste en la matière, comme d'autres candidats sont spécialistes de littérature ou de civilisation. Il doit également 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, afin d'infirmer, de confirmer, de compléter la citation ou d'argumenter en faveur d'une approche différente.

Une connaissance des auteurs qui ont publié sur la question et de leurs différentes positions est requise. Par exemple, pour un sujet sur la gradabilité, des connaissances étaient attendues sur les positions d'auteurs qui n'utilisent pas tous les mêmes critères de classement. Ainsi devaient être connus, entre autres, les concepts suivants : les notions de *scalar*, *gradable*, *absolute and limit adjectives* ; l'effet de *stretching* que l'on retrouve chez Kato (ou chez Hübler) ; ce que Paradis appelle *boundedness hypothesis* ; ou encore la position de Kennedy sur la gradabilité et la scalarité. Pour un sujet sur les superlatifs qui faisait référence à des échelles, le candidat devait pouvoir montrer notamment qu'il connaissait les échelles sémantiques de Rivara, ce que propose Fauconnier sous la

forme de *scale principle* ou Kennedy sous la forme de *scale structure*. Ou encore, pour un sujet sur les intensifieurs, un candidat qui traitait des *minimizers* se devait de connaître l'effet de la négation sur l'orientation de l'échelle associée. De même, le traitement de AS et SO nécessitait de connaître ce que Larreya appelle *identifying comparison*. Pour donner encore deux exemples, pour un sujet sur le haut degré, le candidat devait pouvoir fournir une définition de ce concept et, s'il souhaitait référer au domaine notionnel, savoir définir un gradient, expliquer en quoi consistent l'intérieur et l'extérieur du domaine associé et dire quand la prise en compte d'une frontière est pertinente ou non. Pour un sujet sur la comparaison, il était essentiel de connaître la différence entre *absolute* et *relative comparison*, d'indiquer l'existence d'une norme implicite ou explicite et de savoir mettre en cause une seule ou plusieurs échelles sémantiques.

Le texte de cadrage officiel et la bibliographie proposée, que le candidat trouvera sur le site de la SAES (<http://www.saesfrance.org/>) à la rubrique Concours, aident à cerner la question en proposant des pistes d'étude et une sélection d'ouvrages centraux à consulter.

Dans sa présentation, le candidat doit s'appuyer sur les connaissances théoriques acquises et montrer qu'il maîtrise les concepts. Une allusion à un concept ne prouve pas qu'il est acquis. Le candidat doit s'entraîner à l'expliquer, à en donner une définition claire, à le reformuler. S'il est clair dans son esprit, il saura le véhiculer pour asseoir son argumentation.

Par ailleurs, les connaissances théoriques ne doivent pas être présentées comme une fin en soi, un catalogue de données, que viendrait illustrer le corpus. Il s'agit au contraire de s'appuyer sur les exemples du corpus pour formuler une démonstration. Les connaissances théoriques servent alors d'outils d'analyse et d'assise argumentative pour justifier la position adoptée. Le jury attend des micro-analyses qui vont au bout de l'argumentation.

2) Choix du sujet

Le candidat peut avoir deux attitudes devant ces citations. Soit il y voit matière à abonder dans le sens de l'auteur tout en complétant la thèse proposée ; soit il y voit l'occasion de proposer une contre-argumentation. Mais le choix du sujet ne peut se faire sans avoir préalablement examiné les extraits proposés dans le corpus, qui donneront des indications sur la démarche à adopter, et très certainement ouvrira des pistes qui n'auront pas été envisagées au départ. L'examen du corpus est donc un passage obligé dans le choix de la citation car il peut aider à concevoir l'argumentation.

La longueur de la citation ne va pas nécessairement de pair avec son degré de difficulté. 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.

Considérons une citation longue (sujet 07) :

"Distributionally, the class of gradable adjectives has two defining characteristics [...]. First, gradable adjectives can be modified by degree adverbials such as *quite*, *very* and *fairly*. According to this criterion, *inexpensive*, *dense*, and *bright* are identified as gradable adjectives, but *dead*, *octagonal*, and *former* are not [...].

Although non-gradable adjectives like *dead* do sometimes occur with degree modifiers, as in e.g., *Giordano is quite dead*, such uses are marked, and tend to convey a sense of irony or humor. Such uses indicate that (at least some) non-gradable adjectives can be coerced into having gradable interpretations in contexts that are otherwise incompatible with their canonical meanings.

The second distributional characteristic of gradable adjectives is that they can appear in a class of complex syntactic environments, which I will refer to as *degree constructions*. Roughly speaking, a degree construction is a construction formed out of an adjective and a *degree morpheme* – an element of {*er/more*, *less*, *as*, *too*, *enough*, *so*, *how*, ...}. (Christopher KENNEDY, *Projecting the Adjective: the Syntax and Semantics of Gradability and Comparison*, 1997, pp. 1-2)

Cet extrait invite à définir la gradabilité des adjectifs en fonction de deux critères distributionnels : la modification par adverbes de degré – une liste de modifieurs est proposée qui peut être illustrée dans le corpus, et ce que Kennedy appelle *degree constructions*, exemples à l'appui. Le candidat peut aisément suivre la citation, dont la problématique apparaît clairement. Il s'agira alors pour lui d'évaluer la validité de chacune de ces deux pistes pour le corpus, énoncé par énoncé, puis une fois ce travail de dépouillement préalable effectué, de construire une argumentation grâce à des regroupements et de prendre position en conclusion. Trop peu de candidats ont pris en compte les conditions d'apparition de modifieurs avec des adjectifs dits non-gradables. D'une part, qu'est-ce qui donne à ces adjectifs une interprétation gradable ? L'examen du corpus permet de voir le rôle joué par le contexte, et les micro-analyses permettent de confirmer l'intuition. D'autre part, ces adjectifs ainsi modifiés ont-ils toujours un effet de sens ironique ? Un exemple du corpus (excerpt 7) invite à conclure que l'ironie n'était finalement qu'un effet de sens relativement anecdotique.

Un autre exemple de citation longue est le suivant. Il comporte cette fois des manipulations d'exemples (sujet 03) :

"How commonly functions as a degree modifier. Compare the following exclamative and interrogative examples:

[4] EXCLAMATIVE

- i a. *How tall they are!*
- ii a. *How much time we wasted!*
- iii a. *How quickly it grows!*
- iv a. *How very tactful he is!*

OPEN INTERROGATIVE

- b. *How tall are they?*
- b. *How much time did we waste?*
- b. *How quickly does it grow?*
- b. **How very tactful is he?*

In both constructions we are concerned with degree: with exclamative *how* the degree is remarkably great, with interrogative *how* it is to be indicated in the answer." (Rodney Huddleston and Geoffrey K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 919)

Cet extrait invitait à définir les termes (*degree modifier, interrogative, exclamative*) et à tester les compatibilités et incompatibilités de HOW dans les deux constructions. Le candidat pouvait, dans un premier temps, s'appuyer sur la démonstration, expliciter les exemples proposés dans la citation, puis les confronter aux énoncés du corpus. C'est en examinant le corpus que le candidat prenait conscience que la binarité proposée dans la citation ne vaut pas toujours. Il pouvait relever et analyser les énoncés 4 et 8 qui présentent respectivement un cas d'exclamative indirecte et d'interrogative indirecte où HOW certes exprime le degré, mais pas un haut degré. De plus, il pouvait montrer que dans certains cas HOW est employé comme adverbe de manière (extrait 7), ce qui exclut toute notion de degré. Enfin le candidat pouvait s'interroger sur des cas ambigus (*HOW much* et *HOW many*). Ces remarques, justifiées par une démonstration solide, permettaient non pas d'infirmer mais d'affiner le contenu de la citation.

La citation suivante est plus courte (sujet 18):

"When these items [minimizers] occur in positive contexts (if they do), they denote a minimal quantity, when they occur in negative contexts, the negation denotes the absence of a minimal quantity, and hence the presence of no quantity at all." (Laurence R. HORN, *A Natural History of Negation*, Chicago: University of Chicago Press.1989, p. 400)

Cet extrait invitait à examiner l'effet produit par les *minimizers* en contextes positif et négatif. En suivant le raisonnement clairement exposé dans la citation, le candidat pouvait apporter une confirmation par des exemples du corpus et une démonstration fondée. Cependant en parcourant les énoncés du corpus le candidat pouvait constater que dans certains contextes la négation dénote une grande quantité. Dans ces cas particuliers, une micro-analyse des énoncés du corpus permettait de repérer la présence d'un préconstruit, rectifié ensuite en discours pour produire l'effet de sens qu'apporte la litote. Cette observation, qui prend en compte le niveau pragmatique de la négation sur les *minimizers*, étayée par les critères linguistiques appropriés, permettait au candidat de compléter la citation qui lui était proposée.

Ainsi, quels que soient les sujets proposés, le choix doit se faire en fonction du corpus, qui pourra aider à expliciter la citation et apportera au candidat des arguments lui permettant de la rectifier ou de la dépasser.

3) Les points importants de la leçon

La citation pose une **problématique** : le candidat doit se demander si la thèse qu'elle présente permet d'expliquer tous les cas du corpus. La discussion de cette thèse se fait au moyen d'une démonstration, qui est l'objet de la leçon. Le **plan** qui fonctionne est celui qui propose une progression depuis les cas (de compatibilité et d'incompatibilité) qui corroborent la thèse jusqu'à une approche plus satisfaisante, qui vaut pour toutes les occurrences du corpus. Le but de la démonstration est, 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. Le plan ne doit pas être plaqué sur un plan de cours, sinon il n'est pas pertinent ni opératoire. Il doit être construit uniquement en fonction de la citation et témoigner d'une logique dans la démarche. Par ailleurs, il n'existe pas de plan « type ». Même 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, le jury met en garde le candidat qui, ne sachant que faire de cas problématiques ou marginaux, en propose une liste en dernière partie. L'argumentation s'en trouverait rompue. Si ces cas sont relevés, c'est qu'ils posent problème ; ils ont droit à une micro-analyse, qui doit faire avancer l'argumentation.

L'**introduction** dans son ensemble permet d'introduire, de présenter le domaine d'étude (la comparaison, la gradabilité, un modifieur...) et les concepts contenus dans la citation. Elle permet d'explicitier la citation en définissant les termes pertinents et en hiérarchisant les éléments, afin de préparer une démonstration. L'introduction se termine par la présentation d'un plan d'argumentation.

Si on reprend par exemple la citation ci-dessus de Laurence R. HORN sur les *minimizers*, une fois le domaine d'étude défini (les « minimiseurs », à replacer au sein des modifieurs de degré), il est bon de définir les contextes positif et négatif, ainsi que la quantité minimale et de relever les cas en question dans la citation proposée. La problématique consiste à comparer ces emplois, à mettre à l'épreuve cette vision binaire de présence de quantité minimale ou absence totale de quantité. Le plan se dessine alors : présenter les arguments en faveur de cette binarité en prenant appui sur les exemples du corpus, puis étudier les cas où la négation entraîne une autre acception du minimiseur, ce qui permettra un positionnement plus adapté au corpus.

Il est recommandé d'annoncer le plan clairement et distinctement, sans précipitation, afin de laisser aux membres du jury le temps de bien les noter. Les meilleures prestations ont justifié le rôle des parties dans l'argumentation en indiquant vers quelle conclusion le candidat se dirigerait à la fin de chacune, ce qui mettait en évidence un lien logique dans la démarche.

Le **développement** suit obligatoirement le plan annoncé. Si l'on reprend le sujet ci-dessus sur les minimiseurs, une première partie pouvait montrer qu'effectivement, ils expriment une petite quantité en contexte positif, et que la négation vient nier toute quantité. Toute analyse ou micro-analyse d'exemples du corpus devait permettre d'illustrer cette thèse. Il était bon dans ce cas précis d'introduire le concept de négation comme inverseur d'orientation d'une échelle sémantique. Une deuxième partie permettait de montrer un autre fonctionnement de la négation, en choisissant des exemples qui à première vue contredisaient la thèse proposée dans la citation, mais qui permettaient justement de faire progresser le positionnement du candidat par rapport à cette thèse.

Le **choix des énoncés** traités doit être pertinent. Chaque exemple doit avoir sa place dans la progression de l'argumentation, sa présence doit être fondée. Il faut absolument éviter toute redondance, par exemple un ou plusieurs autres énoncés fonctionnant de la même manière, qui ne font pas avancer le raisonnement. Le jury n'attend pas un traitement exhaustif des énoncés, mais il attend l'analyse d'un certain nombre d'exemples incontournables. Le candidat ne doit pas les éviter car ce sont justement les exemples non prototypiques qui lui permettent d'aller plus loin dans son argumentation.

La **conclusion** découle logiquement du parcours et vise à clarifier la position adoptée par rapport à la citation. Elle permet au jury de mieux comprendre les grands axes qui ont été détaillés dans les différentes parties. Elle permet 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.

4) L'entretien

Cette partie de l'épreuve, importante, se déroule en français. Les questions posées sont toujours bienveillantes. Elles ont pour but de faire préciser sa pensée au candidat, en reformulant un propos ou, éventuellement, en y apportant des rectifications. Les questions peuvent concerner des définitions - de nombreux candidats omettent de définir les concepts qu'ils utilisent, ou donnent une définition trop vague -, une clarification quant à la position du candidat, à qui le jury peut demander de synthétiser sa pensée ou de lister les critères retenus, ou encore une analyse plus poussée d'un énoncé insuffisamment travaillé. Le jury peut encore demander de développer une idée, ou relever une contradiction pour permettre au candidat de rectifier sa position. Il peut aussi faire étudier une occurrence incontournable pour que le candidat complète sa thèse, ou une occurrence problématique qui lui permettra de présenter un positionnement plus abouti.

Voici un échantillon de questions posées :

- Pouvez-vous synthétiser les paramètres qui permettent de construire la gradabilité ?
- (HOW) Quel lien faites-vous entre degré, manière et quantité ? Est-ce que vous remarquez l'indice d'existence d'un continuum entre ces valeurs ?
- Dans ce que vous avez appelé la conjonction complexe SO AS TO, pouvez-vous indiquer le rôle et le sens de chacun des opérateurs qui la compose ?
- (AS et SO) Comment arrive-t-on à des cas de comparaison avec haut degré à partir d'un marqueur d'identification ?
- Montrez de manière pratique les paramètres qui interviennent dans ce phénomène d'intensification.
- Pouvez-vous résumer les paramètres qui permettent de remettre en cause cette partie de la citation ?

- Vous dites que *too* et *innocent* sont incompatibles. S'il y a incompatibilité, comment expliquer qu'ils apparaissent ensemble ?
- Quelle différence faites-vous entre les adjectifs dits « extrêmes » et « de limite » ?
- Expliquez en quoi *more dead than alive* est un emploi métalinguistique. Qu'est-ce que cela veut dire ?
- La position de Paradis que vous avez utilisée dans votre exposé peut-elle être réconciliée avec celle de Kennedy exposée dans la citation ? Si oui, de quelle manière ?
- Quelle différence faites-vous entre les *minimizers* lexicalisés et les *minimizers* grammaticalisés ?

5) 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 donnera la note finale de langue.

La leçon est un exercice de **communication**. Si le contenu du 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. La qualité de la communication influence obligatoirement le contenu. Il faut savoir que l'effet du stress peut parfois provoquer un volume trop bas, un rythme trop rapide, saccadé, un regard fuyant, bref un manque de contrôle de soi. C'est un entraînement régulier en amont qui permettra au candidat de se présenter dans les meilleures conditions. La posture a également son importance : une attitude suffisante, agressive, ou à l'inverse effacée, nuit à la communication.

La **qualité de la langue** participe également à la réussite de la présentation. Le jury conseille de se reporter au rapport spécifique sur la langue orale qui traite particulièrement de la phonologie. Pour ce qui concerne spécifiquement la leçon de linguistique, il est fortement conseillé de maîtriser les termes linguistiques. **Maîtriser la métalangue** contribue à la richesse du lexique, qui permet aussi une construction plus élaborée et plus claire de la pensée. Il en découle qu'il faut une bonne maîtrise de la prononciation des termes incontournables, sur lesquels de nombreux candidats commettent des erreurs d'accentuation ou de prononciation des voyelles. En voici quelques-uns (nous attirons l'attention sur quelques phonèmes, en gras) : 'absolute, 'adjective, 'adjunct, 'adverb, ad'verbial, 'categorize, 'comment, com'parative, com'parison, de'gree, ,diffe'rentiate, ,differentiation, do'main, ex'clamative /æ/, 'focus /əu/, 'gradable /eɪ/, i'dentify, im'plicit, ex'plicit, 'litotes / li'totes, 'modifier /D/, ne'gate, 'negative, 'oriented, ,proto'typical, 'prototype, 'scalar /eɪ/, sca'larity /eɪ/, 'synonym, sy'nonymous.

Pour finir, le jury souhaite souligner les efforts d'un certain nombre de candidats pour présenter un travail construit, en lien avec le corpus. Il a eu le plaisir d'entendre de bonnes prestations, d'autres louables, et espère que ces conseils permettront de guider les prochains candidats vers la réussite au concours.

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

6. EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

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. 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 dès qu'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 (parfois moins, parfois davantage) 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.

La lecture d'un passage du texte est exigée afin d'évaluer le niveau d'anglais du candidat dans une situation autre que celle d'une présentation à contenu linguistique. L'extrait (d'une dizaine de lignes) est choisi par le candidat, et inséré où il le souhaite dans son exposé. La plupart choisissent de lire dès le début de l'épreuve, ou au cours de l'introduction, ou après l'annonce du plan, ce qui paraît raisonnable ; il n'y a ainsi pas de risque d'oublier ce passage obligé. Il n'est pas impossible d'insérer la lecture dans une des parties du développement, mais alors le choix du passage doit être plus clairement justifié ; l'extrait doit illustrer le propos tenu à ce moment-là.

Préparation en amont

Il n'y a pas de programme établi ; il convient donc d'**acquérir une bonne culture générale en linguistique**, bien avant l'année du concours. Il s'agit en effet d'une épreuve de spécialistes de linguistique, qui nécessite donc des connaissances précises à appliquer dans le cadre de micro-analyses approfondies. Les candidats doivent se préparer en travaillant les trois grands domaines de la grammaire anglaise : domaine nominal, domaine verbal, énoncé simple et complexe. Le jury a constaté que les connaissances grammaticales des candidats en matière de morphosyntaxe étaient souvent déficientes. Or, la base de tout commentaire linguistique repose sur l'observation des formes et sur leur étiquetage morphosyntaxique : il convient ainsi d'identifier ce que sont les formes (classe de mot ou « nature ») et leur rôle dans l'énoncé en fonction de leur place par rapport aux autres constituants (découpage syntagmatique ou en « groupe de mots » ; position et fonction syntaxiques).

De même, des lacunes ont été relevées en morphologie lexicale. Il est essentiel qu'un candidat linguiste soit capable de distinguer les préfixes des suffixes au sein des affixes (c'est-à-dire des « parties de mot », ajoutées au radical) : les préfixes sont situés à gauche de la base dérivationnelle, les suffixes à droite. Ainsi, les critères de position sont pertinents dans l'analyse de la formation des mots. Les procédés de composition demandent eux aussi de prendre en compte l'ordre des mots.

Par ailleurs, l'épreuve se déroulant **en anglais**, il est recommandé de consulter régulièrement des glossaires bilingues et des grammaires anglophones reconnues telles que celles de Quirk *et al.*, *A Comprehensive Grammar of the English Language* (1985), ou Huddleston & Pullum *et al.*, *The Cambridge Grammar of the English Language* (2002), à partir desquelles il est conseillé d'effectuer des prises de notes, notamment pour la terminologie. Cela permet d'éviter certains calques du

français (par exemple, l'étiquette « modalité radicale » n'a pas pour équivalent « *radical modality » mais « root modality »).

On peut s'entraîner en utilisant notamment les annales de l'épreuve, disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>), à la rubrique « concours ».

Le jury rappelle par ailleurs que **la lecture** se prépare également soigneusement en amont du passage en commission et qu'elle ne doit pas être hachée ou hésitante, comme c'est trop souvent le cas. Le stress ne justifie pas tout ; le candidat dispose d'un dictionnaire de prononciation en loge et choisit lui-même le passage à lire, de sorte que le jury attend de lui la toute meilleure lecture dont il soit capable.

Les sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (ex. *passive forms* ; *TO*). On procède alors des formes vers le sens. Ils peuvent également être notionnels ; il faut alors aller du sens vers les formes (ex. *negation* ; *non canonical constituent order and information packaging*). Il peut encore s'agir de parties du discours (ex. *coordinating conjunctions* ; *adjectives*). Quel que soit le type de sujet, il faut veiller à rendre compte des formes dans toute leur variété. Ainsi, il ne fallait pas restreindre l'emploi de *TO* aux cas où il introduit un GN prototypique d'une part (c'est-à-dire avec pour noyau un vrai nom) ou un verbe à l'infinitif d'autre part, mais il convenait d'évoquer également la combinaison *TO + V-ING*. Ou encore, dans le cas de la négation, il était nécessaire d'évoquer les formes de négation syntaxique (*clausal negation*) et lexicale (*affixal negation*) ; il était par ailleurs judicieux d'étendre l'inventaire et l'analyse aux lexèmes de sens négatif (ex. *different, difficult, dead ; resent*) ainsi qu'aux cas où la négation s'infère à partir du contexte (ex. *it was odd that I should have been the one to carry the torch*). Dans ce dernier exemple, on peut en effet reformuler l'implication négative de la manière suivante : *I shouldn't have been the one to carry the torch*, où l'on fait alors porter la négation (syntaxique) sur le modal dans une relation prédicative, non plus subordonnée, mais indépendante. De même, dans *she was too young to live through someone else*, l'adverbe *TOO* indicateur d'excès peut se paraphraser par la négation d'une relation de suffisance marquée par *ENOUGH* et portant alors sur l'antonyme de l'adjectif *young* : *she was not old enough to live...* (cas parfaitement repérable en relation avec l'expression du degré, question actuellement au programme de la leçon). Il est alors judicieux de s'interroger brièvement sur les limites de l'inventaire des formes de négation ainsi que sur leurs différences de fonctionnement.

Voici à titre d'exemple quelques sujets proposés cette année :

Adjectives
Auxiliaries
-ING forms
Interrogative clauses
Negation
Passive forms
Non canonical constituent order and information packaging
TO

Les candidats pourront prendre connaissance de l'ensemble des sujets retenus lors de la session 2014 sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur – <http://www.saesfrance.org>), à la rubrique « concours ».

Les attentes du jury

L'exposé doit être ordonné et les différentes parties doivent apparaître explicitement. Pour cela, il comporte obligatoirement une introduction, un développement et une conclusion.

Dans l'**introduction**, il est attendu que le candidat s'interroge sur les termes du sujet et les définisse de manière précise. Par exemple, qu'est-ce que la négation ? Qu'entend-on par ordre non canonique des constituants, et qu'est-ce qu'un « constituant » ? Cela suppose que soit également défini en regard l'ordre canonique des constituants. Qu'est-ce que le dynamisme communicatif ? Qu'est-ce qu'une forme passive / une forme en *-ING* / une structure interrogative ? Avant de proposer son plan, le candidat peut explorer les éléments de problématique soulevés par le sujet sous la forme de questions. Par exemple : en quoi l'ordre des mots s'écarte-t-il de la norme ? La modification de l'ordre canonique (de l'énoncé déclaratif de type *S-V-O/C*, c'est-à-dire « sujet, verbe, objet/complément ») entraîne-t-il ou non l'ajout de morphèmes grammaticaux spécifiques ? Si oui, comment justifier le recours à telle sorte de marqueurs plutôt que d'autres ? Quelle typologie des

réagencements syntaxiques peut-on proposer ? Quelle est l'incidence sur le dynamisme communicatif (thème – information ancienne / rhème - information nouvelle) ? Ainsi, c'est pour répondre à des questions mettant le sujet en perspective que le candidat en vient à énoncer son plan.

Il est également essentiel de tenir compte du texte sous examen, et ne pas procéder *a priori*, c'est-à-dire uniquement par rappel des chapitres correspondants dans les grammaires. Le texte ne saurait être réduit à un simple réservoir d'exemples dans la mesure où le sujet est choisi en fonction de la spécificité des occurrences en relation avec le propos de l'extrait. Le plan annoncé doit lui-même être opératoire par rapport au relevé des occurrences propres au texte proposé, et non mécaniquement produit à partir d'un cours théorique.

Le **développement** doit être à la fois progressif et dynamique, afin de traiter des formes du texte dans toute leur diversité, sur le plan non seulement morphosyntaxique, mais aussi sémantique et discursif, en permettant un parcours, à l'intérieur de chaque partie, des occurrences les plus évidentes (concernant TO par exemple : *to the main house* ; *to Miss Jody* ; *try to direct his comments*) aux plus problématiques (*nothing to worry about* ; *wasn't used to being disturbed* ; *Tommy seemed to become aware of me*).

On pouvait ici montrer que l'identification de la nature de TO – préposition quand il introduit un GN ou un verbe en –ING, mais particule infinitive quand il introduit l'infinitif du verbe (TO + V) – et de la fonction des constituants dans lesquels il se trouve dépend de l'identification des éléments du co-texte environnant. Ceci conduisait à distinguer plusieurs types de fonctionnements : complément de phrase, complément du verbe (*take it to Miss Jody*), mais aussi complément du nom dans le cas de la relative infinitive *to worry about* (dans *It's nothing to worry about*). Il convenait aussi d'interroger la délimitation du GV. Ainsi, dans *Tommy was used to being disturbed*, *to being disturbed* est intégré au GV introduit par *wasn't used* suite à la grammaticalisation de la séquence *adjectif + complément de l'adjectif en TO* ; d'où la formation de la périphrase BE USED TO + V-ING, dont le terme de départ (*Tommy*) est le véritable sujet à la fois syntaxique et sémantique. Avec le verbe d'apparence SEEM (ex. *Tommy seemed to become aware of me*), le découpage n'est pas le même dans la mesure où le sujet syntaxique n'est pas le sujet sémantique de SEEM : c'est l'ensemble de la relation prédicative <Tommy – become aware of me> qui est qualifié par un jugement de type épistémique. Dans ce cas, on peut parler de montée du sujet quand SEEM détermine le nœud prédicatif, et l'infinitive n'est pas objet de SEEM, alors qu'avec le verbe TRY, par exemple (ainsi *Tommy was no longer trying to direct his comments at any particular direction*), l'infinitive (*to direct his comments...*) est objet de TRY.

Pour rendre le propos convaincant, il est indispensable de proposer des manipulations. Ainsi, lors de l'analyse de *Tommy was no longer trying to direct his comments at any particular direction*, le jury attendait la commutation de TO + V avec V-ING. De même, dans *Tommy wasn't used to being disturbed*, il était judicieux de remplacer TO + V-ING par TO + V pour montrer que la manipulation est agrammaticale (**to be disturbed*) car cette combinaison n'est pas permise par le système linguistique de l'anglais ; comme indiqué précédemment, il ne s'agissait pas du même découpage morphosyntaxique que pour TRY.

Le jury regrette que les analyses proposées soient souvent trop superficielles et rappelle que, dans le cadre d'une épreuve de spécialistes de linguistique, on attend que les candidats procèdent à des micro-analyses fouillées. Les termes techniques (ou métatermes) doivent être définis dès l'introduction, mais aussi tout au long du commentaire, au fur et à mesure de la complexification du développement.

Par exemple, dans un sujet portant sur les formes passives, il convenait de mettre l'accent sur la thématisation du patient dans les constructions passives : le sujet syntaxique est le terme de départ de la relation prédicative sans en être pour autant l'agent, ce qui explique à la fois sa position à l'initiale de la proposition et l'ajout de l'auxiliaire BE qui le qualifie en relation avec un état résultant marqué par le verbe lexical employé au participe passé, noté V-EN. Un tel ordre des mots est souvent explicable par la nécessité de respecter la cohésion discursive en contexte. C'est également le co-texte et le contexte qui permettent de justifier la présence ou l'absence de complément d'agent. Ainsi, dans l'extrait proposé, l'accent était mis sur un groupe de parents assistant à une fête d'anniversaire, en présence de leurs enfants : *A dozen neighbourhood women sat around the living room, absently holding the balloons they had been given by their children. Because the children on the street were so young, and also because any gathering-together of the people who lived there was considered a healthy thing in itself, most birthday parties were attended by mothers as well as children*. Dans un premier temps, le complément *by their children* doit être précisé pour établir les femmes présentes comme mères de famille. En revanche, le complément d'agent de *was considered* n'est pas spécifié car il s'agit de présenter une opinion établie, généralisée. Enfin, dans la dernière proposition, la mention de l'agent est indispensable car il s'agit de l'information nouvelle : la présence des mères aux fêtes d'anniversaire étant atypique, *by mothers as well as children* apporte un correctif au présupposé (*just*) *by children* (en conséquence, *mothers* porte l'accent nucléaire).

Dans la **conclusion**, il convient d'apporter une réponse synthétique à la problématique de départ. Dans le cas de sujets sur des marqueurs linguistiques, il est possible de proposer une valeur commune, un invariant ; dans le cas de TO, par exemple, il était possible de considérer qu'il marquait toujours un mouvement (spatial ou abstrait) d'un point A vers un point B, en direction de l'accomplissement d'un trajet ou d'un procès. Rappelons que tous les cadres théoriques sont les bienvenus à condition que soient définis les termes employés (comme indiqué ci-dessus) : ainsi « visée » ou « dévirtualisation » conviennent pour rendre compte de l'invariant de TO. Il est vivement déconseillé de conclure par le recours à un exemple pris hors du texte.

Quelques erreurs ou lacunes récurrentes constatées lors de la session 2014

- « **-less** » : dans *it would have been senseless to ignore it*, par exemple, « -less » est un suffixe privatif qui, accolé à la base nominale « sense », permet de former l'adjectif *senseless*. Sa valeur négative peut être mise en évidence par une manipulation avec une négation syntaxique : *It wouldn't have made any sense to ignore it*. Il convient de ne pas confondre cet affixe avec le mot « less » dans *No one wants to be part of a fiction, and even less so if that fiction is real*. Là, *less* modifie SO (lui-même proforme) ; il s'agit d'un adverbe, comparatif de supériorité du quantifieur *little*, qui indique le degré (un degré moindre) plutôt que la négation stricto sensu.

- « **-ed** » : **prétérit, -EN ou suffixe dérivationnel ?** Il importe de distinguer les suffixes dits « grammaticaux » (désinences, flexions) des suffixes dérivationnels (« lexicaux »), notamment lorsque la graphie estompe la différence entre les deux. C'est le cas de <-ed> notamment. La graphie <-ed> peut correspondre en contexte soit à la désinence du prétérit, notée -ED pour les formes régulières et irrégulières, soit au participe passé, noté -EN pour les formes régulières et irrégulières, soit au suffixe dérivationnel qui entre dans la formation de certains adjectifs composés (*four-legged*), dont la base est un nom (*leg*) et non un verbe – *four-legged* n'est donc pas un participe passé employé comme adjectif, mais simplement un adjectif.

Il est important de prouver en contexte la nature de la forme en *-ed*, par exemple dans un sujet sur les formes passives, où se pose la question d'un gradient dans le passage des formes verbales aux formes lexicales. Par exemple, dans *walls unpainted and patched*, description à valeur énumérative, la composition de *unpainted* permet de l'interpréter comme un adjectif et non comme un verbe au participe passé : la présence du préfixe négatif UN- indique qu'il ne peut s'agir d'un verbe car la forme *unpaint* n'existe pas en anglais. De plus, il peut être coordonné à un autre adjectif par la conjonction AND, comme le montre une substitution avec un adjectif simple (c'est-à-dire non dérivé) : *walls unpainted and bare*. Certains candidats ont interprété *unpainted* comme verbe au prétérit ; il s'agit là d'une erreur particulièrement lourde. La substitution d'un verbe irrégulier le prouve (ex. ? *walls forgotten* et non **walls forgot*), de même que la possibilité de faire émerger une copule BE dans une relative implicite (tronquée ou elliptique), *walls that were unpainted and patched*.

- **-ING** : dans un sujet sur les formes en -ING (*-ING forms*), une séquence *be + -ing* nécessite de s'interroger sur la valeur de BE, auxiliaire qui entre dans la formation de l'aspect BE + -ING (V-ING s'interprète alors comme un participe présent) ou copule (suivi d'un adjectif, d'un GN ou d'un groupe prépositionnel). Des candidats qui n'examineraient pas le statut de BE ne pourraient percevoir le gradient « participe présent – adjectif verbal – adjectif à part entière ». Lorsque le terme en -ING est un adjectif à part entière, BE peut être remplacé par un autre verbe copule, comme SEEM (*be interesting / seem interesting*). De plus, le terme en -ING peut être remplacé par un adjectif simple (non dérivé) et peut être modifié par l'adverbe *very*. Ainsi, dans la séquence *fat, wheezing Freddy*, *wheezing* n'est pas un adjectif à part entière, mais un adjectif verbal (ou participe présent employé comme adjectif), car il est impossible de dire **very wheezing Freddy* / **Freddy is very wheezing*.

- **Le passif** : dans un sujet sur les formes passives (*Passive forms*), pour distinguer le passif d'action (*central passive*) du passif d'état (*pseudo-passive*), il est judicieux de questionner d'une part la gradabilité du participe passé (*very* est impossible dans le passif d'action), et de l'autre le rôle de BY + GN à côté de WITH + GN (un passif d'action ne permet pas WITH pour exprimer l'agent). La manipulation suivante montre qu'il s'agit d'un véritable passif, et non d'un adjectif : *when the houses were sold / were *very sold*. Un autre test est celui de l'agencement à la voix active. Ainsi, dans la séquence *she was surrounded in her kitchen by the ruins of the birthday party (/ with the ruins...)*, BE fonctionne davantage comme une copule, et la manipulation à la voix active, quoique grammaticalement possible, n'est plus entièrement convaincante en contexte sur le plan sémantique : ?? *the ruins of the birthday party surrounded her*.

- **Les auxiliaires** : dans un sujet sur les auxiliaires, il est crucial de bien distinguer les fonctionnements syntaxiques des auxiliaires et des verbes lexicaux, notamment lorsqu'ils sont formellement identiques comme dans le cas de certains emplois de BE. Il est alors nécessaire de connaître, de définir et

d'appliquer les *NICE properties* : seul un auxiliaire peut porter la négation ou l'emphase, est susceptible de s'inverser avec le sujet ou de constituer une reprise elliptique. BE a donc un fonctionnement syntaxique d'auxiliaire dans la majorité des cas, mais pas par exemple à l'impératif négatif (ex. *Don't be silly*). Le fonctionnement syntaxique est à distinguer de la valeur, du rôle joué dans la proposition : lorsqu'il est suivi d'un attribut sur sa droite, BE a un rôle de verbe de liaison (ou copule ; *linking verb* ou *copular verb*) et non d'auxiliaire (au sens d'aide à un autre verbe), même s'il forme sa négation sans recourir à l'auxiliaire DO.

- **Le concept de « nominalisation »** : dans le cas d'une subordonnée nominale, le terme de « nominalisation » peut être trompeur car même si la substitution avec *something* indique que le segment remplace un GN, la subordonnée n'est pas un nom, mais bien une proposition renvoyant à une relation prédicative. On parle plutôt de *fonction* ou de *valeur* nominale pour cette dernière. De même avec -ING, on peut référer au procédé de nominalisation à condition d'en identifier les différentes étapes. Il convient de distinguer fonctionnement nominal partiel (ex. *buying books* = gérondif, forme verbo-nominale en contexte, car suivie d'un COD et précédée d'un sujet zéro non exprimé renvoyant à la classe d'agents potentiels susceptibles de déclencher le procès) et fonctionnement nominal (relativement) complet (ex. *reading is an addiction* = soit gérondif avec le COD *books* et le sujet zéro sous-entendus, soit nom d'activité indéénombrable au singulier déterminé par l'article zéro, en fonction sujet, susceptible d'avoir son entrée dans le dictionnaire – ce qui est le cas de *reading*). Dans le GN complexe *oil paintings*, il s'agit d'un nom à part entière (puisqu'il admet un -s), dénombrable pluriel, entièrement lexicalisé.

- **Les adjectifs** : le sujet sur les adjectifs (*adjectives*) se prêtait tout particulièrement à une description morphosyntaxique fine à la fois lexicale (adjectifs simples, dérivés, composés) et grammaticale (position et fonctions syntaxiques : épithète, attribut, apposé), où se mêlent « nature adjectivale » et « rôle adjectival » (d'un nom de gauche dans un nom composé, par exemple), ce qui permet d'interroger les limites de la classe des adjectifs. Il est impératif de ne pas confondre les dénominations en français avec les étiquettes correspondantes en anglais : ainsi, « adjectif épithète » se dit *attributive adjective* et « adjectif attribut » *predicative adjective*.

L'entretien

Les questions qui suivent l'exposé ne visent pas à déstabiliser le candidat. Elles peuvent être formulées dans plusieurs optiques (non exclusives l'une de l'autre). Le but peut être de rectifier une erreur (par exemple : *You said that « no » in « no one » was a predeterminer. Do you confirm this?*) ou encore de combler un manque (par exemple : *Can you define passive forms on a morphosyntactic level?*). Il peut également s'agir d'amener le candidat à développer une analyse d'occurrence, correcte mais insuffisamment approfondie, ou encore de faire progresser la réflexion théorique.

Il est tout à fait légitime de prendre le temps de la réflexion avant de répondre, par exemple afin de relire attentivement un passage du texte.

Les réponses apportées peuvent améliorer la note finalement attribuée. Cette partie de l'épreuve ne doit donc pas être sous-estimée : le candidat doit être prêt à donner le meilleur de lui-même jusqu'au bout.

Voici à titre d'exemple quelques questions qui ont été posées cette année :

What is the focus of negation in "she didn't have to (think about it)"?

You said that BE was an auxiliary in "were not very different". What do you mean by that?

You listed the "nice properties". Could you please clarify what you understand by "interrogation"?

You said that "seem" modalizes the predicative relation. Can you expand on that?

You said that the V-ING form has an anaphoric value. What do you mean by that?

You said that the V-ING form modifies the preposition in "beyond spending money". What do you mean by that?

You said that it was easy to recognize adjectives. Could you be more specific? What tests can you apply to that effect?

La langue

Même si le rapport de la session 2014 contient un point spécifique sur la note de langue, nous insérons ici quelques remarques concernant l'épreuve de commentaire linguistique de texte.

Il est important de maîtriser la terminologie en anglais : le jury a par exemple pu entendre *attributive* au lieu de *predicative* (et inversement), *subordinate proposition* au lieu de *subordinate clause*, « affixion » (sic) au lieu de *affixation*.

Les erreurs de prononciation (phonème ou place de l'accent) sur des termes de linguistique sont pénalisées (par exemple : *copular* s'accentue sur la première syllabe, comme *popular*, et non sur la deuxième ; le <i> se prononce différemment dans *adjective* /ɪ/ et *adjectival* /aɪ/, ce qui s'explique par une différence d'accentuation propre à chaque terme). Il est également regrettable d'entendre des erreurs sur des termes tels que *discourse*, *addressee*, *content*, *interpreted*, *analysis*, *auxiliary*, *use* (employé comme nom se prononce /s/, à différencier du verbe *use* /z/), *clause* (/z/), *comparison* (/s/), etc. De telles fautes peuvent être évitées grâce à une solide préparation en amont.

Le jury attend du candidat qu'il s'exprime dans une langue riche, faisant montre d'un vocabulaire technique précis ; certaines présentations sont, à cet égard, bien trop superficielles (rappelons qu'il s'agit d'une épreuve de spécialistes de linguistique). Seule une préparation régulière permettra au candidat de parler de façon fluide et non hésitante. Ceci s'applique également aux candidats anglophones.

En guise de conclusion

Il convient de montrer à travers l'analyse linguistique que rien n'est « donné » mais que tout est « construit » dans les énoncés. Au niveau de l'agrégation, les candidats sont invités à s'interroger sur ce qui semble aller de soi en décrivant les formes et en analysant les notions, de manière à déconstruire les procédés de production et de compréhension, c'est-à-dire à établir les mises en relation de marqueurs par lesquelles le sens se construit, selon la relation FORME(S) ← → SENS, et la relation FORME(S) ↔ CONTEXTE. L'apport de la linguistique consiste précisément à prendre conscience du fait que la production et la compréhension relèvent d'une activité de (re)construction du sens par les sujets. Le travail en micro-système, recourant à des micro-analyses en contraste et à des manipulations éclairantes, est indispensable pour mener à bien cette entreprise explicative.

Rappelons que le commentaire linguistique de texte est au service de la compréhension fine de l'extrait en termes grammaticaux, et non littéraires ; ainsi, on ne saurait fonder le propos sur le rendu de « l'atmosphère du passage », comme il a parfois été entendu, même si, à l'occasion d'une analyse, le candidat peut éventuellement évoquer certains rapports de force entre les personnages, par exemple, à condition que ces remarques soient rapportées au sujet posé.

Le jury espère que ces remarques permettront aux futurs candidats de se préparer efficacement. Il lui reste à exprimer le plaisir qu'il a eu à entendre de très bonnes prestations. Certains candidats ont donné la preuve qu'ils maîtrisaient les outils théoriques et qu'ils étaient capables, à partir d'un texte précis, de mener une véritable réflexion sur la langue anglaise.

Catherine Filippi-Deswelle
Université de Rouen

Avec l'aide de la commission de linguistique

7. ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Commençons, avant toute considération spécifique sur la session 2014, par redonner les principes généraux auxquels fait appel cette épreuve, à la fois **d'analyse et de synthèse**, qu'est l'épreuve hors programme, dite EHP. Pour avoir été maintes fois rappelés dans les rapports de ces dernières années, ces principes n'en sont pas moins parfois mal compris, quand ils ne sont pas tout bonnement ignorés. La chose reste il est vrai plutôt rare mais elle justifie que l'on y revienne.

La philosophie de l'épreuve

Il est demandé au candidat non de faire un cours sur tel ou tel aspect de l'histoire d'un pays de langue anglaise (ex. « la révolution industrielle » – EHP 12 – ; ex. « la contre-culture » - EHP 19), ou de se livrer à une dissertation philosophique sur un grand « concept » (ex. « l'amour » – EHP 14) mais, ce qui est à la fois plus simple et plus ambitieux, de réfléchir sur un ensemble précis de documents et d'en rendre compte. Ces derniers ne doivent pas être pris pour des « illustrations » d'une prétendue « réalité », passée ou présente, mais bien être considérés comme des éclairages, subjectifs, variés et parfois contradictoires : éclairages sur un événement (9/11), sur un système économique et politique dans une époque donnée (l'esclavage), sur un art (celui du voyage).

La difficulté de l'exercice réside dans ce juste équilibre qu'il s'agit de trouver : il est demandé aux candidats à la fois de donner une vision d'ensemble ET de rendre compte de chaque document dans sa spécificité (nature, ton, effet recherché et effet produit...et non exclusivement son contenu sémantique).

Les documents : ils sont immuablement présentés de la même façon (document A, document B, document C) ainsi que dans le même ordre, et ce sans qu'il faille y voir la moindre hiérarchie. Il n'est pas interdit de s'y référer de cette façon (« Document A / B / C evidences a concern for... »), même si le jury apprécie toujours la précision (« Matthew Arnold's elegiac poem... », Joshua Reynolds' discourse »...).

Le document A est un **texte littéraire** : poème, extrait de roman ou de nouvelle, fragment de pièce de théâtre, etc. Cette année il y aura eu 14 extraits de romans (allant de la prose sophistiquée de Laurence Sterne – EHP 18 – à l'écriture « légère » et « populaire » de Nick Hornby – EHP 17) ; 8 poèmes, d'Andrew Marvell (EHP 14) à Derek Walcott (EHP 2) en passant par T.S. Eliot (EHP 24) ; d'autres poètes moins connus voire ignorés comme Eden Phillpotts – EHP 13 – ont également été choisis. Les paroles de chansons font partie des genres représentés, à l'instar du « (Nothing) but Flowers » – The Talkings Heads – du dossier EHP 12. En 2014 le genre théâtral a été peu représenté (une seule occurrence : *Translations*, de Brian Friel – EHP 22). Mais aucune loi ne doit être déduite de cette distribution contingente : le choix du type de document est laissé à la libre appréciation de chaque concepteur de sujet. Il est donc vain d'établir des statistiques et d'en inférer une quelconque règle (la remarque vaut également pour les deux autres documents).

Le document B. est un texte dit « de civilisation », ce qui inclut des documents d'analyse politique, d'historiographie, de sociologie, d'histoire des idées, ou encore des articles de presse (contemporains ou non) ; soit, pour résumer, ce que le monde anglo-saxon désigne par le terme générique de **non-fiction**.

Le document – toutes périodes et aires géographiques confondues – peut se présenter sous la forme d'un texte scientifique ou politique ; celui-ci peut s'avérer difficile d'accès, à l'image des réflexions d'Edmund Burke sur la Révolution française – EHP 18 –, ou encore des principes scientifiques sur lesquels Darwin s'appuie, dans *l'Origine des Espèces*, pour définir la sélection naturelle. Mais il se peut fort bien que le texte soumis à la réflexion présente un caractère moins historique ou scientifique ou « épistémologiquement posé » ... moins affirmé. Cela n'empêche pas, par exemple, les considérations d'Alain de Botton sur le voyage (EHP 9) ou les réflexions « à chaud » d'Alistair Cooke sur la tuerie de Columbine en 1999 (EHP 6), d'être des documents de **civilisation** au sens où l'entend cette épreuve, celui de reflet – *plus ou moins critique, plus ou moins analytique* – d'une certaine réalité dans un contexte anglo-saxon donné. L'appréciation de cette dimension *relative* est précisément ce qui est attendu dans une véritable analyse ; par cette remarque insistante, le jury invite les candidats à prendre davantage de recul sur le document B, trop souvent pris pour argent comptant, quand ce n'est pas pour vérité révélée.

Le document C ou document iconographique est, à l'image des deux précédents, pris dans des champs, supports et époques potentiellement très variés. La session 2014 a offert aux candidats la possibilité d'exercer leur regard critique sur : des caricatures (ex. de l'art de Hogarth – EHP 17 – à

celui d'un éditorialiste américain croquant le monde selon Ronald Reagan – EHP 23) ; des photogrammes (ex. Harold Lloyd dans une scène de film muet – EHP 8) ou des photos de tournage (ex. le couple Taylor-Burton dans *Cleopâtre* – EHP 4).

La nature de l'image reproduite (*oil on canvas, poster, photograph, mixed media, film still*) est toujours indiquée, tout comme ses dimensions – lorsqu'elles sont connues – et la date de publication, ce qui peut parfois aider le candidat à aller vers une autre lecture que celle immédiatement perceptible. Ainsi, dans le cas de l'affiche de la White Star Line – EHP 2 – vantant au début de l'année 1912 la modernité et la puissance de sa dernière ligne de paquebots transatlantiques, la mention – purement informative – de l'année 1912, alliée à la prise en compte de la nature de l'image (publicitaire) permettait-elle d'envisager d'autres perspectives que celle de la seule analyse historiciste posant comme prémisses (tragiques) le naufrage du Titanic.

A ce propos, mentionnons une nouvelle fois que la « diachronie » du dossier relevée par de nombreux candidats ne relève pas nécessairement d'une visée téléologique de l'histoire, des événements / faits évoqués ou rapportés. Il n'y a pas – il y a même rarement – une « évolution » ou à l'inverse une « dégradation » qu'il faudrait absolument découvrir entre ce qui est rapporté ou interprété dans le document A (ou le B) et ce qui est montré dans le C.

Préparation et méthode de travail

En amont

Il est indispensable de s'entraîner tout au long de l'année à cette épreuve exigeante. Les candidats pourront aussi, pour leur plus grand profit, consulter les annales ; les sujets donnés depuis 2003 sont disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) à l'adresse suivante : <http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?rubrique23>. S'entraîner en temps réel est fortement recommandé : trop de candidats sont desservis par une mauvaise gestion de leur temps, qu'il s'agisse du temps de la préparation ou de celui de l'exposé lui-même (*voir plus bas*).

Le jour de l'épreuve

Pendant les cinq heures que dure la préparation en loge, les candidats ont à leur disposition, outre des dictionnaires de prononciation, l'*Encyclopaedia Britannica* (du moins – de façon privilégiée – pendant la première heure de préparation, et ce afin que les candidats des vagues suivantes puissent bénéficier du même service).

Sur le premier point : il convient de vérifier les prononciations dont on n'est pas sûr(e), en n'oubliant pas les noms propres. Dans ce domaine, il n'est – par exemple – pas exigé de faire un sans faute phonologique sur le rendu des multiples lieux et personnages de la mythologie grecque que mentionne le texte de Margaret Atwood sur *Médée* (EHP 11). Mais il est attendu d'un(e) futur(e) agrégé(e) qu'il/elle prononce correctement le nom de Hogarth (EHP 17) ou celui de Don De Lillo (EHP 13), qu'il/elle ne diphtongue pas le deuxième « o » de « Colossus » (EHP 19) ou – dans ce même dossier sur mémoire et histoire – qu'il/elle accentue correctement le nom composé de Martin Luther King.

Quant au deuxième point : l'utilisation de la *Encyclopaedia Britannica* doit être raisonnée. Donner moult preuves biographiques de la vie tragique de Sylvia Plath ne peut pas se substituer à l'analyse de son poème. Et développer longuement en raison de la présence de l'adjectif *homerique* dans un extrait de *The Red Badge of Courage* de S. Crane (EHP 6), sur la distinction de genre entre *l'Illiade* et *l'Odyssée*, n'étaye en rien une démonstration – quelle qu'en soit la substance – sur le rapport qu'entretiennent les Américains avec les armes à feu. Tout savoir sur Edward Hopper n'aide guère à mieux voir les enjeux de son tableau « New York Movie » tel qu'il est inclus dans le dossier EHP 7. Et si les biographies exhaustives des auteurs n'ont que fort peu d'intérêt, en revanche en extraire l'un ou l'autre élément ponctuel peut apporter un éclairage pertinent : ainsi d'Elizabeth Bishop dont les voyages et l'exil au Brésil étaient à l'origine du recueil de poèmes auquel appartenait son « Questions of Travel », inclus dans un dossier (EHP 9) centré sur le voyage comme art, comme nécessité, comme illusion...

Par ailleurs, retrouver grâce à l'*Encyclopaedia Britannica* une référence « lettrée » et surtout pertinente sur le rire (Bergson) pouvait, comme ce fut le cas pour une candidate, fournir une entrée judicieuse dans le dossier EHP 17. Rappelons en tout cas cette évidence : il n'est pas question ici d'acquérir de nouvelles connaissances qui donneront à la dernière minute la « clé » d'un document ou d'un dossier, mais de vérifier ou de préciser des informations qui s'avèreront utiles pour appuyer un argumentaire. Pour le reste, une érudition toute fraîche (forcément fragile) est très vite repérée et s'avère souvent contre-productive.

L'épreuve

Les modalités en sont bien connues ; elles sont néanmoins rappelées à chaque candidat en préambule à sa prestation, entre autres raisons pour l'aider à s'installer, à disposer ses documents de la manière la plus pratique, à calmer son souffle et poser sa voix en buvant un peu d'eau. L'exposé dure vingt minutes. C'est la durée maximale ; le jury avertit le candidat qu'il lui signalera le temps écoulé à 17', puis à 19' pour l'inciter à conclure. C'est l'occasion ici, une fois de plus, d'insister sur le caractère indispensable de l'entraînement préalable. Savoir qu'il est bon de consacrer deux ou trois minutes à l'introduction, un temps équivalent à la conclusion et, entre les deux, 5 à 7 minutes par partie (selon leur nombre et en tenant compte des transitions) est une chose, respecter ce minutage *in situ* en est une autre. Trop de candidats, même munis d'un chronomètre dûment étalonné, s'aperçoivent à la minute dix-sept qu'ils n'en sont encore qu'au milieu de leur 2^e partie (voire pire). La panique consécutive se traduit le plus souvent par une accélération du débit de parole... extrêmement dommageable, que ce soit en termes d'intelligibilité du message ou d'ouverture au dialogue sur laquelle doit se conclure la présentation. Car il faut se rappeler que l'épreuve ne se résume pas à l'exposé ; elle comporte aussi et pour une part presque aussi importante que la première, la « soutenance » de la thèse que l'on vient de défendre (*voir plus bas*).

L'exposé

- **l'analyse préalable** : voir les éléments constitutifs du dossier sous un angle exclusivement thématique ne peut que conduire à un « aplatissement » de chacun des documents et de leur somme, et mener à un argumentaire pauvre et simpliste. Par exemple : prendre pour point de départ la rhétorique de Tony Blair (« we were at war ») et voir dans le dossier EHP 21 une étude des réactions émotionnelles aux attentats du 11 septembre, quand c'est de « conflit » générique et de distance par rapport à l'événement qu'il est question. De la même manière, réduire un document à une seule de ses dimensions ne peut pas servir une démonstration nuancée : si la composition du tableau de Whistler (*Symphony in White, n°2* - EHP 9) amène à réfléchir sur le reflet, la rêverie et l'isolement, dans un dossier sur le voyage et l'exotisme, il ne renvoie pas pour autant, au prétexte de la nette influence des préraphaélites sur la palette de l'artiste, à l'enfermement de la femme victorienne dans le carcan matrimonial d'une bourgeoisie étriquée. Dans le même registre (celui du nivellement par une caricature des « gender studies ») la photo de l'interprète féminine employée aux Nations Unies (EHP 22) ne 'signifie' pas l'aliénation professionnelle de la femme dans les années soixante. Trop souvent, le candidat part d'une idée préconçue sur ce qu'est ou semble être le dossier et **force** les documents qui le composent à rentrer dans un moule, au détriment de leur spécificité, qu'elle relève de leur nature ou de leur contenu.

Disposer d'outils d'analyse solides est un préalable à l'exercice. Un nombre non négligeable de candidats peinent à démontrer qu'ils font la différence entre auteur et personnage (document A), entre compte-rendu, impressions et analyse (document B), entre perception et interprétation, création et recréation (document C... et tout document).

Depuis que l'épreuve existe, les divers rapports ont souligné l'importance de l'utilisation des outils rhétoriques et sémiotiques appropriés. Certes, la grammaire de l'image est désormais bien prise en compte dans l'analyse des dossiers, mais elle sert cependant parfois un propos réducteur : un coin de ciel bleu sur la gauche du tableau ne 'signifie' pas en soi l'existence de l'espoir d'un avenir meilleur. A l'inverse, ce même tableau, tout en gris et bleus, ne peut pas « symboliser » l'enfer de la guerre (on attendrait alors une palette en noirs et rouges orangés) sous prétexte que c'est bien une scène de bataille qui est représentée (il s'agissait en l'occurrence de *The Capture of Rickett's Battery* – EHP 21).

De la même manière, rappelons que « prendre en compte la spécificité des documents » ne se réduit pas, dans un texte littéraire par exemple, à relever telle ou telle figure de style, que sa dénomination en soit « simple » ou recherchée (anaphore, épizeuxis). Repérer une figure de style (le fait) n'a de sens que si l'effet de cette figure est étudié au regard de son intérêt dans le cadre d'une lecture d'ensemble des trois documents. Quant au document de civilisation, insistons une nouvelle fois sur la nécessité de prendre en compte la nature du texte, et particulièrement sa visée : un essai (ex. Burke – EHP 18), un discours (ex. T.H. Huxley – EHP 16) et un ouvrage scientifique (ex. Darwin – EHP 23) n'utilisent pas les mêmes stratégies discursives et rhétoriques entre autres raisons parce que le public visé n'est pas le même.

- **la construction argumentative** : la sacro-sainte trinité de la rhétorique classique n'est parfois qu'un artifice. Mieux vaut deux parties équilibrées et logiques que trois parties mécaniques dont la dernière est... vide. Vouloir à toute force « caser » une troisième partie, dont le seul intérêt serait un intitulé quelque peu ronflant mène rarement à des résultats convaincants, à

l'instar de ces deux exemples : « *From stasis to movement* » (une dynamique peu ou prou applicable à toutes les combinaisons possibles de documents), ou « *Art and fiction* », pour présenter de vagues considérations générales sur la cherté des études aux Etats-Unis.

- **l'appareil conceptuel** : la précision dans l'emploi des termes est une des premières qualités requises d'un futur agrégé, c'est-à-dire d'un futur enseignant. Le précepte vaut pour cette épreuve autant que pour les autres. Il ne sert à rien de parsemer son propos de mots-concepts, que ce soit dans des titres de parties ou au détour d'une phrase (« *love as a way to reach transcendence* » / « *a modernist depiction of alienation* ») s'ils ne recouvrent aucun argument véritable. Faute d'être précisément définies (« *speech* » et « *communication* » sont-ils une seule et même chose ?) et surtout faute d'être mises à l'épreuve des documents, ces notions-clés sont moins des outils d'analyse qu'une accumulation de clichés, une maladroite « poudre aux yeux » dans l'espoir de donner au jury ce que l'on croit qu'il attend. Le jury de la session 2014 a ainsi failli succomber sous les assauts répétés de l'*aliénation*, de la *déshumanisation*, de l'*enfermement*... ou de l'*ambivalence*, sensée réconcilier toutes les incohérences du monde.

De façon plus concrète : que dit-on lorsque l'on affirme, à propos du dossier EHP 23 (Conrad / Darwin / caricature du monde selon R. Reagan) que « les 3 documents révèlent trois manières différentes de percevoir le monde, le savoir, la réalité... » ? *The world, knowledge, reality, truth* : tous ces termes seraient donc équivalents ? A propos de ce même dossier (qui mettait en tension altérité et territoire, rapport à l'autre et légitimité du pouvoir) il convenait de faire la différence entre ce que recouvre le terme d'*improvement* dans l'extrait de *Heart of Darkness* (qui renvoie au discours suprématiste du colon que le pré-moderniste Conrad commence à remettre en question) et le même *improvement* chez Darwin (qui désigne une amélioration, une plus grande adaptation d'une espèce à son environnement, donc une meilleure chance de survie – le fameux « *survival of the fittest* » de la théorie darwinienne de l'évolution).

- **Transversalité et circulation** : les prestations les plus appréciées par le jury auront été, cette année encore, celles qui l'ont accompagné, de façon naturelle, dans un voyage d'un document à l'autre (sans systématisme : rien n'est moins productif que la succession 1^{er} point document A-document B-document C / 2^e point document A, document B, document C, etc.), au service d'un argumentaire convaincant, même décalé ou quelque peu inattendu. Sans systématisme (rien n'est moins productif que la succession : premier point dans le document A, document B, document C / deuxième point dans le document A, document B, document C, etc.) ; mais sans pour autant omettre l'un des documents dans une sous-partie développant un argument clé.

Le jury a apprécié par exemple ce bel exposé, tout en nuances, qui faisait du dossier EHP 11 une étude sur le pouvoir – problématique – des femmes en période de conflit. Faisant se croiser les notions de sacrifice et d'illusion, l'argumentaire de la candidate mettait en perspective, dans les trois documents, le traitement des voix et des corps féminins. Le raisonnement, fluide, passait d'un document à l'autre sans artifice aucun, et débouchait sur un potentiel débat (sur les stéréotypes féministes) qui a subtilement permis à la candidate d'orienter le début de l'entretien.

Exemples de bonnes prestations

Ci-dessous on lira avec intérêts les problématiques et plans de deux exposés qui ont particulièrement convaincu le jury.

Le premier exemple – EHP 13 – faisait « travailler » un poème sur la première guerre mondiale (« Verdun », d'E. Phillpots), un texte de l'écrivain Don de Lillo réagissant « à chaud » à l'attentat du 11 septembre, et une photographie officielle de Winston Churchill inspectant en 1941 les ruines de la cathédrale de Coventry, bombardée quelques mois plus tôt.

Une première partie, consacrée au concept de compte-rendu et de témoignage (« *How is war witnessed* »), montrait avec finesse les mécanismes de construction du sens des textes (la distance du poète vis-à-vis de la guerre en A, le caractère potentiellement polémique de la voix qui s'autorise de l'immédiateté de l'expérience pour juger d'un événement en B...).

Venait ensuite une deuxième partie (audacieusement intitulée « *Perspectives on war : othering the other* »), qui scrutait la façon dont le texte défaisait les contrastes (*they/we*). La troisième partie détaillait la manière dont les différents discours offraient, à partir du constat qu'ils faisaient de la destruction, une vision de l'avenir. L'ensemble était au service d'une réflexion sur la construction mémorielle du conflit et la légitimation de la guerre, réflexion dont l'entretien a permis de montrer la solidité, et ce en dépit du scepticisme initial du jury quant à l'interprétation du poème. C'est l'occasion

ici de préciser à l'intention des futurs candidats que l'adhésion à la 'doxa' ne doit pas servir de ligne de conduite. Offrir une lecture inattendue, voire non conventionnelle et/ou potentiellement polémique de l'un des textes – ou de l'ensemble du dossier – n'est aucunement interdit. Seules importent la logique argumentative et la cohérence du raisonnement, à condition qu'elles ne fassent pas mentir les documents.

Le deuxième exemple est celui d'une prestation remarquable sur *Translations* – EHP 22 – (composé d'un extrait de la pièce éponyme de Brian Friel, d'un essai du sociolinguiste Walter Ong et de la photo d'une interprète aux Nations Unies dans les années soixante). Le jury a entendu une démonstration très convaincante sur la malléabilité du langage et les conséquences extra-linguistiques (politiques comprises) de la trans-position des mots d'un contexte à l'autre. Le plan de la candidate (*1. The politics of language and the language of politics, 2. Orality and translation, 3. « The spoken word as event »- the performative dimension of speech*) a donné lieu à un développement à la fois dense et riche, qui faisait la preuve d'une compréhension fine des documents et d'une intelligence subtile des enjeux du dossier, et mettait en tension plusieurs dialectiques : langue /parole, langue/discours, langue orale/ langue écrite, autorité / pouvoir.

Le jury tient à remercier les candidat(e)s sus-mentionné(e)s pour la qualité de leur exposé ainsi que pour l'aisance intellectuelle et le naturel avec lesquels ils/elles ont, dans l'entretien, soutenu – voire instauré – l'échange dialectique, quelque fébrilité dont il ait pu être teinté, émotion par ailleurs tout à fait compréhensible et parfaitement acceptée dans le cadre d'un concours.

L'entretien

Le jury 2014 aimerait insister tout particulièrement sur la nécessité de ne pas négliger cette partie de l'épreuve, qui semble parfois être celle à laquelle les candidats sont le moins préparés. Elle est pourtant essentielle.

La question du registre doit être abordée, même si elle ne concerne qu'un nombre limité de candidats : l'échange qui suit l'exposé (tout comme l'exposé lui-même d'ailleurs) n'est pas une conversation de salon où l'on échange ses impressions sur un sujet X ou Y (« Everybody remembers where they were on September 11, 2001. » « Personally, Tony Blair's words reminded me of... »). La désinvolture n'est pas de mise, qui se traduit par une langue relâchée et/ou une attitude corporelle à la limite de la politesse. Cela dit, la « protection affective » par la sécheresse ou l'agressivité ne l'est pas davantage.

L'entretien n'est pas un passage devant un tribunal dont la moindre question serait une accusation. Lorsque le jury demande au candidat de préciser l'un de ses commentaires sur le document A/B/C ou de nuancer l'une de ses affirmations, il ne dit pas qu'il attend de lui/d'elle un revirement complet. Dans la plupart des cas, il ne s'agit que d'une demande de clarification ou d'une invitation à développer. Le reste du temps, l'affaire est celle de la confrontation dialectique, qui permet de vérifier la capacité du candidat à soutenir l'argument qu'il/elle avance ; en 'bonus', se trouve son habileté à garder en réserve un argument, en particulier lorsqu'un argumentaire touffu a du mal à rentrer dans le carcan des 20 minutes qu'impose le concours.

La logorrhée qui ne laisse pas la place à la parole de l'autre n'est pas plus constructive que le laconisme qui ferme la porte à tout dialogue. Ni obstination dans une interprétation unique, ni acquiescement sans condition à la lecture de l'autre : le jury a apprécié à sa juste valeur les prestations qui se poursuivaient par un réel échange, où le candidat montrait qu'il/elle n'avait pas peur du dialogue, fût-ce au prix de la remise en question de ses certitudes : c'est à cela aussi que l'on reconnaît un(e) futur(e) pédagogue.

Stéphane JOUSNI
Université de Rennes 2
avec l'aide de la commission d'EHP

8. COMPRÉHENSION-RESTITUTION et AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

8.1. AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

L'épreuve commence par la première partie *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* et se poursuit par la *Compréhension-Restitution*.

Définition et déroulement de l'épreuve

Le sujet est distribué au candidat en « loge » et celui-ci dispose de quinze minutes pour préparer son exposé. A l'issue de ces quinze minutes, il est conduit devant la commission.

L'épreuve commence par l'exposé du candidat devant le jury pendant dix minutes au maximum. Cet exposé est suivi d'un entretien de dix minutes, qui vise à permettre au candidat de préciser certains points, à l'aider à approfondir sa réflexion ou rectifier certaines erreurs, le cas échéant. Les questions peuvent également porter sur des aspects du système éducatif qui vont au-delà du problème exposé dans le sujet.

Connaissances et compétences attendues

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable constitue la première des compétences attendues des professeurs telles qu'elles sont définies dans l'encart *Bulletin officiel* n° 29 du 22 juillet 2010 intitulé *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* (accessible sur <http://www.education.gouv.fr/cid52614/menh1012598a.html>).

Ces compétences sont réaffirmées dans le *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. (http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=29743)

Typologie des sujets proposés lors de la session 2014

Les situations proposées aux candidats lors de la session 2014 se situent dans les secteurs d'exercice des professeurs agrégés : enseignement secondaire (collège ou lycée) et enseignement supérieur (BTS, classes préparatoires aux grandes écoles, université).

Comme pour les sessions précédentes, les sujets sont liés aux grandes familles de thèmes ayant trait au système éducatif :

- positionnement éthique du professeur ;
- relation du professeur avec les membres de la communauté éducative ;
- gestion des hétérogénéités ;
- liaisons inter-cycles (collège-lycée, lycée-post bac) ;
- évaluation et examens ;
- orientation ;
- vie scolaire (règlement intérieur, voyages et sorties...) ;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre scolaire ;
- pédagogie des langues (programmes, référentiels...) ;
- fonctionnement des établissements (CA, conseil pédagogique, conseil de classe...) ;
- ouverture vers l'international (mobilité, partenariat, rôle de l'assistant...).

Cette catégorisation est uniquement indicative : il n'est pas attendu du candidat lors de l'épreuve qu'il se contente d'un étiquetage réducteur. La plupart des sujets concernaient plusieurs composantes de l'exercice du métier de professeur.

Les sujets donnés exposaient tous une situation accompagnée de questions. Celles-ci ne sont pas limitatives, n'appellent pas une réponse unique, et visent encore moins à constituer le cadre d'un plan prédéfini. Elles ne dispensent pas le candidat de définir une problématique. Elles doivent être considérées comme des pistes destinées à alimenter la réflexion. Les meilleurs candidats ont su les dépasser et proposer une problématique pertinente fondée sur leur réflexion personnelle.

Analyse de la session 2014

Comme le suggère la lecture des rapports des sessions 2012 et 2013, la commission chargée d'évaluer les candidats lors de l'épreuve d'AFER a pris le parti de valoriser la réflexion et la capacité à problématiser par rapport à l'exposé de connaissances.

L'épreuve invite en effet les candidats à se projeter dans l'exercice de leurs futures fonctions de professeurs agrégés et d'en examiner les différents aspects à l'aune de la compétence professionnelle « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». On ne saurait trop inviter les candidats à réfléchir à la portée de cette conjonction de coordination. Elle met en relation deux modalités indissociables de l'action du professeur : une façon de servir au sein d'un service public, fondée sur un ensemble de valeurs et régie par un répertoire de devoirs et de droits, d'une part ; une capacité à constamment mettre en regard cette façon de servir avec la recherche du bien commun en exerçant sa responsabilité individuelle, d'autre part. C'est dans cette tension constante que réside une des richesses du métier, comme l'une de ses principales difficultés. Il ne s'agit en effet pas d'adopter des attitudes prédéfinies, ni d'appliquer mécaniquement un ensemble de recettes, mais de prendre, quasiment à chaque instant, un ensemble de microdécisions. L'épreuve se veut le reflet de ces caractéristiques.

Les situations proposées aux candidats ont été conçues pour permettre l'exercice d'une réflexion avant la formulation de solutions.

Pour se présenter dans de bonnes conditions, les candidats doivent, assurément, posséder un socle de connaissances sur les textes réglementaires qui cadrent chacune des dix compétences. Ils doivent tout aussi impérativement avoir réfléchi aux conditions d'exercice de ces compétences. On se souviendra que le terme « compétence » ne recouvre pas uniquement la récitation de savoirs mais aussi la capacité à utiliser des savoirs pour définir des lignes d'action dans des contextes et des situations définis.

C'est ainsi que le jury n'attend pas des candidats qu'ils connaissent par cœur tous les textes officiels. Néanmoins, ils ne peuvent pas ne pas connaître l'existence de textes majeurs, en particulier ceux qui engagent tous les citoyens ou relèvent des droits et obligations statutaires des enseignants. On veillera à ne pas être en contradiction avec ces textes, à plus forte raison si on les évoque.

Par exemple, s'il est juste et pertinent de rappeler que la laïcité « garantit la liberté de conscience à tous » et « permet l'exercice de la citoyenneté », l'on ne peut ensuite exprimer un refus ferme et définitif quant aux possibilités de s'engager dans des échanges avec un établissement confessionnel de Malte.

De même, si l'on invoque l'impératif de la continuité du service et les missions des professeurs quant aux examens, l'on ne peut estimer que s'absenter lors de la deuxième quinzaine de juin pour convenances personnelles n'est pas rédhibitoire s'il n'y a plus d'élèves.

Un candidat ne peut pas non plus ignorer les textes définissant les grandes orientations de l'Education nationale et plus spécifiquement les préconisations pour la discipline langues vivantes. Si le jury n'exige pas la connaissance parfaite de toutes les dispositions relatives à telle ou telle activité, une bonne connaissance générale de l'organisation du système et des établissements implique que l'on puisse proposer des éléments cohérents sur des sujets divers tels que l'organisation d'un voyage scolaire, l'aide spécifique à proposer à un élève dyslexique, le conseil en matière d'orientation, la relation professionnelle à établir avec un assistant étranger, la rédaction et la communication des bulletins ou encore l'attitude à adopter en tant que concepteur de sujets d'évaluation.

On veillera, ici aussi, à ne pas affirmer de grands principes pour les démentir ensuite.

Ainsi la liberté pédagogique n'implique pas le droit de ne pas répondre à des demandes légitimes des familles concernant la communication de documents permettant de mieux cerner les évaluations et leurs résultats. Le respect du principe d'équité entre élèves n'implique pas non plus qu'aucun travail supplémentaire ne puisse être donné à quelques-uns si les circonstances le justifient.

Lorsqu'il s'agit du domaine disciplinaire et de sa terminologie, l'explication des phénomènes l'emporte largement sur leur simple désignation. On se gardera d'invoquer des termes si l'on n'est pas sûr d'être en mesure d'expliquer en quoi ce qu'ils recouvrent peut avoir des conséquences sur l'exercice du métier. On veillera en conséquence à faire preuve de précision terminologique. La compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, la production écrite et la production orale en continu ou en interaction sont des *activités langagières* et non des « compétences ». Le terme de *décrochage scolaire* se réfère aux sorties précoces du système scolaire et non aux élèves qui pour diverses raisons ne montreraient pas suffisamment de motivation en classe de langue. On ne confondra pas non plus parcours d'apprentissage, parcours d'enseignement et parcours d'orientation.

Il faut savoir précisément ce que recouvrent concepts et appellations (niveau B2 attendu en fin de Terminale, livret de compétences et dossier scolaire, CECRL, architecture des séries en cycle terminal ou nouvelles épreuves de langues vivantes au baccalauréat, etc.)

Il faut également aller au-delà de la simple désignation de la « démarche actionnelle », des « groupes de compétence », du principe de la « classe inversée » ou des « îlots de compétences » pour en tirer des éléments relevant des pratiques pédagogiques (positionnement du professeur, valeur donnée à la contribution de l'élève, respect de ses besoins, etc.).

Il conviendra de ne pas en rester à l'incantatoire qui pourra ne pas résister à l'entretien avec le jury.

Le jury propose ci-dessous une méthodologie de réalisation de l'exercice, méthodologie indicative qui se doit d'être adaptée à la nature particulière des sujets proposés.

Pendant la préparation en loge, le candidat doit procéder à une lecture attentive du sujet et à une analyse rigoureuse de la situation pour éviter d'omettre des aspects importants de la question posée, voire de partir sur de fausses pistes.

Si un sujet évoque un étudiant en première année d'études médicales désirant rejoindre une classe de lettres supérieures, il ne s'agit pas d'« orientation » mais de *réorientation* à bac+1.

La compétence « plurilingue » doit être distinguée, comme le préfixe l'indique clairement, du « bilinguisme ».

L'organisation d'un colloque scientifique inscrit dans le cadre de l'élargissement des « champs d'enseignement en langue étrangère » à des « disciplines autres que linguistiques » (DAL) prévu par la réforme du lycée de 2010 n'est pas obligatoirement liée à l'existence d'une section européenne dont la discipline non linguistique (DNL) serait scientifique, et ne peut donc être ouvert uniquement aux élèves de cette section.

La réponse proposée doit être argumentée et faire référence à quelques textes réglementaires et être adossée à des exemples précis. Cette réponse doit aussi montrer que l'on a réfléchi aux diverses composantes de la situation-problème.

Il s'agit également de ne pas privilégier un seul parti et de se garder du péremptoire.

Le candidat doit faire preuve de sens de la mesure et de la nuance dans l'analyse qu'il propose et les solutions qu'il envisage.

Il est superflu de lire le sujet aux membres de la commission, ceux-ci l'ayant sous les yeux.

Il est important de proposer une problématique, ou en tout cas de relier la situation à une ou plusieurs familles de questions relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation. Les cas soumis à l'étude ne sont en effet pas univoques. Il est, de plus, souhaitable d'exposer le cheminement de résolution de la problématique dans un plan annoncé en début de prestation.

La construction d'une problématique permet au candidat d'éviter de s'enfermer d'emblée dans la voie étroite du traitement du sujet à l'aune d'une seule situation de référence, vécue ou non. Il est naturel de s'inspirer de son expérience personnelle mais l'on doit veiller à la replacer dans une connaissance large du système éducatif et l'on se gardera de la simple narration d'anecdotes. Il convient de ne pas se limiter à sa propre expérience personnelle ou professionnelle. Il est étonnant que des candidats en poste en collège invoquent cette situation pour excuser leur méconnaissance de la réforme du lycée ; ou que d'autres, en poste dans des lycées où les groupes de compétences n'existent pas, expriment leur surprise à devoir traiter un sujet les évoquant puisque que ces groupes sont « rares » et « peu intéressants ». Les classes préparatoires aux grandes écoles ne sont pas des « débouchés » réservés aux meilleurs élèves pas plus que le bac STI n'est issu d'une rénovation du bac professionnel.

Les candidats se présentant au concours de l'agrégation doivent être capables d'inscrire leur réflexion dans une démarche intellectuelle qui associe le général et le particulier, la théorie et la pratique, l'expérience personnelle et la conceptualisation.

Le candidat doit envisager différentes solutions ou démarches de résolution, les présenter avec leurs avantages et inconvénients en faisant preuve de bon sens. La précision et la concision sont valorisées ; en revanche, la verbosité et le remplissage destinés uniquement à « tenir les dix minutes » sont pénalisés. Le jury n'attend pas une réponse unique ou convenue ni que les candidats manifestent vis-à-vis de questions éducatives une attitude empreinte d'autoritarisme ou de désinvolture.

Le jury n'a pas de dogme dans le domaine pédagogique, où la liberté de l'enseignant est garantie par la loi. L'existence des programmes, qui s'imposent à tous les professeurs, crée cependant une tension positive qui doit aider les candidats à problématiser leurs exposés.

Il est très souhaitable de fournir une conclusion cohérente et de s'engager dans sa réponse en fonction de la nature du problème posé.

Le candidat doit percevoir toute l'importance de l'entretien, aborder celui-ci comme un véritable dialogue avec le jury et mettre à profit les questions qui lui sont posées pour nuancer, voire reconsidérer une prise de position, si des faiblesses, contradictions ou incohérences sont signalées ; mais aussi pour compléter et approfondir sa réflexion lorsque l'exposé a déjà traité de façon satisfaisante un ou plusieurs aspects très pertinents.

Un entretien réussi nécessite une écoute attentive des questions et une bonne aptitude à communiquer. Contact visuel, courtoisie, argumentation solide, correction et qualité de la langue sont autant de critères pris en compte par le jury.

Le jury a encore une fois cette année eu le plaisir d'entendre d'excellents exposés fondés sur des connaissances solides, bien mises en perspective et utilisées pour proposer des solutions pertinentes aux problèmes soulevés. Il a également grandement apprécié la hauteur de vue sur les questions éducatives dont ont su faire preuve certains candidats. Qu'ils en soient ici félicités.

Exemples de bonnes prestations

Situation 8a

Libellé :

Vous êtes chargé(e) de répartir les douze heures de service hebdomadaires de votre assistante anglophone. Vos collègues pensent qu'il faut qu'elle ait vu tous les élèves du lycée au moins une fois au cours de l'année. Vous avez un avis différent.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Quels arguments opposez-vous à vos collègues pour les convaincre de renoncer à leur idée première ?

Comment pensiez-vous répartir ces 12 heures ?

Quels sont vos arguments pour défendre votre point de vue ?

Exposé de la candidate :

Préambule :

La candidate rappelle le statut de l'assistant de langues tel qu'il est défini par les textes officiels : dossier géré par le CIEP pour le Ministère de l'Education Nationale, en coopération avec le Ministère des Affaires Etrangères et Européennes. Chaque établissement qui accueille un assistant désigne un référent. L'assistant travaille en collaboration avec les professeurs de langues vivantes, voire d'autres professeurs (exemple de la DNL).

Plan :

1 – L'assistant de langues, une ressource supplémentaire.

L'assistant n'est pas un professeur, il n'est pas attendu de lui qu'il enseigne. Ses compétences sont différentes de celles de l'enseignant de langue : authenticité de la langue parlée, représentant d'une culture, centres d'intérêt variables selon la personnalité de chacun. En outre, la proximité d'âge avec les lycéens peut lui permettre d'aborder des sujets proches des centres d'intérêt de ceux-ci ou d'aborder les thèmes étudiés en classe de façon différente. En cas de démotivation des élèves, l'assistant peut permettre d'insuffler une nouvelle dynamique. Il peut donc très légitimement intervenir auprès d'élèves en difficulté, d'élèves motivés par l'apprentissage de l'anglais, d'élèves peu intéressés par la matière....

2 – Les problèmes que pose la répartition suggérée

La répartition proposée ne s'appuie pas sur un projet. L'assistante ne pourra voir les élèves que très ponctuellement, une fois dans l'année – sans doute pas davantage. Elle n'aura pas le temps d'instaurer une relation de confiance avec les élèves et de mettre en place le moindre projet. La répartition pose aussi la question de l'intégration des interventions de l'assistante dans le projet pédagogique du professeur.

Une autre organisation possible reposerait sur des choix pédagogiques :

- Quels élèves ? élèves en difficulté ? bons élèves ? élèves qui manquent d'aisance à l'oral ? ...
- Quels objectifs ? entraîner les élèves de terminale aux épreuves orales du baccalauréat ? préparation à une tâche finale orale ?

3 – Quelle collaboration professeurs / assistant ?

L'équipe des professeurs d'anglais, élargie éventuellement à d'autres collègues pouvant souhaiter travailler avec l'assistante (ex : professeurs de DNL, professeur documentaliste, ...) doit, une fois qu'elle a connaissance du profil de l'assistante, élaborer un projet pédagogique.

- Quelle collaboration avec le professeur ?
- Quels groupes d'élèves ? pendant combien de temps ? avec quels objectifs ?

Cela nécessite donc un conseil d'enseignement pour harmoniser les pratiques, coordonner les demandes et échanger sur les bénéfices pédagogiques que les élèves peuvent retirer de sa présence.

Penser tout d'abord l'intérêt des élèves et l'intérêt de l'assistante (qui ne doit pas être mise en difficulté et doit retirer aussi un profit de cette année en France ; c'est pour elle une expérience professionnelle).

Questions du jury et réponses de la candidate :

- 1 – Vous avez parlé de « séances utiles ». Qu'est-ce pour vous qu'une séance utile ?
 - Séance qui doit permettre à l'élève de progresser : confiance en soi, développement de compétences orales... Cela nécessite donc que l'assistante puisse passer un minimum de temps avec les élèves concernés (une heure par an n'a aucun intérêt).
- 2 – Quels types de projets pourraient être imaginés ?
 - Développer des projets culturels : rédiger un journal ou un blog en langue étrangère par exemple.
- 3 – Comment faire en sorte que les élèves qui ne verront pas l'assistante dans l'année n'aient pas un sentiment d'injustice ?
 - Le soutien n'est pas toujours offert à tous, pourtant les élèves ne ressentent pas d'injustice s'ils connaissent les raisons des choix.
- 4 – Vous évoquez l'entraînement aux épreuves du baccalauréat. Pourriez-vous développer ?
 - Il est important d'entraîner les élèves pour l'épreuve de compréhension de l'oral. Après repérage des élèves dont le niveau de compétence est insuffisant dans cette activité langagière, leur proposer un entraînement intensif et régulier avec cette locutrice native (ex : une heure par semaine pendant un demi-trimestre).
- 5 – L'assistant peut-il se substituer au professeur ?
 - Non, l'assistant assiste le professeur. Il est préférable qu'il intervienne en présence du professeur. Il peut partager des tâches avec le professeur (ex : réalisation d'une tâche finale). Il peut aussi intervenir seul avec de petits groupes d'élèves.

Situation 10b

Libellé :

Les 8 classes de 2nde de votre lycée fonctionnaient jusqu'alors en 9 groupes de compétences. Votre chef d'établissement vient de recevoir sa DHG (dotation horaire globale) et a besoin de récupérer des moyens. Il décide donc de supprimer les groupes de compétences et de revenir à 8 classes.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Quels arguments pédagogiques avancez-vous pour essayer de conserver l'organisation précédente ? Votre chef d'établissement maintient sa décision : comment envisagez-vous de gérer l'hétérogénéité au sein de votre classe de 2nde ?

Exposé de la candidate :

Préambule :

La classe de 2nde se trouve au carrefour de l'orientation ; c'est une classe importante. Le Plan de Renovation des Langues lancé en 2005 a introduit et encouragé la mise en place de groupes de compétences en langues vivantes. Ces groupes, ciblés sur le développement de compétences dans les 5 activités langagières, se distinguaient des groupes de niveau autrefois proposés aux élèves. La réduction des moyens entraînant une disparition des groupes de compétences dans l'établissement concerné, il faudra réfléchir à d'autres moyens de gérer l'hétérogénéité au sein de la classe.

Plan :

1 – Le Bulletin Officiel n° 22 du 29/05/1997 liste les missions du professeur et les inscrit dans un triple cadre : la classe, l'établissement, le système éducatif.

Les groupes de compétences présentent des avantages quantitatifs (réduction du nombre d'élèves par groupes / plus grande disponibilité du professeur pour chaque élève / travail en groupes facilité / interaction orale plus facile) et qualitatifs (travail plus ciblé sur une activité langagière qui nécessite d'être améliorée / fin de la distinction entre LV1 et LV2 / enseignement des langues plus personnalisé et individualisé). Le principe du groupe de compétences est de déterminer une activité langagière dominante.

2 – Parmi les compétences attendues du professeur (référentiel de 2010, déjà présent dans le BO n° 1 du 1er janvier 2007) : gérer l'hétérogénéité des élèves / se former et innover. Il convient donc, en l'absence de groupes de compétences, de réfléchir à d'autres façons de gérer l'hétérogénéité (îlots de compétences / travail conjoint avec l'assistant de langues). La gestion de l'hétérogénéité nécessite une connaissance des compétences des élèves et donc une évaluation diagnostique. La candidate termine en rappelant qu'on pourra réfléchir en équipe pédagogique.

Questions du jury et réponses de la candidate :

1 – Le chef d'établissement est-il dans son rôle ?

Oui, il a un rôle pédagogique, notamment parce qu'il supervise l'équipe pédagogique. La gestion de la DHG est l'une des illustrations de ce rôle.

2 – Pouvez-vous penser à d'autres raisons qui peuvent avoir amené le chef d'établissement à prendre cette décision ?

Crainte que les groupes de compétences ne soient perçus par l'équipe que comme un moyen de reconstituer des groupes homogènes.

3 – Quelle différence faites-vous entre groupes de niveau et groupes de compétences ?

La candidate insiste sur la motivation de l'élève. Il s'agit de stimuler l'élève en l'aidant à utiliser ses compétences dans une activité langagière pour progresser dans une autre de ces activités

Situation 15b

Libellé :

Vous enseignez en section scientifique en cycle terminal. Le programme des diverses matières est cohérent au point de voir se dégager une thématique commune que vous et deux de vos collègues jugez fort riche. Vous pensez alors qu'il serait intéressant d'organiser au sein du lycée un colloque d'une demi-journée au cours duquel des personnalités extérieures (universitaires ou professionnelles) seraient invitées à délivrer des communications dont le but serait d'enrichir la culture des élèves sur la thématique en question.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Quelles sont les étapes et les démarches auxquelles vous pensez pour mener à bien ce projet ?

Quelles précautions prenez-vous ?

A quels détails pensez-vous pour la mise en œuvre le jour J ?

Exposé du candidat :

Préambule :

Le candidat pose la question de l'interdisciplinarité et de la valorisation des partenariats à l'extérieur du cadre scolaire. Il annonce son plan : quel intérêt pédagogique pour de tels projets ? Quel dialogue mettre en place dans l'établissement ? Quels problèmes techniques va-t-il falloir résoudre ?

Plan :

1 – Le candidat rappelle que « travailler en équipe » est l'une des compétences attendues du professeur qui figure dans le référentiel des 10 compétences de 2010. Les thèmes étant en cohérence, des experts peuvent apporter un point de vue différent de ceux des professeurs.

A plus long terme, la rencontre de conférenciers peut motiver les élèves pour des études longues et les aider dans leur insertion professionnelle.

La valeur pédagogique de ce projet est donc forte.

2 – Dès lors, comment mettre en place ce projet ?

Le candidat choisit de contacter d'abord d'autres collègues afin d'étendre les bénéfices pédagogiques à un maximum d'élèves. Il pose la question de savoir si cette journée ne pourrait pas s'inscrire dans la politique plus générale de l'établissement.

S'il est envisagé une pérennisation du projet, le candidat souligne la nécessité de débattre de ce projet au sein du Conseil Pédagogique.

Enfin, il faudra bien sûr contacter le chef d'établissement, puis informer parents et élèves.

3 – La conférence étant organisée sur une demi-journée de classe, elle a un caractère obligatoire et devra donc être gratuite pour les élèves. Il faudra donc contacter tous les professeurs dont l'enseignement sera perturbé en raison de l'événement.

Il faut aussi que le chef d'établissement donne l'autorisation à une personne étrangère d'intervenir dans l'établissement. La prestation devant être gratuite pour les élèves, le candidat pose la question du financement.

Il signale aussi que l'intervenant n'est pas nécessairement francophone et que peut-être il faut prévoir des coûts supplémentaires (ex : traducteur).

Le candidat termine en insistant sur la nécessité d'une préparation en amont avec les élèves.

Questions du jury et réponses du candidat:

1 – Pourquoi faut-il absolument contacter le chef d'établissement ?

C'est sa responsabilité qui est engagée lorsqu'une personne étrangère pénètre dans son établissement.

2 – Concrètement, que dire au chef d'établissement ?

Lui exposer le projet pédagogique aussi précisément que possible ; lui donner une courte présentation écrite du profil du/des intervenant(s). Enfin, lui rappeler qu'on veillera à ce que les valeurs de l'Ecole (laïcité, neutralité) soient respectées.

3 – Si l'intervenant est francophone, peut-il y avoir plus-value pédagogique pour les élèves en anglais ?

On pourra s'appuyer sur les notions du programme, en particulier la notion de progrès et intégrer certains apports de la conférence dans la séquence suivante.

4 – Comment rentabiliser cette demi-journée de conférences ?

Les conférences pourront être filmées et mises sur le site de l'établissement.

Pistes de traitement de quelques sujets

Sujet 7B

Libellé :

Vous êtes professeur d'anglais en collège. Vous avez l'habitude de mettre des appréciations uniquement en anglais sur les devoirs écrits de vos élèves. Un parent vous demande de rédiger vos appréciations en français afin qu'il puisse comprendre directement et ne pas être obligé de demander à son enfant de traduire.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Que répondez-vous à ce parent ?

Sa demande est-elle légitime ? Votre pratique habituelle est-elle justifiée ?

Plus généralement, comment rendre compte des résultats d'évaluation aux élèves et à leurs familles ?

Eléments pour la réflexion

Rappel des compétences attendues du professeur

- contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves
- respecter les élèves et leurs parents
- accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés
- utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle

Rappel de l'obligation de mettre en place une bonne communication avec les familles, partenaires de droit de l'École, notamment en permettant aux parents de suivre le travail et la scolarité de leurs enfants.

On ne peut pas reprocher aux familles de ne pas suivre le travail scolaire de leurs enfants si on ne leur en donne pas les moyens. Et ces moyens passent par la communication. Communication qui doit être régulière lorsqu'il s'agit des résultats et qui ne se résume pas à ce qui figure sur le bulletin trimestriel.

Tout parent peut à tout moment interroger l'institution qui relève du service public.

Que répond-on à ce parent ?

Sa demande est-elle légitime ? Votre pratique habituelle est-elle justifiée ?

On ne peut pas faire de l'évaluation un mystère insondable : lorsque l'on met une appréciation sur un devoir, on dit quelque chose, et idéalement, on ne le dit pas en vain. Cette appréciation relève de la communication à l'élève et à sa famille.

La demande des parents est légitime ; il faut s'efforcer de rendre toute communication transparente.

On rentre ici dans la façon dont on traite l'évaluation après l'évaluation :

- à qui s'adressent les remarques qui figurent sur un devoir ?
- à quoi servent-elles ?
- une fois qu'un devoir est fait, corrigé et rendu, qu'en fait-on ?
- qu'est censé en faire l'élève ? que peut en faire la famille ?

Dans la situation donnée, on peut se demander quel genre d'appréciations met le professeur : s'agit-il d'un ou de deux ou trois mots (*good / well done / poor /..*) ou d'appréciations plus élaborées ? S'il s'agit d'un mot ou deux, pourquoi ne pas les mettre en anglais une fois que l'on a expliqué ce que les vocables veulent dire, mais si les appréciations sont plus conséquentes et sont alors des conseils, comment s'assurer que le message est bien saisi ?

Dans tous les cas, rien n'interdit à un professeur de mettre des appréciations dans la langue étrangère enseignée s'il le désire à condition que a) l'élève les comprenne mais ne les comprenne pas seulement parce qu'il peut les traduire mais aussi parce qu'il comprend le pourquoi des remarques et donc leur bien fondé et en conséquence la note donnée ; b) le professeur s'assure que les parents comprennent aussi pour les mêmes raisons.

La lisibilité des résultats est primordiale. L'élève a besoin de savoir où il en est, de connaître ses forces et ses faiblesses et de savoir, à chaque étape de son parcours, où il se situe. Si l'élève a conscience de ce qu'il sait déjà faire et des domaines où il doit encore fournir des efforts, il saura pourquoi des demandes sont faites par l'enseignant et adhérera d'autant mieux aux travaux qui lui permettront de progresser.

Comment rendre compte des résultats d'évaluation aux élèves et à leurs familles ?

Tout enseignant doit mener une réflexion construite sur cette question.

«Évaluer les élèves » est une compétence à part entière. Il est attendu que « *Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :*

- *il mesure ses appréciations ;*
- *il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;*
- *il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire. »*

Cette réflexion débute par une analyse de l'évaluation elle-même : objectifs et contenus ; préparation des élèves ; aide spécifique si besoin est ; explicitation des attendus et des critères et barèmes ; etc.

Situation 13a

Libellé :

Lors de la première réunion de travail des professeurs de langues vivantes du lycée où vous êtes affecté(e), votre proviseure rappelle que le programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale technologique souligne que « le nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en L.V.3 ». Elle demande en conséquence aux professeurs de langues vivantes en charge de classes de seconde, dont vous faites partie, de réfléchir aux passerelles qu'ils pourraient établir dans l'intérêt des élèves.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Quelle première réflexion menez-vous avec vos collègues de langues vivantes ?

Qu'implique l'établissement de passerelles destinées à mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves ?

Éléments pour la réflexion

Définition de la compétence plurilingue :

- **CECRL** : « la compétence plurilingue et pluriculturelle est la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui

induit des compétences singulières voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné ».

- Pour ce sujet, lire aussi les écrits de Daniel COSTE, ENS de Lyon : « compétence à communiquer qui s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire diversifiés : l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire ».

L'enseignement des langues :

- L'enseignement des langues vivantes est actuellement souvent cloisonné. Les langues s'additionnent : LV1 + LV2 + LV3

Quelles passerelles imaginer ? Comment décloisonner ?

- S'appuyer sur le programme de langues vivantes : le même, quelles que soient les langues.
- S'interroger sur l'enseignement de la LV3 : doit-elle être abordée en classe comme l'est une LV1 ? une LV2 ? Quelles compétences l'élève a-t-il déjà acquises ?
- Envisager la compétence comme individuelle et singulière : elle est liée au parcours personnel de chacun (langue(s) parlée(s) à la maison, séjours plus ou moins longs à l'étranger...) (voir le Portfolio Européen des Langues : biographie langagière).
- La compétence plurilingue envisage un déséquilibre constant entre les langues et l'imperfection de compétences partielles. L'enseignement des LV vise plutôt actuellement un équilibre des compétences en langues.
- La durée de l'apprentissage : si l'Education Nationale considère qu'il faut les années d'école primaire + le palier 1 (6^{ème}/5^{ème}) pour atteindre le niveau A2 en LV1, est-il possible d'atteindre ce même niveau en 3 années de LV3 ? Pourquoi ? ...
- Quelles synergies sont possibles ? Synergie dans les apprentissages lexicaux par exemple (voir le Portfolio Européen des Langues Vivantes).
- S'interroger sur la médiation : médiation entre 2 langues, médiation entre LVE et langue maternelle, médiation entre les langues et les cultures

Situation 16a

Libellé :

Un groupe de vos élèves de Première S souhaite pouvoir utiliser en classe des dictionnaires afin, disent-ils, de pouvoir trouver rapidement les mots qui leur manquent et d'être au même niveau que les élèves de la classe les plus à l'aise à l'oral lors d'activités d'expression orale en interaction préparées en classe.

Les questions suivantes sont destinées à guider votre réflexion.

Comment réagissez-vous à cette demande ? vous paraît-elle légitime ?

Quelle réponse apportez-vous ?

Quelle place peut avoir le dictionnaire, bilingue ou monolingue, dans les apprentissages ?

Éléments pour la réflexion

- La classe est une 1^{ère} S. Le niveau des élèves devrait donc être B1/B1+ (fin de terminale, niveau B2). Il faut donc s'interroger sur la double hétérogénéité :
 - o Hétérogénéité entre les élèves qui constituent ce groupe classe
 - o Hétérogénéité spécifique à chaque élève : celui-ci n'a sans doute pas le même niveau de compétence dans chacune des 5 activités langagières.
- Les caractéristiques de l'interaction orale :
 - o Elle nécessite de comprendre l'autre (compréhension de l'oral) et de pouvoir lui répondre (a minima, besoin de mots).
- Ce que dit le CECRL de l'interaction orale aux niveaux B1 et B2 :
 - o B1 – « Peut faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Peut prendre part **sans préparation** à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel (...) ou qui concernent la vie quotidienne... »
 - o CECRL / étendue du vocabulaire :

- B1 : « possède un vocabulaire suffisant **pour s'exprimer à l'aide de périphrases** sur la plupart des sujets relatifs à la vie quotidienne... »
- B2 : « Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut **varier sa formulation** pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases ».
- On attend donc d'un élève en B1 qu'il soit capable de stratégies de compensation (recours à des synonymes, périphrases, mots génériques....)
- Le sujet pose donc la question de l'entraînement à l'interaction orale :
 - Quelles stratégies compensatoires ont été acquises (gap-fillers / recours au langage corporel....) ?
 - Quelles ont été les modalités d'entraînement ? travail en binômes ? en groupes ? en classe entière ? entraînement en laboratoire ou en salle multimédia ?
 - Quelles activités spécifiques ont été menées pour permettre à l'élève d'enrichir son vocabulaire ?
- Que sera cette tâche ?
 - Qui sera l'autre locuteur ? Un autre élève de niveau identique ? supérieur ?...), le professeur (comme c'est le cas lors du baccalauréat) ? un assistant étranger ? plusieurs élèves (débat ? conversation ?....)
 - Quel contexte ? (face à face ? téléphone ? visio-conférence ?)
 - Notes écrites autorisées ? préparation en amont ? improvisation après un court temps de préparation en classe ?
 - Quels sont les pré-requis indispensables ?
- Le dictionnaire :
 - Peut aujourd'hui être électronique.
 - On y trouve le mot **dans sa forme écrite et dans sa forme orale** (si électronique, prononciation modèle / si papier, transcription phonétique), sa définition et des exemples d'utilisation.
 - Le dictionnaire unilingue :
 - Donne une définition précise, l'origine du mot, son utilisation en contexte.
 - S'adresse à des utilisateurs qui partagent déjà un lexique et une culture communs. Pour comprendre la définition, il faut avoir une connaissance subtile de la langue.
 - Le dictionnaire bilingue :
 - Outil de médiation entre deux cultures et entre deux langues.
 - Il permet de combler des écarts culturels (ex : *Easter Bunny* /cloche de Pâques).
- La place du vocabulaire en interaction orale :
 - Difficultés liées à la compréhension de l'oral
 - Etre capable d'inférer (contexte, intonation)
 - Etre capable de reconnaître à l'oral un mot appris dans sa forme écrite (lien graphie/phonie)
 - Difficultés liées à l'expression orale
 - Etre capable de compenser
 - Etre capable de prononcer correctement pour être compris par l'autre
 - Etre capable de mobiliser, dans un délai bref, le mot adéquat (avoir mémorisé).
- Le CERCL parle d'une **compétence lexicale** (composante de la compétence communicative) : il ne suffit pas d'avoir accumulé des mots, il faut aussi être capable de savoir-faire (ceux qui constituent une compétence de compréhension et ceux qui constituent la capacité d'expression).

Quelles sont les réactions possibles du professeur ?

- Besoin de rassurer les élèves : mise en confiance (exercices de préparation en amont / essais possibles en binômes avec des MP3 / apport des pré-requis lexicaux / ...).
- Expliquer aux élèves que l'utilisation d'un dictionnaire en interaction orale ne pourra pas être une aide efficace (*cf.* temps qu'il faut pour rechercher un mot / immédiateté de la réaction face à un locuteur en situation de dialogue...). Proposer des alternatives :
 - o ce jour-là : un souffleur parmi les autres élèves / un pense-bête contenant quelques mots-clés éventuellement sous forme de carte heuristique...
 - o en amont : entraînement pour développer des stratégies de compensation / activités de mémorisation...
- Autoriser le dictionnaire dans d'autres situations d'entraînement et/ ou d'évaluation : préparation d'une prise de parole en continu / préparation d'un travail écrit /
 - o Unilingue ou bilingue en fonction du niveau de compétence des élèves / des écarts culturels possibles ..
 - o Veiller à sensibiliser les élèves aux problèmes de graphie / phonie spécifiques à l'anglais.

Situation 20B

Libellé :

Vous enseignez en classes préparatoires littéraires. Lors d'un salon d'orientation post-bac, vous rencontrez un élève qui, après avoir brillamment réussi son baccalauréat scientifique, s'est inscrit en première année de médecine. Ses premiers résultats laissent penser qu'il a de fortes chances de réussir le concours. Toutefois il déclare vouloir abandonner cette formation pour rejoindre la classe préparatoire littéraire de votre lycée.

Sujet : réorientation en première année universitaire

- Situation peu commune : la réorientation est souvent dictée par un échec, ou un risque d'échec. Ici, l'étudiant a de « fortes chances » de réussir le concours de première année des études de santé. Le changement est envisagé par choix, dicté peut-être par un goût pour le littéraire
Réflexion : comment conseiller l'étudiant dans son intérêt et ne pas d'emblée privilégier la voie où l'on enseigne

Eléments pour la réflexion

1) textes

- o « L'orientation est pour l'École une question centrale. Avec la généralisation du parcours de découverte des métiers et des formations à tous les élèves, de la 5ème à la terminale, elle est intégrée dans le cursus scolaire. Processus continu, initiation à la vie du futur adulte, elle consiste à faire découvrir à chaque élève les métiers, les formations et leurs débouchés. Elle consiste aussi à lui faire explorer ses propres centres d'intérêt et ses talents et à développer sa capacité à s'orienter tout au long de sa vie. » (*Eduscol*).
- o Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :
 - « 1° La formation initiale et continue ;
 - « 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;
 - « 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ;
 - « 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
 - « 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
 - « 6° La coopération internationale. »

(Loi du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités)

2) Une réorientation doit être mûrement réfléchie et ne peut se faire dans la précipitation. Il ne s'agit pour le professeur de faire valoir la voie où il enseigne au détriment d'une autre mais de donner aux élèves des éléments de réflexion objectifs.

- o discussion avec l'étudiant :
 - quelles sont les raisons de son souhait de réorientation ?
 - que compte-t-il faire après la CPGE littéraire ?
 - pourquoi a-t-il suivi un cycle terminal scientifique à l'issue de la seconde ?

-
- pourquoi s'est-il dirigé vers des études médicales après l'obtention du bac ?
 - en quoi ces études lui paraissent maintenant moins motivantes qu'un cursus en CPGE littéraire ?
 - o plusieurs paramètres à prendre en compte :
 - procédure APB pour les titulaires ou futur titulaires du baccalauréat : les CPGE sont sélectives, rien ne dit qu'il peut en obtenir une encore moins dans le lycée qu'il souhaite ;
 - nécessité de reprendre le fil des enseignements, d'examiner de près les prérequis et de jauger du niveau de connaissances et de compétences de l'étudiant pour suivre le cursus souhaité: si l'étudiant est titulaire d'un bac scientifique, il a suivi le cursus de la série S et n'a donc pas eu les heures d'enseignement de français, de littérature française et de langues vivantes de la série L ;
 - importance d'évoquer la poursuite d'études et de l'insertion professionnelle ;
 - l'étudiant va passer le concours de première année des études de santé et « a de fortes chances de le réussir » : impossible de lui conseiller de ne pas s'y présenter ou de ne pas continuer à travailler pour assurer son succès.

3) Conseils à l'étudiant

- o obtenir des informations et consolider un projet professionnel (Service Universitaire d'Insertion et d'Orientation de son université / Onisep, etc.) ;
- o discuter avec ses professeurs actuels ;
- o aller aux journées portes ouvertes ;
- o rencontrer des professeurs et des étudiants engagés dans la voie souhaitée.

Quelques liens utiles

- Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- EDUSCOL : <http://eduscol.education.fr/>
- ESEN : <http://www.esen.education.fr/>
- L'institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>
- SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) : <http://www.saesfrance.org>
- *Administration et Education* Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE) : <http://www.afae.fr/>
- *La Lettre de l'éducation* : <http://www.lalettredeleducation.fr/>
- *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (CIEP) : <http://www.ciep.fr/ries/index.php>

Béatrice BRIARD, IA-IPR, académie de Lille
Juliette LARROSA, IA-IPR, académie de Paris
Avec l'aide de la commission AFER-CR

8.2. COMPRÉHENSION-RESTITUTION

Déroulement de l'épreuve

Une fois l'épreuve AFER (Agir en fonctionnaire de l'État et de manière éthique et responsable) passée, les candidats reçoivent un bandeau sur lequel figure le titre de l'enregistrement qu'ils vont écouter et ont quelques instants pour préparer leurs feuilles de brouillon comme ils le souhaitent. Le jury leur rappelle 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 ce qu'il a entendu. Il indique la fin de la restitution du segment en prononçant les mots « fin de segment ». La restitution est suivie d'un entretien avec le jury qui dure au maximum dix minutes. La durée totale de l'épreuve (écoutes, restitution et entretien) ne peut excéder trente minutes.

Préparation

L'épreuve de Compréhension-Restitution est une épreuve exigeante qui a sa méthodologie propre et requiert un entraînement régulier de la part des candidats, dans des conditions aussi proches que possible de celles du concours (en temps limité, face à un jury). La fréquentation assidue des médias anglophones et l'entraînement à partir de documents authentiques devraient permettre d'éviter des confusions phonétiques regrettables (par exemple entre *We won the war* et *We want the world*, entre *clue* et *cruel*, entre *enjoy* et *join*). Le système d'accentuation devrait être connu et permettre aux candidats de faire la distinction entre *competence* et *competition*.

Il est recommandé aux candidats de développer un système d'abréviations personnel en vue d'une prise de note efficace. Il s'agit de ne pas noter les mots en toutes lettres mais aussi de matérialiser les rapports logiques et les articulations entre les différentes parties du discours. De même, il est essentiel de faire apparaître clairement sur le brouillon les tours de parole entre les différents intervenants afin d'éviter toute confusion. Le jury attend une restitution aussi exhaustive que possible, qui rende compte de la richesse du document sonore, ce qui inclut les chiffres (statistiques ou années par exemple), parfois mal notés par les candidats.

Le jury prend en note l'intégralité de la restitution, sous la dictée des candidats. Ceux-ci doivent donc trouver un rythme de dictée qui ne soit pas trop rapide, ce dont ils peuvent s'assurer en regardant le jury. Le rythme ne doit pas non plus être trop lent afin que la restitution n'empiète pas sur 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.

Méthode de la restitution

Le titre figurant sur le bandeau est proposé par le jury pour guider les candidats et ne doit pas être traduit. De même, il est inutile de faire précéder la restitution d'une introduction présentant le thème, la source et les intervenants. Les candidats n'ont pas à identifier les accents des locuteurs ou l'origine géographique de l'extrait. Par « restitution », on entend une traduction 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 et son invité échangent les salutations d'usage » plutôt que « Le journaliste accueille son invité en le saluant et lui souhaite la bienvenue, ce à quoi l'invité répond qu'il est très heureux d'être dans le studio avec lui ». Le jury n'attend pas de glose ou de justification de la restitution proposée, que ce soit pendant la dictée ou pendant l'entretien.

On veillera à varier les verbes introducteurs de discours 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 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 comme « On entend l'invité qui continue à parler pour dire 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 Britanniques, le candidat n'emploiera pas « nous ») et les adverbes (*here* ne sera pas traduit nécessairement traduit par « ici » ; *tomorrow* deviendra « le lendemain ») 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. Les phrases courtes sont à privilégier par rapport à des structures alambiquées donnant souvent lieu à des aberrations syntaxiques. De même, on évitera les successions de propositions uniquement liées par « et » (« Il dit que ... et que ... et que ... »).

Il ne faut pas hésiter à commencer de façon très directe, sans périphrases. Ainsi, on préférera : « La présentatrice reçoit Calvin, dont le tout dernier ouvrage explique comment l'esclavage a contribué à l'émergence du système capitaliste américain tel qu'on le connaît aujourd'hui. » à « La présentatrice de l'émission présente son invité. Il se prénomme Calvin. Elle présente en particulier son nouveau livre qui parle de l'esclavage et montre comment l'esclavage a donné naissance au capitalisme américain. » Il faut éviter les enchaînements lourds et répétitifs. Ainsi par exemple, au lieu de dire : « Calvin répond que le système esclavagiste était d'une importance considérable : en 1830, 2,5 millions d'esclaves étaient recensés. En 1840, 3,2 millions d'esclaves pouvaient être comptés. Alors que, au moment de la Guerre de sécession, le nombre d'esclaves dépassait 4 millions de personnes. » on préférera la formulation de cette candidate : « Calvin répond que le nombre d'esclaves était considérable : il est passé d'environ 2,5 millions en 1830 à 3,2 millions en 1840, et dépassait les 4 millions au moment de la Guerre de sécession » (exemples de restitutions proposées après écoute d'un sujet intitulé « *Slavery and capitalism* »).

L'épreuve est propice aux anglicismes et les candidats doivent être vigilants sur ce point : des formules comme « on peut entendre », « le journaliste introduit son invité », « le correspondant commente que » ou « insiste que » ne sont pas correctes. On ne peut traduire mot à mot des expressions comme *the next best thing to do* ou *shiny consumerist values* : il convient de s'interroger sur ce que l'on dirait spontanément en français. À titre d'exemples, voici un certain nombre de termes qui ont fait l'objet de calques, suivis d'une traduction possible dans le contexte où ils se sont présentés : *an activist* (~~un~~ ~~activiste~~, un militant), *a work* (~~un~~ ~~travail~~, une œuvre), *a company* (au sens d'entreprise : ~~une~~ ~~compagnie~~, une société), *an official* (~~un~~ ~~officiel~~, un responsable), *liberal* (~~libéral~~, progressiste).

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 proposera (mais n'imposera pas) au candidat de renoncer à cette minute de pause afin de ménager un temps d'entretien suffisamment long.

L'entretien 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. 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. Ceci 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 mémoire du candidat sont défaillantes, le jury fera appel à son bon sens. Ainsi, un candidat ayant cru entendre *New Year's Eve* au lieu de *New Year's Day* aurait dû se rendre compte de son erreur car il s'agissait de la date à laquelle des troupes afro-américaines avaient été envoyées en France pendant la première guerre mondiale. Or le 31 décembre 1918, la guerre était finie.

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. 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 proposer une réponse se pénalisent eux-mêmes. Les brouillons des candidats ne sont pas examinés.

Remarques sur la session 2014 et conseils aux candidats

Pour bien réussir l'épreuve, il est nécessaire d'avoir une connaissance de l'actualité dans les pays anglophones pendant l'année de préparation, mais aussi une vraie culture d'angliciste et, au-delà, une solide culture générale. Les candidats qui avaient entendu parler de l'Insurrection de Pâques en Irlande (*Easter Rising*) ou de l'épidémie de grippe espagnole bénéficiaient d'un avantage pour identifier correctement leurs dates respectives (1916 et 1918). De même, il était plus facile de faire sens d'un document sur les marbres d'Elgin en ayant quelques notions sur la controverse autour de leur restitution à la Grèce.

On peut attendre des candidats qu'ils suivent l'actualité et soient au fait des événements marquants et des sujets de débat de l'année qui vient de s'écouler. Il a été question cette année de la disparition de Nelson Mandela et des répercussions de celle de Margaret Thatcher, ainsi que du cinquantenaire de l'assassinat de John Fitzgerald Kennedy et des commémorations du début de la première guerre mondiale. Les candidats qui avaient suivi les réactions très contrastées provoquées par l'annonce de la mort de Margaret Thatcher ou les critiques adressées au gouvernement de David Cameron pour sa gestion des conséquences des inondations se sont trouvés à l'aise sur des documents abordant ces sujets. On peut raisonnablement s'étonner que des candidats à l'agrégation d'anglais ignorent tout du référendum sur l'indépendance de l'Écosse qui doit avoir lieu en septembre 2014. Ils n'ont pu identifier ni le nom ni la voix d'Alex Salmond, Premier ministre écossais depuis 2007 et dirigeant du Scottish National Party. Les candidats doivent pouvoir reconnaître les noms de Harold Macmillan (Premier ministre conservateur de 1957 à 1963) et de James Callaghan (Premier ministre travailliste de 1976 à 1979) ou encore de George Osborne (Ministre de l'économie et des finances britannique depuis 2010) et de Marco Rubio (Sénateur républicain de Floride aux ambitions présidentielles). De même, on attend des candidats qu'ils reconnaissent les noms de figures littéraires comme Walt Whitman, William Butler Yeats ou Maya Angelou ainsi que de prix littéraires comme le Pulitzer et le Booker.

Cette année encore, les enregistrements proposés ont couvert un large éventail de sujets : ils traitaient de politique avec les rapports entre le Royaume-Uni et l'Union Européenne ou le recours aux consultants américains dans la politique britannique ; de littérature au sens large avec une interview de Joyce Carol Oates ou de l'auteur de bandes dessinées Art Spiegelman, ou encore un enregistrement sur le poète écossais Robert Burns ; de civilisation avec des documents sur la révolution industrielle en Angleterre ou la construction des chemins de fer par les Chinois aux États-Unis ; de cinéma avec la sortie en 2013 du film *Twelve Years A Slave* réalisé par Steve McQueen ou l'évocation de la première scène de *City Lights* (1931) de Chaplin ; d'économie avec la question des primes à la Royal Bank of Scotland ; de société avec la condition féminine en Nouvelle-Zélande.

Les candidats ont été confrontés à des accents variés issus de différentes zones du monde anglophone, l'Angleterre et les États-Unis bien sûr, mais aussi l'Irlande, l'Écosse, le Canada, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, avec les variantes régionales que ces pays peuvent présenter. Toutefois, le jury tient à rassurer les futurs candidats : si les accents proposés présentent une grande diversité régionale, les extraits d'émissions retenus pour le concours font toujours entendre des locuteurs qui ont une diction claire et distincte. Des intervenants aux accents différents peuvent se répondre dans un même enregistrement. C'est pourquoi on ne peut qu'encourager les candidats à s'entraîner à comprendre ces différents accents et, pour ce faire, à varier leurs sources d'écoute lors de leur entraînement. De nombreuses radios mettent à disposition des auditeurs des liens vers leurs émissions, qu'il est possible d'écouter en direct ou en différé.

Le jury attend des candidats qu'ils proposent des traductions des titres d'ouvrages et de films mais n'exige les traductions attestées que pour les plus connus d'entre eux. La traduction française de *The Deerhunter* (« Voyage au bout de l'enfer ») n'a pas été exigée. En revanche, *The Iron Lady* (titre d'un film biographique consacré à Margaret Thatcher) ne pouvait être rendu que par « La Dame de fer ». On ne traduira pas les noms de groupes de musique comme *A Flock of Seagulls* ou *Red Wedge*. Un enregistrement contenait un extrait de cinq secondes d'une chanson (« Walls come tumbling down », du groupe *Style Council*) : il n'était pas nécessaire d'en traduire les paroles. Pour les séries télévisées, une traduction sera attendue lorsqu'il en existe une attestée (« À la Maison Blanche » pour *The West Wing*). Dans les autres cas, il suffira de donner le nom en anglais (*Downton Abbey*, *Coronation Street*).

La préparation à l'épreuve requiert un effort d'enrichissement et de précision du lexique : certains candidats ont été mis en difficulté par des termes aussi courants que *reluctance* (« réticence ») et *hurricane* (« ouragan »), ou les adjectifs *sustainable* (« durable ») et *arty* (« bohème »). Ces termes avaient parfois été correctement entendus sans que les candidats ne soient en mesure de les traduire. Des termes imagés comme *far-fetched* (« tiré par les cheveux ») ou *hustle and bustle* («

tourbillon d'activités ») ont de même été identifiés sans pouvoir être restitués précisément. Certains candidats n'ont pas pu proposer de traductions pour les expressions idiomatiques *to have a knack for something* (« avoir un don pour faire quelque chose ») ou *what makes you tick* (« ce qui vous plaît ») alors même que le contexte permettait d'en deviner le sens. La restitution doit tenir compte des registres et niveaux de langue de l'enregistrement : si une expression familière apparaît dans le document-source, on s'efforcera donc d'en trouver un équivalent en français.

Les candidats doivent maîtriser le vocabulaire d'usage courant lié aux domaines de l'économie (comme *bonus* / « prime » ou *shareholder* / « actionnaire »), de la justice (comme *to convict* / « juger coupable de » ou « condamner pour »), de la presse (*columnist* / « chroniqueur ») mais aussi des séries télévisées (*costume drama* / « séries historiques »). Les documents à thème politique ont souvent révélé des lacunes lexicales laissant entrevoir des lacunes civilisationnelles. Parmi les termes qui ont posé problème figuraient notamment, dans un contexte américain : *department* / « ministère » ; *memo* / « note de service » ; *Senate committee* / « commission d'enquête parlementaire » ; *Attorney-General* / « Ministre de la Justice » ; *Chief of staff* / « Secrétaire général de la Maison Blanche » ; *Treasury department* / « ministère de l'économie et des finances » ; *Speaker* / « président (de la Chambre des représentants) ». Dans un contexte britannique, certains candidats ont confondu la Chambre des Communes de Westminster (*Commons*) avec le Commonwealth et d'autres y ont fait siéger des Pairs alors que ceux-ci siègent à la Chambre des Lords. Le *Chancellor of the Exchequer* britannique est l'équivalent du Ministre de l'économie et des finances français. Certains candidats ne comprennent pas le sens de *Deputy* dans *Deputy Prime Minister* : il s'agit ici du Vice-Premier ministre et non d'un député (qui se dira *MP*, *Member of Parliament* au Royaume-Uni et *Congressman* / *Congresswoman* aux États-Unis). Une *general election* est une élection législative au Royaume-Uni. Ces exemples ne constituent pas une liste exhaustive : il appartient aux candidats de la compléter avec leurs propres ressources (lecture de la presse, consultation de manuels ...). Au-delà de questions terminologiques, cet aspect lexical manifeste la faculté à comprendre les réalités du monde anglophone et à les inscrire dans un contexte signifiant. À ce niveau, on peut attendre des candidats non seulement qu'ils entendent correctement la séquence des mots prononcés, mais aussi qu'ils soient suffisamment à l'aise pour dégager pleinement la signification des énoncés, de sorte que, lorsqu'ils les restituent en français, il ne le fassent ni en dépit du bon sens, ni à contre sens.

Le jury est bien conscient du fait que l'épreuve est exigeante et ne constitue pas une version orale. 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 2015 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/>

Claire WROBEL
Maître de Conférences, Université Lille 2
Avec l'aide de la commission d'AFER-CR

9. EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

Le métier d'enseignant est avant tout un métier de transmission orale, et il est essentiel que cette importance soit reconnue lors des épreuves orales. A l'occasion des épreuves d'admission pour lesquelles l'expression anglaise est évaluée – à savoir le commentaire, la leçon, et l'épreuve hors programme (EHP) – la qualité de la langue orale des candidats est évaluée, et cela indépendamment de la note attribuée pour l'épreuve même. La note globale de langue orale est calculée à partir de la moyenne des 3 notes reçues pour les épreuves en anglais. L'évaluation de la qualité de la langue orale se fait en fonction d'un nombre de paramètres phonologiques et linguistiques bien définis. En phonologie, le jury prend en compte la qualité de la chaîne parlée, la justesse des phonèmes, le schéma intonatif, le schéma accentuel ; sur le plan linguistique, la grammaire (les temps, accords, les désinences, la syntaxe) et le lexique (la précision lexicale, l'absence de calques ou barbarismes, la variété lexicale, mais aussi la maîtrise de vocabulaire spécifique d'analyse).

Un exercice de communication

Avant d'entrer dans le détail concernant ces points d'évaluation, il convient de rappeler que les oraux sont avant tout un exercice de communication. Comme devant une classe, outre le contenu pédagogique, il faut soigner la manière dont on communique les informations. La communication passe par la voix, mais aussi par la présence physique, c'est-à-dire le regard, la gestuelle, l'ouverture vers l'autre. En ce qui concerne la maîtrise de la voix, il faut veiller à son timbre de voix, au volume sonore, au débit, et à la respiration. De bonnes prestations peuvent être desservies par un volume trop bas, voire occasionnellement inaudible, un débit trop rapide, faisant obstacle à la compréhension et à la prise de notes par le jury, ou bien encore trop lent ou haché, ce qui nuit également à la mise en valeur du contenu.

La chaîne parlée

A tout cela vient s'ajouter la question de l'intonation : comme le savent déjà les candidats, qui préparent tous l'épreuve écrite de tronc commun de linguistique/phonologie, l'intonation joue un rôle crucial dans le partage et l'interprétation du discours. C'est par l'intonation que le locuteur prend en charge son discours. De ce fait, une intonation absente, monotone, ou bien erronée (schéma intonatif montant dans une phrase déclarative), devient un obstacle à la compréhension et à l'interprétation. Une intonation montante signale une incertitude, un questionnement, et n'est pas donc propice à la présentation et encore moins à une conclusion. L'intonation monotone, dépourvue de courbe ascendante ou descendante, est elle aussi un frein à la communication, car elle ne permet pas de faire passer un message fort, une opposition, une mise en valeur, etc.

Le jury conseille aux candidats de soigner leur intonation, en prêtant attention au système de groupe de souffle, qui permet à la fois de réguler la respiration, le débit et d'assurer des liaisons harmonieuses. Les liaisons ont l'avantage de mettre fin à l'effet néfaste des /h/ parasites en particulier. Une bonne maîtrise de ces groupes de souffle produit une chaîne parlée dynamique et harmonieuse.

Variétés de l'anglais et niveau de langue

Rappelons que toutes les variétés d'anglais sont bienvenues et acceptées, à condition que le niveau de langue juste soit respecté. Il faut également veiller à l'authenticité de l'accent : prononcer *past* avec un /ɑ:/ dans le cadre d'un accent américain n'est pas cohérent, de même que prononcer *caught* avec un /b/ en General American. En ce qui concerne le niveau de langue, le registre parlé oral est impropre à cet exercice professionnel. Ponctuer ses phrases de « like », ou encore « it reminds me of », montre un décalage par rapport aux attentes de l'épreuve.

L'articulation des phonèmes de l'anglais

Aux deux extrêmes se situent la sur-articulation des phonèmes, qui a tendance à produire une chaîne parlée hachée et artificielle, ou bien alors une sous-articulation qui revient à faire du « connected speech », trop oral et familier pour une épreuve de concours. Une langue orale authentique se trouve dans le juste milieu, encore une fois aidée par des groupes de souffle cohérents et posés.

Quelques phonèmes de l'anglais en particulier sont malmenés de façon récurrente, comme l'opposition /s/ vs /z/ dans '*Jason*, *dis'order*, *disap'pear*, *re'leased*, '*closely*, '*basis*, '*use* (N), *re'search*; le /h/ parasite (**has he said*) ou encore le /h/ absent (*human* devient **juman*), les fricatives dentales

/ə/ et /ð/ sont remplacées par les alvéolaires /s/ ou /z/ ou bien les labio-dentales /f/ et /v/, mais aussi parfois le /r/ anglais, effectivement articulé dans *'irony*, mais pas dans *'iron*. Ce sont surtout les voyelles qui fâchent : il s'agit en particulier de l'opposition entre voyelle courte (ou relâchée) et longue (ou tendue), qui n'est pas toujours bien distinguée, faisant apparaître un problème d'intelligibilité. Citons à cet effet l'opposition /ɪ/ vs /i:/ dans les paires *rich* vs. *reach*, *fill* vs. *feel*. De même, pour les candidats qui parlent le Southern British English, la voyelle longue /ɔ:/ remplace parfois abusivement la diphthongue /əʊ/ dans *'soldier*, *'old*, ou inversement c'est /əʊ/ qui remplace /ɔ:/ dans *'audience*, *'broad*, *'saw*, *'thought*, *'author*, *'awe*.

Un autre défaut récurrent concerne les diphtongues, qui sont parfois non diphtonguées, c'est-à-dire qu'aucun glissement n'a lieu, souvent devant un r, comme dans *parents*, *various*, où /eə/ est réduit à /e/.

Enfin, le jury rappelle aux candidats qu'un dictionnaire de prononciation se trouve à leur disposition pour la préparation des épreuves, et qu'il est utile de vérifier la prononciation de noms propres tels que *'Adam*, *'Hogarth*, *'Lowry*, *'Sophocles*, *Ca'pote*, etc.

En termes d'accent tonique, il peut sembler utile ici de classer les mots lexicaux fréquemment mal accentués pour permettre aux futurs candidats de mieux s'y retrouver. On trouve les cas suivants :

- les mots portant des suffixes forts (comme -ic, ou -ion) qui déterminent le schéma accentuel en 10 : *me'chanic*, *indi'vidual*, *'critic(ism)*, *'critical*
- les mots de plus de 3 syllabes accentués sur l'antépénultième 100 : *'negative*, *'analyse*, *'rhetoric*, *'character*, *'mechanism*, *'ridicule*, *'narrative*, *'category*, *'influence*, *'emphasize*, *'liberate*, *con'siderate*, *an'ihilate*, *'castigate*, *'delegate*, *con'servative*, *'noticeable*, *'difficult(y)*, *su'premacy*, *'interest(ingly)*, *le'gitimacy*, *de'rogatory*, *re'petitive*, *'industry*, etc. En revanche *con'sider*.
- les noms dissyllabiques, généralement en 10, comme *'value*, *'process*, *'decade*, *'excerpt*, *'area*, *'image*, *'extract*, *'contrast*, *'satire* (mais ! *pur'suit*, *e'vent*, *a'byss*, *i'dea*, *res'ponse*)
- les verbes préfixés en 01 comme *dis'play* et les non préfixés en 10 comme *'follow*
- la règle des C2 en préfinale c'est-à-dire qu'un mot qui comporte au moins deux consonnes juste avant la dernière voyelle a généralement un schéma 10 : *remi'niscent*, *ca'thedral*, *in'terpret*,

Il est bon de se rappeler ici à quoi on reconnaît une syllabe accentuée. Il y a 3 critères: dans la syllabe accentuée la voyelle doit être plus audible, plus longue en durée, et plus tonique que les voyelles non accentuées. Pour ces dernières, une voyelle réduite, le plus souvent /ə/, est nécessaire car c'est cette alternance de voyelles réduites et de voyelles pleines qui fait ressortir les syllabes accentuées : *com'pare*, *pro'posed*, *indi'vidual*, *'narrative*, *meta'physical*, *'character*, *un'alienable*, *par'ticularly*, *e'laborate* (Adj); *'mechanism*. Notons que les dérivés en -ATE adjectivaux et nominaux, tels que *e'laborate*, *'private* se prononcent /ət/ et que les dérivés verbaux, tels que *dic'tate*, *'contemplate* se prononcent /eɪt/.

Un autre phénomène qui touche de près à l'accentuation, à cette alternance de syllabes pleines et de syllabes réduites, est l'utilisation erronée de /ə/ à la place d'une voyelle pleine comme /ʌ/ (*'cut*, *'blood*, *'culminate*) ou à la place de /ɜ:/ (*'blurring*), /u:/ ou /ʊ/ (*food*, *book*). L'entraînement à l'articulation des phonèmes pendant toute l'année est vivement conseillé aux futurs candidats.

Richesse lexicale et terminologie

A l'emploi problématique de termes techniques non assimilés dont la prononciation échappe aux candidats se mêle trop souvent l'absence de définition des concepts déployés. A l'inverse, il est vrai que l'absence totale d'outils d'analyse a tendance à réduire la prestation à une paraphrase ou reformulation circulaire. Bien que la connaissance de termes techniques soit utile à la richesse et à la profondeur des analyses, il n'est pas nécessaire de faire usage d'étiquettes stylistiques (*epi'zeusis*, *prosopo'peia*), alors que des termes plus transparents permettent le même discours. Pour ce qui est de la justesse lexicale, on distinguera parmi les signes de ponctuation le trait d'union (*hyphen*) du tiret (*dash*), et en EHP le jury conseille aux candidats d'éviter de désigner les documents par le terme peu approprié de *dossier*, ou encore de *file*. Pour la rigueur de la présentation, il vaut mieux éviter les adverbes de liaison *actually*, *in fact* et *sort of*, dont l'emploi répété met en évidence les carences logiques de la démonstration.

Bien évidemment, de manière générale, il faut veiller à éviter les calques directs, et les barbarismes (« **a proud* » au lieu de « **pride* » ; « **in a second time* » ; etc.).

En grammaire, le jury a noté des problèmes récurrents dans la prononciation des terminaisons verbales, en particulier *-s*, *-ed*, ainsi que le *-s* du génitif (**the artist intention*) et du pluriel. Ces finales sont parfois omises ou inaudibles, donnant lieu à des erreurs grammaticales. Les génitifs des mots contenant une fricative en finale (*Hogarth's*, *Booth's*) posent parfois problème avec l'ajout d'une syllabe par le biais d'un schwa intermédiaire. Ce problème se rattache d'ailleurs à la prononciation difficile des groupes consonantiques, comme dans *20th century*.

Un deuxième point concerne le choix de la détermination, en particulier le mauvais emploi des définis, soit pour désigner du particulier (**the document A*), soit pour désigner du générique (« **the time* » pour « *time* » ; « **the Greek mythology* »).

En ce qui concerne les aspects, on rappelle que l'emploi du présent BE+ING n'est pas adapté à la description des documents, pas plus que l'emploi du présent simple « historique » pour résumer l'action dans une scène révolue. L'emploi de HAVE+EN pour renvoyer à des événements inscrits explicitement dans le passé révolu est également maladroit (« **Darwin has written this* »).

Enfin, on rappelle qu'un futur enseignant se doit de bien manier les structures verbales. Le jury a noté des problèmes de structures prépositionnelles récurrentes, telles que « **stress upon* », « **participate to* ».

Conseils

On encourage les futurs candidats à mettre en pratique les connaissances théoriques acquises pour l'épreuve de phonologie de tronc commun. En particulier, il convient de s'entraîner à la prise de parole en public, d'éduquer son oreille, par exemple en écoutant des conférences en anglais (Ted), des émissions de radio par exemple sur BBC Radio 4.

Quelques manuels pratiques de phonologie peuvent être utiles dans un premier temps (*English Pronunciation in Use* de Hewings Cambridge University Press, *Exercices de phonologie anglaise* de Ginésy, Armand Colin), mais c'est avant tout la musique de la langue qu'il faut intégrer à travers un bain linguistique. Les différentes commissions du jury ont pu apprécier la qualité et l'authenticité de l'anglais oral de certains candidats.

Christine SMITH
Université de Caen
