Direction générale des ressources humaines

MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE

Liberté
Égalité
Fraternité

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

Concours : Agrégation externe

Section : Langues vivantes étrangères : anglais

Rapport de jury présenté par :

Monsieur Mickaël POPELARD

Président du jury

Table des matières

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY 3
1. Informations liées à la session 2027 5
2. Maquette du concours 6
3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission 10
4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales 11
5. Conseils essentiels 12
6. Bilan chiffré de la session 2026 15
7. Ont collaboré au rapport de la session 2026 19
8. Membres du jury 2026 20
I. ÉPREUVES ÉCRITES 21
1 – Dissertation en français (civilisation) 21
2 – Commentaire de texte en anglais (littérature) 43
3 – Composition de linguistique 54
4. Épreuve de traduction. 111
4.1. – Thème. 111
4.2. – Version. 131
II. ÉPREUVES ORALES 147
1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon 147
2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte 157
3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon 171
4 - Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document. 179
5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon 187
6 - Option C – Linguistique : épreuve de commentaire 199
7 – Épreuve Hors Programme (EHP) 208
8 – Compréhension-Restitution 222
9 – Expression orale en anglais 238

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY

Remerciements

Au terme de cette session 2026, il convient de saluer le remarquable travail collectif accompli par le jury de l'agrégation externe d'anglais – travail qui a permis le recrutement d'une nouvelle promotion de 185 lauréats[1]. Sans l'engagement plein et entier et le grand professionnalisme des membres des différentes commissions – et sans l'aide précieuse apportée tant par la cohorte des appariteurs spécifiquement recrutés pour les besoins du concours que par les équipes de Paris-Cité, où les oraux de l'agrégation externe se déroulaient pour la sixième année consécutive – cette importante mission de service public n'aurait pas pu être menée à bien. Rappelons, à titre d'exemple, que les seules interrogations orales s'étendaient cette année sur une période de 29 jours consécutifs, week-ends et jours fériés inclus, ce qui fait peser sur l'ensemble du jury une charge de travail dont il est parfois difficile de bien mesurer l'ampleur.

Le jury félicite les candidats admis et adresse tous ses encouragements aux futurs candidats. La moyenne générale du concours est en hausse par rapport à la session 2025, et le jury y voit la preuve que les conseils des années passées ont souvent porté leurs fruits : comme le montrent les statistiques ci-après, un travail assidu et régulier tout au long de l'année de préparation du concours, mais aussi lors des années précédentes, permet souvent, lorsque les consignes sont respectées et les attentes méthodologiques bien maîtrisées, d'obtenir des notes honorables, voire excellentes. Le concours de l'agrégation externe d'anglais est un concours difficile, certes, et à ce titre prestigieux, mais il est accessible à tout candidat motivé qui se donne sérieusement les moyens de le réussir. Le directoire espère que la lecture attentive des pages qui suivent permettra aux candidats futurs d'aborder les épreuves dans les meilleures conditions possibles.

Qu'il me soit permis de remercier chaleureusement Françoise Parillaud, Vice-présidente du concours, qui quitte le directoire cette année, après quatre années pendant lesquelles sa sagacité et son efficacité toujours souriante ont grandement contribué à garantir la bonne marche du concours. Et bien sûr, je tiens ici à saluer avec reconnaissance le travail de Mélanie Torrent, dont je prends la suite en tant que président du jury. Alors que se referme la session 2026 et que s'ouvre la session 2027, son exemple constitue un modèle que j'aurai à cœur d'imiter.

Nombre de postes

Comme pour la session précédente, 185 postes étaient ouverts au recrutement cette année. La barre d'admission a été fixée à 8,10 (7,72 en 2025 ; 7,65 en 2024 pour le même nombre de postes, 8,27 en 2023 pour 170 postes, 7,81 en 2022 pour 151 postes, 7,58 en 2021 pour 149 postes et 7,61 en 2020 pour 151 postes, et 7,33 en 2019 pour 151 postes également).

Le jury se félicite que les résultats des candidats de la session 2026 aient permis de pourvoir l'ensemble des postes. Notons que certains candidats ont obtenu cette année des résultats tout à fait remarquables : ainsi, pour ne citer qu'un exemple, la moyenne de la première admise pour les épreuves orales s'établit cette

[1] Dans le cadre des rapports de jury de concours de recrutement du second degré, les termes « lauréats » ou « candidats » renvoient à l'ensemble des personnes qui candidatent au concours. Il en va de même du singulier dit générique.

année à 19,8 /20, tandis que la moyenne générale de cette même candidate est de 17,80, soit un point de plus que le candidat classé premier l'an dernier.

Objectifs du rapport

Le directoire rappelle que l'objectif premier d'un rapport de concours est d'aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante. Reprenant un bon nombre d'observations et de conseils exprimés lors des sessions antérieures[2], ce rapport s'entend avant tout comme un guide pratique à l'usage des candidats de la session 2027. Trois objectifs sont visés :

- effectuer un bilan de la session 2026, afin de dégager certaines grandes tendances et évolutions dans les profils et résultats des candidats ;
- rappeler la maquette du concours, avec les modalités et exigences de chacune des épreuves écrites et orales ;
- proposer pour chacune des épreuves des conseils, notamment méthodologiques, sur la base des copies, des prestations et des entretiens de 2026. Le rapport comporte ainsi un certain nombre de mises en garde mais aussi des exemples des travaux bons, très bons, excellents dans plusieurs cas, dont le jury se réjouit et qu'il souhaite porter à l'attention des agrégatifs de la session prochaine.

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

1. Informations liées à la session 2027

Le calendrier de la session 2027 n'est pas encore connu au moment de la rédaction du rapport, mais l'on peut cependant recommander à tous les candidats qui se préparent au concours de rester disponibles, pour les épreuves d'admission, à partir de la mi-mai et jusqu'à la fin du mois de juin 2027. En effet, tout candidat admissible est convoqué pour une durée de quatre jours consécutifs, à n'importe quel moment au cours de la période des épreuves d'admission.

Aucune modification de convocation ne pourra être envisagée, pas plus qu'une modification des horaires de préparation et passage devant les commissions. Les candidats doivent être disponibles sur l'ensemble des journées consacrées aux épreuves orales – ils peuvent être convoqués dès 07h00 et certaines épreuves se terminent après 18h00. Dans les cas suivants : hospitalisation d'urgence, raison familiale ou médicale *majeure et imprévisible*, convocation aux épreuves d'un autre concours ou examen universitaire, il conviendra d'informer directement, par courrier électronique, la DGRH à l'adresse indiquée sur la convocation. Tout courriel relatif à une demande de report d'épreuve doit être adressé dès que l'information est connue à compter de la date de publication de l'admissibilité, et accompagné des justificatifs nécessaires (exemples : certificat médical, lettre de convocation à une audition de contrat doctoral, convocation à un autre concours).

Les candidats doivent se renseigner sur les conditions d'inscription au concours (pour rappel ici, les candidats doivent être titulaires d'un diplôme de Master 2 à la date de publication des résultats de l'admissibilité).

Pour toute demande d'aménagement de leurs épreuves écrites et/ou orales (de type tiers-temps), en lien avec un handicap chronique ou passager, les candidats sont invités à se rapprocher de leur académie. Le certificat médical à faire remplir par un médecin agréé est disponible sur Cyclades (rubrique « Les formulaires »). Ces demandes ne doivent pas être formulées auprès de la présidence du concours, du directoire ou des membres du jury. Il est par ailleurs rappelé aux candidats qu'ils ne peuvent pas faire état de situations personnelles, qu'elles soient médicales, familiales ou autres, aux membres des commissions d'interrogation lorsqu'ils se présentent devant eux.

2. Maquette du concours

Il est essentiel de bien connaître les modalités des différentes épreuves du concours avant même d'entamer la préparation du programme. L'arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1er septembre 2012 puis révisé par l'arrêté du 25 juillet 2014 – NOR : MENH1417069A) définit les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation :

https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-de-l-agregation-externe-section-langues-vivantes-etrangeres-anglais-892

Le site ministériel indique également les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement :

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

C'est ce même site ministériel qui doit par ailleurs servir de référence pour toute information relative au concours, comme la communication des copies :

https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid36527/communication-des-copies-des-concours.html

Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Épreuves écrites d'admissibilité

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

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

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

3) **Composition de linguistique** (durée : six heures ; coefficient : 1). Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique, en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

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

b) analyse linguistique : le candidat doit traiter, en français, trois points de grammaire soulignés dans le texte et proposer un commentaire sur une question de portée générale.

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5.

N.B. : La numérisation des copies suscite deux recommandations à l'attention des candidats : il est préférable d'utiliser une encre noire (plutôt que bleue) pour assurer une parfaite lisibilité ; et il est prudent de respecter une marge de quelques millimètres sur le bord droit de la copie.

Épreuves orales d'admission

1) **Explication de texte (option A) ou Commentaire de document (option B) ou de texte (option C) en anglais**, suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.

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

Coefficient : 2.

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum.
Durée de l'entretien avec le jury : quinze minutes maximum.

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

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

Coefficient : 2

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

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

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

Cette épreuve est constituée d'un exposé oral à partir d'un dossier comprenant plusieurs documents, suivi d'un entretien en anglais avec le jury, et de la présentation du projet préprofessionnel à partir de l'un des documents du dossier.

Lors de son exposé sur le dossier EHP, de 20 minutes maximum, 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. À la suite de l'entretien, le candidat est invité par le jury à présenter son projet préprofessionnel, en français, pour une durée de 5 minutes maximum. Cette présentation ne donne lieu à aucun échange avec le jury. Le candidat doit choisir un seul document parmi les trois qui composent le dossier et, ayant défini le niveau d'enseignement concerné par son projet, présenter des objectifs d'apprentissage, ainsi qu'une démarche pédagogique en corrélation. Le but de l'exercice est de permettre au candidat de démontrer sa capacité à adopter une posture d'enseignant, et à engager une réflexion sur son futur métier. Le jury ne s'attend pas à des connaissances spécialisées en didactique, mais à un changement d'approche de la part du candidat, qui est ainsi amené à revenir sur certains aspects de son analyse pour en tirer des pistes d'exploitation pédagogique. Le *projet pré*professionnel ne doit pas être confondu avec ce que serait une réelle exploitation professionnelle du document choisi, exploitation qui ne pourrait guère être exposée dans la limite des cinq minutes consacrées à cette partie de l'épreuve.

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

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

Coefficient : 2.

Durée de présentation du candidat : vingt minutes maximum.

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

4) **Compréhension / restitution (C/R).**

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

Aucune préparation. Durée de l'épreuve : trente minutes maximum.

Coefficient : 2.

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

Total des coefficients des épreuves orales : 10.

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

- au cours de l'un des trois jours, les candidats passent l'épreuve de leçon. Ils sont convoqués le matin et passent l'après-midi, après une préparation de cinq heures en loge ;
- un autre jour, ils passent l'épreuve d'explication ou de commentaire d'option le matin, après une préparation de deux heures en loge, et l'épreuve de compréhension / restitution (C/R) l'après-midi, sans temps de préparation ;
- un autre jour encore est consacré à l'épreuve hors programme (EHP). Les candidats ont une préparation de cinq heures en loge, qui débute le matin, et passent l'épreuve l'après-midi.

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

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

En loge d'option, chaque candidat dispose sur sa table d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation. Les candidats de l'option A ont accès aux ouvrages du programme de littérature, dans les éditions conseillées. Ces ouvrages sont disponibles pour les deux épreuves de l'option A et peuvent être emportés dans les salles d'interrogation pour être utilisés pendant les épreuves elles-mêmes (ce qui est fortement recommandé pour la leçon).

N.B. : pour l'épreuve de leçon, seul l'ouvrage correspondant au sujet choisi doit être emporté dans la salle d'interrogation.

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

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

Dans la loge d'EHP, les candidats disposent sur leur table des mêmes dictionnaires que dans la loge d'option et ils ont, de surcroît, un accès libre à l'*Encyclopædia Britannica,* dans une version DVD-ROM consultable sur des ordinateurs de type PC.

3. Pour assister en auditeur aux épreuves d'admission

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

Les visiteurs doivent en premier lieu contacter la présidence du concours, uniquement par courrier électronique (mickael.popelard@unicaen.fr), *uniquement à partir de la première semaine des épreuves orales*. Il est inutile de contacter la présidence du concours avant le début de ces épreuves car aucune réponse ne pourra alors être envoyée. Les visiteurs ne seront pas acceptés dans les premiers et derniers jours des épreuves orales, pour des raisons de non-disponibilité du directoire et des appariteurs dans ces deux périodes.

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

Les visites sont soumises au consentement des candidats concernés et, par décision du directoire, limitées à une séance d'interrogation par type d'épreuve (au plus, selon l'ensemble des demandes) et par visiteur.

Pendant le déroulement des épreuves auxquelles ils assistent, les visiteurs ont l'interdiction formelle de prendre des notes, d'enregistrer l'épreuve, et d'intervenir oralement. Il leur est également demandé d'observer le plus grand silence lorsqu'ils sont dans les locaux, par égard pour les candidats et pour le bon fonctionnement du concours.

4. Notation et évaluation des épreuves écrites et orales

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

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

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

- trois membres de la commission de l'épreuve de leçon ;
- trois membres de la commission de l'épreuve d'explication ou commentaire ;
- trois membres de la commission de l'épreuve hors programme (EHP).

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

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

- aucun membre du jury siégeant à l'oral ne connaît les notes obtenues à l'écrit par les candidats ;

- les commissions d'oral ignorent les notes attribuées à un même candidat par les autres commissions, dans les autres épreuves orales ;

- interdiction est faite aux membres du jury de parler à des candidats en dehors des épreuves et du cadre des commissions auxquelles ils appartiennent ; le directoire ne communique aucune note aux membres du jury au cours des épreuves d'admission ;

- l'identité des candidats étant vérifiée par les appariteurs et non par les membres du jury, les commissions d'oral ignorent tout du lieu de domiciliation ou des conditions de préparation des candidats.

5. Conseils essentiels

Tous les candidats sont invités à bien lire les recommandations faites dans le présent rapport, et à prendre également connaissance de plusieurs autres rapports parmi ceux des sessions précédentes, disponibles en ligne sur le site du ministère de l'Éducation nationale indiqué ci-dessus. Sont mentionnés ici plusieurs points.

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

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

D'un point de vue méthodologique, les candidats sont particulièrement mis en garde contre ce qu'il est convenu d'appeler le placage de cours, qui consiste à utiliser des éléments de cours ou de bibliographie sans les mettre en perspective, les discuter, ou les réorganiser selon les besoins d'une démonstration particulière. Un futur professeur agrégé sera amené à répondre de ses propos et à nourrir l'esprit critique et la réflexion de ses élèves pour les conduire à l'autonomie de réflexion qu'il aura lui-même acquise. Un autre écueil est la tendance à confondre méthode et recettes, comme si la méthode d'analyse était un carcan qui impose de faire telle chose précise et d'éviter telle autre. Les différents rapports d'épreuves ont pour but d'expliciter ce qui différencie une méthode d'analyse (qui permet à la réflexion de se développer) et un ensemble de recettes (qui ne peuvent que brider la réflexion). Le présent rapport entend précisément exposer aux candidats l'ensemble des exigences liées aux différentes épreuves, et montrer que le travail d'approfondissement des éléments du programme doit impérativement s'accompagner d'une réflexion sur les outils d'analyse propres à chaque sous-discipline.

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

La préparation à l'agrégation est un travail de longue haleine qui doit être réparti sur toute l'année, et il est toujours souhaitable de pouvoir l'anticiper en amont de l'année de préparation, dans toute la mesure du

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

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

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

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

Le minutage des épreuves fait l'objet d'une attention rigoureuse de la part du jury. Cette rigueur est destinée à faire prévaloir le principe d'équité entre les candidats : aucun d'entre eux ne doit avoir plus de temps que le temps réglementaire rappelé plus haut. Il est donc recommandé de se munir d'un chronomètre ou d'une

montre assez précise qui garantisse de ne pas dépasser les limites indiquées pour chaque épreuve, en notant bien que le minutage varie d'une épreuve à l'autre, et qu'il indique chaque fois une durée maximale et non une durée imposée. Il est également conseillé d'avoir une montre ou un chronomètre de secours, pour parer à toute éventualité.

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

Enfin, s'il n'y a pas de tenue vestimentaire recommandée, et surtout pas exigée, le jury se permet de rappeler que les oraux ne se tiennent pas sur des terrains de sport, ou à la plage. Il n'est pas nécessaire d'être endimanché, ou de porter une veste à une période où les températures peuvent être (très) élevées. Mais les épreuves d'admission font partie d'un processus de recrutement, et une certaine solennité est de mise.

6. Bilan chiffré de la session 2026

La meilleure moyenne des épreuves d'admissibilité de la session 2026 s'élève cette année à 15,90 sur 20 (contre 15,80 en 2025, 16,75 en 2024, 14,5 sur 20 en 2023 et 12,75 sur 20 en 2022), tandis que la moyenne générale de l'écrit est de 5,9 (6,2 en 2025, 6,04 en 2024, 6,09 en 2023 et 5,71 en 2022) pour les candidats présents, et de 8,32 (8,35 en 2025 et en 2024, 8,22 en 2023 et 8,05 en 2022) pour les candidats admissibles.

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

Epreuve / Moyenne	Moyenne des 844 candidats ayant composé à l'écrit	Moyenne des 351 candidats admissibles
Dissertation en français (civilisation)	**5,05** sur 20	**7,41** sur 20
Commentaire de texte en anglais (littérature)	**5,53** sur 20	**8,07** sur 20
Composition de linguistique	**4,66** sur 20	**7,04** sur 20
Traduction : Thème Version	**7,16** sur 20 (**3,58** sur 10) (**3,58** sur 10)	**9,55** sur 20 (**4,86** sur 10) (**4,69** sur 10)

La meilleure moyenne des épreuves d'admission est de 19,8 (contre 18,38 en 2025) ; la moyenne générale de l'oral est de 9,13 (contre 8,52 en 2025) pour les candidats qui se sont présentés aux épreuves, et de 11,05 (contre 10,48 en 2025) pour les candidats admis.

La note de 20 a été attribuée deux fois en commentaire, huit fois en compréhension / restitution, et une fois en EHP. La meilleure note d'expression orale en anglais de la session 2026 (issue de la moyenne des trois notes attribuées) est de 19,67 et a été attribuée deux fois (la meilleure note attribuée en langue orale était 19,17 en 2024 et 20 en 2023).

Tableau comparatif des notes moyennes obtenues par l'ensemble des admissibles présents aux épreuves orales, par type d'épreuve d'admission, depuis la session 2022 :

Épreuve / Moyenne	**2026**	**2025**	**2024**	**2023**	**2022**
Leçon en anglais	**9**	8,23	8,52	8,72	8,10
Explication ou commentaire	**8,21**	7,79	7,84	7,41	6,85
Épreuve Hors Programme	**7,64**	6,59	6,68	6,53	6,35
Compréhension / Restitution	**10,45**	10,13	9,94	9,59	9,4

Expression orale	**10,35**	9,85	9,95	10,22	9,75

Pour l'ensemble des épreuves (admissibilité et admission), **la meilleure moyenne de 2026 s'élève à 17,80 sur 20** (contre 16,80 en 2025, 17,01 en 2024, 16,77 en 2023 et 14,74 sur 20 en 2022), et **la moyenne de tous les admis est de 10,39** (contre 9,97 en 2025, 10,16 en 2024, 10,27 en 2023 et 9,77 en 2022).

Nombre de notes égales ou supérieures à 15 sur 20 obtenues par les 319 admissibles présents dans les différentes épreuves d'admission :

Commentaire : 30 soit 9,43 %

(22, soit 6,79 % en 2025 ; 32, soit 9,43 % en 2024 ; 18, soit 4,98 % en 2023)

Leçon : 49 soit 15,45 %

(34, soit 10,49 % en 2025 ; 41, soit 12,9 % en 2024 ; 33, soit 9,14 % en 2023)

C/R : 60 soit 18,86 %

(52, soit 16,04 % en 2025 ; 57, soit 16,81 % en 2024 ; 75, soit 20,77 % en 2023)

EHP : 17 soit 5,36 %

(9, soit 2,77 % en 2025 ; 8, soit 2,35 % en 2024 ; 23, soit 6,37 % en 2023)

Langue orale : **43 soit 13,56 %**

(33, soit 10,18 % en 2025 ; 43, soit 12,68 % en 2024 ; 50, soit 13,85 % en 2023)

Nombre et pourcentage de notes égales ou supérieures à 10 sur 20 obtenues par les 323 admissibles présents aux épreuves d'admission :

Commentaire : 109 soit 34,27 %

(99, soit 30,55 % en 2025 ; 98, soit 28,9 % en 2024 ; 92, soit 25,48 % en 2023)

Leçon : 128 soit 40,37 %

(115, soit 35,49 % en 2025 ; 119, soit 35,1 % en 2024 ; 134, soit 37,11 % en 2023)

CR : 183 soit 57,54 %

(165, soit 50,92 % en 2025 ; 172, soit 50,73 % en 2024 ; 158, soit 43,76 % en 2023)

EHP : 68 soit 21,45 %

(51, soit 15,74 % en 2025 ; 64, soit 18,87 % en 2024 ; 73, soit 20,22 % en 2023)

Langue orale : 159 soit 50,15 %

(148, soit 45,67 % en 2025 ; 155, soit 45,72 % en 2024 ; 181, soit 50,13 % en 2023)

Échelonnement des moyennes

Le 10e du classement final a une moyenne de 14,46 (contre 14,20 en 2025 ; 13, 83 en 2024 ; 13,23 en 2023 ; et 12,53 en 2022).

La moyenne de 10 sur 20 correspond à la 79e place du classement (tandis qu'en 2025, cette moyenne était celle du 74e candidat. En 2024, cette moyenne revenait au 84e candidat, et, en 2023, au 79e candidat du classement final).

Le candidat qui se situe à la 100e place du classement a cette année une moyenne de 9,58 (le candidat classé 100è en 2025 avait une moyenne de 9,27. En 2024 ils étaient 3 ex-aequo à cette place, avec une moyenne de 9,37, tandis qu'en 2023, le 100è candidat avait une moyenne de 9,57).

Notons enfin qu'en 2025, **24 lauréats ont obtenu une moyenne supérieure à 13 sur 20** (ils étaient 18 en 2025 ;17 en 2024 ; et 12 l'année précédente).

Les 50 premiers lauréats de la session se situent entre 17,80 et 11,24 (ils se situaient entre 16,80 et 10,63 en 2025 ; entre 17,01 et 11,18 en 2024 ; entre 16,77 et 10,94 en 2023)

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre de l'admissibilité est identique à celle de la session précédente et se situe à 6,35 de moyenne (contre 6,5 en 2024 ; 6,25 en 2023 ; 6,3 en 2022 ; 6,55 en 2021 ; et 6,9 en 2020). **Le ratio est de 1,89 pour 185 postes** (contre 1,97 en 2025 et 2,04 en 2024 pour le même nombre de postes ; 2,25 pour 170 postes ou 2,19 pour 175 postes en 2023 – en tenant compte de la liste complémentaire de cinq postes supplémentaires ; 2,2 pour 149 postes, et 2,17 pour 151 en 2022 – en tenant compte du transfert de deux postes non pourvus de l'agrégation spéciale docteurs ; 2,27 en 2021 ; et 1,86 en 2020).

La barre d'admission a été fixée à 8,1 de moyenne – contre 7,72 en 2025 ; 7,65 en 2024 ; 8,18 (liste complémentaire incluse) en 2023 ; 7,72 (liste complémentaire incluse) en 2022 ; 7,58 en 2021 ; et 7,61 en 2020.

Les chiffres par option

Admissibilité

Option A (littérature) : 145 candidats, soit 41,31 % des admissibles (dans le contexte d'une fourchette qui va de 39,07 à 55,6 % pour les onze dernières années). Rappel 2025 : 143 admissibles, soit 39,5 %.

Option B (civilisation) : **153 candidats soit 43,59 % des admissibles** (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25,8 à 44,19 % pour les onze dernières années). Rappel 2025 :160 admissibles, soit 44,19 %.

Option C (linguistique) : **53 candidats soit 15,10 % des admissibles** (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11,2 à 20,6 % pour les onze dernières années). Rappel 2025 : 59 admissibles, soit 16,29 %.

Admission

Option A : 85 lauréats, soit 45,95 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 38 à 58 % pour les onze années précédentes). Rappel 2025 : 75 lauréats, soit 40,54 %.

Option B : 79 lauréats, soit 42,70 % des admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 25 à 44 % pour les onze années précédentes). Rappel 2025 : 84 lauréats, soit 45,4 %.

Option C : 21 lauréats soit des 11,35 % admis (dans le contexte d'une fourchette qui va de 11 à 33 % pour les onze années précédentes). Rappel 2025 : 26 lauréats, soit 14,05 %.

Dans les 10 premiers du palmarès 2026, on compte : **7 lauréats en option A ; 2 en option B ; et 1 en option C** ; **dans les 20 premiers**, on compte **12 lauréats en option A ; 6 en option B ; et 2 en option C**.

Rappel 2025 : dans les 10 premiers, on compte 5 lauréats en option A ; 3 en option B ; et 2 en option C ; dans les 20 premiers ; 8 lauréats en option A ; 9 en option B ; et 3 en option C.

Taux d'admission des admissibles selon l'option choisie

Option A : 58,62 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis. (Rappel 2025 : 52,44 %).

Option B : 51,63 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis. (Rappel 2025 : 52,5 %).

Option C : 39,62 % des admissibles ayant choisi cette option ont été admis. (Rappel 2025 : 44,06 %).

Le ratio hommes / femmes

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

Parmi les lauréats, on compte 151 candidates (soit 81,62 % des admis), et 34 candidats (soit 18,37 % des admis). 64,15 % des candidats présents aux épreuves d'admission ont été admis, contre 56,77 % des candidates présentes à toutes les épreuves.

L'âge des candidats

La fourchette des âges, pour les candidats admis, va de 22 ans (pour 3 d'entre eux) à 59 ans (pour 1 d'entre eux). Celle des inscrits ayant passé toutes les épreuves va de 22 ans (pour 3 d'entre eux) à 63 ans (pour 1 d'entre eux).

L'origine professionnelle des candidats

Pour les inscrits au concours, la catégorie la plus nombreuse reste, comme les années précédentes, celle des enseignants titulaires, vacataires ou contractuels du Ministère de l'Éducation nationale : ils sont 454 (dont 241 certifiés) sur les 818 candidats qui ont terminé les épreuves écrites. Cela représente 55,50% des candidats ayant composé à toutes les épreuves (dont 45,1 % de certifiés).

Viennent ensuite les étudiants (321 en tout) : ils représentent 39,24 % des 818 candidats qui ont terminé les épreuves écrites, et 56,42 % des 319 présents à l'ensemble des épreuves orales.

Les 5,26 % qui restent, parmi les candidats ayant composé à toutes les épreuves de l'écrit, correspondent aux autres catégories (fonction publique et collectivités, professions libérales, salariés des secteurs tertiaire, artisans/ commerçants, formateurs du privé, sans emploi, ou autres).

Parmi les 185 lauréats, on trouve 125 étudiants (dont 24 élèves d'une ENS) ; 53 enseignants titulaires, vacataires, contractuels ou stagiaires du Ministère de l'Éducation nationale (dont 28 certifiés), en poste dans l'enseignement secondaire ou l'enseignement supérieur ; et 7 lauréats appartenant aux diverses autres catégories.

Mickaël Popelard, Université de Caen Normandie, Président du jury

7. Ont collaboré au rapport de la session 2026

Nathalie ALÉPÉE, Professeur en classes préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée Lakanal, Sceaux

Wilfrid ANDRIEU, Maître de conférences, Aix-Marseille Université

Juliette DOROTTE, Professeur en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée Jean-Jaurès, Montreuil

Florence FLOQUET, Maîtresse de conférences, Université Montpellier 3

Vincent JAUNAS, Maître de conférences, Université Jean Monnet, Saint-Étienne

Abigail LANG, Maîtresse de conférences HDR, Université Paris Cité

Laure LANSARI, Professeur des Universités, Université de Picardie Jules Verne

Christine LORRE, Professeur des Universités, Université de Caen-Normandie

Aymeric MANGIN, Professeur en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée Carnot, Cannes

Frédéric PERRIN, Professeur en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée École Nationale de Commerce-Bessières, Paris

Rachel ROGERS, Maîtresse de conférences, Université Jean Jaurès Toulouse

Alexandra SIPPEL, Maîtresse de conférences, Université Jean Jaurès Toulouse

Sébastien SLISSE, Professeur en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée Lakanal, Sceaux.

Cécile VIOLLAIN, Maîtresse de conférences, Université Paris Nanterre

Ed WITCOMB, Professeur en classes préparatoires aux Grandes Écoles, Lycée Turgot, Paris

Ainsi que l’ensemble des commissions et du directoire.

8. Membres du jury 2026

L'obligation de parité a été respectée dans la limite préconisée (d'un minimum de 40 % d'hommes ou de femmes). Le jury compte 48 femmes (56,5 %) et 37 hommes (43,5 %).

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

I. ÉPREUVES ÉCRITES

1 – Dissertation en français (civilisation)

Remarques générales

La dissertation de civilisation est un exercice universitaire qui invite les candidats à mettre en évidence, en langue française, leurs capacités d'argumentation et de démonstration dans le cadre d'un programme. En s'appuyant sur des connaissances précises d'une question, les candidats doivent proposer une analyse fine des enjeux de celle-ci à partir d'un sujet donné. Il est impossible d'aborder cet exercice sans une maîtrise très solide de la question au programme, essentielle pour cerner les enjeux de la citation et pour construire une argumentation bien fondée. À la session 2026, la dissertation portait pour la deuxième année de suite sur la question des mouvements protestataires, les contestations politiques et les luttes sociales en Grande-Bretagne entre 1811 et 1914.

L'auteure et l'ouvrage

La citation proposée est extraite de la conclusion de l'ouvrage de Katrina Navickas, intitulé *Protest and the Politics of Space and Place, 1789-1848*, publié en 2016 chez Manchester University Press. Certains candidats ont évoqué à juste titre l'importance de la ville de Manchester dans l'évolution du mouvement radical du début du XIXe siècle et dans le développement de l'industrie textile tout au long du siècle. Le livre figure dans la bibliographie pour la question au programme, tout comme un certain nombre d'articles scientifiques écrits par l'auteure qui traitent le mouvement luddite, le massacre de Peterloo ou encore le rôle des femmes dans le radicalisme populaire des années 1810. Katrina Navickas enseigne à l'université de Hertfordshire en Grande-Bretagne. Elle est également impliquée dans des initiatives d'histoire citoyenne et participative, participant régulièrement à *Chartism Day*, événement annuel consacré aux études chartistes. De plus, elle a contribué aux débats qui ont eu lieu lors des deux cents ans du mouvement luddite ainsi que du bicentenaire du massacre de Peterloo en 2019. Certains candidats l'ont justement qualifiée d'historienne engagée, en raison à la fois de cet investissement dans l'histoire publique et de ses sujets de recherche en lien avec les mouvements contestataires aux XVIIIe et XIXe siècles. Ses travaux, qui portent sur le radicalisme, les géographies de la contestation, les mouvements ruraux, le bris de machines et les syndicats, principalement entre 1789 et 1848, étaient souvent connus des candidats.

D'un point de vue historiographique, l'auteure travaille dans le sillage des historiens de la nouvelle histoire sociale qui, dans les années d'après-guerre, se sont intéressés aux mouvements populaires à l'ère des révolutions atlantiques et européennes. Elle considère que les mouvements radicaux de la première moitié du XIXe siècle ne sont ni l'expression d'une « conscience de classe » pleinement formée, ni d'une hostilité innée des ouvriers face à l'industrialisation en cours, mais une réponse réfléchie, animée par une tradition protestataire locale, à la mise en péril d'un mode de vie et à la déqualification, à la surdité parlementaire, ou à l'absence de représentation. Dans cet ouvrage, l'auteure s'intéresse aux espaces et aux lieux où se développe une culture contestataire britannique, plus particulièrement au nord de l'Angleterre (le Yorkshire, le Lancashire,

le Cheshire, le Cumberland et le Westmorland), région qui connaît un essor industriel rapide à partir de la fin du XVIIIe siècle. Cette région voit la naissance d'une culture radicale, syndicale, socialiste et chartiste dans la première moitié du XIXe siècle.

La chronologie de l'ouvrage (1789-1848) commence avant la période étudiée dans la question au programme, avec la création des sociétés radicales des années 1790, ainsi que la « guerre pamphlétaire » provoquée par l'avènement de la Révolution française. Ensuite, l'auteure s'intéresse aux mouvements populaires de la première moitié du XIXe siècle : le renouveau du radicalisme à la fin des guerres napoléoniennes, le mouvement de bris des machines (1811-1816), la « crise de la réforme » de 1830-1832, les émeutes rurales dans le sud-ouest de l'Angleterre (« *Swing riots* ») et enfin le mouvement chartiste, mouvements au cœur du programme de civilisation britannique. S'il pouvait être pertinent de faire brièvement référence à la période avant 1811, par exemple pour situer les mouvements protestataires dans un héritage radical plus long, il était judicieux de se focaliser dans la démonstration sur la période au programme.

Analyse du sujet

Le jury attire l'attention des candidats sur les remarques formulées dans le rapport l'an dernier en ce qui concerne les connaissances générales requises, les concepts clés à manier ainsi que l'accent mis dans la question au programme sur la pratique militante au XIXe siècle et au début du XXe siècle. En effet, si bon nombre de candidats ont su interroger la question des mouvements protestataires en profondeur, d'autres l'ont écartée pour disserter de façon trop générale sur la société britannique à l'ère victorienne, sur l'évolution des partis politiques, ou encore sur les grandes transformations économiques et industrielles en cours. Le jury souhaite rappeler aux candidats que la dissertation doit éclairer la question au programme à travers l'étude d'un sujet précis.

Dans un premier temps, il convient d'étudier de près la citation, ce qui permet l'élaboration d'une problématique et d'un plan adaptés et personnels. Celles et ceux qui ont fait l'impasse sur ce travail de réflexion ont pris le risque de ne pas mettre en évidence les enjeux de l'extrait ou de réduire la citation à un simple prétexte pour restituer des connaissances. Un travail approfondi de mise en relation des termes dans la citation, qui relève les nuances, les ambivalences et les tensions entre eux est donc crucial. Les candidats doivent s'efforcer de prendre en compte le plus d'éléments possible pour parvenir à cerner une problématique claire et pertinente. Toutefois, les candidats veilleront à ne pas laisser l'analyse des détails occulter le point de vue d'ensemble exprimé par l'auteure.

Dans la citation proposée, Navickas affirme que les briseurs de machines, les syndicats et les mouvements réformistes ne sont pas opposés à l'industrialisation et à l'évolution socio-économique qui l'accompagne. Elle semble remettre en cause avec vigueur la thèse selon laquelle ces différents mouvements, qu'elle regroupe dans une seule proposition, se seraient mobilisés dans le but principal de s'opposer aux changements économiques en cours. Cette opposition au « capitalisme » existerait, selon cette même thèse, en raison de l'attachement profond de ces groupes à l'idée qu'un âge d'or aurait existé avant l'ère industrielle, attachement qui serait erroné et illusoire. Au contraire, selon Navickas, ceux et celles qui se mobilisent au sein des mouvements ou luttes évoqués, ne seraient pas hostiles au capitalisme en soi. En revanche, ils et elles croient en une autre définition du « progrès » que celle de l'essor d'une économie libérale et industrielle, voire militent activement pour que cette vision alternative advienne : la vision d'une société où l'on accorde des droits démocratiques et politiques à tous ceux, et peut-être celles, qui n'ont pas de richesses grâce à leur revenu foncier ou commercial et où l'on défend les droits et les intérêts des ouvriers. Dans cette vision alternative du « progrès » portée par les mouvements en question, Navickas insiste sur la nécessité de faire voter des lois

parlementaires pour limiter le champ d'action de ceux qui détiennent le pouvoir politique et des grandes puissances économiques.

Suite à cette première appréhension de la citation, il convient de l'interroger à la lumière de ses connaissances. Quels termes posent problème et pourquoi ? Quel point de vue l'auteure exprime-t-elle dans cet extrait ? Ce point de vue est-il sujet à différentes interprétations ? Y a-t-il a des tensions, des ambiguïtés ou des incohérences au sein de la citation ? Quel ton est adopté ? Où l'auteure se situe-t-elle dans l'historiographie ? Le sujet doit permettre aux candidats d'étudier la question au programme en profondeur et de mobiliser leurs connaissances sur les différents mouvements étudiés pendant la préparation ainsi que les contextes politiques, sociaux et économiques dans lesquels ils voient le jour.

Tout d'abord, de quels militants, de quels mouvements s'agit-il ? Navickas fait référence aux mouvements de contestation de la première moitié du XIXe siècle, évoquant les briseurs de machines, les syndicats et les mouvements réformistes. Quant au bris de machines, de nombreux candidats ont su identifier correctement les luddites agissant dans le nord de l'Angleterre entre 1811 et 1816, et les ouvriers agricoles qui se sont attaqués aux machines batteuses dans le sud-ouest de l'Angleterre au moment de la crise de la réforme en 1830-31. Certains candidats ont également fait référence aux émeutes « Rebecca » au pays de Galles dans les années 1830 et 1840, lutte qui néanmoins ne cherche pas à détruire des machines à proprement parler, mais à démanteler des péages, symboles de la hausse du prix des déplacements routiers. L'auteure évoque également les *trade-unions*. En effet, les premiers syndicats nationaux sont fondés au début du XIXe siècle. On pourrait penser à la *Grand General Union of Operative Spinners* ou à la *National Association for the Protection of Labour*, syndicats fondés à la fin des années 1820 sous l'égide de John Doherty. De nombreux candidats ont évoqué le *Grand National Consolidated Trade Union*, créé en 1834, ainsi que le sort des « martyrs » de Tolpuddle, expulsés et envoyés vers les colonies pénitentiaires.

Enfin, Navickas fait également mention des mouvements réformistes. Vu la chronologie évoquée dans le titre de l'ouvrage, elle fait sans doute référence aux mouvements pour la réforme parlementaire, par exemple au mouvement radical entre 1815 et 1832, et au mouvement chartiste (1838-1858). Néanmoins, le terme est suffisamment large pour pouvoir s'appliquer à d'autres types de luttes. Certains candidats ont poursuivi une argumentation intéressante qui interrogeait le choix, opéré par l'auteure, sans doute en guise de conclusion de son ouvrage, de mettre ces trois groupes, très différents les uns des autres, et particulièrement hétérogènes, sur le même plan. Enfin, il était nécessaire de prendre en compte les trois groupes évoqués par l'auteure dans le développement. Les meilleures copies ont réussi à montrer les liens entre ceux-ci - entre briseurs de machine et les premiers syndicalistes, entre radicaux et représentants syndicaux, entre bris de machine et radicalisme.

L'auteure s'intéresse également aux idées et aux objectifs des militants et prend une position tranchée. Celles et ceux qui militent au sein des mouvements protestataires ne sont pas, selon elle, hostiles aux évolutions sociales et économiques en cours. Ils ne souhaitent pas préserver un mode de vie traditionnel ancré dans l'ère préindustrielle (« *golden age* »). De par son ton, Navickas semble critiquer les historiens qui, par condescendance ou par manque de curiosité, ne prennent pas au sérieux les actions des ouvriers et des ouvrières avant 1848 et les rejettent en bloc comme irréalistes, attachés qu'ils seraient à une vision nostalgique d'un passé révolu. Elle remet en question une certaine historiographie qui ne s'est pas intéressée aux désirs, aux objectifs et aux programmes des réformateurs. Cette partie de la citation rappelle la position prise par Edward Palmer Thompson qui, en 1963 dans la préface de son ouvrage *La formation de la classe ouvrière anglaise*, ouvrage consacré à la période jusqu'en 1832, dénonce la « condescendance » de certains historiens (whig, fabiens…) vis-à-vis des mouvements populaires. Toutefois Navickas semble aussi, d'une certaine manière, la remettre en question. Si Thompson s'attache à dénoncer le mépris des historiens du début du XXe

siècle à l'égard des mouvements radicaux, il ne met pas non plus en cause le fait que les artisans et les briseurs de machines regardent la fin de l'ère agraire et de l'industrie locale avec un certain regret. Navickas écarte toute interprétation des mouvements contestataires qui mettrait en avant le regard nostalgique des radicaux porté vers un passé préindustriel. Beaucoup de candidats ont réussi à placer Navickas dans une tradition d'histoire sociale, ou d'histoire « par le bas », même si d'autres ont à juste titre interrogé la nature globalisante et homogénéisante du propos tenu dans la citation qui est, en quelque sorte, en contradiction avec le regard précis et minutieux nécessaire lorsqu'on travaille dans une perspective « par le bas ».

Il convenait également, à la lumière des connaissances sur la question, d'interroger le terme « réactionnaire » et de le mettre en relation avec les autres éléments de la citation. Ce terme constituait un point d'appui essentiel dans l'élaboration de la problématique. Lire « révolutionnaire » ou « réactionnel » à la place constituait une erreur majeure. Certains candidats ont cité Malcolm Thomis, qui voit le luddisme comme un mouvement hostile à l'industrialisation et tourné vers le passé. D'autres ont évoqué les travaux d'Eric Hobsbawm et de George Rudé qui, dans *Captain Swing* (1969), mettent en avant la thèse selon laquelle les travailleurs agricoles, qui se soulèvent contre les machines batteuses en 1830, portent leur regard vers l'époque d'avant l'industrialisation, à l'inverse des artisans de l'industrie du textile dans les années 1810 qui, par leur position dans le système capitaliste, ont une conscience de classe plus développée. Il est également vrai, même si peu de candidats l'ont relevé, que le mouvement ouvrier de l'après-1815 est souvent opposé au radicalisme des années 1790, généralement perçu comme davantage ancré dans l'universalisme, plus cosmopolite et plus profondément marqué par les Lumières. Dans le même ordre d'idées, on aurait pu s'interroger sur l'appel aux droits anciens ou encore l'héritage des luttes antérieures qui infuse dans le présent. Les militants se tournent vers le passé (chartistes vers l'époque radicale ; suffragistes vers la période de la plateforme de masse) pour construire leur mouvement. Le mouvement radical comme le mouvement chartiste revendiquent certains droits en s'appuyant sur une tradition « constitutionnelle » de légitime résistance. Regarder en arrière vers un passé avant l'industrialisation n'est pas toujours réactionnaire. Ce constat a fourni à certains candidats un angle d'analyse qui a permis de nuancer, voire de remettre en cause, la vision quasi téléologique de « progrès » social et politique proposée par l'auteure.

Les émeutes en octobre 1831 dans les villes de Nottingham, Derby, ou Bristol, suite au rejet du *Reform Bill* par la Chambre des Lords, font plusieurs morts lorsqu'une intervention militaire est autorisée. Ces émeutes sont qualifiées d'actions « ancrées dans le passé » (« *backward-looking patterns of behaviour* ») par E. P. Thompson qui s'intéresse aux nouvelles formes d'action populaire, plus cohérentes et organisées, qui caractérisent la période industrielle. Comprendre « *reactionary* » ainsi, comme appliqué aux méthodes des militants – les « émeutes » ou les actions de la « foule » sont-elles des formes de contestation réactionnaires ? par exemple – était envisageable mais seulement si l'on avait bien compris le sens principal du terme employé par Navickas, c'est-à-dire d'une opposition profonde au changement social et économique en cours et une prise de position conservatrice face à ces bouleversements. En revanche, comprendre « réactionnaire » simplement comme « violent » n'était pas recevable.

Au-delà de la période cernée par Navickas dans son ouvrage, d'autres candidats ont rappelé la critique, assez répandue à la fin du XIXe siècle, selon laquelle les ouvriers étaient « réactionnaires » car peu enclins à adhérer au socialisme. Henry Hyndman, leader de la *Social Democratic Federation*, regrette, dans ses écrits, le manque d'enthousiasme des ouvriers pour la pensée socialiste et érige les chartistes et les radicaux en modèles. Le manque d'appétit pour la révolution provoque la déception chez certains socialistes qui sont eux-mêmes souvent issus des classes bourgeoises. Par ailleurs, certains candidats ont constaté que, même si le mouvement socialiste est traversé par plusieurs courants et influences, l'opposition au capitalisme est centrale et fédère les différentes organisations qui voient le jour dans les années 1880. Le mouvement socialiste n'est

pas pour autant « réactionnaire » car il porte le projet d'une société moderne, plus égalitaire, même s'il y a des limites. En effet, plusieurs figures socialistes n'apportent pas de soutien à la lutte pour le suffrage des femmes ou sont incapables d'envisager un avenir où la femme n'est pas reléguée à la sphère domestique, comme le constatait Hannah Mitchell dans son autobiographie *The Hard Way Up*.

Ensuite, Navickas précise que les acteurs dans les mouvements protestataires avaient des revendications claires et une vision fine des avancées sociales requises dans le cadre des changements économiques et industriels en cours (« *They sought a different type of progress* »). L'utilisation au prétérit du verbe « *seek* » implique que non seulement ils avaient une conception cohérente et réfléchie du « progrès » mais qu'ils cherchaient activement à faire valoir ou à obtenir ces droits. Cette démarche, qui met en avant les militants comme des acteurs rationnels dans leur temps, rappelle à nouveau le parti pris de la nouvelle histoire sociale de la période d'après-guerre.

Il est à constater que, dans cette citation, Katrina Navickas ne rejette pas le terme épineux de « *progress* », terme qu'il convenait de manier avec précaution dans la dissertation, voire d'interroger directement comme concept clef dans la démonstration. Quelle définition du « progrès » existait au sein des mouvements contestataires selon l'auteure ? Ce terme aurait-il été employé à l'époque ? Comment définir ce progrès ? Deux visions principales se dégagent dans la citation. Celles et ceux qui militent au sein des mouvements évoqués voient un avenir où, lorsque l'on gagne sa vie par le travail, on peut voter aux élections législatives et contribuer à la vie politique du pays. On milite également pour les « droits des travailleurs ». Les candidats étaient donc invités à se pencher sur le mouvement pour le droit de vote ainsi que le mouvement ouvrier, voire de réfléchir à la porosité entre le champ politique et les luttes sociales.

On pouvait s'interroger sur l'étendue du « progrès » souhaité. Milite-t-on pour les droits de tous les ouvriers, qualifiés et non-qualifiés, et les droits des ouvrières également ? Il convenait de réfléchir à la nature du « progrès » évoqué par Navickas et les ambivalences au sein des mouvements, même s'il fallait bien sûr s'abstenir de tout jugement virulent sur les acteurs de l'époque. Certains candidats ont relevé le fait que les mouvements radical et ouvrier ne militent pas activement pour l'abolition de l'esclavage ni pour la fin de l'empire. Cela va dans le sens du propos de Navickas : le mouvement ouvrier cherche à améliorer les conditions de travail, à faire reconnaître, par le Parlement et par les employeurs, la valeur du travail ouvrier. Néanmoins, il s'inscrit dans l'économie industrielle et capitaliste du pays. De plus, l'abolitionnisme des années 1820 et 1830 a été appréhendé par certains candidats comme un mouvement réunissant des personnes de classes sociales différentes qui s'attaquent aux dérives du capitalisme, mais qui ne cherchent pas à détruire le capitalisme en lui-même. On s'est parfois demandé si les mouvements pour le droit de vote et le mouvement ouvrier pouvaient être appréhendés ensemble, au sein du chartisme par exemple lorsqu'en 1842 ont lieu la deuxième présentation d'une pétition au Parlement ainsi qu'un mouvement de grèves important, y compris dans les villes de Preston et Halifax. Le jury a valorisé les copies qui ont fait preuve de nuance et qui ont saisi la complexité des dynamiques internes des mouvements ainsi que les relations entre eux.

Enfin, l'auteure évoque les moyens par lesquels les militants et militantes cherchent à obtenir leurs revendications. Il est important de souligner que, selon l'auteure, les mouvements protestataires ne sauraient être réduits ni à une foule homogène, dépourvue d'objectifs clairement définis, ni à des révolutionnaires idéalistes aspirant au renversement du système politique ou de l'ordre social ; au contraire, ils veulent faire évoluer la société en militant pour des droits précis, droits qui peuvent être accordés si les députés élus au Parlement votent des lois limitant le pouvoir politique ou économique en place. Plusieurs candidats se sont très justement attardés sur la question de l'efficacité des méthodes parlementaires lorsqu'on est exclu du système électoral. Au sein du mouvement radical (1815-32), l'élargissement du droit de vote aux ouvriers par une loi parlementaire est une étape vers l'abrogation d'autres lois comme les *Corn Laws*, votées en 1815,

considérées comme néfastes et qui donnent lieu à plusieurs pétitions. L'élargissement du suffrage est obtenu à trois reprises pendant notre période : en 1832, 1867 et 1884. Néanmoins, ces gains représentaient l'exclusion pour d'autres (les ouvriers non-qualifiés ou les femmes, par exemple).

On cherche aussi à améliorer, par la loi, les droits au travail. Des pétitions sont présentées au Parlement en 1808 avant les actions de bris de machine en 1811-12 pour revendiquer la protection des salaires. On s'oppose en 1813 à l'abrogation de *the Statute of Artificers*, loi de 1563 qui régit de façon stricte les règles d'entrée dans les métiers et la durée de l'apprentissage avant de devenir maître. Autrement dit, les tentatives de destruction des machines suivent souvent l'échec d'une stratégie parlementaire. Beaucoup de candidats ont réfléchi à l'utilisation des lois coercitives (les *Six Acts* de 1819, les *Combination Acts* de 1799-1800, le jugement Taff Vale en 1901) pour restreindre l'action radicale ou ouvrière, ce qui a pu donner naissance à d'autres types d'action militante (l'essor du syndicalisme dans les années 1820, l'affirmation du parti travailliste au tournant du XXe siècle). D'autres ont interrogé l'utilisation de la force envers les militants et la nécessité, exprimée au sein des mouvements suite au massacre de Peterloo en 1819, par exemple, ou lorsque l'armée tire sur les grévistes à Liverpool en 1912, de s'élever contre les actions injustes et meurtrières des forces de l'ordre.

Cependant les militants ne cherchaient pas toujours l'action législative et parlementaire. Certains réformateurs ayant perdu l'espoir d'un changement, ou attachés à l'idée de la légitime résistance, finissent par chercher à renverser le système en place, comme lors de la conspiration de Cato Street en 1820 ou lors du soulèvement chartiste à Newport au pays de Galles en novembre 1839 où le mot d'ordre (« *peacefully if we can, forcibly if we must* ») est sans ambiguïté et montre que l'action « pacifique » et l'action directe sont sur un continuum. Par ailleurs, ces actions sont menées suite à l'échec d'une stratégie parlementaire. D'autres, comme Robert Owen, pensent que le progrès est inévitable et accompagne l'évolution de la société. Enfin, il était possible d'affirmer que les mouvements protestataires cherchent non seulement à faire voter des lois pour améliorer leur représentation au Parlement, pour limiter le pouvoir économique et politique de ceux qui le détiennent ou pour accéder aux richesses générées par l'industrialisation, mais également à créer une culture indépendante, solidaire et militante. C'est le cas des groupes owenistes dans les années 1820. Malcolm Chase a également mis l'accent dans ses travaux, cités par de nombreux candidats, sur la culture du chartisme, et la création d'écoles et d'églises chartistes, sur l'importance de l'autodidactisme, ou encore l'implication des femmes et des enfants dans le *Land Plan* ou dans la fabrication des banderoles portées lors les grands rassemblements.

Une analyse complète et critique de la citation, éclairée par des connaissances précises de la question au programme, a pu mener à des problématiques et des plans intéressants.

Conseils méthodologiques

Introduction et bornes chronologiques

Tout d'abord, nous souhaitons proposer quelques conseils sur la rédaction de l'introduction qui a pu poser un certain nombre de difficultés. À défaut d'une accroche véritablement pertinente en lien avec le sujet proposé, il est préférable de commencer par une mise en contexte historique précise (économique, sociale, politique, institutionnelle) plutôt que de recourir à une entrée en matière artificielle. Dans tous les cas, il est indispensable de procéder à une contextualisation solide : une introduction de dissertation d'agrégation est toujours relativement étoffée. Sans s'étendre sur les mouvements qui feront le cœur du développement, il est indispensable de montrer qu'on a bien compris dans quel contexte se posait la question du sujet. De même,

on ne saurait omettre de définir précisément les termes du sujet et d'y porter un regard personnel. Bon nombre des introductions ne présentaient pas d'analyse préliminaire de la citation mais se contentaient de répéter, dans d'autres termes, cette même citation. De plus, il convenait de présenter sommairement les différents acteurs en présence (briseurs de machines, syndicalistes, réformistes) afin de délimiter clairement le périmètre de la dissertation. Cette étape était d'autant plus nécessaire que le terme « réformistes », notamment, pouvait donner lieu à plusieurs interprétations.

L'introduction est également le lieu de la définition du champ traité en développement : la question au programme portait sur la période 1811-1914, mais l'ouvrage d'où était tirée la citation, comme évoqué précédemment, abordait l'âge des révolutions de 1789 à 1848. Beaucoup de candidats ont décidé de traiter uniquement la période entre le début du mouvement luddite en 1811 et le dernier grand rassemblement chartiste à Kennington Common en 1848, année de révolutions européennes et, comme l'ont remarqué plusieurs candidats, date de la publication du Manifeste du parti communiste. Une telle approche permettait d'éviter l'écueil de l'anachronisme et ouvrait la possibilité d'un approfondissement plus poussé sur certains aspects du sujet et sur une période plus restreinte. Si la référence aux « *machine-breakers* » ancre le sujet clairement dans la première moitié du XIXe siècle, il est vrai que d'autres termes, comme « *trade unions* » et « *reform movements* », laissait la possibilité aux candidats d'étendre leur analyse à la période après 1850. La citation s'appliquait sans difficulté à l'ensemble de la période au programme. D'autres candidats ont donc suivi les consignes données dans le rapport de 2025 et ont interrogé toute la période au programme de 1811 jusqu'en 1914.

Le jury a accepté les deux approches, tant que la démarche était cohérente, que le bornage était clair et justifié, et que le sujet était au cœur de l'analyse. En revanche, les candidats qui ont traité la période entre 1789 et 1848, s'appuyant sur les dates de l'ouvrage plutôt que sur les bornes chronologiques de la question au programme, ont vu leur travail sanctionné, tout comme les candidats qui ont abordé toute la période mais sans organisation claire, ni ancrage historique cohérent, et sans hiérarchisation des exemples proposés.

Parmi les candidats qui ont choisi de traiter toute la période, les meilleures copies étaient celles qui ont su articuler les mouvements méthodiquement et sans procéder à d'innombrables allers-retours a-chronologiques. S'il n'est pas toujours possible de trouver un plan historique opératoire et correctement problématisé, il reste souhaitable d'organiser au moins les sous-parties de manière chronologique afin de ne pas passer des chartistes aux luddites, puis aux radicaux et aux suffragettes, avant de revenir aux syndicats des ingénieurs, au mépris de toute logique apparente et de toute cohérence chronologique. Le choix d'un plan « mouvement par mouvement » a mené à des développements compartimentés et lacunaires. De nombreuses copies ont aussi tout axé sur la notion de « classe sociale », au cœur du sujet de l'an dernier. Si certaines remarques en lien avec cette notion pouvaient être utiles et faire avancer la réflexion, surtout en ce qui concerne la position historiographique de l'auteure, il était en revanche malvenu de traiter le sujet comme s'il posait la même question que celui de la session 2025. Enfin, il convient de rappeler qu'une dissertation se fonde sur des connaissances précises, une chronologie exacte et une maîtrise des articulations des grandes phases du siècle.

Problématisation

En termes de méthode, on rappelle que la problématique doit découler directement d'une analyse rigoureuse et fine de la citation, appuyée sur des connaissances approfondies et étendues sur la question au programme, et doit en dégager de manière synthétique les enjeux et/ou, le cas échéant, les contradictions. Il va sans dire qu'il faut bien lire la citation et s'interroger sur le sens de chaque terme. Aussi aurait-il été possible d'éviter les contresens sur l'adjectif « *reactionary*/réactionnaire », qui ne fait pas référence à une réaction

contre quelque chose et qui n'est pas synonyme de « radical » ou « violent », mais à une volonté de retour à un statu quo antérieur. De même, une lecture rigoureuse du sujet permettait de comprendre que la notion d'âge d'or utilisée par Katrina Navickas ne faisait pas référence à la Révolution industrielle ou au XIXe siècle mais à la période préindustrielle. Les très bonnes copies ont su articuler l'ambivalence de cet âge d'or présumé, entre opposition à l'industrialisation capitaliste et évocation de l'idéalisation de l'époque anglo-saxonne où l'on jouissait, supposément, d'une plus grande liberté qu'au XIXe siècle. Ces éléments pouvaient ensuite être exploités avec grand profit dans le développement.

Il n'y a bien entendu pas de problématique type ou unique. La principale exigence – et difficulté – porte sur une problématique qui se fonde sur une vraie distance critique et ne se contente pas de décrire le sujet. Un plan dynamique qui fait ressortir les enjeux du sujet est à valoriser, s'il est ancré dans une maîtrise de la question et repose sur une construction claire de la pensée. Un plan chronologique est également possible s'il est personnel, analytique et le résultat d'une mise en relation des termes de la citation. Trop souvent, les problématiques étaient trop générales, sans mise en tension des termes du sujet. Par exemple, un candidat qui s'interroge sur l'évolution des demandes et des moyens de contestation des mouvements protestataires en Grande-Bretagne au XIXe siècle et la constante oppression du gouvernement face à cette évolution ne prend pas en compte le sujet donné et se livre à des généralités réductrices sur la question. Certains candidats ont fait le choix de traiter le sujet par un prisme trop étroit (la géographie des mouvements, le conservatisme, le chartisme…), ce qui les a amenés à négliger les enjeux majeurs de la citation.

Le souci de clarté doit primer dans la rédaction de la problématique et du plan. Il n'est pas souhaitable de formuler sa problématique en une phrase interminable accumulant les enjeux du sujet. Si l'on souhaite décliner la question sous plusieurs angles dès la problématique, il est recommandé de faire une phrase succincte pour chaque aspect de la perspective. De même, le plan doit être rédigé clairement afin de faciliter la lecture et la compréhension de l'argumentation. Là encore, inutile de se payer de mots : des termes précis clairement définis au préalable dans l'introduction et une organisation logique sont appréciés.

Les meilleures copies ont posé des questions saillantes, ce qui a pu mener à des problématiques fines et originales : les militants étaient-ils opposés à l'avènement d'une société industrielle, ou cherchaient-ils à permettre aux ouvriers l'accès à cette société « moderne » capitaliste ? Quel type de « progrès » était envisagé et s'agissait-il d'avancées pour tous les travailleurs et tous ceux sans propriété foncière ? Faire appel au passé, est-ce nécessairement « réactionnaire » ? Quelle relation les militants entretiennent-ils avec le passé ? Dans quelle mesure les mouvements protestataires britanniques du XIXe siècle peuvent-ils être compris non comme des forces réactionnaires opposées au progrès, mais comme les porteurs d'un projet alternatif de modernité sociale et politique, tout en demeurant traversés, voire entravés, par des limites ? Les mouvements sociaux « par le bas » du long XIXe siècle britannique sont-ils à comprendre comme une lutte pour la conquête de nouveaux droits politiques et sociaux plutôt que comme un retour à des dynamiques antérieures aux transformations économiques de la période ?

Certains candidats ont très bien cerné le ton acerbe et critique de Navickas en ce qui concerne la façon condescendante dont certains historiens ont appréhendé les mouvements populaires comme de simples réactions hostiles à l'avènement du « capitalisme ». D'autres ont su s'interroger sur la lecture homogénéisante que l'auteure propose de ces trois mouvements, ce qui s'explique sans doute par le fait que la citation est extraite de la conclusion de l'ouvrage. Si cette analyse fine et critique de la citation a pu mener à des problématiques originales et à des prises de positions intéressantes sur l'approche de l'auteure, souvent étayées par des exemples géographiques variés et une solide maîtrise de l'historiographie, certains candidats sont allés trop loin, en remettant en cause le travail de Navickas ou en suggérant qu'elle a « oublié » des

choses. Même si le jury a apprécié les dissertations qui prenaient une position claire et argumentée sur le sujet, il faut éviter de porter des jugements de valeur sur le travail de l'auteur de la citation. La discussion critique de ses choix historiographiques doit toujours être fondée sur une argumentation précise et étayée.

Le développement

Tout au long du développement, il est conseillé aux candidats d'expliciter leur argumentation en revenant régulièrement à la citation, afin de montrer en quoi les analyses et les exemples mobilisés en éclairent les enjeux. En l'absence de ces retours réguliers, il est parfois difficile de comprendre en quoi les exemples et les sous-parties constituent une analyse par rapport à la citation. Il y a également un réel danger que le candidat finisse par réciter le cours au lieu de proposer une analyse nuancée et personnelle du sujet. Beaucoup de copies contenaient un grand nombre de connaissances sans toutefois savoir les organiser dans une démonstration cohérente répondant à une question ou à un développement annoncé (en introduction, par exemple). On a également constaté un certain nombre de raccourcis ou de formules vagues simplifiant le propos, alors qu'un développement aurait été nécessaire dans la démonstration. Par exemple : « Cette volonté de représentation des ouvriers engendra notamment la création du parti travailliste vers la fin du XIXe siècle » ; « les manifestations et pétitions permirent, avec le temps, d'abolir ces lois et d'autoriser la création de syndicats afin de représenter les doléances ouvrières ».

Dans le développement, il convenait d'être précis : la multiplicité des mouvements protestataires au programme offrait un vaste choix d'exemples. On ne saurait tous les traiter dans un devoir unique, mais il était tout de même souhaitable de donner à voir un panel assez large afin de faire preuve d'une réflexion fine et précise sur les convergences et divergences, et sur les objectifs des uns et des autres. Il était pour cela indispensable de situer précisément chaque mouvement cité et de le présenter en rapport avec son contexte historique précis. Parler des chartistes comme ayant précédé le *First Reform Act* par exemple relevait de l'erreur historique majeure, tout comme évoquer le rôle d'Eleanor Marx dans le chartisme, ou annoncer le début du suffrage universel masculin en 1867. Enfin, les transitions étaient trop souvent oubliées, ce qui rendait le développement abrupt, voire confus.

Les meilleures copies ont su tirer parti de leur connaissance de l'historienne Katrina Navickas, et ont réussi à l'identifier dans l'historiographie contemporaine des mouvements protestataires afin de proposer des articulations pertinentes entre le sujet et d'autres historiens. Certaines copies ont fait le choix de traiter l'historiographie à part, dans une troisième partie. Toutefois, les meilleures ont réussi à articuler l'historiographie au sein de chacune des grandes parties du plan en procédant à de féconds retours à la citation afin de mettre en lumière non seulement l'histoire des mouvements protestataires, mais également les débats historiographiques sur le temps long. En revanche, saupoudrer sa copie de noms d'historiens sans maîtriser les enjeux des ouvrages évoqués est à proscrire. Le jury a également remarqué que certains candidats ne sont pas à l'aise avec les outils méthodologiques propres à la civilisation (mobilisation de l'historiographie, ancrage contextuel et chronologique, micro-analyses…). Les candidats gagneront donc à s'entraîner à les mobiliser systématiquement dans leurs dissertations, afin qu'ils structurent naturellement leur démonstration plutôt que d'apparaître comme des ajouts ponctuels.

Il convenait enfin de ne pas faire de références maladroites à la question de civilisation américaine. S'il y avait certes une très relative proximité chronologique entre la question de la Révolution américaine et le début du programme de civilisation britannique, il était rarement pertinent d'utiliser la Révolution – la pensée des Lumières, la contestation suite à la Guerre de Sept Ans, la remise en question de la légitimité de la Couronne

– comme élément de contexte principal, permettant de comprendre l'avènement des mouvements protestataires en Grande-Bretagne. Un nombre assez important de copies reposait uniquement sur des connaissances acquises dans le cadre de l'étude de la question de civilisation américaine. Les références aux autres programmes ne doivent donc intervenir qu'avec extrême parcimonie et uniquement si elles sont réellement pertinentes.

Un certain nombre de candidats ont montré des qualités intellectuelles très fines, alliant distance critique, connaissances précises de la question et regard historiographique dès l'introduction, et le jury les félicite. Nous avons lu quelques très bonnes copies où la rigueur intellectuelle montrée dans l'introduction se prolongeait dans le développement, et où le candidat a réussi à porter un regard original et éclairant sur la citation, choisissant des exemples souvent pertinents pour soutenir une démonstration personnelle et éclairante. La question du genre a pu être intégrée à l'argumentation de manière cohérente par certains candidats, par exemple en lien avec la nature du « progrès » souhaité par les militants. D'autres ont su prendre en compte de manière subtile et réfléchie, l'intégrant à leur réflexion, la démarche d'histoire « par le bas » mise en avant dans la question au programme. Les meilleures copies ont montré une capacité à appréhender la question dans son ensemble, tout en évitant l'écueil de l'anachronisme ou de la téléologie, que pouvait favoriser l'accent mis par la citation sur la notion de « progrès ».

Langue

La qualité du français est importante, et le registre de langue doit être soutenu, mais sans pédanterie. Dans une dissertation de civilisation, il convient de choisir le mot juste et précis, et d'éviter le lexique tiré d'autres champs disciplinaires pour le simple ornement de la copie. Du point de vue de l'expression, attention à la concision du vocabulaire et des traductions. Par exemple, il convient souvent de traduire l'adjectif « *legal* » par « juridique » plutôt que par « légal ». De même, il faut éviter les termes imprécis comme le verbe « valoriser » ou l'adjectif « problématique » pour qualifier sans contexte un point de vue ou une pratique. Attention aussi aux commentaires essentialisants et peu analytiques du type « avec le flegme britannique typique », pour qualifier voire expliquer les pratiques des acteurs historiques.

Malgré les recommandations formulées dans le rapport de 2025, le jury a de nouveau relevé plusieurs calques de l'anglais. Ainsi, « *luddite* » a parfois été traduit par « luddiste » et « *radicals* » par « radicalistes ». À ces calques lexicaux s'ajoutent quelques graphies influencées par l'anglais, comme « méchanisation » pour « mécanisation ». Enfin, certains candidats ont employé à tort l'adjectif « pacifiste » pour qualifier l'action des radicaux, alors qu'il convenait de parler d'une action « pacifique » ou « constitutionnelle ». Nous rappelons également aux candidats que, lorsque cela est possible, il convient de trouver des termes français équivalents pour certains noms en lien avec la question (l'Association Internationale des Travailleurs pour l'*International Working Men's Association* par exemple). Certains candidats ont choisi de mettre entre parenthèses le terme en anglais pour plus de clarté. En revanche, il est possible d'utiliser les termes en anglais (le *Frame Breaking Act*, l'*Amalgamated Society of Engineers*, la WSPU) si l'on estime qu'il n'y a pas de traduction convenable.

Les copies de cette année ont révélé un certain nombre de lacunes dans la maîtrise de la langue écrite. Le jury a notamment relevé des erreurs portant sur le passé simple (confusions entre fut et fût, erreurs de conjugaison), des erreurs grammaticales et orthographiques, des erreurs d'accord en nombre (singulier/pluriel), ainsi que des accords fautifs du participe passé avec l'auxiliaire avoir, traité comme s'il était employé avec l'auxiliaire être. Il convient également de rappeler aux candidats que « bien que » est suivi du subjonctif en français. De très nombreuses candidats ont utilisé l'indicatif cette année. La syntaxe et le style rendent certains propos confus, voire inintelligibles. Une relecture attentive permet souvent de repérer les

phrases trop longues, les ruptures de construction ou les formulations ambiguës qui nuisent à la compréhension.

Exemples de problématiques et de plans

Le jury souhaite porter à la connaissance des futurs candidats quelques exemples de problématiques et de plans proposés par des candidats cette année. L'échantillon suivant a pour objectif de montrer un éventail d'approches adoptées dans le cadre de la dissertation lors de la session 2026. Les exemples reproduits ci-dessous reposent sur des bases solides à partir desquelles une réflexion a été construite ; les candidats ont ainsi proposé une argumentation convaincante et fluide, nourrie de bonnes connaissances sur la question. À la suite de ces quelques exemples, deux dissertations complètes ont été retranscrites. Dans les deux cas, très différents, les candidats ont réussi à marier connaissances de la question, approche historique avérée et solides capacités méthodologiques.

Ni l'un ni l'autre des exemples n'est « parfait », mais nous espérons montrer aux futurs candidats que la dissertation est certes un exercice difficile et rigoureux, qui demande un travail soutenu et régulier pendant l'année de préparation et des capacités méthodologiques, mais c'est également un exercice qui ouvre aux candidats la possibilité de porter un regard original sur une question, ici de civilisation britannique, et d'exercer une agilité intellectuelle qui est porteuse et enrichissante dans la formation d'un angliciste et d'un futur professeur agrégé.

- Dans quelle mesure la lutte contre le capitalisme a-t-elle influé sur les mouvements protestataires aux XIXe et début du XXe siècles dans leur lutte pour la réforme sociale et politique ?
    - (1) Les individus ou groupes luttent pour la réforme sociale et politique au sein du système capitaliste.
    - (2) Des mouvements protestataires en faveur de la réforme sociale et politique ou des individus en leur sein peuvent adopter des positions que l'on pourrait qualifier de « réactionnaires », au sein des structures, et parfois à l'encontre des structures, capitalistes.
    - (3) Ces mouvements protestataires ne sont pas homogènes dans leur lutte pour le progrès social et politique, menant à des dissensions en leur sein, et nous verrons si ces divisions peuvent être dépassées.

- Il s'agira ici de démontrer comment la volonté de Katrina Navickas de réhabiliter les mouvements sociaux du dix-neuvième siècle efface les divergences multiples et inhérentes à ces mouvements.
    - (1) Nous analyserons dans un premier temps le processus de réhabilitation mené par Navickas.
    - (2) Nous étudierons ensuite les possibles divergences tues dans cette citation.
    - (3) Enfin nous verrons que le droit de vote et les droits de travailleurs n'étaient pas les seuls objets de ces mouvements.

- Comment K. Navickas remet-elle l'aspect démocratique, parlementaire et pragmatique du « protest » britannique au centre du débat afin de le différencier d'un pur fanatisme utopique ?

  - (1) Il s'agira d'abord d'étudier la volonté globalisante de mouvements qui sont a priori différents à la fois en termes de requêtes et d'actions.

  - (2) Ensuite sera analysée la vision, parfois ambiguë, des actions protestataires comme un grand mouvement pragmatique.

  - (3) Enfin, nous nous pencherons sur la réalité plus complexe qui émanait du contexte politique de l'époque.

- Nous nous proposons de prendre Katrina Navickas au mot, de la suivre à la lettre, et d'éprouver ainsi son hypothèse en respectant sa propre philosophie historiographique. Nous montrerons donc que, si l'hypothèse fonctionne macroscopiquement, elle tend cependant à s'étioler lorsqu'on s'attèle à ancrer les acteurs dans leur contexte propre, à les remplacer dans leurs conditions matérielles d'existence et d'agentivité, avec leurs intérêts situés, ce à quoi nous invite Navickas.

  - (1) Il s'agira d'abord de comprendre pourquoi le chartisme, parce qu'il est l'héritier et l'aboutissement d'une longue tradition de radicalisme, est l'exemple prototypique pour l'hypothèse de Navickas.

  - (2) Nous montrerons ensuite pourquoi, précisément en situant le plus finement possible les acteurs dans le temps et l'espace, aussi bien le chartisme, le radicalisme que les révoltes de briseurs de machine, apparaissent nécessairement pluriels, irréductibles à des monolithes, et échappent de ce fait partiellement à l'hypothèse de Navickas.

  - (3) Enfin, par l'étude de cas des « trade unions » et des socialismes de la première moitié du XIXe siècle (car, comme le titre indique, l'ouvrage de Navickas s'arrête en 1848), nous verrons que l'hypothèse de Navickas procède d'une généralisation paradoxale.

- Nous allons ici démontrer que si l'on peut rapprocher ces différentes luttes sociales malgré leur diversité, c'est parce qu'elles partagent une aspiration commune à un nouvel ordre social indépendamment de son aboutissement ou de son avènement véritable.

  - (1) En quoi des mouvements protestataires différents sont toutefois portés par une même vision ?

  - (2) Ensuite il s'agira d'interroger l'agentivité de membres de ces mouvements et les moyens déployés pour réaliser ces aspirations.

  - (3) Enfin, il sera question de mettre en perspective les aboutissements de ces aspirations notamment à travers le positionnement historiographique que propose K. Navickas : celui du refus d'une vision téléologique.

Exemple d'une dissertation traitant la période 1811 à 1848

En avril 1811 a lieu la première attaque dite « luddite » à Arnold, dans le Nottinghamshire. En réaction à la mécanisation qui menace leur statut d'ouvriers qualifiés et leur salaire, des travailleurs de l'industrie du tissage

brisent les machines à tisser nouvellement acquis d'une propriétaire d'atelier. Or le mouvement luddite pose problème pour les historiens, dans la mesure où il relevait à la fois d'un désir réactionnaire de maintien du statu quo, et à la fois de revendications progressistes, portant sur les droits des travailleurs, revendications vues par certains historiens marxistes comme l'expression d'une conscience de classe naissante. La question de la nature réactionnaire ou progressiste des mouvements ouvriers et réformistes de la première moitié du XIXe siècle est justement au cœur de la citation à l'étude, tirée de l'ouvrage *Protest and the Politics of Space and Place* (2016) de l'historienne Katrina Navickas.

Dans cet extrait, Navickas se concentre sur les principaux mouvements du début du XIXe siècle, étant donné que son ouvrage porte sur les années comprises entre 1789, marquée par le début de la Révolution française, et 1848, correspondant à la fin du mouvement chartiste en Grande-Bretagne. Ces mouvements comprennent les initiatives de bris de machine (« *machine-breakers* »), pouvant inclure le luddisme (1811-14), les *Swing Riots* (1830-31) et les Rebecca Riots (1839-44) ; mais aussi le syndicalisme (« *trade unions* ») et les mouvements réformistes (« *reform mouvements* »), c'est-à-dire l'âge d'or du radicalisme entre 1812 et 1832 et le chartisme entre 1838 et 1848. Selon Navickas, ces différents mouvements ne sont pas des réactions à l'encontre des changements économiques, sociaux et politiques de l'époque (« *not reactionary* ») et ne visent pas à rétablir les conditions d'un supposé « âge d'or ». Au contraire, ils peuvent être vus comme progressistes dans la mesure où ils recherchent une forme de progrès autre que le capitalisme, et ce par le biais de revendications politiques (« *representation of the non-propertied* ») et sociales (« *rights of workers* »), mais aussi législatives (« *restrictions on what governing elites and major employers could do* »).

Cette affirmation s'oppose frontalement à une perception de ces mouvements comme réactionnaires, que l'on retrouve chez des historiens comme Malcolm Thomis. Cependant, Navickas ne semble pas non plus s'inscrire dans une vision marxiste de ces mouvements protestataires, à l'instar de celle d'E. P. Thompson ou d'Eric Hobsbawm, puisqu'elle ne fait pas référence à des notions de classe et ne décrit pas ces mouvements en termes explicitement sociaux, préférant des termes plus descriptifs comme « *the non-propertied* » ou « *the workers* ». Elle semble donc s'inscrire dans une perspective à la fois sociale, géographique et discursive de ces mouvements, s'intéressant aux circonstances économiques dans lesquels ils s'inscrivent (« *capitalist progress* »), aux spécificités régionales de ces initiatives (comme l'indique le titre de son ouvrage) et aux revendications politiques exprimées par leurs acteurs, dans la lignée des historiens du « *linguistic turn* » comme Gareth Stedman Jones. Cependant, malgré cette vision moderne et complexe des enjeux posés par ces mouvements, la position de Navickas interroge dans la mesure où elle rassemble dans une même perspective trois mouvements qui sont non seulement distincts les uns des autres mais aussi hétérogènes dans leurs propres rangs et parcourus par des divisions idéologiques et stratégiques. La diversité interne de ces mouvements invite ainsi à envisager une plus grande complexité entre réaction et progrès et notamment à s'intéresser à leurs rapports avec le développement du capitalisme qui marque la période.

Nous nous demanderons donc si les revendications politiques et sociales des mouvements protestataires de la première moitié du XIXe siècle constituent une fin en soi pour les acteurs de l'époque, ou si elles ne peuvent pas plutôt être considérées comme des manières de négocier l'avènement d'un modèle économique capitaliste et libéral. Dans un premier temps, nous montrerons que ces mouvements n'étaient pas réactionnaires et avaient plutôt pour objectif des progrès sociaux et politiques. Cependant, nous analyserons, dans un second temps, en quoi la diversité interne à ces mouvements complexifie les rapports de leurs acteurs à la réaction et au progrès. Enfin, nous verrons dans quelle mesure ces mouvements proposent des solutions politiques non pas pour résister au développement du capitalisme mais pour permettre aux classes les moins favorisées d'en bénéficier.

Dans un premier temps, les mouvements ouvriers et réformistes de la première moitié du XIXe siècle n'apparaissent pas comme réactionnaires, mais au contraire comme visant le progrès politique et social pour les classes basses et moyennes. Ainsi, dès le début de la période, les initiatives de bris de machine permettent aux ouvriers de porter des revendications sociales et économiques, visant à protéger leur statut dans des périodes d'instabilité politique. Pourtant, le luddisme a été qualifié par l'historien Malcolm Thomis de réactionnaire car il constituait un mouvement de rejet de la mécanisation et du progrès technologique, et visait également à protéger le statut des ouvriers qualifiés face à des ouvriers non-qualifiés y compris des femmes, représentant une main d'œuvre moins onéreuse. En effet, les pétitions envoyées au Parlement par les ouvriers du textile dans les années 1780 et 1810 demandaient en général le maintien des salaires, le maintien des clauses sur l'apprentissage de « *The Statute of Artificers* » datant de l'époque élisabéthaine, et le maintien de l'interdiction de la mécanisation de la production de textile. Cependant, ces demandes de maintien de mesures protectionnistes se combinaient parfois avec des demandes plus radicales, notamment dans le nord de l'Angleterre où le luddisme a représenté un terrain fertile pour le développement du radicalisme. De même, les *Swing Riots* dans le sud de l'Angleterre à l'été 1830 découlent en partie d'une opposition à la disparition d'une « économie morale » (E. P. Thompson) et le développement d'une économie capitaliste avec la mécanisation de l'agriculture, l'introduction de « *land enclosures* » et la distance grandissante en résultant entre fermiers et propriétaires terriens. Cependant, ce mouvement de bris de machines agricoles se double aussi de protestations contre un système dysfonctionnel d'aides sociales pour les pauvres (« *outdoor poor relief* »), dont les ouvriers agricoles saisonniers dépendent pour leur subsistance. Les mouvements de bris de machines du XIXe siècle ne peuvent donc pas être réduits à des combats réactionnaires du fait des revendications sociales progressistes qu'ils véhiculent, et ce d'autant plus que ces mouvements de travailleurs ont nourri le développement de syndicats dans les années 1810 à 1830.

Au début du XIXe siècle, les syndicats de travailleurs ont pu être perçus dans l'historiographie comme réactionnaires, mais leur combat pour les droits de travailleurs relève davantage de revendications progressistes. Avant 1824, les syndicats sont illégaux du fait des *Combination Acts* de 1800 interdisant la création d'unions de travailleurs. Cependant, les associations de travailleurs existent, mais sous la forme de « *friendly societies* », organisations distribuant des aides aux travailleurs notamment en cas de maladies, à l'instar du « *Philanthropic Hercules* » créé par le syndicaliste John Gast en 1818. En 1824, une mobilisation pour l'abrogation des *Combination Acts* est victorieuse grâce au soutien du député libéral Joseph Hume. L'abrogation, malgré son amendement en 1825, permet la création de centaines d'unions et conduit à une vague de grèves demandant de meilleurs salaires et la protection des ouvriers qualifiés face à la mécanisation et l'afflux d'ouvriers non-qualifiés. Mais ces demandes protectionnistes se couplent à des demandes progressistes, comme la défense des droits des travailleurs à faire grève afin d'équilibrer le rapport de force face à des industriels de plus en plus puissants. De plus, il existe une porosité entre le mouvement syndicaliste et le mouvement pour la réforme électorale, de nombreux radicaux étant également membres de syndicats. Ainsi, à l'occasion du refus de la deuxième pétition chartiste par le Parlement en 1842, une immense vague de grève surnommées « plug plots », est organisée. Bien que le lien entre ces grèves et le chartisme fasse encore débat, les six points de la « *People's Charter* » font souvent partie des revendications des grévistes, signe de l'intérêt des ouvriers pour la réforme politique. Les mouvements ouvriers, même s'ils ont pu être considérés comme réactionnaires, apparaissent donc comme un aspect important des revendications progressistes du début du XIXe siècle.

Par-dessus tout, ce sont les deux principaux mouvements réformistes du XIXe siècle qui incarnent cette recherche d'un progrès non pas capitaliste mais démocratique en revendiquant le droit de vote pour une plus large part de la population. Or le discours réformiste des radicaux et des chartistes s'appuie en partie sur une

rhétorique réactionnaire dans la mesure où les militants réformistes faisaient souvent appel à un âge d'or de la démocratie britannique, fondée depuis la Glorieuse révolution sur une constitution protégeant la liberté de tous les sujets. Ainsi, le terme « *charter* » s'inspire directement de la *Magna Charta* et le meneur chartiste Feargus O'Connor aimait à affirmer que le suffrage universel était entériné dans la loi anglaise. Malgré cette rhétorique en partie tournée vers le passé, le mouvement radical de la plateforme de masse et le chartisme étaient tous deux résolument tournés vers le progrès tant politique que social. Ainsi, par le biais de rassemblements de masse, d'articles et de pétitions, des radicaux comme Henry Hunt, William Cobbett et John Cartwright militaient pour le suffrage universel, des parlements annuels et/ou le bulletin secret. En 1838 la « *People's Charter* » rédigée par le *London Working Men's Association* reprend certaines idées radicales parmi ses « *Six Points* » : suffrage universel, égalisation des circonscriptions, parlement annuels, bulletin secret, paiement des députés et abolition de la nécessité pour les députés d'être propriétaires. Ces demandes, à une époque où seulement 15 % de la population possède le droit de vote depuis le *Reform Act* de 1832, sont radicalement novatrices, même si certaines avaient déjà été formulées par les radicaux dans les années 1810 et 1820. En plus de ce radicalisme politique, les chartistes commencent à porter des revendications plus larges. Par exemple, la deuxième pétition chartiste, en 1842, ne contenait pas seulement les *Six Points* mais aussi des demandes comme l'abrogation de la *New Poor Law* de 1834 ou le passage de l'*Irish Home Rule*. Les mouvements réformistes apparaissent donc bien comme des mouvements engagés pour le progrès politique par l'attribution du droit de vote aux classes les moins favorisées et la limitation du pouvoir aristocratique des élites parlementaires. Or, si l'on peut identifier des tendances générales parmi ces différents mouvements quant à leur rapport au progrès, notamment social et politique, ces tendances se complexifient lorsque l'on s'intéresse aux différentes factions appartenant à ces mouvements.

Dans un second temps, les mouvements ouvriers et réformistes de la première moitié du XIXe siècle sont aussi caractérisés par leurs divisions internes, ce qui complexifie leurs rapports au capitalisme, au progrès social et démocratique, et au passé. On peut en effet identifier au sein des mouvements ouvriers une tension entre protectionnisme, libéralisme et radicalisme. Le luddisme en particulier était un mouvement épars et hétérogène, dispersé dans le nord de l'Angleterre (Nottinghamshire, Cheshire, Lancashire, Yorkshire…). L'historien Matthew Roberts avance que cette diversité géographique se double d'une diversité idéologique. Ainsi, tandis que dans le Nottinghamshire la protestation adoptait un discours plus traditionnel voire réactionnaire, dans le Lancashire, où le militantisme radical était plus répandu, les revendications prenaient un ton plus révolutionnaire, voire jacobin. Katrina Navickas a aussi montré la diversité des formes adoptées par le luddisme en fonction de la région, identifiant le « *Pennine Luddism »* comme le plus radical.

On retrouve cette radicalité plus tard dans le mouvement syndicaliste, mais cette fois au lieu d'être mis en tension avec le protectionnisme, il s'oppose plutôt au libéralisme économique. En effet, l'abrogation des *Combination Acts* en 1824 était portée par Joseph Hume et Francis Place, petits bourgeois partisans du libéralisme économique et du libre-échange, inspirés par l'économie politique de David Ricardo. Dans une lettre à William Cobbett, Place explique ainsi que la raison pour laquelle il désire l'abrogation des *Combination Acts* est non pas le développement de syndicats mais leur disparition. En effet, selon lui, l'abrogation de lois coercitives sur les syndicats fera disparaitre le besoin même des syndicats et permettra aux travailleurs d'avoir des relations plus apaisées et plus directes avec leurs employeurs. Pour lui, ces lois ne représentent qu'un obstacle bureaucratique au libéralisme économique. Or cette vision libérale de l'organisation du travail se heurte à la réalité puisque l'abrogation de la loi de 1800 mène au contraire à la croissance exponentielle du nombre de syndicats et à la radicalisation des demandes des travailleurs, notamment sous l'influence du chartisme et de l'owénisme. Dans tous les cas, le bouleversement des rapports de production entrainé par

l'essor du capitalisme inspire différents types de réponses, entre aspiration à un protectionnisme périclitant, radicalisme politique et foi en la libéralisation du marché.

Au sein des mouvements réformistes les tensions ont tendance à se cristalliser au niveau idéologique et stratégique, souvent selon des frontières dessinées par la classe sociale. Au sein du radicalisme s'opposent des modérés issus de la classe moyenne comme William Cobbett et Francis Burdett, qui souhaitent une extension du suffrage mais pas forcément le suffrage universel ; et des radicaux dits « ultras », souvent parmi les rangs de la *Society of Spencean Philanthropists* comme James Watson, Arthur Thistlewood ou Robert Wedderburn. Ces divisions apparaissent avec clarté lors du rassemblement à Spa Fields de décembre 1816 durant lequel les Spencéens désobéissent à la demande de Hunt d'abandonner leur projet révolutionnaire, et alors que ce dernier déclame un discours en faveur du suffrage universel, les Spencéens lancent avec un petit groupe un assaut sur la Tour de Londres avant d'être arrêtés. Les divisions parmi les radicaux sont donc non seulement idéologiques mais aussi stratégiques, concernant l'usage de la force ou non. Au sein du chartisme, les divisions sont encore plus complexes, mais une distinction structurante peut être faite entre d'une part les chartistes de la classe moyenne, regroupant des libéralistes comme la *Anti-Corn Law League* ou l'industriel Thomas Attwood, ainsi que des radicaux « moraux » comme Joseph Sturge, et d'autre part les chartistes issus des « radicaux populaires », souvent issus de classes moins aisées. Tandis que les premiers tendent à être plus modérés politiquement tout en étant partisans du libéralisme économique, ces derniers tendent à être plus radicaux dans leurs demandes politiques et leurs stratégies mais aussi plus critiques du capitalisme, étant souvent plus proches des mouvements ouvriers ou de l'owénisme. Les divisions parmi les mouvements réformistes tendent donc à brouiller les rapports entre réaction, progrès économique et progrès social.

Plus particulièrement, au sein des mouvements radicaux du début du XIXe siècle, la question de la terre et de la réforme agraire montre l'ambivalence des radicaux entre idéalisation du passé et désir de progrès économique et social. Trois aspects du radicalisme sont liés à la question de la terre : l'influence de Thomas Spence, l'influence de Robert Owen, et le projet du *Land Plan* de Feargus O'Connor. Le projet de Spence est un projet radical fondé sur l'idée d'une redistribution de la terre, et bien qu'il influence les radicaux ultras, ce projet demeure relativement marginal. En revanche, l'owénisme et le *Land Plan* jouissent d'un succès relatif qui pose question quant au rapport entre le retour à un « âge d'or » et le progrès. Même si ces deux projets reposent sur des idéologies différentes (propriété collective pour Owen et propriété privée pour O'Connor), tous deux visent à établir des communautés agricoles, jugées plus vertueuses permettant l'accès à la propriété, à une époque où l'industrialisation et l'urbanisation sont galopantes. Ainsi, même si ces projets ont pour objectif le progrès social, économique voire moral de celle et ceux qui y participent, ils relèvent en partie d'une réaction au capitalisme, à la mécanisation et à l'industrialisation, ce qui témoigne de l'ambivalence de certains radicaux à cette époque d'intenses changements économiques et sociaux.

Dans les différentes attitudes des mouvements protestataires du début du XIXe siècle face aux mutations de l'époque, on peut donc distinguer différentes visions du « progrès », d'un côté un progrès social et/ou politique revendiqué par les différents mouvements, et de l'autre côté un « progrès capitaliste » indépendant de la volonté des militants, et dont il s'agit de négocier les conséquences.

Les mouvements de bris de machines, syndicalistes et réformistes apparaissent donc non pas comme des mouvements contre le capitalisme, mais plutôt en faveur de réformes sociales, économiques et politiques qui leur permettraient de profiter de ces circonstances économiques changeantes. C'est pour cela que l'on peut voir dans ces mouvements des aspects réactionnaires, visant à conserver les droits qui vont dans l'intérêt des

classes les moins aisées et des aspects progressistes pour bénéficier de plus de droits et limiter les privilèges des élites politiques et économiques.

En effet, ces mouvements réagissent en premier lieu à des circonstances économiques en mutation. Avec la mécanisation et l'industrialisation du travail, les inégalités entre travailleurs et employeurs explosent, proportionnellement à la taille des usines et à celle des villes. Dans les années 1810, ces effets sont encore modérés, et c'est plutôt à la crise économique provoquée par les guerres napoléoniennes que les luddites réagissent, d'où le fait que ces mouvements aient pu être vus comme réactionnaires. Mais à mesure que l'industrialisation progresse, les mouvements ouvriers sont de plus en plus tournés vers l'avenir. En effet, la création d'espaces de sociabilité radicaux comme les tavernes ou les *Hampden Clubs* permettent aux ouvriers d'élaborer des stratégies protestataires et de réfléchir à des solutions politiques à leurs griefs. Les mouvements ouvriers cherchent alors à négocier les conséquences néfastes du capitalisme sur leurs moyens de subsistance, en faisant grève pour de meilleurs salaires, en lançant des campagnes pour des journées de huit heures ou pour l'interdiction du travail des enfants, ou bien en mettant en place des coopératives pour lutter contre la hausse des prix.

De fait des changements économiques provoqués par l'industrialisation et l'essor du capitalisme libéral, la société est également remodelée, d'où les changements politiques demandés par les radicaux tout au long de la période. En effet, l'industrialisation cause la croissance de la classe moyenne, qui représente un groupe social relativement nouveau dans un pays longtemps structuré par l'opposition entre aristocratie et classes laborieuses. Les rapports entre classe ouvrière et classe moyenne sont relativement apaisés jusque dans les années 1830, puisque ces deux groupes sociaux ont en commun d'être exclus de de la politique parlementaire. Cependant, le *Reform Act* de 1832 cause une rupture entre la classe moyenne haute, qui a reçu le droit de vote, et les classes inférieures qui ont milité parfois au péril de leur vie (à Peterloo en 1819) sans que leur légitimité politique ne soit reconnue. Face à une aristocratie et une bourgeoisie industrielle enrichie par le capitalisme, les revendications politiques des chartistes peuvent être vues comme une manière de compenser politiquement un ordre des choses qui ne bénéficie pas aux classes laborieuses, écrasées par les crises, le prix du pain parfois élevé du fait des *Corn Laws* (1815-1846) ou encore la *New Poor Law*.

Or si les mouvements protestataires ont pu être vus a posteriori comme des expressions d'une conscience de classe naissante, on peut plutôt y voir le signe que les classes moins aisées perçoivent la centralité de la politique face aux mutations sociales et économiques de l'époque. En effet, les termes employés par Katrina Navickas semblent évacuer l'importance de la classe. Pourtant, les historiens marxistes comme E. P. Thompson ou Eric Hobsbawm ont vu dans ces mouvements, et notamment dans le chartisme, la naissance de la classe ouvrière, avec un combat non seulement politique mais aussi social, le vote étant vu par ces historiens comme visant le progrès social. Cette perspective marxiste a été mise en cause par l'approche « linguistique » et discursive de Gareth Stedman Jones, qui a montré tout d'abord les continuités entre radicalisme et chartisme, mais aussi l'incompatibilité de la lecture marxiste avec la grille de lecture chartiste. En effet, tandis que le marxisme est fondé sur l'idée que les conditions économiques déterminent les rapports de pouvoir, pour les radicaux et les chartistes c'est le pouvoir qui détermine les conditions économiques. On peut ainsi penser à une célèbre citation du chartiste Bronterre O'Brien : « *Knaves will tell you that it is because you have no property that you are not represented; I tell you, it is because you are not represented that you have no property* ». Cette affirmation montre que pour les radicaux de la période, la politique est la cause, et la prospérité l'effet. Cette caractéristique, si Stedman Jones la limite au chartisme, peut être vue comme le point commun qui rassemble les différents mouvements mentionnés par Katrina Navickas : ils ont en effet en commun la perception de la centralité de la politique dans les progrès sociaux auxquels ils aspirent. Une similitude cruciale entre ces différents mouvements est d'ailleurs l'importance des pétitions : les luddites, les

syndicalistes, les radicaux avec John Cartwright et les chartistes avec leurs trois grandes pétitions (1839, 1842 et 1848) ont tous vu en la pétition un moyen privilégié de faire entendre leur voix au niveau politique à une époque où ils n'étaient pas représentés au Parlement.

Pour conclure, les mouvements protestataires de la première moitié du XIXe siècle sont caractérisés par leur rapport ambivalent au progrès et au passé. Si chacun de ces mouvements présente par certains aspects un attachement à un âge d'or plus ou moins fantasmé, ils demeurent tournés vers l'avenir par leurs demandes de mesures politiques pour acquérir des droits électoraux ou protéger leur statut social. Finalement, ce qui rassemble ces trois mouvements, c'est qu'ils sont confrontés à des mutations économiques, sociales et politiques défavorables et qu'ils cherchent tous en la politique un moyen de se prémunir des conséquences néfastes de l'essor du capitalisme libéral, même si les manières employées pour interpeler la sphère politique ont pu emprunter des chemins législatifs et pacifiques (pétitions) mais aussi militants voire illégaux (grèves, insurrections, conspirations).

Exemple d'une dissertation traitant la période 1811 à 1914

La période 1811-1914 est synonyme de bouleversements sans précédents dans la société britannique : l'explosion démographique, l'extension progressive du droit de vote et la rapidité des phénomènes d'urbanisation et d'industrialisation sont les signes notables de changements culturels, politiques et économiques à la fois profonds et durables. Pour une partie de la population britannique et pour certains historiens de tradition whig, ces changements ont constitué une forme de progrès social, souvent interprété de manière téléologique comme inéluctable. L'historien britannique G. M. Trevelyan interprète ce progrès « sans catastrophe » (c'est-à-dire sans excès révolutionnaire) comme l'œuvre du « bon génie » britannique (« *the good genius of British politics* »). Cependant, le tournant historiographique de l'histoire « par en bas » (« *history from below* ») dans les années 1960 a mené à une réévaluation de cette conception d'un progrès social universel, consensuel et sans accrocs, pour révéler les différentes formes de conflictualités qui ont secoué le dix-neuvième siècle britannique. Cette nouvelle histoire des contestations sociales, en se détachant des élites sociales, parlementaires et économiques, cherche à s'interroger sur la notion même du progrès, son sens profond et ses exclus. Dans *Protest and the Politics of Space and Place,1789-1848* (2016) l'historienne Katrina Navickas, qui se situe dans ce courant historiographique, écrit : « *Machine-breakers, trade unions and reform movements were not reactionary, resisting capitalist progress in a misguided vision of a golden age; rather they sought a different type of progress that valued the representation of the non-propertied and the rights of workers, with some legislative restrictions on what governing elites and major employers could do* ».

Loin de l'idée d'un progrès économique et social inéluctable, partagé, face auquel toute résistance aurait été futile (« *misguided* ») ou réactionnaire (« *reactionary* »), Navickas nous invite à interpréter les luttes sociales du dix-neuvième siècle sous l'angle de la contingence, et comme une mise en compétition de différentes conceptions du progrès (« *capitalist progress (…) [against] a different type of progress* ») et visions de la société, par différentes tranches de la population (« *the non-propertied* », « *workers* », « *governing elites and major employers* »). À la suite de Navickas, nous nous demanderons dans quelle mesure les mouvements de contestations ouvrière et de réforme parlementaire entre 1811 et 1914 ont été porteurs d'une vision alternative (ou de visions alternatives) du progrès, en conflit avec celle des élites économiques et gouvernementales. Dans un premier temps nous examinerons l'émergence de mouvements de bris de machine en réaction à l'érosion de ce que E. P. Thompson appelle une « économie morale », afin de mettre

en lumière le rapport entre défense des droits des ouvriers et résistance au progrès industriel. Dans un second temps, nous mettrons en évidence la manière dont les questions de représentation gagnent de l'ampleur sur la période 1830-1850 avec des tentatives pour faire émerger des syndicats nationaux, puis l'absorption des revendications syndicales par le chartisme, mouvement qui a porté pour des millions de britanniques l'espoir d'une forme de progrès démocratique. Enfin, en troisième partie, nous chercherons à établir un portrait nuancé du syndicalisme et du socialisme sur la période 1850-1914, afin de faire valoir les multiples conceptions du progrès dont ils ont été porteurs (avec chacun ses formes d'exclusion) ; nous aborderons également la naissance du parti travailliste comme une réponse aux restrictions imposées sur les moyens de contestation ouvrière.

Le mot « luddite » est devenu synonyme de réactionnaire, en ce qu'il désigne une personne jugée vainement et irrationnellement opposée à la technologie : « *[someone] resisting capitalist progress in some misguided vision of a golden age* ». Longtemps c'est ainsi qu'ont été perçus par les historiens les briseurs de machine du début du dix-neuvième siècle. Le mouvement luddite, qui commence en 1811 dans le secteur de la bonneterie du Nottinghamshire avant de se diffuser à d'autres industries textiles du Yorkshire et du Lancashire, représente encore dans la conscience populaire un épisode de résistance futile à l'industrialisation, qui de par une forme de nostalgie pour une économie morale perdue, dans laquelle le travail d'un ouvrier était rémunéré non selon la loi d'un marché concurrentiel mais selon des accords et des jugements conventionnels sur la justesse des prix. Selon Eric Hobsbawm, cependant, c'est lire le luddisme par le prisme de son échec, de manière téléologique, que de refuser de prendre au sérieux la résistance des ouvriers textiles au progrès (au sens de l'expansion) de l'industrialisation. Car en effet, le luddisme pose la question de ce qu'on entend par le mot progrès : pour l'ouvrier textile, menacé de perdre son emploi par l'adoption de métiers à tisser mécaniques, le progrès industriel était synonyme de précarisation. De plus, les lettres de menace luddite témoignent de la peur d'une perte de savoir-faire due à la mécanisation et l'emploi d'ouvriers non qualifiés. Loin de l'image d'un mouvement purement anti-machine, les luddites visaient spécifiquement les machines d'employeurs qui avaient refusé d'écouter leurs ouvriers ou qui fabriquaient des produits jugés comme étant de mauvaise facture. Hobsbawm le souligne, les luddites n'étaient pas anti-progrès : le bris de machines était un moyen de lutter contre une dévalorisation de leur métier, en montrant que, dans leur métier, le progrès technologique était antithétique au progrès social, ou à celui de l'artisanat.

La question de la violence des luddites (qui en plus de lettres de menaces, allait jusqu'à la destruction des biens) a elle-même de l'importance puisqu'elle révèle quelque chose des limites imposées par les autorités sur l'action protestataire (« *what governing élites (…) could do* »), ainsi que de la violence qui accompagnait la mise en compétition de différentes conceptions du progrès. Les premières décennies du dix-neuvième siècle sont marquées par la forte inquiétude des autorités face aux revendications populaires et par la brutalité de la répression. La suspension de l'*Habeas Corpus* en 1817 motivée par la peur de « l'esprit malveillant » (« *the malignant spirit* ») de la Révolution française, et la répression en mars de cette même année d'une manifestation pacifique de tisserands au départ de Manchester, montre bien que les modes de contestation constitutionnels étaient inefficaces et périlleux. Les travailleurs, exclus du suffrage censitaire, et incapables de se faire entendre par des voies légales, ont trouvé un dernier recours dans les bris de machine. On notera, de plus, l'illégalité des syndicats au moment du mouvement luddite, sous l'effet des *Combination Acts* de 1799-1800 : sans autre moyen de se faire entendre, la menace et la destruction de biens devenait pour les luddites un outil efficace de négociation avec des employeurs, afin de présenter leurs droits. C'est ce que Hobsbawm appelle la négociation par l'émeute (« *collective bargaining by riot* »), un procédé dont il juge qu'il aura

fonctionné pour beaucoup de luddites, qui sont parvenus sinon à empêcher, du moins à retarder la mécanisation.

On note cependant que les gains des luddites sont des gains limités, arrachés à des employeurs modestes, malgré les tentatives de répression violentes par une élite politique détachée de leurs préoccupations. Les restrictions législatives (« *legislative restrictions* ») étaient encore, lors des épisodes luddites, le fait de ces élites et non des mouvements protestataires. Le *Machine-Breaking Act* de 1813, qui condamnait à mort les briseurs de machine témoigne de la manière dont l'appareil législatif servait alors à limiter les moyens de contestation par des mesures brutales qui se voulaient exemplaires. Ainsi un ouvrier textile du Yorkshire, James Haigh, fut pendu pour avoir tenté de détruire une machine du dénommé William Cartwright. Plus tard, suite à l'abrogation des *Combination Acts* (et donc la légalisation de l'action syndicale) les élites parlementaires votèrent encore une fois pour limiter les modes de contestation ouvrière : le *Combination of Workmen Act* de 1825 vint sévèrement restreindre l'action syndicale en interdisant toute forme d'intimidation. Les termes employés dans la loi (« *intimidation* », « *molestation* ») étaient vagues par dessein, donnant la liberté aux juges de décider plus ou moins arbitrairement quel type de contestation ouvrière était légale ou non.

Les trois premières décennies du dix-neuvième siècle sont donc marquées par des conflits portant sur l'adéquation entre progrès social et progrès technologique, enrichissement national et précarisation d'un métier. On constate également une forme de progrès retors, aussitôt perdu, du droit à l'action syndicale en 1824-25. Les années 1830 et 1840 voient l'émergence de plusieurs syndicats d'ambition nationale, près du mouvement de masse chartiste qui absorbe pendant près d'une décennie le syndicalisme. Ces mouvements montrent comment la question de la représentation politique, et l'attractivité d'un projet de société alternatif a été, au milieu du dix-neuvième siècle, source de mobilisation.

Au cours des années 1830, plusieurs tentatives sont faites pour dépasser le syndicalisme fractionné du début de siècle (un syndicalisme par métier, hérité des guildes médiévales) pour aboutir à un organisme national, regroupant des travailleurs de tous les secteurs. La *National Association for the Protection of Labour* de John Doherty ne fit pas long feu (1831-1832), mais témoigne de cette volonté d'unifier les syndicats. L'héritière de la NAPL fut la GNCTU (*Grand National Consolidated Trades Union*), dont le nom indique que l'on pensait encore en termes d'union des métiers (on verra plus tard dans le siècle la formule basculer de « *trades' union* » à « *trade union* ») en 1834, lorsque l'organisation fut créée. Il est difficile de dire combien de de membres adhèrent à la GNCTU, mais son impact politique et culturel fut significatif. Lorsque six ouvriers de Tolpuddle furent arrêtés et condamnés à la déportation pénale pour avoir créé une loge de la GNCTU, des pétitions circulaient pour contester cette décision de justice (qu'avait appuyé le premier ministre Lord Melbourne). Une manifestation de plus de 30 000 personnes eut lieu, témoignant d'un grand intérêt populaire pour l'affaire, qui elle-même révélait les restrictions législatives qui existaient encore quant à l'action syndicale. Mais la GNCTU, qui fut formée, en partie sous l'impulsion du socialiste Robert Owen, témoigne de par ses origines, d'une certaine vision de la société et du progrès, davantage que d'une préoccupation purement syndicale.

Dans *Chartism: A New History*, l'historien Malcolm Chase fait commencer son histoire du mouvement chartiste avec le rassemblement à Glasgow Green en 1836, organisé par des syndicats locaux, et auquel participent des membres de la *Birmingham Political Union* et de la *London Working Men's Association* (LWMA). Ce choix n'est pas anodin : il permet à Chase d'ancrer le mouvement de réforme parlementaire que fut le chartisme, dans un plus large mouvement syndical, soudant ainsi les questions de droits des travailleurs et de représentation parlementaire. Mouvement de masse auquel adhèrent de millions de britanniques (la pétition

chartiste de 1842 rassembla plus de trois millions de signatures) le chartisme fut un mouvement (entre autres) pour le suffrage universel masculin – et ce fut sur la base de ce programme résolument politique que se fonda la dimension syndicale du mouvement. Lors des « *Plug Riots* » de 1842, qui suivirent l'échec au parlement de la seconde pétition chartiste, des milliers d'ouvriers, à commencer par les mineurs, entrèrent en grève au nom de la charte. La question du progrès démocratique par l'extension du droit de vote fut ainsi transformée en revendication salariale. Chase le souligne bien, dès 1839 la grève nationale s'impose aux chartistes non pas comme une alternative à l'insurrection mais comme une forme d'insurrection en soi : une manière de contourner l'exclusion des classes populaires du processus décisionnel.

Mais bien plus qu'un progrès démocratique, le chartisme se voulait porteur d'une vision alternative de la société. Les chartistes avaient une culture politique propre : leurs journaux étaient chartistes (le *Northern Star* de Feargus O'Connor), leurs maisons étaient décorées d'objets chartistes, ils appartenaient à des organisations chartistes. Et à partir de 1845, les chartistes adhérèrent massivement au *Land Plan* du charismatique Feargus O'Connor – un programme ambitieux de retour à la terre qui fut lui-même profondément politique : il s'agissait d'accorder à des classes populaires urbaines le droit de devenir propriétaire – un renversement de l'ordre social. Si le *Land Plan* d'O'Connor échoue, il de démarque cependant par son attractivité qui met en relief la dimension utopiste du projet chartiste, comparable à celle de l'owénisme en son temps. Mais là s'arrête la comparaison, car si l'owénisme souhaitait voir advenir une révolution culturelle et sociale dans la relation entre homme et femme, le *Land Plan* se voulait être un outil de la réaffirmation de la masculinité ouvrière, un moyen pour les hommes des classes populaires de se conformer à l'idéal de l'homme gagne-pain (« *the male breadwinner* »). C'est sous cet angle – celui du genre – que le chartisme peut paraitre réactionnaire. Le progrès social espéré par O'Connor n'en était pas un pour les femmes, que le mouvement marginalisera progressivement. Ainsi Elizabeth Hansen, femme d'Abraham Hansen (un cordonnier d'Elland), cessa rapidement d'être impliquée dans les activités chartistes après la naissance de son fils Feargus O'Connor Hansen, bien qu'auparavant elle ait été une militante impliquée.

La fin du chartiste au tournant des années 1840-1850 coïncide avec l'émergence de nouvelles formes de syndicalisme, qui se gardaient d'afficher leur militantisme ou une trop forte affiliation politique. Les années 1850 et 1860 virent l'émergence de ce que Beatrice et Sydney Webb ont appelé les « *New Model Unions* », des syndicats dont le fonctionnement et la structure s'inspiraient de l'ASE (*Amalgamated Society of Engineers*). Ces nouveaux syndicats, nationaux, avaient leurs bureaux à Londres pour permettre le lobby parlementaire, avaient un secrétaire permanent, et des frais d'adhésion élevés (1 shilling par semaine) – ce qui signifie que n'y adhéraient généralement que les ouvriers qualifiés appartenant à « l'aristocratie des travailleurs » (« *the labour aristocracy* ») – les dix ou quinze pour cent des travailleurs manuels les mieux rémunérés. Il faut donc nuancer la vision de syndicats qui luttaient pour un progrès social économique qui concernait de manière égale tous les membres de la classe ouvrière. Il faut se demander si les deux groups évoqués par Navickas ("*the unpropertied*", "*workers* ») sont homogènes, si leurs intérêts concordent en tous points. Or, dans les années 1850 et 1860, les intérêts des travailleurs qualifiés et non-qualifiés divergeaient de beaucoup et les syndicats les plus puissants (qui organisent les travailleurs qualifiés) contribuèrent à élargir l'écart de salaire entre les travailleurs, et militèrent pour limiter l'emploi d'ouvriers non-qualifiés dans certains secteurs. C'est seulement à partir des années 1880, lorsque les *New Model Unions* firent place à une nouvelle forme de syndicalisme (« *new unionism* »), que cet écart de salaire commença à rétrécir. En effet, les nouveaux syndicats, fondés après les vagues de grève de la fin des années 1880 (dont celle de 1888 de la fabrique d'allumettes Bryant and May, ou celle de 1889 des ouvriers du gaz de Beckton), organisaient en grande partie des travailleurs peu qualifiés et faiblement rémunérés. Ces grèves, qui reçurent beaucoup de publicité (la

socialiste fabienne Anne Besant écrivit un article sur les ouvrières de la fabrique d'allumettes, forcées à travailler avec du phosphore dans des conditions déplorables), et le nouveau syndicalisme, contribuèrent à réduire les écarts de salaire sur la période 1880-1910.

La question du syndicalisme au début du vingtième siècle est centrale pour comprendre la fondation du parti travailliste. Navickas définit le progrès alternatif porté par les mouvements protestataires comme étant en partie la mise en place de restrictions imposées sur les autorités gouvernementales et les élites économiques (« *some legislatives restrictions on what governning elites and major employeurs could do* ») – or la fin du dix-neuvième siècle et le début du vingtième est en partie marqué par des tentatives d'organisation politique afin de protéger les droits des travailleurs. Malgré le refus de certaines figures du socialisme anglais de participer au système parlementaire (William Morris, membre de la *Democratic Federation* de Henry Hyndman puis de la *Socialist League*, appelle au boycott des élections de 1884), des partis défendant la cause ouvrière virent le jour – notamment l'ILP (*Independent Labour Party*) de Keir Hardie en 1893. C'est cependant en 1901 que le besoin d'un partir travailliste devint urgent : cette année la compagnie Taff Vale traîne en justice un syndicat d'ouvrier du chemin de fer, qui fut jugé responsable de la perte financière associée à ses grèves. Ce jugement, parce qu'il établit un précédent dangereux pour le droit de grève accéléra la mobilisation pour des candidatures travaillistes aux élections. C'est ici le besoin d'imposer des restrictions législatives sur un employeur (Taff Vale) qui mène à une mobilisation politique. En 1904, le parti travailliste fut fondé suite aux élections, et en 1906 le *Trades Dispute Act* fut adopté – protégeant les fonds des syndicats.

De 1811 à 1914, la notion de progrès demeure éminemment problématique. On le sait, le progrès démocratique n'est pas le processus lisse et sans catastrophe que dépeint Trevelyan, mais l'extension du droit de vote se fait par à-coups, est faite d'exclusions répétées (notamment les femmes, en 1832, 1867 et 1884), et fait l'objet de conflits parfois violents (les 22 chartistes morts à Newport en 1839). Le progrès économique est, on l'a vu, un phénomène tout aussi complexe : l'industrialisation est source d'enrichissement pour certains, et de précarisation et perte de savoir-faire pour d'autres. Quant au progrès syndical, garantie du droit de travailleurs, il est long : plus d'un siècle sépare l'adoption du *Combination Act* du *Trade Disputes Act* – un siècle de légalisation progressive de l'activité syndicale qui révèle aussi des moments de rupture entre des travailleurs, aux statuts économiques différents, aux intérêts divergents. Les mouvements abordés, qu'ils aient échoué (le luddisme) ou plus ou moins réussi (cinq des six points de la charte du peuple ont été adoptés d'ici la fin de la Première Guerre mondiale), reste malgré tout sous-tendu par un idéal ou une vision du monde et des relations sociales qui représentent une alternative à ce que présente la culture dominante.

Rachel ROGERS, Université Toulouse-Jean Jaurès

Avec le concours des membres de la commission de civilisation.

2 – Commentaire de texte en anglais (littérature)

Le texte à commenter pour les épreuves écrites de la session 2026 était tiré de « The Birthmark », un des contes les plus connus de Nathaniel Hawthorne, publié en 1843. Ce rapport vise à fournir des conseils méthodologiques et des pistes d'analyse, non exhaustives, pour le commentaire. Les points soulevés seront illustrés d'exemples rencontrés dans les copies (signalés par « Ex. »). Le rapport se termine par des exemples d'interprétations, de problématiques et de plans provenant de copies.

Écueils rencontrés et conseils méthodologiques

La présentation du texte doit être faite selon les normes en vigueur et de manière pertinente. Ainsi, les titres de contes doivent être cités entre guillemets et non soulignés : "The Birthmark". Le renvoi au titre complet de l'édition Norton pour situer le texte ne présentait pas d'intérêt pour le commentaire. En revanche, la date de sa première publication (1843) pouvait servir à le situer au milieu de la période de l'écriture et de la publication des contes (entre 1830 et 1850), moment où Hawthorne semble exceller dans le genre. Plus largement, la décennie de publication (les années 1840) pouvait aussi servir à souligner ce fait.

La contextualisation de l'extrait a parfois donné lieu à des résumés très détaillés de la nouvelle, ou à des erreurs. L'extrait n'est pas situé au début de la nouvelle ; à ce stade les personnages sont déjà connus et la phase de caractérisation est dépassée. Il était en revanche pertinent de s'intéresser à la façon dont la focalisation interne sur Georgiana propose un angle neuf sur le personnage, et éclaire à la fois les deux personnages. Ex. « *This is one of the few moments when Georgiana speaks and is alone with the reader. Eventually she loses her voice and is replaced by Aylmer, his experiment and obsession*. » Que le point de vue d'une femme soit relativement inhabituel était également digne d'intérêt. Ex. « *The extract constitutes one of the rare occasions when the reader is allowed into a woman's mind.* » Il était regrettable de plaquer ensuite des interprétations suggérant que ce point de vue féminin était irrationnel et naïf, conformément aux préjugés de l'époque. Rien dans le texte ne le suggérait, au contraire.

Il pouvait être fructueux d'établir des liens avec d'autres contes de l'édition au programme, en particulier autour des thèmes de la science, notamment « Rappaccini's Daughter » et « Dr. Heideggger's Experiment » et de leurs figures d'alchimistes, ainsi que de l'opposition entre la réalité humaine et le monde des idées, par exemple dans « The Artist of the Beautiful », « Ethan Brand » ou encore « The Minister's Black Veil ». Mais il ne suffit pas de mentionner un parallèle thématique avec un autre conte pour que le rapprochement fasse avancer l'analyse ; il vaut mieux choisir un aspect précis du récit qui sera parlant. Ex. « *In "Rappaccini's Daughter", it is said that Rappaccini "cares infinitely more for science than for mankind".* » La référence à un autre conte peut venir consolider une interprétation, par exemple celle des paroles d'Aylmer, « *Sing to me, dearest*. » (l. 36). Ex. « *In this sense, Aylmer calling for Georgiana to sing for him may be understood as Georgiana singing her own sepulchral song. Similarly to the tale "Young Goodman Brown," all religious elements are turned into demonic instruments such as hymns becoming devilish songs, and the Bible being transformed into the devil's book. In the end, maybe Aylmer's journal is precisely this*. »

Certaines copies ont utilisé le texte comme prétexte pour disserter sur l'œuvre de Hawthorne en général ou sur le contexte religieux en perdant de vue le texte, donnant lieu à du plaquage inutile de

connaissances sur le puritanisme et le transcendantalisme. En revanche, il était pertinent par exemple de mobiliser l'idée de la séparation entre l'intellect et les émotions explorée par Hawthorne dans ses carnets. Ex. « *Aylmer embodies the "separation of the intellect from the heart", which is how Hawthorne defined the unpardonable sin in his* American Notebooks*.* »

Capitale, la phrase annonçant la problématique doit être claire et immédiatement compréhensible. Il n'est pas attendu qu'elle mentionne tous les mots clés du devoir à venir dans un amoncellement inextricable, comme c'est trop souvent le cas. Idéalement, elle devrait découler des remarques précédemment posées dans l'introduction et préparer l'annonce du plan. (Voir les exemples donnés en fin de rapport.)

Le passage est centré sur la figure du scientifique et la place de la science, qui dans de nombreuses copies se sont trouvées plus ou moins réduites à la figure du « savant fou ». Cette seule thématique, qui traverse l'ensemble du conte et donc n'est pas spécifique au passage, ne suffit pas à rendre compte de l'extrait et ne constitue pas en soi une problématique. De plus, en termes d'outils d'analyse, les copies les plus faibles se contentent de faire des relevés de champs lexicaux (souvent sur le thème de la science) et/ou de juxtaposer des citations sans véritablement les commenter. Il manque ainsi les repérages nécessaires, notamment sur le dispositif narratif, la focalisation et l'ironie de la voix narrative, ce qui entraîne des confusions concernant la prise en charge du discours. Outre l'étape de l'analyse méthodique de la narratologie (analyse du point de vue menant à une prise en compte de l'ironie), il est donc recommandé d'élargir la grille de lecture en variant les approches, en confrontant par exemple le texte aux outils du genre littéraire (le gothique, la structure de la quête), de l'analyse culturelle et stylistique (les nombreuses structures adversatives suggérant une remise en question de l'autorité morale, masculine et scientifique ; l'affirmation et le questionnement des oppositions traditionnelles entre le matériel et le spirituel, la raison et l'imagination, le succès et l'échec). La voix de Georgiana, au cœur du passage, pouvait ainsi s'analyser avec profit dans son rapport au corps et au domaine spirituel (charnelle et éthérée à la fois, invisible mais sensible et vulnérable aux affects).

Un certain nombre de copies trahissent une vision magique et catastrophiste de la science, sans doute alimentée par la figure du savant fou, et ne semblent pas percevoir combien la pratique d'Aylmer est dévoyée. Ces copies témoignent d'une méconnaissance de l'histoire de la science et ignorent le lent processus de sa constitution par tâtonnements et expérimentations répétés. La moindre erreur y est tenue pour une invalidation en bloc de la science : soit la science est magie, soit elle est impuissance ou mystification.

Le conte est souvent identifié au genre du « *cautionary tale* », une histoire à méditer sur les dangers de la science. Pourtant la littérature ne cherche pas à prouver, ni à démontrer, ni à donner des leçons, ni à simplement « illustrer » les idées de l'auteur. Le texte n'est pas un essai mais une œuvre de littérature. Il faut donc maintenir une distance vis-à-vis du terme « *cautionary tales* » et garder à l'esprit la séparation cruciale entre auteur et narrateur.

Le passage met en scène les deux personnages principaux, Georgiana et Aylmer. Cette situation présente le risque que le propos soit trop centré sur les personnages (comme le montrent les nombreuses phrases qui ont pour sujet Aylmer, Georgiana ou les pronoms *he* et *she*), ramenant la copie à une paraphrase explicative plus ou moins sophistiquée et fidèle au texte. De nombreuses copies ont laissé entièrement de côté Georgiana pour se concentrer exclusivement sur Aylmer (et le thème de la

science). Enfin, plusieurs copies ont proposé des analyses trop psychologisantes sur la dynamique de couple. Une façon de problématiser la présentation des personnages était de les situer par rapport à la quête de perfection humaine réalisée par Aylmer, visée dont le conte questionne la pertinence (*hubris*, égarement et méconnaissance de l'humain).

Le passage est marqué par le fait que Georgiana découvre les faiblesses d'Aylmer, qui augurent mal des chances de réussite de l'opération à venir. Cependant, on ne peut pas se contenter de lire l'extrait uniquement comme une prolepse de la mort de Georgiana. Le texte s'analyse en ce qu'il s'inscrit dans le récit tout entier, qui est celui d'une quête de perfection au résultat ambigu, remettant en question la possibilité même de la perfection humaine. Sur ce point, l'idée d'une « célébration de l'imperfection » (rencontrée dans une copie) est une formule oxymorique bien trouvée.

Certaines figures de style ou termes compliqués sont parfois nommés comme pour impressionner le correcteur : « *protase* », « *apodoses* », « *volta* », « *catacosmesis* », « *solipstic* », « *tryptic* », « *isotopia* », « *metadramatic* », « *scopic* », « *ontological* », « *eirôn/alazôn* », « *objective correlative* »… Malheureusement, ces termes sont souvent soit sans pertinence, soit mal utilisés. A contrario, la partie dialoguée à la fin du texte a parfois été ignorée ; pourtant elle marque une progression importante dans l'extrait et appelait à être interprétée à part entière. Ex. « *Aylmer becomes a stage director*. »

Les citations sont parfois trop nombreuses, mal ponctuées, et découpées d'une façon qui soulève des doutes sur la compréhension du texte. Ex. *« *This section will dwell into nature and the paradox mentioned on line 7 'Nature a power above nature'*. » Il arrive aussi que le découpage des citations génère des phrases agrammaticales (Ex. *« *the 'almost invariably failures'* ») ou des énoncés qui sont des contresens sur le texte. Ex. *« *Aylmer's research is implicitly criticised as a waste of time, as a 'tedium of the hours' devoted to 'combination and analysis.* » L'expression « *romance and poetry* » a souvent été extraite de son contexte et interprétée littéralement. Ex. « *Aylmer's library is full of 'romance and poetry*' ». Or, la phrase « *In many dark old tomes she met with chapters full of romance and poetry* » (l. 3) suggère un emploi métaphorique des mots « *romance* » et « *poetry* » pour désigner un contenu en partie irrationnel, sans rigueur, fictif ou imagé, qui irait donc à l'encontre des exigences de la pensée scientifique. Cet emploi du mot « *romance* » a ensuite parfois donné lieu à des rapprochements hâtifs et arbitraires avec l'œuvre de Hawthorne. Autres exemples de faux-sens ou contresens sur des citations : Ex. *« Aylmer is characterised as "a man of genius" (l. 27) ». Ex. *« *His wife could be considered as "his most splendid success*" *and as "his brightest diamond" but he sees her as a "failure" and "the merest pebble". »*

Langue et écriture

L'expression écrite présente des défauts récurrents. Trop souvent la syntaxe des propositions relatives est calquée sur celle du français, ce qui génère des ruptures de syntaxe. Ex. *« *The reader discovers the corpse of Dr Heidegger's wife in his laboratory who died after his experiment on her*. » Quelques copies juxtaposent les phrases indépendantes, ce qui ne se fait pas en anglais. Ex. *« In his book, Aylmer describes and spiritualizes, in a similar fashion, Hawthorne's poetics spiritualizes reality. » D'autres n'appliquent pas le principe de non-séparation du verbe et du COD. Ex. *« *She's also experiencing unknowingly the empowerment brought by reading*. » Les candidats devraient revoir les règles qui régissent la ponctuation des propositions relatives : les propositions relatives déterminatives ou restrictives ne sont pas précédées de virgules, contrairement aux propositions relatives appositives

ou explicatives. Le non-respect de cette règle grammaticale compromet la compréhension, en particulier lorsque de (trop) nombreuses propositions relatives s'enchaînent. Il convient donc de reformuler pour éviter l'empilement de relatives. Ex. *« *Georgiana who may embody the reader who does not question what he/she reads and who was not what Hawthorne expected from his readership*. » Ex. *« *The narrator punctuates the description with comments upon science and its evolution which is epitomised by the evolution of the relationship between a husband and his wife who is so in love with him that she willingly accepts his mad experiments on her body*. »

De nombreux commentaires manquent de rigueur syntaxique. Les structures syntaxiques sont parfois tellement complexes, peu idiomatiques ou incorrectes que le propos devient incompréhensible. Ex. *« *This extract from "The Birthmark" thus ends on the demonstration of the impossibility of knowledge or the future while foreshadowing the rest of the tale, leaving the readers with both mysteries or suspense and a certain resolution and therefore satisfaction in allowing them to guess the end and remain in known territory as far as the reading of Hawthorne is concerned, quite ironically, though.* » Ce type de phrase est représentatif d'un style inutilement compliqué qui pousse le propos à la limite de l'incompréhensible. Outre la difficulté éprouvée par un correcteur pour accéder au sens, une telle phrase ne communique pas l'impression d'une bonne maîtrise de l'anglais écrit. Beaucoup de candidats gagneraient à s'exprimer dans une langue simple et claire.

Autre signe du manque de maîtrise de la syntaxe : la phrase trop longue truffée de citations qui interrompent le propos, compromettent le bon déroulement syntaxique de la phrase et font du commentaire un tissu de citations d'où l'argumentation disparaît. Ex. *« *After using the superlative and hyperbolic words in succession to let Georgiana's voice shine through ("as strong and eager aspiration towards the infinite", "his ardent, ambitious […] life", "the most splendid", "was yet as men and colleagues a record as ever mortal hand had penned"), the text takes on a more critical tone, describing Aylmer as having shortcomings (l. 25) and as powerless against nature, even miserable ("miserably thwarted by the earthly part")*. » Une telle complexité force le lecteur à constamment relire le propos pour comprendre la structure de la syntaxe, la direction de la phrase et suivre le propos général. Rappelons que la clarté de la langue fait partie des exigences du concours.

Enfin, signalons brièvement quelques autres maladresses ou erreurs de langue récurrentes : l'abus de la voix passive ; l'abus des formes -ING, parfois employées à tort alors qu'un substantif existe ; l'omission du « 's » pour marquer le cas possessif ; des problèmes d'articles (Ex. *« *the romance is characterised by a neutral territory where the fantastical interacts with the reality*. » Ex. *« *a thoughtful advice* ») ; la confusion entre « *comment* » et « *commentary* » ; les siècles écrits en majuscules romaines (**XIX*th *century*) au lieu de chiffres : *19*th *century*.

Situation de l'extrait

Plusieurs éléments du passage font écho à des événements rencontrés plus tôt dans le récit. La scène est en effet précédée d'un certain nombre de signes annonciateurs du scénario de l'échec et de l'illusion, que Georgiana peut lire ici dans les carnets de recherche d'Aylmer. La plante qui meurt après qu'Aylmer lui a administré une potion de sa fabrication est une première expérience d'échec, que renforcent celles décrites dans les carnets ; les livres des alchimistes sur lesquels Aylmer fonde son autorité de savant apparaissent ici moins empreints de certitude ; et la possibilité de contrôler la nature,

qu'Aylmer explore depuis longtemps, est remise en question par son parcours tel que consigné dans ses carnets de recherche. La bibliothèque syncrétise ainsi un moment de doute incarné par ces différents éléments, et devient le théâtre de la révélation d'un autre sens possible.

Un autre type d'écho se trouve dans les larmes de Georgiana (l. 29-30), qui explose en sanglots une première fois au début de la nouvelle, après qu'Aylmer lui dit qu'il est choqué par sa tache. Par ces crises de larmes, Georgiana exprime ses émotions corporellement, d'abord à l'idée de perdre l'amour d'Aylmer, puis ici devant la possibilité entrevue de perdre la vie si l'opération échoue. À l'inverse, chez Aylmer, l'émotion est avant tout intellectuelle : il a l'amour de la beauté parfaite (à venir, élusive) de Georgiana, et l'amour profond de la science. Le passage confirme comment tous les deux incarnent des aspirations et sentiments très différents, voire opposés.

La description du laboratoire, aménagé pour l'opération, renvoie aux travaux qu'Aylmer y a menés autrefois (tout comme le volume trouvé par Georgiana dans sa bibliothèque), y compris sur le corps humain, et qui sont évoqués plus tôt dans le récit. Aylmer a dû abandonner cette partie de ses recherches visant à percer les mystères de la création de l'être humain par la nature. En se préparant à opérer Georgiana, il reprend cette quête sur laquelle il a buté, et se réjouit à la perspective d'un succès. Cependant, l'historique de ce parcours de recherche est déjà le signe d'une faiblesse, un échec passé, qu'Aylmer transforme en défi, en succès à remporter. Il s'agit aussi d'un refus d'accepter que la nature puisse avoir le dernier mot, par entêtement ou par orgueil. Ces différents échos et répétitions viennent souligner l'échec dans l'activité scientifique d'Aylmer.

Enjeux du passage

On peut identifier plusieurs enjeux, motifs et dynamiques mis en œuvre dans le passage :

- la lecture, la bibliothèque, le livre, la figure de la lectrice, la figure de l'auteur

- la science (telle qu'incarnée par la figure de l'alchimiste / du savant), ses possibilités, ses limites, ses dangers

- la nature, la dyade beauté & faiblesse humaine (incarnée par Georgiana)

- l'amour (conjugal) dans ses différentes formes

- l'atmosphère gothique du laboratoire transformé en bibliothèque

- l'illusion, l'aveuglement, la tromperie, l'échec, l'orgueil démesuré (*hubris*)

- l'opposition entre acceptation / soumission et affirmation de soi

- le renversement / la révélation / la prise de conscience

- la surface / la profondeur

Il s'agit de problématiser la scène en articulant entre eux des éléments clés. Ce qui suit est une proposition dans ce sens, qui n'exclut bien sûr pas d'autres approches possibles.

Proposition de commentaire

La progression dans la scène de la bibliothèque est fondée sur les lectures de Georgiana : elle apprend les limites et la faiblesse d'Aylmer en tant que savant (les récits de ses succès peuvent être lus comme des échecs), et en tire une leçon sur la difficulté des hommes comme lui à vivre leur aspiration

à l'idéalisme, car ils se heurtent à la matérialité de la vie qui les ramène perpétuellement à la finitude de leur condition. À travers le regard de Georgiana sur les textes, cette scène pose la question de l'épistémologie de la lecture, dans un moment de révélation et de prise de conscience fondé sur un renversement entre l'apparent et le caché.

1. La figure de la lectrice dans son rapport aux textes.

2. L'activité de lecture et l'interprétation des signes.

3. Le rapport à la lecture et l'affect au sein du couple.

1. Lectrice et textes

La double focalisation de la scène se fait à travers Georgiana et le narrateur, dont le récit est à la troisième personne. Georgiana est seule dans la bibliothèque, ce qui lui donne une liberté de lecture, laquelle favorise une indépendance de jugement. Cette indépendance s'applique ensuite à son appréciation d'Aylmer : « *Georgiana, as she read, reverenced Aylmer and loved him more profoundly than ever, but with a less entire dependence than heretofore* » (l. 19-20). L'espace de solitude de la bibliothèque contribue à susciter cette liberté de pensée, soulignant en creux l'emprise d'Aylmer sur Georgiana le reste du temps. La lecture de Georgiana est ponctuée de marqueurs qui signalent son point de vue et une certaine maîtrise intellectuelle : « « *to Georgiana* » (l. 12), « *in truth* » (l. 15), « *as she read* » (l. 19), « *she could not but observe* » (l. 20). Cette position contraste avec l'état proche de la folie dans lequel elle se trouvait peu avant, tel qu'elle le verbalise quand elle implore Aylmer : « *save your poor wife from madness* ».

Le récit suggère un degré d'incertitude quant au statut des écrits d'Aylmer. Le volume de notes qu'il a prises au cours de sa carrière change d'appellation au fil du passage : l'ouvrage est décrit de différentes manières : « *a large folio from her husband's own hand, in which he had recorded every experiment of his scientific career* » (l. 13), « *the book* » (l. 15), « *the volume* » (l. 23), « *Aylmer's journal* » (l. 28). Enfin par Aylmer lui-même, quand il revient dans la pièce : « *a sorcerer's books* » (l. 31) – « *books* » ici au pluriel, dans le sens de « *records* », de carnets. Aux yeux de Georgiana, à mesure qu'elle lit, le carnet de recherche de toute une carrière se transforme en simple « journal », un type d'écrit très ordinaire et accessible à tous. Aylmer perd momentanément son statut de chercheur. Plus généralement, l'instabilité du statut du texte à travers ces changements sémantiques significatifs pose la question de l'épistémologie de la lecture.

Dans cette bibliothèque scientifique (l. 2), le champ de connaissances des ouvrages est marqué par une certaine confusion concernant les auteurs des ouvrages plus anciens : « *philosophers of the middle ages* » (l. 4), « *antique naturalists* » (l. 5). Le domaine de la « science » à laquelle Aylmer s'intéresse est donc très vaste et les méthodes en vigueur sont bien floues, comme en attestent les ouvrages des alchimistes de sa bibliothèque : « *chapters full of romance and poetry* » (l. 3). Quant à la méthode adoptée par Aylmer – « *combination and analysis* » (l. 2) – elle est apparemment rigoureuse et il pense qu'elle ne peut échouer mais elle laisse tout de même place au doute.

Le livre d'Aylmer est qualifié d'emblème : « *The book, in truth, was both the history and emblem of his ardent, ambitious, imaginative, yet practical and laborious life* » (l. 15-16). C'est la double dimension de l'ouvrage, à la fois objet littéralement narratif (racontant « l'histoire ») et symbolique (« l'emblème » qui reflète le type d'homme incarné par Aylmer), qui permet à Georgiana d'accéder à une vérité, signalée

par l'incise « *in truth* ». L'usage stylistique de l'emblème (« un objet – ou l'image d'un objet – servant de représentation symbolique à une qualité, une action ou un type de personne »), ainsi que la stratégie littéraire (de symbolisation) et le postulat (d'accès à la vérité), sur lesquels il repose, sont caractéristiques du style de Hawthorne ; ce type de symbolisme permet de créer une forme d'ambivalence qui crée son propre équilibre.

Les volumes intitulés « *Transactions of the Royal Society* » (l. 9) reflètent une certaine naïveté, mais elle prend une forme différente de celle des alchimistes qui pensaient avoir un certain pouvoir sur la nature et le monde spirituel ; les membres de la Société Royale s'émerveillent quant à eux sans cesse de ce que la nature est capable de produire : « *the members […] were continually recording wonders or proposing methods whereby wonders might be wrought* » (l. 10-11). L'allitération en « w » accentue le brouillage oxymorique entre les deux sens de « *wonder* » ; le doute et l'émerveillement. La lecture de ces ouvrages par Georgiana peut être vue comme une métalepse, au sens d'une intrusion du narrateur qui feint d'entrer dans l'univers diégétique : on entend la voix auctoriale de Hawthorne qui ironise sur la culture, du Royaume-Uni et plus largement de l'Europe, à l'époque où la jeune République américaine cherchait à s'affirmer culturellement et à se distancer de l'héritage européen. Au-delà de la lecture de Georgiana, la scène invite aussi à une interprétation métafictionnelle. Le rapport de Georgiana aux textes de la bibliothèque, et du lecteur au texte de Hawthorne, pose ainsi la question plus large de l'épistémologie de la lecture.

2. L'activité de lecture et l'interprétation des signes

Pendant la lecture de Georgiana, l'aspiration à l'infini, au spirituel que reflètent les écrits d'Aylmer se trouve renversée et subtilement tournée en dérision. Par exemple dans une forme de bathos qui marque la liste d'adjectifs décrivant sa vie : « *his ardent, ambitious, imaginative, yet practical and laborious life* » (l. 15-16). Le passage d'une triade à une dyade, d'un rythme ternaire, quasi-lyrique, qui marque un envol, à un rythme binaire qui brise ce même envol, constitue un oxymore irréparable. Après avoir tendu tout son esprit vers le sublime, le spirituel, le très-haut, Aylmer est ramené aux contraintes de la vie matérielle, dans un mouvement descendant. Suivant cette dynamique de chute, les succès qui l'avaient porté aux nues dans son milieu professionnel subissent le même sort, sous le regard aiguisé de Georgiana : ils retombent bassement et dans un renversement sémantique sans appel, deviennent des échecs – « *Much as he had accomplished, she could not but observe that his most splendid successes were almost invariably failures, if compared with the ideal at which he aimed. His brightest diamonds were the merest pebbles, and felt to be so by himself, in comparison with the inestimable gems which lay hidden beyond his reach* » (l. 20-23). Le polyptote qui transforme « *if compared* » en « *in comparison* » dans la phrase suivante réduit l'écart entre ce qui est d'abord supposé par Georgiana et ce qui est ensuite confirmé, ramenant les rêves d'Aylmer à la réalité, et invalidant ainsi ses succès.

Les minéraux (dans la deuxième phrase citée précédemment), qui sont métaphoriques des objectifs ambitieux d'Aylmer, suggèrent sa duplicité. Les cailloux qu'il fait passer pour des diamants dans son récit sont bien différents des joyaux qu'il rêve d'atteindre mais qui restent hors de sa portée. La métaphore des minéraux fait également écho aux pratiques des alchimistes du Moyen Âge, qui cherchaient à transformer le plomb en or. L'emploi de l'hyperbole et du superlatif (« *brightest* », « *merest* », « *inestimable* ») marque la mesure de l'ambition d'Aylmer. L'incise « *and felt to be so by himself* » (l. 22) est cruciale sur le plan du sens : elle indique la conscience du savant de ces faux-semblants et signale que ses rapports sur ses expériences sont écrits à des fins de tromperie, et non

par simple aveuglement ; Aylmer sait qu'il n'a rien découvert d'important mais prétend néanmoins le contraire.

La métaphore illustrant la méthode scientifique utilisée par Aylmer reflète la dualité entre le matériel et l'immatériel : « *In his grasp the veriest clod of earth assumed a soul* » (l. 18). Les notes de recherche d'Aylmer transforment par le récit le tellurique en spirituel, dans un geste prométhéen, inventant du même coup une autre histoire qui s'éloigne de la réalité, suivant l'esprit des alchimistes du Moyen Âge tel que reflété dans leurs écrits fantasques. L'image de la motte de terre qui prend âme évoque aussi Dieu créant l'homme, tel que décrit dans la Genèse ; en interférant avec l'acte de création de Dieu, de manière blasphématoire, Aylmer manifeste son orgueil démesuré (*hubris*), qui en termes dramatiques sera puni par la mort de Georgiana. Il incarne ainsi une variation dans le genre gothique de la figure du savant fou dans son laboratoire, ici transformé en boudoir. Cependant, à mesure que Georgiana parcourt les écrits d'Aylmer, elle finit par voir son écriture, par laquelle il produit des récits dans lesquels son pouvoir semble infini, comme une simple activité marquée par la banalité de la condition humaine : l'acte d'écriture est décrit dans sa corporalité : « a large folio from her husband's own hand » (l. 12), puis banalisé par la comparaison comme n'étant qu'une marque du commun des mortels : « *The volume, rich with achievements that had won renown for its author, was yet as melancholy a record as ever mortal hand had penned* » (l. 23-34). Le contraste lexical (renown / melancholy) crée un clair-obscur qui cette fois encore abolit les succès d'Aylmer. Peut-être l'écriture, incarnée par cette main anonyme, est-elle la seule prétention à la création que l'humain peut avoir. Cette idée se trouve également chez Emerson, pour qui le fait que l'homme ne peut se saisir de quoi que ce soit, que la Nature se joue constamment de lui, est déplorable – « *the most unhandsome part of our condition* » (« Experience », 1844). On peut voir là une autre métalepse de la voix auctoriale, sur la condition de l'écrivain, qui fait écho au préambule à « Rappaccini's Daughter », dans laquelle Hawthorne s'auto-parodie en modeste écrivain à travers la figure de Mr. de l'Aubépine.

Georgiana franchit une étape supplémentaire dans sa lecture rationnelle quand elle conceptualise la portée humaine de ce dont le volume est l'emblème. La renommée d'Aylmer semble inversement proportionnelle aux limites que révèlent ses travaux : « *[The volume] was the sad confession and continual exemplification of the shortcomings of the composite man, the spirit burdened with clay and working with matter, and of the despair that assails the higher nature at finding itself so miserably thwarted by the earthly part* » (l. 25-27). Aylmer, qui rêve d'une beauté parfaite pour sa femme et déplore plus tôt dans le récit la tache de naissance – « *the visible mark of earthly imperfection* » – est lui-même constamment aux prises avec le monde matériel symbolisé par la terre. Ainsi, conclut Georgiana, il y aurait une catégorie d'hommes (« *Perhaps every man of genius* », l. 27) voués à être perpétuellement pris dans un entre-deux de frustration, aspirant à l'élévation spirituelle mais constamment ramenés à la glaise, la terre dont ils sont nés. Aylmer, loin d'être exceptionnel, ne serait donc qu'un type incarnant la condition de l'intellectuel insatisfait. Là encore, on peut lire une métalepse de la voix de Hawthorne, et c'est l'ensemble du passage qui invite à une double lecture.

Pour revenir à la diégèse, dans quelle mesure la lecture déstabilisante de Georgiana a-t-elle des conséquences sur sa relation avec Aylmer ?

3. Lecture et affect

La lecture se clôt avec l'effondrement passager de Georgiana : « *So deeply did these reflections affect Georgiana that she hid her face upon the open volume and burst into tears* » (l. 29-30). Elle apparaît ainsi dans un corps à corps charnel, sensuel, avec le livre d'Aylmer, comme pour s'y réfugier. Peut-être essaie-t-elle d'y trouver une humanité qui fait défaut par ailleurs à son mari ? Georgiana, à l'inverse d'Aylmer, est un être sensible, qui fond en larmes une première fois quand il lui annonce que sa tache le choque, au début du conte. Loin d'être une femme tiraillée entre le spirituel et le matériel, ses réactions sont dictées par l'affect, le processus par lequel ce sont les sentiments qui déclenchent une action ou une réaction. Pendant sa lecture déjà, alors que Georgiana découvre qu'Aylmer lui a caché la vraie nature de ses travaux, paradoxalement, son amour profond pour lui se renforce : « *Georgiana […] reverenced Aylmer and loved him more profoundly than ever* » (l. 19). Peut-être la nature très humaine d'Aylmer, telle qu'elle l'a entrevue dans son carnet, l'a-t-elle profondément touchée ? En effet Georgiana s'en remet à Aylmer dès son retour et le rassure de son amour absolu.

A son retour dans la pièce, Aylmer retrouve rapidement sa position d'autorité, comme le signale le passage au discours direct et l'usage répété de l'impératif – « *Take heed* » (l. 33), « *wait* », « *worship me* » (l. 35), « *come* », « *Sing to me* » (l. 36). Ce mode, qui envisage l'action sous forme d'ordre, rétablit la soumission de Georgiana à la volonté d'Aylmer. Sa mise en garde à Georgiana contre les risques qu'elle prend à lire ses « carnets de sorcier », comme par auto-dérision envers ses notes de recherche scrupuleusement amassées, a aussi pour effet de masquer sa gêne et sa contrariété, marquées par des adjectifs à préfixe négatif : « un*easy and* dis*pleased* » (l. 32). Se sentant vulnérable et possiblement démasqué, Aylmer fait aveu à Georgiana du fait qu'il évite de relire certaines de ces pages : « *there are pages in that volume which I can scarcely glance over and keep my senses* » (l. 32-33). Ici « *senses* » signifie la capacité à ressentir et à faire sens de quelque chose ; « *the senses viewed as a single faculty; the ability to perceive or feel ; sensation* ». Cet aveu montre ainsi Aylmer à la limite de perdre la tête dans sa relation obsessionnelle à la science. Ces paroles ont aussi une dimension d'ironie dramatique : c'est cette folie et l'obsession d'Aylmer à vouloir parfaire le visage de sa femme qui conduisent Georgiana à sa fin tragique. Pourtant, à cet instant, l'ensemble de ses paroles a un effet comminatoire ; le renversement qui a eu lieu s'arrête là, l'ordre antérieur de domination d'Aylmer sur Georgiana est rétabli, voire renforcé, et résonne dans la répétition en écho par elle, puis lui, de « *worship* » : « *worship you* » / « *worship me* » (l. 34-35). Le dialogue se clôt par un changement de sujet décidé par Aylmer, qui demande à Georgiana de chanter pour lui, la replaçant ainsi dans le rôle de femme idéale et éthérée auquel il l'associe.

Au début du passage, Georgiana spécule sur les philosophes du Moyen Âge : « *perhaps [they] imagined themselves to have acquired from the investigation of Nature a power above Nature, and from physics a sway over the spiritual world* » (l. 7-8). L'expression « *sway over* » est intéressante, tant par sa sémantique, qui indique sa nature dynamique et suppose la mise en jeu d'affects, que par ses occurrences plut tôt dans la nouvelle. Quand Aylmer installe des lampes à effet d'animation dans son laboratoire pour que les lieux soient plus agréables pour Georgiana, elle se laisse bercer par l'illusion créée par l'éclairage : « *the belief that her husband possessed sway over the spiritual world.* » Il y a ainsi une continuité, entre les alchimistes et Aylmer, dans la volonté d'exercer une influence sur le monde spirituel. La même expression est utilisée au début du récit pour indiquer l'admiration que suscite Georgiana ; « [*her charms] give her such sway over all hearts*. » L'utilisation de l'expression « *sway*

over », pour dire « l'influence » ou « l'empire » (ou l'emprise ?) exercés par quelqu'un, dans le domaine de l'amour pour Georgiana, dans le domaine de l'intellect pour Aylmer, désigne et oppose deux formes de pouvoir qui se trouvent en lutte. Dans « The Birthmark », c'est l'influence qu'exerce Aylmer sur Georgiana qui l'emporte. Ou peut-être s'agit-il d'une forme d'emprise dont Georgiana n'arrive pas à se défaire, bien qu'ayant recouvré une plus grande indépendance de jugement. Ainsi sa relation au livre dans ce passage la montre en métamorphose, mais incapable de se soustraire à l'ascendant d'Aylmer. Car « sway » évoque aussi le balancement et l'hésitation.

Exemples d'interprétations

Cette partie présente quelques exemples d'analyses (tirés de plusieurs copies) sur des points importants de l'extrait, formulées de manière particulièrement éclairante.

- Développements sur la valeur des interprétations partiales, mesurées et relatives par rapport aux prétentions des savants à la vérité. Ex. « *Science, almost like art, is seen as subjective, the result being in the eye of the beholder*. » Ex. « *What is interesting is that the text questions the opposition between success and failure, showing that evaluations are subjective and depend on whose point of view is adopted*. »

- Remarques argumentées sur les erreurs d'interprétation et l'invitation à l'humilité. Ex. « *The narrator's use of modal auxiliaries (especially "might"), epanorthoses (in lines 5-6 and 31-32) and adverbs such as "hardly" and "perhaps" constantly reminds the reader that nothing can be taken for granted, and that every symbol can possibly be misread.* »

- Remarques sur l'ironie qui entoure Aylmer. Ex. « *Ironically for a scientist he prefers to remain ignorant and keep the veil over his past failures*. »

- Microanalyses sur le moment où la tache repose sur le livre, marque contre marque, et analyses des occurrences du mot « *hand* ». Ex. « *The mortal hand which stands for Elmer's hands as a writer could also allude to Georgiana's hand-shaped birthmark, which is a symbol of her humanity. By extension, the hand could also be that of the author who, although he is mortal, can reach immortality through literature*. » Ex. « *Death is also shown through the memento mori of the "mortal hand*" (l. 24). »

- Interprétation des liens entre la figure du scientifique et l'idéologie de son temps. Ex. « *Through Georgiana's gaze, the text builds a laudatory portrait of the man of science. The narrator discreetly intervenes in the text to qualify this portrait and shed light on the dangers of a complete devotion to science. The excerpt thus constructs an oblique portrait of Elmer and of scientists in the 19th century to better question their relationship to the world and to their fellow human beings. Such a mindset is suffused with the ideas of progress, control and conquest, which is in line with the American project of conquest in the 19th century*. »

Exemples de problématiques et plans de commentaire

Pour terminer, voici quelques exemples de problématisation et de plan, rencontrés dans des copies, qui posent une véritable question sur le texte et entreprennent une démonstration pour y répondre.

Ex. 1

I will analyse to what extent the archetypal figure of the scientist is undermined through the generic instability that permeates the excerpt.

1. Subversion of the stock figure of the scientist, ambiguous and paradoxical.

2. Instability extending to the unreliability of the narration, which by disordering any sense of certainty casts doubt on Aylmer's scientific authority.

3. The intrusion of further philosophical meditation, blending with gothic undertones, creates a sense of complete ontological disorientation which encapsulates both diegesis and extradiegesis.

Ex. 2

How does this exploration of knowledge thematise both the figure of the domineering husband and that of the author himself?

1. The discovery of the library is the opportunity for a discourse on science.

2 The passage also unveils the gender and power dynamics in the marital relationship.

3 The narrator brings to the fore the figure of the author in the text, which has a strong metatextual and reflexive component.

Ex. 3

The commentary will consider the passage as an exploration of Aylmer's character and his ongoing metamorphosis through Georgiana's quasi-scientific endeavour.

1. Georgiana's intrusion into Aylmer's physical and metaphysical world.

2. The sinful nature of Aylmer's metamorphosis.

3. A reversal in narrative dynamics.

Ex. 4

How does this allegorical tale of scientific progress as illusionary allow the writer to draw a metatextual reflection on his own authorial enterprise?

1. The pathetic description of human enterprises.

2. Aylmer's hubristic struggle against nature and God himself.

3. The allegorical dimension with regard to Hawthorne's struggle for an American literature.

Pour terminer, nous adressons nos félicitations aux candidats qui ont proposé un commentaire analytique riche, démonstratif, montrant une excellente connaissance de l'œuvre et de ses enjeux, et rédigé dans une langue claire, précise et élégante.

Christine LORRE, Université de Caen Normandie

3 – Composition de linguistique

Présentation générale de l'épreuve de composition linguistique

L'épreuve de composition de linguistique à l'agrégation externe prend appui sur un texte unique à caractère littéraire, d'une longueur d'environ mille mots. L'épreuve, qui dure six heures, comporte deux volets : une partie « phonologie », à rédiger en anglais, et une partie « analyse linguistique », à rédiger en français. Pour la phonologie, les candidats doivent répondre à une série de questions précises. Pour l'analyse linguistique, les candidats se voient proposer trois segments relevant du domaine nominal, du domaine verbal et du domaine de la phrase complexe, ainsi qu'une question de portée plus générale, la question large. Le barème peut varier d'une session à l'autre, dans des proportions cependant réduites. Cette année, comme l'année dernière, six points ont été attribués à la phonologie et quatorze points à l'analyse linguistique, dont sept aux segments et sept à la question large. Si la gestion du temps et de l'ordre de traitement des questions est laissée à la discrétion des candidats, il semble être de mauvaise stratégie de privilégier à l'excès l'une des deux sous-épreuves ou une question par rapport à une autre. Le jury préconise de consacrer environ une heure et demie à la phonologie, par laquelle il est conseillé de commencer, quarante minutes à chaque segment de l'analyse linguistique, et le reste du temps à la question large. Le jury rappelle aux candidats que la question large est l'exercice le plus long et qu'il faut donc garder suffisamment de temps pour la traiter de manière complète.

Premier contact avec le texte

On rappellera qu'une lecture attentive du texte source est une première étape, dont l'économie ne peut être faite. Cette étape doit permettre aux candidats de définir, entre autres, la situation d'énonciation et le contexte, avant de s'intéresser à la construction du texte, à ses caractéristiques lexicales (champs lexicaux, registres de langue) et syntaxiques, ainsi qu'aux plans d'énonciation (récit, discours direct, discours indirect, discours indirect libre). Même s'il ne faut pas s'y attarder, cette analyse liminaire demeure incontournable, puisqu'elle conditionne en partie les analyses des segments soulignés et de la question large : elle était tout particulièrement importante cette année, puisque l'extrait demandait une lecture minutieuse permettant d'interpréter et de reconstruire les éléments peu explicites sur lesquels il reposait. La plupart des candidats ont bien mené cette première étape, ce qui leur a permis d'appuyer leurs analyses sur des fondations solides.

L'extrait proposé cette année est tiré du roman *Absolution* de l'autrice américaine Alice McDermott (2023). Dans ce passage, la narratrice, Tricia, revient sur un épisode particulier de sa vie de jeune Américaine : un déjeuner chez une dénommée Charlene, personnage qui s'avèrera central au récit. Cet épisode donne à voir sa découverte d'un monde nouveau, dans un pays qui n'est pas nommé mais que l'on devine « exotique » pour la jeune fille qu'elle était. Si l'extrait ne précise pas où et quand se passe l'histoire, on devine néanmoins qu'il s'agit de nous décrire la vie de riches expatriés américains dans un pays chaud (le Vietnam au début des années 1960, comme le précise par ailleurs le roman). L'extrait repose sur un certain nombre d'éléments peu explicites, mais une lecture attentive permettait d'interpréter et de reconstruire ces éléments.

3.1. – Partie « Phonologie »

Remarques générales (conseils et rappels)

Cette partie du rapport de la session 2026 s'adresse aux candidats de cette session ainsi qu'à leurs préparateurs. Sa lecture est également recommandée aux futurs candidats afin qu'ils puissent apprécier les exigences de cette partie de l'épreuve et la nature des réponses attendues pour chaque question.

Les réponses aux questions posées dans la partie « Phonologie » de l'épreuve de linguistique doivent être rédigées en anglais : toute justification rédigée en français n'est pas prise en compte. Le niveau et le registre de langue doivent correspondre à un anglais académique grammaticalement et syntaxiquement correct, et le vocabulaire de spécialité doit être mobilisé à bon escient. Le jury a trop souvent relevé des approximations incompatibles avec les exigences du concours, qu'il s'agisse d'étourderies pures et simples, de barbarismes et de calques lexicaux du français, de phrases syntaxiquement mal formées, ou d'accords grammaticaux oubliés, comme dans les exemples suivants : « **a consonant alveolar* » pour « *an alveolar consonant* », « **a new information* » pour « *a new piece of information* » ou « *new information* », « **it is a seperable preffix in english* » pour « *it is a separable prefix in English* », « **the terminaison* » ou « **the termination* » pour « *the ending* », « **a strong suffixe wich influence the stress pattern* » pour « *a strong suffix which influences the stress pattern* », « *unaccentuated* » pour « *unstressed* », « **eluded* » pour « *elided* », « **it is succeeded by a consonnant and a voyel* » pour « *it is followed by a consonant and a vowel* », ou encore « **the pronounciation is fully pronounced* », lapalissade qui, au-delà de l'orthographe incorrecte de « *pronunciation* », ne se fonde sur aucune description factuelle mais semble plutôt reposer sur une impression que quelque chose est plus ou moins prononcé, ce qui n'a pas de sens en phonologie.

Le jury a également noté la tendance de nombreux candidats à utiliser un style extrêmement télégraphique dans la partie « Phonologie », vraisemblablement afin de gagner du temps. Même s'il est vrai que certaines questions n'appellent pas de justifications (les deux premières questions n'exigent que des transcriptions, par exemple), dès lors que les candidats rédigent une réponse, il est attendu qu'elle apparaisse sous la forme d'une phrase complète dotée d'une majuscule, d'un point final, et de la ponctuation nécessaire et appropriée entre les deux. Les réponses fournies par les candidats ne doivent donc pas prendre la forme de notes rapides ou abréviées, souvent sources d'erreurs grammaticales et syntaxiques et d'approximations conceptuelles.

Cela ne veut pas dire que toutes les abréviations sont proscrites, mais celles-ci doivent soit être utilisées une fois la notion complète mobilisée une première fois (par exemple, l'acronyme « *LLIR* » ne peut être utilisé qu'une fois la « *Last Lexical Item Rule* » nommée entièrement une première fois), soit être communément employées dans la littérature. Ainsi, il est conseillé aux candidats de :

- formuler une réponse de portée généralisante à l'aide de C pour « *consonant* », V pour « *vowel* », ou encore C, CC ou C2 pour indiquer le nombre de consonnes. Il est nécessaire de faire une distinction entre l'utilisation de la majuscule V (= « *vowel* »), qui représente une catégorie, et l'utilisation d'une lettre minuscule qui correspondrait simplement au monographe consonantique (graphème) <v> ;
- toujours expliciter la règle mobilisée intégralement lors de sa première utilisation, même si elle porte un nom considéré comme connu (par exemple « *Lion rule* », « *Magic <e> rule* », « *Luick's rule* », etc). Ces étiquettes ne dispensent en aucun cas de décrire précisément la réalité de ce

qui se passe (la composition précise des suffixes auxquels la règle dite « de Lion » s'applique, par exemple). Ceci garantit que les candidats comprennent précisément comment fonctionnent les règles de prononciation auxquelles ils font référence et ce à quoi elles s'appliquent.

Soulignons par ailleurs que tout ne peut pas être abrévié : seules les abréviations connues et transparentes comme celles mentionnées ci-avant sont acceptées. Toute autre abréviation éventuelle devrait faire l'objet d'une explicitation lors de sa première utilisation.

Les candidats doivent aussi maîtriser le vocabulaire de spécialité correspondant à cette partie de l'épreuve, ce qui implique non seulement d'orthographier correctement les termes en question mais également d'être précis dans la terminologie employée. Les rapports successifs l'ont maintes fois rappelé, mais le jury a pu, cette année encore, relever que de nombreux mots incontournables étaient mal orthographiés ou formés, et ce de manière récurrente : « **a phenomena* » pour « *a phenomenon* », « **syllab* » ou « **sylabe* » pour « *syllable* », « **particule* » pour « *particle* », « **genitif* » pour « *genitive* », « **epanthetic* » pour « *epenthetic* », « **pronunced* » pour « *pronounced* », « **diphtongue* » pour « *diphthong* », « **diagraph* » pour « *digraph* », « **aspired* » pour « *aspirated* », « **antipenultimate* » pour « *antepenultimate* », « **occure* » pour « *occur* », « **shwa* » pour « *schwa* », etc. La liste est malheureusement trop longue. Aussi, il est rappelé aux candidats que, malgré la nécessité d'être efficaces dans cette partie de l'épreuve, il est absolument essentiel de se relire, et de ne pas inventer de règles ou de concepts comme celui de « **glote* », trouvé à plusieurs reprises en lieu et place de « *glottal stop* » probablement.

Certains concepts essentiels semblent en effet insuffisamment maîtrisés, à commencer par celui de phonème, soit une unité de son permettant à un contraste de sens d'émerger via une paire minimale (« *cat* » vs. « *bat* » ont le même nombre de phonèmes mais deux sens distincts qui permettent de poser l'existence de deux unités contrastives en anglais – deux phonèmes – à savoir /k/ et /b/). Les candidats sont trop enclins à utiliser le terme de « *sound* », bien vague puisque tout ou presque en phonologie est affaire de sons, et que ces « *speech sounds* » sont considérés à différents niveaux, à savoir les niveaux phonémique et phonétique. Ce dernier s'intéresse aux allophones, c'est-à-dire aux différentes réalisations associées à un phonème donné dans ses divers contextes d'apparition (par exemple, la plosive non-voisée /k/ peut être réalisée phonétiquement sous une forme aspirée lorsqu'elle apparaît en position d'attaque d'une syllabe accentuée, comme dans « *cat* » justement, soit [k^h], ce qui ne sera pas le cas en position de coda, comme dans « *pack* » par exemple). Ces différentes réalisations, contrairement aux phonèmes, ne sont pas contrastives puisqu'elles n'affectent pas le sens (« *cat* » prononcé avec ou sans l'aspiration de la plosive non-voisée /k/ a factuellement le même sens).

Le concept de graphème semble donner lieu à de nombreuses confusions également, certains candidats l'associant parfois de manière trop simpliste à une lettre de l'alphabet. Même s'il est vrai que <b> est un graphème (un monographe consonantique pour être précis), puisque cette unité orthographique correspond à une unité de prononciation, en l'occurrence /b/, la réalité des correspondances entre graphèmes et phonèmes est bien plus complexe et fait d'ailleurs l'objet de questions spécifiques (graphophonologie ou graphématique). Il s'agit pour les candidats de bien distinguer le niveau de ce qu'on lit, de ce qu'on voit (les graphèmes) et le niveau de ce qu'on entend, de ce qu'on prononce (les phonèmes et les allophones) afin de ne pas écrire des choses comme : « *In 'sandwiches', the consonant cluster <ndw> can make disappear the <n>* » où, au-delà du calque syntaxique du français, l'on comprend bien que rien ne disparaît de la forme orthographique du mot (qui

continue de s'écrire « *sandwiches* ») mais qu'on a affaire à un agrégat consonantique complexe au niveau phonémique (« *consonant cluster /ndw/* ») qui peut donner lieu à une simplification phonétique (pour faciliter l'articulation) et donc à l'élision du phonème /d/. Ainsi, il est conseillé aux candidats d'être toujours clairs et explicites dans les étapes successives de leurs démonstrations en recourant aux conventions typographiques appropriées pour distinguer l'orthographe (placée entre chevrons < >) des transcriptions phonémiques et phonétiques (placées respectivement entre barres obliques / / et crochets carrés [ ]).

Les variétés servant de référence dans la partie « Phonologie » sont le *Southern British English* (SBE), aussi dénommé *Received Pronunciation* (RP), et le *General American* (GA). Ce choix est indépendant de la variété d'anglais utilisée par le candidat lorsqu'il s'exprime en anglais et de l'origine du texte. Dans un souci de cohérence, la variété de référence doit rester la même pour l'ensemble des questions, à l'exception de celle portant explicitement sur une comparaison entre SBE/RP et GA, et elle doit être indiquée clairement au début de la copie, comme le rappelle la consigne : « *The chosen standard should be explicitly stated from the start* ». Toute mention éventuelle lors du devoir d'une autre variété de référence que celle indiquée au début de la copie doit être motivée et justifiée. Cette année, comme les précédentes, très peu de candidats ont omis de préciser quel était leur choix (cet oubli est pénalisé). Il est également important de souligner qu'une connaissance approfondie des deux variétés de référence est nécessaire puisque, comme c'était le cas cette année, des questions peuvent évaluer spécifiquement la capacité des candidats à identifier les différences entre elles. Cette capacité est très importante pour un futur enseignant agrégé étant donné l'exposition fréquente et grandissante des élèves aux différentes variétés de l'anglais parlées dans le monde : il est par conséquent primordial qu'il maîtrise les principales différences entre les deux variétés standards les plus connues, soit l'anglais britannique et l'anglais américain. Il est également essentiel qu'il puisse situer le modèle de prononciation qu'il incarne par rapport à ces deux accents de référence, même s'il n'adopte aucun de ces deux accents.

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

- ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.
- WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

Ces deux dictionnaires seront à nouveau les ouvrages de référence pour la session 2027. À ces références s'ajoutent d'autres transcriptions possibles puisqu'en conformité avec certaines pratiques de transcription attestées pour les deux variétés de référence. La liste exhaustive de ces symboles (fournie dans le rapport du jury en 2022) est reproduite ci-dessous :

En SBE/RP et GA

Voyelle de DRESS (ex : *dress, step, ebb, tent, bread, friend...*) : SBE et GA /ˈdrɛs/ en plus de /ˈdres/.
Voyelle de SQUARE (ex : *square, hair, air, share, fair, bear, where, scarce...*) : SBE /ˈskwɛː/, en plus de /ˈskweə/, GA /ˈskwɛr/ ou /ˈskwɛər/, en plus de /ˈskwer/ ou /ˈskweər/.

En SBE/RP

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

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

En GA

Voyelle de LOT (ex : *lot, job, stop, odd, box, swan...*) : GA /ˈlɑt/ (sans diacritique de longueur) en plus de /ˈlɑːt/. Pas de changement en SBE/RP.

Voyelle de NURSE (ex : *nurse, first, hurt, birth, church, verb, word...*) : GA /ˈnɜrs/ et /ˈnɝs/ (sans diacritique de longueur), en plus de /ˈnɜːrs/ et /ˈnɝːs/. Pas de changement en SBE/RP.

Voyelle de NORTH/FORCE (ex : *north, orb, form, norm, quart, cord...*) : GA /ˈnɔrθ/ (sans diacritique de longueur), en plus de /ˈnɔːrθ/. Pas de changement en SBE/RP.

Voyelle de START (ex : *start, far, sharp, carve, heart, safari...*) : GA /ˈstɑrt/ (sans diacritique de longueur), en plus de /ˈstɑːrt/. Pas de changement en SBE/RP.

Mots de type *better* en GA : /ˈbetər/ en plus de /ˈbeţər/ pour une notation véritablement phonémique du /t/ qui ne représente donc pas le processus phonétique de *T-voicing* (*flapping* ou *tapping*).

Ces transcriptions figurent comme des possibilités en plus de celles proposées par les deux dictionnaires de référence. Cela signifie que certaines des transcriptions plus novatrices proposées, par exemple dans *Gimson's Pronunciation of English* (Cruttenden 2014) ou dans *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English* (Upton & Kretzschmar 2017), ont de nouveau été acceptées cette année. On notera cependant qu'elles le sont seulement si leur utilisation est cohérente tout au long de la copie. Les candidats doivent donc impérativement veiller à ne pas alterner entre plusieurs codes.

De manière générale, il est rappelé aux candidats combien la maîtrise de l'Alphabet Phonétique International (API) est primordiale puisque huit des douze questions (ou sous-questions) incluses dans la partie « Phonologie » supposaient son utilisation, que ce soit au niveau phonémique ou au niveau phonétique. En effet, en tant que futurs enseignants agrégés, il leur faut pouvoir rendre concrets les enjeux de prononciation pour leurs élèves, à l'aide de diverses stratégies de représentation, qu'il s'agisse de schémas accentuels, de conventions prosodiques, ou de symboles phonémiques et phonétiques. Il est donc fortement recommandé aux candidats d'investir le temps nécessaire pour véritablement maîtriser l'association entre symbole (phonémique ou phonétique), production (comment ce symbole se prononce, s'articule concrètement), et perception (ce qu'on entend concrètement lorsque ce symbole est prononcé). Il est impératif qu'ils possèdent cette maîtrise élémentaire pour répondre aux exigences de cette partie de l'épreuve.

Bilan général

Les résultats d'ensemble enregistrent un recul par rapport à la session 2025. Il existe cependant des écarts importants entre les candidats, la meilleure note sur la partie « Phonologie » cette année étant significativement plus haute que l'année dernière. Certaines copies témoignent en effet d'une maîtrise approfondie des phénomènes de prononciation ainsi que d'une rigueur dans la démonstration logique des phénomènes à l'œuvre et d'une précision dans la justification des réponses, alors que d'autres démontrent des connaissances limitées voire superficielles, comprenant très souvent des justifications approximatives ou inexistantes. Sensiblement comme l'année précédente, les questions les moins bien réussies cette année sont la transcription phonémique du passage (question 1), la question sur le placement des syllabes toniques et les tons associés dans un extrait donné (question 6b), les phénomènes phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (questions 5a et 5b), la question sur les

formes fortes et faibles de mots grammaticaux (question 4a), et la question sur la prononciation du digraphe <ou> (question 4c).

La transcription du passage a souvent révélé un manque de rigueur, aussi bien dans la formation des symboles (par exemple le dessin de la voyelle /ʌ/ qui ne doit pas avoir une taille disproportionnée par rapport aux autres symboles), que par rapport aux exigences propres à cette question (aucun mot accentué, absence totale de formes faibles, pourtant explicitement mentionnées dans la consigne, symboles inventés). En effet, l'Alphabet Phonétique International est un code bien précis qui ne souffre pas la moindre personnalisation. Par exemple, il est parfois difficile de distinguer, dans certaines copies, entre /ə/ et /a/ (dans la transcription de « *grows* » ou de « *time* » : il faut être capable de faire une différence claire entre un schwa et le premier élément des diphthongues /aʊ/ et /aɪ/). De même, les phonèmes consonantiques /m/, /l/, /h/, /w/, /ʃ/ et /ŋ/ ont été très souvent mal dessinés, comme les voyelles /uː/, /ʊ/, /ɪ/, et /iː/. Tout passage mal transcrit conduit à des ambiguïtés et des erreurs, qui sont systématiquement sanctionnées. On insistera donc sur la nécessité absolue d'un entraînement régulier et rigoureux à la transcription afin de mieux s'approprier les symboles et les correspondances phonème-symbole.

De même, comme lors des sessions précédentes, les réponses à la question 4a, qui traitait explicitement des formes faibles, ont montré des incohérences entre les justifications mises en avant (parfois correctes) et les transcriptions proposées (en contradiction directe avec les justifications). Ainsi, de nombreux candidats parlent de forme forte mais n'accentuent pas leur transcription, ou parlent de forme faible mais n'incluent pas de voyelle réduite dans leur transcription et ne justifient pas cette non-réduction. Comme souligné dans les « Remarques générales », il ne s'agit pas de simplement mentionner un terme mais bien de comprendre ce qu'il suppose et de pouvoir concrétiser cette compréhension par une représentation appropriée. De manière plus générale, cette question montre que les candidats ont du mal à associer enjeux grammaticaux et enjeux de prononciation. Le jury rappelle donc que la phonologie n'est pas un module linguistique à part, mais qu'il doit permettre de mobiliser les connaissances grammaticales des candidats, en anglais, pour aboutir à une analyse logique du comportement de tel ou tel élément en contexte de chaîne parlée. Contrairement à la question 4a, les réponses à la question 4b et, dans une moindre mesure, à la question 4c, étaient, cette année, généralement meilleures bien qu'encore trop souvent incomplètes. Pour de trop nombreux candidats encore, même si la transcription était généralement correcte, la justification de la prononciation était soit absente, soit défaillante. Ce problème ne s'est pas posé pour les questions où aucune justification n'était requise (questions 3b et 5c).

La confusion entre processus phonétiques (à l'intérieur des mots, question 5b) et processus phonétiques caractéristiques de la chaîne parlée (entre les mots, question 5a) semble persister chez beaucoup de candidats. En effet, dans la formulation des réponses aux questions 5a et 5b, le jury a pu constater que les candidats confondaient les processus phonétiques lexicaux et post-lexicaux, mais également la terminologie afférente. Il a relevé également que de trop nombreux candidats ont appliqué dans ces questions les consignes propres à d'autres questions, en traitant de formes fortes et faibles de mots grammaticaux alors même que les séquences ou mots fournis ne contenaient globalement pas d'éléments grammaticaux, de règles graphophonologiques alors qu'aucun élément n'était souligné, et même de règles d'accentuation lexicale. De plus, même dans les cas où le processus ou phénomène phonétique était bien identifié, la justification était soit absente, soit erronée, et la transcription rarement

pertinente. Le jury rappelle donc que ces questions ne sont pas des questions fourre-tout et que les processus phonétiques sont essentiels pour de futurs enseignants agrégés qui doivent travailler la compréhension orale avec leurs élèves.

Pour ce qui est des questions sur l'intonation (questions 6a et 6b), un grand nombre de copies ont témoigné d'un manque de connaissances manifeste des normes de notation de l'intonation sur la base des 3T (« *Tonality, Tonicity, Tone* »). Même si la question 6a sur les groupes intonatifs a été plutôt bien réussie, les résultats pour la question 6b, sur l'identification des syllabes toniques et des tons associés et la justification du choix de leur placement en contexte ainsi que du type de ton les accompagnant, ont été nettement moins bons, notamment parce que les candidats n'ont pas suffisamment prêté attention au soulignement précis de la syllabe tonique en question et au dessin du ton associé. Par conséquent, il est recommandé aux candidats de s'entraîner régulièrement à cette question qui s'avère tout aussi exigeante et rigoureuse que la transcription (phonémique ou phonétique) et suppose, en outre, de prêter une attention particulière au sens en contexte.

Dans la proposition de corrigé ci-après, chaque question est traitée comme suit : d'abord, un rappel est fait de la consigne, puis quelques remarques générales sont proposées (en français), suivies d'une proposition de corrigé (en anglais), et enfin d'un bilan (en français) qui permet de présenter quelques éléments de comparaison entre les questions, de contextualiser les difficultés rencontrées, de préciser les points positifs, et de donner quelques recommandations méthodologiques. En règle générale, afin de ne pas alourdir inutilement le propos, le corrigé ne comporte pas toutes les solutions qui ont été acceptées. Quand plusieurs solutions sont indiquées, elles sont précédées d'un OR. Lorsque la distinction entre anglais britannique et anglais américain est pertinente, des transcriptions de couleurs différentes sont utilisées, à savoir rouge pour le SBE/RP et bleu pour le GA. Une transcription (ou plus largement une réponse) en noir fonctionne dans les deux accents de référence.

Proposition de corrigé et commentaires

Q1 – Transcription phonémique (large) d'un passage du texte

Give a phonemic transcription of the following passage:

My memory of the house itself grows vague and merges with any number of villas I saw in my brief time there, but I recall most vividly the living room […]. (ll. 8-9)

Use weak forms where appropriate.

Remarques générales

Cette question nécessite une maîtrise solide des symboles de l'Alphabet Phonétique International (API). Les candidats doivent donc dessiner les symboles présents dans les dictionnaires de référence de manière très précise. Sont également acceptées toutes les variantes autorisées depuis la session 2023, à condition que les symboles en question soient employés de manière cohérente, sans alternance ou mélange arbitraire de code. Aucune fantaisie n'est permise et toute ambiguïté dans la formation des symboles est pénalisée.

Il s'agit d'une transcription phonémique, si bien que les symboles employés dans les transcriptions phonétiques (allophoniques), tel [ɬ], dit « l sombre », ou les symboles épenthétiques, ne sont pas acceptés. Une exception notable est /t̬/ en GA. Une autre exception concerne les voyelles neutralisées (ou non-phonémiques) /i/ et /u/ qui sont quant à elles attendues et doivent donc impérativement figurer dans les contextes appropriés, comme les formes faibles de mots grammaticaux notamment. Le jury a

constaté des occurrences très fréquentes de symboles comportant des éléments de personnalisation – notamment les symboles /l/ ou /k/ dessinés avec des boucles ou le /z/ barré – ou des imprécisions de transcription qui ne permettent pas de distinguer clairement /m/ et /n/ par exemple (ce dernier étant souvent dessiné avec deux « ponts » par les candidats au lieu d'un seul), ou le /a/ du /ə/. De même, il faut bien distinguer les trois symboles /ɪ/, /iː/ et /i/, qui ne sont pas interchangeables. La même remarque vaut pour les symboles /ʊ/, /uː/ et /u/. Rappelons également que seuls /ɪ/ et /ʊ/ apparaissent dans les diphtongues. Le cas échéant, le /r/ de liaison (lorsqu'un <r> en position strictement finale de mot ou de morphème est suivi d'une voyelle à l'initiale du mot ou morphème suivant) doit être indiqué en SBE/RP.

De même, les marques d'accentuation (/ˈ/ pour l'accent primaire et /ˌ/ pour l'accent secondaire), qui apparaissent également dans les dictionnaires de référence, doivent être placées correctement, c'est-à-dire au-dessus (ou en dessous pour l'accent secondaire) et avant la syllabe accentuée, sur les mots lexicaux monosyllabiques et polysyllabiques ainsi que sur les mots grammaticaux polysyllabiques. Le jury rappelle que l'accent lexical n'est pas une apostrophe, mais bien un trait vertical. Les mots grammaticaux monosyllabiques, eux, ne doivent pas être accentués (sauf forme forte qui puisse se justifier en contexte). Le jury rappelle à nouveau que la consigne indique clairement que les formes faibles doivent être employées là où leur utilisation est justifiée. Toute prononciation proposée doit correspondre à la variété de référence indiquée en début de copie (SBE/RP ou GA). Pour les mots lexicaux, toutes les propositions qui apparaissent dans l'un ou l'autre des deux dictionnaires de prononciation de référence sont acceptées, qu'elles figurent en entrée principale ou en variante standard.

Étant donné que la question porte explicitement sur la transcription phonémique, celle-ci devrait logiquement figurer entre barres obliques / /, mais le jury accepte malgré tout qu'elle apparaisse entre crochets [ ] (notation réservée à la transcription phonétique), ou encore sans convention particulière. Pour rendre la transcription plus lisible, il convient d'éviter de couper les mots en fin de ligne et de séparer les mots les uns des autres par un espace (blanc). Il peut s'avérer pertinent de sauter des lignes pour cet exercice, afin d'éviter qu'un accent secondaire sur un mot de la première ligne puisse être confondu avec un accent primaire sur un mot de la ligne juste en dessous par exemple. Les majuscules sont à proscrire, comme toute marque de ponctuation (parenthèses, points, virgules, etc.), et la division syllabique des mots (« *syllable breaks* » notés à l'aide d'un « . ») ne doit pas apparaître dans la transcription des mots du passage, même si elle figure dans les deux dictionnaires de référence. De même, toute marque intonative (par exemple une barre verticale indiquant une frontière de groupe rythmique) est à proscrire. De tels ajouts sont d'ailleurs pénalisés.

Afin d'économiser du temps, il est rappelé aux candidats qu'ils n'ont pas à recopier les consignes de la question ou le passage soumis à l'étude en orthographe standard : il est attendu qu'ils fournissent directement leur transcription phonémique, en s'assurant que le numéro de la question est clairement indiqué.

Proposition de corrigé

SBE: / maɪ ˈmemri əv ðə ˈhaʊs ɪtˈself ˈgrəʊz ˈveɪg ən ˈmɜːdʒɪz wɪð ˈeni ˈnʌmbər əv ˈvɪləz aɪ ˈsɔː ɪn maɪ ˈbriːf ˈtaɪm ˈðeə bət aɪ rɪˈkɔːl ˈməʊst ˈvɪvɪdli ðə ˈlɪvɪŋ ˌruːm /

GA: / maɪ ˈmemri əv ðə ˈhaʊs ɪtˈself ˈgroʊz ˈveɪg ən ˈmɜːrdʒɪz wɪð ˈeni ˈnʌmbər əv ˈvɪləz aɪ ˈsɑː ɪn maɪ ˈbriːf ˈtaɪm ˈðer bət aɪ rɪˈkɑːl ˈmoʊst ˈvɪvɪdli ðə ˈlɪvɪŋ ˌruːm /

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question montrent une amélioration par rapport à la session précédente mais la question reste malgré tout l'une des moins bien réussies, l'écrasante majorité des candidats ne marquant aucun point, ou très peu. En effet, de nombreuses copies témoignent d'une maîtrise très approximative de l'API et des normes de transcription. Il est rappelé aux candidats qu'un entraînement sur la base des sujets et des corrections des sessions précédentes, notamment les plus récentes, peut s'avérer très formateur et bénéfique. Par ailleurs, plusieurs ouvrages qui figurent dans la bibliographie incluent des exercices spécifiques d'entraînement à cette question ainsi que des propositions de corrigés.

Soulignons également la nécessité d'une cohérence dans les réponses proposées, aussi bien pour cette question qu'au fil des questions. Cette cohérence concerne d'abord le choix de la variété de référence indiquée au début de la copie et utilisée tout au long de celle-ci. Quelques candidats continuent de mélanger SBE/RP et GA. Comme indiqué précédemment, les candidats doivent faire preuve d'une connaissance approfondie des symboles de l'API ainsi que des correspondances graphie-phonie en relation avec la variété choisie. Il existe une liste finie et exhaustive de symboles à connaître dans chaque dictionnaire de référence. À ces listes s'ajoute éventuellement celle des nouveaux symboles, reproduite de manière exhaustive ci-avant (voir « Remarques générales »). Cette année, plusieurs de ces nouveaux symboles pouvaient être employés dans la réponse à cette question, en SBE/RP comme en GA. En SBE/RP, il était possible d'utiliser la diphtongue /ʌɪ/ (PRICE) dans « *t̲ime* » ainsi que dans « *I* » et « *my* ». En GA, il était possible d'employer trois symboles sans diacritique de longueur : /ɑ/ ou /ɔ/ (THOUGHT) dans la transcription de « *s̲aw* » et « *rec̲all* » et /ɜ/ (NURSE) dans la transcription de « *m̲erges* ». Pour ce dernier mot, la voyelle rhotacisée /ɜ˞ː/ (avec ou sans diacritique de longueur) était également possible. Une autre voyelle rhotacisée, à savoir /ə˞/ (lettER), était possible dans « *numb̲er* ». Le candidat doit ensuite veiller à utiliser ces mêmes symboles tout au long de sa copie (par exemple et respectivement pour la transcription de « *sought* » dans la question 4c, de « *church* » dans la question 4b, ou de « *later* » dans la question 5c). Dans les deux accents de référence, il était possible d'utiliser la monophtongue /ɛ/ dans « *m̲emory* », « *itse̲lf* » ou « *a̲ny* », mais également dans « *th̲ere* », qu'elle soit longue en SBE/RP, ou brève suivie de /r/, ou de schwa et /r/, en GA.

Comme déjà souligné lors des sessions précédentes (et ci-dessus), un certain flou subsiste dans bon nombre de copies quant à la transcription des « trois i » : /iː/, /ɪ/ et, /i/. Le symbole /ɪ/ ne comporte ni point ni diacritique de longueur mais se compose de trois traits. Il peut figurer dans les syllabes accentuées (/ˈvɪləz/, /ˈvɪvɪdli/) comme dans les syllabes inaccentuées (/ɪtˈself/, /ˈmɜːdʒɪz/) et dans les formes faibles (/wɪð/, /ɪn/). C'est également le seul des « trois i » possible dans les diphtongues /eɪ/ (dans /ˈveɪg/ par exemple) et /aɪ/ (dans /ˈtaɪm/ par exemple). La voyelle neutralisée (le « i non-phonémique » comportant un point mais pas de diacritique de longueur) était exigée dans la syllabe finale inaccentuée du nom « *memory* », du quantifieur « *any* », et de l'adverbe « *vividly* », se terminant tous par le graphème <y>. Ce /i/ neutralisé était par ailleurs possible aussi dans la transcription du pseudo-préfixe <*re-*> dans « *recall* », même si deux autres voyelles réduites, à savoir /ɪ/ et schwa, étaient également acceptées. Il y avait par ailleurs une occurrence du /iː/ (avec un point et un diacritique de longueur représenté par deux points) dans une syllabe accentuée, à savoir dans /ˈbriːf/ en SBE/RP et GA, /iː/ étant la valeur de base du digraphe <ie>.

Des remarques similaires peuvent être formulées concernant les « deux u » (le troisième /u/, neutralisé, n'étant pas présent dans le passage à transcrire), à savoir la monophtongue brève /ʊ/ et la monophtongue longue /uː/. Il est à noter tout d'abord que chacune de ces deux voyelles était possible dans le deuxième élément du composé « *living room* », accentué sur le premier élément (*early stress*), puisqu'il s'agit d'un composé nominal en N1 + N2 (ou en V-ING + N, selon l'analyse que l'on défend de « *living* »). Cela signifie qu'un accent secondaire n'est pas nécessaire sur « *room* », puisqu'il s'agit d'un mot monosyllabique, mais que la voyelle de ce mot n'est pas réduite. Dans la mesure où cette première question demande une transcription phonémique large, un accent primaire sur chacun des éléments de ce composé était accepté également. La voyelle /ʊ/ n'était par ailleurs présente qu'en combinaison dans les deux diphtongues /aʊ/ (MOUTH), comme dans « *house* », et /əʊ/ ou /oʊ/ (GOAT), comme dans « *grows* » et « *most* ».

Deux mots ont posé particulièrement problème : « *grows* » et « *saw* », probablement du fait de la présence du <w>. Rappelons que, dans les deux dictionnaires servant de référence pour cette partie de l'épreuve, aucun mot en anglais ne se termine par le phonème /w/, celui-ci n'étant autorisé qu'en position d'attaque de syllabe. Ainsi, les digraphes vocaliques <ow> (généralement associé à <ou>) et <aw> (généralement associé à <au>) sont transcrits sous la forme de voyelles, en l'occurrence et respectivement une diphtongue et une monophtongue longue (ou sans marque de longueur en GA).

De nombreuses formes faibles, fréquentes également, ont été régulièrement mal transcrites, à commencer par « *of* », dont la forme faible inclut un schwa et non pas /f/ mais /v/ : /əv/. Les transcriptions de cette préposition mais également du déterminant possessif « *my* » ou du pronom personnel « *I* » ont été régulièrement accentuées alors même que leurs formes faibles (avec une voyelle non-réduite pour les deux derniers) étaient attendues en contexte. Il est donc rappelé aux candidats que cette question de transcription large doit faire appel à leurs connaissances grammaticales élémentaires, afin de distinguer *a minima* mots lexicaux qui seront toujours accentués, et mots grammaticaux qui ont toutes les chances d'apparaître dans leur forme faible (inaccentuée) s'ils sont monosyllabiques et n'ont pas de raisons (notamment contextuelles) d'apparaître dans leur forme forte.

Une dernière remarque concerne la notation du /r/ de liaison dans la séquence « *number of* » en SBE/RP. Dans cette variété, les <r> post-vocaliques (en position de coda de syllabe) ne sont pas prononcés puisqu'elle est non-rhotique. Néanmoins, lorsqu'un <r> en position de coda stricte (seule consonne post-vocalique) est suivi d'un mot possédant une attaque vide (commençant donc par une voyelle), il est prononcé pour effectuer la liaison entre les deux mots et faciliter ainsi l'articulation de la séquence. Bien qu'il s'agisse techniquement d'un processus phonétique caractéristique de la chaîne parlée, on le fait impérativement apparaître dans une transcription phonémique. Au contraire, le /r/ dit « intrusif » ne doit pas apparaître dans la transcription large demandée dans cette première question. Ainsi, la séquence « *I saw in my brief time there* » ne donnait pas lieu à la transcription d'un /r/ entre « *saw* » et « *in* » puisqu'il n'y a pas de <r> graphique dans « *saw* ». Si cette séquence avait été soumise à l'étude dans la question 5a sur les processus phonétiques post-lexicaux (caractéristiques de la chaîne parlée), alors les candidats dont l'accent de référence est SBE/RP auraient pu mentionner ce phénomène d'intrusion après une voyelle basse/ouverte comme /ɔː/ afin de résoudre le hiatus devant un mot commençant par une voyelle.

Q2 – Transcription phonémique (large) de mots lexicaux

Transcribe the following words phonemically: *lovely* (l. 2), *women* (l. 12), *signature* (l. 21), *drank* (l. 51).

Remarques générales

De nouveau, le jury souhaite insister sur l'importance de la maîtrise des symboles de l'API et de leur formation précise. Il souligne également la nécessité d'indiquer l'accent primaire dans les mots lexicaux monosyllabiques comme polysyllabiques. Les propositions doivent être cohérentes avec la variété standard choisie et indiquée en début de copie. Toute transcription qui figure dans les dictionnaires de référence comme entrée principale ou variante standard a été acceptée.

Le jury rappelle également aux candidats que s'ils ne respectent pas l'ordre dans lequel les mots apparaissent dans le sujet, ce qui est fortement déconseillé, il leur appartient d'indiquer clairement quel mot ils transcrivent afin qu'il n'y ait aucune ambiguïté lors de la correction. Le jury en profite également pour rappeler aux candidats de lire attentivement les consignes afin de ne pas oublier de traiter certains mots dans cette question et donc de transcrire le nombre de mots attendu, en l'occurrence quatre cette année.

Proposition de corrigé

Word	***lovely***	***women***	***signature***	***drank***
Transcriptions	/ˈlʌvli/	/ˈwɪmɪn/	/ˈsɪgnətʃə/ /ˈsɪgnɪtʃə/ /ˈsɪgnətʃər/ /ˈsɪgnɪtʃər/ /ˈsɪgnətʃɚ/ /ˈsɪgnɪtʃɚ/ /ˈsɪgnətʃʊr/	/ˈdræŋk/ /ˈdraŋk/

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont en léger recul par rapport à la session précédente, alors même que les mots à transcrire étaient des mots courants.

Tout d'abord, notons qu'à part le mot « *signature* », dans lequel il y avait une différence notable entre les deux variétés de référence, à savoir la non-rhoticité du SBE/RP contrairement à la rhoticité du GA, les transcriptions possibles pour les autres mots étaient globalement les mêmes en SBE/RP et en GA. Soulignons que l'adoption de nouveaux symboles était possible dans cette question, à savoir dans la transcription de « *drank* » en SBE/RP uniquement, variété dans laquelle la monophtongue /a/ était acceptée à la place de /æ/.

Même si les mots étaient courants, ils ont tous posé des problèmes spécifiques de transcription. Ainsi de nombreux candidats sont tombés dans le « piège » de la prononciation du monographe vocalique <o> dans « *lovely* ». Ce mot appartient en effet à l'ensemble lexical de STRUT bien que <o> apparaisse dans un contexte libre (oCe#ly). Il ne fallait pas non plus oublier le /i/ neutralisé (non phonémique) dans la deuxième syllabe, inaccentuée.

Pour ce qui est de « *women* », c'est à nouveau le monographe vocalique <o> dans la syllabe accentuée qui a posé problème, de nombreux candidats ne semblant pas connaître sa valeur irrégulière dans ce mot. La voyelle /ɪ/ était également présente dans la deuxième syllabe, en tant que voyelle

réduite, « *women* » n'étant plus, en anglais contemporain, un composé dans lequel la voyelle du second élément pourrait ne pas être réduite (soit /men/).

Dans « *signature* », de nombreux candidats ont d'abord eu du mal à déterminer quelle était la syllabe accentuée : ce mot obéissant à la Règle Normale d'Accentuation, il était accentué sur l'antépénultième syllabe (/100/). Cela impliquait que dans les deux syllabes inaccentuées suivantes, une voyelle réduite était logiquement attendue dans les deux accents de référence, à savoir /ɪ/ ou /ə/ dans la première et /ə/ dans la dernière. La voyelle /ʊ/ était également possible dans cette dernière syllabe, uniquement en GA. Ce mot illustrait par ailleurs un processus historique de coalescence, ce qui explique la présence de l'affriquée /tʃ/. Cette consonne a posé problème à de nombreux candidats, soit parce qu'elle n'a pas été correctement dessinée, soit parce qu'ils lui ont préféré la séquence /tj/, qui n'est plus attestée aujourd'hui.

Enfin, dans le mot « *drank* », monosyllabique, la marque d'accentuation était attendue. Deux points ont posé problème : le dessin du /æ/ et la prononciation de la séquence <nk>. Rappelons que la monophtongue brève /æ/ doit être dessinée en un seul coup de crayon (sans relever le stylo), sans aucun espace entre les deux éléments (ou boucles) qui composent le symbole. De fait, il ne pouvait y avoir de doute quant à la voyelle correspondant au monographe vocalique <a>, celui-ci apparaissant dans la syllabe accentuée et dans un contexte entravé (ˈaCC#), la séquence nasale + /k/ ne correspondant pas à la sous-règle de BATH en SBE/RP. Pour ce qui est de la séquence <nk>, elle donnait nécessairement lieu à l'apparition de la consonne nasale vélaire /ŋ/ devant la plosive vélaire /k/, la consonne alvéolaire /n/ n'étant pas possible dans ce contexte (pour des raisons articulatoires – certains parlent d'assimilation régressive de lieu historique ou lexicalisée faisant de la nasale à l'origine alvéolaire une nasale vélaire sous l'influence de la plosive vélaire /k/).

La prononciation/transcription de mots courants (ou moins courants) ne doit pas être prise pour acquise, et le jury conseille aux candidats de profiter de leurs lectures régulières en anglais pour vérifier comment se prononcent les mots qu'ils rencontrent, y compris ceux dont ils sont persuadés de connaître la prononciation. Le dictionnaire de prononciation est une ressource précieuse à laquelle il convient de recourir le plus régulièrement possible, lors de lectures ou de la préparation de présentations orales.

Q3 – Accentuation lexicale

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

Remarques générales

La notation des schémas sous forme numérique est exigée pour l'ensemble de la question 3 (3a et 3b). Elle suppose une valeur pour chaque syllabe, y compris les syllabes inaccentuées (dont la valeur est /0/). Ces valeurs vont de 0 à 2 (voire 3, mais cela n'est pas obligatoire et généralement plus pertinent pour la question 3b), sans aller au-delà. Les justifications proposées ci-après pour la question 3a incluent des barres obliques et des parenthèses qui permettent d'inclure des étiquettes alternatives au vocabulaire de spécialité qui est mobilisé ou des informations supplémentaires. Les différentes étapes des démonstrations logiques incluses ci-dessous le sont à des fins pédagogiques : il n'est donc pas attendu des candidats qu'ils les indiquent explicitement dans leur copie. Aucune justification n'était demandée pour la question 3b.

3a/ Give the stress patterns for the following words and explain the placement of both primary and secondary stress (where relevant): *suspect* (l. 6), *underdressed* (l. 22), *opportunity* (l. 54), *engineering* (l. 63).

Proposition de corrigé

Word	***suspect***	***underdressed***	***opportunity***	***engineering***
Stress pattern	/01/	/201/	/20100/	/2010/

sus*ˈ*pect

1st step in the demonstration: "suspect" is pseudo-prefixed/has an inseparable/a non-detachable prefix ("sub-/sus-/su-").

2nd step: It is a dissyllabic/2-syllable multicategorial word/can be both a noun and a verb.

3rd step: It belongs to the RECORD/ABSTRACT/alternating type.

4th step: As it is used as a verb in context, it is stressed on the last syllable.

ˌ***under***ˈ***dressed***

1st step in the demonstration: The inflectional suffix/inflection/grammatical suffix -ED is stress-neutral/weak/has no effect on the placement of primary stress and does not correspond to an additional syllable.

2nd step: The (three-syllable) verb/deriving form "underdress" includes the dissyllabic real/separable/detachable prefix "under-" and the monosyllabic root "dress" which necessarily receives primary stress.

3rd step: The first syllable of the real prefix "under-" must receive a secondary stress as a word of English can never start with two unstressed syllables and to avoid stress clash (OR as a word of English can never start with two unstressed syllables and to avoid two consecutive syllables bearing stress).

ˌ***oppor***ˈ***tunity***

1st step in the demonstration: This word (OR noun) includes the stress-imposing/stress-determining/strong suffix/ending "-ity" which places primary stress on the antepenultimate syllable (OR on the preceding syllable).

2nd step: As a word of English can never start with two unstressed syllables, and to avoid stress clash (OR As a word of English can never start with two unstressed syllables and to avoid two consecutive syllables bearing stress), the first syllable receives a secondary stress.

ˌ***engi***ˈ***neering***

1st step in the demonstration: The inflectional suffix/inflection/grammatical suffix -ING is stress-neutral/weak/has no effect on the placement of primary stress and corresponds to a final unstressed syllable.

2nd step: The deriving form "engineer" includes the stress-imposing/stress-determining/strong suffix/ending "-eer" (OR of the V'V'(C)# type) which places primary stress on the last syllable (OR which attracts primary stress OR which is self-stressed).

3rd step: As a word of English can never start with two unstressed syllables, a secondary stress is required on the first syllable, to avoid stress clash (OR to avoid two consecutive syllables bearing stress).

Bilan

Cette question fait partie des mieux réussies dans cette partie de l'épreuve, avec une légère amélioration par rapport à la session précédente, ce qui montre qu'une majorité de candidats maîtrise les règles essentielles qui régissent l'accentuation lexicale en anglais. Il reste cependant des écarts importants entre les candidats et entre les mots soumis à l'étude. Ainsi, les candidats ont généralement fourni des schémas accentuels corrects pour « *opportunity* » et « *engineering* », tandis que « *underdressed* » et surtout « *suspect* » ont posé beaucoup plus de problèmes. De manière générale, les justifications restent encore trop peu précises ou incomplètes, alors même que les mots soumis à l'étude interrogeaient les candidats sur les principes fondamentaux de l'accentuation lexicale, à savoir la distinction entre préfixes séparables et inséparables, entre suffixes contraignants et neutres, et sur la règle rythmique élémentaire régissant le placement de l'accent secondaire. Par exemple, le jury a noté des réponses partielles qui ne traitent que d'un seul affixe, ne parvenant donc pas à justifier entièrement le schéma accentuel.

Pour répondre de manière satisfaisante à cette question, un apprentissage approfondi des règles d'accentuation est primordial, ainsi qu'un entraînement régulier à l'exercice qui permette aux candidats, d'une part, de proposer des schémas accentuels cohérents (notamment en termes de décompte des syllabes) et, d'autre part, d'aller au bout du processus de justification du schéma en question. Concernant ce dernier point, il s'agit d'identifier tout élément – la catégorie grammaticale du mot, le type d'affixe, le nombre de syllabes – qui puisse avoir une influence sur le placement de l'accent primaire et, le cas échéant, de l'accent secondaire. Cela suppose de prendre en compte des éléments dits « neutres » qui n'ont pas d'influence sur le placement de l'accent primaire, mais ne s'arrête surtout pas à cette étape. Le jury rappelle donc aux candidats qu'ils doivent procéder étape par étape, comme s'ils avaient entre les mains une poupée russe, afin d'identifier la morphologie du mot et de parvenir, si besoin, jusqu'à sa racine en rendant compte, au fur et à mesure, du rôle joué par chaque constituant sur le schéma accentuel.

Le premier mot, « *suspect* », a posé des difficultés majeures, comme « *promised* » l'année dernière, ce qui montre que les candidats peinent encore à reconnaître les mots pseudo-préfixés dissyllabiques, pourtant très fréquents en anglais. Ceux-ci peuvent être mono- ou polycatégoriels, c'est-à-dire qu'ils peuvent avoir une ou plusieurs natures grammaticales. Comme « *promise* » l'année dernière, « *suspect* » peut s'utiliser en tant que verbe (comme dans le texte donné) ou en tant que nom (« *to interrogate a suspect* »). Ces mots pseudo-préfixés dissyllabiques et polycatégoriels suivent trois schémas d'accentuation : celui de CONCERN, auquel cas ils sont toujours accentués sur la dernière syllabe ; celui de RECORD (ou ABSTRACT), auquel cas ils sont accentués sur la dernière syllabe lorsqu'ils sont employés comme verbe (« *to re*ˈ*cord* ») mais sur la pénultième syllabe lorsqu'ils sont employés comme nom (« *a* ˈ*record* ») ; et enfin le schéma de COMBAT, auquel cas ils sont toujours accentués sur la pénultième syllabe, qu'ils soient employés comme nom ou comme verbe. « *Suspect* » entre dans la deuxième catégorie : celle qui alterne. Il est donc attendu de futurs enseignants agrégés qu'ils connaissent les mots pseudo-préfixés dissyllabiques polycatégoriels, ceux-ci constituant, de manière générale, une caractéristique de l'anglais qui pose régulièrement problème aux élèves.

Pour « *underdressed* », de nombreux candidats ont été influencés par l'orthographe, et la présence de quatre voyelles graphiques les a poussés à proposer un schéma accentuel à quatre chiffres alors que ce mot ne compte que trois syllabes (-ED, qui se prononce /t/, n'ajoute aucune syllabe supplémentaire). Le jury rappelle donc l'importance primordiale du décompte des syllabes dans cette

question et de la prononciation des morphèmes grammaticaux -S et -ED pour ne pas commettre d'erreurs. Lorsqu'ils ont fourni le bon schéma accentuel, les candidats ont généralement repéré le suffixe flexionnel neutre -ED, qui ne joue aucun rôle dans le placement de l'accent primaire, mais n'ont souvent rien dit du préfixe <*under->. Or, cette fois, il s'agit d'un vrai préfixe puisqu'il est séparable (la racine « *dress* » existe) et ajoute un sens clairement identifiable à la racine (le verbe se glose de la manière suivante : « qui n'a pas une tenue assez chic, qui s'est habillé de manière trop décontractée »). Aussi, il peut recevoir un accent secondaire et, dans ce mot, doit recevoir cet accent puisqu'un mot en anglais ne peut jamais commencer par deux syllabes inaccentuées et que l'anglais évite d'avoir deux syllabes accentuées qui se suivent et privilégie l'alternance entre syllabe accentuée et syllabe inaccentuée. Ce principe rythmique doit être explicitement et intégralement mentionné par les candidats qui, trop souvent, se contentent de dire qu'un accent secondaire émerge sur la première syllabe sans rendre compte de son caractère obligatoire et de ce qui le motive. De nombreux candidats se contentent également de pointer la présence du suffixe neutre -ED et du vrai préfixe <*under->* alors qu'il est également attendu d'eux qu'ils identifient la racine monosyllabique « *dress* » qui, parce qu'elle est monosyllabique justement, est forcément accentuée /1/.

Dans le mot « *opportunity* », les candidats ont majoritairement repéré le suffixe contraignant <-*ity*> et ont souvent correctement expliqué que le mot était accentué sur l'antépénultième syllabe. En revanche, ils ont rarement justifié le placement obligatoire d'un accent secondaire sur la première syllabe, ce qui a été pénalisé. Comme mentionné précédemment, cette justification est attendue et on ne peut pas se contenter de la formuler sous la forme « *a secondary stress is required on the first syllable* » sans autre mention. Le fait que cette règle ait été mobilisée dans le mot précédent ne dispense pas de la mobiliser dans le nouveau mot à l'étude. Le jury rappelle donc aux candidats qu'il est attendu d'eux qu'ils traitent les mots les uns après les autres, idéalement dans l'ordre, et ne répètent pas le nom complet des règles déjà mobilisées (par exemple, la Règle de la Dérivation Neutre ou « *Neutral Derivation Rule* » pouvait être abréviée sous la forme NDR lors d'une deuxième utilisation), ce qui n'est pas la même chose que de ne pas même rappeler la règle et ce qu'elle implique.

Enfin, dans le mot « *engineering* », la majorité des candidats a bien repéré le suffixe flexionnel neutre -ING, mais trop de candidats ont expliqué que ce suffixe n'avait aucune influence sur le schéma accentuel du mot, ce qui est faux puisqu'-ING correspond à une syllabe finale inaccentuée (/0/), nécessairement absente de la forme de départ « *engineer* ». Il ne faut donc pas confondre le fait, pour un suffixe neutre, de ne pas influencer le placement de l'accent primaire, et le fait de ne pas influencer le schéma accentuel (autrement dit de ne correspondre à aucune syllabe supplémentaire). De nombreux candidats ont eu plus de mal à repérer le suffixe contraignant <-*eer*>, seul élément permettant de justifier le placement de l'accent primaire. De même, comme dans les deux mots précédents, de trop nombreux candidats ont fait l'impasse sur la justification de l'accent secondaire, ou ont fourni une explication trop superficielle de sa motivation et de son placement sur la première syllabe du mot.

En conclusion, les candidats doivent toujours s'assurer que leur démonstration est cohérente et progresse sans sauter d'étapes : ils doivent être clairs, précis, et pédagogues afin de ne pas perdre leur correcteur en cours de route et de montrer qu'ils peuvent justifier précisément le schéma à expliquer.

3b/ Give the word stress pattern for each of the following compounds / word units. Do not justify your answer: *a low cocktail table* (l. 12)*, deep-pink knit* (l. 21)*.*

Remarques générales

Rappelons ici qu'aucune justification n'était attendue, ce qui n'empêche pas que les candidats doivent, là encore, procéder méthodiquement pour arriver au schéma accentuel correct. Ils peuvent soit recourir à deux niveaux d'accentuation (/1/ pour l'accent primaire et /2/ pour l'accent secondaire en plus de /0/ pour les syllabes inaccentuées) ou bien à trois niveaux d'accentuation (/3/ correspondant à un accent tertiaire). Les deux possibilités sont incluses dans la proposition de corrigé ci-dessous.

Proposition de corrigé

Compound/group of words	***a low cocktail table***	***deep-pink knit***
Stress pattern	/0 3 10 20/ OR /0 2 10 30/ OR /0 2 10 20/	/23 1/ OR /20 1/

« *a low cocktail table* »

Dans cette séquence, on peut distinguer le composé nominal (N1 + N2) « *cocktail table* », qui désigne un sous-type de table, comme « *coffee table* », et reçoit donc ce qu'on appelle un « *early stress* », c'est-à-dire que le premier élément reçoit l'accent primaire tandis que le second élément reçoit un accent secondaire. « *Cocktail table* » est donc accentué /10 20/. Ce composé nominal est pré-modifié par l'adjectif « *low* ». Dans les séquences fortuites de type adjectif + nom, le nom conserve l'accent primaire tandis que l'adjectif reçoit un accent moins saillant. Dans cette séquence, si l'on opère avec deux niveaux d'accentuation, cela signifie que l'adjectif reçoit un accent secondaire, comme le second élément du composé nominal. Si l'on opère avec trois niveaux d'accentuation, l'adjectif peut soit recevoir un accent secondaire, auquel cas le second élément du composé nominal reçoit un accent tertiaire, soit un accent tertiaire, afin d'éviter qu'un accent secondaire et un accent primaire ne se suivent, le second élément du composé nominal recevant alors un accent secondaire. Un écueil très fréquent a été l'omission d'une syllabe dans le schéma : beaucoup de candidats ont en effet proposé le schéma /2 10 20/, ce qui semble ne pas tenir compte de la syllabe correspondant à l'article « *a* ». Il semble donc opportun de rappeler ici que le décompte du nombre de syllabes est une étape absolument primordiale, et que les éventuelles formes faibles de mots grammaticaux, comme les déterminants, font partie intégrante de la séquence.

« *deep-pink knit* »

Dans cette séquence, on peut distinguer le composé « *deep-pink* », employé comme adjectif, et le nom monosyllabique « *knit* ». L'accentuation de la séquence « *deep-pink* » n'est pas attestée dans l'un des dictionnaires de référence mais il s'agit d'un composé de type Adjectif + Adjectif recevant un « *late stress* », c'est-à-dire que le second élément reçoit l'accent primaire tandis que le premier élément reçoit nécessairement un accent secondaire. Son schéma accentuel est donc /21/. La séquence complète associe un adjectif à un nom de façon fortuite (sans former un composé), si bien que c'est la tête (le nom) qui reçoit, comme dans l'exemple précédent, l'accent primaire. Comme il ne peut y avoir deux accents primaires d'affilée, on procède d'abord à la rétrogradation (« *downgrading* ») des accents dans « *deep-pink* », si bien que l'accent primaire devient un accent secondaire et l'accent secondaire un accent tertiaire ou un /0/. De /21/ on passe donc à /32/ ou à /02/. Une fois cette étape réalisée, un accent secondaire étant toujours suivi par un accent primaire au niveau de la séquence complète (/32 1/ ou /02 1/), ce qui crée donc, ici, une situation de « *stress clash* », « *deep-pink* » donne lieu à ce qu'on appelle une « inversion iambique » (« *iambic reversal* »), ou à un « *stress shift* », c'est-à-dire que d'un schéma

/32/ on passe à un schéma /23/ et d'un schéma /02/ on passe à un schéma /20/. On obtient donc /23 1/ ou /20 1/ pour la séquence complète, ce qui résout le « *stress clash* ».

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question enregistrent une amélioration par rapport à la session précédente, ce qui est tout à fait encourageant, même si certains candidats ne maîtrisent pas les attendus spécifiques à cette question ou, parfois, font tout simplement l'impasse. Il est à noter que la première séquence a été beaucoup moins bien traitée que la seconde, notamment parce que de nombreux candidats ne décomptent pas correctement le nombre de syllabes à représenter.

Q4 – Correspondances graphie-phonie

4a/ How are the two occurrences of *out* (underlined) pronounced in the following contexts? Justify your answer.

He'd spent two years in the navy straight <u>out</u> of high school and then, GI bill, went <u>out</u> to the Colorado School of Mines for his engineering degree. **(ll. 62-63)**

Remarques générales

Il est attendu des candidats qu'ils transcrivent les mots soulignés et qu'ils justifient le choix d'une forme faible ou d'une forme forte pour les mots en question. S'ils ne transcrivent pas, il est alors attendu d'eux qu'ils décrivent précisément les caractéristiques de la forme retenue, c'est-à-dire si elle est accentuée ou non et le type de voyelle qu'elle contient.

Proposition de corrigé

straight <u>out</u> of high school

1st step: /aʊt/

OR It will generally be unstressed and include an unreduced vowel.

2nd step: Indeed, "out" is a preposition which is head of the Prepositional Phrase "out of high school" and therefore a grammatical word, which means that its weak/unstressed form will be used in connected speech. As the strong form comprises a diphthong, the latter is generally not reduced in the weak/unstressed form.

OR

1st step: /ˈaʊt/

OR It is likely to be stressed and include a full vowel, namely a diphthong.

2nd step: Indeed, "out of" can be considered as a complex preposition and therefore as a dissyllabic grammatical word, which means that it is necessarily stressed, here on its first element, in connected speech.

OR Indeed, "out" can be considered as an adverb followed by the preposition "of" and therefore as a lexical word, which means that it is necessarily stressed in connected speech.

went <u>out</u> to

1st step: /ˈaʊt/

OR It is likely to be stressed and include a full vowel, namely a diphthong.

2nd step: Indeed, "out" is an adverbial particle/intransitive preposition in the phrasal verb/multi-word verb "go out" and therefore a lexical item which is necessarily stressed in connected speech.

Bilan

Cette question figure parmi celles qui ont été les moins bien réussies par les candidats même si les résultats enregistrent une très légère amélioration par rapport à la session précédente. Les candidats ne sont notamment parvenus ni à transcrire correctement la voyelle de ce mot ni à justifier du choix d'une forme accentuée ou inaccentuée en contexte. Beaucoup de candidats ont même fait une sorte de hors sujet en commentant la réalisation phonétique du /t/ en position de coda de la syllabe en contexte, ce qui n'est pas ce qui est attendu dans cette question. De manière générale, les candidats ont eu beaucoup de mal à analyser précisément et explicitement la nature grammaticale ou lexicale du mot « *out* », alors même que dans la première séquence, plusieurs possibilités étaient envisageables et acceptées, et à mobiliser le vocabulaire approprié en anglais. L'opposition préposition/particule adverbiale est pourtant une opposition bien connue en grammaire. De même, l'existence de prépositions complexes est établie en anglais. Lorsqu'une justification était fournie, elle présentait parfois des incohérences avec la transcription proposée. Ainsi, on pouvait lire qu'il s'agissait d'une forme faible pour la première occurrence, mais la transcription comportait une marque d'accentuation. Le jury rappelle donc aux candidats l'importance de la cohérence entre représentation et justification : en l'occurrence, le lien entre absence d'accentuation et forme faible des mots grammaticaux. À l'inverse, la présence d'un accent ne signifie pas nécessairement qu'on a affaire à une forme forte de mot « grammatical » puisque, dans la deuxième séquence soumise à l'étude, la particule adverbiale est bien une unité lexicale. Le jury rappelle donc que l'étiquette « forme forte » est prioritairement associée aux mots grammaticaux, qui peuvent avoir deux formes distinctes, inaccentuée (faible) ou accentuée (forte), tandis que les mots lexicaux n'en ont, eux, qu'une seule, toujours accentuée.

4b/ For each of the following words, indicate the pronunciation of the letter <u> (underlined) and justify your answer: *sure* (l. 15), *introduced* (l. 25), *plucked* (l. 39), *church* (l. 44), *business* (l. 48), *full* (l. 49), *careful* (l. 50).

Remarques générales

Il est rappelé aux candidats qu'ils peuvent fournir des transcriptions entre barres obliques ou entre crochets pour cette question puisque certains spécialistes considèrent qu'il s'agit des phonèmes qui correspondent aux graphèmes présents dans la forme orthographique, tandis que d'autres considèrent qu'il s'agit des valeurs phonétiques associées aux graphèmes dans divers contextes. Nous incluons des transcriptions entre barres obliques dans notre proposition de corrigé ci-dessous, mais des crochets seraient également tout à fait acceptables. En revanche, la présentation de la prononciation des graphèmes entre chevrons ou guillemets est à proscrire, et est pénalisée.

Proposition de corrigé

Word	API	Justification
***sure* (l. 15)**	/ʊə/ OR /ɔː/ /ʊ/ OR /ɜː/ OR /ɜˠː/ OR /ɜ/ OR /ɜˠ/	Stressed <u> takes its regular tense/free and r-colo(u)red value in final position before a graphic <r> and a mute <e> (Vre#). OR Stressed <u> takes an irregular checked and r-colo(u)red value in final position before a graphic <r> and a mute <e> (Vre#).

***introduced* (l. 25)**	/juː/ /uː/ OR /juː/	Stressed <u> takes its regular tense/free value in final position before a graphic consonant and a mute <e> (VCe#ED).
***plucked* (l. 39)**	/ʌ/	Stressed <u> takes its regular lax/checked value when followed by two consonants (VCC#ED).
***church* (l. 44)**	/ɜː/ /ɜː/ OR /ɜˠː/ OR /ɜ/ OR /ɜˠ/	Stressed <u> takes its regular checked/lax and r-colo(u)red value in final position before a graphic <r> and another consonant (VrC#).
***business* (l. 48)**	/ɪ/	Stressed <u> has an irregular value in non-final position before a final unstressed CV sequence (<u>CV#ness).
***full* (l. 49)**	/ʊ/	Stressed <u> takes its regular checked/lax value between /f/ and /l/ (“pull/push” subrule).
***careful* (l. 50)**	/ə/ OR /ʊ/	<u> appears in unstressed post-tonic position as part of a final neutral suffix (*-ful*) and therefore takes its reduced value. OR Although <u> appears in unstressed post-tonic position as part of a final neutral suffix (*-ful*), it can keep its regular stressed/full checked/lax value between /f/ and /l/ (“pull/push” subrule).

Bilan

Les résultats d’ensemble pour cette question sont en recul par rapport à la session précédente, notamment parce que de nombreux candidats ne sont pas parvenus à transcrire correctement les nombreuses valeurs de <u> dans les mots soumis à l’étude, le dessin de leurs symboles n’étant pas clair, par exemple en ce qui concerne les monophtongues brèves de FOOT et STRUT ainsi que la monophtongue longue de GOOSE. Ceci fait écho aux remarques concernant la maîtrise de l’API dans les questions 1 et 2. L’écueil le plus fréquent concerne néanmoins les justifications : bien que les candidats sachent, en général, prononcer les mots en question et parviennent donc globalement à fournir une transcription correcte de la voyelle, les règles proposées sont trop souvent incomplètes, fantaisistes ou, dans un trop grand nombre de cas, absentes. Pourtant, sur les sept mots soumis à l’étude, quatre correspondaient aux contextes graphophonologiques élémentaires, à savoir entravé, libre, et (entravé ou libre) coloré par <r>. Pour pallier l’incomplétude des réponses, rappelons les éléments à inclure impérativement dans les justifications. D’abord, il est rappelé aux candidats, comme chaque année, que la toute première chose à faire dans cette question est de déterminer si le monographe en question, en l’occurrence <u>, apparaît dans une syllabe accentuée ou inaccentuée. Cette étape est absolument indispensable puisque les mêmes règles ne s’appliquent pas en contexte de syllabe accentuée et de syllabe inaccentuée. Le jury insiste donc sur le fait que les candidats ne peuvent pas réussir cette question s’ils ne commencent pas par déterminer, et donc indiquer clairement dans leurs réponses, si la syllabe est accentuée ou inaccentuée.

Lorsque la voyelle est en position de syllabe accentuée, il convient de préciser le contexte dans lequel elle apparaît : « libre » (« *free* »), « entravé » (« *checked* »), « coloré par /r/ » (« *r-colo(u)red* »)

ou tout autre contexte pertinent, et de spécifier si la valeur est régulière ou non. Si la valeur découle d'une règle ou d'une sous-règle identifiée, elle est régulière (« *regular* »), tandis que si elle constitue une exception à une règle ou une sous-règle identifiée, alors elle est irrégulière (« *irregular* » ou « *exceptional* »). La terminologie employée dans les justifications doit être adéquate : le jury a de nouveau constaté un manque de précision. Par exemple, nombre de candidats indiquent « *in a checked context* » sans pour autant préciser à quoi le contexte en question correspond factuellement. Cela fait encore écho aux remarques précédentes : toute étiquette doit faire l'objet d'une explicitation ou d'une schématisation, même succincte, sans quoi le candidat ne fait que mentionner des termes sans montrer qu'il les maîtrise. De même, les candidats ont souvent recours à une terminologie trop générale, voire vague (ex. « *common* », « *frequent* » « *traditional* » ou « *standard* » se substituant trop souvent à « *regular* »).

Lorsque la voyelle est inaccentuée, il faut préciser si elle apparaît en position pré-tonique (avant l'accent primaire ou secondaire), médiane ou inter-tonique (entre un accent secondaire et un accent primaire), ou post-tonique (après l'accent primaire) puisque ce ne seront pas les mêmes règles qui seront mobilisées et la réduction de la voyelle ne sera pas automatique. Le jury rappelle que ces étapes logiques sont fondamentales dans une discipline, la phonologie, qui repose sur de nombreuses règles qu'il appartient aux candidats de mémoriser de manière structurée afin de pouvoir les mobiliser à bon escient sans donner l'impression que le système de prononciation de l'anglais n'a ni hiérarchie ni principes directeurs cohérents.

Parmi les sept mots à l'étude, six incluaient un <u> en position de syllabe accentuée et un seul en position post-tonique (inaccentuée), à savoir « *careful* ». De nombreux candidats ont éprouvé des difficultés à déterminer le schéma accentuel de « *introduced* », ce qui fait écho aux remarques précédentes concernant la question 3a et la maîtrise des mots pseudo-préfixés. « *Introduce* » est un verbe trisyllabique incluant un pseudo-préfixe dissyllabique (<*intro*->), il est donc accentué sur sa dernière syllabe tandis que l'antépénultième syllabe reçoit un accent secondaire (/201/), pour les raisons détaillées plus haut.

De plus, pour déterminer le contexte dans lequel <u> apparaît, il est rappelé aux candidats qu'ils ne doivent pas faire abstraction de leurs connaissances de la morphologie et des règles d'accentuation lexicale. Ainsi, pour « *introduced* », on pouvait aisément remonter à la racine « *introduce* » en supprimant le suffixe flexionnel neutre -ED, et déterminer que <u> apparaît dans un contexte libre puisque suivi d'une consonne et d'un <e> muet (VCe#ED). De la même manière, dans « *plucked* », on pouvait aisément remonter à « *pluck* » en éliminant là encore le suffixe flexionnel neutre -ED, et déterminer que <u> apparaît dans un contexte entravé puisque suivi par le digraphe <ck> ayant le poids syllabique de deux consonnes (VCC#ED). Enfin, dans « *business* », on pouvait éliminer le suffixe dérivationnel neutre <-*ness*> et remonter à la racine « *busy* » afin de déterminer que <u> a une valeur tout à fait irrégulière puisque, selon la règle, dans le contexte uCV, <u> a une valeur tendue, comme dans « *ruby* » par exemple, alors qu'ici il se prononce /ɪ/, ce qui n'est jamais une valeur (ni relâchée ni autre) régulière pour <u>.

Dans les mots « *church* » et « *sure* », <u> apparaissait dans des contextes (entravé et libre respectivement) colorés par <r>, ce qui doit être repéré et explicité par les candidats. Ce dernier mot a posé problème aux très nombreux candidats ayant choisi le SBE/RP comme variété de référence car ils ont souvent oublié que dans ce type de contexte, <u> peut se prononcer soit sous la forme d'une diphtongue centralisante (/ʊə/), peu usitée, soit sous la forme d'une monophtongue longue (/ɔː/), mais

que la valeur irrégulière /ɜː/, propre au contexte entravé et coloré par <r>, n'est possible qu'en GA pour ce mot.

Enfin, « *full* » a posé beaucoup de difficultés car il correspond à une sous-règle que peu de candidats semblaient maîtriser, à savoir la règle souvent dénommée « *pull/push rule* » qui stipule que <u>, lorsqu'il apparaît dans un contexte bien spécifique, à savoir entre /f, p, b/ et /l, ʃ, tʃ/, comme dans « *full* », « *push* » ou encore « *butcher* », a une deuxième valeur relâchée, à savoir /ʊ/. Bien que certains candidats aient été capables de citer la sous-règle en question, ils n'ont pas été à même de décrire précisément le contexte phonologique qui la déclenche. Or, la mention du nom de la règle seul ne peut suffire en ce qu'il n'explique rien.

Le dernier mot incluait un <u> en position de syllabe inaccentuée, à savoir « *careful* », bien évidemment dérivé de la forme « *full* », si bien que, malgré sa position inaccentuée post-tonique, le monographe <u> pouvait conserver la même valeur que dans « *full* ». Toutefois, sa valeur la plus fréquente est schwa, puisque <u> apparaît dans un suffixe neutre final, ce qui favorise sa réduction.

4c/ For each of the following words, indicate the pronunciation of <s> (underlined) and justify your answer: *sh<u>ou</u>lders* (l. 15), *<u>ou</u>rs* (l. 54), *s<u>ou</u>ght* (l. 56).

Remarques générales

Il est rappelé aux candidats que ce type de question porte régulièrement sur des digraphes vocaliques puisque la question 4c portait déjà sur <ou> lors de la session 2023 tandis qu'elle portait sur <oo> en 2024.

Proposition de corrigé

Word	API	Justification
***sh<u>ou</u>lders* (l. 15)**	/əʊ/ /oʊ/	(Stressed) <ou> takes its regular value before <lC> ("mould" subrule).
***<u>ou</u>rs* (l. 54)**	/aʊə/ /aʊ/ OR /ɑː/ OR /ɑ/	(Stressed) <ou> takes its regular (secondary) r-colo(u)red value in this word. OR (Stressed) <ou> takes an irregular r-colo(u)red value in this word.
***s<u>ou</u>ght* (l. 56)**	/ɔː/ /ɑː/ OR /ɑ/ OR /ɔː/ OR /ɔ/	(Stressed) <ou> takes its regular value before (final) <ght> ("thought" subrule).

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont en net recul par rapport à la session précédente, les candidats ne semblant pas à l'aise avec les diverses valeurs du digraphe <ou> alors même que celui-ci fait partie des annales récentes (2023) pour cette question. Les remarques du jury rejoignent largement celles formulées concernant la question précédente, à savoir que les candidats ont tout d'abord eu des difficultés à transcrire correctement les valeurs en contexte de <ou>, soit parce qu'ils ne les connaissaient pas, les mots soumis à l'étude étant pourtant plutôt connus, soit parce que le dessin de leurs symboles n'était pas conforme. Lorsque les transcriptions étaient correctes, les justifications étaient très souvent lacunaires ou tout simplement absentes.

Rappelons qu'à la différence de la question précédente, il n'est pas nécessairement pertinent d'indiquer si le digraphe en question apparaît en position de syllabe accentuée ou non, les règles pour

les digraphes étant différentes des règles concernant les monographes. De la même manière, les termes « libre » et « entravé » ne sont pas pertinents concernant les digraphes, ceux-ci ayant généralement une ou plusieurs valeurs élémentaires auxquelles s'ajoutent des valeurs spécifiques liées à des sous-règles qui contraignent les candidats à décrire précisément ce qui suit, voire parfois ce qui précède, le digraphe en question.

En revanche, le jury tient à souligner que la présence d'un <r> directement après un digraphe est extrêmement importante puisque, comme les monographes, les digraphes ont des valeurs spécifiques lorsqu'ils apparaissent dans un contexte coloré par <r>. C'était par exemple le cas dans le mot « *ours* » où la présence du <r> post-vocalique (qu'il soit prononcé en GA ou non en SBE/RP) modifie la valeur de base du digraphe <ou> (/aʊ/) pour en faire une triphtongue en SBE/RP, ce qui n'est pas le cas en GA. Une monophtongue irrégulière était également possible dans ce mot grammatical dans les deux accents de référence.

Les deux autres mots correspondaient à des sous-règles bien identifiées pour <ou>, à savoir d'abord la « *mould subrule* » pour « *shoulders* », qui est le mot qui a posé le plus de problème aux candidats. Comme l'illustre le nom de la sous-règle, elle concerne les mots dans lesquels le digraphe est suivi d'un <l> graphique et d'une autre consonne (souvent <d>). Dans ce cas, le mot appartient à l'ensemble lexical de GOAT et non de MOUTH. En ce qui concerne le mot « *sought* », la sous-règle était celle de « *thought* », qui correspond à de très nombreux prétérits et participes passés irréguliers en anglais, si bien que <ou> est prononcé sous la forme d'une monophtongue, potentiellement différente dans les deux accents de référence, et le mot appartient à l'ensemble lexical du même nom, à savoir THOUGHT.

Q5 – Phonétique articulatoire

Q5a et 5b – Chaîne parlée / Phonétique combinatoire

Remarques générales

Ces questions exigent des candidats une connaissance de ce qui se passe au sein de la chaîne parlée, non plus au niveau phonémique, comme dans la question 1, mais au niveau phonétique, lorsque l'on articule des segments les uns après les autres et que ceux-ci peuvent s'influencer mutuellement et donner lieu à des processus facilitant l'articulation. Il est attendu des futurs enseignants agrégés qu'ils comprennent comment fonctionnent ces processus dans la mesure où ils modifient ce qui est articulé et donc perçu, causant potentiellement des problèmes de compréhension de l'oral pour les élèves. Ces questions requièrent une approche méthodique et une connaissance approfondie des phénomènes afin de distinguer ce qui se produit au niveau post-lexical (question 5a) de ce qui se produit au niveau lexical (question 5b) mais également de ne pas se reposer sur le niveau orthographique mais bien sur l'articulation entre le niveau phonémique et le niveau phonétique. Le jury a pu constater de nouveau cette année combien les candidats confondent les deux niveaux, ce qui ne leur permet pas de répondre de manière satisfaisante. Comme pour les questions précédentes, la terminologie employée doit être précise pour indiquer très exactement les processus phonétiques en question.

Au niveau post-lexical (entre les mots), on peut typiquement observer les phénomènes suivants : assimilation de lieu, de mode, ou de voisement (« *assimilation of place, manner, or voice* »), phénomènes de liaison (« *linking* »), d'élision (« *elision* »), et éventuellement de gémination (« *gemination* »).

Au niveau lexical (à l'intérieur même des mots), on peut typiquement observer les phénomènes suivants : aspiration des plosives non-voisées /p, t, k/ (« *aspiration* »), nasalisation des voyelles suivies

par une consonne nasale (« *nasalisation* »), élision d'une voyelle réduite (souvent schwa) conduisant soit à une compression syllabique (disparition d'une syllabe) soit à la présence d'une consonne syllabique (la consonne occupant alors la position de noyau en lieu et place d'une voyelle), ce qu'on dénomme « *schwa elision* », « *syllable compression* » et « *presence of a syllabic consonant* », épenthèse/insertion (« *epenthesis* ») d'une consonne ou élision d'une consonne dans des contextes spécifiques, glottalisation de /t/ ou présence d'une plosive glottale dans certains contextes, neutralisation, « *smoothing* » ou « *clipping* » de certaines voyelles. Cette exactitude terminologique doit être associée à une précision dans l'emploi des symboles (souvent diacritiques, c'est-à-dire ajoutés à ou modifiant un autre symbole comme une consonne ou une voyelle) de l'API. Comme lors des sessions précédentes, ces questions restent les moins bien réussies sur l'ensemble de l'épreuve, après la question 1.

L'élision correspond à l'effacement d'un élément (consonne ou schwa généralement) qui serait présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, schwa dans la deuxième syllabe de « *clamorous* » par exemple ; aux niveaux lexical et post-lexical, pour simplifier des agrégats consonantiques complexes), tandis que l'épenthèse désigne l'ajout, l'insertion d'un élément qui, au contraire, ne serait pas présent dans la transcription phonémique d'un mot (au niveau lexical, [ᵈ] entre la première et la deuxième syllabe dans « *sandwiches* » par exemple, puisqu'un /d/ n'est pas présent dans la représentation phonémique telle que fournie dans le LPD). L'assimilation, qui touche majoritairement les consonnes en anglais, désigne le changement dans la réalisation d'une consonne (C1), qui se situe à la frontière d'une syllabe ou d'un mot, qui est causé par sa mise en contact avec la consonne (C2) en position initiale de la syllabe ou du mot qui suit. Le phénomène d'assimilation est toujours identifié selon que le changement affecte le voisement, le lieu d'articulation ou le mode d'articulation de la consonne en question. Par exemple, dans « *Charlene's shift* », le fait que la consonne /z/ en coda de « *Charlene's* » soit suivie de /ʃ/ en attaque de « *shift* » crée les conditions d'un phénomène d'assimilation de lieu qui fait que la consonne alvéolaire /z/ au niveau phonémique en vient à être réalisée sous la forme de la fricative post-alvéolaire [ʒ] au niveau phonétique, sous l'influence de la fricative post-alvéolaire /ʃ/. Les candidats peuvent également préciser, le cas échéant, si cette assimilation est régressive (diffusion des caractéristiques articulatoires de C2 à C1) ou progressive (diffusion des caractéristiques articulatoires de C1 à C2), en sachant que la très grande majorité des assimilations est régressive, ce qui est le cas dans « *Charlene's shift* ». Lorsque le même phonème se trouve en position de coda d'un mot et en position d'attaque du mot suivant (comme dans « *in no position to* » par exemple, où deux /n/ se suivent au niveau phonémique – /ɪn ˈnəʊ/ OR /ɪn ˈnoʊ/), on parle de gémination, ce qui implique que la séquence de deux phonèmes identiques est réalisée sous la forme d'un seul allophone dont la durée est sensiblement plus longue : [ɪˈnːəʊ] OR [ɪˈnːoʊ].

De manière générale, comme pour les questions précédentes, les étiquettes ne peuvent pas être utilisées sans aucun élément de contexte puisque ce sont justement des contextes particuliers qui créent les conditions pour que divers processus phonétiques se produisent. Ainsi, beaucoup de candidats ont-ils parlé d'aspiration dans « *pinstripe* » mais n'ont rien dit des conditions qui permettent ce phénomène, puisque /p/ n'est pas toujours aspiré, en particulier dans ce mot où il apparaît deux fois. Il était donc attendu des candidats qu'ils précisent que cette aspiration a lieu parce que la première plosive non-voisée /p/ est en position d'attaque d'une syllabe accentuée. De même, il est attendu des candidats qu'ils transcrivent et sachent lier le niveau phonémique (/p/) et le niveau phonétique qui permet de visualiser concrètement quel allophone du phonème /p/ est produit en contexte, en

l'occurrence [pʰ] (avec le diacritique de l'aspiration [ʰ]). Il est également attendu d'eux qu'ils ne se reposent pas uniquement sur un niveau pseudo-orthographique, en écrivant des choses comme « *as 'ue' in 'blue' is followed by 'i' in 'ink'* » qui ne dit absolument rien de ce qui se passe au niveau des phonèmes et donc de ce qui doit être prononcé, à savoir la séquence /uː ɪ/.

Le jury rappelle également que cette question est distincte des questions 3 et 4. De trop nombreux candidats ont traité la question 5 comme si les consignes étaient les mêmes que pour la question précédente, en commentant la valeur de certains éléments, comme -S dans « *Charlene's* » ou « *sandwiches* », ou le schéma accentuel de certains mots, comme « *clamorous* ». Or, le schéma accentuel de « *clamorous* » était bel et bien pertinent, non pas en vertu de la présence du suffixe <- *ous*>, mais parce qu'il peut aussi bien être /100/ que /10/, ce qui peut s'expliquer dans cette question par un processus potentiel de compression syllabique engendré par l'élision d'un schwa.

Dans ces questions, même si plusieurs processus phonétiques étaient possibles pour une séquence ou un mot donné, le jury attend un seul processus phonétique par item qu'il faut nommer précisément et dont il faut expliquer le fonctionnement. Les candidats doivent veiller à ce que les phénomènes identifiés pour chaque item soient différents – aucune répétition n'est acceptée, comme clairement stipulé dans la consigne. De même, puisqu'un seul processus est demandé pour un même item, il ne faut pas perdre de temps en proposant plusieurs options. Les réponses fournies dans les propositions de corrigé ci-dessous peuvent servir de modèles aux candidats.

5a/ Identify two different connected speech processes (one for each segment) which might occur in the following segments. Name the process and demonstrate briefly: *blue ink* (l. 2), *Charlene's shift* (l. 21)

Proposition de corrigé (une seule réponse est attendue par segment)

***blue ink* (l. 2)**

[ˈbluːˌwˌˈɪŋk] OR [ˈbluːʷˈɪŋk]

To avoid hiatus (as two vowels follow each other between "blue" and "ink"), linking (OR liaison OR epenthesis OR insertion) of [w] after the high back vowel /uː/ is likely to occur.

OR

[ˈbluːˈʔɪŋk]

To avoid hiatus (as two vowels follow each other between "blue" and "ink"), and as "ink" is stressed ([ˈɪŋk]), a glottal stop (OR hard attack) in initial position of the stressed syllable is likely to occur.

***Charlene's shift* (l. 21)**

[ʒ ʃ]

As the word "Charlene's", which ends with the (alveolar) consonant /z/, is followed by the word "shift" which starts with the (post-alveolar) consonant /ʃ/, there can be a case of (regressive) assimilation of place which means that /z/ will be realized as a post-alveolar consonant.

OR

[z̪ ʃ] OR [s ʃ]

As the word "Charlene's", which ends with the voiced (alveolar) consonant /z/, is followed by the word "shift" which starts with the voiceless (post-alveolar) consonant /ʃ/, there can be a case of (regressive) assimilation of voice which means that /z/ will be realized as a voiceless/devoiced (alveolar) consonant.

OR

[ʃː]

As the word “Charlene’s”, which ends with the (alveolar) consonant /z/, is followed by the word “shift” which starts with the (post-alveolar) consonant /ʃ/, there can be successive cases of (regressive) assimilation, that is to say of place first (/z/ → [ʒ]) and then of voice ([ʒ] → [ʃ]), leading to a potential case of gemination.

Bilan

Avec un très léger recul enregistré par rapport à la session précédente, les réponses à la question 5a ont de nouveau révélé de nombreuses impasses et lacunes. Les noms précis des phénomènes n’étaient fournis que trop rarement et les démonstrations étaient le plus souvent très approximatives. Dans un souci de clarté, les candidats doivent spécifier le nom exact du phénomène, et le décrire de manière concise et précise. Il est fortement conseillé aux candidats de fournir une transcription du phénomène décrit. Les propositions de corrigé ci-dessus illustrent exactement le type de réponse attendue ainsi que le niveau de précision exigé. Les futurs candidats seraient donc avisés d’acquérir de plus amples connaissances dans ce domaine pour améliorer la clarté des réponses qu’ils proposent.

5b/ What phonetic processes tend to occur within the following words? Identify three different processes (one for each word) and demonstrate briefly how each process works: *clamorous* (l. 11), *pinstripe* (l. 20), *sandwiches* (l. 46)

Proposition de corrigé **(une seule réponse est attendue par segment)**

clamorous **(l. 11)**

[ˈkl̥]

As the voiceless plosive /k/ appears in onset/initial position of a syllable before /l/ (<cla>), the latter consonant is devoiced.

OR

/ mərəs / → [mrəs]

The 3-syllable word (which is stressed on its antepenultimate syllable) includes a schwa in the second syllable. There can therefore be a case of syllabic compression as a result of the elision of schwa, which means that “clamorous” can be pronounced as a 2-syllable word.

OR

[æ̃] OR [ã]

[æ̃]

As the vowel in the first syllable (<cla>) is followed by the nasal consonant /m/, it can be nasalized/it can undergo nasalization.

pinstripe **(l. 20)**

[ˈpʰ]

As the voiceless plosive /p/ appears in onset/initial position of a stressed syllable (<pin>), it is realized with (noticeable) aspiration.

OR

[p̚]

As the voiceless plosive /p/ appears in coda/final position of the final syllable (<stripe>), it can be unreleased.

If the following processes (phenomena) were not used in the answer to the previous word:

[ɪ̃]

As the vowel in the first syllable is followed by the nasal consonant /n/ (<pin>), it can be nasalized/it can undergo nasalization.

OR

[t̪r̥]

As the voiceless plosive /t/ appears in onset/initial position of a syllable before /r/ (<stripe>), the latter consonant is devoiced.

***sandwiches* (l. 46)**

Based on the phonemic transcription found in the LPD:

[n^{d}w]

There can be a case of consonant epenthesis ([d] can be inserted) in the /nw/ sequence.

OR

Based on the phonemic transcription found in the EPD:

[nw]

There can be a case of consonant elision (/d/ can be elided) to avoid the complex consonant cluster /ndw/.

OR

[mw]

There can be (regressive) assimilation of place as the alveolar consonant /n/ is followed by the (labio-velar) consonant /w/.

OR GA only

[ˈsen] OR [ˈseən]

As /æ/ occurs before the nasal consonant /n/, it is likely to undergo raising OR tensing.

If the following process (phenomenon) was not used in the answers to the previous words:

[æ̃] OR [ã]

As the vowel in the first syllable (<sand>) is followed by the nasal consonant /n/ (or /m/), it can be nasalized/it can undergo nasalization.

Bilan

Malgré une légère amélioration par rapport à la session précédente, le jury a noté, comme pour la question 5a, un manque de précision dans les réponses à cette question. Ici, il s'agit de nommer le processus très exactement et de le décrire de manière claire et efficace. Une transcription du mot ou du segment pertinent, qui devrait être allophonique (phonétique), peut venir illustrer la description. De nouveau, la proposition de corrigé suit cette méthode claire et concise. Rappelons que les nouveaux symboles, tel que /a/ en SBE/RP dans « *clamorous* » et « *sandwiches* » (en lieu et place de /æ/), sont acceptés mais doivent être utilisés de façon cohérente. Le jury souligne également la nécessité de fournir un processus différent pour chaque item dans la mesure où tous les items offraient plusieurs possibilités de réponse, dont certaines étaient semblables.

Rappelons que la notation des processus phonétiques n'apparaît généralement pas dans les dictionnaires de référence (certaines épenthèses, la neutralisation, le « *T-voicing* », et la possibilité d'un [r] de liaison mis à part) et qu'il convient donc d'étudier ces phénomènes dans les chapitres que leur consacrent des ouvrages théoriques dont quelques références figurent dans la bibliographie ci-dessous.

5c/ Variétés d'anglais (GA *vs*. SBE/RP)

In the following words, indicate four differences you would expect to find between General American and Southern British English pronunciations (one per word); do not give the same

difference twice (i.e. for two different words). Refer to both British and American pronunciations: *grass* (l. 7), *cotton* (l. 14), *talk* (l. 31), *later* (l. 42).

Remarques générales

L'exercice consiste à identifier les différences principales qui existent entre les deux variétés de référence. L'appréciation de ces différences s'avère d'une importance grandissante au vu de l'accès facilité à une grande variété de documents audios et audiovisuels authentiques. Elle permet aux futurs enseignants agrégés d'avoir du recul sur le modèle qu'ils incarnent et donc aux élèves de comprendre à quel modèle ils sont exposés via leur enseignant et à quelles variétés ils peuvent avoir accès grâce aux contenus disponibles en ligne (radio, podcasts, séries TV, films, TikTokers, etc.). Cet accès permet notamment aux élèves du secondaire d'enrichir leurs connaissances des accents de l'anglais parlés dans le monde en appréciant leurs similitudes et leurs différences et de réfléchir, en cohérence avec leur niveau, à la notion d'accent standard/de référence.

Proposition de corrigé

Word	SBE/RP	GA
grass (l. 10)	/ɑː/ OR long posterior (back) monophthong in BATH words	/æ/ OR short front monophthong in BATH words
cotton (l. 14) **OR** ***cotton* (l. 14)**	/ɒ/ OR rounded short back monophthong in LOT words OR [t] OR alveolar allophone (realization) of /t/ in intervocalic position between a stressed and an unstressed syllable	/ɑː/ OR /ɑ/ OR unrounded back monophthong in LOT words OR [ʔ] OR glottal realization of /t/ in intervocalic position between a stressed vowel and a potential syllabic [n̩] (as in "mountain")
talk (l. 31)	/ɔː/ OR rounded long back monophthong in THOUGHT words	/ɑː/ OR /ɑ/ OR unrounded back monophthong in THOUGHT words
later (l. 42) **OR** ***later (l. 42)***	/ ˈleɪtə / OR SBE is a non-rhotic accent in which /r/ in coda position (final syllabic OR post-vocalic position) is not pronounced. OR [t] OR	/ ˈleɪtər / OR / ˈleɪtɚ / OR GA is a rhotic accent in which /r/ in coda position (final syllabic OR post-vocalic position) is pronounced. OR [t̺] or [ɾ] OR voiced realization (OR tapped OR flapped allophone) of /t/ in intervocalic position

OR ***later (l. 42)***	alveolar allophone (realization) of /t/ in intervocalic position between a stressed and an unstressed syllable OR [l] OR clear allophone (realization) of /l/ in onset position	between a stressed and an unstressed syllable OR [ɬ] OR dark (velarized) allophone (realization) of /l/ in onset position

Bilan

Les résultats d'ensemble pour cette question sont plutôt bons relativement aux autres questions incluses dans cette partie de l'épreuve, malgré un très léger recul par rapport à la session précédente.

Pour répondre à cette question, il est possible de proposer une transcription de chaque mot dans les deux variétés demandées, mais elle n'est pas exigée. Il est également possible de ne transcrire que les phonèmes ou allophones directement concernés, à condition de lever toute ambiguïté (en soulignant le ou les éléments pertinents) si le phonème ou l'allophone en question correspond à un graphème qui apparaît plusieurs fois dans le mot. Les candidats peuvent également expliquer de façon détaillée les différences entre les deux réalisations mais cet exercice requiert des connaissances approfondies et une terminologie précise. L'utilisation d'un tableau qui met en parallèle la transcription des deux prononciations a l'avantage d'être hautement lisible et beaucoup moins chronophage.

La consigne exige quatre différences distinctes, c'est-à-dire une différence par mot qui ne doit pas être répétée pour un autre mot. Cette année, aucune répétition n'était possible, chaque mot soumis à l'étude comprenant une ou plusieurs caractéristiques qui ne se répétaient pas dans les autres mots. Par ailleurs, deux mots n'incluaient qu'une seule différence possible entre les deux accents de référence, à savoir « *grass* » et « *talk* », tandis que plusieurs phénomènes différents pouvaient être observés dans « *cotton* » et surtout « *later* ».

Les réponses pour « *grass* » et pour « *later* » ont généralement été satisfaisantes. Le premier mot illustrait la règle graphophonologique de « *bath* » puisque le monographe vocalique <a> est suivi de la fricative non-voisée /s/ ce qui implique que la voyelle est prononcée sous la forme d'une monophtongue longue postérieure en SBE/RP contrairement à ce qui se passe en GA, variété dans laquelle <a> conserve sa valeur relâchée régulière puisqu'il s'agit d'un contexte entravé. Le deuxième illustrait trois différences essentielles entre les deux accents de référence, à savoir rhoticité du GA *vs*. non-rhoticité du SBE/RP, allophone voisé de /t/ en GA *vs*. allophone non-voisé de /t/ en SBE/RP en position intervocalique entre une syllabe accentuée et une syllabe inaccentuée, et enfin allophone sombre en GA *vs*. allophone clair en SBE/RP en position d'attaque de syllabe.

Au contraire, « *cotton* » et surtout « *talk* » ont posé des difficultés aux candidats, alors même qu'il s'agit de mots plutôt fréquents. Dans « *cotton* », beaucoup de candidats ne sont pas parvenus à identifier le contexte entravé dans lequel apparaissait <o> (VCC) et à faire le lien avec l'ensemble lexical de LOT auquel correspond une monophtongue brève en SBE/RP qui n'existe pas en GA. De très nombreux candidats ont préféré se concentrer sur la prononciation de la séquence <tt> mais n'ont pas identifié le cas particulier auquel correspond « *cotton* », comme « *mountain* », à savoir que le phénomène de « *T-voicing* » (ou « *T-flapping* ») n'est pas attesté en GA du fait de la présence très

probable d'une consonne syllabique juste après, en l'occurrence [n̩]. Dans « *talk* », de trop nombreux candidats ont commenté la réalisation phonétique de /l/, ce qui est problématique à deux égards. D'abord, aucun /l/ n'est prononcé dans « *talk* » puisque la séquence <lk> en position de coda de syllabe inclut une consonne dite « muette », en l'occurrence <l>, lorsque la voyelle qui précède est <a> ou <o>. Ensuite, quand bien même un /l/ était prononcé dans ce mot, il serait en position de coda, position dans laquelle il serait réalisé sous la forme d'un allophone sombre dans les deux accents de référence. De plus, les candidats ont très rarement réussi à identifier correctement la voyelle incluse dans ce mot, et à relier ce mot à l'ensemble lexical de THOUGHT.

Le jury rappelle donc la nécessité de travailler les différences vocaliques comme consonantiques entre les deux accents de référence, les candidats semblant souvent plus à l'aise pour traiter des consonnes que des voyelles, et surtout de faire le lien entre les règles graphophonologiques qu'ils étudient pour les questions 4b et 4c et les ensembles lexicaux, qui permettent de prédire quelles différences de prononciation sont susceptibles d'être observées dans tel ou tel mot sur la base du contexte dans lequel se trouve le monographe ou le digraphe vocalique en question.

Q6 – Intonation

Remarques générales

C'est la maîtrise de la prosodie qui est évaluée grâce à cette question et qui doit être déterminée en cohérence avec l'ensemble du contexte fourni par le texte. Ainsi, une compréhension détaillée de celui-ci est nécessaire pour mener à bien la réflexion et aboutir à une représentation prosodique cohérente et à sa justification précise. Comme noté à maintes reprises précédemment en ce qui concerne l'API, la notation de l'intonation suit des normes spécifiques et exige donc une précision dans la reproduction et la position des différents symboles.

Il convient de rappeler ici que la représentation de l'information prosodique, tout comme son analyse, doivent suivre le principe des 3T : « *tonality* » (identification des groupes rythmiques aussi dénommés unités intonatives ou groupes de souffle), « *tonicity* » (identification des syllabes toniques aussi dénommées syllabes nucléaires ou noyaux) et « *tone* » (identification des tons qui accompagnent les syllabes toniques, ceux-ci pouvant être descendants, montants, descendants-montants ou montants-descendants). Il est opportun d'insister sur le fait qu'il n'y a qu'une seule et unique syllabe tonique par groupe rythmique et donc un seul et unique ton par groupe rythmique puisque le ton est associé à la syllabe tonique (le contour spécifique au ton commençant sur la syllabe tonique et se poursuivant sur les syllabes suivantes, s'il y en a). Cette notation et la théorie afférente sont présentées dans l'ouvrage *English Intonation* de Wells, inclus dans la bibliographie.

La notation préconise l'identification et la séparation des groupes rythmiques par des barres verticales doubles (tours de parole, début de l'extrait soumis à l'étude) ou simples (à l'intérieur d'un tour de parole ou de l'extrait soumis à l'étude), à ne pas confondre avec les barres obliques / / réservées à la transcription phonémique. Les syllabes toniques sont identifiées grâce au soulignement (et seule la syllabe concernée est soulignée, et non le mot entier comme le font trop souvent les candidats), tandis que les tons sont représentés par des traits ou des flèches situés juste avant la syllabe tonique (pas en-dessous ni au-dessus, et pas au début ou à la fin du groupe rythmique comme le font, là aussi, trop souvent les candidats). Cela signifie que, pour placer correctement un ton, il faut parfois tronquer la forme orthographique d'un mot et insérer le ton avant la syllabe pertinente dans ce mot (voir le corrigé de la question 6a pour un exemple de ce cas de figure).

Alors que la question 6a requérait uniquement la notation précise de ces trois aspects sans justifications, la question 6b se concentrait sur le placement des syllabes toniques et, cette année, contrairement aux années précédentes, sur le type de ton accompagnant ces syllabes toniques. La question 6b exigeait des justifications sur la base de la compréhension globale du texte et de la compréhension précise du contexte de l'extrait soumis à l'étude. Le jury rappelle que la question 6b peut porter sur n'importe lequel ou lesquels des 3T mentionnés précédemment si bien que les candidats doivent être capables de justifier leur choix concernant chacune de ces dimensions prosodiques, non pas sur la base d'impressions mais bien sur la base de règles établies en matière d'intonation.

6a/ Indicate tone boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (ll. 68-69). Do not justify your answer.

"They give out silver diplomas, don't they? Carved in silver. Such a lovely tradition."

Proposition de corrigé

‖ "They give out \silver diplomas, |
OR ‖ "They give out \silver diplomas, |
OR ‖ "They give out silver di\plomas, |
OR ‖ "They give out silver di\plomas, |
| /don't they? |
| \don't they? |
OR
‖ "They give out \silver diplomas, don't they? |
OR ‖ "They give out \silver diplomas, don't they? |
OR ‖ "They give out silver di\plomas, don't they? |
OR ‖ "They give out silver di\plomas, don't they? |

| \Carved in silver. |

| Such a \lovely tradition." ‖
OR | Such a \lovely tradition." ‖
OR | Such a lovely tra\dition." ‖

Bilan

Cette question a enregistré un net recul par rapport à la session précédente, notamment parce qu'un nombre non négligeable de copies témoignent d'impasses dans ce domaine et présentent une notation plus qu'approximative. Pourtant, en procédant par étapes et en suivant la logique de la théorie exposée ci-avant, il n'est pas difficile d'identifier d'abord les groupes rythmiques, puis les syllabes toniques (en prenant soin de ne souligner qu'une syllabe), et enfin de placer les tons les plus vraisemblables ou prototypiques selon le contexte. Pour rappel, aucune justification n'était demandée pour la question 6a, ce qui ne veut pas dire que les candidats ne devaient pas réfléchir aux caractéristiques de l'extrait choisi pour aboutir à une annotation prosodique cohérente.

L'extrait proposé cette année ne posait pas de problème majeur en ce qui concerne les groupes rythmiques, puisqu'il comprenait deux propositions grammaticales (deux groupes verbaux), à savoir « *give out* » et « *don't they* », correspondant par conséquent par défaut à deux groupes rythmiques distincts, selon la règle élémentaire régissant les groupes rythmiques (« *basic tone unit rule* »). Les deux

autres phrases étaient averbales mais, comme les deux propositions grammaticales précédemment identifiées, elles étaient suivies par un élément de ponctuation, en l'occurrence un point. Aussi les barres verticales pouvaient-elles être placées de part et d'autre de ces groupes et phrases en fonction des marques de ponctuation, avec des doubles barres au début et à la fin de l'extrait, et des barres simples pour les groupes rythmiques intermédiaires. Le « *question tag* », « *don't they?* », pouvait toutefois poser question. Dans la mesure où sa polarité est inverse (négative) à celle de la proposition principale à laquelle il est associé (affirmative), il peut recevoir un groupe rythmique distinct. Toutefois, en contexte, il pouvait être interprété comme une question rhétorique n'attendant pas véritablement de réponse et ainsi être intégré au même groupe rythmique que la proposition principale à laquelle il est associé. Les deux analyses ont été acceptées par le jury.

Pour identifier les syllabes toniques, la règle est relativement simple : parmi les syllabes accentuées au sein d'un groupe rythmique, il n'y a qu'une seule syllabe tonique et, si le contexte (ou le cotexte immédiat) n'est pas particulièrement pertinent, elle se situe sur le dernier item lexical de l'unité, c'est-à-dire que la règle dite du « *Last Lexical Item* » (« *LLIR* ») s'applique. Cela pouvait être le cas dans le premier groupe rythmique si l'on considérait que la notion de « *degree* », évoquée aux lignes 62 et 63, n'était plus disponible dans la mémoire immédiate de ses interlocutrices et donc plus pertinente. Au contraire, si cette notion était considérée comme de l'information ancienne (déjà disponible dans le contexte), alors la règle du dernier item lexical ne pouvait plus s'appliquer, le contexte étant pertinent, et c'était donc sur le nouvel élément d'information pertinente, à savoir « *silver* », que devait se placer logiquement la syllabe tonique.

Une réflexion similaire pouvait être développée concernant le dernier groupe rythmique. Soit la notion de « *tradition* » n'était pas considérée comme suffisamment établie dans le contexte, et donc le contexte n'était pas jugé pertinent, si bien que la règle du dernier item lexical pouvait s'appliquer ; soit, au contraire, la notion de « *tradition* » était considérée comme évidente dans le passage puisqu'il mentionne la cérémonie de remise des diplômes, et donc comme de l'information ancienne, et alors la règle du dernier item lexical ne pouvait plus s'appliquer et c'était le nouvel élément d'information pertinente, à savoir le jugement « *lovely* », qui devait logiquement recevoir la syllabe tonique.

Dans « *don't they?* », s'il s'agissait d'un groupe rythmique à part, et dans « *Carved in silver* », il n'y avait en revanche pas vraiment de questions à se poser. En effet, en l'absence d'élément lexical dans le premier, c'était forcément sur l'auxiliaire qui reprend le verbe lexical de la proposition grammaticale précédente que devait se placer la syllabe tonique. Dans le deuxième, « *silver* » constituait cette fois clairement de l'information ancienne puisqu'il était employé à l'identique dans le premier groupe rythmique, si bien que c'était nécessairement sur l'élément d'information nouvelle que devait se placer la syllabe tonique, à savoir « *carved* ».

Le jury souligne que de trop nombreux candidats ayant correctement identifié les mots recevant les syllabes toniques n'ont cependant pas souligné correctement LA syllabe recevant cette syllabe tonique au sein de ces mots. Il rappelle donc à nouveau, en lien avec les remarques formulées pour la question 3 notamment, l'importance du décompte exact des syllabes et de l'identification précise de leurs frontières. Par exemple, souligner uniquement les trois premières lettres de « Carved » impliquait que le mot contenait deux syllabes, alors qu'il n'en compte qu'une seule.

La dernière étape concerne l'identification des tons. L'ensemble des groupes rythmiques pouvait être associé à un ton descendant puisqu'il s'agissait d'affirmations, y compris le premier groupe rythmique qui, si le « *question tag* » auquel il est associé recevait un groupe rythmique distinct, n'était pas final.

Seul ce « *question tag* », s'il était interprété comme une véritable question fermée attendant une réponse par « oui » ou « non », pouvait donner lieu à un ton montant, caractéristique de ce type de questions. Le jury rappelle encore une fois la nécessité pour les tons d'être intégrés à la forme orthographique du passage, c'est-à-dire de ne pas être des « électrons libres », pour ainsi dire, placés au-dessus, en-dessous, ou trop loin des syllabes toniques auxquelles ils sont associés.

6b/ In the following extract (ll. 37-38), where would the nuclei (tonics) be placed? And what tones would accompany them? Justify your answer for both tonic (nucleus) placement and tone type. (The expected tone boundaries have been inserted.)

‖ ***'Would you like something else?'*** | ***'Lemonade, perhaps?'*** ‖

Proposition de corrigé

‖ 'Would you like something /<u>else</u>?' |	Context is relevant ("drinking Manhattans" has already been mentioned l. 33) which means that (the Last Lexical Item Rule does not apply and) there is narrow focus on the relevant/new piece of information (offering another kind of beverage). As this is a closed (Yes-No) question, the prototypical tone is a rise/rising tone.
| 'Lemon\/<u>ade</u>, perhaps?' ‖ OR | 'Lemon/<u>ade</u>, perhaps?' ‖	Context is still relevant and there is narrow focus again on the relevant/new piece of information, that is to say the type of beverage that is offered as an alternative. As this is a tentative suggestion, a fall-rise would likely be used. OR As this is a closed (Yes-No) question, the prototypical tone is a rise.

Bilan

Cet exercice n'a pas été particulièrement bien réussi et les résultats d'ensemble marquent un léger recul par rapport à la session précédente, et ce pour trois raisons principales. D'abord, de nombreux candidats n'ont pas lu attentivement les consignes, et n'ont donc pas traité la partie de la question concernant les tons associés aux syllabes toniques identifiées. Ensuite, même lorsqu'ils ont correctement identifié l'élément devant recevoir la syllabe tonique et le ton associé, ils n'ont pas souligné correctement cette syllabe tonique, voire ne l'ont pas soulignée du tout, et n'ont pas non plus (correctement) représenté le ton associé. Enfin, de nombreux candidats n'ont pas justifié leur choix de syllabe tonique et de ton associé, ou ne l'ont justifié que très sommairement. Or, contrairement à l'exercice précédent, des références à la théorie de l'intonation, en employant le vocabulaire de spécialité adéquat et en faisant la démonstration d'une compréhension fine du sens en contexte, étaient attendues des candidats ici.

Globalement, le contexte pouvait être jugé pertinent dans les deux groupes rythmiques, ce qui a posé problème à un très grand nombre de candidats qui s'est hâté, apparemment sans réfléchir, d'appliquer automatiquement la « *Last Lexical Item Rule* », y compris dans le deuxième groupe rythmique dans lequel « *perhaps* » est un commentaire en position finale qui serait de toute façon écarté

même si la règle du dernier item lexical s'appliquait. Surtout, de très nombreux candidats ne semblent pas savoir que la pertinence du contexte est le paramètre qui détermine les règles qui doivent s'appliquer pour le placement de la syllabe tonique. Ainsi, la LLIR ne peut-elle s'appliquer que lorsque le contexte n'est pas particulièrement pertinent : c'est ce qu'on dénomme généralement le « *broad focus* ». Dès lors que la compréhension du sens d'un groupe rythmique donné dépend de ce qui a été mentionné dans le cotexte immédiat, ou dans le contexte plus large du texte, alors la LLIR ne peut plus s'appliquer et c'est le « *narrow focus* » qui prend le relais, soit pour souligner l'information nouvelle (pertinente), soit pour mettre un élément en relief de manière contrastive avec un autre élément (pouvant être donné ou sous-entendu).

Ainsi, dans le premier groupe rythmique, on pouvait déterminer que le contexte était pertinent, les cocktails Manhattan bus par les femmes dans la scène étant mentionnés explicitement l. 33, et donc ne pas appliquer la LLIR. Dans les faits, « *else* », le dernier item lexical, recevait de toute façon la syllabe tonique, ce qui était en cohérence avec le fait de proposer une autre boisson. Cette question étant une question fermée, à laquelle il n'est possible de répondre que par « oui » ou par « non », elle était associée à un ton montant prototypique.

Dans le deuxième groupe rythmique, le contexte était toujours clairement saillant puisque le propos du personnage se poursuivait si bien que c'était nécessairement sur la boisson alternative proposée, la limonade, que devait logiquement se porter la syllabe tonique. De nombreux candidats n'ont par ailleurs pas repéré le suffixe contraignant <-*ade*> dans ce mot, qui plaçait l'accent primaire sur la dernière syllabe dans les deux accents de référence. La maîtrise des règles d'accentuation est donc primordiale pour cet exercice, et montre bien les passerelles qui existent entre intonation et autres niveaux d'analyse nécessaires pour la sous-épreuve de phonologie. En ce qui concerne le ton, un ton complexe descendant-montant était le plus probable, puisque la suggestion d'une nouvelle boisson pouvait s'accompagner d'une marque d'indécision ou d'hésitation et de suspension à la décision de l'interlocutrice. Un ton montant était également envisageable puisque cette question pouvait s'apparenter à une question fermée à laquelle l'interlocutrice ne pouvait répondre que par « oui » ou par « non ».

Conclusion

De manière générale, d'excellentes copies se démarquent, mais le jury constate un grand nombre de copies témoignant d'un traitement rapide, voire superficiel, des questions de phonologie. Il a été souligné lors des sessions précédentes l'importance primordiale d'un entraînement régulier et rigoureux aux exercices de transcription phonémique et à l'annotation précise de l'intonation. Chacune de ces compétences est évaluée dans plusieurs questions. Ainsi, les candidats bien entraînés bénéficient d'un net avantage, d'autant plus qu'un tel entraînement permet de ne pas perdre de temps lors de la rédaction des réponses.

Le jury rappelle que les questions de la partie « Phonologie » ne comportaient, comme les années précédentes, pas de pièges en tant que tels, mais interrogeaient les candidats sur un bagage phonologique élémentaire en tant que futurs enseignants agrégés. Il conseille donc aux candidats de ne pas faire l'impasse sur la partie « Phonologie » puisque celle-ci traite, année après année, des mêmes enjeux majeurs globalement, avec la même méthodologie, et sur la base d'un barème qui permet aux candidats qui préparent sérieusement les questions qu'elle contient de se démarquer des autres. Ne pas faire l'impasse sur cette partie constitue qui plus est une préparation essentielle pour les oraux du concours, puisque la qualité de l'expression orale est évaluée lors de trois des épreuves

d'admission, ce qui signifie que la compétence orthoépique des candidats, pour oraliser leurs notes écrites sans commettre d'erreurs (qu'elles aient trait aux phonèmes, au placement de l'accentuation lexicale, à la prononciation des morphèmes grammaticaux, ou à la cohérence des contours prosodiques par exemple), est primordiale. Celle-ci découle en principe de leur capacité à appliquer concrètement leur connaissance des règles qui sont évaluées dans la partie « Phonologie » de l'épreuve de linguistique.

Il existe une marge d'amélioration importante en ce qui concerne la transcription du passage (question 1). Les questions sur les formes fortes et faibles de mots grammaticaux, les processus de la chaîne parlée, et la justification du placement des syllabes toniques et des types de tons associés restent les moins bien traitées également. Il est rappelé aux candidats qu'en tant que futurs enseignants agrégés, ils doivent maîtriser les phénomènes phonétiques pour pouvoir les expliquer, de façon claire et précise, à leurs élèves, qu'ils doivent être capables de transférer leurs connaissances grammaticales élémentaires (mots grammaticaux *vs*. lexicaux notamment) lorsqu'elles sont pertinentes pour la compréhension et l'application de règles phonologiques, et qu'ils ne peuvent aborder des questions sans lire attentivement les consignes et sans tenir compte du contexte dans lequel apparaissent les segments soumis à leur étude. Ce sont des principes qu'ils n'auront de cesse de rappeler à leurs élèves afin de développer chez eux leur rigueur et leur capacité d'attention au détail, et qu'ils doivent donc commencer absolument par appliquer eux-mêmes pour réussir cette partie de l'épreuve.

Bibliographie

1. Ouvrages indispensables

L'un des deux dictionnaires suivants :

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

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

2. Ouvrages utiles

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

CASTANIER, J. & MICHARI, D. (2025). *Réussir l'épreuve de phonologie à l'agrégation externe d'anglais*. Paris : Ellipses.

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English.* 8th ed. London : Routledge.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Pour aller plus loin

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

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

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

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

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

UPTON, C. & KRETZSCHMAR, W. (2017) *The Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English*. 2nd ed. Abingdon : Routledge.

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

WELLS, J. C. (1982). *Accents of English*. 3 volumes. Cambridge : Cambridge University Press.

Cécile VIOLLAIN, Université Paris Nanterre

3.2. – Partie « Analyse linguistique »

Segment 1 – He led me past a short green lawn that <u>could have been</u> out of suburban Westchester (ll. 6-7)

Description

Ce premier segment est constitué d'une forme verbale contenant l'auxiliaire modal CAN au prétérit, suivi de l'infinitif parfait (forme aspectuelle HAVE -EN à l'infinitif) du verbe BE.

Le sujet de cette forme est le pronom relatif « *that* » qui reprend son antécédent, le GN « *a short green lawn* ». Le segment apparaît donc dans une subordonnée relative épithète du nom/ complément de l'antécédent « *lawn* », qu'elle post-modifie. La forme verbale est suivie d'un GPrép complément locatif de BE.

L'énonciatrice est la narratrice de première personne.

Problématique

Comment fonctionnent les divers marqueurs de cette forme verbale et comment interagissent-ils ? Autrement dit, quelle est la valeur de CAN, quelle est celle de -ED, et enfin quel rôle joue l'infinitif parfait ?

Analyse

Valeur de -ED

Commençons par la valeur en contexte de -ED. Ce morphème correspond à un des deux temps de l'anglais et marque toujours une rupture entre le moment du procès et le moment de l'énonciation**.** Sur un auxiliaire modal, il indique que le moment du procès est en rupture par rapport au moment du jugement de l'énonciateur. Cette rupture peut être temporelle (valeur de révolu), liée à une concordance des temps (dans le cas d'un discours indirect ou discours indirect libre), ou encore « modale »/irréelle/de désactualisation. Dans un récit au passé comme c'est le cas ici, le morphème est susceptible d'avoir une interprétation temporelle (marquage du révolu) ou irréelle.

Les éléments contextuels liés au lieu où se passe le récit – dans un endroit chaud et vu comme exotique – nous indiquent que le jugement porte sur de l'irréel et non du révolu. On peut expliciter par : « *it could have been out of suburban Westchester but it was not since we were not in Westchester* ». Il y a donc un hiatus entre un plan réel pris comme repère par l'énonciatrice – où c'est la relation prédicative < the lawn – be here > qui est validée – et le plan de l'irréel – où c'est la relation prédicative < the lawn – be out of suburban Westchester > qui est validée. La valeur de -ED est donc dite modale ou irréelle/désactualisée. Il y a construction d'une contre-factualité à des fins de comparaison : la pelouse observée n'était pas située dans la banlieue de Westchester, mais elle ressemblait à une telle pelouse.

Rôle de l'infinitif parfait

L'infinitif parfait correspond à l'aspect HAVE -EN, l'un des deux aspects grammaticaux de l'anglais, à l'infinitif. L'aspect concerne le point de vue porté sur le procès et HAVE -EN indique l'accompli : le procès est vu après le franchissement de sa borne de droite. L'infinitif parfait joue un rôle dans le type d'irréel construit ici : la glose proposée plus haut – « *but it was not since we were not in Westchester* » – fait apparaître le prétérit et non pas le présent. On a en fait affaire à l'irréel du passé. Comparons « *that could have been* » à « *that could be* », sans l'infinitif parfait : « *the lawn could be out of suburban*

Westchester, but it is not ». Dans ce cas, on a de l'irréel dit « du présent ». Avec l'infinitif parfait, qui marque le franchissement de la porte de droite du procès « *be* », on obtient de l'irréel du passé : « *it could have been but it was not* ». L'irréel du passé se justifie ici par le fait que le récit est lui-même au passé.

Valeur de CAN

Comme tous les auxiliaires modaux, CAN indique une forme de subjectivité et plus particulièrement un jugement de l'énonciateur : l'énonciateur ne peut ou ne veut asserter et modalise alors son énoncé. CAN appartient au domaine sémantique de la possibilité, l'autre grand domaine sémantique couvert par les auxiliaires modaux étant celui de la nécessité. Ainsi, CAN implique que la validation de la relation prédicative est jugée possible par l'énonciateur.

La valeur épistémique (calcul des chances de validation de la relation prédicative), dont certains linguistes considèrent d'ailleurs qu'elle est discutable de toute façon pour CAN dans tous ses emplois, semble exclue ici : l'énonciatrice savait que la pelouse n'était pas située près de Westchester, elle pouvait difficilement se demander si c'était ou non le cas. Une glose en « *it was likely that the short green grass was out of suburban Westchester* » ne fonctionne pas. Par ailleurs, si l'on avait la négation « *that could not have been out of suburban Westchester* », elle porterait ici sur l'auxiliaire modal (« *it was not possible*… »), ce qui montre bien qu'il ne s'agit pas d'une valeur épistémique.

Ces éléments nous orientent vers une interprétation radicale : la possibilité semble porter sur le sujet. Au sein de la modalité radicale, on distingue souvent deux sous-catégories : la modalité radicale déontique, qui suppose une relation intersubjective (permission dans le cas de CAN ou MAY, obligation pour d'autres modaux), et la modalité radicale dynamique, qui concerne le sujet en tant que tel, en dehors de toute relation intersubjective. Etant donné la nature du sujet, qui est un inanimé, une interprétation de type « permission » n'est pas pertinente ici : la pelouse ne peut en aucun cas être vue comme une cible déontique. On a donc affaire à la valeur radicale dynamique de CAN. On peut l'expliciter par : « *given its properties, the lawn could have been out of suburban Westchester* ». Pour comprendre cette valeur, il faut avoir en tête que c'est en voyant la pelouse si verte que l'énonciatrice énonce « *that could have been* ». La possibilité que cette pelouse se situe près de Westchester est fondée par un ensemble de circonstances : l'observation de cette pelouse et l'existence de similitudes entre les pelouses de cette banlieue américaine et celle que l'énonciatrice avait sous les yeux (sa couleur et sa taille – voir les adjectifs épithètes « *short* » et « *green* »). Il ne s'agit bien sûr pas d'une quelconque capacité de la pelouse mais d'une possibilité dite « matérielle », liée aux circonstances : étant donné l'observation de cette pelouse d'une part, les connaissances que l'énonciatrice a des pelouses de Westchester, d'autre part, il aurait été possible que cette pelouse se situe à Westchester.

L'auxiliaire MAY au prétérit aurait été grammaticalement envisageable ici : « *that might have been out of suburban Westchester* ». Dans ce cas, cependant, on réintroduit une forme d'altérité qu'on ne retrouve pas avec « *could* » : avec « *might* », on aurait l'idée que la pelouse aurait pu se trouver aussi bien ici que là-bas, ce qui semble activer une valeur épistémique d'équipossibilité (peut-être que oui, peut-être que non) non pertinente dans le contexte. Cela s'explique par le fait que CAN, contrairement à MAY, exprime une congruence entre sujet et prédicat : le lien sujet-prédicat, puisqu'il est lié aux propriétés mêmes du sujet, se fait naturellement, de façon presque automatique. En passant par cette pelouse, la narratrice la compare naturellement avec celles de sa ville d'origine. Avec MAY, le lien apparaît d'emblée moins compatible, impliquant un calcul de possibilités, ce qui ne convient pas au con-

texte. C'est finalement une glose avec le verbe « *imagine* », qui expliciterait alors l'irréel, qui serait plus pertinente : « *it would have been possible to imagine we were in suburban Westchester* ».

Remarques sur le traitement du segment 1 par les candidats

Ce segment exigeait un questionnement sur les trois marqueurs présents et non pas seulement sur CAN. Si la grande majorité des candidats a bien vu la problématique triple, la description était parfois peu précise (COULD décrit simplement comme l'auxiliaire modal COULD, sans décomposition en CAN + -ED) ou, dans de plus rares cas, erronée en ce qui concerne « *have been* » qui a pu être décrit comme du *present perfect*. Or ici l'auxiliaire « *have* » suit l'auxiliaire modal et n'est donc pas conjugué. Les descriptions acceptées étaient notamment : infinitif parfait, et forme « *have -en* » avec « *have* » à l'infinitif.

Rappelons par ailleurs que pour toute analyse relevant du domaine verbal, il faut en plus de la forme du verbe, décrire son sujet (syntaxique ou sémantique), son ou ses compléments, et le type de proposition dans laquelle il s'inscrit afin de pouvoir sélectionner les informations pertinentes et mener à bien l'analyse. Ici, le sujet (pronom relatif « *that* ») a été bien identifié dans la très grande majorité des copies, tout comme le verbe « *be* ». Notons cependant que le rôle syntaxique ne doit pas être confondu avec le rôle sémantique. Ainsi, le rôle de sujet peut être occupé par un indexical, comme par exemple ici un pronom relatif, et il s'agit de ne pas lui substituer son antécédent. Ainsi dans « ***that*** *could have been out of suburban Weschester* », c'est bien THAT qui est le sujet syntaxique du GV souligné et non pas son antécédent « *a short green lawn* ».

En ce qui concerne l'analyse, un questionnement sur l'interaction entre les trois marqueurs CAN, - ED et HAVE -EN dans la construction de la valeur de la forme verbale était exigé, ce qui suppose une connaissance fine du fonctionnement desdits marqueurs. Il faut rappeler la nécessité de bien prendre garde au contexte pour cerner la valeur des segments, même lorsque celle-ci peut sembler évidente. Ainsi, certaines copies se sont fondées trop rapidement sur la présence de -ED et de HAVE -EN pour conclure à une valeur épistémique du modal CAN, -ED et HAVE -EN étant décrits dans les ouvrages de référence comme marqueurs susceptibles de faire basculer le modal vers cette interprétation. Or ce n'était pas le cas ici : la narratrice comparait cette pelouse à celles de Westchester en vertu des propriétés de ladite pelouse.

De nombreuses copies ont bien compris qu'il s'agissait d'une forme de comparaison liée aux propriétés du référent mais n'ont pas osé aller au bout du raisonnement et en sont restées, malgré une bonne compréhension du texte, à une lecture épistémique. Les meilleures copies sont celles qui ont réussi à ne pas mécaniquement appliquer des connaissances théoriques mais à privilégier une vraie méthode d'analyse partant du contexte, en notant que la narratrice ne s'interroge pas sur la probabilité que la pelouse observée soit à Westchester. Nous invitons donc les futurs candidats à partir d'une lecture fine du texte et à ne pas fonder uniquement leur analyse sur des connaissances théoriques générales.

De façon similaire pour la valeur de -ED, la présence de COULD dans un récit au passé ne doit pas systématiquement mener à une interprétation de -ED comme temporel. Là encore, les meilleures copies ont cherché à comprendre la valeur de -ED dans l'occurrence à analyser, sans *a priori* théorique, et ont procédé à la manipulation suivante : si l'on transposait le récit au présent, la narratrice n'aurait pas pour autant choisi « **that can have been* » (qui ne fonctionne pas en soi) mais bien « *that could have been* », ce qui montre que le choix de -ED n'est pas lié à une insertion dans un récit au passé.

Concernant, enfin, la forme aspectuelle HAVE -EN, nous rappelons qu'ici elle suit le modal et « *have* » n'est pas conjugué. Plutôt que de plaquer un cours sur la forme HAVE -EN comme marqueur de bilan, il fallait ici revenir sur la différence entre l'infinitif présent (« *that could be* ») et l'infinitif parfait (« *that could have been* »), ce qui permettait de montrer que la forme aspectuelle participe à la création d'un irréel du passé par opposition à un irréel du présent.

Nous souhaitons donc rappeler aux futurs candidats que les connaissances théoriques et cas prototypiques des manuels sont un prérequis nécessaire mais que l'épreuve consiste à analyser une occurrence en contexte, qui peut être moins prototypique et nécessite de toute façon une prise en compte approfondie du texte.

Segment 2 – My memory of the house itself grows vague and merges with <u>any number of villas I saw in my brief time there</u> […] (ll. 8-9)

Description

Le segment souligné est un GN complexe dont le noyau semble être le nom dénombrable/discret/discontinu singulier « *number* », déterminé par le déterminant quantifieur ANY. « *Number* » est en outre suivi par un long GPrép « *of villas I saw in my brief time there* », GPrép qui contient un GN, « *villas I saw in my brief time there* », qui lui-même contient une proposition subordonnée, « *I saw in my brief time there* ». L'ensemble forme une structure en « o*f* ». Ce segment constitue le complément de la préposition « *with* », l'ensemble « *with* » + notre segment étant le COI du verbe « *merges* », et apparaît dans une phrase déclarative à la forme affirmative. L'énonciatrice est toujours la narratrice.

Problématique

De façon générale, comment s'organise ce GN complexe ? En particulier, quelle est sa tête ? Plus précisément, deux questions se posent. D'une part, comment est-il déterminé ? Cette question suppose de s'interroger sur la valeur de ANY. D'autre part, quel est le lien construit par « *of* » entre « *any number* » et « *villas I saw in my brief time there* »? L'étude de ce lien nous donnera l'occasion de dire quelques mots de la subordonnée « *I saw in my brief time there* ».

Analyse

Valeur de ANY

Notons en premier lieu que ANY est ici déterminant et non pronom, puisqu'il est suivi d'un nom. ANY, qui est étymologiquement lié à « *one* », renvoie à la notion d'unicité. Il se situe du côté du virtuel, contrairement à SOME, qui affirme l'existence du référent. A ce titre, ANY est souvent décrit comme un marqueur de parcours, dans le sens où l'énonciateur passe en revue toutes les occurrences de la classe (si le nom est dénombrable/discret) à la recherche d'au moins une occurrence susceptible de valider la relation prédicative. Ce passage en revue ou parcours est indifférencié : même si, dans l'extralinguistique, les occurrences sont nécessairement différentes les unes des autres, l'énonciateur ne s'intéresse pas à leurs traits distinctifs et les traite toutes de la même façon.

On retrouve cette double caractérisation de ANY dans la paraphrase proposée par Jespersen (dans *Essentials of English Grammar*, 1933 [2013]) : 51) : « *one or more, no matter which* ». A partir de cette définition, où recherche d'un passage à l'existence, à « au moins un » et indifférenciation du parcours sont co-présentes, il faut se demander plus précisément quelle est la valeur de ANY. Y a-t-il prépondé-

rance de la recherche d'un passage à l'unité, auquel cas sa valeur est quantitative ? Ou bien est-ce l'indifférenciation du parcours qui est prépondérante ici, auquel cas on peut parler de valeur qualitative ?

Comme précisé dans la description, ANY apparaît dans un énoncé déclaratif à la forme affirmative, c'est-à-dire dans un contexte assertif, ce qui peut *a priori* sembler surprenant étant donné l'affinité notée dans les grammaires entre ANY et les contextes non-assertifs. « *Number* » est un nom sémantiquement discontinu au singulier, donc la quantification est déjà effectuée par le singulier et ANY ne peut avoir que sa valeur qualitative. « *Any number of villas* » signifie ici : « *whatever number* ». Ce qui compte est la nature indifférenciée du parcours : un grand nombre, un petit nombre, peu importe, et d'ailleurs la narratrice ne sait sans doute plus. ANY a donc sa valeur qualitative, valeur qui est en congruence avec le flou mémoriel dont parle l'énonciatrice dans le contexte-avant. Ce qui compte, c'est que l'ensemble parcouru forme finalement un tout indifférencié. Une manipulation par « *some* » (« ? *some number of villas* ») ne serait pas pertinente car « *some* » ne dit pas un parcours indifférencié mais l'extraction d'un nombre non précisé. Avec « *some* », « *number* » renverrait à un nombre comme entité mathématique (1, 2, 3, 4, 5…) que l'énonciatrice ne précise pas, alors qu'avec ANY « *number* » réfère à une quantité (parcours sur une quantité).

Rôle de « of *» et la relation entre «* any number *» et «* villas that I saw in my brief time there »

Intéressons-nous à présent au lien construit par la préposition « *of* » entre « *any number* » et le GN (« *villas that…* »). « *Of* » est un rupteur-relateur : il permet de lier deux noms tout en les maintenant séparés (on peut rappeler que « *of* » et « *off* » ont la même étymologie). Il peut construire différents types de lien : identification, appartenance, ou encore extraction pour quantifier le second GN dans une structure partitive.

Dans le GN à l'étude, « *of* » permet de lier le référent dont il s'agit – les villas dont la narratrice se souvient – à sa détermination et quantification. Il apparaît ainsi comme marqueur d'extraction permettant de déterminer et quantifier, même vaguement, le référent. L'ordre linéaire ne reflète donc pas la genèse de l'énoncé : il faut d'abord avoir construit « *villas* » avant de tenter de le déterminer et quantifier. Par le sémantisme de « *number* » et la valeur qualitative de « *any* », « *any number of* » semble fonctionner de façon assez similaire à « *many* », soit comme une sorte de déterminant quantifieur complexe pour le nom « *villas* »*,* qui ferait alors office de noyau sémantique, même si le noyau syntaxique est bien « *number* ». Il reste cependant possible de considérer que « *number* » est la tête syntaxique et sémantique du GN, et que « *villas* » est déterminé par Ø. La question se pose alors de la différence avec une détermination par le seul Ø : « *merges with Ø villas I saw in my brief time there* ». Le déterminant ne contient aucune forme de quantification, de sorte que dans ce cas la référence est plus qualitative, le pluriel étant le seul indice d'une quantité multiple ; par ailleurs, la quantification par « *any number of* » suggère, au niveau pragmatique, que l'énonciatrice a vu de nombreuses villas.

Pour finir, on peut dire quelques mots de la proposition qui post-modifie « *villas »*. Il s'agit d'une subordonnée adjectivale, plus précisément d'une relative, introduite par le pronom relatif zéro, dont le sujet est le pronom personnel « *I* »*,* le verbe « *saw* » (« *see* » au prétérit), et le COD le pronom relatif Ø dont l'antécédent est « *villa* »*.* La proposition subordonnée contient également un circonstant de temps (« *in my brief time there* »)*.* Malgré la relative, épithète du nom « *villas* », le nom est déterminé par un indéfini : l'énonciatrice ne flèche pas des villas en particulier, mais mentionne qu'elle a vu des villas en un nombre quelconque. L'absence de fléchage (vs. « *any number of the villas* ») semble aller de pair avec l'indifférenciation du parcours dont ANY est la trace : on ne précise pas le nombre, ni ne parle d'un

ensemble particulier considéré comme connu. « *Villas* » reste relativement indéterminé malgré la relative, comme pour exprimer la vision par simples flashs peu précis qui semble restée en mémoire à la narratrice.

Remarques sur le traitement du segment 2 par les candidats

Ce segment était relativement long et l'enjeu consistait à bien identifier la problématique liée au domaine nominal. Nous rappelons aux futurs candidats que, lorsqu'un segment est long, il faut commencer par une description macro-syntaxique, en se demandant en premier lieu s'il s'agit d'un GV, d'un GN, d'une subordonnée, etc. Ce n'est que dans un second temps qu'il faut se pencher sur les éléments internes au segment, dans une perspective plus micro-syntaxique. Certaines copies ont eu tendance à morceler la description et à appréhender le segment de façon très linéaire, en décrivant quasiment successivement chaque élément du segment, ce qui ne permettait pas de faire apparaître que l'ensemble est bien un GN. Si la subordonnée relative « *I saw in my brief time there* » doit être mentionnée, elle ne saurait être au cœur de la problématique en elle-même (sinon seule cette subordonnée aurait été soulignée). Ainsi, le jury a valorisé les copies s'efforçant de lier les divers éléments du segment au sein d'une problématique commune autour du domaine nominal.

Concernant l'analyse elle-même, le segment exigeait que l'on se pose la question du noyau de ce GN : syntaxiquement, il s'agit du nom « *number* », mais sémantiquement l'on peut considérer qu'il s'agit de « *villas* ». Aucune réponse tranchée n'était exigée et le jury a valorisé les copies s'interrogeant sur ce point. Nous souhaitons à cette occasion redire que certains segments peuvent faire l'objet d'analyses diverses et que, loin d'être un facteur de déstabilisation, cela doit inciter les futurs enseignants agrégés à adopter une approche exploratoire et à mettre en regard ces diverses analyses possibles. Cette approche doit cependant rester rigoureuse : il s'agissait bien de « *any number* » et non « *any villas* », or certaines copies ont simplifié le segment, ce qui ne permettait pas de bien cerner le lien entre « *number* » et « *villas* », ni d'identifier la valeur qualitative de ANY.

Segment 3 – <u>although the evil infant was nowhere to be seen</u> (l. 31)

Description

Le segment proposé est une proposition subordonnée introduite par la conjonction de subordination concessive « *although* ». Elle a pour sujet le GN « *the evil infant* » et pour prédicat « *was nowhere to be seen* » (avec « *nowhere* » adverbe négatif), qui contient « *was* » et ce qui semble être une subordonnée infinitive passive (forme passive du verbe « *see* » avec BE + -EN). Cette subordonnée apparaît détachée par un tiret à la fin d'une très longue phrase complexe.

Problématique

Il s'agira d'abord d'analyser cette subordonnée sur les plans syntaxique, sémantique et discursif. On pourra également s'intéresser dans un second temps au fonctionnement du prédicat « *was nowhere to be seen* ».

Analyse

Nature de la subordonnée et identification de la principale

Introduite par la conjonction de subordination « *although* », cette subordonnée semble être une adverbiale, et plus particulièrement une circonstancielle. En effet, syntaxiquement, elle satisfait clairement à un des deux critères définitoires des adverbiales. Elle est ainsi supprimable, d'autant plus qu'elle apparaît détachée à la fin de la phrase, comme une sorte *d'afterthought*. Le critère de déplaçabilité généralement utilisé est cependant plus difficile à mettre en œuvre ici, dans la mesure où l'identification de la principale ne va pas de soi (voir plus bas). Sémantiquement, la subordonnée répond *a priori* aux critères des adverbiales et exprime plus précisément la concession, mais nous allons voir qu'elle n'est pas prototypique.

La concession peut être définie comme une opération seconde, consistant à déconstruire un lien préalablement établi et vu comme logique entre deux relations prédicatives. Si la subordonnée était prototypique, on aurait d'abord l'existence d'un lien entre l'absence de l'enfant perturbateur et un certain nombre d'éléments à élucider. Dans un second temps, ce lien serait déconstruit : « *although* » exprimerait que ce lien n'existe pas. L'absence d'enfant serait concédée, c'est-à-dire considérée comme faisant partie des connaissances partagées et non soumises à débat, puis on aurait une remise en question de ce que cette absence était censée entraîner. Dans le texte à l'étude, la concession ne fonctionne pas exactement de cette façon car elle est liée non pas à une relation prédicative bien identifiée dont les conséquences seraient remises en cause, mais à ce que la narratrice s'imagine (voir plus bas). Syntaxiquement, il est en effet difficile de définir précisément de quelle principale dépend cette subordonnée.

Le contexte-avant est de fait fondé sur une structure syntaxique complexe, avec un enchâssement de propositions. Or aucune de ces propositions ne semble être celle qui régit la concessive. En effet, déplacer la subordonnée en début de paragraphe, comme si elle dépendait de « *I had assumed* », n'aurait aucun sens. On peut éventuellement la placer avant « *I was both disappointed and impatient to learn*… », mais on ne comprend pas clairement le lien entre la mention de l'enfant et certains éléments mentionnés (comme la nécessité de serrer des mains et de bien se comporter). Comment fonctionne alors la concession ici ? Tout ce qui précède la subordonnée dans le paragraphe montre qu'en arrivant à une fête, alors qu'elle pensait rejoindre une seule amie, la narratrice imagine qu'elle va être de nouveau confrontée à des situations embarrassantes, qu'elle a déjà vécues lors d'une précédente soirée (voir le « *will* » de prédiction ainsi que la répétition du déterminant « *another* » : « *this <u>would</u> be yet <u>another</u> occasion for*… » et « *risking <u>another</u> social faux pas* »). Le nom « *occasion* » est complété par trois propositions gérondives : « *for marshaling…, making, for risking another social faux pas* » qui décrivent les peurs et angoisses de la narratrice, et il semble que ce soit la troisième qui déclenche plus précisément la concession (la narratrice fait soudain une association d'idées).

On pourrait alors essayer de déplacer la subordonnée : « *and, although the evil infant was nowhere to be seen, for risking another social faux pas* ». Dans ce cas, on aurait une concessive circonstancielle standard, fondée sur la déconstruction d'un lien logique entre deux relations prédicatives : l'absence de l'enfant perturbateur devrait entraîner l'absence de peur d'un faux pas chez la narratrice, or malgré cette absence elle envisage le faux pas. La position en fin de paragraphe, accompagnée du détachement par un tiret, montre que la subordonnée a une portée plus large : elle souligne que la concession ne joue pas au niveau des procès eux-mêmes (où l'on aurait déconstruction logique d'une relation d'entraînement entre deux procès clairement identifiés), mais à un niveau métadiscursif, en lien avec l'ensemble de ce qu'elle vient de penser. Pour comprendre la portée, il faudrait ainsi rétablir un verbe cognitif qui reste implicite dans l'extrait : « *I was thinking/imagining all this – although the evil infant was nowhere*

to be seen ». Il y a donc imagination d'un scénario-catastrophe, véhiculé par un enchâssement complexe de propositions iconique de l'angoisse montante de la narratrice, puis prise de conscience du fait que l'enfant n'est pas là, ce qui permet un retour sur le contexte-avant : elle s'est imaginé tout cela alors même que l'enfant est manifestement absent (et non pas « elle risquait un faux pas alors même que… »).

Cette subordonnée n'a donc pas une valeur circonstancielle de base (de type « *adjunct* ») mais se rapproche d'un commentaire énonciatif sur le contenu propositionnel (de type « *disjunct* »). Le commentaire final détaché agit alors comme un contre-point, somme toute négligeable, mettant en avant le caractère irrationnel et exagéré de l'angoisse qui saisit la narratrice. La comparaison avec « *even though* » éclaire le fonctionnement de cette subordonnée. « *Even though* », en mettant explicitement sur le même plan deux procès, mettrait l'accent sur l'opposition entre sa peur du faux pas et l'absence de l'enfant, ce qui rétablirait une circonstancielle standard et ne conviendrait pas au contexte. On n'aurait alors pas de lecture métadiscursive : le faux pas serait envisagé en dépit de l'absence de l'enfant. Le choix de « *although* » indique, lui, un retour sur la possibilité finalement de ne pas faire de faux pas car la concession est liée à ce qu'elle s'imagine. On peut en fait penser que « *although* » est plus proche de « *but* » ou « *yet* » ici, ce qui montre que ce n'est pas une subordonnée standard : « *for risking a social faux pas – but the evil infant was nowhere to be seen / and yet the evil infant was nowhere to be seen* ». La narratrice envisage le pire, puis finalement réintroduit la possibilité que le pire ne se produise pas puisque l'enfant est absent.

Prédicat « was nowhere to be seen *»*

Avant d'analyser l'ensemble du prédicat, concentrons-nous sur « *be seen* ». On a affaire à une forme passive : « *be seen* » est à analyser comme l'auxiliaire « *be* » suivi du participe passé du verbe « *see* » (on a donc bien la marque morphologique du passif : auxiliaire BE + -EN). Mais il s'agit d'une forme passive particulière car on a affaire à une construction fortement figée. D'abord, on constate que la construction paraît peu compatible avec la mention de l'agent, ici évident (les invités de la fête) : « *?? the evil infant was nowhere to be seen by the guests present at the party* ». Ensuite, « *nowhere* » est difficilement déplaçable : « *?? he was to be seen nowhere* ». Par ailleurs, il n'est pas possible d'avoir un équivalent à sens positif : « *?? was somewhere to be seen* », ni de remettre l'énoncé à la voix active : « **although the guests were nowhere to see the evil infant* ». On peut néanmoins paraphraser par : « *the evil infant couldn't be seen anywhere* », et à l'actif par : « *the guests couldn't see the evil infant anywhere* ». Cette paraphrase confirme d'une part que l'énoncé est bien à la voix passive, qui repose sur une thématisation du patient (référent de « *infant* »), d'autre part que la construction contient un sens modal, explicité par l'auxiliaire CAN dans notre paraphrase.

Concernant maintenant le reste du prédicat, on a l'opérateur verbal TO, marqueur de visée : il n'y a pas assertion mais visée de la mise en relation entre un sujet (« *the evil infant* ») et un prédicat (« *be seen* »). Dans le contexte, cette visée se colore d'une valeur (radicale dynamique) de possibilité, comme le montrent les gloses avec CAN proposées ci-dessus. En association avec la négation portée par « *nowhere* », cela donne une impossibilité (« *couldn't be seen* »). Du point de vue de la structure informationnelle, le choix du passif sans mention de l'agent permet de thématiser le patient, ce qui fait sens dans le texte, en lien avec la concession : c'est le lien entre « *social faux pas* » et l'enfant qui déclenche la concession. Sans la thématisation du patient et avec le recours à une voix active (« *I / we couldn't the see the infant* »), la concession serait encore plus difficile à reconstruire.

Remarques sur le traitement du segment 3 par les candidats

Il s'agissait là encore d'un segment relativement long. Nous réitérons notre conseil méthodologique : avant de décrire chaque élément, il faut s'interroger sur la nature de l'ensemble, ici une proposition subordonnée. Cela permet de comprendre que ce segment appartient au domaine de la phrase complexe. Dans un second temps, il convenait d'analyser le prédicat. Comme pour le point 2, les meilleures copies sont celles qui ont su ne pas en rester à une description linéaire, ce qui leur a permis de faire émerger la complexité de la structure interne du segment.

Pour ce qui est de l'analyse elle-même, deux principales difficultés étaient à soulever : le caractère peu prototypique de la concessive, et la dimension figée de « *nowhere to be seen* », éléments qui ont pu déstabiliser certains candidats. S'ajoutait à cela un degré d'implicite important dans ce passage : on comprend, mais cela n'est jamais explicité, que la narratrice a déjà fait les frais des bêtises d'un enfant lors d'un événement mondain antérieur. Nous rappelons que c'est grâce à une lecture approfondie du texte et une méthodologie solide que ces difficultés peuvent être surmontées. Encore une fois, les meilleures copies sont celles qui ont procédé à des manipulations (essai de déplacement de la proposition concessive, notamment) et à des reformulations, notamment pour mettre au jour le fonctionnement de « *nowhere to be seen* », et celles qui se sont interrogées sur le sémantisme de cette subordonnée concessive. Nous souhaitons en effet réaffirmer que, même si le domaine convoqué pour ce dernier segment était celui de la syntaxe de la phrase complexe, l'analyse ne saurait se réduire à un étiquetage syntaxique et que l'interface syntaxe/sémantique reste primordiale, alliée à une compréhension fine du texte.

Question large : les adjectifs

Introduction

Présentation générale du sujet

L'adjectif désigne une catégorie lexicale ou « partie du discours », au même titre que le nom, le verbe et l'adverbe, et non pas une catégorie grammaticale. L'adjectif est fondamentalement une catégorie seconde, liée au nom. En cela, il n'est pas très différent de l'adverbe, qui lui est lié au verbe. Ainsi, sémantiquement, l'adjectif constitue un apport d'information portant sur un nom (ou un pronom), et plus précisément une modification qualitative de ce nom ou pronom. Cet apport peut être qualifié d'« incidence externe ». Syntaxiquement, ce lien au nom s'exprime dans les trois fonctions susceptibles d'être remplies par l'adjectif ou le groupe adjectival dont l'adjectif est le noyau : il peut être épithète *d'un nom*, apposé *à un groupe nominal*, ou attribut *d'un GN sujet ou objet*. On notera par ailleurs que l'adjectif peut être précédé ou suivi de plusieurs modifieurs (un adverbe comme pré-modifieur, un complément sous la forme d'un GPrép ou d'une proposition comme post-modifieur).

Malgré ces caractéristiques communes, tous les adjectifs ne fonctionnent pas de la même façon. D'abord, ils n'apportent pas tous le même type d'informations sur le nom. Prototypiquement, l'adjectif apporte une modification relevant de l'évaluation ou de la description et s'inscrit dans un continuum de gradabilité (la modification sémantique apportée n'est pas forcément en tout ou rien). Cependant, certains adjectifs apparaissent plus proches de déterminants (comme les adjectifs dits numéraux), d'autres plus classifiants ou catégorisants. Les adjectifs relevant de ces deux dernières catégories ne sont pas gradables et sont soumis à certaines restrictions syntaxiques : ils peuvent difficilement être employés

en fonction d'attribut. Ensuite, si plusieurs adjectifs apparaissent dans un même syntagme, leur ordre d'apparition ne se fait pas au hasard mais repose sur le type de liens construits entre l'adjectif et le nom. Enfin, sur le plan morphologique, on observe une grande variété de formes dans la mesure où l'adjectif peut être simple, dérivé ou composé. Il s'agit donc d'une classe hétérogène et d'une classe ouverte, de nouveaux adjectifs pouvant être créés selon les besoins de l'énonciateur.

Problématique

Le texte à l'étude contient beaucoup d'adjectifs (plus d'une centaine d'occurrences) : ce nombre élevé, surtout dans les deux premiers tiers du texte, peut s'expliquer par la nature de l'extrait, qui est un récit à la première personne où la narratrice découvre un nouvel environnement. Les adjectifs participent ainsi pleinement de l'économie du récit, qui illustre en outre la variété de leurs fonctions syntaxiques, l'hétérogénéité de leur fonctionnement sémantique et de leur morphologie. Il s'agira de proposer une typologie de ces adjectifs, en prenant en compte l'ensemble des paramètres d'analyse (syntaxe, sémantique, morphologie) et en interrogeant les liens entre ces trois principaux paramètres. L'enjeu sera également de questionner les limites éventuelles de la catégorie : que faire par exemple des cas où un adjectif ne semble pas être lié à un nom ? Qu'en est-il des cas où c'est un élément d'une autre catégorie grammaticale (notamment un nom) qui semble jouer le rôle syntaxique habituellement dévolu à un adjectif ? Par ailleurs, comment analyser certaines formes en *-ing* et *-en*, qui semblent à l'interface entre participes et adjectifs ?

Annonce du plan

Nous commencerons par proposer une vue d'ensemble des différentes formes possibles des adjectifs (simples, dérivés, composés), en prenant en compte certains cas-limites. Dans un deuxième temps, nous proposerons une classification sémantique, en portant une attention particulière au rôle des adjectifs dans la construction du point de vue dans le texte. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous analyserons les adjectifs d'un point de vue syntaxique, en nous concentrant sur les fonctions, l'existence de restrictions (notamment liées à la complémentation) et sur l'ordre des adjectifs, pour souligner les points communs, mais aussi la multiplicité des cas de figure.

1. Approche morphologique des adjectifs

En lexicologie, on distingue trois formes d'adjectifs, de la plus simple à la plus complexe : les adjectifs dits simples, qui constituent une unité indivisible (une seule unité morphémique ou racine libre), les adjectifs dérivés et les adjectifs composés. Nous adopterons donc cet ordre d'analyse pour notre première partie.

1.1. *Adjectifs simples*

Les adjectifs simples, qui ne peuvent être subdivisés en unités plus petites, du moins en synchronie (voir plus bas), sont les plus représentés dans le texte, la plupart du temps sous la forme de monosyllabiques : « *blue* » (l. 2), « *white* » (l. 20, l. 23), « *black* » (l. 20), « *thin* » (l. 20), « *tan* » (l. 15), « *dark* » (l. 19), « *tall* » (l. 4, l. 35), « *short* » (l. 6, l. 10), « *hot* » (l. 10), « *cool* » (l. 10, l. 35), « *big* » (l. 18), « *vague* » (l. 8), « *brief* » (l. 9), « *low* » (l. 12), « *slim* » (l. 15), « *fine* » (l. 39), « *full* » (l. 19, l. 49), « *clear* » (l. 52), etc. Il faut ajouter à la liste « *faux* », emprunté au français, mais qui fait partie ici de l'expression fortement lexicalisée « *faux pas* », l. 31, et ne fonctionne plus vraiment comme un adjectif (l'opposition avec « *real* » ou « *true* » n'est pas possible).

On notera qu'on trouve dans le texte certains de ces adjectifs simples associés à la flexion du comparatif (« *smarter* », l. 68) ou sous une forme irrégulière du superlatif (« *best* », l. 30, superlatif de « *good* »). L'adjectif « *next* » (l. 1) semble être un peu à part : il s'agit étymologiquement du superlatif de « *near* ».

On trouve par ailleurs quelques dissyllabiques – « *heavy* » (l. 1*)*, « *very* » (l. 53), « *little* » (l. 32)*,* « *simple* » (l. 22), « *single* » (l. 34), « *evil* » (l. 31), *« ample* » (l. 54) – et un seul trisyllabique, d'origine latine : « *elegant* », l. 20, l. 36. Le cas de « *alone* », l. 28, et « *other* » (l. 18, l. 30, l. 42), méritent attention : en synchronie, ces adjectifs sont perçus comme simples, alors qu'en diachronie ils ne le sont pas. « *Alone* » est composé à partir de « *all* » et du pronom « *one* », alors que « *other* » est dérivé par ajout d'un suffixe comparatif. On reviendra dans la troisième partie sur le fonctionnement syntaxique de « *alone* », qui ne semble pas être utilisé comme adjectif dans le texte.

Trois autres adjectifs témoignent de cette difficulté à classer les adjectifs selon des critères formels : « *casual* » (l. 21), « *social* » (l. 31), « *episcopal* » (l. 44, l. 67). On pourrait penser qu'ils sont dérivés par ajout du suffixe *-al* mais aucune base dont l'adjectif serait dérivé n'existe en anglais. Il s'agit donc en synchronie d'adjectifs que l'on peut classer comme simples mais qui sont, dans leur langue d'origine (le latin), dérivés d'un nom. Le cas de l'adjectif « *social* » est particulièrement intéressant : en synchronie, il apparaît comme simple (le lexème **soce* n'existe pas) mais l'on retrouve une sorte de racine commune à « *society* » car, diachroniquement, l'adjectif qui a donné « *social* », « *socialis* », est bien un adjectif dérivé d'un nom. Ces cas de figure illustrent bien la porosité des catégories « simple » et « dérivé », étant donné la complexité de l'histoire de l'anglais, langue germanique qui a beaucoup emprunté notamment au latin et au français.

Avant de passer aux adjectifs dérivés, il est important de noter que certains adjectifs simples ont la même forme lorsqu'ils sont adverbes. Ainsi, « *very* » est utilisé comme adjectif dans notre texte (l. 53) alors qu'il est souvent adverbe. A l'inverse, « *long* » (l. 49), « *early* » *(« earlier* », l. 43, l. 53)*, « late* » (« *later* », l. 42) et « *good* » *(*« *better* »*,* l. 23*),* présents sous leur forme comparative, fonctionnent eux comme adverbes. Le critère formel est donc parfois insuffisant et une approche syntaxique est alors nécessaire (voir partie 3).

1.2. *Adjectifs dérivés*

Les adjectifs dérivés sont, eux, moins fréquents dans le texte mais assez courants néanmoins. La dérivation désigne un processus morphologique de création lexicale par lequel un affixe, préfixe et/ou suffixe, est ajouté à une base lexicale. La suffixation permet de changer de catégorie lexicale (du nom « *love* » à l'adjectif « *lovely* », l. 2 et l. 69, par exemple), ce qui n'est pas le cas de la préfixation (« *impatient* », l. 29, formé sur un lexème de même catégorie, l'adjectif « *patient* » avec le préfixe privatif).

Dans notre texte, le cas le plus fréquent est la dérivation par suffixation, dans presque tous les cas à partir d'un nom : « *lovely* » l. 2 et l. 69, « *elderly* », l. 5 (suffixe « *-ly* », commun à la formation d'adverbes – notons que « *elder* » peut être un adjectif ou un nom), « *shadowy* » l. 36*, « bubbly* » l. 35 et *« crazy* » l. 57 (suffixe « *-y* »), « *suburban* » l. 7 (suffixe « *-an* »), « *clamorous* » l. 11, « *nervous* » l. 30*, « ubiquitous* » l. 5 (suffixe « *-ous* »), « *sleeveless* » l. 14 (suffixe privatif « *-less* »), « *triangular* » l. 36 (formé sur « *triangle* » avec un changement de la racine suite à l'ajout du suffixe « *-ar* »), « *careful* » (suffixe « *-ful* ») l. 50, « *childish* » l. 41 (suffixe « *-ish* »). L'échantillon que constituent les occurrences du texte montre la grande variété des suffixes. Certains sont spécifiques aux adjectifs : « *-ous* », « - *less* », très productifs, et « *-ar* », beaucoup plus rare. « *-ly* », lui, est commun aux adverbes. Cela

montre que, même dans le cas de la suffixation, la forme ne suffit pas toujours à identifier un adjectif. On notera également que, sémantiquement, les suffixes sont aussi hétérogènes : « *-less* » exprime véritablement une notion, l'absence, alors que « *-ous* » est plus indéterminé sémantiquement.

Par ailleurs, le texte contient plusieurs adjectifs dérivés de verbes sous forme de participes passés : « *embossed* » (l. 2), « *crowned* » (l. 4), « *polished* » (l. 14), « *disappointed* » (l. 29), « *carved* » (l. 68), « *founded* » (l. 67), « *married* » (l. 56) et de formes en V-*ing* : « *dressing gown* » (l. 1), « *living room* » (l. 9), « *visiting bishop* » (l. 45), « *engineering diploma* » (l. 65). Ils font l'objet d'un paragraphe à part (voir § 1.4. plus bas).

Concernant maintenant la préfixation, seul « *impatient* », l. 29, constitue un cas prototypique. « *Aware* », l. 12, constitue un cas particulier, sur un modèle assez productif en anglais (voir par exemple « *awake* »). « *A-* » représente un préfixe au sens intensif hérité du vieil-anglais, mais il est inséparable en synchronie : le nom « **ware* » ou l'adjectif « **ware* » n'existent pas, mais l'adjectif « *wary* » ou le verbe « *to beware* », si. Les préfixes en question ne sont pas spécifiques aux adjectifs et montrent une fois de point l'absence de critère formel fiable pour la reconnaissance des membres de cette catégorie.

1.3. *Adjectifs composés*

Le texte contient par ailleurs quelques adjectifs composés. Nous définirons la composition comme un processus morphologique de création lexicale consistant à juxtaposer (souvent par le biais d'un trait d'union à l'écrit) deux unités lexicales autonomes, existant indépendamment du composé, pour en constituer une nouvelle. Il faut noter qu'à l'exception du composé « *deep-pink* » l. 21, tous les adjectifs composés du texte reposent également sur la dérivation pour le second lexème. En effet, si l'on prend l'exemple de « *form-fitting* » l. 14, il s'agit de la juxtaposition du nom « *form* » et du verbe « *fit* » auquel a été ajouté le suffixe « *-ing* ». Contrairement aux adjectifs simples et dérivés, les adjectifs composés sont rarement lexicalisés et témoignent d'une grande créativité lexicale à partir de « patrons » ou schémas sémantico-syntaxiques productifs en anglais contemporain (voir plus bas pour ces schémas). Dans notre texte, on constate, au sein même de la sous-catégorie des adjectifs composés, une grande hétérogénéité formelle, ainsi qu'une variété de schémas sémantico-syntaxiques. Si l'on essaie de classer plus avant les occurrences du texte, trois types semblent se dégager :

- « *Deep-pink* », où deux adjectifs simples sont juxtaposés et reliés par un train d'union, le premier qualifiant le second.

- Un schéma du type Nom objet + verbe en « *-ing* » : « *form-fitting* » (l. 14), « *tennis-playing* » (l. 15). « *Self-obliterating* » (l. 59-60) semble un peu différent *:* bien que la forme suggère qu'il appartienne à la même catégorie, « *self* » est en fait considéré comme un préfixe.

- Un schéma du type Adjectif + Nom + Suffixe adjectival « *-ed* » : « *square-necked* » (l. 13), « *wide-bottomed* » (l. 19), « *full-faced* » (l. 19).

Les composés du texte en Nom + V *-ing* seront examinés en §1.4.

Concernant le dernier type de composés, il repose non pas sur un lien verbe-GN objet mais sur un lien GN sujet-attribut du sujet. Ainsi, « *square-necked* » signifie « *the neck(line) of the dress is a square* ». Il ne faut pas confondre le suffixe adjectival « *-ed* » avec un participe passé : « *neck* », « *bottom* », « *face* » ne sont pas des verbes mais bien des noms.

Bien que relativement peu fréquents au regard des simples et dérivés, les adjectifs composés participent grandement à l'économie du texte dans la mesure où ils permettent à la narratrice de présenter de façon synthétique des qualités des personnes ou objets qu'elle observe.

1.4. *Cas-limites ? Les adjectifs en* « -ing » *et* « -en »

Plusieurs occurrences du texte sont dérivées de participes passés : « *embossed* » (l. 2), « *crowned* » (l. 4), « *polished* » (l. 14), « *disappointed* » (l. 29), « *carved* » (l. 68), « *founded* » (l. 67), « *married* » (l. 56) – mais pas « *barbed* » l. 4, qui dérive d'un nom, ni « *freckled* » l. 14 et l. 15, qui semble dériver du nom « *freckle* » (même si le verbe est attesté). Certains restent proches du pôle verbal, comme « *founded* » l. 67, qui est suivi de l'agent du procès (« *by another Episcopal bishop* ») et ne peut pas, à ce titre, être considéré comme adjectif. D'autres semblent clairement adjectivés et désignent bien un état résultant devenu propriété et non pas une action subie : c'est le cas de « *disappointed* », qui sémantiquement paraît proche d'un adjectif comme « *sad* », ou « *married* », qui s'oppose à « *single* ». Certaines occurrences paraissent plus difficiles à analyser. On peut prendre l'exemple de « *embossed* » l. 2, que l'on peut gloser par « *that had been embossed* » : la glose qui rétablit l'auxiliaire « *have* » semble montrer qu'on a plutôt affaire à un participe passé ici. Mais on peut penser que cela est lié à la position post-posée : en position pré-posée – « *the embossed letters* » – « *embossed* » serait vu comme plus adjectivé.

On trouve également des formes en « *-ing* » dérivées ou composées qui semblent avoir un statut adjectival par leur position pré-nominale. Pour les dérivés, on a « *dressing* » (dans « *dressing gown* », l. 1), « *living* » (dans « *living room* », l. 9), « *visiting* » (dans « *visiting bishop* », l. 45), « *engineering* » (dans « *engineering diploma* », l. 65). On trouve également « *self-obliterating* » (ll. 59-60) déjà cité, où « *self* » est un préfixe. Pour les composés, on retrouve deux occurrences fondées sur le même schéma – du type objet + verbe en « *-ing* » : « *form-fitting* » et « *tennis-playing* ». Dans les deux cas, l'élément en première position correspond à l'objet du verbe et l'élément en seconde position au dérivé d'un verbe par ajout de « *-ing* » : « *a tennis-playing person is someone who plays tennis* », « *a form-fitting dress is a dress that fits the forms* ».

Quel est le statut de la forme en « *-ing* » dans ces différents lexèmes ? Pour les deux composés cités au-dessus, les reformulations montrent bien que « *-ing* » a perdu son dynamisme de participe présent et que ces composés permettent, en association avec un nom les précédant (« *tennis* », « *form* »), d'attribuer une caractéristique au référent du nom qu'ils modifient. Il en est de même pour « *self-obliterating* », que l'on peut reformuler par « *which obliterates itself* ». Pour les dérivés comme « *visiting* », « *dressing* », etc. cités plus haut, la question est plus épineuse. « *Visiting* » semble rester proche du pole verbal : « *a visiting bishop* » correspond à « *a bishop who was visiting* ». « *Dressing* » et « *living* » s'éloignent du pôle verbal (on ne peut pas gloser par une relative contenant le verbe à l'aspect *be -ing*) et permettent de classifier le référent : « *dressing* » décrit un type de robe, « *living* » un type de pièce. En outre, « *dressing gown* » et « *living room* » sont fortement lexicalisés et forment finalement une sorte de nom composé (« *dressing* » et « *living* » ne peuvent pas être attributs : « **the gown is dressing* », « **the room is living* »). Le cas de « *engineering* » est un peu différent car il est en fait dérivé d'un nom. Il a lui aussi un caractère fortement nominalisé : « *a diploma in engineering* ».

Au terme de ce panorama formel, force est de constater l'existence d'une grande variété au sein de la classe, ainsi qu'une porosité des trois sous-classes considérées. Nous avons volontairement exclu de ce panorama un cas-limite : le cas des noms en première position dans les noms composés, bien représentés dans le texte, par exemple avec « *cocktail table* » (l.12), « *cab ride* » (l.10), etc. où les deux

noms restent séparés, ou encore dans « *sundress* » (l.14), où ils sont graphiquement fusionnés. Morphologiquement, le premier élément n'est bien sûr pas un adjectif (d'où l'exclusion de notre panorama formel) mais, sémantiquement et syntaxiquement, ces exemples sont à prendre en compte dans l'analyse. « *Dressing* », « *living* » et « *engineering* » mentionnés plus haut se rapprochent d'ailleurs de ce cas de figure. Nous avons aussi montré que les limites de cette classe sont parfois à discuter, en lien avec les formes en « *-en* » et en « *-ing* ».

2. Approche sémantique des adjectifs

En introduction, nous avons rappelé que l'adjectif constitue une modification qualitative du nom auquel il se rapporte : l'adjectif désigne une propriété. Cette propriété peut cependant être de nature différente selon les cas : tous les adjectifs n'apportent pas le même type de modification. On distingue généralement quatre types d'adjectifs sur le plan sémantique : les déterminatifs, les classifiants, les descriptifs et enfin les évaluatifs.

2.1. *Les déterminatifs, cas-limite entre déterminants et adjectifs*

Les déterminatifs jouent quasiment le même rôle qu'un déterminant et aident à assigner une référence, sur le plan quantitatif et/ou qualitatif. Par exemple, on trouve dans notre texte un adjectif dit cardinal (appartenant, comme les ordinaux, aux adjectifs numéraux) : « *three* » (« *the three women* », l. 2, « *her three initials* », l. 11). « *Three* » consiste à dénombrer, donc à délimiter quantitativement la référence, de même que « *single* », l. 34. D'autres exemples tirés du texte sont « *next* » (« *the next morning* », l. 1), qui apporte une délimitation temporelle au nom, « *other* » l. 18, l. 30, l. 42 ou encore « *else* », l. 37, qui est sémantiquement proche du déterminant « *another* ». Ce type d'adjectifs ne semble cependant pas prototypique, étant plus proche de la classe des déterminants, et ils restent rares à l'échelle du texte. On notera en outre qu'aucun n'est en position attribut (voir partie 3) mais qu'ils sont uniquement utilisés comme épithètes. « *Else* » connaît en plus une restriction particulière, ne pouvant être qu'épithète post-posée (« *something else* » et non pas « **some else thing* »).

Les déterminants possessifs (comme « *my* », l. 1, ou « *her* », l. 2) et démonstratifs (« *this* », l. 48), qui sont parfois appelés « adjectifs », sont exclus de notre champ d'étude : ce ne sont pas des modifieurs mais clairement des déterminants.

2.2. *Les classifiants*

Le texte contient quelques adjectifs classifiants, que l'on peut définir comme établissant une sous-classe au sein de la classe à laquelle renvoie le nom. Ils n'activent que peu les représentations subjectives de l'énonciateur dans la mesure où ils reposent sur des classifications transindividuelles, établies collectivement. Parmi les adjectifs simples, on pourra citer « *social* » l. 31 et « *Episcopal* » l. 44 et l. 67 (étymologiquement dérivés, en latin). « *Social* » se rapporte à « *society* » et désigne dans le texte un type de « *faux pas* » bien identifié, lié à une situation mondaine. « *Episcopal* », qui apparaît avec une majuscule, montre bien qu'il s'agit d'une classification officielle et renvoie ici à une Eglise (en opposition par exemple à « *the Catholic Church* »). On pourra aussi citer « *high school* », ll. 62-63, qui désigne un type d'établissement scolaire (où « *high* » a été reclassifié sémantiquement, voir plus bas) et « *small talk* » qui est un type de conversation (avec également reclassification sémantique, voir plus bas).

On peut également considérer comme classifiants les dérivés « *sleeveless* », l. 14, qui désigne un type de haut, et « *suburban Westchester* », l. 17, qui désigne un espace bien particulier de la ville, ou encore « *polished cotton* » qui fait référence à un type particulier de coton (coton ciré).

Dans cette sous-classe sémantique, on peut ajouter les noms composés de deux noms (NN) dont le premier joue le rôle d'un adjectif, ce qui justifie de l'inclure dans l'analyse. Le premier nom perd certaines de ses caractéristiques nominales (il est uniquement au singulier, et n'a pas de détermination). Ces composés reposent sur un lien de préconstruction notionnelle très fort entre les deux noms. On pourra prendre l'exemple du composé à trois noms « *church lady talk* », l. 45*,* où « *church* » et « *lady* » fonctionnent comme épithètes *:* la conversation est qualifiée de typique des femmes impliquées dans la paroisse. On a une forme de récursivité : « *church* » classifie « *lady* », puis l'ensemble classifie « *talk* ».

Comme les déterminatifs, les adjectifs classifiants ne sont pas gradables et sont contraints syntaxiquement, n'apparaissant que comme épithètes (voir partie 3). Passons maintenant aux adjectifs plus prototypiques que sont les descriptifs et les évaluatifs.

2.3. *Les descriptifs*

Le premier versant de cette prototypicalité – à la fois pour les descriptifs et les évaluatifs (voir § 2.4. plus bas) – est le caractère gradable de ces adjectifs. Ils renvoient à une qualité compatible avec l'expression d'un degré. Nous reviendrons sur cette caractéristique ultérieurement.

Le corpus contient de nombreux adjectifs descriptifs, la plupart simples et monosyllabiques (« *tall* »*,* « *big* »*,* « *short* »*,* « *brief* »*,* « *slim* »*,* etc.). Sémantiquement, ces adjectifs simples renvoient à des concepts de base pour assigner des propriétés physiques inhérentes à un référent, animé humain, objet ou événement (taille, âge, durée, etc.), comme s'il y avait une iconicité entre la forme et leur sens. On inclura dans cette sous-classe les adjectifs de couleur (« *green* », « *blue* »*,* « *white* »*,* « *black* »), même si leur gradabilité ne s'exprime pas de la même manière. Prenons l'exemple de « *deep-pink knit* », l. 21, « ??*Very pink* » ne convient pas vraiment car avec les adjectifs de couleur, c'est plus une nuance qu'un véritable degré qui est exprimé (« *light blue* »*,* « *dark blue* »).

On peut constater en outre que ces monosyllabiques reposent souvent sur une opposition : « *tall* » vs. « *short* » *ou* « *tall* » vs. « *low* » (« *tall wall* »*,* « *low table* »)*,* « *brief* » vs. « *long* », etc. Il y a bien sûr aussi des adjectifs simples dissyllabiques (« *little* » l. 32 dans le sens de « *young* », « *ample* » l. 44). Il est à noter que des changements de sens ne sont pas exclus en contexte : ainsi, « *high* », qui désigne habituellement la hauteur physique, apparaît dans une unité lexicale à part entière « *high school* », ll. 62-63, où « *high* » ne fonctionne plus comme descriptif mais plutôt comme classifiant et où il s'oppose à « *middle* » et non pas à « *low* ». La même analyse s'applique à « *small talk* », l. 31*,* où « *small* » fonctionne comme classifiant (voir partie 2.2.) et ne s'oppose plus à « *big* » (l. 18) alors que « *small tray* », l. 34, et « *small triangular glass* », l. 36, ont bien un sens descriptif.

Les descriptifs ne se limitent cependant pas aux adjectifs simples : plusieurs adjectifs dérivés et composés du texte jouent un rôle dans la description du nouvel environnement de la narratrice**.** Pour les dérivés, on pourra citer « *triangular* », l. 36, qui désigne la forme géométrique, ou « *bubbly* » l. 35 et « *shadowy* » l. 36 qui renvoient à la texture ou l'apparence. « *Nervous* », l. 30, et « *clamourous* », l. 11, eux aussi dérivés, semblent être à la limite entre description et évaluation : ils semblent plus liés à un ressenti subjectif (voir plus bas sur les évaluatifs). On pourra également mentionner le participe passé adjectivé « *carved* », l. 68, qui renvoie à des propriétés physiques.

Concernant les composés, ils jouent un rôle non-négligeable dans la description des personnages : « *wide-bottomed* », l. 19, et « *square-necked* », l. 13, renvoient à des propriétés physiques, et on constate que le premier élément du composé est justement un adjectif simple monosyllabique dénotant une propriété de base ou une forme. Il est à noter que la composition permet alors de condenser de façon

très synthétique plusieurs propriétés, par exemple en gardant le même sujet : « *Roberta was wide-bottomed and full-faced* », l. 19, à comparer à *:* « *Roberta's bottom was wide and her face was full.* »

Ces adjectifs dénotent une propriété inhérente au référent du nom, donc peu subjective, mais gradable, qui ne fonctionne pas en tout ou rien. On peut donc modifier ces adjectifs. Il est à noter que le texte ne contient pas d'exemples prototypiques avec « *very* » comme adverbe pré-modifieur : la gradabilité s'exprime soit par l'adverbe « *enough* » post-posé, qui renvoie alors à un degré suffisant de la propriété pour qu'une relation prédicative puisse être validée (voir « *casual enough to alleviate my dismay* » l. 21, « *form-fitting enough* » l. 14) soit par des formes superlatives (« *best manners* », l. 30). Notons également le cas de « *freckled* » qui apparaît dans une exclamative indirecte, ce qui montre bien sa gradabilité : « *I'd noticed just how freckled* », l. 16 (voir également l'adverbe modifieur « *gloriously* » qui peut s'interpréter de façon quantitative et qualitative : « *with a lot of beautiful freckles* »).

Nous avons vu que les descriptifs partagent cette propriété de gradabilité avec les adjectifs évaluatifs (voir par exemple « *less elegant* » l. 20, « *smarter* » l. 68). Syntaxiquement, nous verrons que cette caractéristique sémantique de gradabilité leur permet d'apparaître dans toutes les positions syntaxiques possibles. Certains participes passés adjectivés font cependant exception : par exemple, « *carved* » n'est pas gradable. Le sémantisme du verbe dont il est issu, qui renvoie à un processus de fabrication, explique l'absence de gradation.

2.4. *Les évaluatifs*

Les évaluatifs sont très proches des descriptifs mais reposent sur une appréciation plus subjective de l'énonciateur et impliquent souvent une forme de jugement de valeur (appréciation positive *vs*. appréciation négative). La propriété associée au référent du nom est donc moins objectivable, plus discutable sur le plan intersubjectif, et partant moins inhérente au nom et possiblement plus temporaire. Ils sont normalement associés à une gradabilité.

La plupart sont des adjectifs dérivés : « *clamorous* », « *nervous* », « *ubiquitous* » (on pourra d'ailleurs noter que ce dernier n'est pas gradable, son sémantisme indiquant déjà que le référent se trouve à tous les endroits possibles), « *bubbly* », « *shadowy* », « *lovely* », « *childish* », « *impatient* », « *aware* », « *disappointed* », etc. Dans certains cas, le suffixe ou préfixe est partie prenante du sémantisme : « *childish* » désigne ce qui se rapporte au comportement d'un enfant (avec une connotation négative), « *impatient* » désigne le contraire de « *patient* », etc. Notons cependant la présence dans cette sous-classe sémantique d'adjectifs simples comme « *evil* », « *casual* » et « *elegant* ». Dans le texte, les évaluatifs sont utilisés pour la plupart en lien avec une situation particulière, temporaire (à l'exception de « *evil* »).

Dans la troisième et dernière partie, qui adoptera un point de vue syntaxique sur les adjectifs, nous reviendrons sur les liens entre forme, sémantisme et fonctions.

3. Approche syntaxique des adjectifs

Nous nous intéresserons d'abord aux différentes fonctions susceptibles d'être occupées par les adjectifs et groupes adjectivaux, en nous concentrant sur des cas problématiques. Nous examinerons ensuite les contraintes sémantiques, mais aussi discursives, pesant sur le fonctionnement syntaxique de certains adjectifs, notamment en lien avec leur complémentation. Enfin, nous analyserons l'ordre et la place des adjectifs, notamment en position épithète.

3.1. *Tour d'horizon des différentes fonctions*

Un adjectif prototypique est susceptible de remplir trois fonctions principales : épithète (la plupart du temps en position pré-nominale), attribut (soit du sujet, soit de l'objet), apposé (soit pré-posé, soit post-posé). Comme il vient d'être rappelé, en fonction épithète, l'adjectif est placé généralement devant le nom auquel il se rapporte au sein d'un GN : « *Her dark hair* », l. 19. On notera cependant dans le texte le GN « *something cool and bubbly* », l. 35, où le pronom « *something* » contraint la post-position des deux adjectifs épithètes coordonnés.

En fonction attribut du sujet, il apparaît après un verbe copule, très souvent « *be* » dans le texte (voir par exemple l. 19 : « *Roberta was wide-bottomed and full-faced* ») mais on trouve aussi une occurrence derrière le verbe « *look* » (« *looked elegant* », l. 36) et une derrière le verbe « *grow* » utilisé ici comme copule au sens de « *become* » *:* « *my memory of the house itself grows vague* », l. 8. Lorsqu'il est attribut de l'objet, on le trouve généralement après un verbe de jugement, de nomination (« *find* », « *call* »*,* « *appoint* », etc.) et son COD, mais la seule occurrence du texte se trouve en lien avec un verbe causatif : « *I would not have her make me childish again* », l. 41.

La fonction d'apposition consiste, elle, à juxtaposer l'adjectif ou le GAdj au nom et à le séparer par une virgule. On trouve par exemple l'adjectif « *smart* » au comparatif accompagné de son complément, l. 68, apposé au nom et précédant celui-ci (le nom propre « *Charlene* ») : « *Smarter than them both, Charlene added...* ». Cette fonction se rapproche de l'attribut dans la mesure où on peut considérer la copule comme sous-entendue : « *Charlene was smarter than them both* ». Cette fonction ne se limite pas à la position pré-posée : l'adjectif apposé peut également se trouver après le nom. C'est le cas de « *crowned* », l. 4, également suivi de son complément (« *a tall stucco wall, crowned with barbed wire and shards of glass* ») et, dans une moindre mesure, de « *form-fitting* » l. 14*.*, du fait de l'incise « *polished cotton, I believe* », entre le nom et le GAdj apposé : « *She wore a square-necked, sleeveless sundress, polished cotton, I believe, form-fitting enough to remind me again of her slim tennis-playing figure* »*).* On constate que les GAdj apposés ont tendance à être longs en raison de la modification des adjectifs têtes comme dans les deux exemples cités, ce qui explique qu'ils ne puissent pas se trouver en position épithète (voir plus bas sur les contraintes). Un exemple particulièrement révélateur est celui de « *elegant* » et « *casual* », noyaux de deux GAdj coordonnés par « *but* » dans un GAdj long et complexe, en apposition du nom composé « *shirtwaist* » : « *She wore a white shirtwaist with a thin black pinstripe, less elegant than Charlene's shift or Helen's signature (I was to learn) deep-pink knit but casual enough to alleviate my dismay that I had underdressed for the occasion* »*.*

Certaines occurrences ne semblent *a priori* correspondre à aucun des cas de figure cités. Ainsi, « *alone* », l. 28 (« *I had assumed – for no reason – that I'd be lunching alone with Charlene* ») ne paraît analysable syntaxiquement ni comme épithète, ni comme attribut, ni non plus comme apposé. Même s'il fait bien référence à une qualité du référent pendant le repas, il pourrait être analysé syntaxiquement comme circonstant de manière : « nous sommes seules pendant ce moment » pouvant être interprété comme « nous passons ce moment d'une certaine façon, sans autre personne ».

Observons maintenant le cas de « *elderly* », l. 5 (« *I thought of him as elderly* »), qui apparaît derrière « *as* ». Ici, le fonctionnement sémantique est bien celui d'un adjectif : « *elderly* » se rapporte au pronom « *him* ». Syntaxiquement, on pourrait l'analyser comme attribut du sujet, en rétablissant la copule « *be* » : « *as being elderly* » (« *as* » marquant lui-même une identification). Ou l'on considère qu'il est attribut de l'objet *:* « *I found him elderly* »*,* « *think* » étant bien un verbe de jugement.

Un autre exemple problématique est l'emploi de « *freckled* » derrière le « *how* » exclamatif, l. 16 : « *I'd noticed just how freckled the day before* ». Il s'agit d'un cas d'exclamative elliptique : « *how freckled her shoulders were* », reformulation qui montre que « *freckled* » est à analyser comme attribut du sujet. Enfin, on pourra aussi s'interroger sur « *carved* », l. 69 (« "*They give out silver diplomas, don't they? Carved in silver. Such a lovely tradition.*" »). On a affaire ici à une reformulation : après avoir qualifié le nom « *diploma* » par « *silver* », l'énonciatrice reformule en précisant son acception de « *silver* », dans une phrase averbale. On peut considérer que le GAdj « *carved in silver* » fonctionne alors comme attribut du sujet avec effacement de la copule : « *They are carved in silver* ».

Ainsi, on voit que syntaxiquement certains cas ne sont pas clairement tranchés, faisant écho à la porosité des sous-classes formelles et sémantiques mentionnée lors des deux précédentes parties.

3.2. *Fonctions et contraintes*

Comme déjà mentionné, les adjectifs descriptifs et évaluatifs, considérés comme prototypiques, peuvent normalement occuper toutes ces fonctions, alors que les déterminatifs et classifiants sont restreints à la fonction épithète. On peut tenter d'expliquer ces restrictions syntaxiques en appréhendant les fonctions sous l'angle de la structure informationnelle. La fonction épithète, par sa position pré-nominale, implique que l'information véhiculée par l'adjectif est thématique, acquise. De façon corollaire, la fonction attribut, par sa position focale derrière le verbe, renvoie à de l'information nouvelle, rhématique. Par exemple, « *her shoulders were tan* » suppose que « *tan* » est une information présentée comme nouvelle en discours, ce qui ne serait pas le cas de « *her tan shoulders* », où l'information serait présentée comme préconstruite. Pour les déterminatifs, il est aussi évident qu'un adjectif jouant le même rôle qu'un déterminant ne peut pas être focalisé (« *the other women* », l.30 *vs. « *the women were other* »). Ainsi, par leur sémantisme déjà stabilisé, les classifiants et déterminatifs sont incompatibles avec la position attribut.

Discutons brièvement de la structure interne des GAdj. On voit dans le texte que certains adjectifs apparaissent seuls, alors que d'autres apparaissent pré-modifiés par un adverbe (« *gloriously freckled* », l. 15) ou suivis par un GPrép (« *crowned with barbed wire*… » l. 4, « *aware of the scent of their perfumes* » l. 12) ou une proposition nominale (« *I'm not sure I'd noticed just how freckled the day before* », l. 15*)*. Ce sont les descriptifs et évaluatifs qui sont susceptibles d'être ainsi modifiés. Le cas de « *aware* »*,* ou « *sure* », qui ont un sens cognitif, est un peu différent : la complémentation vise à préciser l'objet du jugement marqué par l'adjectif.

On constate à propos de cette modification et de cette complémentation une contrainte discursive : la longueur des groupes modifieurs ou compléments empêche ces adjectifs pourtant évaluatifs ou descriptifs d'apparaître en position épithète. Finalement, même si des contraintes semblent spécifiquement liées au sémantisme des adjectifs, les contraintes de nature plus discursive ne doivent pas être sous-estimées.

3.3. *Ordre et place des adjectifs*

Dans cette dernière sous-partie, nous revenons sur les cas où plusieurs adjectifs se suivent. Ces adjectifs sont presque uniquement descriptifs ou évaluatifs dans le texte. Le cas le plus fréquent est celui où plusieurs adjectifs en fonction d'épithète sont juxtaposés :

« *a short green lawn* », l. 6
« *her slim tennis-playing figure* », l. 15
« *a thin black pinstripe* », l. 20

« *a simple blue seersucker dress* », l. 22
« *nervous small talk* », ll. 31-32
« *a small triangular glass* », l. 36
« *the other two ladies* », l. 42
« *a square-necked, sleeveless sundress* », ll. 13-14

On remarque cependant une certaine hétérogénéité : dans un cas, une virgule sépare les adjectifs, dans les autres non. Seul un exemple du texte montre deux adjectifs coordonnés comme épithètes pré-nominales : l. 11 « *the hot and clamorous streets* ». La coordination précise la relation sémantique entre les deux adjectifs : chacun représente une propriété distincte de « *streets* ». Dans le seul exemple d'épithète post-posée, « *something cool and bubbly* » l. 35, il en est de même. Quant à la virgule entre « *square-necked* » et « *sleeveless* », elle permet de modifier la portée de ces épithètes : chacune porte sur le nom « *sundress* », ce qui reflète la saisie progressive, sans hiérarchisation, du référent par la narratrice. Par contraste, dans « *her slim tennis-playing figure* », l. 15, « *slim* » porte sur l'ensemble « *tennis-playing figure* ».

Pour les attributs, seule la coordination (par « *and* » ou « *but* ») est présente dans le texte : « *Roberta was wide-bottomed and full-faced* » l. 19, « *I was both disappointed and impatient* » l. 29, « *Her shoulders were tan, but also gloriously freckled* », l. 15. En position attribut, l'ordre des adjectifs est assez libre du fait de la coordination : les deux adjectifs conservent une certaine autonomie l'un vis-à-vis de l'autre et entretiennent chacun une relation semble-t-il comparable avec le nom. Ainsi, l'ordre linéaire peut correspondre à l'ordre d'observation de l'énonciatrice et/ou être guidé par des principes de structure informationnelle : à propos du dernier exemple cité, elle constate d'abord les épaules bronzées puis remarque les taches de rousseur, et c'est cette dernière caractéristique qui va retenir l'attention en position focale (pour être reprise dans l'exclamative indirecte « *how freckled* », l. 16). Des considérations syntaxiques peuvent aussi rentrer en jeu : « *disappointed* » n'est pas complémenté, contrairement à « *impatient* », et ce dernier doit donc être placé en seconde position. En somme, l'ordre ne se fait pas au hasard mais reflète divers choix et contraintes.

Revenons au cas plus complexe de l'ordre des épithètes. Pour les épithètes pré-nominales « *hot and clamorous* », l. 11, on peut penser que le nombre de syllabes joue un rôle : « *?? clamorous and hot* » fonctionne moins bien. Pour les autres, on sait que se trouveront au plus près du nom les adjectifs considérés comme les plus inhérents au nom, les moins subjectifs, ce que reflète l'acronyme TAFCOM (Taille, Age, Forme, Couleur, Origine, Matière). C'est effectivement le cas pour « *short green (lawn)* », l. 6, et « *simple blue seersucker (dress)* », l. 22, « *seersucker* » étant un nom (emprunté au perse) jouant le rôle d'un adjectif et renvoyant à la matière. On notera que le fait qu'il soit un nom explique aussi sa place au plus près du nom. La portée de certains adjectifs peut alors être sujette à discussion : « *simple* » pourrait *a priori* porter sur « *blue* » syntaxiquement mais sémantiquement, cela ne fait pas sens. Pour la juxtaposition avec virgules de « *a square-necked, sleeveless sundress* », ll. 13-14, l'ordre TAFCOM permet aussi de l'expliquer : les deux adjectifs renvoient tous deux à la forme de la robe. La séparation par une virgule indique que l'énonciatrice choisit alors, en fonction de sa perception, quelle caractéristique décrire en premier.

Conclusion

Le texte proposé est particulièrement propice à l'analyse des adjectifs : la narratrice raconte la découverte de son nouvel environnement, ce qui demande de classer, décrire, évaluer des référents. C'est

la classe lexicale des adjectifs qui est la plus à même de faire ce travail. La définition de cette classe repose sur trois paramètres d'analyse : paramètre morphologique, paramètre sémantique, paramètre syntaxique. Cette définition à multi-niveaux pose cependant deux grandes difficultés. D'abord, à chaque niveau, on observe que les sous-catégorisations opérées ne reposent pas toujours sur des critères stables. En ce qui concerne les propriétés formelles, trois sous-classes ont été proposées – simples, dérivés, composés – mais nous avons montré que ces sous-classes ne sont pas étanches, étant donné l'histoire de l'anglais (adjectifs étymologiquement dérivés ou composés mais considérés comme simples en synchronie) et sa créativité lexicale (par exemple, l'anglais a souvent recours à des noms utilisés comme adjectifs dans les noms composés, ce qui montre les difficultés à délimiter la classe lexicale à l'étude). Concernant les propriétés sémantiques, nous avons défini quatre sous-classes, mais il existe des cas-limites. Enfin, notre examen des propriétés syntaxiques a montré que, malgré trois fonctions distinctes (épithète, attribut, apposé), certains cas sont moins prototypiques.

Par ailleurs, nous avons cherché à montrer que les trois paramètres d'analyse principaux interagissent de façon complexe entre eux, ce qui aboutit à un ensemble de choix et contraintes. Ainsi, nous avons mis en avant l'interaction entre la gradabilité et la possibilité d'apparaître en position attribut, qui est par définition une position focale. L'ordre des adjectifs, et donc leur positionnement, dépend aussi de leurs caractéristiques sémantiques (taille, forme…). Nous nous sommes également efforcés de montrer que des facteurs d'ordre plus discursif jouent un rôle : la complémentation d'adjectifs aboutit à une longueur susceptible de bloquer la position d'épithète pourtant permise par ailleurs.

Traitement de la question large par les candidats

Cette année encore, malgré les préconisations des rapports antérieurs, un certain nombre de copies n'a pas suivi les prérequis méthodologiques (absence de problématique et/ou de plan, d'introduction et/ou de conclusion, ou de définition(s)) et s'est contenté de proposer un relevé d'occurrences. Etant donné le nombre extrêmement élevé des adjectifs dans le texte à l'étude, un relevé exhaustif des occurrences n'était pas exigé. Il était néanmoins nécessaire de se fonder sur un nombre suffisant d'occurrences assez représentatives des diverses facettes de la question (voir plus bas). Par ailleurs, un grand nombre de candidats n'a proposé qu'un développement très court, soit par manque de connaissances, soit par manque de temps. Nous conseillons vivement aux candidats de s'entraîner en temps limité sur des sujets d'annales : il est primordial de disposer d'assez de temps pour pouvoir traiter la question large qui, rappelons-le, comptait cette année pour sept points de la note globale.

De manière générale, le jury a constaté que la question des adjectifs, qui était aussi la question large de la session 2019 du concours, était tout à fait familière aux candidats – comme pour les auxiliaires modaux l'année dernière, un grand nombre de candidats a pu proposer une définition opératoire et un relevé d'occurrences pertinent. Cependant, le traitement de la question est souvent resté superficiel, sans véritable analyse en contexte. Beaucoup de candidats ont proposé un plan trop restrictif qui ne permettait pas d'analyser les interfaces morphologie/syntaxe/sémantique pourtant au cœur du sujet. Ainsi, certains n'ont développé que la problématique syntaxique en proposant un plan en deux parties sur la fonction épithète d'une part, la fonction attribut d'autre part, ce qui était en outre insuffisant sur le plan syntaxique lui-même, laissant de côté l'apposition. D'autres ont adopté un plan uniquement morphologique, fondé sur la distinction tripartite entre adjectifs simples, adjectifs dérivés et adjectifs composés. Les meilleures copies sont celles qui ont au contraire proposé un plan dynamique apte à montrer les liens entre forme, positions syntaxiques, et sens, soit en adoptant un plan similaire à celui du corrigé

(dans le même ordre ou dans un autre), soit en examinant d'abord les adjectifs prototypiques puis ensuite les adjectifs moins prototypiques. Ce dernier type de plan permettait de revenir, dans chaque partie, sur les aspects morphologiques, sémantiques et syntaxiques des adjectifs, ainsi que d'interroger l'hétérogénéité de la catégorie. Nous rappelons qu'il n'y a pas de plan-type attendu par le jury : plusieurs plans restent possibles, l'essentiel étant d'aboutir à une démonstration dynamique convoquant plusieurs critères d'analyse.

Concernant l'analyse elle-même, le jury a conscience que le texte présentait un nombre élevé d'occurrences. Il ne s'agissait nullement de recenser ces occurrences de façon exhaustive mais plutôt d'arriver à les regrouper selon des critères communs et à choisir les occurrences les plus intéressantes à commenter. Beaucoup de candidats ont semble-t-il perdu du temps à lister les adjectifs, ce qui a parfois abouti dans les copies à un effet « catalogue » d'occurrences semblables, par exemple les adjectifs simples descriptifs, très nombreux dans le texte. Ces adjectifs sont certes à mentionner, mais les adjectifs au fonctionnement plus complexe (morphologiquement, sémantiquement ou syntaxiquement) ont souvent été mis de côté ou trop rapidement mentionnés car leur complexité n'a pas été clairement identifiée. Un certain nombre d'erreurs est ainsi à noter concernant ces cas plus complexes : citons le suffixe adjectival « *-ed* » de « *square-necked* » ou « *wide-bottomed* », que certaines copies ont confondu avec le participe passé « *-en* » (« *neck* » et « *bottom* » sont des noms, pas des verbes), ou « *childish* » dont la fonction d'attribut de l'objet dans le texte a rarement été correctement identifiée. On pourra par ailleurs mentionner les adjectifs en « *-ing* » et en « *-en* », cas limites qu'il fallait discuter plus avant, en allant au-delà d'un simple relevé.

Nous invitons donc les futurs candidats à s'arrêter plus longuement sur les cas complexes ou problématiques, et à adopter pour cela une méthodologie comparable à celle des trois segments : il ne s'agit pas seulement d'étiqueter mais, à l'aide de manipulations et reformulations, de mettre au jour des caractéristiques particulières des occurrences choisies et d'éventuelles difficultés d'analyse. Les meilleures copies ont ainsi procédé à des manipulations montrant que certains adjectifs ne peuvent être qu'épithètes ou qu'attributs, ou encore que certains adjectifs ne sont pas gradables (ajout impossible de « *very* »), par exemple.

Le jury tient néanmoins à souligner qu'un nombre appréciable de candidats a su problématiser le sujet et proposer des analyses fines en contexte. Il souhaite également saluer les quelques très bonnes démonstrations menées dans des copies entières. La différence entre les copies acceptables et les bonnes copies tient à la qualité des analyses proposées tout au long de la démonstration ainsi qu'à la cohérence de la réflexion. A l'attention des futurs candidats, nous rappelons que l'épreuve de linguistique est certes exigeante mais qu'elle est largement à la portée de tout bon angliciste bien préparé. Les bonnes copies rappellent que la question pouvait tout à fait être traitée par les candidats dans le temps imparti ; les copies moyennes montrent qu'il est tout à fait possible de rendre un travail correct, bien que perfectible, dès lors que l'on a un minimum de connaissances et que l'on maîtrise la méthodologie de l'épreuve. Les candidats sont donc encouragés à fournir un travail sérieux (apprentissage et entraînement) tout au long de l'année universitaire afin de se préparer au mieux. Les rapports des sessions antérieures (dont le présent rapport s'inspire largement) complètent les remarques faites ici et seront d'une aide précieuse pour les futurs agrégatifs, qui sont également invités à consulter les manuels de préparation au concours et des ouvrages de grammaire. Nous souhaitons rappeler qu'il n'est pas déshonorant mais au contraire tout à fait louable de reprendre les bases grammaticales (nature et fonction) si nécessaire avant d'entamer un travail approfondi de réflexion linguistique.

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

Références.

GARDELLE, L. & C. LACASSAIN-LAGOIN, 2012, *Analyse linguistique de l'anglais*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

HUDDLESTON, R. & G. PULLUM, 2002, *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge : Cambridge University Press.

JESPERSEN, O. 1933 [2013]. *Essentials of English Grammar*. London & New York: Routledge.

LARREYA, P., RIVIÈRE, C. & C. LACASSAIN, 2024, *Grammaire explicative de l'anglais*, 6ème édition. Paris : Pearson/Longman.

Laure LANSARI, Université de Picardie Jules Verne

4. Épreuve de traduction.

4.1. – Thème.

Le texte proposé cette année aux candidats était un extrait du roman *Les Feux du pouvoir* de Jean-Marie Rouart, publié en 1977 aux éditions Grasset et récompensé par le prix Interallié la même année. L'auteur y retrace le parcours de Luc Lamy, un jeune homme issu d'un milieu provincial modeste, à la fois ambitieux (il paraît manipulateur au début de l'extrait) et naïf (crédule face à Maître Gerfau-Delambre en fin d'extrait). Au début du roman, le lecteur est averti que Luc ambitionne par tous les moyens de s'extraire de sa condition sociale modeste afin de connaître le succès et le pouvoir, c'est-à-dire de réaliser ce que l'on appelait à l'époque sa conversion sociale. Il connaît des démêlés avec la justice et c'est dans le cadre d'une réinsertion sur la côte bretonne pendant la période estivale, en 1958, qu'il fera la rencontre de Christiane de Ruiters. Il s'attache à la séduire car il sent qu'elle peut concrétiser son rêve d'ascension sociale. Animé d'un esprit de revanche aigu, Luc espère se servir du carnet d'adresses de Christiane afin de rejoindre Paris, véritable « pays de Cocagne » à ses yeux. Luc se brûlera ensuite aux feux du pouvoir et aura l'occasion de fréquenter de nombreux personnages peu recommandables, tels Maître Gerfau-Delambre, « aigrefin » dont nous faisons la connaissance dans l'extrait.

Cette brève présentation de l'intrigue du roman étant faite, il convient de signaler aux candidats que ces éléments contextuels importaient peu pour mener à bien l'exercice de traduction. Les candidats ne disposaient pas d'éléments suffisants pour ancrer le texte dans un cadre spatio-temporel précis. De même, il n'était nullement nécessaire d'être spécialiste en histoire de l'art pour inférer, à partir d'une phrase à tonalité méliorative, que Jacob-Desmalter et Riesener étaient des ébénistes de renom. Ce qui importait avant tout était d'appréhender la nature de la description des personnages, en particulier celle, très marquante, de Maître Gerfau-Delambre. La critique de l'auteur envers le monde des apparences sociales, où la bourgeoisie provinciale – représentée par Christiane – abrite à son insu des individus louches cherchant à tirer profit d'elle, constituait un enjeu de compréhension central du texte.

Ce passage, situé au début de l'œuvre, s'ouvre sur une description de l'angoisse de Luc à l'idée de se retrouver seul en Bretagne une fois les estivants repartis. D'emblée, le style de Rouart s'impose par sa liberté et son caractère propres, notamment par le traitement original qu'il fait subir à des locutions courantes (« se disperser aux quatre vents ») complétées de façon inattendue (« de la rentrée »). Le personnage se reproche de ne pas avoir suffisamment assuré ses arrières en collectant des contacts utiles lors de son arrivée à Paris. Une locution (« convertir sur-le-champ les promesses de se revoir à Paris ») est infléchie de manière originale là encore par un complément inattendu (« en argent comptant d'adresses et de numéros de téléphone »). Cette écriture idiomatique et inventive exige des candidats une excellente maîtrise des expressions françaises, mais également une grande souplesse en traduction. La description à la fois physique et psychologique de Maître Gerfau-Delambre constitue un véritable défi de traduction : son portrait se distingue par une forte densité idiomatique alliée à une inventivité stylistique qui repose sur des images à la fois concrètes et légèrement décalées. L'expression « ne se fit pas prier », par exemple, relève d'un idiome figé dont la traduction littérale serait inadéquate, imposant un équivalent pragmatique en anglais. De même, la formule « qui luisent d'amabilité » constitue une métaphore synesthésique subtile, où une qualité morale est rendue perceptible par un verbe de brillance, ce qui exige en traduction un arbitrage entre fidélité imagée et naturel idiomatique.

Le portrait repose aussi sur une accumulation d'épithètes (« encyclopédique, déliée, souple, caracolante ») dont le rythme produit un effet de vivacité difficile à restituer sans alourdir la phrase anglaise. L'adjectif « caracolante », en particulier, métaphorise la parole comme un mouvement équestre élégant et imprévisible, image culturellement marquée et peu lexicalisée en anglais. Enfin, « fleurait la lotion de toilette » mobilise une perception olfactive raffinée, à la frontière du cliché bourgeois et de l'ironie, qui requiert une grande finesse d'adaptation. Ainsi, la traduction se heurte à la nécessité de préserver à la fois la précision sensorielle, la fluidité rythmique et la coloration socio-culturelle du texte.

Le texte met en lumière un univers où le langage constitue un instrument de pouvoir, comme en témoigne le recours massif au champ lexical de la parole (« conversation encyclopédique », « énumération », « parler d'abondance »). Dans cette perspective, plusieurs champs lexicaux devaient être maîtrisés. On relèvera d'abord celui de l'inquiétude (« inquiet », « s'affola », « panique »), ainsi que celui des relations sociales (« s'assurer des appuis », « recommander », « interlocuteur »). Le lexique du monde de l'art et des ventes aux enchères (« marchands de tableaux », « œuvres maîtresses », « commissaire-priseur ») était également mobilisé. À ces domaines s'ajoutaient des expressions imagées relevant du commerce (« convertir en argent comptant ») et de la mise en scène sociale (« luisent d'amabilité », « ton d'aplomb rieur », « air sucré »). La restitution de ces images impliquait souvent une reformulation, la traduction littérale se révélant inadéquate. La traduction de « Maître » dans le titre « Maître Gerfau-Delambre » a suscité de nombreuses tentatives d'équivalences malheureuses (« *Sir* », « *Master* », « *Hono(u)rable* »). Le jury rappelle que le choix d'une orthographe britannique ou américaine doit être cohérent dans l'ensemble de la traduction proposée. L'expression consacrée « pays de cocagne » a aussi représenté une difficulté majeure pour de nombreux candidats. Plus généralement, certaines expressions ou tournures recherchées dans le texte original ont révélé chez certains candidats des problèmes de compréhension du texte français. Des termes tels que « policé », « caracolante » ou « aigrefin » ont donné lieu à de nombreux faux sens ou contresens indiquant que ces mots français n'étaient pas connus.

Pour les formes verbales, l'extrait ne présentait pas de difficultés majeures. Il s'agissait avant tout d'être attentif à la concordance des temps dans les phrases verbales complexes, notamment dans l'emploi des temps composés tels que le *pluperfect* ou le conditionnel passé. Des problèmes d'aspect ont pu apparaître lors de la traduction de l'imparfait, dont la valeur n'a pas toujours été bien appréhendée (« il passait à un autre sujet » traduit par un prétérit simple ou une forme en « *WOULD* » au lieu de la forme en BE + V-*ING*). Dans le dernier segment, le passé immédiat (« on venait de ») a souvent été oublié au profit d'un *pluperfect* sans « *just* » en anglais, ou a donné lieu à des erreurs de temps et d'aspect (prétérit simple ou en BE + V-*ING* au lieu du *pluperfect*). Le jury insiste également sur la nécessité de maîtriser les formes verbales irrégulières (« **shaked* » à la place de « *shook* »).

D'un point de vue syntaxique, plusieurs difficultés récurrentes ont été observées. Le placement correct de l'adverbe dans la phrase reste l'un des problèmes les plus fréquents : il est très souvent placé à un endroit où il serait attendu en français, ce qui entraîne des glissements de sens ou des incohérences en anglais, car il ne s'applique plus au mot ou à la proposition de départ (« sur-le-champ » qui s'applique au verbe « décider » au lieu de s'appliquer au verbe « convertir » dans la traduction finale). Certaines structures relativement rares ou formelles ont également posé problème au niveau de la compréhension du texte en français : « parler d'abondance » a ainsi été majoritairement traduit par

des expressions telles que « **talk about abundance* ». Des confusions fréquentes apparaissent dans la traduction des structures en « DE », où de nombreux candidats peinent à choisir la solution adéquate entre le « *'s* » possessif et les structures en « *OF* » ou d'autres propositions (« le cas de Luc » traduit par « *the case of Luc* », « des œuvres maîtresses de Riesener » traduit par « *Riesener's masterpieces* » ou encore « **masterpieces from Riesener* »). L'ordre des compléments dans la phrase a aussi entraîné des erreurs, certains candidats ayant omis de préserver la solidarité entre verbe et COD en anglais et disposé les compléments du verbe dans le même ordre qu'en français (« observer avec une vive curiosité de banales commodes rustiques » traduit par « **studying with a lively curiosity plain rustic chests of drawers* »). Des calques du français ont également été relevés avec l'inversion « où s'étalait ce nom » reproduite de façon erronée en anglais par « **where spread out this name* ».

En ce qui concerne l'orthographe et la ponctuation, de nombreuses copies, y compris certaines des meilleures, comportaient des erreurs sur des mots dits « transparents », sous l'influence du français (« adresses », « promesses », « recommander », « abondance »). Un nombre important de copies, parmi lesquelles certaines de très bonne tenue, ne marquent d'aucun signe la rupture entre narration et dialogue : ni la virgule, ni les deux points ne précèdent l'ouverture des guillemets. Des erreurs d'inattention ont également été relevées sur les noms propres (« *Christine* » à la place de « Christiane », « **Gerfeau-Delambre* » à la place de « Gerfau-Delambre », « **Riesner* » à la place de « Riesener ») et certains détails numériques (erreurs sur le chiffre utilisé pour traduire « Quinquagénaire »).

Enfin, le jury recommande aux candidats de procéder à une relecture attentive de leur traduction afin d'éviter les omissions et les maladresses. Une pratique régulière du thème littéraire, associée à une lecture fréquente dans les deux langues, demeure essentielle pour affiner la sensibilité linguistique et stylistique. Afin de parfaire cette dernière, nous renvoyons notamment les futurs candidats vers les sujets d'annales et les rapports de jury correspondants, où les phénomènes linguistiques rencontrés lors des précédentes sessions du concours sont méticuleusement traités.

En somme, cet extrait exigeait une bonne sensibilité aux nuances lexicales ainsi qu'un souci constant de restitution idiomatique. Le jury insiste sur la nécessité de conserver la densité métaphorique du français sans sacrifier la fluidité de l'anglais.

Analyse détaillée

Segment 1

Luc devint subitement inquiet : tout le monde allait se disperser aux quatre vents de la rentrée et il se retrouverait seul.

Traduction proposée

Luc suddenly grew worried. Everyone would scatter to the four winds when the new school year began, and he would find himself alone.

Les termes contenus dans ce segment ne constituaient pas un obstacle majeur à a traduction mais ont néanmoins pu mener à des maladresses et inexactitudes.

En ce qui concerne le lexique, plusieurs traductions étaient possibles pour « devint » et « inquiet » (« *grew* », « *became* » ou « *felt* » étaient acceptables pour l'un, et « *worried* », « a*nxious* », « *uneasy* » ou « c*oncerned* » pour l'autre). Quel que soit le terme utilisé par le candidat pour traduire « inquiet », il

fallait se méfier et ne pas réutiliser le même terme en segment 3 pour traduire « panique ». Dans quelques copies, l'expression idiomatique « aux quatre vents » a posé problème pour deux raisons. D'une part, il fallait correctement l'interpréter en français (les estivants allaient rentrer chez eux en divers endroits du territoire français ou d'ailleurs). D'autre part, cette expression est rarement complétée par un complément, ce qui est le cas ici avec « de la rentrée », véritable licence poétique de l'auteur qu'il convenait de retranscrire. La traduction littérale « *to the four winds* » a été retenue, mais elle n'était pas impérative. De nombreux candidats ont proposé « *in all directions* » ou « *in different directions* » ou encore « *would go their own* (*separate*) *ways* », toutes propositions validées par le jury. Certaines traductions conduisaient à un effacement de l'image (« *to other cities* », « *all over the world* », ou « *everywhere* ») et « **to the four corners of the wind* » ou « **in the four winds* » relevaient du non-sens. Enfin, « la rentrée », a parfois donné lieu à des approximations. Le jury a accepté « *the new school year* » ou « *the start of term* », mais a refusé « *the return* », « *the comeback* » ou « *the re-entry* », qui témoignaient d'une mauvaise compréhension de ce phénomène culturel français (rentrée scolaire, littéraire, parlementaire…).

La traduction du système temporel ne constituait pas une difficulté insurmontable. Le segment français repose sur un enchaînement de valeurs aspectuo-temporelles (passé simple + imparfait à valeur prospective). L'usage du présent (« *becomes worried* ») ou du present perfect (« *has become worried* ») n'était absolument pas acceptable car il rompait dans les deux cas la perspective narrative passée instaurée par le passé simple (« devint ») : le présent aurait introduit une rupture avec le récit au passé, tandis que le present perfect aurait déplacé le point de vue du narrateur vers le présent de l'énonciation. Si l'emploi de « *would scatter* » pour traduire « allait se disperser » a été jugé pertinent dans sa valeur de futur dans le passé, certains candidats ont utilisé « *was going to scatter* », solution que le jury a également acceptée. En revanche, « *will scatter* » rompait la concordance des temps et a été pénalisé. Semblablement, le jury a refusé « *he found himself alone* », qui altère la valeur prospective.

Du point de vue syntaxique, le positionnement de l'adverbe « *immediately* » a posé problème dans de très nombreuses copies (« **Luc grew suddenly worried* » ou encore « **Luc grew worried suddenly* »). Enfin, certains candidats ont sur-traduit en ajoutant des connecteurs logiques (« *because* », « *as* »), ce qui n'était pas justifié : les deux points en français impliquent une relation de conséquence ou d'explication qu'il convenait de restituer avec sobriété.

Segment 2

Il s'affola du temps perdu, de la légèreté avec laquelle il avait négligé de s'assurer des appuis. Il décida de convertir sur-le-champ les promesses de se revoir à Paris en argent comptant d'adresses et de numéros de téléphone.

Traduction proposée

He fretted about the time (he had) lost and (about) the carelessness with which he had neglected to secure (any) support. He decided to immediately convert the promises to meet (up) again in Paris into the hard currency of addresses and telephone numbers.

Ce second segment, dense sur le plan idiomatique, posait des difficultés lexicales et stylistiques. Le jury a constaté des hésitations dans la traduction de « s'affoler ». Le choix de « *fretted* » a été privilégié, mais de nombreux candidats ont préféré recourir à « *panicked* », « *became alarmed* » ou « *grew frantic about* », toutes solutions acceptées car elles rendent la montée d'angoisse de façon convaincante.

Quelques candidats ont proposé « **got affoled* », calque rédhibitoire lourdement sanctionné. L'expression « la légèreté avec laquelle » a souvent été mal comprise. La traduction par « *how carelessly* » a été validée par le jury, mais tend à réduire la portée abstraite de « légèreté » ; des solutions telles que « *the carelessness / heedlessness with which* » étaient plus idiomatiques. Le jury n'a pas accepté « *lightness* », faux ami malheureusement trop fréquent. Le syntagme « s'assurer des appuis » a posé des difficultés : « *secure support* » était privilégié, mais « *build connections* », « *secure backing* » ou « *line up support* » rendaient également l'implicite social de manière convaincante. En revanche, « **assure himself of supports* » ou « **ensure supports* » ont été refusés car ils conduisent à des non-sens, sans compter l'erreur sur l'indénombrable « *support* ». La métaphore « convertir […] en argent comptant » a été traduite de manière souvent peu pertinente car le sens de l'expression française n'a pas toujours été saisi. Luc veut s'assurer que les relations nouées sur le lieu de villégiature se transforment en adresses et numéros de téléphone concrets dont il pourra se servir de manière opportuniste à son retour. Certains candidats ont ainsi omis l'image, ce que le jury regrette (« *turn into Ø addresses* »). « *Convert* […] *into the hard currency of* » rend bien la valeur transactionnelle attachée à « argent comptant » mais le jury a refusé « **cash money* » ou « **real money* », trop littéraux ici.

La gestion des temps a été globalement maîtrisée. Le recours au *pluperfect* (« *he had lost* », « *he had neglected* ») permettait de marquer l'antériorité, la construction plus elliptique (« *the time lost* ») a cependant été tolérée si la clarté était préservée. L'antéposition du participe (« *the lost/wasted time* ») a, en revanche, été sanctionnée car elle effaçait la valeur verbale du participe français et rendait moins explicite le lien entre le temps que Luc avait lui-même perdu et l'inquiétude qu'il éprouvait à ce moment du récit ; la construction « *the time (he had) lost* » permettait au contraire de restituer naturellement cette relation.

Sans difficulté syntaxique majeure, le segment exigeait néanmoins une certaine rigueur dans l'agencement des compléments. La répétition de « *about* » est correcte, bien que certains candidats aient préféré une coordination plus fluide (« *fretted over the time lost and the carelessness with which*… »), solution également acceptée. La structure « *neglected to secure* » est correcte ; en revanche, « **neglected securing* » ou « **forgot to secure* » ont été sanctionnés. Semblablement, des constructions fautives telles que « *the promises of meeting again* » ou « *promises for meeting again* » témoignent d'une mauvaise maîtrise des constructions infinitives.

Segment 3

Il se sentit pris d'une telle panique qu'il demanda à Christiane si elle pouvait le recommander dans le milieu de la peinture. Celle-ci réfléchit quelques instants et s'exclama : « Il faut vous présenter à Me Gerfau-Delambre. »

Traduction proposée

He felt so overwhelmed by panic that he asked Christiane if she could recommend him/provide him with/give him an introduction/a recommendation in(to) the world of painting. She thought (about it) for a moment and said: "You must be introduced to Maître Gerfau-Delambre."

En ce qui concerne le lexique, il fallait s'assurer d'une certaine vigilance pour ne pas proposer de calques inacceptables, voire des barbarismes pour « Il se sentit pris d'une telle panique » : des propositions telles que « *such a panic took grasp of him* » ou « *he felt such panic grow over him* »

relevaient de contresens et de réécritures, et d'autres telles que « *he was overcome by panic* » ou « *the panic was such* » s'éloignaient encore trop du sens initial en omettant une partie de l'information. Le jury a pu apprécier les nombreuses copies de candidats qui ont proposé une traduction exacte telle que « *felt so overwhelmed by panic », « was so seized by panic », « so panic-stricken »*. Enfin, la question relative à la traduction du titre du commissaire-priseur était primordiale car elle revient à de multiples reprises dans le texte. Seule la formulation « *Maître »* (voire « *Me »*) était acceptée. L'utilisation archaïque du titre « *Colonel »* (utilisée surtout dans un contexte américain) aurait également été admissible.

Du point de vue grammatical, la traduction de « si elle pouvait le recommander dans le milieu de la peinture », a donné lieu à une variété de formes que le jury a acceptées, telles que « *he asked Christiane if she might recommend him (to somebody) within the world of painting »,* « *whether she could provide him with a recommendation in(to) the painting circles » ou* « *give him an introduction to the art world* » qui s'apparentaient à la formulation initiale. En revanche, les surtraductions telles que « *she would recommend him »,* ou des formes simplifiées telles que « *could talk about him* » ne pouvaient convenir pour traduire « *si elle pouvait le recommander* ». Et les réécritures telles que « *recommend his work* », *« advocate for him », « introduce him* » étaient aussi sanctionnées. Pour traduire « Celle-ci réfléchit quelques instants et s'exclama », il était judicieux d'employer des formes comme « *She thought (about it) for a moment* », « *She pondered for a few seconds* », « *for a short while* ». Même si « *You must be introduced to Maître Gerfau-Delambre* » était la proposition la plus évidente pour traduire « Il faut vous présenter à Me Gerfau-Delambre », le jury a validé une grande variété de formulations telles que « *You must introduce yourself to Me Gerfau-Delambre* », « *You need to meet* », « *You really ought to meet with* », ou « *I need to introduce you to* ».

Enfin, en ce qui concerne la ponctuation, le jury a regretté la présence de chevrons ou de tirets dans certaines copies pour traduire le discours direct. Le jury rappelle aux candidats que ces signes qui ponctuent le discours direct en français ne sont pas acceptables en langue anglaise.

Segment 4

Devant l'expression incertaine du visage de Luc pour qui ce nom ne signifiait rien elle ajouta :« C'est un commissaire-priseur très connu. »

Traduction proposée

Noticing Luc's confused look, since this name meant nothing to him, she added : "He's a very famous auctioneer."

Ce segment associait description psychologique et explicitation narrative dans une phrase relativement dense, articulée autour d'un enchâssement de propositions explicatives. Le jury a valorisé les copies capables de restituer avec fluidité le lien entre la perception immédiate de Luc et la réaction explicative du personnage féminin, tout en évitant les calques syntaxiques du français. La principale difficulté résidait dans le traitement idiomatique de l'expression faciale et dans la restitution naturelle de la relative explicative « pour qui ce nom ne signifiait rien ».

Au niveau du lexique, le groupe « l'expression incertaine du visage de Luc » exigeait une reformulation idiomatique plutôt qu'une traduction littérale. Les meilleures copies ont eu recours à des

expressions naturelles telles que « *Luc's confused look* », « *the puzzled look on Luc's face* » ou encore « *Luc's blank expression* ». À l'inverse, des propositions comme « *uncertain expression* » ou « *dubious expression* » révélaient une compréhension insuffisante des collocations anglaises : « *uncertain* » qualifie difficilement une expression faciale en anglais, tandis que « *dubious* » introduit une idée de suspicion absente du texte source. La séquence « ce nom ne signifiait rien » appelait également une transposition idiomatique. Si « *meant nothing to him* » constituait la solution la plus directe et la plus satisfaisante, le jury a également accepté « *did not ring a bell* » ou « *did not ring any bells* », qui restituent l'idée d'absence de reconnaissance. En revanche, des formulations comme « *had no signification* » ou « *did not recall anyone* » relevaient soit du faux ami, soit d'une réécriture maladroite modifiant le sens initial. Enfin, « commissaire-priseur » représentait un enjeu lexical et culturel important. Le terme « *auctioneer* » s'imposait comme équivalent précis et idiomatique. De nombreuses copies ont cependant proposé des approximations liées au monde de l'art (« *art dealer* », « *curator* », « *gallery owner* »), voire des contresens complets (« *lawyer* », « *pawn-shop owner* »). Ces solutions témoignaient d'une méconnaissance du référent professionnel désigné par le français.

Du point de vue grammatical, la relative explicative « pour qui ce nom ne signifiait rien » supposait une maîtrise rigoureuse des référents pronominaux. L'antécédent de « qui » est ici Luc et non « visage » ou « expression », ce qui rendait fautives les constructions du type « **the uncertain expression on Luc's face, for whom…* », génératrices de rupture syntaxique. Les formulations *« this name meant nothing to him* » ou « *for whom that name meant nothing* » permettaient de rétablir correctement les relations référentielles. Le jury a également attiré l'attention sur les temps verbaux. Certaines copies ont introduit un conditionnel d'habitude injustifié *(« the name would not mean anything* »), alors que le français décrit ici une réaction ponctuelle dans le fil du récit. Le prétérit simple s'imposait donc naturellement. Plusieurs erreurs morphologiques ou lexicales ont été relevées : « **auctioner* » ou encore « **signification* » témoignaient d'une maîtrise insuffisante de la forme lexicale anglaise, malgré une compréhension parfois correcte du sens général. Le jury a sévèrement pénalisé la forme « **reknown* » qui relevait quant à elle du barbarisme grammatical.

Enfin, en ce qui concerne la syntaxe, la phrase française repose sur un équilibre délicat entre perception, explication et discours rapporté. L'anglais imposait une réorganisation partielle afin d'éviter l'alourdissement syntaxique. Les structures participiales initiales (« *Noticing Luc's puzzled look…* », « *Seeing the uncertain expression on Luc's face…* ») permettaient de restituer efficacement la progression logique du segment tout en maintenant une grande fluidité narrative. Le jury a en revanche sanctionné les restructurations trop éloignées du texte source. Des formulations telles que « *As Luc, who had never heard of that name before, looked unsure* » introduisaient une explicitation psychologique absente du français et modifiaient la focalisation narrative. De même, certaines copies perdaient l'articulation entre les deux propositions en omettant la virgule précédant « *she added* », ce qui nuisait à la lisibilité de l'ensemble. Pour conclure, le discours direct final devait conserver sa fonction d'éclaircissement immédiat. Toute dilution de cette réplique dans une paraphrase explicative (« *He works in auctions* ») affaiblissait la netteté énonciative et la dynamique dialogique du passage.

Segment 5

Elle lui téléphona sur-le-champ pour l'inviter à venir prendre le thé. Me Gerfau-Delambre ne se fit pas prier. C'était l'un de ces hommes policés qui luisent d'amabilité.

Traduction proposée

She called him straight away to invite him for tea. Me Gerfau-Delambre needed no coaxing. He was (one) of those polite men who exude amiability.

Au niveau lexical, les candidats ont, dans l'ensemble, évité le calque pour l'expression idiomatique « ne se fit pas prier ». Certaines propositions judicieuses, comme « Me Gerfau-Delambre did not dally », verbe désuet qui semble bien adapté à la description des personnages, ont été valorisées. Néanmoins, en traduisant par « *accepted readily* » ou « *diligently* », la négation était effacée, alors qu'il était possible de la conserver : « …*needed no coaxing* » ou « *did not need to be asked twice* ». L'adjectif « policé » ne devait pas désarçonner les candidats, dans la mesure où le jury a accepté de nombreux adjectifs dont le sémantisme était approprié, comme « *polished* », « *urbane* », *distinguished* ». Le verbe « luire » peut également être traduit par de nombreux verbes en anglais ; le jury a préféré « *shine* », « *gleam* » ou « *glow* » par rapport à « *glimmer* » ou « *shimmer* » en raison des nuances de sens apportées par ces verbes, associées à la notion de scintillement qui ne convient pas exactement au contexte dans lequel apparaît le verbe « luire ». Le jury a bonifié les verbes « *ooze* » et « *exude* », dans la mesure où ils étaient construits comme verbes transitifs directs. De nombreuses copies ont orthographié « *amiability* » sans « i ». Il semble judicieux, en cas de doute sur l'orthographe d'un mot, et a fortiori si le candidat a une interrogation sur l'existence du mot en anglais, d'avoir recours à un synonyme.

Le segment n'a pas représenté de difficulté majeure liée à l'utilisation des temps. Quelques candidats ont traduit « elle lui téléphona » en ayant recours au « *would* » fréquentatif, une traduction que le jury n'a pas acceptée car ce « *would* » renvoie à une occurrence unique dans la narration. En revanche, le jury a accepté le présent simple pour le verbe « luisent », mais également le prétérit simple dans la proposition relative, dans la mesure où le verbe de la proposition principale était au passé. Il convenait de conserver le pronom relatif plutôt que de placer un adjectif en apposition comme dans cette proposition qui n'a pas été retenue par le jury : « **he was one of those men, shiny with niceties* ». Le jury a toutefois accepté la modulation suivante : « … *men whose affability shines through* ».

On ne saurait trop insister sur la relecture très attentive de la copie en fin d'épreuve. On trouve par exemple, dans une copie qui par ailleurs est de très bonne facture, avec une connaissance fine des subtilités de la langue anglaise, une erreur de grammaire élémentaire comme « **those man* ». Il ne fait aucun doute qu'une dernière relecture aurait permis d'éviter cette erreur isolée. Le jury accepte sans préférence aucune les traductions en anglais britannique ou américain, dans la mesure où la traduction est cohérente dans le choix de variété géographique. Ainsi, il était possible ici de traduire « téléphona » par « *called* » ou « *rang* » (ou « *phoned* » ou « *telephoned* »), de même qu'il était possible d'écrire « *straightaway* » en un seul mot, qui est l'orthographe plutôt britannique, ou en deux mots. En revanche, « *right away* » est attesté en deux mots uniquement.

Segment 6

Quinquagénaire aux traits fins, à la belle prestance, il fleurait la lotion de toilette et donnait l'impression de prendre un soin méticuleux de sa personne.

Traduction proposée

A man in his fifties with delicate features and a commanding presence, he gave off a scent of aftershave and came across as someone who took meticulous care of himself.

Du point de vue du lexique, « quinquagénaire » a fréquemment été sous-traduit par « *a fifty year-old (man)* », de même que « traits » a souvent donné lieu au calque lexical préjudiciable « *traits* », voire au contresens « *lines* », ce qui produisait des absurdités dans le co-texte en question. Rendre « belle prestance » par « *good-looking* » constituait également un contresens, et il convenait davantage de se référer au port, associé à une collocation adéquate : « *smart / elegant bearing* » ou « *dashing appearance* ». En revanche, face à la difficulté de transposer « fleurait », le jury a jugé recevable la solution « *smelt of* » utilisée par la plupart des copies. Peu usitée de nos jours, la locution « lotion de toilette » pouvait être rendue par « *(eau de) cologne* », très idiomatique en contexte, et les sur-traductions du type « *face / cleansing lotion* » n'ont été que faiblement pénalisées. En revanche, « *toilet lotion* » était évidemment inacceptable. Enfin, la structure réfléchie était la plus idiomatique pour transposer « sa personne », l'emploi de « *his person* » constituant un calque lexical.

Dans ce segment, la détermination a souvent posé problème. De nombreuses copies ont calqué l'absence d'article dans l'apposition en tête de phrase, alors qu'en anglais, un nom dénombrable doit dans ce cas être précédé d'un article. Inversement, devant *« care »*, l'article indéfini n'était pas recevable. De même, « *aftershave* » utilisé de manière générique et non spécifique, ne pouvait être précédé d'un article défini. L'oubli de la préposition derrière le verbe « smelt » conduisait quant à lui à un contresens grave.

Enfin, du point de vue syntaxique, ici comme ailleurs, la position de l'adverbe était fréquemment fautive et donnait lieu à des énoncés du type : « ** took meticulously care of himself* », ce qui pouvait aisément être évité en utilisant un adjectif également en anglais. Pour le début du segment, le jury a estimé qu'il était acceptable d'utiliser un étoffement (*« He was a man in his fifties... »*), à condition que cela ne conduise pas à une rupture syntaxique dans la suite de l'énoncé.

Segment 7

Sa conversation sur un ton d'aplomb rieur était encyclopédique, déliée, souple, caracolante, égayée par des anecdotes vivantes.

Traduction proposée

His conversation, delivered in a cheerful, (self-)confident tone, was encyclopaedic, fluid, agile, exuberant and enlivened by vivid anecdotes.

Ce segment présentait différentes difficultés lexicales, certains termes n'ayant pas toujours été bien interprétés par les candidats. Ainsi, alors que « aplomb » pouvait par exemple être traduit par « *assured* » ou « *confident* » (par le biais d'une transposition) ou en « *with aplomb* », des propositions comme « *loud, quickly, fiercely* » constituaient des erreurs de sens lourdes. Un calque lexical n'était pas envisageable pour « rieur », que certains candidats ont au contraire judicieusement traduit par « *cheerful, gleeful, joyful, jocular* ». Pour la série d'adjectifs qui venaient ensuite caractériser le ton du personnage, le jury a accepté un large éventail de propositions idiomatiques et cohérentes en contexte.

Ainsi pour « encyclopédique », l'équivalent « *encyclop(a)edic* » était attendu, là où « *knowledgeable, academic* » ou des comparaisons en « *rich as an encyclopedia* » manquaient de précision. Pour le participe passé « déliée », les calques « *unfastened, untied* » et des imprécisions comme « *flowing, free* » ont été pénalisés mais « *fluid, fluent, articulate, insightful* » étaient par exemple possibles. Par ailleurs, « *smooth, soft, supple* » ne constituaient pas des solutions satisfaisantes pour traduire « souple » car ils renvoyaient à des réalités concrètes mais « *brisk, genial, agile* » fonctionnaient. Ensuite, si « caracolante » a pu donner lieu à des barbarismes ou à des erreurs de sens lourdes, les candidats ont parfois pensé à des solutions tout à fait adaptées : « *flamboyant, exuberant, rollicking* ». Alors que différents participes passés étaient envisageables pour « égayée » (« *brightened by, seasoned with, peppered with* »), les périphrases en « *made more* + adj. *by* » ont été jugées maladroites. Enfin, « vivantes » pouvait ici être rendu par « *vivid, lively, colo(u)rful* », mais certainement pas par « *living, live*, *alive* », choix qui s'apparentaient à des contresens.

Sur le plan de la syntaxe, un calque du début de la phrase était pénalisé et le jury attendait un étoffement de la préposition « sur » : « *His conversation, delivered…* ». Une autre solution acceptable consistait à éviter le calque lexical de « conversation » et à réorganiser la phrase selon le modèle « *He spoke with cheerful aplomb, and his conversation was…* ». Par ailleurs, une grande attention devait être prêtée au choix des prépositions. Ainsi, les constructions en « **on / with a tone* » ont été lourdement pénalisées, là où « *in a tone* » était la seule possibilité. De même, en fin de segment, pour la traduction de « égayée par », alors que « *brightened, embellished* » induisaient l'emploi de « *by* », les verbes « *seasoned, peppered, sprinkled* » devaient se construire avec « *with* ».

Segment 8

Cet homme inestimable parlait de tout, connaissait tout le monde, trouvait le moindre interlocuteur passionnant.

Traduction proposée

This invaluable man spoke of everything, knew everyone, (and) found anyone he spoke with fascinating.

Ce segment, construit sur l'accumulation de trois formes verbales (« parlait », « connaissait », « trouvait »), visait à caractériser un personnage par son aisance relationnelle et son ouverture universelle aux autres. Le jury a valorisé les copies capables de restituer cette dynamique énumérative tout en respectant les contraintes propres à l'anglais. La difficulté essentielle résidait dans le traitement des quantifieurs (« tout », « tout le monde », « le moindre »), dont la portée devait être précisément identifiée afin d'éviter les glissements de sens.

Le groupe nominal « cet homme inestimable » appelait une interprétation contextuelle fine. Le terme « inestimable » ne signifiait pas ici « impossible à évaluer » au sens littéral, mais renvoyait à une qualité humaine exceptionnelle. Les solutions « *invaluable* » ou « *priceless* » permettaient de restituer cette valeur laudative avec naturel. En revanche, des traductions comme « *precious* », trop affectives, ou surtout « *valueless / worthless* », issues d'un contresens sur le préfixe privatif, étaient lourdement sanctionnées. Le verbe « parlait de tout » supposait également une certaine souplesse lexicale. Les formulations « *spoke of everything* » ou « *talked about everything* » étaient pleinement recevables, tandis que « *talked about anything* » introduisait une nuance de virtualité absente du texte source. De même, « *discoursed on/upon* » produisait un effet de registre artificiellement soutenu, incompatible avec

la fluidité du portrait. Enfin, « trouvait le moindre interlocuteur passionnant » constituait le principal enjeu lexical du segment. Le français « le moindre » renvoie ici à n'importe quelle personne rencontrée, et non à une hiérarchie qualitative. La solution « *found anyone he spoke with fascinating* » permettait de restituer cette généralisation de manière idiomatique. En revanche, « *the most boring person* » ou « *the slightest person* » témoignaient d'une mauvaise interprétation du syntagme français. Quant à « *interlocutor* » ou « *co-speaker* », ces termes, bien que lexicalement proches, ont été jugés trop techniques ou excessivement formels dans ce contexte narratif.

Du point de vue grammatical, le segment exigeait une grande rigueur dans le traitement des pronoms indéfinis. « Tout » et « tout le monde » appelaient respectivement « *everyone/everybody* ». Les confusions avec « *anything* » ou « *anyone* » modifiaient sensiblement la portée de l'énoncé. De même, « le moindre interlocuteur » ne pouvait être rendu par « *everyone he spoke with* », qui efface l'idée de singularité envisagée à chaque occurrence. Le jury a également sanctionné l'emploi abusif de « *would + V* », fréquent dans les copies. Si « *would* » peut exprimer l'habitude dans un récit, son utilisation systématique produisait ici un effet aspectuel injustifié, particulièrement problématique avec le verbe d'état « *know* » (« *would know everyone* »). L'imparfait descriptif français (« parlait », « connaissait », « trouvait ») appelait ici, en anglais, le recours au prétérit simple plutôt qu'à *would + V*. Enfin, plusieurs copies ont révélé des fragilités morphologiques importantes :« **knowed* », « **finded* » ou encore « **passionating* » témoignaient d'une méconnaissance des formes irrégulières ou des contraintes dérivationnelles de l'anglais.

En ce qui concerne la syntaxe, la phrase française repose sur une structure ternaire simple et rythmée, fondée sur la juxtaposition de trois propositions verbales coordonnées. L'anglais permettait de conserver une construction du même type à condition de faire en sorte que le parallélisme soit clair : « *spoke of everything, knew everyone, and found anyone he spoke with fascinating* ». Les copies qui introduisaient des périphrases inutiles (« *he could talk* », « *he was talking about* ») affaiblissaient la netteté descriptive du segment. Le traitement syntaxique du complément « *anyone he spoke with* » a également constitué un point discriminant. L'anglais exige ici un ordre canonique SVO ; des formulations telles que « *He found fascinating anyone* » relevaient d'un calque stylistique fautif et ont été sanctionnées. Par ailleurs, le jury a attiré l'attention sur les risques de répétition lexicale autour du verbe « *speak* » : la proximité entre « *spoke of everything* » et « *anyone he spoke with* » pouvait conduire certaines copies à des formulations lourdes ou maladroites. Les meilleures propositions ont précisément su varier les structures tout en conservant la fluidité naturelle de l'anglais narratif.

Segment 9

Il vous faisait ostensiblement l'honneur d'observer avec une vive curiosité de banales commodes rustiques comme si elles étaient des œuvres maîtresses de Riesener ou de Jacob-Desmalter.

Traduction proposée

He would conspicuously do you the honour of observing plain rustic chests of drawers with keen curiosity, as though they were masterpieces by Riesener or Jacob-Desmalter.

La charge lexicale de ce segment était importante, et a posé d'assez nombreuses difficultés aux candidats. L'adverbe « ostensiblement » n'était pas connu d'un certain nombre d'entre eux, et a occasionné des faux-sens ou contresens ; la traduction littérale par « *ostensibly* » n'était pas non plus

recevable car cet adverbe a en anglais un sens différent : le jury attentait « *ostentatiously* », mais également « *conspicuously* » ou encore des reformulations du type « *He made a show/point of…* ». Malgré sa simplicité apparente, le syntagme « avec une vive curiosité » a souvent été traduit de façon trop approximative, « vive » étant rendu par les adjectifs « *vivid* » ou « *vivacious* », irrecevables ici, ou par des sous-traductions du type « *great/strong curiosity* ». S'agissant des « banales commodes rustiques », seuls les termes « *chests of drawers* » ou « *dressers* » ont été acceptés pour « commodes » ; mais le jury n'a que peu pénalisé les candidats qui, faute de mieux, ont opté pour des inexactitudes du type « *cupboards/wardrobes/sideboards (etc.)* », nettement préférables à l'hyperonyme « *(pieces) of furniture* », qui s'apparente à un évitement. Le jury rappelle que « *banal* », en anglais, est connoté plus négativement que le même adjectif en français : cette traduction n'a pas été acceptée, pas plus que « *random* », qui s'est souvent retrouvé dans les copies ; en revanche, de nombreuses traductions satisfaisantes étaient possibles, telles que « *simple* », « *plain* », « *ordinary* », « *mundane* », « *nondescript* » ou encore « *unremarkable* ».

Ce segment était le seul du texte où le modal « *would* » pouvait être utilisé pour traduire l'aspect fréquentatif exprimé par l'imparfait « Il vous faisait » : le jury a également accepté le prétérit simple « *He conspicuously did you/one the honour* », mais l'aspect *BE + V-ING* était, en revanche, à proscrire. S'agissant de la construction « l'honneur d'observer », beaucoup de candidats semblaient ignorer que « *do one the honour* » ne peut se construire qu'avec « *of + V-ING* », et non « *to + V* » : la traduction fréquemment rencontrée « **He did you the honour to observe* » a été lourdement pénalisée. Sur le plan grammatical, une autre difficulté de ce segment était la construction prépositionnelle « des œuvres maîtresses de Riesener ou de Jacob-Desmalter » : la préposition « de », ici, ne peut être traduite que par « *by* » en anglais, et non par « *of* » ou « *from* » ; et la traduction par le génitif « **Riesener's or Jacob-Desmalter's masterpieces* » n'est pas non plus acceptable car elle conduit à modifier la détermination du nom « *masterpieces* », qui devient défini. S'agissant de la détermination, il convient également de rappeler que la traduction de l'indéfini pluriel doit être en anglais, par défaut, l'article ø : contrairement à ce que le jury a fréquemment rencontré, le quantifieur « *some* » n'est pas acceptable pour traduire « de banales commodes rustiques » (« *some plain dressers* »), et encore moins « des œuvres maîtresses » (« *some masterpieces* »).

Comme d'autres passages du texte, ce segment posait enfin plusieurs problèmes d'agencement syntaxique. De nombreux candidats ont calqué la séparation du verbe « observer » et de son COD « de banales commodes rustiques » par le complément de manière « avec une vive curiosité » : les candidats doivent davantage veiller à respecter l'ordre canonique SVO, que l'anglais ne rompt qu'exceptionnellement. Enfin, il fallait également bien veiller à opter pour l'ordre des adjectifs « *plain rustic dressers* » et non pas « **rustic plain dressers* ». S'agissant de la ponctuation, la simple juxtaposition et la séparation des deux adjectifs par une virgule (« *plain, rustic dressers* ») ont été acceptées, mais la coordination par « *and* » n'était pas possible (« **plain and rustic dressers* ») car les deux adjectifs ne constituaient pas ici deux caractérisations coordonnées, mais une séquence d'adjectifs antéposés répondant à l'ordre syntaxique propre à l'anglais.

Segment 10

Christiane, le thé servi, évoqua d'un air préoccupé le cas de Luc. Il l'interrompit pour proposer ses services, dressa la liste complète de tous les marchands de tableaux avec lesquels il était en contact et conclut en baissant les yeux : « Ce sont tous des amis. »

Traduction proposée

Once tea had been served, Christiane raised Luc's situation in a concerned tone. He interrupted her to offer his services, drew up a full list of all the art dealers with whom he was in contact and concluded, lowering his eyes: "They are all friends of mine."

Comparé à d'autres segments, celui-ci ne posait pas de difficultés majeures sur le plan lexical. Néanmoins, deux verbes ont occasionné des calques : pour « évoqua », le jury a accepté « *raised* », « *brought up* » et « *mentioned* », alors que « *evoked* » a été sanctionné. Dans le même ordre d'idées, « *offered* » s'est révélé nettement préférable à « *proposed* » pour traduire « proposa ». Bien qu'il soit probable que Me Gerfau-Delambre dresse une liste à l'oral plutôt qu'à l'écrit, le jury a accepté « *drew up* », à la fois plausible et idiomatique, de même que « compiled », « reeled off » et « rattled off ». Une autre solution judicieuse consistait à recourir à une transposition : « *he listed the names of each and every*… ».

La traduction la plus adaptée de « marchands de tableaux » est vraisemblablement « *art dealers* », qui compense en idiomatisme ce qu'elle perd en précision, même si « *painting dealers* » et « *picture dealers* » ont également été acceptés. Les difficultés posées ici étaient plutôt d'ordre syntaxique et grammatical ; en effet, de nombreuses copies ont rendu de façon maladroite ce groupe nominal au moyen de structures *N of N* (« *dealers of paintings* ») ou *N's N* (« **paintings' dealers* », « **painting's dealers* »). Cependant, la majorité des candidats a su traduire correctement le groupe nominal « le cas de Luc » avec le génitif « *Luc's case / situation* » plutôt qu'avec la structure en *of* (« *the case of Luc* »), forme non retenue par le jury. En ce qui concerne les prépositions, alors que très peu de candidats ont traduit « de » dans « d'un air préoccupé » par « *of* », il convenait de veiller à la cohérence entre la préposition employée et le nom retenu ; le jury n'a accepté que « *<u>with</u> a concerned <u>air</u>* » et « *<u>in</u> a concerned <u>tone</u>* ».

Comme à d'autres moments du texte, de nombreux candidats n'ont pas respecté le placement de l'adverbe. Ici, « *in a concerned tone* » doit être placé après « *Luc's case* », d'autant plus qu'il s'agit d'un groupe adverbial relativement long. Le jury a relevé d'autres calques syntaxiques dans ce segment, notamment lors de la traduction de « le thé servi » (« *the tea served* »). Plus problématique encore, plusieurs candidats ont traité « servi » comme un adjectif plutôt qu'un participe passé dans une structure passive, ce qui entraînait une rupture syntaxique et rendait l'énoncé absurde : « **Christiane, the served tea, raised*… ». Concernant la ponctuation, l'absence de virgule après « conclut » a donné lieu à un contresens : « *…and concluded lowering his eyes* », ce qui laisse entendre que Me Gerfau-Delambre finit de baisser les yeux. La dernière phrase est organisée autour de trois verbes d'action coordonnés, « il l'interrompit… dressa… et conclut… », structure qui se reproduit très naturellement en anglais. Les tentatives de réécriture avec des propositions subordonnées étaient tantôt fautives, tantôt maladroites, et toujours inutiles.

Segment 11

Cette énumération au goût publicitaire n'aurait guère impressionné un professionnel car une bonne moitié des noms cités étaient ceux d'aigrefins notoires et faisaient mal augurer des activités de la respectable étude Gerfau-Delambre.

Traduction proposée

This advertisement-like enumeration would hardly have impressed a professional as a good half of the names cited were those of notorious swindlers, which did not bode well for the activities of the respectable Gerfau-Delambre firm.

Le choix d'un lexique approprié constituait l'une des difficultés majeures du segment : si la traduction de « professionnel » par « *professional* » ou « *expert* » n'a pas posé de problème dans l'ensemble, il convenait de faire précéder ce nom commun du déterminant indéfini « *a* » ou « *an* » selon le choix du nom. Le quantifieur « *any* » était possible dans des structures telles que « *would have left any professional unimpressed* » privilégiées par certains candidats. Il existait plusieurs solutions pour « aigrefins » qui désigne des escrocs, des filous, des bandits et autres canailles : « *swindlers / scammers / crooks / hustlers / frauds / fraudsters / grifters / conmen*… » ont été admis ainsi que « *dodgers* », tandis que les glissements sémantiques vers l'avarice ont été sanctionnés (« *penny-pinchers / cheapstakes / greedy people »*). Les étoffements du type « *disreputable / untrustworthy / dishonest men* » et autres faux-sens au sein du même champ sémantique (« *thieves / cheaters / embezzlers…* ») ont fait l'objet d'une sanction moins importante. De nombreux candidats ont choisi de traduire l'adjectif qualificatif « notoires », épithète du nom « aigrefins », par *« famous / renowned / notable*… » omettant la charge négative présente en français. C'est pourquoi « *infamous* » ou « *notorious* » ont été privilégiés. Le participe passé « *given* » est apparu à de nombreuses reprises, mais relevait du faux-sens hors du champ sémantique de « cités » de même que « *quoted* » mais au sein du même champ sémantique. Si l'omission du pronom personnel « *those* » pour « ceux » rendait bancale la suite de la phrase, la répétition de « *the names* » la rendait plus lourde.

Du point de vue grammatical, les déictiques « *This »* ou « *That »* étaient tous deux possibles devant « énumération » (à la fois proche et révolue), traduisible par *« enumeration / roll-call / collection / catalogue / recital* ». Les formulations conservant l'image « au goût publicitaire » via un groupe nominal cohérent ont été privilégiées (*publicity-style / commercial-like enumeration* ou encore *commercial-like roll-call / publicity-tinged recital*…) contrairement aux calques trop proches (et parfois absurdes) évoquant le sens gustatif (**advertisement-flavoured / *tasting of advertisement*). Le recours à une structure composée d'un participe passé était également possible (« *Such a publicity-tinged recital* »), plus pertinente qu'un étoffement plus lourd du type « *which felt like an advertisement / resembling an advertisement »*. L'utilisation de l'adjectif qualificatif « *promotional* » a été valorisée. La première proposition autour du groupe verbal « n'aurait guère impressionné » exigeait un modal au passé suivi de *HAVE + EN*, choix fait par la majorité des candidats ; néanmoins, l'adverbe restrictif « guère » a souvent été omis ou réduit à un simple « *not* », par évitement. L'emploi de « *hardly* », « *scarcely »* ou « *barely »* judicieusement insérés entre le modal « *would* » et l'auxiliaire « *have* » était requis, de nombreux candidats ayant placé l'adverbe après l'auxiliaire ou bien « *not* » après l'auxiliaire « *have* » écopant d'une double pénalité (évitement et placement erroné). Les deuxième et troisième propositions autour des verbes « étaient » et « faisaient mal augurer » à l'imparfait ne posaient pas de difficulté de

temps. Le prétérit simple s'imposait pour cette narration au passé. L'articulation vers la suite de la phrase pouvait se faire à l'aide des conjonctions de coordination « *since / for / as* », préférées à « *because* », plus proche de « parce que ». Le GN « une bonne moitié » pouvait être traduit littéralement loin des inexactitudes et approximations « *just over half / at least half / about half »*, de l'évitement « *Ø half* » ou de la réécriture « *a lot of them* » constatés. L'articulation vers la dernière proposition pouvait être effectuée à l'aide du pronom relatif « *which* » ou de la conjonction de coordination « *and* », au choix. Le présage « mal augurer » a donné lieu à des approximations (*gave a bad signal / gave a portentous insight / cast a negative light on*…), des réécritures peu adaptées (**whose presence was an ill omen*) et autres contre-sens (**which would wrongly influence / *which would bring bad luck*…) voire à des calques proches du non-sens (**which said nothing good*), lorsque ses meilleures équivalences étaient « *boded ill* », « *did not bode well* » ou encore « *were a bad omen* » suivis de la préposition « *for* ».

La dernière partie du segment : « la respectable étude Gerfau-Delambre » a posé trois difficultés. La première concerne le choix de l'adjectif qualificatif (pourtant transparent) « *respectable* » mais confondu avec « *respectful* » par quelques candidats, ce qui constituait un contre-sens majeur, quand « *respected* » était un léger faux-sens. La portée de l'adjectif a parfois été mise sur le nom « activités » au lieu de « étude ». La deuxième difficulté concerne le nom commun « étude », désignant ici la structure au sein de laquelle exerce le commissaire-priseur, souvent traduit par « *study* », lorsque « *firm / auction house / establishment / practice* » étaient attendus. La dernière difficulté concerne la place du nom propre « Gerfau-Delambre » qui, qualifiant le nom « étude », devait être antéposé. Le génitif a également été utilisé à tort pour cette partie (« **the respectable Gerfau-Delambre's firm »*).

Ce segment particulièrement dense autorisait une certaine souplesse syntaxique. En effet, des variantes telles que « *This enumeration, which sounded like / sounding like an advertising blurb, would…* » ou encore « *a good half of the names he had mentioned* » s'avéraient recevables. Cependant, toute rethématisation telle que « *this list gave the impression of … and would…* » était à proscrire. Il convenait de respecter la linéarité de l'expression « des noms cités » en évitant l'antéposition du participe passé choisi car il s'agissait d'une ellipse relative « *the names he had cited* » ou « *he had mentioned* » et non d'une simple qualification de l'objet. Enfin il convient de faire une dernière remarque sur l'orthographe souvent fautive de certains mots courants : « **advertisment / *mentionned / *professionnal* » au lieu de « *advertisement / mentioned / professional* ». Le segment faisant office de commentaire du propos précédent, le maintien de la ponctuation initiale et finale (parenthèses ou tirets) était impératif.

Segment 12

Vous n'aurez que l'embarras du choix. Ils ne me refusent rien : j'en fais une affaire personnelle.

Traduction proposée

You'll be spoilt for choice. They never refuse me anything: I will see to it personally.

Ce segment se présente comme une succession de trois propositions indépendantes. La complexité résidait donc moins dans la syntaxe que dans la traduction des expressions idiomatiques « avoir l'embarras du choix » et « en faire une affaire personnelle », pour lesquelles il convenait bien entendu d'éviter les calques et au contraire d'avoir recours à des équivalences.

Pour la première partie du segment, le jury a pu lire des modulations heureuses de l'expression « avoir l'embarras du choix » telles que « *You'll have plenty to choose from / plenty of choice* », « *You'll be able to take your pick* », « *You'll be spoilt / spoiled for choice* ». Pour cette dernière occurrence, rappelons que le choix d'une orthographe britannique ou américaine doit être cohérent dans l'ensemble de la traduction proposée. Le modal « *shall* » semblait ici d'un registre un peu trop soutenu. Ce début de segment a donné lieu à quelques surtraductions telles que « *You'll have to pick whoever you fancy* », « *You'll have too many options* » ou « *You won't know who to choose* ». La rethématisation « *All you'll have to do is choose* » a également été pénalisée, de même que les calques comme « **You will only have the choice* », « **be embarrassed with choice* », ou pire « **the embarras of the choice* ».

Le caractère catégorique de l'affirmation « Ils ne me refusent rien » devait être restitué en anglais, sans toutefois verser dans des réécritures abusives telles que « *They answer to my every request* » ou « *They do whatever I ask* ». Des traductions comme « *They refuse me nothing* », « *They never deny me anything* » ou « *They never say no to me* » étaient tout à fait recevables, de même que les équivalences « *They never turn me down* » ou « *They are at my beck and call* ». Le jury n'a pas accepté « *They always indulge me* », qui constituait une modulation abusive. La construction du verbe « *refuse* » a donné lieu à de graves calques syntaxiques (« *They refuse nothing to me* », « *They don't refuse anything to me* ») fortement pénalisés, de même que l'usage de la double négation « *They don't refuse me nothing* ».

Enfin, la promesse de Me Gerfau-Delambre pouvait être traduite littéralement par des expressions comme « *I shall make it a personal matter* » ou « *I'm making it my personal business* », à condition de bien orthographier « *personal* » (qui prend un seul « n » en anglais). L'aspect « BE + -ING » était tout à fait recevable en fonction du verbe choisi, mais il fallait se garder de toute surtraduction : le jury a par exemple rejeté des propositions comme « *Leave it to me* » ou « *I'll make it personal* ». « *I take it personally* » constituait un contresens ici, le locuteur n'étant pas particulièrement offusqué. En revanche, le jury a pu lire des équivalences tout à fait satisfaisantes telles que « *I take it as a personal matter* », « *I'll see to it myself* » ou encore « *I'll take this on personally* ».

Comme aux segments 3, 4 et 10, le jury a pu constater quelques hésitations sur la ponctuation au discours direct. Rappelons que les guillemets français ainsi que les tirets sont à proscrire dans un texte en langue anglaise. Ces règles sont à appliquer pour tout le texte (quelques candidats semblent les avoir oubliées en cours de route !). Puisqu'il s'agissait d'un propos rapporté, le jury a accepté les contractions de « *You will* » (« *You'll* ») et « *I will* » (« *I'll* »). Cependant, la forme « *gonna* » est d'un registre trop informel, à plus forte raison pour un personnage tel que Me Gerfau-Delambre.

Segment 13

Puis, avec un changement d'intonation qui marquait que, le problème réglé, il passait à un autre sujet, il demanda d'un air sucré : « Et comment va notre chère Christiane... ? »

Traduction proposée

Then, with a shift in tone indicating that the matter had been settled and that he was moving on, he asked in a honeyed tone, "And how is our dear Christiane doing… ?"

Ce segment ne présentait pas de difficulté lexicale majeure à première vue ; toutefois, certains choix ont trahi une perception insuffisamment fine des nuances du texte source. Le terme « sucré » a notamment donné lieu à des traductions trop neutres ou insuffisamment connotées. Si « *sweetly* » a été fréquemment proposé, ce choix n'a pas été retenu par le jury, dans la mesure où il ne rendait pas la dimension affectée, voire légèrement hypocrite, du personnage. En revanche, des solutions telles que « *in a honeyed tone* », « *in a syrupy voice* », « *fawningly* » ou encore « *in a mellifluous tone* » ont été appréciées, car elles restituaient plus fidèlement la tonalité mielleuse suggérée par le texte.

Sur le plan grammatical, le segment exigeait une attention particulière à la concordance des temps et à l'expression de l'aspect. Le groupe « il passait à un autre sujet » impliquait nécessairement un aspect progressif en anglais ; le jury a ainsi accepté « *he was moving on to another subject* » ou « *he was moving on to another topic* ». Les traductions au présent simple ou au prétérit simple (« *he moved on* ») ont été jugées fautives, car elles ne rendaient pas la valeur d'arrière-plan du procès. Par ailleurs, « le problème réglé » ne pouvait être traduit par un simple participe passé détaché (« *the problem solved* »), calque syntaxique du français qui a été sanctionné. Il convenait de réintroduire un groupe verbal, soit à l'aide d'une subordonnée (« *now that the problem had been solved* »), soit par une tournure participiale (« *the problem having been solved* »), deux solutions acceptées.

Du point de vue syntaxique, la structuration de la phrase a parfois manqué de fluidité. L'enchaînement des segments devait clairement marquer la progression discursive vers un changement de sujet. Des formulations telles que « *with a shift in tone indicating that the matter had been settled and that he was moving on* » ont été valorisées pour leur clarté. À l'inverse, certaines copies ont proposé des enchaînements maladroits (« *with a change of tone which marked that…* »), voire des constructions rompues.

Enfin, la traduction de « Et comment va notre chère Christiane… ? » a posé davantage de difficultés qu'on aurait pu s'y attendre pour une structure pourtant courante. De nombreux candidats ont produit des énoncés incorrects tels que « *How does our dear Christiane ?* » ou « *How is doing our dear Christiane ?* », révélant des lacunes grammaticales notables. Le jury a accepté « *And how is our dear Christiane doing… ?* », formulation simple et idiomatique. L'omission de « notre chère » a été pénalisée, dans la mesure où elle effaçait la dimension énonciative ainsi que la légère distance ironique portée par le possessif.

Segment 14

Et il se remit à parler d'abondance.

Au moment de prendre congé, il serra chaudement la main de Luc et insista : « Vous m'appelez dès votre arrivée à Paris. N'oubliez pas. »

Traduction proposée

Then he resumed talking at length.

As he was taking his leave, he warmly shook Luc's hand and insisted, "Do call me as soon as you arrive in Paris. Don't forget."

Ce segment posait des difficultés d'ordre lexical, en particulier avec l'expression « parler d'abondance », qui s'est révélée très discriminante. De nombreux candidats ont surinterprété « abondance » comme un thème, proposant des traductions telles que « *talk about abundance* », qui n'ont pas été retenues par le jury puisqu'il s'agissait d'un contresens. Il importait ici de rendre une manière de parler, et non un contenu : l'expression signifiait « parler abondamment », voire de façon prolixe ou improvisée. Certaines copies ont su contourner la difficulté en proposant des solutions idiomatiques et pertinentes telles que « *he resumed talking at length* », « *he started rambling again* » ou encore « *he went back to talking abundantly* », qui ont été acceptées. En revanche, des choix trop marqués comme « *blabbering* » ou « *ranting* » introduisaient une connotation péjorative absente du texte et n'ont pas été jugés appropriés. L'expression « prendre congé » a globalement été mieux maîtrisée, même si quelques calques fautifs ont été relevés. Le jury a accepté des traductions telles que « *as he was about to leave* », « *as he took his leave* » ou « *upon taking his leave* ». En revanche, des formulations construites sur « *day off* » ou « *vacation* » ont été sanctionnées, car elles traduisaient un contresens.

Le choix des temps n'a pas posé de difficulté majeure, mais appelait une certaine rigueur. Le jury a accepté aussi bien des formes au prétérit simple (« *as he took his leave* ») que des formes progressives (« *as he was taking his leave* »), ces dernières permettant de souligner la valeur d'arrière-plan de l'action. Dans le discours direct, la traduction de « dès votre arrivée » exigeait l'emploi d'un présent ou d'un *present perfect* en anglais, et non d'un futur, conformément aux règles de subordination temporelle. Des formulations telles que « *as soon as you arrive in Paris* » ou « *as soon as you've arrived in Paris* » ont ainsi été retenues.

La syntaxe du segment appelait une attention particulière à la fluidité de l'enchaînement. L'introduction du complément circonstanciel initial (« Au moment de prendre congé ») devait s'intégrer naturellement à la phrase anglaise, ce que permettaient des structures comme « *as he was taking his leave* » ou « *when it was time to leave* ». Dans la partie dialoguée, il convenait également de respecter les contraintes syntaxiques propres à certains verbes de mouvement : si « *arrive in Paris* » est correct, l'emploi de « *get* » impliquait une postposition différente (« *the moment you get to Paris* »). Enfin, l'expression de l'insistance pouvait être rendue de manière idiomatique par l'ajout de l'auxiliaire emphatique (« *Do call me…* »), solution qui a été valorisée lorsqu'elle était bien maîtrisée.

Segment 15

Et Luc se retrouva tenant à la main une imposante carte de visite où s'étalait ce nom grondant de toute sa puissance bourgeoise : « Maître Gerfau-Delambre, avenue du Maréchal-Maunoury. »

Traduction proposée

And Luc found himself holding (in his hand) an imposing visiting card, on which this name stretched out in full, resounding with all its bourgeois power: "Maître Gerfau-Delambre, avenue du Maréchal-Maunoury."

Ce segment reposait sur une progression descriptive fortement construite, allant de la perception du personnage à la mise en valeur d'un nom très connoté socialement. Le jury a valorisé les copies capables de restituer cette montée en intensité tout en opérant les transpositions nécessaires vers une qualité d'anglais idiomatique.

Le syntagme « une imposante carte de visite » soulevait un enjeu à la fois lexical et culturel. Il ne s'agissait pas d'une simple carte professionnelle, mais d'un objet socialement marqué. Les solutions « *calling card »* ou « *visiting card »* permettaient de restituer cette dimension mondaine, contrairement à « *business card »*, qui neutralisait l'ancrage socio-historique du texte. De même, l'adjectif « imposante » devait être compris comme évaluatif : « *imposing* » s'imposait, tandis que *large* ou *big* affaiblissaient la portée du terme. La proposition « où s'étalait ce nom » exigeait une restitution de la valeur d'ostentation portée par le verbe « s'étaler ». Les solutions « *emblazoned with*, *flaunting, sporting a name* » ont été particulièrement valorisées, en ce qu'elles rendent à la fois la visibilité et la dimension ostentatoire de l'inscription, là où des solutions plus neutres (« *where a name was written »*) entraînaient une perte de relief. La principale difficulté lexicale du segment résidait toutefois dans « ce nom grondant de toute sa puissance bourgeoise ». La métaphore sonore appliquée à un nom propre impose de conserver une certaine expressivité. Des solutions comme « *resounding with bourgeois power »* permettaient de maintenir l'image tout en restant idiomatiques ; « *heavy with / redolent of* » atténuaient la dimension sonore, mais étaient moins pénalisées que des propositions agrammaticales telles que « *shouting of all its bourgeois power ».*

Au niveau grammatical, la tournure « se retrouva tenant à la main » n'a pas d'équivalent direct en anglais. La solution « *found himself holding »* permettait de restituer cette valeur, tandis que les tentatives de calque ou d'explicitation (« *holding in his hand »*) entraînaient des maladresses. On notera également que le possessif dans « sa puissance bourgeoise » ne renvoie pas à un individu identifiable mais à une propriété inhérente au nom. Toute traduction introduisant un référent explicite (« *his »,* voire « *her »*) modifiait donc la portée grammaticale et sémantique du groupe nominal.

En ce qui concerne la syntaxe, la phrase française enchaîne groupe participial et relative descriptive selon une logique fluide, là où l'anglais impose une hiérarchisation plus stricte. Ainsi, la structure « *found himself holding an imposing calling card emblazoned with a name »* permettait de conserver l'enchaînement des déterminations sans multiplier les subordonnées. Les copies qui fragmentaient excessivement la phrase ou, au contraire, tentaient de calquer la structure française, perdaient soit en fluidité, soit en cohérence syntaxique. Le jury a en revanche sanctionné les inversions fautives (« on *which was spread out that name»)*. Enfin, la position finale de l'apposition (« Maître Gerfau-Delambre ») devait être conservée afin de préserver l'effet de révélation. Toute réorganisation anticipant ce nom affaiblissait la dynamique de la phrase.

Segment 16

Luc la relisait d'un air incrédule comme si on venait de lui délivrer un passeport en règle pour le pays de cocagne.

Traduction proposée

Luc read it over in disbelief as if he had just been handed a valid passport to the land of plenty.

Ce segment, plus bref, et en apparence simple, exigeait en réalité une grande précision dans le traitement des valeurs aspectuelles, des structures hypothétiques et des collocations idiomatiques. Il a permis de distinguer les candidats capables de maîtriser les équivalences naturelles de l'anglais de ceux qui s'en tenaient à des approximations ou à des calques.

En ce qui concerne le lexique, la collocation « *to issue a passport* » étant la seule compatible avec le contexte administratif, le faux ami « *deliver* » a été systématiquement sanctionné. Des solutions comme « *had just been given* » ou « *had just received* » sont des approximations raisonnables, bien que moins précises. Pour le groupe « passeport en règle » appelait une restitution idiomatique, « v*alid passport* » constituait la solution la plus naturelle, tandis que des propositions telles que « *a regular passport* » ou « *a passport in rule* » ont été jugées fautives. L'expression « pays de cocagne » posait un problème d'équivalence culturelle. « *The land of plenty* » s'est imposé comme la solution canonique. Des tentatives comme « *dreamland* » ou « *paradise* » pouvaient être admises, bien qu'elles atténuent la spécificité de l'image. En revanche, les traductions littérales (« *the Cocagne country*, *the country of cocagne* ») ou aberrantes (« **the land of cocaine* ») ont été lourdement sanctionnées. Enfin, « d'un air incrédule » appelait une restitution idiomatique simple. « *In disbelief* » a été valorisé, contrairement à des périphrases lourdes menant à des contresens telles que « *with an unbelievable look (on his face)* ».

Du point de vue grammatical, l'imparfait « relisait » impliquait une valeur itérative ou durative que permettaient de restituer des solutions comme « *read it over and over again* » ou « *kept rereading it* ». « *Reread* » a été accepté, mais jugé moins précis, et « *would reread it* », bien que grammaticalement possible, introduit une valeur modale inappropriée dans ce contexte. La structure « comme si on venait de lui délivrer » combinait plusieurs difficultés. « Comme si » appelle une construction hypothétique irréelle suivie d'un *pluperfect* en anglais : « *as if / as though he had <u>just</u> been issued* ». Des formes comme « *as though he would have been granted* » ou « *were just being issued* » ont été sanctionnées pour inadéquation aspectuelle. Le pronom « on » imposait une reformulation, et le recours au passif permettait d'éviter toute explicitation inutile. Les tentatives maladroites telles que « *you had just been issued* » ou « *they had just issued him* » introduisent une subjectivité absente du texte source, tandis que « *we had just issued* » constituait un contresens manifeste.

Enfin, en ce qui concerne la syntaxe, la phrase repose sur une articulation simple entre proposition principale et subordonnée comparative hypothétique, qu'il convenait de respecter. La construction « *He kept rereading it in disbelief, as if he had just been issued* » permettait de conserver l'équilibre de la phrase et la progression du sens. Les copies qui modifiaient la structure en introduisant des coordinations ou en explicitant excessivement le sujet perdaient en fluidité et en précision. Enfin, il convenait de maintenir la montée expressive jusqu'au syntagme final. Toute atténuation, réorganisation ou banalisation de « *the land of plenty* » affaiblissait la portée de la comparaison.

Frédéric PERRIN

Professeur en classes préparatoires, Lycée École Nationale de Commerce-Bessières, Paris

Avec la collaboration de la commission de thème

4.2. – Version.

Présentation de *The Patrick Melrose Novels*.

L'extrait à traduire est l'incipit de la saga semi-autobiographique *The Patrick Melrose Novels* du romancier britannique Edward St Aubyn. Au fil des cinq romans qui la composent, celle-ci retrace la vie de l'alter ego de l'auteur, Patrick Melrose, depuis son enfance (volume 1 dont est issu l'extrait) jusqu'à l'âge adulte, lorsqu'il est lui-même devenu père de famille. Maniant l'ironie et l'humour noir avec expertise, le romancier y aborde un sujet de société difficile et longtemps tabou : l'inceste, ou plus largement la violence intra-familiale, et ses conséquences. Il joue des distances narratives et des variations de point de vue pour y aborder les évènements les plus tragiques, tout en dressant un tableau haut en couleur et quelque peu caustique de l'aristocratie britannique et de l'élite américaine argentée auxquelles appartient la famille Melrose. Malgré le sérieux et la gravité du fond, l'ensemble donne un récit souvent drôle et poignant.

Initialement composé de trois romans, *Never Mind (1992)*, *Bad News* (1992) et *Some Hope* (1994), la trilogie s'est enrichie plus tard de deux autres tomes : *Mother's Milk* (2006) et *At Last* (2011). À sa publication, le volume 1 a reçu le *Betty Trask Award* qui récompense les premiers romans d'un jeune auteur du Commonwealth. En 2006, *Mother's Milk* a figuré au dernier tour des sélections du *Booker Prize* et a obtenu le prix Fémina étranger l'année suivante. En 2018, la saga a été adaptée en mini-série télévisée avec Benedict Cumberbatch dans le rôle de Patrick. Celle-ci a triomphé aux BAFTA en 2019 en remportant les prix de la meilleure mini-série, du meilleur acteur pour Benedict Cumberbatch, du meilleur scénariste pour David Nicholls et du meilleur décor.

Remarques et repérages préalables à la traduction.

Avant de se lancer dans un premier jet de traduction, comme les rapports précédents l'indiquent, il est essentiel d'opérer une rapide analyse du texte littéraire à traduire.

- Structure, points de vue, diégèse.

Ce texte plonge le lecteur dans une scène descriptive, racontée à la troisième personne, au passé, par un narrateur omniscient. Elle est structurée en quatre paragraphes. Le premier s'ouvre sur un personnage, Yvette, qui, au petit matin, se dirige vers « la » maison et voit « le » docteur dans « le » jardin. Elle marche un peu difficilement avec « sa sandale ». Le choix narratif et l'utilisation de ces articles définis et de l'adjectif possessif singulier (quand on attendrait deux chaussures) créent momentanément un manque d'informations pour le lecteur, suscitant un léger inconfort ou un questionnement : quelle maison ? Quel jardin ? Quel docteur ? Comment cela, « sa sandale » ? La suite de la phrase et du récit clarifie la situation. Le deuxième paragraphe se concentre sur le docteur Melrose qu'Yvette avait aperçu à la fin du premier. Le docteur Melrose est occupé, comme tous les matins, à arroser le sol et à tuer des fourmis. La narration glisse en focalisation interne et adopte le point de vue du docteur tandis qu'il s'acharne sur une fourmi. Ce deuxième paragraphe décrit sa routine matinale, mais, par la même occasion, ce qu'il est en train de faire au moment « t » de l'histoire. En parallèle, Yvette a manifestement continué son trajet en direction de la maison des Melrose. C'est elle que nous retrouvons dans le troisième paragraphe. Un nouveau glissement en focalisation interne s'opère pour adopter, cette fois, le point de vue d'Yvette. Le lecteur découvre ses pensées tandis qu'elle espère pouvoir rentrer dans la maison sans être vue par le docteur, afin d'éviter de revivre l'expérience de la

veille : le supplice de la conversation faussement anodine et courtoise que le docteur Melrose lui a imposé. Alors même que ce type de comportement de la part du médecin est présenté comme relevant de sa routine matinale, ce jour-là, l'histoire semble se passer autrement. A la fin du troisième paragraphe, sans avoir été interpellée par le docteur, Yvette rentre dans la maison. De nouveau, le lecteur peut s'interroger. Pourquoi aucun « Bonjour, chère Yvette » ne l'a arrêtée dans sa progression ? Le paragraphe suivant commence à présenter la maison vers laquelle Yvette se dirigeait lorsque le lecteur a fait sa connaissance, au début du texte. L'identification de cette maison en Provence, son appellation contrastée, « château » pour Yvette, « vieille ferme » pour ses propriétaires, et sa situation vis à vis de l'allée et du jardin, où se trouvent les deux personnages, sont précisées.

Comme nous venons de le voir, la structuration en quatre paragraphes participe du déroulé du récit ; elle cadre les changements de focalisation (sur un personnage puis sur l'autre, depuis le point de vue d'un personnage puis de l'autre) et fait progresser les personnages et le lecteur dans l'espace fictif de l'œuvre (du haut de l'allée, au jardin, à l'entrée de la maison). Comme indiqué dans les précédents rapports, il est essentiel de respecter la structuration visuelle du texte d'origine dans sa traduction. Les effacements ou les ajouts d'alinéas sont pénalisés.

- Temporalité et modalité.

Les systèmes aspecto-temporels de l'anglais et du français ne sont pas superposables. Dans ce texte, le prétérit simple est le temps dominant. Bien qu'il puisse souvent être rendu par un passé composé dans des dialogues, la narration littéraire française privilégie le passé simple. Le prétérit simple anglais ne correspond toutefois ni au seul passé simple ni au seul imparfait français : sa traduction dépend de la valeur qu'il revêt en contexte. Dans la traduction de l'extrait d'Edward St Aubyn, il fallait donc choisir, le plus souvent, entre ces deux temps. Ce choix à réaliser suppose une micro-analyse préalable. Le verbe d'action conjugué au prétérit a-t-il une valeur singulative ? Ce prétérit simple sera traduit par un passé simple. A-t-il au contraire une valeur itérative ? Il sera traduit par un imparfait. Appartient-il au cadre descriptif ? Il sera aussi traduit à l'imparfait. Par ailleurs, comme l'illustre ce texte et comme nous le verrons par la suite, indépendamment des temps utilisés en anglais, le choix du mode en français (indicatif ou subjonctif) peut être contraint par l'utilisation d'une conjonction particulière.

Le temps qui va prédominer dans la traduction de la scène descriptive donnée est l'imparfait de l'indicatif. Il y aura aussi quelques verbes au passé simple, d'autres au plus-que-parfait et certains, pour des raisons grammaticales, pourront devoir ? être conjugués au subjonctif.

Au segment 1, dans « *Yvette came down the drive* », ce premier verbe peut être perçu comme le déclenchement du récit, comme la première action d'une série : « *Yvette came down […] saw the doctor [….] stooped […] to enter the house* ». Dans ce cas, le passé simple à valeur singulative est utilisé pour traduire ces différentes actions qui s'enchaînent. Il est aussi possible, cependant, de considérer que la descente de l'allée par Yvette fait partie du cadre descriptif que découvre le lecteur en ouvrant le livre, et que l'action démarre un peu plus tard dans le récit lorsqu'Yvette voit le médecin. Dans ce cas, un imparfait est utilisé pour traduire « *came down* », puis un passé simple pour « *saw* » et « *stooped* ». Les deux interprétations et traductions ont été acceptées.

Aux segments 2 et 3, la logique de la situation décrite (Yvette crispe les orteils pour éviter de perdre sa sandale cassée et cette sandale, qui claque légèrement quand Yvette marche, rend son pas incertain, « *made a faint slapping sound », « as she clenched her toes » et « its broken strap made her*

walk […] ».) appelle l'utilisation d'un imparfait à valeur itérative puisque ces actions sont nécessairement répétées à chaque pas.

Dans les paragraphes suivants, la routine matinale du médecin est décrite comme certains éléments du texte le soulignent : « *well established [technique]* » (segment 7), « *he would let* […] » (segment 8), « *his habit was […]* » (segment 13). Pour cette description, l'imparfait est requis en français. Deux actions au sein de cette routine matinale, « *he removed a cigar from his mouth* » (segment 9) et « *he then narrowed the jet* » (segment 11), peuvent toutefois être perçues de manière singulative ; il y aurait un décrochage du récit de la routine quotidienne du personnage, pour mettre l'accent, au moment « t » du récit, sur ces deux gestes que le docteur réalise tandis qu'Yvette se dirige vers la maison. Dans ce cas, le passé simple est utilisé pour traduire ces deux verbes d'actions, tandis que les autres restent à l'imparfait. Les deux interprétations et traductions ont été acceptées. Seul un manque de cohérence dans le choix des temps entre les segments 9 et 11, si le passé simple a été choisi pour l'un de ces verbes, a été pénalisé.

À deux endroits du texte, dans le segment 1 puis, plus longuement, dans le troisième paragraphe, le *pluperfect* est utilisé. Il exprime l'antériorité : « *the laundry she **had ironed** the night before », « Yesterday he **had talked** to her […], he **had started** […], the pain **had spread** […] and started to make sharp arrays […]. She **had been** determined […], even when he asked about her husband's back pains […]* ». Cette antériorité doit être respectée en français. Le plus-que-parfait sera donc choisi, même pour traduire le verbe conjugué au prétérit dans « *even when he asked about* » puisque c'est bien toujours le comportement du docteur Melrose au cours de sa conversation avec Yvette, la veille, qui est ici évoqué. Pour le deuxième verbe se rapportant à la douleur (« *the pain had spread […] and started* »), si grammaticalement nous pourrions être face à un *pluperfect* avec la distribution de l'auxiliaire « *had* » sur le participe passé « *started* » grâce à la conjonction de coordination « *and* », le contexte rend cette interprétation peu probable. La phrase décrit un processus en cours d'une douleur qui se propage progressivement dans le corps d'Yvette. Le verbe « *started* » est probablement un prétérit qui indique le début de la douleur dans la nuque après avoir gagné les épaules du personnage.

Un *infinitif passé* est utilisé au segment 5 « *although it was still too early for the […] sun to **have risen*** ». Comme évoqué en amont, le choix effectué en français pour traduire la conjonction de subordination « *although* » aura une conséquence sur le mode du verbe en français. « Bien que » appelle le subjonctif (« bien qu'il soit », « bien qu'il fût »), tandis que « alors que » ou « même si » s'utilisent avec l'indicatif (« alors qu'il était », « même s'il était »). Le verbe suivant, introduit par la conjonction de subordination « pour que », sera lui aussi obligatoirement au subjonctif. Le choix de l'auteur d'utiliser « *have risen* » (plutôt que « *rise* ») invite à traduire par une forme passée : subjonctif passé « pour que le soleil se soit levé », ou plus-que-parfait « se fût levé ».

Tout comme pour le choix des modes et des temps, face aux auxiliaires modaux, la traduction nécessite une réflexion préalable sur le sens ou la valeur de ce modal. Dans le texte, nous avons quatre occurrences de modaux : un « *would* » dit « fréquentatif »(exprimant l'habitude, un comportement prévisible, au passé) au segment 8, à ne pas confondre avec le « *would* » de l'irréel. Ici, il fallait donc utiliser l'imparfait et non le conditionnel. Un « *could* » à valeur radicale de capacité, teinté de valeur épistémique de possibilité, est utilisé au segment 12 : « *Yvette had only to pass the fig tree and she could slip into the house without Dr Melrose knowing it* ». Yvette sera en mesure de se glisser dans la

maison sans être vue si les conditions requises pour cela sont remplies. Dans cette phrase, cette modalité (de capacité contextuelle ou de possibilité conditionnelle) qui peut être exprimée par l'utilisation du verbe « pouvoir », peut aussi tout simplement être rendue implicitement par l'infinitif « se glisser » puisque, dans la phrase traduite, l'expression « Il suffisait à Yvette de » ou « Yvette n'avait qu'à » exprime déjà implicitement la condition. Viennent ensuite deux « *might* » aux segments 15 et 21. Dans les deux cas, ce modal a la même valeur épistémique : la petite probabilité que l'action évoquée ait lieu (segment 21) ou aurait pu avoir lieu (segment 15). L'action évoquée étant négative (faire tomber le linge, au segment 15 ; empêcher de travailler, au segment 21), le « *might* » a le sens de « risquer », même s'il peut être traduit autrement.

- Style, ton, registre, lexique.

La rapide analyse du style, du registre, et du ton du texte va aussi orienter les choix de traduction parmi toutes les possibilités qui existent. Le texte donné est écrit dans une langue *a priori* simple, ni familière, ni très soutenue. Les traces de familiarité trouvées dans certaines traductions (par exemple « ??pile au moment », segment 13) ont été légèrement pénalisées. Si l'usage de l'imparfait du subjonctif, très soutenu en français, n'a pas été pénalisé lorsqu'il était bien maîtrisé, le subjonctif présent semblait plus adapté à la simplicité apparente du texte anglais. De la même façon, l'utilisation du « ne » explétif (soutenu en français) n'a pas été pénalisée lorsqu'elle était possible. Ce « ne » facultatif qui n'ajoute aucune valeur négative à la phrase ne peut cependant être utilisé que dans certains cas. Au segment 12, « sans que le docteur Melrose **ne** s'aperçoive de son arrivée » a été accepté. L'Académie française rappelle que lorsque la locution conjonctive « sans que » s'insère dans un contexte négatif, le « ne » explétif est possible. En revanche, son utilisation fautive a été pénalisée au segment 5 : les formulations « bien qu'il *ne fût trop tôt » « pour que le soleil *ne se soit levé » sont incorrectes en français. Pour rappel, en plus du cas particulier du « sans que » inséré dans un contexte négatif, le « ne » explétif s'utilise dans des propositions qui suivent un verbe exprimant l'empêchement ou la peur (ex : « craindre que cela n'arrive »), après les locutions conjonctives « à moins que », « avant que », « depuis que » (ex : « avant qu'il ne soit trop tard »), dans des phrases qui expriment la comparaison (ex : « c'est plus difficile qu'il n'y paraît ») ou dans des propositions conjonctives qui évoquent un contexte négatif même si elles n'incluent pas de négation (ex : « il s'en est fallu de peu qu'il ne gagne la course »).

Si dans ce texte, certaines phrases sont longues, voire très longues, le style d'Edward St Aubyn est très fluide, grâce notamment aux nombreuses subordonnées en ING. Or la traduction en français des formes en - ING peut être lourde, notamment si, en français, un participe présent est utilisé. L'une des gageures de cette traduction est donc de proposer un texte qui reste assez fluide. Utiliser la transposition et traduire certaines de ces formes en - ING par un adjectif ou un participe passé (« *carrying the laundry* », « les bras chargés du linge », segment 1) ou par une proposition relative (« *moving busily* » : « qui s'affairait/s'affairaient », segment 6) pouvait permettre d'alléger la traduction.

Le texte regorge de prépositions (spatiales et autres). La décision d'étoffer ou non une préposition doit elle-aussi être réfléchie en amont. Parfois, si cet étoffement n'est pas nécessaire et si la phrase traduite est longue, voire déjà un peu lourde, on peut décider de ne pas étoffer. Ainsi la préposition « *with* » dans « *With exaggerated respect* » (segment 17) qui pouvait être étoffée par un participe présent du type « affichant / exprimant », pouvait aussi être gardée telle quelle. En revanche, ne pas

étoffer la préposition « *under* » (segment 23) et calquer la structure « *stooped under the […] branches […] to enter the house* » ne donnait pas un résultat satisfaisant en français.

Dans ce texte, les descriptions sont très visuelles, assez précisément localisées dans l'espace et assez souvent ancrées dans les corps : le corps d'Yvette à la chaussure cassée et aux bras qui fatiguent, celui du Dr Melrose qui occupe le jardin et s'engage corps et âme dans l'élimination d'une fourmi, celui des fourmis qu'il cible avec son puissant jet d'eau, ou encore le corps en souffrance du mari d'Yvette. Tout en étant assez réalistes, grâce aux perceptions visuelles (comme *« smoke drifting up through the brown and grey curls… »,* segment 10), sonores (« *a faint slapping sound* », segment 2 ; « *the thundering water* », segment 8), tactiles (les orteils recroquevillés, les tensions dans les bras, les épaules, la nuque), ces descriptions comprennent aussi une dimension assez symbolique : le traitement reçu par les fourmis, sous la houlette du maître des lieux armé de son puissant jet, annonce celui que reçoit Yvette. Ainsi, une certaine tension se dégage de ce texte traversé par des rapports de domination : médecin / employée de maison (ou tout au moins, personne chargée de laver et repasser le linge), homme armé d'un puissant jet / femme chaussée d'une sandale cassée, homme debout / fourmis à ses pieds.

L'extrait s'ouvre avec la tension d'Yvette, tension physique lorsqu'elle doit crisper les orteils pour ne pas perdre sa sandale. Cette tension devient psychologique lorsqu'elle craint d'être vue par le docteur ou espère ne pas l'être. Une tension d'un autre ordre caractérise le docteur dont les occupations en apparence anodines (arroser le sol au petit matin, engager la conversation avec Yvette) se transforment vite en jeu pervers, comme le montre avec ironie le narrateur (segments 8 puis 13 à 22). À l'ironie du narrateur (« *he gauged such things very precisely* », « *with exaggerated respect »,* « *by the time he was kind enough …* », « *these solicitous morning chats* »), s'ajoutent quelques détails descriptifs sur la tenue vestimentaire décalée du médecin qui semblent souligner une forme de ridicule du personnage : robe de chambre portée à l'extérieur, lunettes noires dès sept heures et demie du matin. Le contraste semble aussi démesuré, selon la description du narrateur, entre l'énergie et la volonté dont le personnage fait preuve (« *thundering water* », « *bring down* », « *batter more effectively* », « *wholly bent* ») et l'objet de ce déferlement de violence : une fourmi. Faire ces repérages de la présence de rapports de pouvoir, de tensions, d'ironie peut aussi orienter le choix du lexique. Par exemple, pour traduire « *heavy stream of water* » (segment 6), l'adjectif « puissant », plutôt qu'une traduction littérale (« lourd ») régulièrement rencontrée dans les copies, sera choisi.

Lors d'une interview, tandis que le journaliste faisait remarquer à Edward St Aubyn la simplicité de sa langue dans les premiers chapitres de son volume 1, l'auteur a expliqué que ce choix correspondait à l'âge de Patrick dans ce tome. Dans ce livre, qui se déroule sur une journée dans cette maison de famille en Provence, Patrick Melrose a cinq ans. Si, dans l'ensemble, le lexique ne posait pas de problème de compréhension, il pouvait cependant poser des difficultés de traduction. Les calques lexicaux et les erreurs de collocations ont été fréquents. Quelques exemples en seront donnés lors de la reprise de la traduction segment par segment. Quelques mots étaient néanmoins méconnus de certains candidats. Dans ce cas, l'analyse de la nature grammaticale du mot, sa construction et son contexte d'utilisation peuvent aider à le traduire au mieux, en évitant le contresens. Ces quelques mots sont : « *rutted* » (segment 3), « *limestone* » (segment 5), « *forays* » (segment 19), « *solicitous* » (segment 22). Plus à la marge, « *dressing-gown* » (segment 5) et « *shipyard* » (segment 18) ont aussi

pu poser des problèmes de compréhension et donner lieu à des faux-sens plus ou moins graves. Si le substantif « *rut* » n'était pas connu, le contexte a généralement permis aux candidats de traduire l'adjectif « *rutted* » en se rapprochant du sens voulu ; des faux-sens tels que « *irrégulier / inégal / accidenté » ont été peu pénalisés. L'analyse de « *limestone* » (composé de deux noms et dont la tête est « *stone* ») devait permettre de comprendre que l'on parle d'une roche. La traduction par un mot faisant référence à tout type de roche autre que le calcaire a été peu pénalisée. La traduction littérale de « *forays* » par « incursions », dans le contexte d'une douleur qui lance Yvette, a souvent conduit à des formulations dépourvues de sens. L'adjectif « *solicitous* » a occasionné des contre-sens venant *a priori* d'une confusion entre les substantifs anglais « *solicitude* » (« so**ll**icitude » en français, une attitude attentionnée) et « *solicitation* » (« so**ll**icitation » en français, une requête). Quant au dernier terme de la liste, la construction du nom composé « *shipyard* » aurait pu permettre de comprendre que le fils d'Yvette travaillait sur un chantier naval. Traduire ce terme par « port » relève du faux-sens, par « garage à bateaux » de la maladresse, par « bateau » de l'omission, puisque la tête du nom composé, « *yard* », n'a pas été prise en compte.

- Maîtrise de la grammaire française et anglaise

Une bonne maîtrise de la grammaire française et anglaise est essentielle à l'exercice de la version. Elle aide au choix du temps et du mode à utiliser, permet d'éviter les emplois abusifs du « ne » explétif, les fautes d'accord des adjectifs ou des participes passés (nombreuses dans les copies), la confusion entre le passé simple « fut » et le subjonctif « fût », mais aussi les éventuels barbarismes verbaux. De tels barbarismes ont été relevés dans certaines copies lors de la conjugaison du verbe « s'enquérir » au plus-que parfait ou au passé simple (segment 21). Des confusions entre le présent et le passé simple du verbe « réduire » (segment 11) ont aussi été notées. Il est conseillé aux futurs candidats de réviser la conjugaison au passé simple de l'indicatif, et aux temps du subjonctif.

Comme les années précédentes, et comme évoqué dans les précédents rapports de jury, la traduction des déterminants possessifs en lien avec une partie du corps a posé problème à certains candidats. De nombreux candidats ont systématiquement calqué l'anglais et gardé un déterminant possessif en français (« tandis qu'elle recroquevillait *ses orteils », segment 2) ; d'autres ont systématiquement traduit le déterminant possessif par un article défini en français(« il ôta un cigare de *la bouche »). En français, l'article défini doit être utilisé lorsque le lien entre la partie du corps évoquée et son propriétaire est parfaitement établi. Si ce n'est pas le cas, l'emploi d'un possessif, comme en anglais, s'impose.

Une bonne connaissance de la grammaire des deux langues permet aussi de repérer et de respecter les écarts que l'auteur peut choisir d'opérer par rapport à la norme linguistique établie. Comme évoqué en début de rapport, utiliser dans son récit un article défini pour déterminer un référent évoqué pour la première fois, quand la règle grammaticale aurait voulu un article indéfini, ou parler de « sa sandale » (segment 2) sans avoir préalablement évoqué les deux chaussures avant d'en singulariser une, relèvent d'un choix d'écrivain. Ces choix ont un effet. Quand Yvette voit « le médecin », on comprend que contrairement à nous, lecteurs, le personnage le connaît déjà. Quand le narrateur évoque « sa sandale », contrairement à nous et comme Yvette, il sait déjà que cette sandale est cassée. Ces écarts d'informations entre ce que sait le narrateur, ce que sait le personnage, et ce que sait ou découvre le lecteur, doivent être respectés à/dans ? la traduction. Sur le plan linguistique, effacer ces écarts en les « corrigeant » pour rétablir la règle grammaticale (en ajoutant « *l'une de ses sandales » au segment 2,

comme cela a été trouvé dans quelques copies) ou pour préciser une information incomplète (en ajoutant « la maison *des Melrose » au segment 1, comme quelques candidats ont pu le faire) est une erreur. Il en est de même lorsque certains candidats ont remplacé les pronoms « *she* » et « *him* » par « *Yvette » et « *le docteur » au segment 20, ou le déterminant possessif dans « *her son's job* » (au segment 18) par « le travail *du fils d'Yvette ». Ces modulations abusives ne respectent pas le texte original et entravent la fluidité du glissement en focalisation interne depuis le point de vue d'Yvette que permet le texte source.

Finalement il semble que certains candidats portent peu d'attention au choix des déterminants utilisés et traduisent indifféremment un article indéfini par un article défini (« *a heavy stream of water* » devient « *le puissant jet d'eau ») ou un singulier par un pluriel (« *the limestone mountain* » devient « *les montagnes calcaires »). Dans ce dernier exemple, traduire « *the mountain* » par « *les montagnes » (segment 5) change le paysage fictif dans lequel l'auteur place ses personnages. Ce n'est pas anodin.

- Orthographe, ponctuation, réagencements.

Quelques mots ont été régulièrement mal orthographiés (faute d'orthographe, faute d'accent, tiret manquant ou ajouté) : « une fourmi », « un cigare », « [une technique bien] rodée », « au-dessus », « au-delà », « en dessous », « sollicitude ». D'après l'Académie française, les accents grammaticaux (comme l'accent grave de la préposition « à » qui la différencie du verbe conjugué « a ») sont à présent obligatoires sur les majuscules comme sur les minuscules. Cette année encore, l'absence d'accent grave sur la préposition majuscule « À », par laquelle le texte commence, a été peu pénalisée. Les candidats sont toutefois invités à être plus vigilants sur ce point : à l'avenir, cette omission d'accent grammatical sur une majuscule pourrait être pénalisée au même titre que celle d'un accent sur une minuscule. Par ailleurs, certains candidats oublient presque systématiquement tout accent, ce qui, à l'échelle de la copie, peut représenter un nombre conséquent de pénalités. Contrairement à l'anglais, le français est une langue qui utilise des accents. Ils doivent être respectés.

Certains candidats omettent aussi presque systématiquement les virgules, par exemple derrière le complément de temps antéposé « Hier », « Aujourd'hui », « La veille » ou « ce jour-là » (segments 8 et 14) ou avant la subordonnée de temps « juste au moment où […] » (segment 13). D'une manière générale, la langue française utilise plus de virgules que la langue anglaise. Sur le plan de la ponctuation, nous rappelons une nouvelle fois que les guillemets français diffèrent des guillemets anglais. En français, il faut utiliser les guillemets en chevrons et ceux-ci ne sont pas suspendus, comme les guillemets anglais, mais se trouvent sur la ligne d'écriture. Dans le segment 22 où se trouvait la citation « Bonjour, chère Yvette », il n'était pas possible d'ajouter deux points devant cette citation, comme cela a été fait dans certaines copies. L'ajout de ces deux points rompt la syntaxe d'ensemble de la phrase.

Les candidats peuvent trouver dans le rapport de 2023 une liste étoffée de manuels de traductologie, de vocabulaire et de grammaire utiles à la préparation de l'épreuve. Comme les précédents rapports, de manière très pragmatique, nous rappelons les différentes étapes qu'il est conseillé de suivre lors de l'exercice de traduction : lecture globale du texte, relecture segmentée, rédaction au brouillon, relecture de ce brouillon sans consulter le texte source, relecture du texte source en comparant avec le brouillon, rédaction au propre et relecture de sa copie. Relire sa copie en suivant ces différentes étapes aurait

probablement permis d'éviter les omissions ponctuelles qui ont pénalisé certaines copies, notamment des oublis d'adverbes : « *still* » dans « *still too early* » (segment 5), ou « *just* » dans « *just when* … » (segment 13). Nous rappelons aussi que ré-agencer les phrases du texte sans que ce réagencement soit nécessaire est une erreur de traduction. Dans ce texte, le jury a accepté tout réagencement syntaxique heureux du segment 6 qui était délicat à traduire, car riche en compléments (exprimant le lieu, la provenance, la direction) et en prépositions nécessitant parfois d'être étoffées. En revanche, les réagencements abusifs des autres segments, notamment des segments 1 et 2, ont été pénalisés.

Analyse par segments.

Segment 1 : **[Alinéa] At half-past seven in the morning, carrying the laundry she had ironed the night before, Yvette came down the drive on her way to the house.**

[Alinéa] *À sept heures et demie du matin, les bras chargés du linge / chargée du linge / qu'elle avait repassé la veille au soir, Yvette descendit / descendait / l'allée en direction de la maison / l'allée qui menait à la maison.*

Dans ce segment, par-delà les erreurs d'accords grammaticaux en nombre et en genre sur « sept heureS et demiE », d'oubli de l'accent grave sur la préposition majuscule « à », et d'omission occasionnelle de la traduction de « *night* », le jury a pu trouver des calques lexicaux comme « *la nuit d'avant », des petites maladresses comme « *portant le linge » et parfois des calques de structure comme « *sur son chemin vers la maison ». Traduire la forme en V-ING « *carrying the laundry* » par un gérondif « *en portant le linge » ou par une subordonnée « *alors qu' / tandis qu'elle portait le linge » pose un problème de représentation des deux actions (porter et descendre) qui ici sont tout simplement concomitantes. L'un des processus n'encadre pas le déroulement de l'autre comme cela serait le cas avec « tandis que / alors que », et « porter le linge » ne caractérise pas la manière dont Yvette descend l'allée.

Segment 2 : **Her sandal made a faint slapping sound as she clenched her toes to prevent it from falling off,**

Sa sandale claquetait / claquait légèrement tandis qu'elle / alors qu'elle crispait / recroquevillait les orteils pour éviter de la perdre / pour l'empêcher de tomber / pour éviter qu'elle (ne) tombe,

La langue anglaise permet plus facilement que le français de décrire des sons. Certaines traductions ont pu souffrir de maladresses ou présenter des collocations impropres : « *faisait un bruit de claquement » ou « *émettait un faible martellement ». Le choix du temps et la traduction des déterminants possessifs en lien avec une partie du corps ont été discutés ci-dessus, tout comme le respect du choix hors-norme de l'auteur de parler de « *her sandal* » sans avoir préalablement singularisé cette sandale. Remplacer « *her sandal* » par un pluriel (« *ses sandales »), en plus de ne pas respecter la situation décrite, créait une incohérence avec la suite de la phrase. Sur le plan des collocations, on ne « *retrousse » pas des orteils.

Segment 3 : **and its broken strap made her walk unsteadily over the stony, rutted ground.**

et sa lanière / bride cassée / rompue rendait son pas / sa démarche incertain(e) / hésitant(e) sur le sol caillouteux / pierreux (et) semé d'ornières.

Quelques maladresses, faux-sens, collocations malheureuses ou sur-traductions ont pu être relevés dans la traduction de la structure causative « *made her walk unsteadily* » : « *la faisait marcher d'une manière … », « *l'obligeait à marcher … », « *la faisait boiter », « [rendait sa] *démarche irrégulière ». La traduction de l'adjectif « *rutted* » a été évoquée précédemment ; celle de « *stony* » a aussi pu donner lieu à des erreurs : « *sol en pierre (s)/ sol de pierre ». Quelques rares candidats semblent ne pas avoir fait le lien entre « *its broken strap* » et la sandale mentionnée en amont et ont proposé pour « *strap* » des traductions qui faisaient contre-sens : « *sa sangle / son anse / sa bretelle … ».

Segment 4 : **Over the wall, below the line of cypresses that ran along the edge of the drive, she saw the doctor standing in the garden.**

De l'autre côté du mur / muret, en contre-bas de / sous la rangée / la haie de cyprès qui bordait / bordaient (toute) l'allée / bordait un côté de l'allée / qui longeait le bord de l'allée, elle aperçut / vit le docteur / le médecin qui se tenait / se trouvait dans le jardin/ elle aperçut le docteur (debout) dans le jardin.

Comme indiqué en amont, visualiser les scènes décrites avant de les traduire est essentiel. Ici, une réelle visualisation aide à choisir les bonnes prépositions spatiales. Il importe tout autant de les orthographier correctement, sans omettre le tiret requis, et de ne pas en ajouter à tort. Ce segment a parfois donné lieu à des calques lexicaux (« *la ligne de cyprès ») ou des erreurs de construction (« *elle vit le docteur se tenir … »).

Segment 5 : **[Alinéa] In his blue dressing gown, and already wearing dark glasses although it was still too early for the September sun to have risen above the limestone mountain,**

[Alinéa] *Vêtu de / Dans sa robe de chambre bleue / son peignoir bleu, (et) des lunettes noires déjà sur le nez bien qu'il soit encore trop tôt / alors qu'il était encore trop tôt pour que le soleil de septembre se soit levé au-dessus de la montagne calcaire,*

Ici les erreurs les plus lourdes ont porté sur le non-respect du mode attendu par la conjonction choisie pour traduire « *although* », sur l'ajout d'un « ne » explétif incorrect et sur une mauvaise traduction de « *limestone* » (cf. remarques préliminaires). Des problèmes de collocation se sont aussi présentés pour la traduction de « *dark glasses* » : « *des lunettes teintées » quand ce sont les verres qui sont teintés, par exemple.

Segment 6 : **he directed a heavy stream of water from the hose he held in his left hand onto the column of ants moving busily through the gravel at his feet.**

il tenait de la main gauche le tuyau d'arrosage d'où jaillissait un puissant jet dirigé sur la colonne de fourmis qui s'affairait dans les graviers, à ses pieds.

il dirigeait un jet d'eau puissant qui jaillissait / provenant du tuyau (d'arrosage) qu'il tenait de la main gauche sur la procession de fourmis qui s'activait dans le(s) gravier(s) / parmi les graviers (,) à ses pieds.

De nouveau, visualiser la scène aide à la traduire. Dans ce segment, des calques ont été pénalisés : « [il tenait] *dans sa main gauche », « qui *avançaient activement », « *à travers le gravier », ainsi que des erreurs de préposition : « *par-dessus la colonne de fourmis », « *sous ses pieds ». Il y a eu de

fréquentes confusions lexicales entre « une colonne de fourmis » et « une *colonie », peut-être en raison d'une lecture trop rapide. L'étoffement de la préposition « *from* » a souvent manqué.

Segment 7 : **His technique was well established:**

Sa technique/méthode était bien rodée :

Le calque « *bien établie » et la confusion orthographique entre le participe passé du verbe « roder » et celui du verbe intransitif « rôder » (errer, traîner) ont été les fautes les plus fréquentes. A la marge, la ponctuation a occasionné des erreurs : les deux points ont été changés pour un point-virgule alors que la suite explicite justement cette technique bien rodée, d'où les deux points. Et quelques candidats ont fait suivre, à tort, ces deux points d'une majuscule.

Segment 8 : **he would let the survivors struggle over the wet stones, and regain their dignity for a while, before bringing the thundering water down on them again.**

il laissait (invariablement / toujours) / il avait l'habitude de laisser les survivantes se débattre sur les pierres mouillées et regagner / retrouver momentanément / un instant / un temps leur dignité, avant de déverser une nouvelle fois / de nouveau sur elles le flot d'eau tonitruant / torrentiel / diluvien/ le torrent d'eau.

Comme évoqué précédemment, la valeur du « *would* » dit « fréquentatif » a posé problème à certains candidats. La traduction de la préposition « *over* » a aussi pu être source d'erreurs : « se débattre *au-dessus des pierres », « *se battre contre les pierres », et la fin du segment a parfois donné lieu à des collocations malheureuses (« *un tonnerre d'eau » par exemple). Une faute grammaticale d'accord liée au genre féminin du mot « fourmi » a aussi été régulièrement trouvée : « *les survivants ».

Segment 9 : **With his free hand he removed a cigar from his mouth,**

De sa main libre, il retirait un cigare de sa bouche, (cohérence de temps avec segment 11)

De sa main libre, il ôta de sa bouche un cigare, (cohérence de temps avec le segment 11)

Le calque « *avec sa main », ou l'erreur de déterminant « il ôta un cigare de *la bouche » ont ici été relevés. Le choix du temps a été évoqué dans les remarques préliminaires.

Segment 10 : **its smoke drifting up through the brown and grey curls that covered the jutting bones of his forehead.**

la fumée qui s'en échappait se perdant dans les boucles brunes et grises qui recouvraient son front proéminent.

dont la fumée s'élevait, se perdant parmi / à travers les boucles châtains et grises qui recouvraient les os saillants / l'os saillant de son front.

La traduction de « *drifting up* » a parfois donné lieu à des choix lexicaux inappropriés du type « *s'envoler / se propager / s'infiltrer » ou à des calques : « *dériver ». Les adjectifs de couleur ont pu être source de fautes de grammaire (« *marrons ») ou de faux sens, « *grey* » devenant « *poivre et sel » ou « *grisonnants ». « *The jutting bones of his forehead* » a pu conduire à des contre-sens ou à du non-sens : « *les tempes de son front ». Ici, la traduction de « *bones* » par un singulier a été acceptée

puisque, dans les faits, nous avons un os frontal. La phrase complexe composée des segments 9 et 10 a parfois été transformée en deux phrases simples, ce qui constituait un réagencement injustifié.

Segment 11 : **He then narrowed the jet of water with his thumb to batter more effectively an ant on whose death he was wholly bent.**

Puis il concentrait (cohérence temps segment 9) *le jet d'eau à l'aide du pouce pour frapper de manière plus efficace une fourmi dont la mise à mort mobilisait tout son être.*

Puis il réduisit / resserra / comprima (cohérence temps segment 9) *le débit / le jet avec le / son pouce pour que l'eau s'abatte / déferle plus efficacement sur une fourmi qu'il était pleinement déterminé à détruire / dont il voulait la mort à tout prix.*

Visualiser cette scène pour la traduire était particulièrement utile. Toute formulation correcte qui traduisait l'idée d'une intensification de la puissance du jet a été acceptée. Le calque lexical « battre » a souvent été relevé. La fin du segment a donné lieu à de nombreuses formulations acceptées qui mettaient toutes en avant la détermination du médecin. En revanche les calques « *penché sur [la mort d'une fourmi] », ou l'effacement de l'intervention du médecin (« une fourmi *dont la mort était absolument certaine ») ont été pénalisés. L'auteur a choisi une formulation « *be bent on something* » (plutôt que « *be determined to* » par exemple) qui garde le corps présent en filigrane tout en exprimant la détermination, mais l'expression française « se pencher sur » signifie « réfléchir à / se consacrer à l'étude de ».

Segment 12 : **[Alinéa] Yvette had only to pass the fig tree and she could slip into the house without Dr Melrose knowing she had arrived.**

[Alinéa] *Yvette n'avait (plus) qu'à dépasser le figuier pour se glisser dans la maison sans que le docteur Melrose remarque son arrivée.*

[Alinéa] *Il suffisait à Yvette de passer le figuier pour pouvoir se faufiler dans la maison sans que le Dr Melrose (ne) s'aperçoive qu'elle était arrivée.*

Ce segment a donné lieu à des calques « *Yvette devait juste », « *et elle pourrait se glisser », auxquels s'ajoutait parfois une erreur de temps « *et elle pouvait ». Le déterminant « le », nécessaire en français devant « Dr Melrose », a parfois été omis. Traduire « *knowing* » par « avoir connaissance » relevait de la sur-traduction.

Segment 13 : His habit, though, was to call her without looking up from the ground just when she thought she was screened by the tree.

Il avait cependant pour habitude de l'appeler / l'interpeller sans lever les yeux du sol / tout en gardant les yeux au sol, juste au moment où / à l'instant précis où elle se croyait protégée de sa vue par l'arbre / se croyait cachée par l'arbre / pensait que l'arbre la dissimulait.

Traduire « *the tree* » par « les arbres », comme cela a parfois été noté, est une erreur de nombre qui change le paysage dépeint, mais qui montre aussi que le candidat n'a pas établi le lien avec le figuier évoqué au segment précédent. « *Without looking up* » a pu être source d'erreurs de collocation et de déterminant : « lever *le regard/ lever *ses yeux ». La ponctuation a aussi pu engendrer des erreurs

gênantes pour la syntaxe du passage : « *il avait pour habitude ∅ cependant, de l'appeler ». L'adverbe « *just* » a parfois été oublié.

Segment 14 : **Yesterday he had talked to her for long enough to exhaust her arms,**

Hier (cohérence segment 22)*, il lui avait parlé suffisamment longtemps pour qu'elle sente l'épuisement gagner ses bras,*

La veille (cohérence segment 22)*, il lui avait parlé assez longtemps pour que ses bras s'épuisent,*

Le marqueur de temps « *Yesterday* » est à traduire en prenant en compte l'autre marqueur de temps « *Today* » au segment 22. Deux traductions sont possibles :« Hier » puis « Aujourd'hui », ou bien « La veille » puis « Ce jour-là ». Seul un défaut de cohérence au fil de la traduction, à savoir un panachage « *Hier / Ce jour-là » ou bien « *La veille / Aujourd'hui » a été pénalisé. L'expression « *for long enough to* » a pu conduire à des calques ou à de gros faux-sens : « *pour longtemps », « *le temps qu'il faut pour que ». Un autre calque a été fréquent dans la traduction de « *to exhaust her arms* » (« *pour épuiser ses bras »). Dans certaines copies, la traduction proposée faisait contre-sens, le déterminant possessif « ses [bras] » renvoyant au docteur Melrose.

Segment 15 : **but not for so long that she might drop the linen.**
mais pas assez pour qu'elle risque / mais pas au point qu'elle (ne) risque de lâcher le linge / de faire tomber le linge / mais sans aller jusqu'à risquer de lui faire lâcher le linge.

Le modal « *might* », évoqué en début de rapport, a été oublié par certains candidats, ou traduit, à tort, par le verbe modal français « pouvoir » : « pour qu'elle *puisse lâcher le linge ». Le temps choisi pour la traduction de ce groupe verbal a aussi pu être fautif, le conditionnel n'étant pas possible en français ici. Sur le plan du lexique, le terme « *linen* » a parfois été mal compris et traduit par « lin ». Dans ce cas, selon la proposition « faire tomber les draps *en lin » ou « faire tomber *le lin », les candidats ont été respectivement pénalisés pour un ajout ou un non-sens lexical.

Segment 16 : **He gauged such things very precisely.**
Il évaluait / appréciait ces choses-là / ce genre de choses avec (une) grande précision / de manière très précise.

L'étoffement de « ces choses » (par l'ajout de « -là ») a pu manquer à la traduction de « *such things* » dans certaines copies. Le calque « de telles choses » a aussi été relevé. Ce segment a parfois conduit à des contresens, les candidats n'ayant pas correctement identifié le référent de « *such things* », alors même que le sens des segments précédents avait pourtant été bien rendu dans la traduction. Comme pour le manque de lien établi au segment 3, entre la sandale et sa lanière, ou au segment 13, entre le figuier et l'arbre, garder à l'esprit une vision globale de la scène décrite lorsqu'on traduit le texte est essentiel pour éviter une traduction mot à mot qui se déconnecterait du sens de l'ensemble.

Segment 17 : **He had started by asking her opinion of the mistral, with exaggerated respect for her native knowledge of Provence.**

Il avait commencé par lui demander son avis sur le mistral, avec un respect exagéré pour sa connaissance de la Provence dont elle était native.

Il lui avait d'abord demandé ce qu'elle pensait du mistral, affichant un respect excessif pour sa connaissance de sa Provence natale.

Ici, des calques comme « il avait commencé *en demandant […] » ou « *sa connaissance en tant qu'enfant du pays de la Provence » ont été pénalisés, tout comme l'oubli de la virgule derrière « mistral ». L'adjectif « *native* » a posé problème : il a parfois été omis ou sa traduction a occasionné des fautes de grammaire française. L'adjectif français « native » a ainsi parfois été utilisé en substantif alors que ce substantif n'existe pas en français ; ou le terme anglais « *native* » a conduit à un anglicisme en étant traduit par le substantif français « local » (qui définit un lieu en français, non une personne).

Segment 18 : **By the time he was kind enough to show an interest in her son's job at the shipyard,**

Le temps qu'il en vienne, par gentillesse, à s'intéresser au travail de son fils au chantier naval,

Au moment où il en arrivait enfin, par amabilité, à montrer de l'intérêt pour / Lorsqu'il fut enfin assez aimable pour […]

La traduction de la temporalité du processus décrit « *by the time he was kind enough to* » a posé problème. Souvent ce « *by the time* » n'a pas été pris en compte, les candidats ayant traduit par « au moment où il était / Lorsque / Quand … » sans ajouter de verbe de processus, ou par l'adverbe « enfin ». De nombreux calques de « *show an interest in* » ont aussi été relevés (« *montrer un intérêt »), tout comme des erreurs de préposition : « intérêt *dans / *envers le travail ». Comme indiqué en début de rapport, le terme « *shipyard* » a pu poser problème. Quelques candidats ont par ailleurs traduit ce nom par « bergerie », peut-être emportés par le cadre provençal et oubliant le texte précis, ou confondant « *ship* » et « s*heep* » dont l'orthographe et la prononciation diffèrent pourtant.

Segment 19 : **the pain had spread to her shoulders and started to make sharp forays into her neck.**

la douleur avait gagné ses épaules / s'était propagée jusqu'à ses épaules et commençait à la lancer / la lanciner dans la nuque / commençait à s'attaquer à sa nuque.

Dans ce segment, le jury a noté des faux-sens ou des maladresses (« *se répandre », « *lui attaquer la nuque »), des erreurs de prépositions (« *vers / dans ses épaules »), des calques ou des erreurs de collocation (« douleurs *tranchantes / aiguisées ») ou des formulations faisant non-sens lorsque « *array* » était traduit littéralement par « incursion », comme évoqué en amont. Le terme « *aigues » (écrit sans tréma sur le « u ») présent dans certaines copies, ne se prononcerait pas du tout comme le terme « aiguës » et relève du barbarisme lexical. Les accents sont importants en français, comme cela a déjà été souligné.

Segment 20 : **She had been determined to defy him,**

Elle s'était montrée déterminée à le défier,

Elle avait décidé de lui tenir tête,

Il y a eu de rares contresens sur ce segment lorsque des candidats ont traduit qu'Yvette avait décidé de le « *confronter ». Les erreurs plus fréquentes ont sinon été des erreurs de temps (point abordé en début de rapport), des erreurs de prépositions (« déterminée *pour / de ») et le calque de la structure (« *elle avait été déterminée à »).

Segment 21 : **even when he asked about her husband's back pains and whether they might prevent him from driving the tractor during the harvest.**

même lorsqu'il s'était enquis des douleurs au dos de son mari et lui avait demandé si elles pouvaient l'empêcher de conduire le tracteur durant les récoltes.

même lorsqu'il lui avait posé des questions sur le mal de dos de son mari et qu'il lui avait demandé s'il risquait de / pourrait l'empêcher de conduire le tracteur durant la moisson / la récolte.

Par-delà les erreurs de temps, d'omission du « *might* » ou de barbarisme verbal évoqués en début de rapport, ce segment a souvent occasionné une rupture de syntaxe. En anglais, la conjonction de coordination « *and* » coordonne deux compléments du verbe « *asked* » : le groupe prépositionnel « *about her husband's back pains »* et la subordonnée interrogative indirecte *« whether they might prevent* [...] » Une telle construction n'est pas possible en français ; il est nécessaire d'utiliser un second verbe devant la subordonnée. Sur le plan lexical, le verbe « questionner », qui fait penser à un interrogatoire, n'était pas le meilleur choix de traduction pour « *asked* ». Des erreurs de cohérence grammaticale entre le genre et / ou le nombre du substantif utilisé pour traduire « *back pains* » et le pronom sujet qui le reprenait « *they* » (« le mal de dos […] si *elles pourraient ») ont parfois été relevées. A la marge, quelques candidats n'ont pas saisi l'antécédent de ce pronom « *they* » et ont commis un contre-sens (« demandé *s'ils ne *feraient pas mieux de l'empêcher de conduire »).

Segment 22 : **Today he did not call out with the *'Bonjour, chère Yvette'* which inaugurated these solicitous morning chats,**

Aujourd'hui (cohérence segment 14)*, il ne l'interpella pas du « Bonjour, chère Yvette » qui amorçait ces conversations matinales courtoises,*

Ce jour-là (cohérence segment 14)*, il ne l'apostropha pas de son « Bonjour chère Yvette » qui lançait ces discussions matinales pleines de sollicitude,*

Le jury rappelle que la mention « en français dans le texte » ou le soulignage de « Bonjour chère Yvette » n'étaient pas nécessaires, même si cela n'a pas été pénalisé. Il ne fallait pas traduire cette citation en anglais, comme quelques rares candidats l'ont fait. Quelques maladresses et quelques ajouts (« son *habituel / fameux « Bonjour chère Yvette » ») ont pu marquer la traduction du début du segment, mais c'est le dernier groupe nominal qui a souvent posé problème. « *Solicitous* » a souvent conduit à de gros faux-sens (« *épuisantes / inquisitrices / empressées) et parfois à des contresens lexicaux (« *empreintes de sollicitations »), voire à des contresens de structure (« *ses *sollicitations à la discussion matinale », « ces discussions matinales *qu'il sollicitait »). Le choix de traduction du marqueur temporel « *Today* » et sa cohérence avec le segment 14 ont été discutés en amont.

Segment 23 : **and she stooped under the low branches of the fig tree to enter the house.**

et elle se pencha / se baissa pour passer sous les branches basses du figuier et entrer dans la maison.

aussi elle passa tête baissée sous les branches inférieures du figuier et entra / pour entrer dans la maison.

La nécessité d'étoffer la préposition « *under* » dans cette phrase a été évoquée en amont. Traduire par « elle passa sous les branches et entra […] », comme cela a parfois été lu, occasionne une omission

de « *stoop* ». L'adjectif « *low* » a parfois été oublié. Cet adjectif ne doit pas être antéposé au substantif « arbre » qu'il qualifie (« les *basses branches »). Les traductions de « *stoop* » par « *s'arrêter sous les branches […] pour entrer » ou « *s'accroupir sous […] pour entrer » faisaient contresens, voire non-sens.

Segment 24 : [Alinéa] The chateau, as Yvette called what the Melroses called an old farmhouse, was built on a slope so that the drive was level with the upper floor of the house.

[Alinéa] *Le château, comme Yvette appelait ce que la famille Melrose qualifiait de vieille ferme, était bâti sur un terrain en pente, de sorte que l'allée était au même niveau que le premier étage de la maison.*

[Alinéa] *Le château, nom qu'Yvette donnait à ce que les Melrose qualifiaient de vielle ferme, était construit à flanc de colline si bien que l'allée était au même niveau que l'étage de la maison / que le dernier étage de la maison.*

Ce dernier segment, « *as Yvette called what the Melroses called* […] », a conduit à de nombreux réagencements non nécessaires, à des ajouts ou à des ruptures de syntaxe en français. Le « s » du pluriel au patronyme Melrose, pour signifier la famille Melrose, ou les Melrose, a régulièrement été calqué en français. Des fautes d'accord sur le participe passé « construit » ou « bâti », qui se rapporte au château (masculin) et non à la ferme (féminin), ont été assez souvent relevées. En contexte, la conjonction de subordination « *so that* » a ici le sens de « *with the result that* » plutôt que le sens commun de but qu'elle a la plupart du temps, d'où la traduction par « de sorte que » ou « si bien que ». Si les conjonctions « de sorte que », « de façon que », « de manière que » sont correctes en français, mais « de sorte *à ce que », « de façon *à ce que », ou « de manière *à ce que », trouvés dans certaines copies, ne le sont pas, ainsi que le rappelle le dictionnaire de l'Académie française. L'adjectif au comparatif « *upper [floor]* » précédé de « *the* » nous fait comprendre que cette maison n'a que deux niveaux. Le jury a donc accepté comme traductions « l'étage », « le premier étage » ou « le dernier étage ».

Proposition de traduction.

(D'autres exemples de traduction possibles ont été donnés dans l'étude par segments)

À sept heures et demie du matin, les bras chargés du linge qu'elle avait repassé la veille au soir, Yvette descendit l'allée en direction de la maison. Sa sandale claquetait légèrement tandis qu'elle crispait les orteils pour éviter de la perdre, et sa lanière cassée rendait son pas incertain sur le sol caillouteux et semé d'ornières. De l'autre côté du mur, en contre-bas de la rangée de cyprès qui bordait toute l'allée, elle aperçut le docteur qui se tenait dans le jardin.

Vêtu de sa robe de chambre bleue, et des lunettes noires déjà sur le nez bien qu'il soit encore trop tôt pour que le soleil de septembre se soit levé au-dessus de la montagne calcaire, il tenait de la main gauche le tuyau d'arrosage d'où jaillissait un puissant jet dirigé sur la colonne de fourmis qui s'affairait dans les graviers, à ses pieds. Sa technique était bien rodée : il laissait les survivantes se débattre sur les pierres mouillées et regagner momentanément leur dignité, avant de déverser une nouvelle fois sur elles le flot d'eau tonitruant. De sa main libre, il retirait un cigare de sa bouche, la fumée qui s'en échappait se perdant dans les boucles brunes et grises qui recouvraient son front proéminent. Puis il

concentrait le jet d'eau à l'aide du pouce pour frapper de manière plus efficace une fourmi dont la mise à mort mobilisait tout son être.

Yvette n'avait plus qu'à dépasser le figuier pour se glisser dans la maison sans que le docteur Melrose remarque son arrivée. Il avait cependant pour habitude de l'appeler sans lever les yeux du sol, juste au moment où elle se croyait protégée de sa vue par l'arbre. Hier, il lui avait parlé suffisamment longtemps pour qu'elle sente l'épuisement gagner ses bras, mais pas assez pour qu'elle risque de lâcher le linge. Il évaluait ces choses-là avec grande précision. Il avait commencé par lui demander son avis sur le mistral, avec un respect exagéré pour sa connaissance de la Provence dont elle était native. Le temps qu'il en vienne, par gentillesse, à s'intéresser au travail de son fils au chantier naval, la douleur avait gagné ses épaules et commençait à la lancer dans la nuque. Elle s'était montrée déterminée à le défier, même lorsqu'il s'était enquis des douleurs au dos de son mari et lui avait demandé si elles pouvaient l'empêcher de conduire le tracteur durant les récoltes. Aujourd'hui, il ne l'interpella pas du « Bonjour, chère Yvette » qui amorçait ces conversations matinales courtoises, et elle se pencha pour passer sous les branches basses du figuier et entrer dans la maison.

Le château, comme Yvette appelait ce que la famille Melrose qualifiait de vieille ferme, était bâti sur un terrain en pente, de sorte que l'allée était au même niveau que le premier étage de la maison.

Nathalie ALÉPÉE, Professeur en classes préparatoires, Lycée Lakanal, Sceaux

Avec la commission de version.

II. ÉPREUVES ORALES

1 – Option A – Littérature : épreuve de leçon

Remarques préliminaires

Le jury tient à féliciter les candidates et candidats de la session 2026 : le niveau général a été sensiblement supérieur à celui de l'année passée. Des analyses profondes, riches et éclairantes, dans une langue parfaitement maîtrisée, ont été entendues ; les démonstrations hors sujet ou en décalage complet avec les attentes de l'épreuve ont été plus rares. Les commissions de leçon saluent donc le travail fourni par les collègues préparateurs et, bien sûr, par les candidates et les candidats. Elles souhaitent que la session 2027 s'inscrive pleinement dans cette dynamique, si positive pour l'avenir de l'anglistique et porteuse de la promesse d'enseignants passionnés et investis.

À l'exception de rares ajouts liés aux spécificités de cette session, ce rapport s'inscrit directement dans la lignée des précédents. Les candidats sont par conséquent conviés à se reporter aux rapports (RP) passés, particulièrement ceux de 2025 et 2024. Ils trouveront également des exemples détaillés de leçons dans RP2021 (pp.115-117), RP2022 (pp.121-124) et RP2023 (pp.137-140), ainsi qu'un développement crucial sur les sujets citationnels tirés d'un ouvrage critique dans le RP2023 (pp.134-135).

La leçon : nature de l'épreuve

- Préparation : 5 heures
- Démonstration : 30 minutes max.
- Entretien : 15 minutes max.

La leçon est une démonstration argumentée, illustrée par des exemples précis, qui répond à un sujet sur œuvre entière. Il s'agit de proposer une analyse circonstanciée de ce sujet en mobilisant des connaissances solides, précises et pertinentes sur l'ouvrage (ou sur l'ouvrage et le film dans le cas d'une paire) avec les outils méthodologiques appropriés.

La connaissance précise des œuvres est donc indispensable pour produire une étude riche en exemples précis et convaincants. Les références extratextuelles à d'autres productions du même artiste, à des créations artistiques extérieures, à des mises en scène ou à des concepts, ne sont valorisées que si elles nourrissent la réflexion sur le sujet et sur l'œuvre, remarque qui tient aussi pour la critique universitaire : un article sur *Tristram Shandy* ou un développement sur le *logos* selon Jacques Derrida doivent soutenir un argument clair et situé, sans quoi ils sans quoi ils se réduisent à des références plaquées, peu éclairantes.

Comme le soulignent les rapports 2024 et 2025, la dimension didactique est constitutive de l'exercice : rappelons que l'agrégation est un concours de l'enseignement, et que la leçon prétend imiter un cours donné sur un sujet donné, à l'exception qu'ici, le sujet est extrêmement spécifique, et le propos, très avancé. Il ne s'agit donc pas d'inventer un cours réel pour un public réel, mais bien de démontrer sa capacité à s'emparer personnellement d'un sujet donné avec les outils appropriés (connaissance pointue de l'ouvrage, savoirs disciplinaires précis et pertinents, vocabulaire littéraire et stylistique), pour présenter une lecture convaincante du sujet dans un propos clair et engageant. Les qualités

communicationnelles sont par conséquent essentielles, incluant une posture ouverte, un registre de langue approprié, un contact visuel régulier avec les trois membres de la commission.

Conditions de l'épreuve : choix du sujet et préparation

Le jour de l'épreuve, les candidats ont le choix entre deux sujets portant sur une œuvre, ou sur une œuvre et un film le cas échéant.

Une fois le choix effectué et l'exemplaire emprunté, la préparation en cinq heures commence. Il est interdit d'écrire sur l'ouvrage, mais il est possible d'utiliser des *post-its* ou languettes adhésives afin d'isoler plus facilement les exemples. Pour citer ces derniers, les candidats peuvent lire à partir du livre ou recopier les citations dans leur brouillon, option plus chronophage mais qui n'est pas exclue. Dans les deux cas, les candidats sont priés d'apporter les indications les plus précises possibles (acte, scène, et vers chez Shakespeare ; recueil, page, poème, et positionnement sur la page chez Raine ; volume, chapitre et positionnement sur la page chez Sterne, etc.) pour permettre au jury de trouver la référence indiquée. Il est important de laisser aux membres de la commission le temps de *lire* chaque citation : passer précipitamment d'une référence à la suivante peut désorienter les auditeurs. De plus, c'est souvent le signe que l'analyse des exemples est lacunaire ou absente (voir le point sur les micro-lectures plus bas).

L'appareil critique est accessible et peut être consulté mais, comme cela sera expliqué plus loin, il doit être utilisé avec parcimonie. En salle de préparation, le candidat dispose également d'un dictionnaire unilingue et d'un dictionnaire de prononciation : rappelons que ce dernier peut, et doit, être utilisé afin de vérifier la prononciation de termes-clé tels *poetry, poem, Romanticism, pentameter, focus, hybris, periphrasis, oxymoron, beginning, examine, a critique ≠ a critic, message,…* ainsi que le titre de l'œuvre et le nom de l'auteur.e (*Kathleen ≠ Catherine*).

Les types de sujets

Qu'ils soient notionnels ou citationnels, longs ou courts, les sujets ont un point commun : ils ont été sélectionnés pour leur richesse et leur pertinence, et doivent donc être attentivement définis et conceptualisés avant d'entamer la recherche d'exemples.

- **Les sujets notionnels** : ils se présentent sous la forme d'un ou deux termes fonctionnant comme une porte d'entrée dans l'œuvre concernée.

Les **sujets à terme unique** incluaient cette année : « Escape in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom* », « Seeing in *Orlando* », ou « Edges in *Paradise* ». Simples en apparence, ces sujets ont conduit trop de candidats à adopter une lecture univoque et limitée, car précipitée ; il est donc impératif de prendre quelques minutes pour réfléchir d'entrée de jeu aux diverses significations possibles du sujet, de l'acception la plus littérale et thématique aux acceptions métaphoriques, contextuelles et méta-artistiques.

Ainsi, « Edges in *Paradise* » pouvait amener une candidate à mobiliser la dimension géographique du sujet en étudiant les espaces liminaux du roman, entre la côte et l'intérieur, le monde familier et l'inconnu, mais aussi la dimension temporelle, avec une réflexion sur l'enfance, la mémoire, ou l'imaginaire de l'au-delà ; le sujet appelait en même temps un commentaire sur la marginalité (sociale, raciale, religieuse, sexuelle…) dans la construction identitaire (le « sauvage » définissant le « civilisé »en creux, le positionnement ambigu de Yusuf au fil de l'ouvrage), et finalement une réflexion

méta-linguistique et méta-artistique sur la langue et le canon littéraire, dont la normativité est contrée par une esthétique post-coloniale du bord et du rebord proposée par Gurnah.

Le jury conseille vivement aux candidats de ne pas se satisfaire de leurs premières intuitions, mais de prendre le temps de vérifier la définition donnée dans le dictionnaire unilingue : souvent distribuée en plusieurs entrées illustrant des usages ou sens distincts, elle permet d'ouvrir des perspectives nouvelles.

Le sujet « Enactment in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom* », par exemple, a trop souvent été lu dans le sens théâtral de *performance* uniquement. Une vérification rapide dans le dictionnaire révélait toutefois deux sens supplémentaires et complémentaires du terme *enactment* : la mise en application d'une loi ou d'un texte légal, et la réalisation concrète d'un désir, d'une envie, ou d'un projet. Il était possible de rassembler ces significations diverses pour réfléchir à la façon dont roman et film érigent des règles et des lois pour mieux les déconstruire, jeu qui met à mal la législation contemporaine (le *Fugitive Slave Act* autant que le lourd processus d'adoption) et le processus artistique même, étranglé entre l'énonciation de principes esthétiques et la conscience gênée de l'arbitraire. Rappelons que la perplexité ressentie à la lecture d'un sujet est naturelle, et doit induire une volonté de comprendre et de clarifier, non de reformuler le sujet à l'aune d'un thème connexe.

Si le dictionnaire se révèle être un atout majeur dans la construction d'une réflexion riche et inventive, RP2024 rappelle à juste titre que la lecture *verbatim* d'une définition (parfois longue qui plus est) est insuffisante si elle n'est pas suivie d'une conceptualisation personnelle.

Les **sujets notionnels à deux entrées**, plus rares cette année, présentent des enjeux légèrement distincts. Ainsi que le rappellent les rapports précédents, il est impératif d'étudier tant la définition des deux termes donnés que leur articulation. Ainsi, « Satiation and depletion in *Tristram Shandy* » invitait à interroger l'excès, le manque et la mesure dans l'ouvrage de Sterne, de la dimension physique qui incluait l'alimentation, les humeurs, la sexualité et la production des fluides corporels, ainsi que les nez et autres membres généreux ou raccourcis, mais aussi la réflexion épistémologique et philosophique sur la carence (de connaissances, de certitudes…) en conflit perpétuel avec le foisonnement encyclopédique incarné par Walter Shandy et matérialisé par l'ouvrage même (références à Locke, à Rabelais, aux traités médicaux passés et contemporains…). Cette tension entre manque et excès s'étendait nécessairement au lecteur, submergé par un texte fourmillant et insaisissable, mais aussi intrigué par les pages blanches, noires, et marbrées, les non-dits et les chapitres déplacés, autant de silences et de béances qui posent la question insoluble de la possible satisfaction (), et de la frustration comme plaisir ultime.

Les candidats sont invités à consulter RP2025 (p.155) et RP2023 (pp.133-134) pour plus d'exemples de sujets à double entrée.

- **<u>Les sujets citationnels</u> :**

Comme leur nom l'indique, ces derniers sont constitués d'une citation tirée de l'œuvre à étudier, ou d'un ouvrage critique. Ce dernier cas ne s'est pas produit cette année mais, ce genre de sujet pouvant revenir l'an prochain, les candidats sont invités à se tourner vers RP2023 (pp.134-135) pour obtenir plus d'informations.

Rappelons quelques conseils de bon sens : il est impératif de vérifier *où* est située la citation dans l'économie de l'ouvrage (ou du film), afin de repérer la scène, le chapitre ou le poème dont elle est tirée, le contexte d'énonciation (qui parle ? à qui ?), l'ironie potentielle, entre autres choses. De même, il est attendu que tous les termes du sujet soient pris en compte, et non seulement un seul, une telle lecture entraînant des développements tronqués ou hors sujet.

En guise d'exemple, « "[A]dmirable fooling" in *Twelfth Night* » invitait à se pencher sur : 1/ la forme continue de *fooling*, transformant un terme souvent utilisé comme substantif (*a fool*) ou verbe *(to fool someone, to fool around*) en processus, en métier, voire en art ; 2/ l'adjectif qualificatif et sa polysémie – *admirable* signifiant extraordinaire, remarquable – mais aussi à admirer, qui attire le regard, ce qui ouvrait une réflexion sur le théâtre comme *spectacle*.

Quant à « "Forms of wisdom" (p. 282) in Raine's poems », s'il était tentant d'établir une liste de toutes les « formes de sagesse » reconnues par la poétesse ou sa *persona* dans les éléments naturels et cosmiques, il était impératif de ne pas limiter son analyse à un catalogue, pour interroger la façon dont la voix poétique prétend énoncer des vérités. Le sujet invitait en effet à réfléchir à la qualité aphoristique de nombreux poèmes de Raine, l'utilisation de formules au présent simple renforçant la posture d'autorité détenue par une voix poétique située et explosée, humaine et surhumaine, chagrine et prophétique, et ce dans des formes poétiques variées jouant avec les traditions pour les travailler de l'intérieur. La remise en cause de l'autorité de cette voix et du succès de ce projet marquait une excellente dernière étape dans le propos.

Des sujets plus longs ont été donnés, tel « "In a word, my work is digressive, and it is progressive too,--and at the very same time" in *Tristram Shandy* ». La longueur de la formulation semble avoir induit une sélection, plusieurs candidats ayant choisi de traiter uniquement la digression dans *Tristram Shandy*. Or, une prise en compte de l'origine de la citation et de tous ses termes permettait de voir que :

1/ ces mots sont écrits par Tristram lui-même, fait qui incite à la plus grande des précautions connaissant l'esprit facétieux et les manquements de ce narrateur

2/ la citation, sous la forme d'une assertion définitoire, voire péremptoire ('in a word', présent simple, brièveté) est volontairement paradoxale

3/ la tension entre digression et progression, ici présentée comme évidente et simultanée, interroge donc les représentations du temps (linéarité contre cyclicité), les principes de la logique, et les codes littéraires (faisant de la ligne droite une norme, si ce n'est un idéal). De nombreux exemples de digression ont été utilisés souvent à bon escient, mais le jury regrette d'avoir entendu, pour ce sujet comme pour les autres portant sur *Tristram Shandy*, les mêmes références et analyses revenir de façon indiscriminée. Rappelons que chaque sujet doit être traité de manière personnelle, et que l'originalité et la singularité peuvent amener des démonstrations remarquables.

Le déroulement de l'épreuve

L'arrivée à la salle d'examen

Suite à la préparation en 5 heures, le candidat est conduit à sa salle d'examen par un appariteur. Lorsque son nom et prénom ont été clairement énoncés, il prend place face aux trois membres de la commission, en plaçant tout le nécessaire (ouvrage, brouillon, chronomètre, bouteille d'eau) sur sa table.

La démonstration

La leçon est un argumentaire cohérent et unifié autour du sujet donné : il est donc essentiel que, de la première à la dernière phrase, l'angle d'étude apparaisse clairement et guide l'ensemble, illustré par des exemples pertinents, liés par des transitions logiques.

- **L'introduction** joue un rôle essentiel, puisqu'elle permet de définir, conceptualiser et problématiser le sujet afin de guider la lecture qui va en être proposée. **L'accroche**, bien que courte, reflète la compréhension que les candidats ont du sujet et annonce la problématique : par exemple, une démonstration sur l'instabilité du langage dans *Twelfth Night* pouvait être éclairée par une remarque sur la citation « What's in a name ? » dans *Romeo and Juliet*, ou par une référence maîtrisée à Saussure. L'accroche peut être tirée de l'ouvrage étudié ou, parfois plus avantageusement, d'une autre œuvre littéraire ou artistique, d'un essai, d'une citation, d'un événement historique… utilisée à chaque fois comme révélatrice des enjeux du sujet. Par exemple, dans le cas de « "sometimes moonlight, sometimes storms" in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom* », ouvrir sur la tempête dans *King Lear* permettait d'évoquer la puissance élémentaire, symbolique, et dramatique de la tempête, préparant le terrain pour une problématique axée sur la variation comme principe diégétique, philosophique et d'écriture.

- **L'analyse du sujet** est, comme nous l'avons expliqué, un moment incontournable de l'introduction.

Une fois le sujet cadré et conceptualisé, il est bon d'énoncer la **problématique**, c'est-à-dire le fil directeur qui guidera la réflexion tout entière. Ce fil directeur peut prendre la forme d'une question (*key question* ou *guiding question*) ou, et ce fut très souvent le cas cette année, d'une affirmation (*key statement* ou *key thesis*).

L'exercice étant ardu, le jury ne saurait forcer les candidats à formuler des questions, mais voici quelques conseils :

1/ comme son nom l'indique, la problématique exprime un ou des « problèmes » soulevés par le sujet (par exemple, la possibilité ou l'impossibilité du progrès dans *Paradise*, ou la tension humour/sérieux dans *Tristram Shandy*), et en propose une analyse dynamique déployée dans un développement progressif

2/ les problématiques assertives, si elles ont le mérite d'être claires, se révèlent trop souvent statiques et/ou révélatrices de leur conclusion dès l'introduction (*I will show that tragedy mingles with comedy ; this leads me to argue that this Bildungsroman is complicated, etc.*)

3/-qu'elles soient interrogatives ou déclaratives, les problématiques doivent être amples et notionnelles : les axes de lecture orientés sur les personnages, les émotions, l'intrigue… amènent invariablement un développement paraphrastique qui peine à évoluer vers l'abstraction nécessaire à cet exercice

4/-de même, une problématique efficace est souvent claire et brève : très longue, elle met en difficulté le jury qui peine à la prendre en notes, et se révèle trop souvent être un miroir du plan, et inopérante car encombrée

5/–si les questions semblent plus dynamiques au premier abord, rappelons que la formule « *to what extent… »* ne suffit pas à problématiser les mots qui suivent. Il faut donc veiller à ce que l'axe de lecture soit ample, et qu'il véritablement guide la démonstration.

- S'ensuit l'annonce du **plan**. Rappelons aux candidats qu'il est nécessaire de l'énoncer lentement, car le jury doit le noter *verbatim*. Les plans très longs induisent une sensation de confusion, et ne sont souvent pas synonymes de clarté argumentative. Comme souligné dans le rapport de 2025, le plan tripartite n'est pas une obligation, mais se prête très bien à une étude circonstanciée, dynamique et progressive de trente minutes. Les plans en deux parties sont acceptés, et même encouragés s'ils permettent d'éviter un plan déséquilibré, avec des parties de plus en plus courtes et/ou un grand III trop succinct. Le plus important est que ce plan soit dynamique et progressif, c'est-à-dire que chaque palier de l'analyse ajoute une lecture distincte de ce qui précède comme de ce qui suit, et qu'il traduise une complexification croissante (*imaginer par exemple : I.escaping arbitrary adult and societal rules in Huckleberry Finn and Moonrise Kingdom II.the impossibility of escaping the past and the self III.creating a new aesthetic, between escape and acceptance of limits)*. Rappelons qu'un mouvement très efficace consiste à partir du plus apparent et concret, pour aller vers le plus abstrait, tandis que les plans étudiant un personnage dans chaque partie, ou un personnage puis le narrateur, ou le fond puis la forme, parviennent très rarement à rendre compte des enjeux entremêlés d'une œuvre.

- Le **développement** occupe la plus grande partie de l'exposé. Il vient répondre à la problématique au moyen d'une démonstration argumentée. Pour rappel, chaque grande partie défend un **argument** central, lui-même soutenu par plusieurs arguments mineurs distribués en deux ou trois sous-parties. Notons que l'annonce des sous-parties est rarement porteuse et n'est pas conseillée.

Toute idée avancée doit être illustrée par un **exemple** pertinent et situé (page, chapitre / scène, emplacement sur la page si utile). Une connaissance pointue de l'ouvrage permet de mobiliser une série d'exemples dans l'œuvre entière, et pas seulement au début. Toutefois, les événements et citations auxquels il est fait référence doivent être étudiés attentivement, au risque de voir le propos sombrer dans la glose et la paraphrase, défaut récurrent lors de cette session également.

Le jury regrette d'avoir entendu si peu de **micro-lectures**, terme qui, comme son équivalent en anglais (*close reading*), recouvre une dissection habile du discours. Ainsi il est possible de prêter attention à la morphologie des mots (les monosyllabes sont souvent accentués et sont frappants ; les termes de plus de quatre syllabes sont plus rares et peuvent suggérer un registre formel ou une forme de prétention, etc.), aux sonorités (allitérations et assonances, plosives ou consonnes chuintantes par exemple produisent des effets distincts), à la ponctuation (pourquoi des tirets longs ? pourquoi tant de points d'interrogation ? etc.), à la négation, aux pronoms (personnels notamment : présence très marquée de la première personne, etc.) et adverbes de temps ou de lieu… ainsi que la répétition ou la disparition de ces éléments.

Rappelons que **les figures de style et de rhétorique** sont des outils méthodologiques irremplaçables pour effectuer une étude détaillée de la matérialité et la poéticité du texte : repérer la présence d'une anaphore, d'un polyptote ou d'une épizeuxe peut servir à démontrer l'emphase, une homéoptote une rengaine entêtante, une épanorthose le doute et l'hésitation, une anadiplose l'autocensure, pour ne donner que quelques exemples à adapter au contexte. Toutefois attention, comme l'explique si bien RP2025, les candidats sont invités à vérifier leurs définitions : tout effet d'opposition n'est pas un oxymore, et une scène écrite prenant vie n'est

pas une ekphrasis, mais une hypotypose. Si ces outils stylistiques peuvent paraître trop avancés ou caduques, rappelons que l'agrégation incarne le concours le plus exigeant dans le domaine de l'anglistique : la maîtrise de la micro-lecture se révélera utile pour construire des cours de littérature de qualité, qu'importe le niveau. Les titres indiqués dans la bibliographie permettent de travailler cet aspect.

Une fois que des exemples pertinents illustrant des idées fortes ont été isolés, il est primordial que ces exemples tout comme ces idées ne soient pas listés au moyen de formules vagues ('*we have…', 'there is…', 'also*,…') mais reliés entre eux de manière logique (*therefore… nonetheless… as a matter of fact…*). Les **transitions** entre les sous-parties et les parties sont donc essentielles, or elles ont trop souvent manqué cette année, y compris dans d'excellentes présentations. Rappelons qu'annoncer *« I am now starting my second part* » ne constitue pas une transition, et qu'il faut par conséquent faire un effort dès le brouillon pour organiser ses idées de sorte que leur ordre apparaisse presque évident ou naturel.

Pour finir sur les exemples, les références très connues (telle la métaphore du langage comme *chevrel glove* dans *Twelfth Night*) ne sont pas proscrites si elles sont utilisées judicieusement, c'est-à-dire pour éclairer le sujet précis donné à étudier. Les commissions ont toutefois constaté que les mêmes exemples ou notions étaient parfois convoqués pour traiter des sujets très différents, donnant lieu à **des propos plaqués**, digressifs et/ou hors sujet.

Les commissions ont toutefois *constaté que* les mêmes exemples ou notions étaient parfois convoqués pour traiter des sujets très différents, donnant lieu à des propos plaqués, digressifs et/ou hors sujet. Rappelons que l'aide dont peuvent bénéficier les candidats (cours, ouvrages érudits, appareil critique des ouvrages…) dans leur préparation au concours doit rester un levier favorisant une réflexion personnelle sur les œuvres et sur les sujets. Les connaissances précises sur le contexte de production ou l'apport biographique, par exemple, doivent aider à démontrer la singularité esthétique de l'œuvre, et non devenir prétexte à un long développement digressif.

Enfin, le jury a été surpris d'entendre un grand nombre de candidats confondre **auteur et narrateur**, distinction qui n'est pas toujours aisée (notamment dans le cas de *Tristram Shandy*), mais qui doit absolument être présente à l'esprit de chacun. L'incapacité à percevoir qui parle, et donc à repérer les changements de focalisation, l'ironie, ou encore la manipulation, a amené des contresens importants qui peuvent aisément être évités. Les ouvrages mentionnés dans la bibliographie permettent de travailler en ce sens.

- Dernière étape : **la conclusion**. Trop souvent réduite à un résumé rapide des arguments, voire, pire, à l'argument de la dernière partie, elle est aussi essentielle que l'introduction, dont elle est le pendant méthodologique. En effet, bien plus qu'un simple rappel des idées avancées, la conclusion répond à la question problématique en redistribuant les arguments centraux développés lors de la démonstration. C'est la conclusion qui permet au jury, et aux candidats, de vérifier que tout dans leur propos est lié, cohérent, et convaincant.

Le rapport de 2025 explique très bien l'importance de l'**ouverture**. Il s'agit, après avoir proposé l'interprétation aussi riche que possible du sujet et conclu son propos, d'inviter le jury à envisager d'autres pistes de réflexion. Ainsi, il est possible d'ouvrir sur une œuvre n'étant pas

au programme (du même auteur ou non), sur une mise en scène potentielle, ou encore sur une lecture originale à l'aune d'un mouvement critique apparu récemment.

L'entretien

D'une durée approximative de dix minutes, l'entretien a pour fonction d'aider les candidats à approfondir et à affiner leur propos. Les questions posées par les trois membres de la commission doivent donc être perçues comme une opportunité présentée par un jury bienveillant. L'entretien permet ainsi aux candidats de préciser une réflexion amorcée lors de l'exposé (par exemple, en explicitant une référence au tragique), de corriger une éventuelle erreur, d'établir un lien avec un autre passage de l'œuvre ou encore de réfléchir à la pertinence d'une notion ou d'un genre au regard du sujet proposé (ironie dramatique, romantisme…). Les candidats sont ainsi invités à écouter attentivement la question, dont la formulation contient déjà une graine de réponse, et à éviter de répéter mot pour mot ce qui a déjà été dit dans l'exposé. Comme déjà indiqué dans les autres rapports, des réponses trop courtes peinent souvent à faire le tour de la question ; trop longues, elles empiètent sur le temps que la commission souhaite utiliser pour aborder d'autres points.

Cette année encore, l'absence d'exemples concrets et/ou de micro-lectures a amené le jury à poser des questions sur la forme du texte. Les candidats sont invités à lire les paragraphes plus haut sur les micro-lectures et les figures de style, et à consulter les ouvrages mentionnés dans la bibliographie, s'ils souhaitent affiner leurs compétences.

Enfin, rappelons que l'entretien se déroule en français : trop de candidats ont, après un exposé dans un anglais formel tout à fait approprié à l'épreuve, sombré dans une langue relâchée dans la deuxième partie de l'examen. Pour exemple, *on, voilà, ça veut dire, c'est pas exactement…,* ont des équivalents soutenus qui conviennent davantage à l'exercice.

Après l'épreuve

Un membre du jury se lève pour vérifier qu'à l'exception de l'introduction et de la conclusion, les notes n'ont pas été entièrement rédigées, et reprend l'ouvrage emprunté. Le candidat est ensuite invité à quitter la salle et le couloir d'examen, afin de laisser le temps à la commission de délibérer. Cette année, les candidats ont été polis et discrets sans faire preuve de familiarité, et le jury les en remercie.

Exemples de sujets donnés cette année

Thresholds in Nathaniel Hawthorne's *Tales*

"(S)ome strange peril" (p. 233) in Hawthorne's *Tales*

"The forms of the evanescent" in Hawthorne's *Tales*

"(A)dmirable fooling", (2.3.79) in *Twelfth Night*

"(I)mprobable fiction" (3.4.124) in *Twelfth Night*

"That that is is" (4.2.14-15) in *Twelfth Night*

"(T)he process of writing" (p. 76) in *Orlando*

"(C)urious obliquity" in *Orlando*

Seeing in *Orlando*

Betrayal in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom*

Enactment in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom*

Escape in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom*

“sometimes moonlight, sometimes storms” in *Huckleberry Finn* and *Moonrise Kingdom*

Darkness in Raine’s poems

"the desert self" (p. 86) in Raine’s poems

"Forms of wisdom" (p. 282) in Raine’s poems

"the undying voice" in Raine’s poems

Edges in *Paradise*

Here and There in *Paradise*

"We are told they can eat metal" (p. 120) in *Paradise*

“All you want is stories” (p.42) in *Paradise*

Satiation and depletion in *Tristram Shandy*

“In a word, my work is digressive, and it is progressive too,--and at the very same time” in *Tristram Shandy*

“Every thing in this world, said my father, is big with jests” in *Tristram Shandy*

Conseils généraux :

- Apporter un chronomètre et le consulter régulièrement
- Utiliser des languettes ou post-its pour isoler les références
- Rendre le livre à la fin
- Ne rédiger que l’introduction et la conclusion
- Bien situer et définir le sujet ; éviter le placage d’analyses et le hors sujet
- Connaître les œuvres sur le bout des doigts
- Adopter une problématique claire et concise (cf. Boileau : « Ce que l’on conçoit bien, s’énonce clairement »)
- Équilibrer son plan
- Étudier autant le film que l’ouvrage
- Effectuer des micro-lectures avec les termes d’analyse littéraire et filmique appropriés
- Oser une interprétation personnelle et audacieuse
- Prendre les questions comme une opportunité d’approfondir son propos

Bibliographie indicative :

Stéphanie Durrans, *Le commentaire et la dissertation en littérature de langue anglaise*, Ellipses

Françoise Grellet, *Handbook of Literary Words*, Hachette

Terence Hughes et Claire Patin, *L'analyse textuelle en anglais,* Armand Colin

Penguin Dictionary of Literary Terms

Juliette DOROTTE, Professeur en classes préparatoires, Lycée Jean-Jaurès, Montreuil

2 – Option A – Littérature : épreuve d'explication de texte

L'explication de texte est un exercice canonique, qui donne l'occasion aux candidats et aux candidates de démontrer leur sensibilité aux moyens expressifs que met en œuvre la littérature. Il s'agit de déployer le sens d'un texte par l'analyse détaillée de ses effets et d'en caractériser la singularité. Cette lecture personnelle doit proposer une circulation claire, complète et progressive dans le passage.

Recommandations générales

Pour comprendre les exigences du concours et l'esprit de l'épreuve, il convient de **consulter les rapports du jury** des années passées, tous accessibles en ligne. Le présent rapport ne pouvant viser l'exhaustivité, nous reproduisons ci-dessous, en l'étoffant, la synthèse établie par le rapport de 2021, afin d'attirer l'attention des candidats sur les points essentiels à considérer et les inviter à se reporter aux rapports qui les abordent plus en détail.

L'explication de texte étant un exercice qui demande de la méthode, si bien qu'il est indispensable de **s'entraîner régulièrement** à l'épreuve, en premier lieu, pour se familiariser avec son format : 2h de préparation, 30 min de présentation en anglais, 10 minutes d'échange avec le jury, en anglais également. S'entraîner régulièrement permet d'apprendre à doser son temps mais aussi à **répartir son effort** : un certain nombre de prestations offrent des premières parties riches et détaillées, des deuxièmes parties plus pauvres et des troisièmes parties réduites à vraiment très peu de choses. Certains candidats semblent consacrer toute leur énergie à la présentation de 30 minutes et peinent à remobiliser leur force et leur attention pour l'entretien.

S'entraîner régulièrement et assister à d'autres prestations permet ensuite de développer ses **capacités de communication** en public : parler en phrases relativement complètes à partir de notes (seules l'introduction et la conclusion pouvant être entièrement rédigées), maintenir un échange oculaire intermittent mais naturel avec l'auditoire, adapter son débit et son volume pour être toujours compréhensible, porter son discours avec clarté et conviction pour capter et canaliser l'attention des membres du jury. Toutes ces qualités sont évidemment indispensables au métier d'enseignant.

Enfin, c'est par un entraînement régulier qu'on apprendra à saisir rapidement les caractéristiques saillantes d'un texte, à mobiliser les outils appropriés (pour rendre compte des effets perçus), à passer le texte au peigne fin, à mettre en avant des lignes de force (pour hiérarchiser et organiser les remarques de détail) et à échafauder une proposition de circulation claire et progressive.

Parce que l'épreuve exige que les candidats aient recours à des **outils d'analyse** précis et variés (stylistiques, narratologiques, prosodiques…) et qu'ils étudient un texte dans toutes ses dimensions, il n'est sans doute pas inutile de se doter d'une grille de lecture mentale (que l'on aura étoffée au fur et à mesure de l'année préparatoire) pour passer les textes au crible et repérer les effets qui ne sautent pas immédiatement aux yeux. Car si les candidats identifient généralement bien les champs lexicaux et les figures de style, ils ne pensent pas toujours à considérer les changements de temps ou de pronoms, le passage du vers à la prose (dans les pièces de Shakespeare, par exemple), du récit au dialogue ou le glissement d'une focalisation à une autre, dont les effets de sens sont pourtant parfois massifs. On gagnera donc à aborder le texte dans toutes ses dimensions (quitte à ne pas retenir les dimensions moins pertinentes), et à considérer systématiquement la voix, la structure, le lexique (mots grammaticaux compris), la syntaxe, les temps (aspects et modes compris), les figures de style, les images, les sonorités et les rythmes, sans oublier les ellipses, les ambiguïtés et les

non-dits. C'est ici l'occasion de mettre en garde les candidats contre la tentation d'escamoter un passage ambigu, auquel le jury reviendra immanquablement au moment de l' entretien : il ne s'agit pas de résoudre l'ambiguïté mais de montrer ce qui la constitue, quel rôle elle joue dans le passage, et d'en proposer des interprétations.

Point n'est besoin de tenter d'éblouir le jury par des figures de style rares et aux noms savants pas toujours correctement accentués. Les analyses les plus convaincantes s'attachent souvent à des phénomènes relativement courants : répétition, parallélisme, polysémie d'un terme, figures de styles usuelles (comparaison, hyperbole, euphémisme), phénomènes grammaticaux courants (temps, modaux, pronoms personnels ou indéfinis).

Ajoutons qu'il ne s'agit pas de « tout dire » mais de **proposer une lecture cohérente et personnelle**, née de la rencontre entre un texte et un lecteur ou une lectrice, avec sa sensibilité propre, son expérience de lecture, sa connaissance de l'œuvre et ses acquis méthodologiques. Chaque année, le jury constate combien deux bonnes explications d'un même passage peuvent adopter des partis pris extrêmement différents et également éclairants. L'épreuve valorise également le travail de longue haleine. Les meilleures prestations sont celles qui démontrent une grande maîtrise de la méthode et une connaissance approfondie des œuvres, mais aussi un engagement personnel dans la lecture et une fréquentation assidue de la littérature.

Les principales étapes de l'explication

L'introduction est un moment décisif et très codé, qui doit respecter plusieurs étapes. Trop souvent, les candidats commencent par énoncer des généralités sur l'œuvre avant de proposer une problématique et un plan que rien n'a permis d'anticiper. La première partie de l'introduction doit **caractériser le passage** et **identifier les enjeux** majeurs qu'on y a décelés. C'est à partir de cette caractérisation et de ces enjeux qu'on pourra échafauder une problématique et définir les lignes de force du plan. Pour cela, trois étapes s'imposent, qui pourront être abordées dans l'ordre le plus propice pour l'extrait donné :

— Il est indispensable de **situer le passage dans l'œuvre**

- pour fournir les éléments indispensables à sa compréhension ;

- pour mettre en évidence sa fonction dans l'économie générale de l'œuvre ;

- en identifiant les paramètres (narratologiques, stylistiques, thématiques…) permettant d'en définir la spécificité ou, au contraire, le caractère typique.

— Il convient ensuite (quoique, encore une fois, l'ordre de ces premières étapes ne soit pas prescrit) de **mettre en évidence le mouvement du passage**

- à la fois pour en indiquer la teneur (dire très succinctement de quoi il retourne, ce qui advient dans la diégèse ; ce que le poème dit ; ce qu'une scène montre) ;

- pour en préciser la texture (prose ou vers, récit ou dialogue...) ;

- et pour restituer la structure du passage (en identifiant les effets de circularité, de stase, de crescendo, de rupture, un tournant, un changement de focalisation…) et les effets de tension (ou de résolution).

— Enfin, c'est **la singularité du passage** (simple spécificité ou réelle originalité) qu'il s'agit de mettre en évidence, telle qu'elle a pu sauter aux yeux dès la première lecture ou telle qu'elle est apparue à l'issue des deux heures d'analyse préparatoire. La singularité s'établit par comparaison implicite avec le reste de l'œuvre mais aussi avec d'autres « scènes » de la littérature. La culture littéraire qu'on se sera forgée au cours de son cursus scolaire et universitaire permettra, par exemple, de reconnaître des motifs et des topoï, et de saisir la

manière dont ils sont revisités dans l'extrait. (Ainsi, gagnait-on à connaître le topos de la bergère pour caractériser « Poor Maria » dans le passage tiré du Volume IX, chapitre XXIV de *Tristram Shandy* (pp. 522-523) et déceler un pastiche de la pastorale.)

La lecture d'un court extrait du passage peut intervenir en amont de l'introduction (au moment de la prise de parole initiale, donc) ou juste avant l'énoncé de la problématique. C'est un moment bref mais important car il donne l'occasion au candidat de mettre en valeur un extrait, d'en faire résonner les effets (ton, ironie, ambiguïté, syntaxe…). Il convient de préparer cette lecture en vérifiant, si nécessaire, la prononciation des termes dans le dictionnaire de prononciation mis à disposition dans la salle de préparation. Au moment d'annoncer qu'ils vont lire un extrait, certains candidats en profitent habilement pour attirer l'attention du jury sur un effet en lien direct avec les enjeux du passage et la problématique.

La problématique est probablement le moment qui pose le plus de difficultés aux candidats ; même de bonnes prestations débutent régulièrement par des problématiques peu prometteuses. Conscients qu'il s'agit d'un moment particulièrement important, certains candidats ont tendance à proposer des problématiques si longues et complexes qu'elles en deviennent incompréhensibles, quand il s'agit plus simplement de poser au texte une question féconde à laquelle chacune des parties offrira une réponse particulière. La question doit être suffisamment ouverte (ou polysémique) pour permettre des réponses sensiblement différentes ; mais elle doit être suffisamment précise pour concerner uniquement ce passage et non pas générale au point de convenir à n'importe quel passage. Il ne faut pas chercher à inclure tous les mots clés de l'annonce du plan dans l'énoncé de la problématique ; si les premières étapes de l'introduction ont été correctement réalisées, les principaux termes-clés de l'annonce du plan auront déjà été employés et seront reconnus par l'auditoire. La question, ou l'hypothèse (*claim*), doit correspondre aux réponses qu'offre le développement, et il faut pouvoir y donner une réponse synthétique en conclusion.

Le plan doit être clair (immédiatement compréhensible et constitué de parties bien différenciées), progressif (du plus évident au plus implicite) et dynamique (un nouveau questionnement doit se dessiner à l'issue de chacune des deux premières parties). L'annonce du plan doit être concise et incisive ; elle gagne à être mémorisable et aisément reformulable, grâce à la mise en avant de mots clés choisis avec soin et caractérisants).

Le plan se décline presque toujours en trois parties quoique que ce ne soit pas un impératif. Il est déconseillé d'introduire des termes de théorie critique dans l'annonce du plan, a fortiori s'ils n'ont pas été précisément définis au préalable. Plus généralement, les termes de théorie critiques sont à utiliser avec parcimonie : rares sont les prestations qui en font un usage probant et en tirent un véritable bénéfice interprétatif.

Il faut **énoncer la problématique et l'annonce du plan distinctement et lentement** pour permettre aux membres du jury de les noter *in extenso*, et ne pas hésiter à les répéter. En revanche, **il n'est pas utile d'annoncer les sous-parties** à l'orée de chaque partie du développement : c'est une pratique qui fait perdre du temps et interrompt le fil du discours. Il est préférable de scander les nouveaux points d'argumentation au fur et à mesure par la mise en relief d'un nouveau terme, souligné par un infléchissement vocal.

Le développement doit proposer un parcours clair et cohérent du texte. Il se comprend comme une longue réponse, nuancée et étayée, à la problématique. Il est généralement organisé en trois parties qui doivent être bien différenciées, le passage de l'une à l'autre s'opérant par une transition : arrivé à l'issue d'une argumentation se dessine une nouvelle voie d'exploration. L'art du développement (qui s'acquiert par la pratique) est de négocier le va-et-vient entre le niveau de l'argumentation générale et celui des analyses de détail.

À chaque nouvelle partie, il faut commencer par préciser l'argument que l'on souhaite démontrer avant d'engager les micro-lectures qui l'étayent, et revenir régulièrement au fil argumentatif afin de rappeler ce qui vient d'être démontré avant de poursuivre le raisonnement et d'annoncer l'argument suivant. Le fil argumentatif, tissu conjonctif des analyses de détail, doit constamment orienter l'attention de l'auditoire vers les effets qu'on souhaite mettre en évidence et exposer le déroulement du raisonnement.

Un des **défauts** de méthode les plus courants consiste à enchaîner les remarques de détail sans les rapporter à l'argumentation générale, sans en expliciter le sens et la fonction, donc. Cela crée le sentiment d'un « tunnel » de remarques avançant sans direction. Quand les qualités d'expression font également défaut, le tunnel se mue en un **catalogue** de « there is », « there is also », « we have ». S'il importe d'acquérir les termes techniques propres à l'analyse littéraire, il convient aussi d'étoffer son vocabulaire courant pour nuancer son jugement et mettre en valeur ses trouvailles.

Un autre défaut courant du développement est de se contenter de **simples repérages** : un passage du texte est cité mais il n'est ni caractérisé, ni interprété (étapes indispensables à l'analyse). **Caractériser** le passage, c'est identifier l'aspect sous lequel on le considère (catégorie grammaticale, figure de style, cellule métrique, etc.) et ainsi indiquer implicitement l'outil qu'on mobilise, un même passage pouvant être considéré sous plusieurs aspects (rhétorique, métrique, narratologie…). L'**interpréter**, c'est préciser l'effet perçu, lui assigner un sens et articuler ce sens à l'argumentation générale.

Un troisième défaut consiste à délaisser le texte pour proposer des considérations générales sur l'œuvre, tirées des cours (**placage**). Si une connaissance fine de l'œuvre est indispensable, il n'est pas utile de l'exhiber puisqu'elle informe l'ensemble de l'analyse. Dans le développement, les renvois à d'autres passages de l'œuvre doivent rester ponctuels et être justifiés.

La conclusion doit repréciser la singularité du passage à l'issue du parcours et répondre à la question mise en avant dans la problématique en rappelant brièvement les éléments établis par les principaux points d'argumentation. Il faut éviter de réutiliser à l'identique les formules déjà employées dans le développement pour tenter de les reformuler autrement et retraverser la question sous un jour un peu différent. C'est également dans la conclusion qu'il convient de revenir sur la place de l'extrait dans l'économie de l'œuvre, ou d'envisager à nouveaux frais la place du poème dans le recueil ou sa fonction dans l'œuvre. Enfin, il est d'usage d'ouvrir la réflexion en indiquant comment l'étude de ce passage éclaire l'œuvre ou invite à reconsidérer un genre, une forme, un topos, un motif de la littérature.

La présentation est suivie d'un **entretien avec le jury** qui dure généralement une dizaine de minutes (15 minutes maximum). Le principal défi pour les candidats est de se détacher de l'analyse qu'ils viennent de conduire et de se tenir prêt à entendre les questions du jury et à reconsidérer le texte d'un œil frais. Rappelons que les questions ne cherchent jamais à « piéger » les candidats mais visent toujours à les inviter à compléter, à nuancer, à infléchir et, au final, à bonifier leur prestation. Des réponses pertinentes aux questions, une prise de conscience même tardive d'un aspect du texte qu'on avait manqué peuvent significativement réviser l'évaluation. Le plus souvent, les questions du jury invitent

- à clarifier ou à préciser un point d'argumentation ;

- à (re)considérer un passage ou un aspect du texte qui a été ignoré et qui recèle des apports inaperçus pour l'argumentation.

Il ne faut pas hésiter à demander une reformulation de la question si celle-ci n'est pas immédiatement compréhensible et à prendre le temps de lire le passage sur lequel on est invité à se pencher. La durée des

réponses doit être adaptée à la durée de la séquence et ne pas dépasser environ 2 minutes, pour permettre à chaque membre du jury de poser au moins une question.

Si l'explication de texte est un exercice académique, elle est d'abord une lecture, formalisée pour être rendue partageable, et constitue en cela notre rapport fondamental à la littérature. Aussi voudrait-on, pour finir, inviter les candidats à ressentir et à laisser transparaître, en dépit du stress très compréhensible qui s'attache à la situation et, qui sait, pour le contrer, leur goût pour la littérature et leur enthousiasme à partager leur lecture.

Synthèse établie par le rapport de 2021 et mise à jour

S'agissant des points spécifiques mentionnés ci-après, on pourra se reporter utilement aux rapports suivants :

Dimension pratique

- Dans la salle de préparation : 2023, pp. 142-143

- Conseils sur les deux heures de préparation et l'utilisation des outils mis à la disposition des candidats en loge : 2022, pp. 127-128

Construction de l'introduction

- Étapes de l'introduction : 2022, pp. 128-131

- Conception de l'amorce et exigence de continuité de l'introduction : 2020, p. 112 ; 2019, p. 152, 2018, pp. 129-130

- Lecture à haute voix d'un extrait : 2023, p. 143

- Problématisation : 2020, p. 112

- Annonce du plan : 2019, p. 154

La construction du plan

- Nature des axes choisis : 2019, p. 154 ; 2018, p. 130

- Conseils pour une bonne progression logique de l'exposé : 2020, p. 114

- Du danger des énumérations : 2020, p. 114 ; 2019, p. 154

- Exemples de plans de présentations orales réussies :

Pertinence des remarques et pistes proposées ; analyses et micro-lectures

- Spécificités génériques : poésie, théâtre, roman : 2022, p. 131-132 ; 2018, p. 133 ;

- Outils d'analyse littéraire : richesse et précision terminologiques : 2022, p. 132-133

- Savoir identifier et éviter la paraphrase et l'analyse psychologisante : 2019, p. 153 ; 2018, p.131

- Risque des relevés de champs lexicaux : 2018, p. 131

- Importance de l'attachement à la lettre du texte : 2016, p. 94

- Usage des bons outils d'analyse littéraire : 2022 pp. 132-134 ; 2020, pp. 114-115 ; 2019, p. 155 ; 2018, pp. 132 & 134 ; 2017, p. 142 ; 2016, pp. 93-94

- Usage des connaissances contextuelles : 2018, p. 132 ; 2016, p. 94

- Comment répondre aux ambiguïtés perçues dans un texte ? Bonne et mauvaise indétermination, et questions de genre : 2021, p. 124ss

- Quelle place donner à l'œuvre intégrale et au hors-texte dans l'exercice d'explication 2021, p. 127

- Bon et mauvais usage des citations : 2020, p. 114 ; 2018, p. 131

Rôle de la conclusion

- Rôle et format : 2019, p. 153 ;

Entretien avec le jury

- Esprit et enjeux : 2023, p. 147 ; 2020, pp. 115-116 ; 2019, p. 155 ; 2018, p. 134

Échantillon de sujets proposés lors de la session 2026

Abdulrazak Gurnah, *Paradise*, pp. 26-27 (« Some nights they were plagued » à « the evil bottomless latrine pit »).

Abdulrazak Gurnah, *Paradise*, pp. 224-226 (de « For three days » à « frightening silence »).

Kathleen Raine, *The Collected Poems*, « Shells », p. 94.

Kathleen Raine, *The Collected Poems*, « On a Deserted Shore », poems 1-6, pp. 179-180.

Kathleen Raine, *The Collected Poems*, « The Company », p. 91.

William Shakespeare, *Twelfth Night*, II, scene 4, v. 1-70, pp. 226-231.

William Shakespeare, *Twelfth Night*, III, scene 4, v. 16-80, pp. 274-279

Laurence Sterne, *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* [1759], Volume IV, Chapter XIII, pp. 228-229 « 'Tis even high time…" à "Here's a crown for your trouble"

Laurence Sterne, *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* [1759], Volume IX, THE INVOCATION, pp. 522-523 (« ———Poor Maria, continued he » à « but that I leave to the world. »).

Virginia Woolf, *Orlando : A Biography*, Chapter IV, pp. 107-110 (« With some of the guineas left » à « to yield and to resist. »).

Virginia Woolf, *Orlando : A Biography*, Chapter I, pp. 28-29 (« Then, suddenly Orlando » à « Why was she here alone with her uncle ? »).

Restitution partielle de trois très bonnes prestations

William Shakespeare, *Twelfth Night*, 2.4.1-70, pp. 226-231.

- une pièce très musicale, qui a d'ailleurs été mise en scène comme une comédie musicale ;

- une scène très musicale mais dont la tonalité n'est plus celle du *happy carousing*, c'est une musique plus mélancolique qui résonne ici, une tonalité plus intime (*a more intimate undertone*) ;

- pour la deuxième fois de la pièce, le comte Orsino et Viola (qui a pris l'apparence d'un jeune homme sous le nom de Cesario) sont en tête à tête et débattent au sujet de l'amour. La question qui sous-tend les réflexions du comte pourrait se formuler ainsi : les femmes sont-elles capables d'un amour aussi profond que les hommes ?

- la candidate propose une très bonne lecture à haute voix du dialogue aux vers 21-29, qui met bien en évidence, précise-t-elle, l'ironie dramatique du passage (Viola-Cesario confesse à mots couverts son amour

pour Orsino, reconnaissant qu'elle aime une femme qui a le même âge que le Duc et la même apparence. Le Duc ne comprend pas la confession voilée.)

Problématique : « … how the scene oscillates between pleasure and pain, in other words how each character is shown as "mak[ing] their pleasure of their pains" to quote Sebastian in III, 3 ». (Les termes « pain » et « pleasure » reviennent à la fin de la scène.)

Plan : I. An intimate scene between Orsino and Viola-Cesario ;

II. The performance of male authority ;

III. An artistic performance.

I. An intimate scene between Orsino and Viola-Cesario

Le passage met en scène l'intimité croissante entre Orsino et Viola-Cesario en montrant leur proximité et leur familiarité.

- La didascalie « [*Exit Curio*.] » (l. 14) indique que les deux personnages sont seuls de la ligne 14 à la ligne 42.

- Orsino utilise les pronoms « thou » (l. 15) « thy » (l. 36) et « thine [eyes] » (l. 23) lorsqu'il s'adresse à Viola-Cesario, marquant par là une relation informelle et intime. Viola-Cesario, en revanche, utilise toujours le « you » de politesse pour marquer la déférence qu'elle doit au comte, qui est son aîné et son employeur. La hiérarchie est respectée.

En revanche [2è point], la perspective d'une communion plus intime est indiquée par le recours à l'*hemistichomythia*, procédé par lequel un personnage finit un vers entamé par l'autre, dans le passage de l'aveu déguisé (l. 25-27).

- Lorsqu'Orsino utilise le pronom « we » (l. 33), il a en tête la communauté des hommes ; mais Viola, elle, aspire à la communauté du mariage et confesse son amour, à mots couverts, à Orsino aux l. 21-29. [Analyse de ce passage :] Les lignes 21-22 (« It gives a very echo to the seat / Where love is throned ») reprennent la métaphore figée du cœur comme siège des émotions mais si, comme on peut l'imaginer, Viola se tient devant le duc assis sur son trône, par cette formule elle l'identifie aussi comme l'objet de son amour. Lorsque Viola répond « A little, by your favour. » (l. 25), elle a recours à un euphémisme ou à une antiphrase (« a little ») et elle joue sur deux sens du mot *favour* (les bonnes grâces ; la grâce physique). Orsino entend « grâce à vous » et comprend que c'est grâce à lui et à l'accueil qu'il a réservé à Cesario à sa cour qu'il a trouvé l'amour ; le public entend aussi l'aveu : que c'est la grâce physique d'Orsino qui a touché Viola-Cesario. L'aveu se manifeste aussi dans la forme du vers, avec les *feminine endings* ('FA-vour ; com'PLEX-ion) par lesquelles Viola marque le débordement de son amour.

Or [3è point], lorsqu'il se laisse aller à l'excès et qu'il n'est pas payé de retour (*« unrequited love*), l'amour fait courir un danger de mort. La mention de l'« écho » (l. 21) apparente Viola à la nymphe Echo, incapable de faire part à Narcisse de son amour et qui meurt de chagrin. Le champ lexical de la mort est bien présent à la fin du texte, très explicitement dans la chanson de Feste : « death » (l. 57), « coffin » (l. 60), « corpse », « bones » (l. 62), « grave » (l. 65), et un peu plus implicitement dans la réplique d'Orsino : les tricoteuses (« The spinsters and the knitters in the sun », l. 44) évoquent les trois Parques.

Enfin [4è point], cette scène intime entre Orsino et Viola est hantée par la présence d'Olivia, que le comte croit aimer. Olivia n'est pas nommée mais elle est « la créature » dont l'image se présente constamment à son esprit (l. 19) ; l'initiale de son prénom apparaît dans le O lyrique (« O fellow » l. 43 ; « O prepare » l. 56). La grivoiserie de Feste encourage à lire le vers 64 (« Lay me, O where ») comme un aveu de désir charnel et de

voir dans ce O une image du sexe féminin. Orsino se présente en amoureux mélancolique, victime de la « fair cruelty » (Acte I, sc. 5, v. 280), à laquelle la chanson de Feste fait écho (« I am slain by a fair cruel maid » l. 54)

Et pourtant [*Transition*], Orsino semble prendre plaisir à sa peine, ce que dit l'oxymore « sweet pangs » (l. 16). On peut faire l'hypothèse que ce mélange de peine et de plaisir est le produit d'une société profondément hiérarchisée, que manifeste la performance d'autorité masculine à laquelle se livre Orsino.

II. The performance of male authority

- Le comte Orsino agit en maître et use fréquemment du mode impératif : « Give me some music » (l. 1), « Come » (l. 7), « Seek him out » (l. 14) ; « Come hither, boy » (l. 15), « Then let thy love » (l. 36), « O, fellow, come » (l. 42), « Mark it, Cesario » (l. 43).

- Il est celui qui pose les questions (l. 20, 24, 28) et mène la conversation.

- Son autorité se marque également dans l'inversion trochaïque fréquente à l'initiale des vers : « Give me » (l. 1), « Now good Cesario » (l. 2), « Come, but one verse » (l. 7).

- Son autorité est reconnue dans les termes de déférence employés par Curio (« so please your lordship », l. 8).

- Orsino fait chercher Feste (« Seek him out ») et le paye pour sa chanson (« There's for thy pains. » l. 67).

En outre, [2è point] l'autorité d'Orsino est renforcée par son âge.

Orsino pense incarner un type et se présente comme un modèle, signe de son narcissisme et de son hybris : « For such as I am all true lovers are » (l. 17). Il faut noter la contradiction entre la désignation « true lover » et sa caractérisation au vers suivant : « Unstaid and skittish » ; il se contredira encore davantage à la fin de scène. Orsino caractérise l'homme amoureux comme volage et inconstant : fébrile (« skittish »), frivole et fragile (« giddy and unfirm », l. 33), vacillant (« wavering », l. 34) : aussi changeant que le « changeable taffeta » (Acte II, sc. 4, l. 74). À l'inverse, Orsino loue les femmes pour leur constance (l. 35).

- Et pourtant, contre toute logique, à rebours de leur mérite respectif, c'est aux femmes de s'adapter aux hommes, affirme Orsino (l. 30-35). Il recommande à Cesario-Viola de choisir une femme plus jeune que lui pour qu'elle se fasse à lui comme un vêtement au corps.

C'est que [3è point], les femmes sont maintenues dans une position subalterne.

- Ainsi sont-elles comparées à des fleurs (« For women are as roses » l. 38). Ce poncif pétrarquiste est renforcé par la rime *flower*/*hour* qui met en exergue le caractère éphémère de leur beauté.

- Plus généralement, c'est la jeunesse qui doit respect à l'autorité de l'âge, comme l'indique le comparatif « younger » (l. 36), qui participe du polyptote (*young*, *younger*).

Les femmes âgées non mariées (« spinsters », l. 44), elles, apparaissant reléguées. Pourtant, c'est bien une chanson « old and plain » (l. 43) qu'Orsino souhaite entendre, nostalgique qu'il est des temps passés (« old age », l. 48) et d'une forme de maturité qu'il fuit par convention sociale.

Si les rapports entre les personnages et le discours d'Orsino reflètent un modèle hétéro-patriarcal qui sous-tend une société très hiérarchisée et définit les attentes sociétales (mariage), l'hétéronormativité est fissurée par l'attirance homoérotique entre Orsino et Viola-Cesario et le brouillage des genres. De fait, celui qu'Orsino appelle « boy » (l. 24) était, à l'époque, incarné par un jeune acteur jouant le rôle d'une femme travestie en jeune homme.

Surtout [*Transition*], c'est la performance artistique de Feste qui menace l'ordre social.

III. An artistic performance

Si Feste entre en scène à l'acte I, scène 5, c'est la première fois ici qu'il est nommé (« Feste the jester ») et présenté (« a fool that the Lady Olivia's father took much delight in. » l. 11-12). Son nom évoque les festivités, le carnaval. Il est également situé « about the house » (l. 11), soit à la périphérie du foyer, dans une position excentrique, et il fait le lien entre les deux maisonnées (celle d'Olivia et celle d'Orsino), tout comme il fait le lien entre les deux scène consécutives (II, 3 et II. 4). C'est un personnage qui établit des liens et apporte du plaisir et du divertissement. Il prend plaisir à chanter, dit-il à Orsino quand celui-ci le paye pour sa chanson (l. 68). Le début de la scène est à rapprocher de la toute première scène de la pièce, quand Orsino, déjà, demandait de la musique pour alimenter son amour. Ici, au contraire, Orsino réclame de la musique pour évacuer sa passion (« Methought it did relieve my passion much », l. 4), sans préciser s'il s'agit de son plaisir ou de sa peine. C'est donc la vertu paradoxale de la musique d'entretenir la passion mais aussi d'apaiser la souffrance qu'elle fait naître. Ce pouvoir de la musique est évoqué dans la chanson de Feste, qui vise à faire venir la mort (« Come away, come away death », l. 51) et se moque, en grossissant le trait, de la souffrance qu'imagine éprouver Orsino.

Outre le plaisir de la musique, le passage met aussi à l'honneur le plaisir des mots [2è point].

Orsino se dit impressionné par l'éloquence verbale de Viola-Cesario : « Thou dost speak masterly » (l. 24). Et de fait, on se souvient que Viola avait déclaré dans l'acte 1, scène 2 : « for I can sing / And speak to him in many sorts of music » (l. 54-55). Ici, c'est Feste qui chante à sa place. Il faut noter que la chanson est donnée *in extenso* et qu'elle est composée en vers (2 strophes de 7-9-7-9-8-4-8-3 syllabes rimant ababcdcd). De fait, le passage entretient à dessein la confusion entre l'art musical et l'art verbal : Orsino réclame « just one verse » d'une chanson (l. 7) et, à l'issue d'un discours argumenté, il demande à Viola : « How dost thou like this tune ? » (l. 20). Enfin, il faut noter le duo d'amour que réalise Viola lorsqu'elle répond au distique pétrarquisant d'Orsino (« For women are as roses, whose fair flower / Being once dispalyed doth fall that very hour, ») par un distique enrichi d'un chiasme (« And so they are. Alas that they are so, / To die even when they to perfection grow. » l. 38-41) et compose ainsi, en dialogue avec lui, un quatrain qui aurait toute sa place dans un sonnet.

Conclusion : La scène montre des personnages qui prennent plaisir à ce qui les fait souffrir. Orsino prend plaisir à s'épancher sur son amour non payé de retour pour Olivia ; Viola prend plaisir à fréquenter Orsino, qui reste aveugle à son identité réelle et sourd à sa déclaration voilée ; Feste prend plaisir à chanter les chansons qu'on lui commande de chanter et pour lesquelles on le paye.

Quand Orsino prend plaisir à amplifier ses peines de cœur par la musique et se complaît dans le rôle de l'amoureux pétrarquiste, Feste redonne un cadre moral à la scène (« pleasure will be paid », l. 70), même si, contrairement à Malvolio, Orsino n'aura pas à payer pour son égocentrisme.

Kathleen Raine, *The Collected Poems*, « The Company », p. 91.

La candidate commence par lire les vers 5-10 du poème « Light over Water » (p. 282) dans lesquelles la voix (*the speaker*) rapporte la visite chez elle d'une « compagnie » dont les membres (« presences »), ici, sont identifiés comme étant des anges. Dans ce poème, les anges apportent un sentiment de paix et de clarté. Dans « The Company » également, une foule mystérieuse et inconnue rend visite à la voix dans un moment de révélation.

Problématique : … how the poem offers a written trace of the speaker's attempt to grapple with an alternative reality.

Plan : I. a trace of a quest for definition ; II. whether this company is a friend or a foe ; III. a vision born out of the poet's privileged position.

I. A quest for definition

La voix cherche à identifier et à catégoriser ces « presences ». Les entités sont d'abord désignées par des pronoms indéfinis quantificateurs : « many », « each », « some » (à quatre reprises), « none », qui créent un sentiment de vacuité au cœur du poème. Le pronom « them » (v. 2) est sans antécédent explicite. Dans un effet d'épanorthose (*self-correction*), la voix tente de circonscrire ces entités, qu'elle qualifie successivement d'« existences », de « presences » et d' »essences », trois termes apparentés par la catégorie grammaticale, par la paronomase et par les sibilantes. Aux vers 7-8, la voix tente une définition négative qui crée un chiasme (world-spirit-spirit-world). Au vers 9, elle met en évidence une tension (« Not », « yet ») entre leur caractère extra-mondain et leur rassemblement dans la pièce. Une autre tension est créée par l'opposition entre singulier et pluriel : « company » est un nom collectif et si le poème recourt à de nombreuses formes plurielles, les entités sont néanmoins considérées dans leur individualité, par exemple dans l'anaphore « each » (v. 4 et 5).

Le monde intérieur de ces entités apparaît vaste, voire en expansion, comme le suggèrent la répétition du terme "enclosed" (v. 8 et 9) et les enjambements aux vers 10, 11, 12, 13 et 14).

Dans cette deuxième strophe, les énumérations et la multiplication donnent à la voix et peut-être au lecteur le sentiment d'être envahis. Si bien [*transition*] qu'on doit se demander si ces entités sont bienveillantes ou malfaisantes :

II. Friends or foes ?

Le ton du poème est étrange et inquiétant. Le fait que ces entités « gathered in my room » crée un sentiment de malaise, suggère une possible invasion, voire une certaine violence.

Le pronom interrogatif « Where » (v. 15) insiste sur leur origine inconnue.

Le sentiment de suffocation ou de claustrophobie est amplifié par la forme plurielle et la sibilante initiale de « so many » (v. 1), et par les quantificateurs et les intensificateurs.

Au vers 2, « close » peut s'entendre comme un adjectif (avec une sibilante voisée), au sens de proche (ou de confiné), ou bien comme un verbe (avec une sibilante sourde, au sens d'encercler), suggérant une attaque imminente.

Au vers 21, la forte césure met en exergue l'attente (« waiting ») et par implication le sentiment que les entités guettaient sa venue, amplifiant l'idée d'une menace pour la voix.

Le silence de la scène (v. 10 « standing still ») contribue également à l'ambivalence de ces entités qui se tiennent prêtes (poised » v. 13) ou se cachent (« hid » v. 14). Est-ce le silence de prédateurs sur le point d'attaquer ou s'agit-il d'un silence apaisant comme le suggère l'image de l'oiseau au repos (« resting bird » v. 12) ? La vitalité des membres de la compagnie est affirmée à trois reprises (« living presences », v. 3 ; Living entities », v. 17 ; « living multitude », v. 25). En les associant à la joie (v. 4, v. 16, v. 22), à la sagesse (v. 5), au vol et au chant (v. 19), la voix leur confère une dimension angélique et perçoit en eux une promesse de communion. Dans cette interprétation, « close » (v. 2) s'entend désormais comme une promesse de proximité et de partage. De fait, les deux derniers vers insistent sur la volonté de « trouver » (« find them, / Find », v. 24-25) cette compagnie.

III. A vision born out of the poet's privileged position

Le poème naît de la position privilégiée de la voix, qui a accès à une dimension visionnaire de la réalité. On pense au poème « Shells » (p. 94), dans lequel elle plonge la main dans la mer pour extraire une connaissance ou une vision. Elle seule peut mener à bien cette manœuvre et rapporter ce qui reste invisible aux autres, comme l'indique le pronom possessif « my » (employé à cinq reprises dans la troisième strophe).

Les émotions comme la joie et la tristesse (v. 16, v. 22-23) apparaissent comme les véhicules privilégiés pour convoquer ces êtres.

L'accès semble conditionné à une série de phrases hypothétiques ou interrogatives qui occupent cette troisième strophe.

Dans ses essais, K. Raine explicite le rôle qu'elle attribue au poète, et qui est nécessairement visionnaire : le poète doit exprimer sa vision dans une langue symbolique, quitte à constituer ses propres symboles. Ainsi, Raine associe-t-elle la jacinthe (v. 14) à une force de création poétique intense et à la continuité du monde. En effet, c'est en observant une jacinthe dans un vase que Raine a pris conscience de sa profonde connexion avec les choses du monde. La présence de la jacinthe confirme que le poème rapporte bien une scène de communion avec le monde.

Conclusion : Citant le préambule du volume dans lequel Raine explique qu'elle appartient à la catégorie des poètes qui cherchent à récrire le même poème à partir de leur vision (« who attempt to write the same poem many times »), la candidate conclut que les poèmes de Raine gagnent à être lus en dialogue les uns avec les autres.

Abdulrazak Gurnah, *Paradise*, « The Walled Garden », pp. 26-27 (« Some nights they were plagued » à « the evil bottomless latrine pit »)

En amont de la problématique, la candidate propose une excellente mise en évidence des enjeux de ce passage (qui rapporte la terreur du jeune Yusuf encerclé, nuit après nuit, par des chiens errants, jusqu'à ce qu'une nuit Khalil les chasse) : la scène dépeint une confrontation effrayante où le jeune Yusuf, traumatisé, est apaisé par Khalil, ce qui achève de sceller leur lien. C'est une scène marquée par des sentiments de honte et de terreur. Yusuf et Khalil sont cantonnés dans un espace d'exclusion, qui les prive de toute intimité.

[Situation du passage :] Le passage figure dans la sixième section du premier chapitre, « The Walled Garden », peu de temps après que Yusuf a dû quitter sa famille et suivre l'Oncle Aziz pour travailler dans sa boutique. À la page précédente, Khalil lui a expliqué qu'Aziz n'était pas son oncle mais un riche marchand à qui Yusuf a été cédé par sa famille en gage d'une dette. Cette révélation, qui amplifie sa situation de dépendance, contribue vraisemblablement à ses cauchemars. Yusuf est dorénavant sous la domination d'Aziz et de Khalil, qui est lui aussi un *rehani* et devient en quelque sorte son mentor.

[Caractérisation du passage] : Un moment de vulnérabilité physique ; un moment d'apprentissage, dans la terreur ; un moment de grande précarité, qui annonce des épiphanies à venir ; les chiens et les rêves vont s'imposer comme des motifs récurrents du livre.

Dès la page précédente, il est question de rêves effrayants et récurrents. Ces rêves expriment l'impuissance de sa condition, l'abjection de sa situation liminale, entre humain et animal.

Problématique/Argument : This passage plays with hybridity and repetition to shed light on the total vulnerability of Yusuf as a young *rehani*.

Plan : I. Nightmarish repetition shows that Yusuf's position is marked by stasis.

II. The danger of liminality: frightening dreams and reality.

III. Dogs and excrement as metaphor for Yusuf's shameful vulnerability.

I. Nightmarish repetition shows that Yusuf's position is marked by stasis

- Le passage est marqué par l'itération et la singularité. La situation de Yusuf apparaît cyclique ; il est pris dans une stase cauchemardesque, qui passe de la terreur à l'horreur. Aucune échappée n'étant possible, un sentiment de paralysie s'installe.

- La coexistence de l'itération et de la singularité est très nette si l'on considère le marqueur temporel « night » : sur fond d'itération (« Some nights » (l.1), « Night after night » (l. 15) ; « Each night » (l. 16) se détache ponctuellement une nuit particulière : « One night » (l. 5 ; l. 27).

- Le sentiment d'être encerclé puis envahi par les chiens est créé par le passage d'un point de vue extérieur (« dogs which roamed the dark streets », l. 1), où les chiens sont des formes vagues, au point de vue de Yusuf (« They filled Yusuf's mind with nightmares », l. 18-19), dont on pénètre la conscience et les rêves. Les comparatifs (nearer, clearer, l. 16, 17) exacerbent le sentiment d'encerclement et d'un danger imminent.

- De fait, le passage insiste sur les émotions : la terreur (l. 7), la peur (l. 8), la terreur mêlée de honte (l. 19) de Yusuf mais aussi la frénésie des chiens (39). Toutes ces émotions se conjuguent pour maintenir Yusuf dans un état de passivité, manifeste lorsqu'il ne répond pas aux questions de Khalil (l. 52-55) dans le passage au discours direct.

- [2è point] En apparence, Khalil paraît être un personnage plus actif : il parvient à chasser les chiens et, par le polyptote (shaking/shook) transforme un tremblement subi, causé par la peur, (« his hands were shaking ») en menace (« He […] shook two enraged fists at him », l. 47). Mais en employant la même forme verbale pour exprimer leur réveil en sursaut et leur terreur (« Yusuf sat up in terror », l. 7 ; « Khalil, who sat up in panic », l. 37), le texte place les deux personnages sur le même plan. Pas plus que Yusuf, Khalil ne possède la maîtrise de son destin. Ce manque d'agentivité se marque dans le fait que ses actions sont avant tout des réactions (« [Yusuf's] cry woke up Khalil, who sat up in panic », l. 37) et que ses gestes sont répétitifs, comme l'indiquent les participes présents et les formes plurielles : « shouting and waving his arms at the maddened dogs, throwing stones and fistfuls of dust at them and whatever came to hand » (l. 40 ss), cette dernière expression marquant son geste désespéré et le manque d'anticipation.

- De fait [3è point], les chiens apparaissent dotés d'une plus grande agentivité et mieux organisés. Ils agissent en groupe (« in packs, l. 2), reviennent nuit après nuit avec une détermination croissante (« they came » (l. 15), « they returned », l. 13) et témoignent d'une « hardened calculating patience » (l. 11). Ils semblent agir selon un plan (« as if to a plan », l. 15), et avoir choisi Yusuf (« they came for Yusuf », l. 23) : la conscience de leur détermination ne fait qu'accroître l'impuissance de l'enfant.

Cette impuissance, qui confine à la paralysie, est tout entière contenue dans le surnom que lui donne Khalil : « kifa urongo » (l. 53), un terme swahili qui signifie « celui qui feint la mort », le « mort vivant », et qui s'emploie notamment pour désigner l'insecte dont la seule stratégie face aux prédateurs est de faire le mort. Cette comparaison, qui dit la stase et l'abjection de Yusuf, est emblématique de sa situation liminale.

II. A liminal condition producing hybridity and danger.

La liminalité est inscrite dans la narration, qui rapporte les perceptions de l'enfant (focalisation interne) à la troisième personne.

- La liminalité est aussi inhérente à la condition des *rehanis*, exclus de l'enclos protecteur qui donne son nom au premier chapitre (*The Walled Garden*) et ici désigné par l'expression solennelle et sans équivoque de « forbidden garden » (l. 57). Exclus du paradis protecteur, les deux garçons sont cantonnés dans l'espace indistinct de la *wilderness* (« the cover of bushes », l. 18). Khalil et Yusuf dorment sur l'espace en terre battue

devant le magasin, à la portée des moustiques et des chiens errants. Le manque d'intimité (*lack of privacy*) est particulièrement criant en matière d'hygiène : le cabanon qui fait office de toilettes prend une dimension infernale une fois la nuit tombée (« the evil bottomless latrine pit », l. 60) si bien que Yusuf refuse d'y aller de crainte d'être englouti dans ce trou sans fond.

- On voit là que la vision enfantine brouille la frontière entre rêve et réalité, et que les peurs irrationnelles de l'enfance déteignent sur la réalité. Filtrés par le regard de Yusuf, les chiens deviennent des créatures maléfiques qu'on croirait tirées d'un conte. L'image de leurs gueules effrayantes (« their long mouths half open and slavering », l. 25 ; « [he] saw their mouths widen in soundless snarls », l. 35), qui menacent de l'engloutir, alternent avec leur grognements interminables (« a long, low growl », l. 31) et leurs déplacements furtifs (« soft-footed scuffling », 32), les allitérations en L et en S amplifiant l'atmosphère inquiétante.

- Bien qu'il s'agisse d'une scène de terreur nocturne (et le mot « nuit » est répété à de très nombreuses reprises), la lune brille (l. 16) et la luminosité ajoute à l'horreur en révélant l'apparence effrayante des chiens dans la pénombre (début du deuxième paragraphe).

- Yusuf, lui, alterne entre sommeil et veille, entre rêve et réalité, sans que le passage d'un état à l'autre soit précisé.

- La phrase « The light was as bright as day » (l. 29) promet une révélation : Yusuf prend ici conscience de sa situation liminale et du danger que lui fait courir son exclusion sociale. Cette vulnérabilité absolue, cette complète indignité sont figurées dans la vision d'un Yusuf allongé à plat ventre et dominé par un chien dressé sur ses pattes arrière (l. 24-27). Il y a sans doute là un rappel des premiers Européens qu'a vus Yusuf, et qu'il a observés, fasciné, jusqu'à ce que l'homme « bared his teeth in an involuntary snarl » (incipit du livre). L'abjection de cette scène invite à considérer :

III. Dogs and excrement as a metaphor for Yusuf's shameful vulnerability

La scène oppose face à face les chiens et les *rehani*, et brouille la frontière entre les espèces : les chiens sont humanisés et les enfants animalisés.

À la ligne 43, la comparaison (*simile*) « The dogs turned and ran […] like frightened animals » indique bien, a contrario, qu'ils sont humanisés dans le reste du passage.

Les chiens et les *rehanis* produisent tous deux des sons inarticulés : les chiens « whimper and snap » (l. 43), les enfants crient (« cried out », l. 36) et reniflent (« sniff », l. 56).

Le même adjectif « soft » est employé pour caractériser le corps de Yusuf (l. 25) et le pas des chiens (32).

Yusuf, lui est animalisé : il n'émet pas un seul son articulé dans le passage et ses mouvements ne semblent pas le produit d'une décision réfléchie.

- Le passage est marqué par le sentiment d'un manque (l'amour et la protection de sa famille à laquelle il a été arraché), incarné par le suffixe privatif des adjectifs « lifeless » (10) et « pitiless » (25).

Surtout, le manque affectif est figuré par les images récurrentes de remplissage et d'évacuation (*filling and emptying out*) : la « swelling moon » (l. 16) croît avant de décroître ; les chiens emplissent l'esprit de Yusuf (« They filled Yusuf's mind », l. 18) ; lui voit dans leurs yeux qu'ils désirent le vider de sa substance et de sa vie (« the emptying out of his life » l. 12) ; à l'acmé de la terreur, Yusuf perd la maîtrise de son corps et se vide (« his bowels opened », l. 35).

Conclusion. Cette scène de terreur et de révélation est à rapprocher de la sordide scène de reconnaissance finale : pénétrant dans le camp abandonné par les askaris, Yusuf se retrouve nez à nez avec des chiens venus dévorer les excréments, qui le soupçonnent de convoiter leur festin : « He looked for a moment in astonishment, surprised at this squalid recognition. The dogs had known a shit-eater when they saw one. » Dans le paragraphe final du roman, Yusuf trouve des clés pour interpréter la scène de terreur nocturne avec les chiens et, peut-être, choisir son destin.

Abigail LANG, Université Paris Cité

3 – Option B – Civilisation : épreuve de leçon

Introduction

En 2026, le programme de l'option civilisation portait sur trois questions : « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) », « La Révolution américaine, 1763-1783 », et « Hollywood et les gauches (1933-1957) ». Le jury a eu le plaisir d'assister à des prestations remarquables, exprimées dans une langue riche et fluide. Nous tenons à féliciter ces candidats. Bien sûr, le jury a également constaté certains écueils récurrents, qui seront présentés après un bref rappel du déroulé de l'épreuve et des attentes méthodologiques. Enfin, on donnera deux exemples de sujets traités de manière convaincante.

Déroulé de l'épreuve

Les candidats ont cinq heures pour préparer le sujet choisi parmi deux propositions. Un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation sont à leur disposition et doivent être utilisés à bon escient. Au terme de cette préparation, un appariteur accompagne les candidats jusqu'à la salle d'interrogation. Une fois qu'ils sont installés, un membre du jury leur rappelle les consignes de l'épreuve. La présentation, en anglais, dure **trente minutes au maximum** – il s'agit d'une limite absolue et, pour garantir l'égalité du temps de parole, le jury devra interrompre quiconque n'ayant pas conclu sa présentation au terme de la durée impartie. Cette année encore, le jury a été contraint d'interrompre plusieurs présentations ; c'est pourquoi **il est grandement conseillé de se chronométrer** lors de l'épreuve. Au bout de vingt-cinq minutes, le jury indique d'un geste de la main qu'il ne reste que cinq minutes avant la fin de la présentation. Il ne s'agit pas d'inciter les candidats à conclure abruptement, mais de les amener à se diriger vers leur conclusion afin que celle-ci puisse être présentée posément.

L'exposé est suivi d'un entretien de quinze minutes maximum, en français. Celui-ci vise à permettre aux candidats de clarifier leur propos, de corriger d'éventuelles approximations ou d'approfondir certaines analyses. Il a donc une vocation méliorative, et le jury incite les candidats à se saisir des questions qui leur sont posées pour développer des réponses construites et précises. Il est cependant préférable que **les réponses restent relativement brèves**, afin de laisser au jury le temps de poser d'autres questions. À la fin de l'épreuve, le jury vérifiera les notes des candidats. Si les introductions et conclusions entièrement rédigées sont acceptées, ce n'est pas le cas du développement, qui **ne doit pas être lu** mais constitue un exercice d'expression spontanée à partir de notes.

Attendus méthodologiques

Travail préparatoire

Les sujets de leçon peuvent être « citationnels » ou « notionnels ». Dans les deux cas, il s'agit dans un premier temps de **définir et analyser les termes du sujet** afin d'en éclairer la polysémie et d'en faire émerger les enjeux sous-jacents.

Il convient d'envisager dans quelle mesure **chacune des définitions des termes** à l'étude fait sens **dans le cadre de la question au programme**, et **ouvre diverses pistes d'analyse**. Prenons l'exemple du sujet « *Silence* » (Hollywood et les gauches, 1933-1957), qui évoque immédiatement l'action de ne rien dire (« *to keep silent* »), et par conséquent le choix, pour de nombreux témoins hostiles auditionnés par le HUAC entre 1947 et 1952, d'invoquer le cinquième amendement de la constitution états-unienne stipulant que nul ne peut être contraint de témoigner contre soi-même. Tous les témoins hostiles n'ont cependant pas fait le choix de garder le silence, tant s'en faut, et nombre d'entre eux, aux premiers rangs desquels John Howard Lawson ou

Dalton Trumbo, ont cherché à prendre la parole pour dénoncer publiquement l'anti-constitutionnalité des auditions, en les qualifiant de contraires au premier amendement. Emerge alors un second sens du terme : contraindre au silence (« *to silence someone* »). En effet, les membres du comité ont systématiquement réduit au silence tous les témoins hostiles désireux de s'exprimer hors du cadre imparti. Au vu du contexte analysé, le terme peut également renvoyer au cinéma muet (« *silent films* »), mais il apparaît rapidement que cette acception est peu propice à l'analyse dans le cadre de la question au programme, et pourra tout au plus être exploitée de façon anecdotique au cours de la présentation.

Analyser les termes du sujet à l'aide d'un dictionnaire ne constitue que la première partie de cette étape préparatoire. Il est ensuite indispensable de **faire l'inventaire de tous les enjeux que ces définitions soulèvent dans le cadre de la question au programme**. Envisager la manière dont les différentes acceptions des termes du sujet font écho à de multiples aspects de la question est nécessaire pour que l'analyse acquière toute la profondeur requise. En l'occurrence, la question « Hollywood et les gauches (1933-1957) » a trop souvent été traitée à travers le seul prisme des auditions du HUAC et de la « *blacklist* », alors qu'elle invite à explorer vingt-quatre ans d'histoire des gauches dans l'industrie du cinéma états-unien. Or, dans notre exemple, **un travail préalable efficace permet d'acquérir davantage d'amplitude analytique** et, ainsi, de constater que la question du silence concerne une grande diversité d'individus et couvre toute la période étudiée. On remarque par exemple que les auditions du HUAC n'ont pas réduit au silence uniquement les témoins hostiles. Leurs soutiens de gauche, y compris les membres du « *Committee for the First Amendment* », se sont tus quelques mois après les auditions d'octobre 1947, sous la pression de l'anticommunisme ambiant. C'est en outre la possibilité d'exprimer des opinions de gauche dans les films qui est remise en cause par la « *blacklist* »et la « *graylist* ». Accuser un individu d'anticommunisme apparaît ainsi comme un puissant outil employé par la droite et le patronat pour réduire les voix de gauche au silence, outil que les conservateurs n'ont pas employé seulement à partir de 1947 ; en témoigne par exemple l'entreprise de diffamation menée par de puissants producteurs hollywoodiens à l'encontre d'Upton Sinclair lors de la campagne de 1934 pour le poste de gouverneur de Californie. En plus de ces accusations d'activités subversives, d'autres méthodes ont été employées pour réduire au silence non seulement les militants communistes et socialistes, mais toutes les voix de gauche à Hollywood, comme la calomnie, dont étaient experts les « *gossip columnists »* tels que Hedda Hopper.

Si les forces conservatrices semblent, pendant toute la période, chercher à restreindre le droit à la parole de leurs adversaires politiques, nombre d'anticommunistes dénoncent pourtant en parallèle la loi du silence qui règne en URSS et qui, affirment-ils, risque d'être imposée aux Etats-Unis en cas d'infiltration des valeurs communistes *via* Hollywood. Paradoxalement, la lutte anticommuniste se mène elle aussi au nom du premier amendement et à l'encontre d'une pensée unique réduisant toute opposition au silence – quand bien même cette lutte passe paradoxalement par une restriction du droit à la parole des Américains jugés subversifs. Envisager toutes les facettes du silence au sein de la question au programme peut également mener à s'intéresser à la nature même du militantisme des gauches à Hollywood, puisque dans les années 1930 et 1940, des artistes exploitent le formidable espace d'expression que sont le cinéma et son corollaire, la notoriété, pour prêter leurs voix à des causes autrement condamnées à un relatif silence, à la fois au sein des films et derrière la caméra. Pensons par exemple aux prises de parole publiques des *stars* hollywoodiennes en soutien à des travailleurs réduits au silence, comme lors de la grève des producteurs de laitue californiens en 1936, ou à des minorités opprimées, comme après les « *Zoot Suit Riots* » de 1943. Au sein de l'industrie hollywoodienne, les luttes pour le droit à la syndicalisation peuvent elles aussi être envisagées sous l'angle de la conquête du droit à exprimer son mécontentement et ses revendications face à un patronat désireux de les réduire au silence. Enfin, la question du silence appelle une réflexion sur les enjeux mémoriels et

historiographiques du sujet : dans quelle mesure les individus réduits au silence ont-ils pu exprimer leur vision des événements *a posteriori,* et ainsi influencer la mémoire collective ? Qu'en est-il des témoins amicaux qui ont fait le choix de prendre la parole (Elia Kazan), ou de ceux qui, sous la pression, ne sont pas parvenus à garder le silence (Edward Dmytryk) ? Enfin, dans quelle mesure les partis pris politiques ou méthodologiques des historiens ont-ils orienté la perception contemporaine des événements ? On pense par exemple aux arguments développés par les historiens de la mouvance conservatrice à partir des années 1990 (tels que Kenneth Billingsley), selon lesquels les premiers spécialistes du sujet, tous de gauche, auraient volontairement ou involontairement passé sous silence l'étendue de l'emprise des idées communistes à Hollywood.

Ce travail préparatoire d'analyse des termes permet ainsi de faire apparaître l'ampleur du sujet étudié. Dans cet exemple, analyser le terme de ce sujet notionnel aboutit à envisager dans quelle mesure les événements étudiés ont redéfini les contours de la liberté d'expression aux Etats-Unis, questionné les limites du pluralisme américain, et interrogé la possibilité d'exprimer une parole dissidente en cette période de raidissement idéologique, tout en éclairant la raison pour laquelle Hollywood, alors principal média de masse, a été au cœur de ces enjeux.

Un sujet notionnel peut également associer plusieurs notions. Dans ce cas, il s'agira d'interroger la manière dont ces termes s'inscrivent dans un rapport dialectique, fait d'échos et de tensions. Un exemple de sujet bi-notionnel admirablement traité par une candidate est présenté à la fin de ce rapport. Dans le cas d'un **sujet citationnel**, il est nécessaire de définir et analyser tous les termes centraux de la citation, mais également de **reformuler la thèse défendue par son auteur.** Les citations peuvent être tirées d'ouvrages ou d'articles plus ou moins récents, et avoir parfois pour source des personnalités de la période étudiée, à l'instar de cette citation de John Adams (« La Révolution américaine, 1763-1783 ») :

> "*But what do we mean by the American Revolution? Do we mean the American war? The Revolution was effected before the war commenced. The Revolution was in the minds and hearts of the people. A change in their religious sentiments of their duties and obligations."*
>
> "From John Adams to Hezekiah Niles, 13 February 1818," *Adams Papers*, Founders *Online,* National Archives, https://founders.archives.gov/documents/Adams/99-02-02-6854.

Une leçon portant sur une citation commencera par discuter **la thèse défendue dans la citation** : la thèse sera ainsi explicitée, illustrée et contextualisée, mais aussi interrogée, voire nuancée. Il est indispensable de prendre en compte le **paratexte** pour contextualiser la thèse défendue. S'il n'est jamais nécessaire de connaître toutes les thèses défendues dans les ouvrages ou les articles dont sont issues les citations pour réussir la leçon, il s'agit de pouvoir **situer la citation dans une mouvance historiographique** spécifique. Lorsque l'ouvrage ou son auteur jouent un rôle central dans la question au programme, la tradition historiographique dans laquelle ils s'inscrivent doit être connue. Dans le cas contraire (c'est-à-dire celui d'ouvrages moins connus), la nature de la thèse défendue, la date de publication et le titre de l'ouvrage sont autant d'indices qui permettront aux candidats d'émettre une hypothèse argumentée quant à la mouvance historiographique dans laquelle s'inscrit l'auteur. **La dimension historiographique du sujet ne doit pas être évacuée dans l'introduction ni réservée pour la troisième et dernière partie du développement,** voire pour la conclusion. Elle constitue, au même titre que l'analyse des termes du sujet, un fil rouge qui devra structurer toute la présentation. Il s'agira par exemple de montrer que la citation de John Adams mentionnée ci-dessus est caractéristique de la manière dont les premiers historiens, mais aussi des acteurs de la Révolution l'analysant rétrospectivement, se sont inscrits dans une vision « *whig* » de l'histoire. Affirmer que la Révolution américaine résulte d'une évolution du sentiment d'appartenance des colons qui, intellectuellement comme affectivement, ont cessé de s'envisager comme sujets de la Couronne britannique,

revêt en effet les atours d'une vision téléologique et exceptionnaliste, caractéristique de l'historiographie « *whig* ». Cette représentation de l'histoire devra être explicitée et placée dans son contexte (celui de la nécessité de construire un roman national états-unien au début du XIXe siècle), puis interrogée à l'aune de l'historiographie contemporaine, qui a remis en cause nombre des présupposés sur lesquels repose l'interprétation « *whig* » de la Révolution, tels que l'unité idéologique et culturelle du peuple (« *the people* ») ou l'émergence d'un sentiment d'appartenance culturelle spécifique (nuancée notamment par l'anglicisation croissante des colonies tout au long du XVIIIe siècle).

Enfin, les candidats doivent **préciser la périodisation choisie** pour leur analyse. Les sujets proposés traitent fréquemment de toute la période au programme, mais certains sujets citationnels se focalisent sur un moment spécifique. Aux candidats de s'interroger quant à la pertinence de consacrer toute leur analyse à la période restreinte étudiée par l'auteur de la citation, ou au contraire d'ouvrir leur étude à toute la période au programme. Ce choix doit être assumé et justifié dans l'introduction.

Introduction, plan et développement

L'introduction doit être suffisamment développée pour permettre **de présenter le sujet puis de justifier la problématisation adoptée**. Il s'agit d'y **analyser les termes du sujet**, d'y **justifier la périodisation choisie** et d'y **apporter les éléments de contexte nécessaires** pour dégager une problématique et un plan. Une fois ces trois étapes accomplies, une **question sous-jacente à la notion** ou à la citation étudiée émerge. **La problématique en constitue la synthèse**, sous forme affirmative ou interrogative. Elle doit être suffisamment concise, en partie parce que le jury doit la recopier intégralement, mais une problématique vague témoigne également le plus souvent d'une absence de prise en compte de la question sous-jacente au sujet (le plus souvent en raison d'un manque de définition des termes ou d'un effort de contextualisation insuffisant), ce qui est à proscrire.

Le **plan** met en ordre les différentes étapes du raisonnement et témoigne de la capacité des candidats à structurer leur réflexion. Il n'existe aucun plan type attendu pour chaque sujet, et tout plan permettant de répondre à la problématique avec précision sera apprécié. Un plan peut être **thématique** ou, si le sujet l'y invite, **chronologique**. Un plan chronologique ne doit cependant pas être l'occasion d'un simple exposé linéaire des faits. Qu'il soit thématique ou chronologique, **le plan doit être dynamique** : un plan dont la partie II se contenterait de défendre mécaniquement la position inverse de la partie I, selon une logique de « thèse-antithèse », est à éviter, de même qu'un plan dont chaque partie semblerait cloisonnée, c'est-à-dire n'entrant pas en résonance avec les autres. Dans un plan dynamique, chaque partie découle naturellement de la précédente, et approfondit davantage la réponse à la question posée dans la problématique. La **problématique et le plan devront être énoncés clairement et à un rythme suffisamment lent** pour permettre aux membres du jury de les prendre en note.

Au sein de chaque partie, le **développement** doit également être dynamique. Les idées doivent être argumentées de manière claire, raisonnée et structurée, afin de permettre au jury de suivre chaque étape de la réflexion. Comme dans le précédent rapport, rappelons qu'au sein de chaque partie, **l'argumentation est structurée en sous-parties** construites autour **d'une idée,** chaque idée étant **illustrée par un ou plusieurs exemples**. La progression d'une partie à l'autre passe nécessairement par l'emploi de **transitions**, qui soulignent la rigueur de la démonstration et la cohérence du plan. Être capable de structurer son propos afin de permettre à son auditoire de suivre sa réflexion à l'oral constitue une qualité essentielle de tout enseignant. Par conséquent, le jury y est particulièrement sensible. Les exemples témoignent de la finesse des connaissances des candidats et doivent donc être précis et bien choisis.

Enfin, la **conclusion** ne doit pas se contenter de résumer les idées soulevées lors de l'argumentation. Elle doit permettre d'apporter une **réponse claire et nuancée** à la question posée dans la **problématique**, puis, dans un second temps, d'**ouvrir sur une réflexion plus étendue**, par exemple en inscrivant la problématique sur un temps plus long que la temporalité choisie dans le développement.

Écueils constatés

Comme chaque année, les **principaux écueils** constatés ont trait à des **connaissances trop superficielles**, ou à **un manque de maîtrise de la méthodologie** de la leçon. Le jury a néanmoins constaté certains écueils spécifiques et récurrents, que nous répertorions dans cette section, sans ordre particulier. Les points soulevés ci-dessous peuvent parfois sembler quelque peu anecdotiques, mais ils sont le reflet d'un certain manque de préparation ou d'une maladresse méthodologique et peuvent aisément être corrigés. Nous nous focalisons en priorité sur les écueils constatés dans les leçons portant sur « la Révolution américaine » et « Hollywood et les gauches », puisqu'il s'agit des deux questions qui restent au programme en 2027.

Un usage mécanique du dictionnaire

Nous avons insisté sur la nécessité de définir et d'analyser les termes du sujet. Néanmoins, un usage mécanique du dictionnaire est à proscrire. Il est inutile et artificiel de chercher à employer chacune des acceptions d'un terme, si éloignées du sujet soient-elles. Nous y avons déjà fait allusion concernant l'exemple du sujet « *silence* » : si le sens de « *silent films* » peut au premier abord sembler pertinent au sein d'un sujet traitant de Hollywood, il apparaît rapidement qu'une longue réflexion sur les caractéristiques techniques des films est peu appropriée dans le cadre d'une question invitant à explorer Hollywood et les gauches.

De même, nombre de candidats ayant choisi de travailler sur la Révolution américaine ont mentionné cette définition (ou une définition semblable) du terme « révolution » : « Mouvement en courbe fermée autour d'un axe ou d'un point, réel ou fictif, dont le point de retour coïncide avec le point de départ »[3]. Faire mention de cette définition, essentiellement employée dans un cadre astronomique ou géométrique, peut être pertinent dans l'analyse d'un sujet invitant à interroger la Révolution américaine comme moment de rupture socio-politique. Pour tout autre sujet, les renvois à cette définition ont pu sembler maladroits et forcés.

Une faible connaissance des doctrines et mouvements politiques

Les trois questions au programme avaient trait à des doctrines ou mouvements politiques. Aussi, le jury s'est étonné de constater que trop de candidats, pourtant dotés par ailleurs d'un niveau de connaissances acceptable, ne parvenaient pas à clairement différencier ces doctrines ou ces mouvements. Par exemple, trop de leçons portant sur « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) » échouaient à clairement distinguer le radicalisme du chartisme.

De même, la question « Hollywood et les gauches (1933-1957) » exige, comme son intitulé l'indique, d'être très au fait des différents mouvements de gauche ayant traversé l'industrie hollywoodienne lors de la période. Les termes « *liberals* », *« progressives* », « *socialists* » et « *communists* » doivent pouvoir être clairement définis et situés.

Un vocabulaire anachronique

Employer un vocabulaire contemporain pour qualifier un fait historique n'est pas qu'une maladresse : il révèle souvent des connaissances lacunaires ou une certaine incompréhension des subtilités des termes employés. Par exemple, qualifier les témoins amicaux lors des auditions du HUAC (« Hollywood et les

[3] *CNRTL.fr*. https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9volution (dernière visite le 20/06/2026).

gauches ») de « *whistleblowers* » témoigne soit d'une méconnaissance du terme, soit d'une incompréhension de ce qu'étaient les auditions elles-mêmes, puisque les lanceurs d'alerte aujourd'hui qualifiés de « *whistleblowers* » dévoilent des activités frauduleuses commises par des hommes et des femmes au pouvoir (chefs d'état, membres du gouvernement, chefs d'entreprises, etc.), tandis que les témoins amicaux ont collaboré avec une instance officielle (une commission de la Chambre des représentants) et les cadres dirigeants des studios afin de dénoncer des employés de ces mêmes studios.

Le problème est plus délicat lorsqu'il s'agit d'employer des expressions euphémistiques afin de ne pas prononcer des termes jugés offensants présents dans la citation à étudier (ou *a fortiori* dans les textes analysés dans le cadre de l'épreuve du commentaire). Si employer « *the N word* » pour ne pas prononcer « *nigger* » a semblé acceptable au vu de l'extrême violence symbolique que revêt ce terme, le jury estime maladroit d'en faire de même pour éviter de prononcer « *negro* », un mot qui, jusqu'aux années 1960, ne charriait pas la moindre connotation raciste. L'emploi de l'expression « *the N word* » pour *« negro* » témoigne, de la part de ces candidats, d'une insuffisante contextualisation du propos tenu et d'une contamination de la citation par un euphémisme qui, pour légitime qu'il soit devenu aujourd'hui, n'en demeure pas moins anachronique. En effaçant ainsi, dans la langue, toute profondeur historique, une telle substitution n'est pas propice à un traitement efficace du sujet.

Des citations hors propos

Apprendre des citations par cœur est un moyen efficace d'étoffer ses analyses par des exemples concrets et précis. Néanmoins, celles-ci peuvent s'avérer hors propos au regard du sujet choisi. Attention dans ce cas à ne pas succomber à la tentation de les énoncer malgré tout.

Ceci est particulièrement vrai des citations utilisées en accroche dans l'introduction. Il est grandement préférable d'axer immédiatement son analyse sur la citation ou la notion à l'étude, plutôt que de maladroitement relier celles-ci à une citation si celle-ci est hors propos. Cet écueil révèle au mieux une maladresse méthodologique, au pire une incompréhension du sujet étudié.

Une prononciation erronée de termes clés

Si la qualité de l'expression orale, qui fait l'objet d'une note à part entière, n'entre pas directement en compte dans l'appréciation de la leçon, la mauvaise prononciation de certains termes clés produit une impression défavorable et laisse penser à un manque de préparation.

C'est particulièrement le cas lorsque des termes fréquemment employés dans les épreuves de civilisation sont écorchés, tels que « *rhetoric* », « *constitution* » ou « *Congress* ». Il en va de même pour la prononciation des noms de personnalités clés des questions au programme, tels que Phillis Wheatley ou Franklin Delano Roosevelt.

L'emploi du présent de narration

Le français emploie fréquemment le présent de narration pour relater des faits passés. En anglais, l'emploi du présent de narration n'est pas aussi habituel : le passé est à privilégier systématiquement.

Exemples de leçons réussies

Hollywood et les gauches (1933-1957)

"*African Americans and the Red Scare in Hollywood"*

Dans son introduction, la candidate commence par mentionner le cas de Paul Robeson, nécessaire et attendu, qui révèle les liens entre les tensions raciales aux Etats-Unis et la peur d'une infiltration communiste

à Hollywood. Elle rappelle également que la « *Red Scare* », et notamment l'influence des forces conservatrices au HUAC, peut être comprise comme un « *backlash* », ou retour de bâton conservateur, après les conquêtes sociales des années 1930 et 1940 et la montée en puissance des forces de gauche, unies en un front populaire associant communistes, socialistes, libéraux, progressistes et compagnons de route (tous ces termes ont été soigneusement définis dans l'introduction) et soudées notamment par l'antifascisme, jusqu'à ce que la signature du pacte germano-soviétique en 1939 fissure cette union. La candidate explique par la suite que l'antifascisme précoce des gauches, qualifié de « *prematurely antifascist* », a justifié la mise en place d'un système de surveillance et de persécution des gauches à Hollywood avant (comité Dies, enquêtes du FBI) et pendant (HUAC) la « *Red Scare* ». Son introduction la mène à interroger la manière dont les Africains-Américains ont été ciblés par ces enquêtes, et comment la méfiance envers un front populaire antiraciste à Hollywood a pu alimenter la répression des gauches hollywoodiennes.

Cette introduction permet de faire émerger la problématique suivante : **« *How did HUAC conflate racial activism and radicalism and how did African Americans resist and reverse the accusations they faced?* ».**

Le plan qui en découle est thématique et organisé en trois parties :

I. Prematurely anti-fascist African Americans?

II. The other Blacklist – conflations and consequences

III. Resisting on and off the screen

Dans la première partie, la candidate explore l'intersection de l'histoire raciale et de l'histoire du cinéma en prenant appui sur des exemples tels que Fredi Washington et Paul Robeson. Elle revient également sur la participation des Africains-Américains à l'effort de guerre et à la représentation de celle-ci dans des films tels que *Sahara* (Zoltan Korda, 1943), dressant ainsi le portrait de l'activisme africain-américain à Hollywood. Elle analyse également les biais raciaux des conservateurs actifs dans la lutte anticommuniste lors de la « *Red Scare* », notamment ceux des Démocrates du Sud (« *Southern Democrats* ») du HUAC, historiquement racistes et ségrégationnistes.

Dans la seconde partie, elle explique que le HUAC et le FBI ont autant ciblé les blancs que les Africains-Américains, mais que pour ces derniers, cette répression prenait aussi la forme d'une atteinte aux libertés civiles, dans un contexte où toute opposition aux lois ségrégationnistes et au racisme était jugée suspecte. La candidate prend soin de ne pas considérer les Africains-Américains à Hollywood comme un groupe homogène, et s'intéresse notamment aux différences de traitement subies par les hommes et les femmes racisés dans l'industrie du cinéma.

Dans sa troisième partie, la candidate démontre que, malgré leur marginalisation, certaines personnalités africaines américaines ont mis leur agentivité (« *agency* ») au service de la lutte contre la répression. Elle revient également sur la manière dont certains « *social problem films* » produits par la Warner Bros., comme *Body and Soul* (Robert Rossen, 1947), ont proposé une représentation plus nuancée des personnages africains-américains : la mort de Ben (interprété par Canada Lee) déclenche notamment une crise morale chez le personnage blanc, Charlie. Elle analyse également ce qu'elle qualifie de « *performance of ideological repentance* » de Paul Robeson en 1956, avant de conclure cette partie en montrant comment les auditions du HUAC ont pu servir de tribune au mouvement des droits civiques, déjà solidement engagé dans les années 1950.

Dans sa conclusion, la candidate revient d'abord sur la fin du Maccarthysme, entérinée par la décision du 17 juin 1957 de la Cour Suprême, qui limite les capacités du gouvernement à poursuivre des individus

suspectés de communisme. Elle explique que cette décision a permis de faire évoluer la place des acteurs Africains-Américains dans l'industrie hollywoodienne, et coïncide avec le début du mouvement pour les droits civiques.

La Révolution américaine, 1763-1783

"Unintended consequences"

Problématique : « *I will question the extent to which the dispute about law between the British parliament and the American colonies contributed to shaping the revolutionary conflict.* »

Plan : I. The dispute about law: how it is at the basis of the early tension between the British Parliament and American colonies

II. This dispute's indirect impact and unintended consequences: a move towards the Revolution

III. This dispute about law was not the only cause of the Revolution and the notion of intentionality needs to be questioned

Autres exemples de sujets :

« Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) »

Sujet notionnel : *"Politicization"*

Sujet citationnel : "*The Chartist movement with its derivations, its appeals to 'blistered hands and fustian jackets,' its actual tenets of class antagonism, its association with industrial unrest, and its inability to accept the advances of middle-class sympathizers, was the first organized effort to stir up class consciousness on a national scale.*"

Julius West, *A History of the Chartist Movement*, Frome and London, Butler and Tanner, 1920, chapter 9: The passing of Chartism.

La Révolution américaine, 1763-1783 :

Sujet notionnel : "*Belonging"*

Sujet citationnel : "*The revolution was not a force of nature—a stream, as J. Franklin Jameson once claimed, that overflowed its banks. Instead, it was a thoroughly human endeavor made up of individuals—some with the ability to make extensive choices, some with lives far more circumscribed by forces they could not always discern—who shaped the world both before and after the American Revolution.*"

Serena Zabin, "Conclusion: Writing To and From the Revolution", *William and Mary Quarterly*, 74:4, a joint issue with the *Journal of the Early Republic* (2017), p. 754.

Hollywood et les gauches (1933-1957)

Sujet notionnel : "*Censorship"*

Sujet citationnel : "*In this world where networking meant everything, the Communist Party's Popular Front was, from the middle thirties until the late forties, the network for the cerebral progressive, the inveterate activist, and the determined labor unionist.*"

Paul Buhle and Dave Wagner, *Radical Hollywood: The Untold Story Behind America's Favorite Movies*, New York, The New Press, 2002, p. 56.

Vincent JAUNAS, Université Jean Monnet Saint-Étienne

4 - Option B – Civilisation : épreuve de commentaire de document.

Ce rapport vise à fournir aux futurs candidats au concours des informations pratiques et des conseils méthodologiques basés sur les prestations des admissibles de la session 2026. Il est vivement recommandé de consulter également les rapports des années précédentes afin de bénéficier de conseils complémentaires à ceux présentés ici. Il explique le déroulement de l'épreuve, rappelle certains points de la méthodologie du commentaire de texte et s'appuie sur des exemples, bons et mauvais, tirés de prestations de la session 2026.

Les textes à commenter sont toujours issus de sources primaires. Ceux proposés à l'analyse cette année portaient sur l'une des deux questions au programme du tronc commun de civilisation, à savoir : **« Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne, 1811-1914 »** et **« La Révolution américaine, 1763-1783 »** ainsi que sur la question de l'option B, **« Hollywood et les gauches (1933-1957) »**. Les textes retenus mettaient l'accent sur des enjeux historiques, idéologiques, politiques et historiographiques en lien avec ces thématiques. Ajoutons que les trois questions ont donné lieu à autant de sujets et que les candidats avisés éviteront de faire des impasses lors de leur préparation.

Sans totalement laisser de côté la question sur les mouvements protestataires, une attention particulière sera accordée ici aux deux grands thèmes qui restent au programme de la session 2027 : « la Révolution américaine » et « Hollywood et les gauches ».

Déroulement de l'épreuve.

Les candidats disposent de **deux heures en salle de préparation ou « loge »**, au cours desquelles ils élaborent leur commentaire. À l'issue de leur préparation, les candidats sont conduits devant le jury qui leur rappelle le déroulement de l'épreuve : un exposé en anglais de 30 minutes maximum suivi d'un entretien en anglais de 15 minutes maximum.

Le candidat débute son exposé par une introduction au cours de laquelle il lui est demandé de lire un passage du texte (entre 5 et 10 lignes). Cette lecture peut être interrompue par le jury qui invite ainsi le candidat à reprendre le cours de son introduction. À la fin de l'introduction, le candidat doit énoncer clairement **sa problématique et son plan**, avec un débit adapté pour permettre au jury d'en prendre note. Il arrive qu'un membre du jury demande de répéter l'un ou l'autre de ces éléments, cela ne doit pas inquiéter le candidat.

Au bout de 25 minutes d'exposé, le jury signale au candidat qu'il lui reste 5 minutes en lui faisant un signe de la main, l'invitant ainsi à conclure. Les candidats sont cependant invités à se chronométrer eux-mêmes, et à s'y entraîner pendant l'année afin de ne pas être pris de cours ou interrompus par le jury. À l'issue de l'exposé, **l'entretien de 15 minutes maximum** permet au jury de revenir sur certaines parties de la présentation. L'objectif de l'entretien est de **permettre au candidat de corriger, d'affiner ou de compléter ses analyses**, en aucun cas de le mettre en difficulté. Avant que le candidat ne quitte la salle, il lui est demandé de laisser le jury consulter ses brouillons : si l'introduction et la conclusion peuvent être rédigées, l'explication doit être présentée sous forme de plan détaillé et de mots-clés afin de permettre au candidat de ne pas lire, mais au contraire, de présenter son analyse de manière vivante au jury. Les épreuves orales sont aussi des épreuves de communication, un atout essentiel de tout professeur.

Quelques conseils méthodologiques.

Quelques outils à peaufiner tout au long de l'année :

Les candidats seront soucieux de se constituer **des chronologies fines** et thématiques et **de courtes biographies** des personnalités saillantes des périodes étudiées. Afin de gagner du temps, ils adopteront des **codes** couleurs ou symboles et des abréviations leur permettant roder une méthode personnelle efficace et

aisément mobilisable en 2h pour la préparation en loge. Ils devront produire plusieurs commentaires (ou intro/plan détaillé/conclusion) sur l'année pour **acquérir des automatismes** – en outre, les textes ainsi travaillés pendant l'année pourront fournir d'utiles exemples pour les épreuves de dissertation ou de leçon. Enfin, en vue des épreuves orales, il est important d'**écouter de l'anglais** de manière très régulière et **parler à voix haute en s'écoutant** pour travailler le placement des accents de mots et de phrase.

La lecture lors de l'épreuve

Le candidat choisit un passage de 5 à 10 lignes et doit le lire au cours de son introduction, avant la présentation de la problématique et du plan. Comme tout élément inclus dans l'introduction, il est judicieux de choisir un passage qu'on a trouvé particulièrement signifiant et de l'annoncer comme tel, en n'omettant pas d'indiquer précisément où il se situe dans le texte afin de permettre au jury de suivre. Il est conseillé de se ménager un moment pendant la préparation afin de **répéter la lecture** mentalement pour s'assurer qu'on a parfaitement compris l'extrait, et que l'on perçoit bien **l'intonation de phrase et l'accentuation des mots**. Attention enfin à **choisir le bon phonème** : cette année par exemple, plusieurs candidats ont lu le verbe « to tear » (déchirer) comme le substantif « tear » (la larme), ce qui, au-delà de l'erreur phonologique, conduit à un contre-sens.

L'introduction

Une bonne introduction doit fournir les éléments qui permettent de comprendre ce qui a amené l'auteur du texte à le rédiger à ce moment précis de l'histoire de la question au programme. Il faut donc fournir les éléments les plus pertinents sur le contexte, l'auteur et le texte lui-même qui permettent de déboucher sur l'annonce de la problématique et du plan qui serviront d'armature à l'élucidation du texte dans le développement. À ce titre, **aucune information postérieure au texte ne trouve sa place dans l'introduction**. C'est d'autant plus important que les trois questions au programme interrogent l'historiographie et que les candidats ont été mis en garde contre les écueils de la téléologie. **Que savait l'auteur du texte, qui l'a poussé à l'écrire à ce moment-là ?** Voilà la question qui doit guider la contextualisation. Il était donc malvenu, pour situer l'adresse d'Edmund Burke du 22 mars 1775, de la présenter comme précédant d'un mois le début de la guerre d'Indépendance dans la mesure où Burke ne pouvait savoir si/quand les hostilités se déclencheraient. On ne peut interpréter un document rétrospectivement. Il est en revanche utile de conserver ces informations pour la conclusion.

L'acmé de l'introduction réside dans l'annonce de la problématique et du plan de l'analyse, annonce qui doit être très claire pour le jury. Toutefois, **la problématisation du texte ne commence pas à ce stade, mais doit se déployer dans tout le temps de l'introduction**. Il est de ce fait vivement déconseillé d'entamer son exposé par « *this text* », ou, pire encore « *this document* ». Au contraire, les candidats qui parviennent à trouver une bonne accroche, et/ou une bonne contextualisation, démontrent dès les premières phrases qu'ils ont saisi les enjeux (historiques, politiques, intellectuels, socio-économiques, de genre…) que le texte met en évidence. En outre, cela leur permet ensuite assez naturellement de présenter l'auteur ou l'autrice du texte, puis le texte lui-même, ce qui mène à l'annonce de la problématique et du plan.

Il convient ensuite de présenter le texte lui-même, d'indiquer sa nature précise, son parti pris, ainsi que ses idées principales. Ceci permet alors d'introduire la problématique et le plan de l'analyse. La problématique doit être très aisément identifiable : une ou deux phrases interrogatives claires, directes ou indirectes sont tout indiquées. Cette année, sur la question « Hollywood et les gauches », était proposée à l'analyse une transcription de l'audition d'A. Menjou, par la HUAC. Un candidat a proposé la problématique suivante : « How is M. Menjou's testimony as a friendly witness used by the committee? » Cette question avait le mérite de la clarté, mais ne convenait pas dans la mesure où le texte proposait précisément d'analyser le témoignage de Menjou lui-même et non la seule réaction de la Commission. Sur le même texte, une bonne problématique a

été formulée ainsi : « How does HUAC establish its authority and investigation tactics through the hearing of friendly witness A. Menjou? » Dans la seconde, les enjeux du texte sont bien perçus et la problématique est suffisamment surplombante pour permettre ensuite une analyse en trois parties dynamique et convaincante.

Le plan doit être dynamique, c'est-à-dire qu'il doit proposer une analyse du texte qui se déploie **thématiquement, du plus évident au plus complexe**, et le format en trois parties est celui qui se prête le mieux à cette progression. Il ne saurait être linéaire, ce qui signifie que les candidats doivent prendre garde à bien identifier les grands enjeux du texte plutôt que de tenter de camoufler un plan linéaire sous des annonces thématiques.

Le développement

Parvenir à une analyse de bonne tenue en deux heures nécessite une excellente maîtrise des questions au programme. Le commentaire de texte est un exercice hautement pédagogique : il est attendu des futurs enseignants agrégés qu'ils soient capables de rendre intelligible une source primaire complexe à un public naïf. Ainsi, il convient d'**expliciter** le contenu du texte et de l'**interpréter**. **L'explicitation correspond à l'élucidation factuelle** d'éléments historiques nécessaires à la compréhension (dates, personnes, événements particuliers cités dans le document). **L'interprétation quant à elle consiste à interroger les motivations de l'auteur ou de l'autrice** du document : pourquoi cette personne-là a-t-elle produit ce texte-ci à ce moment précis ? Il faut utiliser sa connaissance fine du programme pour saisir l'implicite : à quels alliés ou adversaires politiques le texte est-il adressé ? Quels arguments courants reprend-il ; tente-t-il au contraire de s'en démarquer ? Peut-on déceler dans le texte des points qui visent à « déminer » un argument adverse afin d'émousser sa portée ? **Explicitation et interprétation émanent toutes deux du texte, toutes deux doivent être employées à élucider une citation** (ou plusieurs citations sur le même aspect circonscrit du texte). **Elles ne sauraient être séparées dans deux parties du plan**.

En se focalisant sur le couple explicitation/interprétation mis au service de citations précises, les candidats seront mieux à même d'échapper aux **deux grands écueils** de l'analyse de texte que sont la **paraphrase et le placage de cours** hors sujet. La paraphrase consiste à proposer une reformulation du texte. Cette session, une étude de l'adresse de la *Female Reform Society* of Blackburn au Parlement a ainsi proposé le point suivant : un relevé des termes « *sufferings and wants* », « *wretched children* », « *misery* » pour indiquer que le texte comportait le champ lexical de la pauvreté. S'en tenir là n'était pas suffisant. En revanche, il était possible d'utiliser les mêmes citations (couplées à celles sur les taxes qui pesaient sur le petit peuple) pour expliquer en quoi la politique de fiscalité indirecte du gouvernement pesait sur les moyens financiers des familles des classes ouvrières (ici des artisans du textile du nord) en mentionnant par exemple les *Corn Laws*, et d'interpréter le pathos et l'accent mis sur la misère des enfants comme un moyen permettant à des femmes de se constituer en société de réforme sans perdre leur respectabilité. On pouvait même aller encore plus loin en montrant que les références aux enfants et au foyer posaient la question de savoir si ces femmes proches d'artisans ne cherchaient pas à imiter les femmes des classes supérieures. En se présentant comme des femmes qui demandent que leurs proches masculins jouissent des droits naturels des *free-born Englishmen*, les femmes radicales de Blackburn ne chercheraient donc qu'à jouer pleinement leur rôle de mères et d'épouses. Le placage de cours hors sujet représente l'excès inverse : le candidat « oublie » le texte sur lequel il doit travailler et l'utilise comme prétexte pour montrer l'ampleur de ses connaissances en ne raccrochant pas, ou superficiellement, ce qu'il sait à des morceaux de texte parfois isolés de leur contexte pour se plier aux faits mentionnés. Les connaissances sont indispensables, mais doivent être mises au service du texte. Il convient donc de toujours partir du texte en le citant, avant de proposer une explicitation et une interprétation. **Attention enfin à ne pas inverser la logique du commentaire et à ne pas développer un plan de dissertation où un passage du texte viendrait figurer comme un exemple**.

La conclusion

Elle doit permettre de résumer rapidement les points importants du développement : plutôt que de répéter les titres des parties annoncées en introduction, il faut donc choisir son argument préféré dans chaque partie. Ce résumé permet ensuite de répondre à la problématique posée en introduction. Une ouverture peut être apportée, mais il convient de ne pas exagérer l'impact du texte. Ainsi plusieurs candidats ont suggéré dans leur conclusion que le texte d'Attwood présentant la Charte du Peuple au Parlement en 1837 avait porté ses fruits lors des diverses réformes du droit de vote, de l'introduction du vote à bulletin secret et jusqu'à la réforme parlementaire de 1911 qui a permis le paiement des députés britanniques. Une telle présentation par trop téléologique n'est pas convaincante : si les Chartistes ont bel et bien mis ces points à l'ordre du jour, on ne saurait considérer que c'est le discours d'Attwood en 1837 qui a provoqué la réforme de 1911.

L'entretien

Lors de l'entretien, chaque membre du jury pose une ou plusieurs questions au candidat, dans la limite de quinze minutes. Il convient de bien écouter les questions sans les interrompre pour répondre au mieux à la question posée. L'objectif des questions est de permettre aux candidats de corriger ou d'affiner leur propos, comme le montrent les trois exemples suivants. Sur le texte de Thomas Attwood présentant la pétition chartiste aux Communes en 1837, on a pu demander pourquoi Attwood parle de « recouvrer » des droits (« recover »), afin d'inviter les candidats à insister sur la filiation entre Chartisme et radicalisme, et à faire le lien avec le tournant linguistique initié par l'article de Gareth Stedman Jones en 1982. Sur le texte d'Edmund Burke qui affirmait aux Communes britanniques « Slavery they can have anywhere […] but freedom they can have from none but you », les candidats ont été incités à retravailler le sens de « slavery » afin de montrer en quoi il était significatif dans la bouche d'Edmund Burke, député Whig pour les amener à souligner à quel point c'était lié à son attachement à la vision Whig de l'histoire britannique comme extension graduelle des libertés. Enfin, dans la transcription de l'audition d'Adolphe Menjou devant la HUAC en 1947, on a pu questionner les candidats sur son apparente mansuétude à l'égard des suspects de communisme lorsqu'il affirme qu'il ne souhaite pas les voir accusés « without substantiation », afin de les amener à montrer comment Menjou insiste (sans employer l'expression) sur la notion de « *due process* », au cœur du *Bill of Rights* américain, ce qui lui permet de mieux distinguer les États-Unis, pays respectueux des libertés individuelles et de l'État de droit, de l'Union soviétique dont il décrit le totalitarisme au début de l'extrait.

Quelques mises en garde :

En premier lieu, les candidats à l'agrégation d'anglais, à plus forte raison ceux qui choisissent l'option B « civilisation », doivent maîtriser certaines connaissances acquises non seulement pendant l'année de préparation au concours, mais également au cours des cinq années d'études précédentes. Les membres du jury de la session 2026 ont déploré **un manque de connaissance et de compréhension des institutions britanniques et américaines et de leur importance** dans l'opinion publique des deux pays aux époques concernées. En tant que futurs professeurs agrégés spécialistes de civilisation, les candidats doivent impérativement être capables de comprendre la différence entre les branches législative et exécutive du pouvoir. Ainsi « la Couronne », « le Parlement », « le gouvernement » ne recouvrent pas les mêmes personnes ni les mêmes responsabilités institutionnelles en Grande-Bretagne. Les candidats doivent savoir à quel point le Parlement est central dans la définition de la liberté anglaise/britannique à partir de la Glorieuse Révolution de 1688, en particulier pour les radicaux des années 1810 et pour les Chartistes des années 1830 à 1850 qui aspirent à y être représentés et/ou à y siéger pour réellement jouir des droits dont leur pays se prétend garant. Il est également indispensable d'avoir une idée précise de la Constitution américaine quand il

s'agit de traiter de la composition et du rôle institutionnel des commissions issues du Congrès comme la HUAC, et d'être capable d'articuler le système des « *checks and balances* » afin de montrer pourquoi cette commission renaît sous un président démocrate (Harry Truman, successeur de FD Roosevelt) après une victoire des Républicains à la Chambre des représentants. Quant à la question de la Révolution américaine, elle exigeait également une compréhension assez précise du rôle des différentes instances britanniques et coloniales (celles-ci directement liées au programme et moins abordées dans les années antérieures au concours). De futurs enseignants devraient être conscients du rôle et du pouvoir (réel et symbolique) des institutions afin de pouvoir former des citoyens informés sur les enjeux du processus législatif. Pour la question d'option, il est utile de connaître l'évolution des partis dominants aux États-Unis et en particulier les tensions qui les animent. Dans le cadre du programme de civilisation britannique des sessions 2027 et 2028, il faudra que les candidats travaillent finement les corpus idéologiques des partis politiques britanniques depuis les années 1970 afin de les situer dans leur relation avec la question européenne.

Outre les institutions nationales/fédérales ou coloniales, il était nécessaire de bien comprendre également le **rôle des corps intermédiaires et en particulier des syndicats** dont l'histoire constituait un aspect important de deux des questions au programme : mouvements protestataires pour la distinction entre *new model unions* et *new unions*, et Hollywood et les gauches pour les différents types de syndicats accusés de compromission avec l'Union soviétique.

Isoler des mots uniques (ou syntagmes nominaux de deux ou trois mots), même en les regroupant thématiquement, conduit fréquemment à des **analyses qui restent assez superficielles** du type « champ lexical » évoqué plus haut. Si ces repérages sont indispensables au brouillon, il ne faut les utiliser dans l'exposé qu'en prenant garde à proposer une explicitation précise et une interprétation convaincante. Trop d'analyses de texte ont proposé une présentation plate et descriptive du contenu du texte au moyen **des locutions « there is/there are »**, parfois accompagnées de « also ». Sans bannir ces expressions idiomatiques, leur répétition est souvent le signe d'un commentaire **catalogue** plutôt que d'une réelle interprétation du texte.

Dans le même esprit, il est vivement recommandé **de ne pas se focaliser outre mesure sur la « rhétorique » du texte**, ce qui risque là encore de mener les candidats à la paraphrase. Ainsi la problématique suivante, proposée dans une analyse du texte de Burke intitulé « Speech on Moving the Resolutions for Conciliation with the Colonies » (22 mars 1775), ne convenait pas : « To what extent is Burke's imperialist rhetoric ambivalent ? » Il ne s'agit pas d'étudier la rhétorique de Burke. Il aurait été bien plus convaincant de présenter dès l'abord la nature de l'impérialisme de Burke pour la questionner. Cette autre problématique sur le même texte était bien plus pertinente : « To what extent does Burke's Address [exemplify] a conciliatory approach to the imperial crisis [that takes] into account the identities and interests of the colonies? » Dès l'introduction, le jury perçoit que le contexte historique est bien pris en compte et que le développement saura nuancer le propos du texte à la lumière d'une connaissance fine de la situation des différentes colonies à la veille de la Guerre.

Sur la question de Hollywood et les gauches, les candidats ont parfois péché par excès de prudence sur le langage et utilisé l'expression « n-word » pour les emplois de « *negro* » dans certains textes. Si l'on peut comprendre ces précautions, il semble néanmoins utile de rappeler qu'il ne s'agit là pas du vrai « n-word » en anglais et que les chefs de file du mouvement des Droits civiques eux-mêmes employaient couramment le mot « *negro* » à l'époque, comme Martin Luther King Jr. par exemple. Il est vrai que le terme est depuis tombé en désuétude, mais les candidats doivent pouvoir expliquer qu'un mot donné n'est pas offensant dans un contexte historique donné.

Les temps du commentaire de texte.

On n'utilise **JAMAIS le futur** (hormis éventuellement pour présenter le déroulé de l'exposé et donner les axes du plan à la suite de la problématique). Ni *will*, ni *be going to* n'ont leur place dans le commentaire, même en conclusion. On peut, en conclusion, utiliser des formules types « *was/were to* » pour apporter des informations sur les développements historiques ultérieurs, mais il s'agit tout de même de prendre garde à la tentation téléologique et veiller à ne pas présenter un événement comme la conséquence inéluctable d'un autre.

L'anglais n'utilise guère le présent historique. Il est donc souhaitable, à l'oral comme à l'écrit, de **traiter les faits analysés dans les temps du passé** (*simple past/pluperfect*) et non dans les temps du présent. Ceci implique nécessairement de parfaitement maîtriser la concordance des temps et les verbes irréguliers. Il faut en général préférer l'aspect simple à l'aspect continu.

Pour les citations, il est préférable d'employer le présent simple « the author asserts, suggests… ». Il faut s'entraîner à **prononcer distinctement les « -s » finaux** ! Le présent continu est le temps de la simultanéité, il serait pertinent si le commentaire portait sur un discours entendu en direct. Pour citer un texte, on emploie le présent simple un peu comme un présent de vérité générale dans la mesure où toute personne qui lirait le texte y trouverait les mêmes éléments. Les candidats de cette session 2026 ont souvent employé l'aspect continu à mauvais escient, ce qui alourdit inutilement le propos.

Quelques exemples de textes donnés lors de la session 2026 :

Question « Protest Movements… » :

« An Address of the Female Reformers to the Chairman and Friends to Radical Reform, in the Representation of the Commons House of Parliament Assembled at the Meeting, to Consult of the best Means of Attaining their Rights and Liberties » [05 July 1819], published in *The Black Dwarf*, vol. III, n°28, Wednesday 14 July 1819, pp. 455-456. [The Members of the Female Reform Society in the Town and Neighbourhood of Blackburn]

The History of Mary Prince, A West Indian Slave, Related by Herself. With a Supplement by the Editor. London, F. Westley and A.H. Davis, 1831.

National Petition – The Chartists. Extract from Mr. Thomas Attwood's Speech during a Debate in Parliament on Friday 14 June 1839, *Hansard*, Vol. 48, columns 223-225.

Question « The American Revolution » :

Edmund Burke, « Speech on Moving the Resolutions for Conciliation with the Colonies », House of Commons, 22 March, 1775.

Letter from Cato, a formerly enslaved man, to the *Freeman's Journal*, Philadelphia, Pennsylvania, September 21, 1781.

Benjamin Franklin, *Information to those who would remove to America*. Printed at Passy, 1784, https://founders.archives.gov/documents/Franklin/01-41-02-0391. [Original source: *The Papers of Benjamin Franklin*, vol. 41, ed. Ellen R. Cohn. New Haven and London: Yale University Press, 2014, pp. 597–608.]

Question « Hollywood et les gauches » :

William Randolph Hearst, « RED FILMS: SOVIETS SPREADING DOCTRINE IN U.S. THEATRES », *New York American*, 6 March 1935.

HUAC Hearing of Adolphe Menjou, Oct. 21, 1947, in Eric Bentley, ed., *Thirty Years of Treason; Excerpts from Hearings before the House Committee on Un-American Activities, 1938-1968*, New York, Thunder's Mouth Press/Nation Books [1971], 2002, pp. 130-131.

The Committee for the First Amendment, « Petition for redress of Grievances », October 30, 1947.

Deux exemples de bonnes analyses de texte.

Question Hollywood et les gauches :

HUAC Hearing of Adolphe Menjou, Oct. 21, 1947.

Une très bonne analyse de ce texte s'est ouverte sur une explication de l'expression « *friendly witness* » et a habilement rappelé le contexte de la seconde vague d'anticommunisme (*second Red Scare*) lors du déclenchement de la Guerre froide. L'introduction a également élucidé certains noms de membres de la Commission comme Richard Nixon, alors Représentant, sans anachronisme, et a rappelé que les débats étaient télévisés, un point essentiel à garder à l'esprit en lisant des retranscriptions pour ne pas omettre la mise en scène des auditions. La problématique a proposé d'interroger la manière dont les « *friendly witnesses* » s'inscrivaient dans la stratégie d'investigation de la Commission et comment ils ont contribué à asseoir son autorité dans la lutte contre les « *fellow travellers* ».

Le développement dynamique s'est déployé en trois parties. La candidate a tout d'abord étudié la retranscription de l'audition en tant que mise en scène de l'américanité, montrant comment Menjou la défend et joue à la perfection son rôle de « *friendly witness* » en dénonçant le totalitarisme soviétique pour mieux faire ressortir les vertus de la démocratie américaine. En deuxième partie, la candidate a analysé la façon dont Adolphe Menjou définissait la subversion communiste à Hollywood. Elle a notamment compris certains passages plus implicites du texte et mis en évidence la notion de « *communist fronts* » qu'incarnaient certaines organisations hollywoodiennes, notamment certains syndicats de scénaristes par exemple, sans toutefois donner de noms qui n'auraient pas pu faire l'objet d'un procès équitable. Enfin, dans une troisième partie, la candidate s'est intéressée à la réaction d'Adolphe Menjou vis-à-vis de la Commission, et en particulier vis-à-vis de la tribune publiée en défense de la liberté d'expression lors de la création par certains grands noms d'Hollywood de la Commission pour la Défense du Premier Amendement. Sans les accuser de communisme, ce qui serait très grave, Menjou se contente d'exprimer sa compassion pour les victimes d'une vaste duperie. La candidate a proposé une interprétation intéressante de cette apparente mansuétude : l'ancêtre de la HUAC s'était vue discréditée par l'audition de Shirley Temple en 1940 et il s'agissait de préserver la réputation de la nouvelle Commission en usant de davantage de prudence. Elle a également su identifier Paul Robeson et son rôle historique et politique à l'époque.

La conclusion s'est révélée également nuancée en proposant un résumé pertinent du propos et en mettant l'accent sur la manière dont Menjou soutient une forme de censure et de vigilance politique aux États-Unis tout en les distinguant de l'URSS par leurs valeurs démocratiques et le respect du système judiciaire.

Lors de l'entretien, la candidate s'est distinguée par sa connaissance fine des « gauches » américaines, sachant approfondir la présentation donnée des « *fellow travellers* » et parvenant à expliquer pourquoi les membres de la HUAC étaient des Républicains ou des Démocrates du Sud (*Southern Democrats*), qu'elle a su situer. Elle a aussi complété sa présentation de Robeson pour mieux illustrer comment il faisait figure d'agent soviétique en raison de ses voyages en URSS et de son engagement pour les droits civiques, soulignant ainsi à quel point tout progressisme était accusé de communisme. À l'invitation du jury, elle a également pu développer plus en profondeur sa réflexion sur l'importance du public dans la salle d'audience et derrière les écrans de télévision afin de souligner la dimension théâtrale des auditions.

Question: The American Revolution.

« Letter from Cato, a formerly enslaved man, to the *Freeman's Journal*, Philadelphia, PA, Sept. 21, 1781 ».

La candidate a perçu la spécificité de cette source et de cette voix d'un Noir libre dans un moment d'intenses discussions sur l'abolitionnisme dans les États du Nord : la contextualisation était juste, la discussion sur les avancées et les résistances à l'abolitionnisme était dans le sujet, avec des exemples précis (Elizabeth « Mom Bet » Freeman affranchie par la justice du Massachusetts [MA] en 1781 et le Quock Walker Case aussi dans le MA), sans tomber dans un descriptif généralisant des différences régionales entre Nord inégalement libre et Sud esclavagiste.

En 1780 la Pennsylvanie vote une loi d'abolition graduelle qui stipule que les personnes de couleur nées après 1780 seront libres après 28 ans de service auprès des maîtres de leurs mères. Les propriétaires d'esclaves devaient faire état de leur cheptel au premier novembre : Cato ici se présente comme un homme affranchi qui s'inquiète pour son avenir et celui de ses enfants, et qui mobilise la culture révolutionnaire de l'écrit (une lettre à un éditeur), et le ton et le vocabulaire de l'indépendance, pour pointer les limites de ses idéaux.

La candidate avait une problématique ciblée : « How does Cato broaden the meaning of independence by presenting abolition as necessary for the nation's credibility? ». Le terme "nation" n'est pas bien choisi, car la nation n'existe pas encore et le contexte est strictement la Pennsylvanie des années 1780, mais la problématique porte sur le texte, son intention, ses moyens, et sa dimension critique, sans tendre vers une discussion large et hors sujet de l'esclavage à l'échelle du continent. Elle soulève également la question épineuse des limites de l'universalisme de la Déclaration, mais sans s'éloigner du contexte propre à la période et aux intérêts économiques que l'esclavage protège.

1. « Slavery as a key stake in the American revolution » : La première partie était contextuelle, pour interroger la source (sa forme et son contenu) à l'aune de l'importance de l'esclavage dans le conflit révolutionnaire, avec des références historiques et historiographiques précises (la centralité de la Pennsylvanie dans l'émergence de l'abolitionnisme et les voix abolitionnistes, noires et blanches de la période ; Gary Nash et le rôle des Africains Américains dans la Révolution).

2. « Independence and abolition are intertwined » : La seconde partie consistait en une étude précise du vocabulaire légaliste et des références à une culture politique partagée par les révolutionnaires, et démontrait comment dans cet écrit particulier, un Noir libre, interpellant les autorités gouvernantes de son État, témoigne des horreurs et de la déchéance de l'esclavage et érige l'abolition immédiate en la conséquence logique de l'élan révolutionnaire.

3. « Slavery is either a matter of original law or a moral principle »: La troisième partie approfondissait le propos de Cato en élargissant le problème de l'esclavage et de l'abolitionnisme au-delà de la simple autorité de l'Assemblée de Pennsylvanie évoquée dans le texte : elle abordait la dimension religieuse, dénonçant l'immoralité de l'esclavage en réponse à son importance structurelle dans l'économie et la politique révolutionnaire, et donnait une description précise, quoique parfois un peu loin du texte, des contradictions théoriques entre l'universalisme révolutionnaire et le consensus esclavagiste qui sous-tend l'union des États jusqu'à la fin de la guerre.

La conclusion montrait que la candidate était sensible à la nature complexe de la source (une voix subalterne qui mobilise le langage et les idées révolutionnaires), à son contexte précis, mais aussi sa place dans une historiographie révolutionnaire qui n'a que récemment recouvré les expériences des asservis et des Noirs libres de l'Amérique révolutionnaire.

Alexandra SIPPEL, Université Toulouse-Jean Jaurès, avec la commission de civilisation

5 – Option C – Linguistique : épreuve de leçon

L'épreuve de leçon de l'option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. Pour les sessions 2026 et 2027, la question au programme est « La complémentation verbale ».

L'épreuve de leçon consiste en une présentation en anglais de trente minutes maximum, suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de quinze minutes. La présente section propose des rappels et conseils concernant la préparation à l'épreuve, la méthodologie à suivre et les erreurs à éviter. Il est fortement recommandé aux candidats de consulter également les rapports des années précédentes, dont le présent rapport s'inspire très largement.

Format général de l'épreuve

Pour l'épreuve de leçon, les candidats disposent de deux sujets au choix. La durée de la préparation est de cinq heures. Pendant cette préparation, un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue sont mis à leur disposition ; ces ouvrages permettent de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui seront utiles lors de la présentation. Il est donc vivement recommandé s'en servir pour éviter certains contresens ou prononciations incorrectes (en particulier sur des termes fondamentalement liés à la question du programme).

Les sujets se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page figure une citation, suivie d'une consigne, qui est invariablement : « *Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.* » Les deux pages suivantes comprennent le corpus en question, composé d'une vingtaine d'extraits dactylographiés issus de sources diverses en anglais (littérature, corpus oraux ou écrits, extraits de films ou de séries, articles de presse, etc.). Des exemples de sujets de la session 2026, ainsi que des sessions précédentes, sont disponibles sur le site de la SAES.

Les citations peuvent être en anglais ou en français, et sont extraites d'articles scientifiques, de monographies universitaires ou de grammaires. Elles sont de longueur variable, allant d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Les citations longues incluent souvent des exemples qui illustrent le propos du ou des auteurs ; les citations plus courtes présentent une version plus condensée de la thèse défendue, ou constituent un extrait de celle-ci. Il est fondamental de bien prendre le temps d'analyser les citations plus courtes pour éviter tout contresens et bien comprendre le raisonnement derrière la thèse avancée. Les citations longues explicitent généralement davantage l'argumentation, mais on rappellera qu'elles doivent cependant bien être envisagées dans leur ensemble, sans laisser aucun élément de ce qu'elles contiennent de côté. La longueur des extraits composant le corpus varie également, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter. Au sein d'un même corpus, des extraits peuvent être très courts (une ou deux lignes) ou plus longs.

L'un des objectifs de l'épreuve est d'exploiter le corpus de manière optimale en identifiant les exemples qui semblent confirmer, infirmer ou simplement nuancer la thèse mise en avant dans la citation. Le corpus ne comporte aucune indication ni soulignement, ce qui signifie que le candidat est libre de ses choix. Bien entendu, le jury n'attend pas que toutes les occurrences soient relevées ni traitées, mais le candidat ne saurait se contenter d'une exploitation lacunaire du corpus, dans la mesure où une analyse convaincante et approfondie peut difficilement reposer sur un petit nombre d'extraits. Il

est donc indispensable de prendre le temps de lire chaque citation et le corpus qui l'accompagne, et d'envisager la discussion de la thèse du ou des auteurs à l'aune des exemples relevés dans le corpus. Si l'exhaustivité n'est pas attendue, en particulier pour un sujet comme « la complémentation verbale » où chaque relation prédicative peut potentiellement être étudiée, la discrimination opérée par le candidat quant aux exemples présents dans le corpus et pertinents au vu de la problématique choisie est un critère déterminant. Le jury attend également que le candidat ne fasse pas l'impasse sur les segments plus complexes, qui sont souvent aussi les plus intéressants. Si ces derniers sont éludés, le jury pourra y revenir pendant l'entretien.

À l'issue des cinq heures de préparation, le candidat est conduit jusqu'à la salle où l'attend la commission, composée de trois membres. Pendant que le candidat s'installe, l'un des trois membres du jury lui rappelle que l'épreuve consiste en une présentation en anglais de trente minutes, suivie d'un entretien en français de quinze minutes maximum. Comme dans toutes les épreuves, l'évaluation porte à la fois sur la présentation et sur l'entretien. Il est demandé au candidat d'indiquer clairement au début de sa présentation quel sujet il a choisi. Lorsque vingt-cinq minutes de présentation se sont écoulées, un membre du jury signale au candidat d'un geste de la main qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé dans les meilleures conditions. Les candidats qui dépasseraient le temps alloué se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. À la fin de l'épreuve, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, hormis éventuellement l'introduction et la conclusion (des notes rédigées font l'objet d'une pénalité dans la notation).

Comme c'est le cas pour le commentaire et l'épreuve hors programme, le jury de leçon attribue également une note de langue au candidat. La note de langue obtenue lors de l'épreuve entre dans le calcul d'une note globale (voir la section « Langue » ci-dessous, et le rapport spécifique portant sur l'expression orale).

Il est important pour cet exercice rhétorique de bien maîtriser son débit et le volume de sa voix : il s'agit de ne pas parler trop fort ou trop doucement, ni de parler trop vite ou trop lentement.

Conseils méthodologiques

La leçon est une épreuve de spécialité, dont le but est d'évaluer une compétence de linguiste sur un programme spécifique, en l'occurrence « La complémentation verbale ». Cela signifie que l'on ne peut se contenter d'une maîtrise superficielle de grammaires scolaires, ni du niveau de connaissances attendu pour le tronc commun, mais que des connaissances théoriques sur le sujet sont attendues pour éclairer la citation et la discuter. Il convient donc de se préparer à cette épreuve par un travail régulier tout au long de l'année. L'option C, comme les autres options, demande un travail de longue haleine, sérieux et rigoureux ; elle ne saurait être un choix par défaut.

Le texte de cadrage sur la question au programme constitue une première lecture nécessaire car il explicite les enjeux du sujet, et les questions que le candidat est amené à se poser. Il comporte également une bibliographie riche et détaillée, qui ne doit pas effrayer le candidat mais l'aider dans sa réflexion sur le sujet. Si la lecture exhaustive des sources n'est pas exigée, les références listées permettent de se familiariser avec des approches théoriques variées. Bien entendu, la lecture des références minimales (grammaires de Quirk *et al.* (1985) et Huddleston & Pullum (2002), ainsi que

l'ouvrage de Beth Levin *English Verb Classes and Alternations: A Preliminary Investigation*) est indispensable, mais elle ne saurait être suffisante.

Le jury attend des candidats qu'ils démontrent leur maîtrise des concepts relatifs à la question au programme. Il faut donc qu'ils puissent définir les termes sur lesquels ils s'appuient et qu'ils sachent les distinguer. Ainsi la transitivité et la valence ne sont-ils pas des termes interchangeables, et le recours à l'un ou l'autre, ou aux deux, nécessite d'expliquer ce qu'ils supposent. La maîtrise de la terminologie et des concepts relatifs à la complémentation verbale est d'autant plus importante que dans bien des cas, la capacité à problématiser un sujet de manière satisfaisante dépend au moins partiellement de la connaissance des définitions différentes que des linguistes issus de courants théoriques variés associent au même terme. Par exemple, la différence entre « *direct object* », « *indirect object* », « *prepositional object* » ou encore « *oblique object* », ainsi que ce que certains grammairiens français appellent « complément d'objet second » ne va pas de soi et l'emploi de telles expressions nécessite de les expliciter. De même, le terme « *complement* » ne signifiant pas la même chose pour tous les linguistes, il est indispensable d'en proposer une définition avant d'en faire usage. Autres exemples : les concepts de « *participants* », « *actants* », et « *arguments* » relèvent d'approches différentes qu'il est nécessaire de connaître et de rappeler pour comprendre dans quelle perspective la citation, ou le candidat (si ces termes n'apparaissent pas dans la citation mais sont convoqués par ce dernier), se situe.

Plus généralement, il est nécessaire pour réussir l'épreuve de savoir distinguer les différents niveaux de l'analyse linguistique : les plans syntaxique, sémantique voire pragmatique sont trop souvent confondus, ce qui nuit fortement à la qualité des démonstrations.

Si une bonne connaissance des différentes approches théoriques est nécessaire, rappelons toutefois qu'une leçon réussie ne s'évalue pas au nombre de références citées. Un candidat qui plaquerait des connaissances théoriques sans les lier à la citation et au corpus proposé pour l'explorer ne répondrait pas aux attentes de l'exercice qui demande de prouver que l'on est capable d'articuler maîtrise des théories et travail sur des données dans le cadre d'une démarche problématisée. La mention nominative de linguistes et les longs développements théoriques non appliqués à des exemples ne sauraient se substituer à une analyse fine des extraits du corpus, en contexte, au service de la problématique dégagée en introduction. De la même façon, l'analyse d'exemples non issus du corpus fourni témoigne d'une non-compréhension de l'enjeu de l'exercice et montre souvent que le candidat manque d'autonomie dans sa discussion de la thèse avancée. Il est attendu qu'il repère dans le corpus les exemples à même d'illustrer son argument, ce qui implique souvent aussi des manipulations mais pas la convocation d'exemples hors corpus.

Choix du sujet, analyse de la citation et problématisation

Les candidats gardent les deux sujets tout le temps de la préparation. Le choix du sujet est évidemment une étape décisive : il faut qu'il soit mûrement réfléchi, de manière à ce que le candidat soit sûr de sa décision et ne perde pas un temps précieux à changer d'avis. Il est donc recommandé de lire attentivement les deux sujets en totalité, citation et corpus, afin de saisir la spécificité de chacun de manière à pouvoir faire un choix éclairé. Il est déconseillé de choisir en se fondant simplement sur la citation, car le corpus d'exemples oriente nécessairement l'analyse de manière non négligeable et doit être pris en compte dans l'élaboration de la problématique. Il est donc essentiel de lire attentivement

l'ensemble pour éviter le travers, trop souvent relevé par les membres du jury cette année encore, qui consiste à utiliser le corpus comme une simple illustration des connaissances du candidat sur le thème général proposé par la citation.

Par ailleurs, lors du choix du sujet, il convient de garder à l'esprit les principes suivants. La citation doit être analysée en intégralité : il est essentiel de ne pas se concentrer sur une partie seulement, et de ne pas se limiter à quelques mots-clés saisis comme des prétextes à montrer tout ce que l'on sait. Il faut se garder également du défaut inverse, qui consiste à négliger la citation pour digresser sur des phénomènes qu'elle ne mentionne pas. Il peut paraître délicat de trouver l'équilibre entre ce qui relève de la comparaison bienvenue et ce qui constitue un hors sujet manifeste. Comme mentionné plus haut, les candidats doivent s'interroger sur la pertinence de leur propos lorsqu'ils ont recours à des occurrences qui ne figurent pas dans le corpus ou lorsqu'une partie entière de leur présentation est consacrée à un autre phénomène que celui ou ceux explicitement identifiés par la citation.

D'une manière générale, il est manifeste que les candidats négligent tout ou partie de la citation lorsque leur maîtrise de la question au programme est fragile et qu'ils tentent de placer dans leur présentation un maximum des connaissances qu'ils ont acquises, y compris lorsqu'elles n'ont pas grand-chose à voir avec le sujet qui leur est proposé. Il est rappelé que cette stratégie ne rapporte pas de points : la leçon est en effet une épreuve visant à évaluer des capacités analytiques de linguistes, et non des connaissances apprises par cœur.

Une bonne leçon traite le sujet sur la base de connaissances solides et toujours à la lumière du corpus fourni. Tout écart par rapport à cette règle d'or conduit à des récitations de cours, le plus souvent hors sujet, ce qui est pénalisé par le jury.

Cette année encore un grand nombre de candidats a sous-exploité le corpus. Le corpus élaboré par le jury est choisi afin de permettre une discussion de la citation soumise au candidat. Saisi dans son ensemble et confronté à la citation, il permet de discuter les enjeux, d'orienter la problématisation et de fournir des arguments pour le développement. C'est pourquoi il est attendu des candidats des analyses détaillées et des manipulations, et non simplement une mention rapide d'un segment sans démonstration de la façon dont il illustre les arguments avancés. Le candidat doit donc faire montre de sa capacité à réfléchir en linguiste et à confronter la théorie aux données. Le travail et l'analyse fine du corpus en regard de la citation sont le cœur de l'exercice de leçon, et le jury bonifie les prestations qui se confrontent aux extraits, et ne fuient pas les segments les plus difficilement classables. Une telle démarche produit des analyses fines, pouvant conduire à de très bonnes notes.

On peut illustrer l'utilité de l'ensemble de ces principes en considérant le sujet LLG 01 proposé cette année, qui consiste en une définition de l'objet direct. Cette citation, issue de *A Student's Introduction to English Grammar* de Huddleston & Pullum, est extraite du glossaire de ce manuel à destination d'étudiants, et est à ce titre, sans surprise, rapide et lacunaire. Elle fait référence à l'objet direct dans le cadre d'une proposition canonique, différencié de l'objet indirect par la seule syntaxe (l'objet indirect est premier, l'objet direct le suit), tout en proposant une hiérarchie : s'il y a un seul objet, il est direct, et l'objet direct est l'objet « par défaut ». Le candidat est donc amené à évaluer la nature de complément d'objet par « défaut » du complément d'objet direct (ce qui suppose de s'interroger sur ce qu'est un objet), le rôle et la pertinence du critère du positionnement dans son opposition avec les objets indirects. La confrontation de la citation et du corpus conduit, alors, à explorer ce qu'est un objet (direct), à

interroger les critères syntaxiques et sémantiques qui le définissent, tout en intégrant des cas plus limites ou problématiques.

Si le corpus contient de nombreux exemples tout à fait, ou plus ou moins, prototypiques de groupes nominaux objets directs (et indirects) permettant d'illustrer la citation, une analyse poussée des extraits montre que la définition de l'objet direct (/indirect) proposée dans celle-ci connaît des limites et passe sous silence des enjeux majeurs. Certains critères syntaxiques (voire sémantiques) souvent mis en avant pour définir ces fonctions (comme le caractère obligatoire, la possibilité d'une passivation, la position, la forme ou encore le rôle sémantique) sont amenés à être utilisés pour compléter la citation, ou même définir la notion même d'« objet », dont la nature reste implicite. Plusieurs extraits contiennent par ailleurs des verbes prépositionnels et impliquent une discussion du statut de ce que la préposition introduit. Cette question conduit également à explorer le statut du groupe prépositionnel dans l'alternance dative (qui est déjà celle pouvant sous-tendre l'un des exemples illustrant la citation, « *He gave me the key* ») : extrait 1 : « *it will give the Cavaliers plenty of time* » vs. extrait 9 : « *this girl gave it to me* ». Des groupes nominaux introduits par une préposition peuvent-ils occuper la fonction d'objet du verbe ? La même question se pose pour les propositions nominales ou « *content clauses* » que l'on retrouve dans plusieurs extraits également.

Le corpus implique aussi d'explorer la différence parfois invoquée entre objet syntaxique et objet sémantique comme dans le cas des verbes légers (extrait 3 : « *to have a drink* ») et d'exemples de ce qui est parfois appelé des « *middle verbs* » (extrait 1 : « *a candidate who possesses the many traits […]* »), extrait 3 : « *have their own rules* », extrait 10 : « *I like the idea of this butter technique* ») ou encore d'exemples de verbes dont le sémantisme semble impliquer un objet sans que celui-ci soit exprimé (extrait 4 : « *apply liberally and then blot with a paper towel* »). Ces exemples viennent nuancer une définition parfois trop hâtive de l'objet (direct). De même, le candidat doit prendre en compte les exemples de verbes qui sont suivis de groupes nominaux dénotant des mesures ou des étendues (extrait 7 : « *which weighs 2.96 pounds and measures 0.11 inches* » ou extrait 13 : « *he weighed 120 pounds* »), mais aussi les verbes qui connaissent l'alternance causative/inchoative (extrait 13 : « *they wouldn't break. […] it broke* »), où ce qui est sémantiquement l'objet semble promu à la place du sujet syntaxique.

Enfin, sans épuiser ici tout le corpus et tous les enjeux, certains exemples permettent aussi de nuancer ou de discuter la différence entre objet direct et objet indirect, question qui ne doit pas être éludée car une distinction est faite dans la citation. En sus de l'exploration d'exemples du corpus qui permettent de différencier les deux, les extraits contiennent des exemples de verbes généralement utilisés de façon ditransitive mais construits ici avec seulement un objet : « *we teach only those children who ask* » (extrait 5) et « *That girl, Cody Brennen told me* » (extrait 12). Cet objet unique demeure-t-il un objet indirect, l'objet direct étant dans ce cas sous-entendu ? Ou est-il l'objet direct du verbe car il est de fait le seul objet présent, comme semblent le proposer les linguistes cités ?

Ces remarques visent à montrer que le corpus est déterminant dans la façon de discuter la citation, un corpus différent appelant un traitement du sujet modifié. Si à la première lecture le candidat peut déjà identifier des éléments soulevés ou passés sous silence par la citation, seul un travail minutieux des extraits fournis lui permettra d'arriver à une problématisation pertinente et à une argumentation réussie.

Enfin, il est important de souligner qu'analyser une citation et la problématiser ne signifie pas nécessairement en prendre le contrepied et montrer en quoi les linguistes cités ont tort. Selon les cas, il peut être question d'envisager d'autres approches théoriques permettant de nuancer le propos, de préciser des éléments restés vagues ou allusifs, d'apporter des compléments à une approche un peu rapide, etc.

L'exposé

Comme cela vient d'être dit, l'exposé repose sur une problématique qui découle d'une analyse critique de la citation à la lumière du corpus. Cette année encore le jury a assisté à des présentations dont l'introduction consistait en grande partie en la lecture intégrale de la citation. Cela n'est pas nécessaire (le jury en a déjà connaissance), et, surtout, une telle lecture ne saurait se substituer à une analyse mettant en évidence les enjeux qu'elle soulève et montrant en quoi ceux-ci conduisent à la problématique proposée. Afin de situer l'approche représentée par la citation, il peut en revanche être utile de mentionner les auteurs, l'année de parution, la nature de la source (ouvrage de vulgarisation, article scientifique, grammaire scolaire…), ainsi que le cadre théorique éventuel que l'on peut déduire de ces informations.

La problématique doit être annoncée clairement au cours de l'introduction sous la forme d'une ou plusieurs questions. Il est important d'énoncer cette problématique avec un débit adapté afin que le jury puisse la noter. Le contact visuel avec le jury est ici indispensable, et les candidats sont invités à moduler leur débit et à se répéter, si besoin. Le jury souhaite aussi rappeler qu'une problématique trop longue, qui se perd en de multiples questions ou embranchements manque souvent d'efficacité et ne permet généralement pas de bien saisir ce que le candidat questionne. Il est donc préférable de favoriser une formulation synthétique, témoignant d'un questionnement ciblé. Il en va de même pour le plan, qui doit découler naturellement de la problématique et doit être, comme cette dernière, dicté lentement et clairement au jury : il est donc également souhaitable que les titres des parties soient clairs et relativement succincts, ces caractéristiques faisant apparaître un raisonnement bien construit. Comme rappelé les années précédentes, les plans élaborés par les candidats s'articulent le plus souvent en trois parties, mais il n'y a là aucune nécessité : selon le raisonnement envisagé, un plan en deux ou quatre parties peut être parfaitement recevable. Il faut cependant se garder de consacrer une partie entière à la définition des termes de la citation, les définitions centrales devant être présentes dès l'introduction, et le travail visant à l'élaboration éventuelle de celles-ci lors de la présentation faisant partie intégrante du développement, et non l'objet d'une partie séparée. Les parties ont également une structure interne, qui doit apparaître clairement dans la présentation de sorte que le jury puisse saisir l'évolution de l'argumentation et la pertinence de l'analyse d'un exemple au moment où elle est présentée. Trop souvent encore, les parties consistent en des listes d'exemples (au pire, simplement mentionnés, au mieux, analysés) dont l'organisation reste obscure. Enfin, il est vivement recommandé d'expliciter les transitions entre parties (et sous-parties) en rappelant le titre de la partie qui commence. Une épreuve orale est également une performance rhétorique, dont la dimension pédagogique ne saurait être négligée.

L'argumentation développée dans chacune des parties annoncées progresse des constats les plus évidents aux analyses les plus complexes et se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent aller dans le sens de la citation ? Quels exemples s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ?

Rappelons encore qu'il ne s'agit pas de faire montre de toutes ses connaissances, ou de mentionner une pléiade de linguistes sans expliciter les enjeux de ce qui est cité et établir clairement de lien avec les extraits du corpus.

Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des manipulations. Celles-ci doivent être analysées et commentées : il est très peu pertinent de simplement remarquer, comme le font trop souvent les candidats que l'on pourrait formuler tel ou tel énoncé de manière différente, l'enjeu étant précisément d'expliciter ce que supposerait une telle formulation et de mettre au jour les raisons qui expliquent la façon dont un énoncé est agencé. Par ailleurs, puisqu'il s'agit d'interroger la complémentation verbale, on veillera à ne pas changer le verbe lors de manipulations sans que ce changement soit motivé : par exemple, une passivation du segment « *Google just did not write us that check* » (LLG 17, extrait 6) ne doit pas mener à la production de l'énoncé suivant : « *We were not given that check* » sans expliquer pourquoi il est fait recours à un verbe différent.

Le jury voudrait aussi rappeler aux candidats qu'il est important de bien noter les numéros des extraits lors de leur préparation, afin d'éviter de perdre du temps à les retrouver pendant la présentation. Il est aussi nécessaire d'annoncer le numéro de l'extrait au jury *avant* de procéder à l'analyse de l'exemple qui en est tiré, sous peine de le forcer à chercher cet exemple dans le corpus en l'empêchant de bien suivre ce qui est dit du segment.

Enfin, la présentation ne saurait être complète sans conclusion. Rappelons qu'il n'est plus temps dans la conclusion de mentionner ou d'analyser des exemples qui n'ont pas été traités précédemment. Si la conclusion n'a pas besoin d'être très longue, il est attendu qu'elle réponde à la problématique, en synthétisant la démonstration et en en rappelant éventuellement les étapes. Il n'est cependant pas nécessaire d'être toujours catégorique en affirmant que la citation a raison ou tort ; une réponse nuancée faisant suite à des analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

L'entretien

L'entretien en français fait partie de l'épreuve et est pris en compte dans la note attribuée. Les questions ne sont en aucun cas des pièges tendus au candidat mais elles visent à clarifier et parfois (re)préciser le propos, voire à corriger certaines erreurs (par exemple, des étiquetages erronés par étourderie ou précipitation). Si certains exemples particulièrement intéressants ont été laissés de côté, des questions peuvent inviter à en faire une étude afin de compléter l'argumentation qui a été proposée. Dans le cas de bonnes prestations, elles peuvent permettre d'aller encore plus loin. Les candidats doivent donc voir l'entretien comme l'occasion de gagner des points, et éviter d'accueillir les questions avec agacement ou dans une attitude défensive.

Voici quelques exemples de questions posées lors des entretiens de la session 2026 :

- Les auteurs de la citation (LLG 3) parlent de « *conversion* ». Dans votre exposé, vous avez utilisé de nombreuses fois le terme « *alternation* » : sont-ils synonymes selon vous ?
- Vous avez mentionné le terme « *argument* ». Pouvez-vous en donner une définition ?
- Vous avez dit que les verbes pouvaient être utilisés à la fois de façon transitive et intransitive. Est-ce le cas de tous les verbes ?
- Est-ce que tous les linguistes s'accordent à dire que les propositions peuvent constituer un complément du verbe ?

- Vous avez proposé le test de la passivation pour déterminer s'il s'agissait d'un complément du verbe. Est-ce que d'autres tests existent ?
- Vous avez identifié « *my mother looked at me* » (LLG 03, extrait 8) comme étant une structure conative. Souhaitez-vous revenir sur cette analyse ?
- Vous avez présenté le sujet comme étant un complément externe. Qu'est-ce que cela signifie ?
- La citation (LLG 07) mentionnait l'existence de deux sous-classes de verbes intransitifs. Quelles sont-elles selon vous ?
- Pour continuer sur la transitivité, pourriez-vous faire une analyse rapide du segment « *Wilby reads a lot* » (LLG 09, extrait 8) ?
- Vous avez parlé du verbe « *be* » comme décrivant une activité. Pouvez-vous revenir sur ce point ?
- Vous avez mentionné le segment « *turned deep yellow* » (LLG 21, extrait 6). Quel est le statut de « *deep yellow* » ? Le définiriez-vous comme un complément ?
- Pour revenir sur les rôles sémantiques, y a-t-il une différence entre les rôles sémantiques endossés par les arguments et ceux endossés par les adjoints ?
- Vous avez utilisé les termes « *argument* » et « *complement* » lors de votre exposé. Les deux termes sont-ils interchangeables ?
- Sur quels critères syntaxiques vous fondez-vous pour établir qu'un syntagme est un objet ?
- Vous n'avez pas traité l'extrait 8 dans votre présentation. Est-ce que vous pourriez y trouver un élément qui contredirait la citation ?
- Dans votre deuxième partie, vous avez proposé un parallèle entre l'extrait 2 et l'extrait 16. Pourriez-vous nous en dire davantage et justifier ce parallèle ?

Comme précisé dans les rapports précédents, le passage de l'anglais au français pose problème à certains candidats, qui ont tendance à relâcher leur niveau de langue (et leur posture, parfois), même si dans l'ensemble, les candidats font attention à cet aspect. Il est important que, tout au long de l'année, les candidats se préparent à cette partie de l'épreuve, en particulier en s'assurant de maîtriser à la fois la terminologie en anglais et en français, afin d'éviter un panachage des deux langues (pareillement, les calques sont à proscrire). Enfin, les quinze minutes maximum consacrées à l'entretien passent vite, et si le jury apprécie des réponses claires et argumentées, il met en garde contre des réponses trop longues, conduisant très souvent à des digressions. Il faut donc viser la concision, sans sacrifier le raisonnement. Il convient toutefois de prendre le temps de réfléchir, voire de relire le ou les extraits concernés, afin de proposer une réponse construite et éclairée.

Les questions ne sont jamais posées au hasard. Les candidats peuvent avoir l'impression que le jury leur demande de répéter leur propos, mais une reprise à l'identique de la démonstration déjà faite n'est pas la bonne stratégie à adopter, à moins que le jury précise qu'il cherche à vérifier qu'il a bien compris ce qui a été dit. Si le jury pose une question sur un point ou un extrait abordé, cela peut être parce que

le propos n'était pas très clair ou qu'il était trop rapide, ou bien parce qu'il comportait des éléments discutables dont le jury veut s'assurer qu'ils correspondent bien à ce que le candidat voulait dire. Il faut donc reprendre le raisonnement pour tenter d'apporter des éclaircissements et non se contenter de souligner que cela a déjà été dit dans le développement. Comme souligné plus haut, certaines questions ont pour but de permettre la correction d'erreurs d'étiquetage ou d'analyse, mais il convient de bien garder à l'esprit que le jury pose aussi régulièrement des questions sur des points épineux qui ne font pas nécessairement consensus et sur lesquels les membres du jury eux-mêmes s'interrogent. Le débat fait aussi partie de la linguistique, comme les différents points de vue théoriques développés par les divers auteurs de référence sur les questions au programme le prouvent chaque année. Face à ce type de questions, il ne s'agit donc pas pour le candidat de tenter de deviner ce que le jury « voudrait lui faire dire », mais d'apporter la réponse qu'il pense la plus juste à ce stade de sa réflexion, en explorant éventuellement différents points de vue. Comme chaque année, les membres du jury ont eu lors de cette session des échanges très stimulants avec des candidats capables d'expliquer et de défendre leur démonstration, y compris certaines analyses potentiellement discutables mais qui témoignaient d'une réflexion proprement linguistique et ont donc valu à leurs auteurs de très bonnes notes.

La langue

La leçon fait l'objet d'une évaluation du contenu, mais aussi de la langue. Celle-ci donnant par ailleurs lieu à un rapport distinct, nous ne mentionnons ici que les éléments spécifiques à cette épreuve ou particulièrement importants pour celle-ci.

Tout d'abord, la leçon est un exercice de communication, le contact visuel doit donc régulièrement être recherché avec les membres du jury aussi bien pendant l'exposé que pendant l'entretien ; c'est la raison pour laquelle il est demandé de ne pas rédiger ses notes, pour éviter de transformer l'exposé en un exercice de lecture. La parole doit être fluide, sans longues pauses, avec un débit ni trop lent, ni trop rapide. L'élocution doit être vivante, expressive, claire et précise sur tous les plans. Le temps imparti pour la présentation (trente minutes) doit être utilisé de façon optimale. Un candidat qui conclut son exposé au bout de quinze minutes ne s'est certainement pas donné la possibilité de développer et d'argumenter suffisamment son propos.

Il faut permettre au jury de suivre le propos sans difficulté. Ainsi, pendant la présentation, il ne faut pas se contenter d'évoquer des extraits par de simples numéros (« on trouve des objets indirects dans les extraits 2, 6 et 21… ») pour en livrer une analyse globale et sommaire. Après avoir annoncé le numéro d'un extrait, il convient de s'y reporter dans le corpus plutôt que dans ses notes, ce qui laisse également au jury la possibilité de le faire, puis de lire les passages pertinents de l'extrait avant de les analyser. Il n'est toutefois pas nécessaire de lire tous les extraits du corpus en totalité lors de la présentation.

Une certaine richesse lexicale est exigée, pour ce qui est du lexique général en anglais et en français, mais plus encore pour le lexique spécifique de la linguistique dans les deux langues, et *a fortiori* pour la terminologie liée au programme. L'appréciation du fond de la présentation passe nécessairement par celle de la maîtrise formelle, et il est dommage de voir la qualité d'une présentation diminuée par les erreurs d'un candidat sur l'emploi ou la prononciation de termes linguistiques courants. Dans le cadre d'une bonne préparation à l'oral de la leçon, il est donc conseillé de procéder à un enrichissement du vocabulaire spécialisé que l'on s'entraînera à utiliser à l'aide de fiches ou de glossaires. Comme

souligné plus haut, la maîtrise de la métalangue en français ne doit pas être négligée, puisqu'elle permet d'éviter les passages parfois maladroits d'une langue à l'autre pendant l'entretien. Lors du passage au français, on doit également veiller à maintenir un registre adapté, et éviter toute expression familière, notamment les « okay », « ouais » ou « ben… » encore très présents cette année. Tout cela nécessite de s'être régulièrement entraîné à l'oral au cours de l'année de préparation afin d'être à même de s'exprimer de façon fluide et articulée, en anglais comme en français, sur la question au programme.

Quelques erreurs récurrentes concernant la langue anglaise sont reportées ici, de manière non exhaustive.

La phonologie doit faire l'objet d'une attention toute particulière de la part des candidats, aussi bien pour ce qui concerne le débit, la prosodie, la formation des phonèmes que pour le placement des accents. Le débit ne doit pas être haché ni comprendre de longues pauses et autres marques d'hésitation. L'intonation ne doit pas être francisée avec un ton montant systématique à la fin de chaque phrase.

Les accents lexicaux doivent être marqués (ils sont trop souvent absents) et placés correctement, et ce de façon stable (l'accentuation erratique d'un même mot signale le plus souvent un manque de pratique orale). Il est à noter que les connaissances normalement acquises par les candidats lors de la préparation à l'épreuve écrite de phonologie ne sont souvent pas appliquées à l'oral : les mots en *-ion* (et assimilés), en *-ic(s)* ou en *-ity* sont très souvent mal accentués (il y a notamment eu cette année beaucoup d'erreurs sur l'accentuation de « *semantics* », « *epistemic* », « *syntactic* », etc.). Les termes « *excerpt* », « *extract* (nom/verbe) » et « *occurrence* », pourtant incontournables pour l'analyse et régulièrement mentionnés dans les rapports, sont là encore trop souvent mal accentués. L'accentuation fautive de termes incontournables de l'étude de la complémentation verbale a aussi surpris le jury. Parmi les mots mal accentués, on pourra citer : « *category* », « *oblique* », « *adjunct* », « *(in)transitive* », « *recipient* », « *agentive* », « *indirect* », « *inchoative* », « *valency* » ou encore « *complement* ».

Pour ce qui est des phonèmes, il convient notamment d'être attentif à l'opposition phonémique entre /ɪ/ et /i:/, dont l'absence de maîtrise donne souvent lieu à l'emploi d'un /i/ tendu (français) sur des mots tels que « *hit* », « *sit* », etc. Il est également problématique d'employer des consonnes voisées là où on attend des consonnes non voisées, comme le <s> de « *use* » (nom), ou inversement dévoisées lorsqu'elles devraient être voisées, comme le <f> de « *of* ». Il convient également de penser à la réduction des voyelles non accentuées, qui doit être un automatisme, mais est trop souvent absente (ceci est à mettre en relation avec le fait que les accents toniques sont souvent peu, ou ne sont pas, marqués). On se reportera aussi sur ces différents points au rapport consacré à l'expression orale.

D'un point de vue grammatical, il est indispensable de prononcer les <-*s*> et les <-*ed*> finaux des terminaisons de façon audible. Les constructions grammaticales doivent être suffisamment variées, et ne pas se limiter à la répétition de « *there is…* », « *we have »…* Enfin, la mention des extraits numérotés doit être un automatisme également, **on évitera ainsi de faire référence à « **the extract 15* »** (au lieu de « ∅ *extract 15* »).

Le programme

En 2027, le programme de la leçon Option C pour l'agrégation sera de nouveau « La complémentation verbale ».

Bilan de la session 2026 et conseils aux futurs candidats

Voici pour finir une synthèse des remarques principales faites lors de cette session.

Le jury a à nouveau constaté cette année que la grande majorité des candidats maîtrisaient bien le format de l'épreuve, géraient correctement leur temps et faisaient des efforts pour proposer des problématiques claires et des plans progressifs. Beaucoup de candidats ont fait un effort pour exploiter des corpus très riches, en les liant bien à la citation et aux enjeux identifiés. Enfin, un certain nombre de candidats a su mettre à profit l'entretien et les questions du jury pour préciser ou nuancer un propos parfois un peu hâtif, ou encore aller plus loin dans l'analyse et montrer une finesse et une très bonne maîtrise du sujet.

Néanmoins, des candidats encore trop nombreux ne possédaient qu'une connaissance parcellaire du programme, certains masquant leur manque de compréhension des enjeux de la citation avec du placage de cours et des références à de nombreux linguistes ou théories sans les lier au corpus ou même à la citation. Comme le jury a l'occasion de le dire chaque année, la leçon n'est pas une épreuve de récitation de cours ou d'érudition ; il s'agit de montrer sa capacité à dégager une question et mettre ses connaissances théoriques au service de l'analyse de données pour y répondre.

Le jury déplore cette année encore des prestations qui ne prennent pas le temps d'analyser les occurrences relevées, des erreurs de manipulations, le recours à des exemples hors corpus ou encore une non-maîtrise des notions et concepts de base du sujet.

Pour finir, voici donc le résumé de la série de conseils donnés dans ce rapport et les précédents :

- **La leçon n'est pas une récitation de cours parsemée de quelques références au corpus servant simplement d'illustration**, mais une analyse problématisée d'une citation conduite à la lumière du corpus et appuyée sur les connaissances acquises pendant l'année. Il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation considérée *dans son intégralité*, et qu'il montre son aptitude à exploiter le corpus, à repérer et analyser les exemples les plus riches et les plus complexes, à manipuler et à établir des parallèles et des contrastes, c'est-à-dire à adopter une démarche qui montre un savoir-faire de linguiste.
- Les futurs candidats doivent s'assurer qu'ils sont capables de **donner une définition précise des concepts qu'ils utilisent, et d'expliquer clairement ce que ces concepts impliquent et en quoi ils divergent**. Une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques (voir le texte de cadrage) est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets et savoir les problématiser, en dépassant le stade de simples remarques descriptives pour proposer une réflexion véritablement personnelle ; *a contrario*, le jury n'attend pas particulièrement de citations d'auteurs apprises par cœur.
- **La communication doit être soignée**. Il faut prendre garde à ce que le discours soit parfaitement clair et intelligible, ni trop rapide ni trop lent, et à instaurer un contact visuel régulier

avec le jury, pendant l'exposé comme pendant l'entretien. La problématique et le plan doivent être dictées et la conclusion doit apporter une réponse à la question posée.

Les bonnes prestations que nous avons pu entendre cette année réunissent, comme lors des sessions précédentes, bon nombre de ces qualités : bonne compréhension des enjeux de la citation dans tous les aspects abordés, annonce d'une problématique sous la forme d'une ou plusieurs questions claires et succinctes, plan lisible et précis faisant apparaître une progression du raisonnement, exploitation de l'essentiel des exemples du corpus ne faisant pas l'impasse sur les exemples plus problématiques ou difficiles à classer, servie à la fois par une compréhension fine des éléments situationnels et contextuels en jeu (autrement dit, un véritable sens de la langue), un savoir-faire méthodologique dans les analyses linguistiques, et des connaissances théoriques appliquées avec pertinence.

Nous espérons que ces remarques, rappels et conseils permettront aux futurs candidats de mieux cerner ce qui est attendu et de se préparer de façon optimale tout au long de l'année. Nous leur souhaitons une préparation fructueuse, qui leur permettra d'explorer *avec intérêt et plaisir* le thème au programme et tous les questionnements passionnants qu'il soulève.

Florence FLOQUET, Université de Montpellier Paul-Valéry

6 - Option C – Linguistique : épreuve de commentaire

Les remarques et conseils qui se donnent à lire ici sont à la fois un écho et un complément des rapports de jury des années passées. La plupart des éléments consignés ont été soulignés auparavant à diverses reprises ; la lecture des rapports des années antérieures pourra donc compléter la lecture de celui-ci.

Modalités de l'épreuve

L'épreuve de commentaire linguistique n'est pas adossée à un programme précis. Il est demandé aux candidats d'étudier, dans un extrait de texte en langue anglaise, une question de langue spécifiée dans la consigne. Le format est donc assez similaire à celui de la « question large » de l'épreuve de composition linguistique à l'écrit, mais le commentaire est bien évidemment présenté à l'oral, et en anglais. L'extrait littéraire en question compte approximativement 700 mots. Les textes à l'étude sont toujours présentés sur une page de format A4 et sont principalement extraits de romans modernes ou contemporains. Leur origine, ainsi que la variété d'anglais, sont indiqués en bas de page. Les variétés les plus représentées sont l'anglais britannique et l'anglais américain, mais d'autres variétés attestées et faisant norme ne sont pas exclues (anglais irlandais, écossais, canadien, néo-zélandais, sud-africain, etc.). La consigne du sujet est rédigée sous la forme suivante : *« Your commentary should be focused on...* ». Les connaissances attendues sont celles d'un candidat à l'agrégation ayant choisi l'Option C en anglais : il s'agit donc à la fois de connaître précisément la grammaire de l'anglais et avoir des connaissances théoriques linguistiques, et de faire montre de sa capacité à intégrer avec pertinence ces connaissances à la structure du commentaire.

Le temps de préparation est de deux heures. Dans la salle de préparation, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation, que le jury conseille très vivement de consulter. Une fois les deux heures de préparation écoulées, les candidats sont conduits par les appariteurs jusqu'à la salle d'interrogation. Lorsqu'ils s'installent dans la salle d'interrogation, les modalités de l'épreuve leur sont rappelées par l'un des membres du jury. Ces modalités sont les suivantes : ils ont trente minutes pour présenter leur commentaire en anglais. Au bout de vingt-cinq minutes, un membre du jury leur fait un signe de la main pour leur indiquer qu'il ne leur reste que cinq minutes, afin de les aider à terminer leur présentation sans précipitation. Les candidats qui n'auraient pas terminé au bout de trente minutes se verraient interrompus dans leur exposé par le jury. La présentation est suivie d'un entretien, également en anglais, n'excédant pas quinze minutes. L'exposé comporte un passage de lecture, d'un extrait du texte de dix à quinze lignes et qui sera lu lors de la présentation. Les notes ne doivent pas être rédigées ; seules l'introduction et la conclusion peuvent l'être intégralement. Afin de s'assurer que ce principe est bien respecté, le jury vérifie systématiquement les brouillons des candidats à l'issue de l'épreuve.

Attendus et préparation en amont

L'absence de programme spécifique pour l'épreuve de commentaire implique que les candidats soient capables de traiter tout sujet lié à la linguistique, y compris un sujet qui ne se trouverait pas dans les sujets d'annales. Il est donc capital de ne négliger aucun des aspects de la préparation, ni

l'acquisition ou la stabilisation de connaissances linguistiques et métalinguistiques ni la maîtrise des attendus méthodologiques.

L'épreuve de commentaire linguistique est une épreuve de spécialité. La maîtrise des étiquettes morphosyntaxiques est bien entendu un pré-requis pour de futurs enseignants agrégés d'anglais et, *a fortiori*, pour des spécialistes de linguistique. Cette année encore, le jury a regretté que certains candidats ne soient pas capables d'identifier des natures et des fonctions fondamentales (on peut penser au CLG 02 sur les articles ou au CLG 05 sur les adverbes). En outre, il est indispensable que les candidats aient une bonne connaissance d'une part, des principaux niveaux d'analyse (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique ; à noter que des remarques d'ordre phonologique, pertinentes et qui viendraient étoffer l'analyse, sont bienvenues et peuvent éventuellement se trouver bonifiées), et d'autre part, des trois grands domaines de la grammaire anglaise (domaine nominal, domaine verbal, domaine de l'énoncé complexe). Trop souvent, les candidats se limitent à vouloir traiter la dimension morphosyntaxique du sujet, ce qui ne permet pas de produire une analyse suffisamment englobante.

Comme précisé auparavant, les connaissances théoriques ne sont pas suffisantes et la méthodologie propre à l'épreuve doit faire l'objet d'un entraînement spécifique. En effet, les exigences sont plus importantes en matière de problématisation, de précision et de profondeur des micro-analyses que pour l'épreuve écrite de tronc commun, ce qui est cohérent dans la mesure où l'épreuve orale de commentaire est une épreuve de spécialistes. Les candidats doivent donc être capables d'effectuer des micro-analyses pertinentes et fines, des manipulations, des comparaisons, des reformulations, etc. portant sur les enjeux de la question, tout en accordant une attention toute particulière au contexte et au cotexte. En revanche, les considérations d'ordre strictement littéraire ou culturel n'ont pas leur place dans les présentations, bien que les candidats soient vivement encouragés à intégrer les spécificités de l'emploi du ou des marqueur(s) du sujet dans le texte qui est proposé à l'étude si cela est pertinent. Cette dimension de l'analyse est trop souvent laissée de côté par les candidats qui ont des connaissances théoriques solides et, à l'inverse, prend une place démesurée dans les présentations des candidats dont les connaissances sont superficielles. Par exemple, le sujet « the expression of quantity » (CLG 03) s'applique à un extrait dans lequel il est question d'un soldat dans une situation de guerre. Aussi peut-il être pertinent dans un tel contexte de prendre en compte certaines formes grammaticales (ex : « *exploding grenades* » en regard de « *the shooting* ») pour étudier la manière dont la perception de la scène est rendue dans l'économie du texte.

L'épreuve se déroulant en langue anglaise, il est impératif que les candidats utilisent systématiquement des glossaires bilingues au cours de leur année de préparation (par exemple https://feglossary.sil.org/fr/french-linguistic-terms/). Il est également indispensable de consulter des grammaires en anglais, et ce le plus tôt possible, car elles permettent aux candidats d'approfondir leurs connaissances théoriques tout en s'immergeant dans la métalangue anglaise. Les deux ouvrages de référence suivants sont tout particulièrement recommandés :

- R. Quirk, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, London: Longman, 1985 ;

- R. Huddleston & G. K. Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Ces lectures essentielles gagneront bien entendu à être complétées par une étude approfondie d'ouvrages théoriques et méthodologiques en français qui permettent également de se préparer à la

question large de linguistique à l'écrit du concours. Il est déconseillé aux candidats d'indiquer au jury qu'ils ont regardé la définition d'une notion employée ou proposée à l'étude dans le dictionnaire disponible en salle de préparation pour ensuite fonder toute leur analyse sur cette définition qui n'est pas forcément d'une grande exactitude du point de vue linguistique. Il convient également de ne pas se contenter de citer des noms de spécialistes dont les candidats auraient lu les travaux, sans utiliser véritablement leur pensée dans la perspective du sujet posé.

Enfin, le jury conseille aux candidats de consulter 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 », et ce sans se limiter à l'année précédente.

Sujets

Les sujets retenus sont variés. Ils peuvent porter sur des marqueurs ou signes linguistiques (par exemple *-ING, THE, -ED*), sur des notions (*genericity and specificity, the expression of degree, epistemic modality*), sur des parties du discours (*adjectives, modal auxiliaries, (present / past) participles*), sur des constituants (*nominal clauses*). Les candidats doivent se montrer attentifs à ces différences, qui ont des conséquences sur le traitement de la question, puisqu'il peut aller des formes vers le sens ou du sens vers les formes. Voici quelques exemples de sujets proposés à l'étude cette année :

- Present and past participles
- BE, HAVE and DO
- Adverbs
- The expression of quantity
- -ING
- WH- words
- Specific and generic reference
- HAVE + -EN
- Comparison
- Reported speech

L'épreuve ne comportant pas de programme, tout sujet de linguistique est susceptible d'être donné à commenter. Consulter un grand nombre de sujets des sessions antérieures permettra aux candidats de prendre la mesure de leur très grande variété et de mieux s'y préparer pour ne pas être pris au dépourvu. En effet, le temps de préparation est court (deux heures), et cette année, un nombre non négligeable de candidats ont présenté un exposé lacunaire ou trop bref. Des entraînements réguliers en temps limité permettent d'être bien préparé à traiter n'importe quel sujet en deux heures. Ces entraînements doivent se faire dès le début de l'année de préparation. Le bénéfice se fera sentir autant pour le commentaire à l'oral que pour la question large du tronc commun.

Néanmoins, le jury rappelle qu'il importe de toujours porter un regard spécifique sur l'extrait proposé, qui n'est pas choisi au hasard. Le fait d'avoir traité préalablement tel ou tel phénomène peut incontestablement constituer un avantage précieux, mais il s'agira de bien veiller à ne pas appliquer un plan inadapté aux spécificités du texte à l'étude, et de bien repérer et travailler les occurrences qui se trouvent, effectivement, dans le texte, et ce qu'elles permettent de montrer sur le point à l'étude. C'est

pourquoi une bonne préparation à l'épreuve du commentaire linguistique implique à la fois l'acquisition de connaissances solides et d'une méthodologie rigoureuse et transférable.

La présentation

Lecture de l'extrait

Lors de leur présentation, les candidats lisent un extrait du texte, d'une longueur libre d'environ dix à quinze lignes, mais pas davantage. Le moment de la lecture est au choix des candidats : il est généralement conseillé de lire l'extrait choisi juste avant ou juste après l'introduction, mais le choix d'un autre moment est possible. Dans tous les cas, il est conseillé aux candidats d'indiquer clairement au jury qu'ils entament leur lecture, et à quelle ligne ils commencent. Les candidats, ayant présélectionné leur extrait, s'arrêtent d'eux-mêmes à la fin de leur lecture, et reprennent leur exposé.

La lecture à haute voix est un exercice difficile qui demande de la préparation. Il est donc indispensable de réserver un temps de préparation à la lecture et de vérifier la prononciation et l'accentuation de tous les mots qui pourraient poser problème. Il est tout à fait possible d'inscrire ces repères phonologiques sur le sujet, afin qu'ils servent de guide pendant la lecture. La préparation à la lecture à haute voix tout au long de l'année ne doit pas être négligée.

L'exposé

Le commentaire linguistique doit être structuré de manière claire et progressive. Il doit donc comporter une introduction, un développement en plusieurs parties, et une conclusion. Il est en outre essentiel que les différentes parties s'enchaînent de manière fluide et dynamique.

Il est essentiel de **s'interroger en amont sur les enjeux** soulevés par le phénomène linguistique proposé à l'analyse. Trop de candidats omettent cette étape indispensable, et leur traitement du sujet s'en trouve lacunaire. Pour cela, les candidats peuvent s'appuyer sur les occurrences proposées par le texte et sur leurs connaissances. S'il n'est pas nécessaire de traiter toutes les occurrences du texte à l'étude (et c'est parfois impossible), il faut néanmoins les recenser lors de la préparation afin de repérer quelles occurrences permettront de traiter le sujet de manière complète. Le recensement des occurrences du texte peut par ailleurs servir à constater l'absence d'une forme attendue, ce qui pourrait mener à des remarques pertinentes en regard de la pragmatique du texte. Ainsi, pour traiter un sujet comme « *the expression of futurity* », est-il nécessaire de s'interroger sur plusieurs points essentiels (la liste n'est pas exhaustive) : les opérateurs permettant de faire référence à l'avenir (BE + -ING) ; les opérateurs de visée (TO) ; la modalité ; le présent à valeur de futurité (dans les circonstancielles de temps par exemple) ; le lexique renvoyant à l'avenir, etc. Il est recommandé de toujours penser aux **différents niveaux d'analyse** (syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique), bien que ceux-ci ne doivent pas nécessairement apparaître explicitement dans le plan, choix que nombre de candidats ont tendance à faire par défaut.

- **L'introduction**

Dans l'introduction, il est attendu que les candidats **définissent les termes du sujet**. Par exemple, le sujet de commentaire portant sur « -ING » (CLG 08) impliquait qu'ils repèrent avec clarté les différents contextes d'apparition de l'opérateur étudié : constructions gérondives, cas de participes et formes verbales. Une lecture du sujet trop exclusive qui ne prendrait pas en compte, par exemple, les formes verbales en BE + ING vouerait le candidat à un traitement trop limitatif et donc incomplet. Ainsi une

bonne appréhension du sujet amènera le candidat à considérer toutes les occurrences de l'opérateur -ING.

Il s'agit ensuite de **dégager clairement les enjeux soulevés par le texte** en relation avec le sujet, en s'appuyant sur le travail de préparation fait en amont et décrit ci-dessus. Si cela est pertinent, les candidats peuvent également faire quelques remarques sur la spécificité de l'emploi de tel ou tel marqueur dans le texte proposé à l'étude.

Enfin, il convient de formuler **la problématique** clairement et d'**annoncer le plan**. La problématique ne doit pas être constituée d'une longue suite de questions différentes, mais au contraire, être assez synthétique pour démontrer que les candidats ont bien cerné le sujet et les enjeux qu'il soulève. Le plan peut être en deux, trois, ou quatre parties. La problématique et le plan doivent être dictés très intelligiblement, à vitesse raisonnable, car ils sont toujours notés intégralement par le jury. De même, les intitulés de parties ne doivent pas être trop longs. Cette année encore, le jury n'est parfois pas parvenu à noter en totalité le plan de certains candidats, ce qui peut gêner par la suite la compréhension du développement.

- **Le développement**

Le jury recommande fortement de ne pas se contenter de plans qui ne permettent pas de traiter tous les aspects de la langue (syntaxe, sémantique, pragmatique…). Cela ne signifie pas qu'il faille consacrer systématiquement une partie à chacun de ces niveaux, ce que plusieurs candidats ont proposé mais qui n'est malheureusement pas toujours pertinent. De manière générale, il est conseillé de ne pas plaquer un plan tout fait, car vu en cours ou au cours de sa préparation personnelle, sans prendre en compte les occurrences du corpus ; cela peut bien entendu fonctionner, mais pas de manière systématique, et il faut adapter le plan. De même, il est très fortement recommandé, par exemple, de ne pas distribuer en deux parties les termes du sujet « *specific and generic reference* » (CLG 10). Si le sujet est proposé sous cette forme, c'est que le jury attend une comparaison et une mise en regard systématique des occurrences (et une forme de questionnement sur les notions et la validité de leur opposition stricte) et non un traitement parallèle dans des parties cloisonnées.

Le **développement**, comme son nom l'indique, implique une progression entre les différentes parties du plan, mais aussi dans chacune des parties, au sein desquelles les arguments doivent être organisés de manière logique et dynamique, en allant des cas les plus simples vers les plus complexes. Chaque partie doit être bien définie afin d'éviter des répétitions.

Le jury ne saurait que trop recommander aux candidats de ne pas plaquer du contenu sans tenir compte des occurrences du texte. Il est essentiel d'avoir des connaissances larges : ne pas connaître la définition ou les traits définitoires les plus saillants d'une catégorie comme celle du participe ne peut pas donner un traitement satisfaisant d'un sujet tel que « *present and past participles* » par exemple. Néanmoins, l'essentiel de l'exposé doit consister en l'analyse des formes relevées dans le texte, et les occurrences ne doivent pas simplement être citées en exemple afin d'illustrer du contenu théorique.

Par ailleurs, le propos doit progresser des occurrences les plus évidentes ou prototypiques vers les occurrences qui demandent une analyse contextuelle plus fine ou qui sont plus difficiles à analyser. Par exemple, dans un sujet sur « *relative clauses* » (CLG 09), on peut imaginer que seront citées en premier les occurrences dans lesquelles les cas prototypiques sont très facilement identifiables, avant de laisser place à des cas de figure plus problématiques impliquant des tests et des manipulations permettant

d’analyser de manière raisonnée une occurrence de proposition relative et de déterminer en quoi elle s’éloigne des sous-classes prototypiquement reconnues. De plus, il vaut mieux analyser une sélection éclairée d’occurrences en détail (comme on le ferait, dans une question étroite à l’écrit, mais plus synthétiquement) plutôt que d’en balayer superficiellement un grand nombre en restant dans une démarche purement descriptive. Le jury cherche à vérifier que les candidats sont capables d'analyser véritablement le fonctionnement de la langue, et non qu'ils sont capables de repérer tous les adverbes dans un texte sans en oublier aucun. Il est en effet souhaitable d'éviter les seules listes, qui ne permettent pas de traiter le sujet de manière satisfaisante et donnent généralement lieu à des prestations insuffisantes (et immanquablement non dynamiques). Ainsi est-il recommandé de tenter de repérer les occurrences du texte qui se font écho, ou de contraster de façon pertinente celles qui pourraient se ressembler. Par exemple, dans un sujet sur la modalité épistémique, mettre en regard deux occurrences de CAN qui n'auraient pas la même valeur, et discuter de leur possible intégration à la modalité épistémique à l’aide d’arguments précis, peut être un choix judicieux.

Il est également déconseillé d'éviter les cas difficiles pour se concentrer uniquement sur des cas simples pour deux raisons principales. Premièrement, cela donne l’impression que les candidats ne maîtrisent pas le sujet (ou ne le maîtrisent que trop insuffisamment) : faire l'effort d'analyser un cas problématique tout en indiquant ne pas être certain de ses conclusions montre une capacité de questionnement. Il est alors essentiel de bien viser à montrer quelle est l’hypothèse faite sur l’occurrence, et de proposer un raisonnement construit, c’est-à-dire, de justifier son propos. Si le candidat se trompe sur une analyse, le jury lui proposera lors de l’entretien de se corriger, en l'orientant si besoin. À l’inverse, lorsqu’un candidat ne traite pas un cas plus problématique, il a toutes les chances d’être interrogé à son propos lors de l'entretien et devra donc, quoi qu'il en soit, l’analyser. Deuxièmement, si le candidat ne traite que les occurrences évidentes, il ne traitera très certainement pas le sujet en profondeur. Il y aura de fortes chances, par ailleurs, que cela le conduise à ne pas utiliser les trente minutes dont il dispose et à se retrouver à conclure au bout de vingt minutes ou moins. Cette année, les présentations de plusieurs candidats ont illustré ce point : ils ont traité le sujet trop superficiellement, en se contentant de classer les occurrences selon certains critères mais sans les analyser, ce qui les a conduits à terminer bien avant la fin du temps imparti. Certes il n’est pas demandé aux candidats de faire une présentation durant trente minutes précisément, mais il est évident qu’un exposé de moins de vingt minutes (parfois, de surcroît, conduit sur un rythme de parole lent) a toutes les chances de souligner un traitement partiel, insuffisant du sujet.

Les manipulations doivent être omniprésentes et guider la réflexion. Elles doivent toujours servir l’analyse et être accompagnées d’une explication. La manipulation n’a pas valeur d’explication en elle-même et il est impératif que le candidat fasse l’exposé intégral de son raisonnement. Une manipulation peut prendre plusieurs formes : la substitution (par exemple, remplacer un modal par un autre modal, ou encore « *this* » par « *that* »), la suppression (par exemple, suppression du marqueur de négation « *not* »), l’adjonction d’éléments (par exemple, ajout d’un marqueur aspectuel), le déplacement (par exemple, antéposition d’un élément), le changement de niveaux d’énoncés (passage du discours direct au discours indirect), la glose (passage par une forme de paraphrase), etc. Cela permet de montrer comment chaque forme participe à la construction du sens, de l’énoncé comme du texte, en contexte. Il faut néanmoins veiller à ne pas verser dans l’analyse littéraire stricte, en revenant toujours aux formes étudiées.

Enfin, il est arrivé que des analyses erronées trahissent des erreurs de compréhension globale du texte. Certaines de ces erreurs relèvent parfois d'un manque de maîtrise de l'anglais, mais plus souvent, semble-t-il, d'une lecture précipitée ou d'un manque de prise en compte du co-texte. Ainsi, on ne saurait que trop recommander aux candidats de bien lire le texte à plusieurs reprises et de bien s'intéresser au co-texte lorsqu'ils analysent une occurrence.

- **La conclusion**

La conclusion reprend synthétiquement les arguments développés dans l'analyse et doit proposer une réponse concise aux questions formulées dans l'introduction. L'objectif principal est de rappeler brièvement au jury ce qui a été dit et lui permettre de retrouver le raisonnement et les grands temps de l'analyse. Une ouverture vers d'autres problématiques liées au sujet est possible, mais en aucun cas obligatoire. Le jury salue les candidats qui ont réussi à faire de la problématique le fil conducteur de leur exposé en y apportant une réponse qui prenait en compte les enjeux à la fois du sujet et du texte, répondant ainsi parfaitement à l'exercice demandé.

L'entretien avec le jury

Le jury ne cherche en aucun cas à piéger ou déstabiliser les candidats, mais, au contraire, à les faire progresser dans leur réflexion. Les questions visent à leur permettre de clarifier leur propos, de revenir sur d'éventuelles erreurs ou encore d'approfondir leur raisonnement global. À plusieurs reprises, des candidats ont gagné des points au cours de cette phase de l'épreuve en corrigeant certaines analyses, en affinant leur réflexion et en élaborant des développements convaincants.

Il est essentiel de bien écouter la question pour pouvoir y répondre correctement. Par exemple, si la question est « *You said that* most *in 'you made the most of the lucky break' line 47 was an adverb; are you sure?* », il est probable que l'analyse proposée par le candidat soit erronée. Il conviendra alors de se corriger et de justifier la nouvelle analyse. A l'inverse, si la question est « *You said that* on *in* To find out what's going on in the great world of ideas *in line 54 was an adverb; how can you show that it is the case?* », l'analyse n'est pas nécessairement erronée. Le jury attend simplement davantage de justifications et de manipulations pour être convaincu que le candidat est capable de faire des microanalyses qui permettent de prouver son propos et non de s'appuyer uniquement sur son intuition. Si les manipulations faites par le candidat lui montrent que son analyse est erronée, il pourra alors se corriger à ce moment-là. Si la question est mal comprise, le candidat peut tout à fait demander au jury de la répéter ou de la reformuler.

On se saurait trop recommander de prendre le temps de la réflexion avant de commencer à répondre, dans la limite du raisonnable. Si l'analyse est erronée, c'est bien souvent parce que le co-texte ou le contexte n'ont pas été suffisamment pris en compte. Il est donc fortement recommandé de relire le cotexte, et pas seulement l'occurrence concernée, avant de répondre.

Les candidats doivent également veiller à trouver le juste milieu dans la formulation de leur réponse, c'est-à-dire à ne pas trop se répéter et à ne pas trop développer, ce qui pourrait suggérer une mauvaise capacité de synthèse. À l'inverse, il s'agit aussi de ne pas fournir une réponse trop succincte, qui peut laisser penser que les candidats refusent de se corriger et de saisir l'occasion d'établir un échange constructif.

A titre d'exemples, voici quelques-unes des questions posées par le jury lors des entretiens :

- Could you explain why you specified that appositive relative clauses were not canonical relative clauses? (CLG 09)
- You mentioned the fact that gerunds are close to nouns. How would you explain the presence of the pronoun following *keeping* in *it was about keeping them happy* in line 49? (CLG 08)
- Commenting on '*we talked about him'* in line 44, you said that a speech act is implied but is it a case of reported speech and more generally can speech acts and reported speech be superimposed? (CLG 06)
- In the case of '*watch the Jesus bugs walk on the water'* in line 49, could THE be replaced by another article? Could you justify its use and explain the difference in meaning with another article? (CLG 02)
- You said that in *'it doesn't take long' in line 16 quantity is expressed by inference and more precisely that quantity is expressed by the syntactic structure. Are you certain it is the case*? (CLG 03)

La langue

L'épreuve de commentaire linguistique de texte donne lieu, en plus de la note de commentaire, à une note de langue, qui est combinée aux notes de langue attribuées lors des épreuves de leçon et d'Épreuve Hors Programme. La moyenne de ces trois notes constitue la note finale de langue, de même coefficient que les autres notes des épreuves orales. Les candidats doivent donc prêter une attention toute particulière à leur expression en anglais. Les membres du jury recrutent de futurs enseignants agrégés ; il est donc essentiel que ces derniers aient un modèle d'anglais pour le moins acceptable.

Le jury est particulièrement attentif à l'oral à proprement parler (chaîne parlée, accentuation lexicale, réalisation des phonèmes), qui n'est évalué que dans ces trois épreuves, mais également à la grammaire et au lexique.

Quelques erreurs de placement d'accent lexical que de futurs enseignants agrégés se doivent d'éviter sont récurrentes et inacceptables, dans la mesure où elles reposent sur des règles d'accentuation qui doivent être maîtrisées et que ces erreurs sont, par ailleurs, mentionnées dans de très nombreux rapports du jury. En linguistique, c'est notamment le cas de « * ***au****xiliary* » (vs « *au****xi****liary* »), «* *ad****je****ctive* » (vs « ***ad****jective* »), « * ***o****ccurrence* » (vs « *oc****cur****rence* »), « * *dis****course*** » (vs « ***dis****course* »), « * *pro****noun*** **»** (vs « ***pro****noun* »), « * ***spe****cific* » (vs « *spe****ci****fic* »). Ces erreurs de placement d'accent lexical entraînent invariablement des erreurs de réalisation des phonèmes vocaliques. La liste n'est pas exhaustive, et le jury conseille très vivement aux candidats de se référer aux rapports antérieurs et de constituer des glossaires de termes linguistiques incluant leur transcription phonétique lors de la préparation en amont. De la même manière, on attendra des candidats qu'ils utilisent les bons phonèmes dans « *f****o****cus* » (une diphtongue et non un /ɒ/, S.B.E. ou /ɑ(:)/, G.A.) ou « *the u****s****e* » (/s/ et non /z/) et qu'ils distinguent les séries de phonèmes i:/ ɪ /i, et ɒ (ɑ(:))/ ɔ:/ əʊ (oʊ). On rappellera également que les syllabes accentuées ne sont pas réduites ; ainsi, dans « *represent* », la première syllabe porte un accent secondaire et est donc réalisée /e/ et non /ə/. Enfin, le jury a également été surpris d'entendre des prononciations erronées sur des mots pourtant très courants comme « *perhaps* » (*/ˈpɪræps/) ou « *clothes* » */ˈkləʊzɪz/, et encourage donc très vivement les candidats à

travailler la langue orale dans l'année, et à utiliser le dictionnaire de prononciation en salle de préparation.

En ce qui concerne la prosodie, les candidats sont également vivement encouragés à travailler leur intonation, qui est souvent montante quand elle n'a pas de raisons de l'être pragmatiquement et/ou dans l'accent de référence du candidat, ou calquée sur une intonation française. Par ailleurs, il convient de prêter attention au rythme, parfois monocorde, qui ne permet pas toujours de repérer les syllabes accentuées ou réduites et qui n'entraîne pas une communication efficace.

Sur le plan phonémique, si de nombreux candidats s'expriment dans une variété relativement cohérente, il arrive souvent que celle-ci ne soit pas tout à fait stable. On peut pardonner une prononciation légèrement francisée (ou influencée par une autre langue si le français n'est pas la langue maternelle des candidats). Néanmoins, il est problématique que certains candidats utilisent systématiquement les phonèmes du français ou alternent entre accent rhotique et non rhotique. Le jury souligne que plusieurs candidats se sont exprimés dans des accents tout à fait remarquables autres que les standards britannique et américain et rappelle que toutes les variétés d'anglais sont acceptées.

En ce qui concerne la grammaire, le jury évalue à la fois la correction et la richesse syntaxique des candidats. Quelques erreurs ont été de nouveau très récurrentes cette année, et notamment l'utilisation abusive de BE + -ING (« *it's referring* »). Beaucoup de candidats ont tendance à omettre les <s> de pluriel ou de troisième personne du présent, ce qui peut relever d'une erreur de prononciation mais devient une erreur de grammaire, ou encore à déplacer les <s> de pluriel du nom à l'adjectif, ou le <s> de troisième personne du présent sur le pronom («* *it's mean* » pour « *it means* »).

Pour le lexique, il importe de bien connaître la métalangue, ce qui permet une présentation précise et claire de la pensée, mais également d'éviter à tout prix les calques, qui peuvent mener à des barbarismes ou des contresens. La richesse lexicale est tout particulièrement appréciée, mais utiliser à répétition l'adjectif « *cumbersome* » ou « *felicitous* » tend à produire l'effet inverse de celui recherché. Il est aussi recommandé également d'éviter de commencer la plupart des phrases par « *we have* ».

Enfin, la communication est également évaluée. Les candidats doivent pouvoir être suivis sans difficulté : le rythme doit être adapté et le volume ni trop haut ni trop bas. Les candidats doivent également bien penser à citer les numéros de lignes pour que les membres du jury puissent se référer au passage mentionné. Il est normal d'être stressé, et le jury le comprend tout à fait, mais il faut tout de même veiller à ce que cela n'influe pas trop fortement sur la communication. Le jury tient à féliciter les rares candidats qui sont parvenus à présenter un exposé presque sans notes de manière fluide et convaincante : de telles performances sont la marque de vraies compétences linguistiques et pédagogiques, et sont récompensées.

Pour conclure, le jury souhaite féliciter et remercier les candidats qui ont démontré l'intérêt qu'ils portaient à la linguistique anglaise et qui, par leurs connaissances et leurs capacités d'analyse et de réflexion sur la langue, leur ont donné l'occasion d'écouter des prestations convaincantes. Le jury espère sincèrement que les indications et conseils prodigués ici seront utiles aux candidats des sessions à venir. À chacune et chacun, le jury tient à adresser ses vifs encouragements et ses plus sincères vœux de réussite.

Wilfrid ANDRIEU, Aix-Marseille Université

7 – Épreuve Hors Programme (EHP)

Les sujets de la session 2026 de l'Épreuve Hors Programme ont balayé un vaste panel :

- **de périodes** : de 1570 à 2025 ;
- **de genres** : poésie, théâtre (en prose ou en vers), romans, discours, essais journalistiques, (auto)biographies, rapports officiels, peintures, photographies, etc. ;
- **d'aires géographiques** : Royaume-Uni et États-Unis, bien évidemment, mais également Irlande, Australie, Afrique du Sud, les îles anglo-normandes, etc.

1) Les modalités de l'épreuve

Comme le rappelle le jury au début de l'épreuve, celle-ci est composée de deux parties :

- une partie en langue anglaise, d'une durée de quarante minutes maximum, qui consiste en la mise en relation des documents composant le dossier (au moins trois documents dont un document littéraire, un document de nature civilisationnelle et un document iconographique), suivie d'un entretien sur la base de cet exposé ;
- une partie préprofessionnelle en français, d'une durée de cinq minutes maximum, qui consiste en la présentation de pistes d'exploitation pédagogique de l'un des documents susmentionnés, celui choisi par le candidat.

Pendant leur temps de préparation, les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue anglais, d'un dictionnaire de prononciation, ainsi que d'une version numérique de l'*Encyclopaedia Britannica, sans accès à internet*.

De l'utilisation de l'*Encyclopaedia Britannica* et des dictionnaires

Il peut être tout à fait pertinent de consulter l'encyclopédie afin de contextualiser au mieux la présentation des documents du dossier. Elle permet notamment d'éviter certaines erreurs factuelles et d'ajuster son propos : elle pourra ainsi préciser que l'Angleterre remporte bien la Bataille d'Azincourt dont il est fait mention dans *King Henry V* de William Shakespeare (EHP2), ou encore que la théorie de l'évolution peut toujours faire débat aujourd'hui dans certaines communautés éducatives aux États-Unis (EHP10).

Cependant, il est important d'en faire une utilisation réfléchie et économique. Il est recommandé de ne pas consacrer un temps excessif à cette consultation, afin de privilégier une lecture personnelle et argumentée du dossier. Un amoncellement de détails biographiques sur un auteur ou une personnalité risque en effet de mener à une présentation essentiellement descriptive et/ou restreinte, sans réelle pertinence pour l'analyse.

Les informations trouvées dans l'encyclopédie doivent donc venir éclairer une lecture problématisée des documents. Il faut, d'ailleurs, garder à l'esprit que toute information sélectionnée et mentionnée au cours de la présentation peut faire l'objet d'une demande d'éclaircissement ou d'explication lors de l'entretien. Le candidat doit donc toujours être en mesure d'expliciter ses choix.

De manière générale, il est donc préférable de ne pas reproduire l'encyclopédie, mais simplement d'en exploiter les informations pertinentes. Cela permet d'éviter de plaquer sur les documents des éléments trouvés lors de la préparation.

Quelques conseils pragmatiques afin de gagner du temps :

- il est préférable d'effectuer des recherches par nom de famille ;
- certains noms peuvent apparaître sous des orthographes différentes ;
- il ne faut pas hésiter à utiliser l'onglet « *Edit* », puis « *Search* », afin d'effectuer des recherches ciblées dans un article.

Enfin, il est également nécessaire de rester informé de l'actualité afin d'être capable d'identifier certaines personnalités contemporaines, comme J.D. Vance (EHP12), ou certains sujets politiques récents, tels que le péage urbain mis en place à New York en 2025 (EHP1).

L'introduction

Il faut veiller à ce que l'introduction ne soit pas trop développée, afin de préserver l'équilibre de l'ensemble de la présentation. Elle doit rester concise et efficace : chaque élément qui la compose doit justifier et annoncer la problématique.

a) L'accroche

L'introduction peut être constituée d'une accroche, qui ne doit être ni trop éloignée du sujet du dossier, ni trop générale. Le lien doit être visible immédiatement.

b) La présentation des documents

Il n'est pas nécessaire de présenter les documents dans l'ordre dans lequel ils apparaissent dans le dossier. Cet ordre est uniquement factuel et nullement hiérarchique. Il est en revanche important de montrer la logique qui sous-tend l'association des documents afin que leur présentation mène de manière fluide et cohérente à la problématique.

c) La problématique

La problématique doit faire apparaître les enjeux du dossier et rester concise. Il n'est pas nécessaire qu'elle prenne la forme d'une question longue ou composée de plusieurs interrogations. Elle doit mettre en lumière la tension centrale du dossier et souligner sa spécificité.

Il faut éviter les problématiques trop générales, trop thématiques, déclaratives ou « passe-partout », qui pourraient convenir à n'importe quel autre dossier portant sur un sujet similaire.

Lorsque le dossier semble tourner autour d'un même thème, il ne faut pas pour autant s'enfermer dans une lecture monothématique. C'est précisément là que réside la difficulté : dépasser un thème immédiatement identifiable afin de faire apparaître les différentes tensions et aspérités du dossier.

Ainsi :

- EHP2 ne porte pas uniquement sur l'écologie ;

- EHP5 n'est pas centré sur l'expansion vers l'Ouest ;
- lire EHP8 uniquement à la lumière du réchauffement climatique serait anachronique ;
- il faut dépasser la simple opposition « Vie/Mort » dans EHP9 ;
- EHP17 traite bien évidemment de la guerre, mais également des héros, des vétérans et de leur représentation ;
- il est difficile de construire une présentation autour de la relation « l'Homme vs. la Nature » dans EHP19, puisque Pan (document C) est une figure divine ;
- traiter de la technologie dans l'extrait de *McNamara's Morons* (EHP20) serait réducteur, puisqu'elle n'est évoquée qu'à partir de la fin du texte.

Il est donc fortement déconseillé de lire l'ensemble du dossier à partir d'un seul des trois documents, ce qui conduit souvent à « forcer » une interprétation sur les deux autres documents de manière artificielle. Il peut être pertinent, dans un premier temps, de lire chaque document indépendamment avant de construire progressivement les liens entre eux.

d) Le plan

Comme pour la problématique, il faut éviter les intitulés trop longs et privilégier des formulations concises et claires.

Le plan ne doit en aucun cas être une paraphrase ou une simple reformulation de la problématique. Il doit permettre d'apporter progressivement des éléments de réponse à celle-ci. Chaque partie doit donc jouer un rôle précis dans la démonstration.

Le développement

Beaucoup de candidats parviennent à effectuer des repérages intéressants et pertinents dans les documents. Toutefois, ces relevés restent parfois insuffisamment exploités et ne donnent pas toujours lieu à une véritable analyse – ce que l'on peut également appeler des « micro-lectures ». Il est indispensable de toujours interroger la pertinence d'un élément relevé : un repérage n'est jamais une fin en soi, mais uniquement la première étape d'un processus qui doit mener à l'analyse puis à l'interprétation.

Trop souvent, notamment dans les premières parties des présentations, les candidats se contentent d'énumérer des éléments repérés dans chacun des documents, les uns après les autres, afin d'illustrer une idée annoncée au préalable. Cette démarche s'avère généralement peu productive pour deux raisons :

- elle conduit à un simple catalogage, souvent chronophage (par exemple, l'énumération de tous les termes appartenant à un même champ lexical dans un ou deux documents) ;
- elle consiste à partir d'une idée préconçue, puis à rechercher des illustrations de celle-ci dans les documents, ce qui peut rapidement donner une impression de lecture forcée ou artificielle.

Il est donc préférable de partir d'un élément précis extrait d'un document, puis d'observer comment celui-ci entre en résonance, en contraste ou en tension avec d'autres éléments présents dans le même document ou dans les autres documents du dossier. Comme cela a déjà été souligné dans le rapport de 2023, il est plus pertinent, « dans un effort constant de fluidité, [de passer] d'un document à l'autre par le truchement d'un mot, d'un verbe ou d'un concept s'appliquant indifféremment à tel ou tel document ». Cette démarche permet notamment d'éviter des parties juxtaposant artificiellement les documents ou des développements « fourre-tout ».

De la même manière, l'utilisation de références extérieures (auteurs, mouvements littéraires, historiques ou artistiques, personnalités politiques, etc.) peut enrichir une analyse, à condition qu'elles soient utilisées de manière mesurée, contextualisée et pertinente. Il convient notamment d'éviter les références à des sphères étrangères au monde anglophone lorsque celles-ci n'apportent pas d'éclairage spécifique au dossier. Les références ne doivent jamais être plaquées sur les documents et l'accumulation de noms d'auteurs constitue souvent un procédé peu efficace, car il n'apporte pas nécessairement d'élément à la démonstration.

Quelques précisions sur l'analyse des trois documents

Il est indispensable de prendre en compte la nature spécifique de chacun des documents et d'en analyser les caractéristiques propres. Toutefois, cette analyse formelle ne peut rester gratuite : elle doit toujours conduire à une interprétation. Sans cette étape, la lecture risque de demeurer descriptive et superficielle.

Le document A

Lorsque le document A est un **poème**, il est indispensable d'interroger sa forme : quel est le motif accentuel (en veillant notamment à ne pas accentuer les mots grammaticaux) ? Quel est le schéma de rimes ? Quels mots sont associés par la rime ? Le texte est-il écrit en vers blancs, en vers libres ? La métrique est-elle régulière ?

Ces éléments ne doivent cependant jamais être relevés uniquement pour eux-mêmes : il faut toujours se demander pourquoi ils sont présents et quels effets ils produisent sur le lecteur ou sur l'auditeur.

Lorsque le document A est une **pièce de théâtre**, il ne faut pas oublier que le texte est destiné à être joué, déclamé et entendu. Le dossier EHP15 comprenait ainsi un extrait du livret de l'opérette *Paul Bunyan* de W.H. Auden : il était pertinent de souligner l'importance de l'oralité d'un texte destiné à être chanté.

Les didascalies ne doivent pas être négligées. Elles apportent des indications essentielles sur la mise en scène, le jeu des personnages ou leur caractérisation. L'extrait de *Mourning Becomes Electra* (EHP17) comportait ainsi des didascalies particulièrement longues et précises. Il était alors pertinent de s'interroger sur leur fonction : elles contribuent en effet à dresser le portrait psychologique du personnage d'Orin d'une manière comparable au rôle d'une narration dans un texte en prose.

Enfin, lorsque le document A est un **extrait de roman**, il faut interroger les procédés narratologiques : qui est le narrateur ou la narratrice ? Quelle est sa position ? Quel effet ce choix produit-il sur la lecture ?

Le document B

Le document B n'est jamais un texte de fiction : même lorsqu'il adopte une écriture proche du récit ou qu'il présente certains traits stylistiques propres au roman, il ne s'agit pas d'un extrait de roman.

Cela ne signifie toutefois pas qu'il ne peut pas comporter une dimension narrative ou théâtrale. Ainsi, dans EHP9, les mémoires de Harry Truman peuvent revêtir un aspect particulièrement théâtral dans leur manière de raconter les événements.

Afin de dépasser une lecture simplement descriptive du document B, il est nécessaire de ne pas prendre immédiatement pour acquis ce qui est énoncé. Il convient de toujours l'interroger car il ne doit jamais être considéré comme un texte neutre ou incontestable :

- À qui le document s'adresse-t-il ?
- Quel est le ton employé ?
- Dans quel but ce document a-t-il été produit ?
- Cherche-t-il à informer, convaincre, justifier, légitimer, etc. ?

Cette vigilance est particulièrement importante pour les discours politiques. En effet, plusieurs documents de cette session étaient rédigés par des personnalités politiques, comme des Premiers ministres britanniques (EHP7, EHP11) ou des présidents américains (EHP4, EHP5, EHP9, EHP15, EHP18).

Enfin, il faut également se méfier des textes trop connus. Ainsi, dans EHP10, Darwin adopte une posture particulièrement prudente dans *The Origin of Species*. Une connaissance générale du texte ne doit pas empêcher une analyse précise de sa formulation.

Il est donc toujours nécessaire d'identifier :

1. le genre du texte (essai sociologique, discours, rapport légal, mémoires, etc.) ;
2. le ton adopté (ironie, distance, prudence, affirmation, omission éventuelle, etc.).

Le document C

L'analyse du document iconographique ne peut se limiter à une description de ce qui est représenté. Il est indispensable d'étudier la composition, les couleurs, les lignes, les postures, les choix esthétiques, mais toujours en se demandant quels effets ces éléments produisent.

Il faut également interroger la nature même du document :

- s'agit-il d'une œuvre d'art ?
- d'une œuvre documentaire ?
- le style est-il traditionnel ?
- s'agit-il au contraire d'une parodie ou d'une revisite d'un genre établi ?

L'objectif est toujours de passer de l'observation à l'interprétation.

Le paratexte

Une attention particulière doit être portée au paratexte, qui constitue souvent une source d'informations essentielle à la compréhension des documents. Il renseigne notamment sur l'auteur, la date, le lieu de publication, le genre ou encore le destinataire du document, autant d'éléments susceptibles d'orienter l'interprétation. Une lecture attentive du paratexte permet ainsi d'éviter des contresens parfois importants. Il convient toutefois de l'exploiter avec discernement, sans lui faire dire davantage qu'il ne dit.

Plusieurs dossiers de cette session ont montré l'importance de cette démarche. L'extrait de *The Shepherd's Hut* (EHP12) est bien tiré d'une édition londonienne, mais a été écrit par l'auteur australien Tim Winton et se déroule en Australie. Une simple vérification biographique aurait permis de situer correctement l'œuvre et d'en éclairer certains enjeux.

Dans le dossier EHP18, l'œuvre *The Truth and Reconciliation Commission* de Willie Bester a parfois été interprétée comme un commentaire sur la société américaine. Pourtant, plusieurs éléments du paratexte indiquaient clairement son ancrage sud-africain : son auteur est un artiste sud-africain et la mention « *auctioned and sold during the South African Sale* » permettait de replacer l'œuvre dans son contexte. De même, la mention « *mixed media* » indiquait qu'il ne s'agissait pas d'une peinture mais d'un assemblage de matériaux divers. Les candidats qui ont relevé ces éléments ont pu proposer une lecture plus précise et plus pertinente du document.

Dans le dossier EHP17, une lecture attentive du paratexte de l'extrait de *Mourning Becomes Electra* d'Eugene O'Neill permettait de distinguer la date de composition de l'œuvre (1931, indiquée entre crochets) de celle de l'édition utilisée (1995). Cette distinction était essentielle pour situer correctement le dialogue entre Orin et Lavinia dans son contexte historique, qui ne pouvait pas être la Seconde Guerre mondiale.

Le titre même d'un document peut également constituer un indice précieux. Ainsi, dans le dossier EHP9, le titre du poème de John Donne, « *Of the Progress of the Soul: The Second Anniversary* », invitait à prendre en compte à la fois sa dimension élégiaque et sa portée méditative. Dans ce même dossier, le paratexte précisait que *Dead Troops Talk* de l'artiste canadien Jeff Wall était une photographie mise en scène, information particulièrement importante pour l'analyse de l'œuvre.

Enfin, les notes de bas de page doivent faire l'objet d'une attention toute particulière. Leur présence signale généralement un élément jugé significatif pour la compréhension du document. Ainsi, dans le dossier EHP14, une note indiquait que le poème « *Wigphrastic* » de Terrance Hayes avait été écrit en 2013 en réaction à une exposition de l'artiste Ellen Gallagher à la Tate Modern la même année. Cette information permettait de mieux saisir le dialogue interartistique au cœur du dossier.

Quelques remarques sur la langue orale

Une attention particulière doit être portée à la prononciation. Il est indispensable de vérifier en amont la prononciation des mots-clés du dossier, mais également celle des mots transparents français/anglais (par exemple *moustache* dans EHP6) ou des noms propres (*Abraham Lincoln*, *Adam*, etc.), qui donnent parfois lieu à des erreurs récurrentes.

Le jury rappelle également l'importance de la prosodie. Une présentation doit se conclure sur une intonation descendante, qui marque clairement l'achèvement du propos. À cet égard, les formules

artificielles, et de surcroît familières, de type *« I'm done »* sont à éviter. De même, le pronom « *we* » et l'adjectif « *our* » méritent une vigilance particulière : leur emploi, fréquent dans le discours académique français, obéit à des conventions différentes en anglais et peut instaurer une proximité ou une implication discursive inappropriée.

La conclusion

Il importe de veiller à l'équilibre général de la présentation. Une introduction ne saurait raisonnablement excéder cinq minutes, pas plus qu'une première partie ne devrait occuper à elle seule une part disproportionnée de l'épreuve. Cette gestion du temps est essentielle afin de ménager un véritable espace pour la conclusion.

Au cours de cette session, certaines conclusions ont été interrompues après quelques dizaines de secondes seulement, tandis que d'autres n'ont pu être formulées faute de temps. L'utilisation d'un chronomètre adapté à l'exercice peut contribuer à une meilleure maîtrise du temps de parole et permettre aux candidats d'aborder l'épreuve avec davantage de sérénité. Encore faut-il avoir pris le temps de se familiariser avec cet outil en amont.

Une conclusion satisfaisante ne consiste pas à répéter l'annonce de plan formulée en introduction. Elle doit avant tout répondre à la problématique posée et mettre en évidence les principaux acquis de l'analyse. Une ouverture peut être proposée, mais elle ne saurait constituer une obligation. Lorsqu'elle est présente, elle doit prolonger la réflexion de manière cohérente et demeurer en lien étroit avec le dossier étudié, sans donner l'impression d'un ajout artificiel ou convenu.

L'entretien et le rapport avec le jury

L'entretien constitue un moment essentiel de l'épreuve. Quelle qu'ait été la qualité de la présentation, l'entretien offre toujours la possibilité de préciser un propos, de corriger une approximation ou d'explorer des pistes qui n'ont pu être développées auparavant. Il constitue donc une partie intégrante de l'épreuve et non un simple prolongement de celle-ci. Il permet au jury d'accompagner les candidats dans l'approfondissement de leur réflexion et poursuit principalement deux objectifs.

Le premier consiste à clarifier certains points de l'exposé. De manière générale, tout élément avancé au cours de la présentation doit pouvoir être explicité et justifié. Il convient donc d'éviter le recours à des concepts dont la maîtrise demeure incertaine. Tout concept mobilisé doit d'abord être défini, puis appliqué avec discernement au dossier étudié. Ajuster une définition à un corpus ne signifie pas pour autant forcer la lecture de l'ensemble des documents à travers un seul prisme interprétatif. Ainsi, dans certains dossiers, des notions telles que « *hubris* » (EHP 2) ou « *morality* » (EHP 7) gagnaient à être précisément définies afin d'éviter qu'elles ne deviennent des catégories explicatives trop englobantes.

Le second objectif de l'entretien est d'ouvrir de nouvelles perspectives de lecture. Le jury ne cherche pas à mettre les candidats en difficulté, mais à les amener à nuancer, enrichir ou compléter leur analyse. Il ne s'agit donc ni de refuser la discussion ni de demeurer figé sur les interprétations proposées lors de l'exposé. L'entretien doit être abordé avec ouverture d'esprit, comme l'occasion de prolonger une réflexion plutôt que de défendre à tout prix une position arrêtée.

Ce temps d'interaction avec le jury implique également une posture adaptée. Une prestation excessivement théâtralisée tend à nuire à la précision de l'analyse. L'épreuve n'a pas non plus vocation à mettre en scène une situation pédagogique. Une certaine sobriété demeure préférable et constitue, à cet égard, un gage d'efficacité. De même, il convient d'éviter toute forme de familiarité avec les membres du jury : poser des questions au jury, commenter les questions qui sont posées ou solliciter un avis sur sa prestation ne correspond pas aux attentes de l'épreuve. Une attitude neutre et professionnelle est la plus appropriée.

À l'inverse, une posture trop effacée, un volume de voix insuffisant ou des paroles difficilement audibles peuvent également nuire à la bonne réception du propos. La qualité de la communication fait pleinement partie des compétences évaluées.

Le maintien d'un contact visuel naturel avec les membres du jury contribue à la fluidité de l'échange. Sans être forcé, ce contact permet notamment de percevoir certains signaux utiles au déroulement de l'épreuve. Les membres du jury indiquent en effet par un geste discret lorsqu'il ne reste que quelques minutes de présentation. Il arrive que certains candidats, trop absorbés par leurs notes, ne remarquent pas ce signal et poursuivent leur exposé sans en tenir compte.

Enfin, le jury rappelle qu'il est souhaitable de ralentir légèrement le débit au moment de l'énoncé de la problématique et du plan, afin d'en assurer la parfaite intelligibilité. Cette recommandation ne doit toutefois pas conduire à une diction artificiellement ralentie. Il n'est, par exemple, pas nécessaire de marquer exagérément les expressions introductives telles que *« To what extent »* ou *« does this set of documents »*, que le jury identifie et note sans difficulté. L'essentiel demeure la clarté et le naturel de l'énonciation.

Un exemple de bonne prestation (EHP15)

L'exemple proposé ci-dessous illustre une prestation particulièrement réussie, non pas parce qu'elle propose une lecture unique du dossier, mais parce qu'elle met en œuvre plusieurs principes attendus dans l'épreuve : une problématique précise, une progression argumentative, une analyse attentive de la spécificité des documents, ainsi qu'une mise en relation constante des trois supports qui composent ici le dossier.

Key question: *How do the documents deal with the challenge of transmission and progress while showing the difficulty to reconcile the old and the new?*

La problématique permet ici de dépasser une simple opposition entre tradition et modernité pour interroger la manière dont les documents envisagent la transmission, la continuité et les tensions qui accompagnent toute forme de changement.

I. Resting on the foundations of what is known

La première partie montre comment les trois documents s'inscrivent dans des formes établies et reposent sur des références qui donnent une impression de stabilité et de continuité.

Dans le document A, l'extrait de l'opérette constitue une forme artistique déjà codifiée. La régularité des premières strophes, notamment dans la prise de parole du chœur des vieux arbres, donne au passage une dimension presque prophétique. La parole des arbres semble ainsi faire écho à des voix anciennes et rappeler les fondations sur lesquelles ils reposent. Leur affirmation (*« we remain »*) traduit une volonté de permanence et de résistance au changement.

Dans le document C, les figures représentées apparaissent également comme ancrées dans une forme de tradition. La référence à l'art grec ancien est suggérée par l'architecture évoquant des colonnes, l'absence de couleurs vives et l'apparence presque sculpturale des personnages. Ceux-ci occupent une position centrale dans la composition et semblent solidement établis. La posture du personnage féminin, placé en hauteur et levant le bras, renvoie à une forme d'autorité et de savoir transmis.

Dans le document B, malgré les hésitations et les interruptions de Biden, la structure de son discours repose sur des éléments qui renforcent son apparente crédibilité : recours aux faits, aux données et à une organisation marquée par des connecteurs logiques qui confèrent au discours une dimension presque académique. Cette construction contraste avec la prise de parole de Trump, davantage marquée par la répétition et une structure moins organisée.

Cependant, cette transmission d'un héritage ou d'un savoir ne garantit pas nécessairement le dialogue. Les documents mettent également en évidence les obstacles à la communication et les rapports de hiérarchie qui peuvent empêcher toute véritable rencontre entre l'ancien et le nouveau.

II. **Conflict and incommunicability**

La deuxième partie montre ainsi que la coexistence de différentes voix ne signifie pas nécessairement une véritable communication.

Dans le document B, l'échange entre Biden et Trump apparaît rapidement conflictuel et inefficace : les deux interlocuteurs semblent davantage s'opposer que dialoguer. Trump se concentre principalement sur sa propre personne et ne répond pas réellement aux préoccupations des électeurs. À la fin du débat, la confrontation devient presque une forme de stichomythie, une succession rapide de répliques qui traduit moins un dialogue qu'un affrontement verbal, où l'échange perd sa fonction argumentative.

Dans le document A, les vieux arbres refusent également d'entendre les voix des jeunes générations. Leur position dominante traduit une forme de censure et l'imposition d'une vision du monde héritée du passé.

Dans le document C, les postures des personnages suggèrent également une difficulté à communiquer. La figure au premier plan apparaît repliée sur elle-même, tournée vers son propre livre et ne regardant pas les autres personnages. Elle se distingue également par ses vêtements colorés, qui la placent à part dans la composition.

Enfin, dans le document B, les deux candidats à la présidence semblent utiliser des procédés similaires, mais leurs conceptions du collectif diffèrent. Tous deux emploient le pronom *« we »*, mais celui-ci ne recouvre pas la même réalité : chez Biden, il semble englober la nation entière, tandis que chez Trump, sa référence reste beaucoup plus vague. Les nombreuses autocorrections montrent finalement une parole qui peine à devenir un véritable dialogue.

III. Progress as coexistence and compromise

La dernière partie montre que les documents ne proposent pas une opposition définitive entre ancien et nouveau, mais invitent plutôt à repenser la notion de progrès comme une forme de coexistence ou de compromis.

Dans le document B, cette possibilité de réconciliation semble toutefois limitée : aucun des deux candidats ne développe véritablement une vision de l'avenir. Le débat reste davantage centré sur ce qu'ils souhaitent mettre en place et sur les oppositions héritées du passé.

Dans le document C, malgré leurs différences, les trois figures coexistent néanmoins dans un même espace. La figure au premier plan peut être interprétée comme représentant une possibilité de changement, tandis que les trois personnages restent protégés par les mêmes arbres, qui deviennent une présence rassurante et un élément de continuité.

Enfin, dans le document A, les vieux arbres finissent par accepter la présence des jeunes générations. Le conflit initial laisse place à une forme d'harmonie : l'ensemble des voix chante finalement à l'unisson, ce qui donne au passage une dimension presque épiphanique.

Cet exemple montre ainsi l'intérêt d'une analyse de documents qui construit progressivement une réflexion commune à partir de leurs tensions, de leurs contrastes et de leurs convergences. La principale marge de progression concerne la circulation entre les documents. Celle-ci demeure parfois trop systématique, voire mécanique, l'exposé passant successivement d'un document à l'autre selon un ordre relativement stable. Or, une mise en relation efficace ne consiste pas seulement à évoquer tour à tour les trois documents, mais à faire émerger des échos, des contrastes ou des prolongements qui justifient naturellement le passage de l'un à l'autre. Une circulation plus organique entre les supports renforcerait la fluidité et la force démonstrative de cette prestation.

La partie préprofessionnelle

Les modalités

À l'issue de l'entretien, le candidat procède à la présentation en français de pistes d'exploitation pédagogique du document qu'il a choisi au sein du dossier, en précisant également le niveau d'enseignement auquel s'adresse son projet.

Cette dernière partie de l'épreuve, d'une durée de cinq minutes, n'est pas suivie de questions de la part du jury et vient conclure l'épreuve d'EHP. Le temps imparti étant contraint, il convient d'en faire un usage méthodique et efficace.

Quelques remarques

Parce qu'elle s'inscrit dans le prolongement immédiat de la présentation universitaire du dossier, la partie préprofessionnelle doit prendre directement appui sur l'analyse précédemment menée. Ainsi, le candidat ne peut raisonnablement demander à des élèves de repérer ou d'exploiter des éléments qui n'auraient pas été pris en compte dans son analyse du document. Comme le précise le rapport de la session 2019, « **l'exploitation pédagogique doit s'appuyer sur la spécificité du document telle qu'elle a été mise en évidence dans la première partie.** Cette spécificité peut relever du contenu thématique du document, du point de vue qui y est adopté, de son inscription particulière dans un genre, ou de considérations esthétiques. Ce caractère singulier du document développé lors de la première partie de l'épreuve est ce qui donnera du sens au traitement pédagogique et déterminera la ligne directrice de l'exploitation pédagogique ».

L'exercice demande ainsi au candidat de **didactiser le document choisi**. Cette didactisation suppose d'adapter l'exploitation du document au **niveau des élèves ciblés** et aux spécificités du support retenu. Travailler le présent en *be* + *-ing* en classe de Terminale peut ainsi traduire un manque d'ambition au regard des attendus de ce niveau.

À partir de cette réflexion, le candidat doit définir **les apprentissages visés** et **les objectifs qui en découlent**. Il ne suffit pas d'énoncer une série d'objectifs de manière abstraite ou gratuite, comme cela a parfois été observé pour certains objectifs grammaticaux. Chaque choix pédagogique doit être justifié en montrant en quoi le document retenu favorise des apprentissages linguistiques, culturels ou pragmatiques, qui se traduisent par des objectifs définis, en nombre limité et réalistes.

Les apprentissages culturels occupent, à cet égard, une place essentielle. Le candidat doit montrer comment le document choisi peut devenir le support d'une réflexion sur une ou plusieurs aires culturelles anglophones et comment cette réflexion s'inscrit dans les thématiques culturelles des programmes. Lorsque ce lien n'est pas immédiatement perceptible, il lui appartient de l'expliciter ou d'établir des rapprochements pertinents. Plusieurs thématiques peuvent d'ailleurs être mobilisées lorsque cela se justifie. Ainsi, la peinture *Pan Is Dead* (*Still Life*) de George Lambert (EHP19) pouvait être intégrée à une séquence consacrée aux mythes, permettant notamment d'aborder certains aspects du folklore irlandais.

Une fois ces apprentissages définis, le candidat doit également s'interroger sur **les points d'appui et les obstacles** que le document est susceptible de présenter aux élèves et **les étayages** à mettre en place **pour favoriser l'engagement de chacun**. Certains passages peuvent nécessiter une adaptation raisonnée afin de faciliter l'accès au sens, qu'il s'agisse de moderniser ponctuellement certains éléments linguistiques ou de procéder à un découpage du texte. Celui-ci doit toutefois conserver son intégrité et sa cohérence, sans être transformé au point d'en altérer le sens.

Les obstacles ne sont d'ailleurs pas uniquement linguistiques ou formels. Le contenu même du document peut soulever des questions qui appellent une vigilance particulière. Ainsi, l'étude de l'extrait de *The Street Philosopher* (EHP6) nécessitait de prendre en compte la représentation problématique de la

relation entre deux personnages. L'enseignant doit, dans ce cas, adopter une posture déontologique, attentive aux enjeux éthiques que soulèvent les documents étudiés.

La **nature du document**, les **apprentissages visés** et les **obstacles identifiés** doivent guider la conception d'**un parcours** permettant aux élèves de **renforcer leurs stratégies de compréhension** et d'**accéder progressivement au sens du document.** Les activités proposées s'inscrivent dans cette logique. Aucune démarche n'est pertinente en soi : chaque activité doit ainsi répondre à une intention pédagogique clairement identifiée, au regard des caractéristiques du document et des objectifs poursuivis. Ainsi, dévoiler progressivement un document iconographique peut constituer une stratégie intéressante pour conduire un travail d'analyse de l'image, mais cette démarche ne se justifie pas systématiquement. De même, l'activité consistant à faire décrire une image par un élève pendant qu'un autre la dessine peut se révéler ludique et motivante ; encore faut-il s'interroger sur sa véritable valeur ajoutée en termes d'apprentissages. Demander à des élèves de dessiner une photographie comme celle de Jeff Wall dans le dossier EHP9 ne paraît ainsi pas particulièrement pertinent, compte tenu de la représentation de soldats morts qu'elle propose (même s'il s'agit d'une mise en scène). Ces principes valent tout autant pour les documents textuels. Pourquoi faire repérer tel élément plutôt qu'un autre ? Pourquoi découper un texte ? Pourquoi mettre en œuvre telle activité ? Ces choix ne prennent sens qu'au regard des apprentissages visés. L'objectif est d'amener les élèves à dépasser les premiers repérages pour construire progressivement le sens du document, puis en percevoir les dimensions implicites, afin de prendre leurs distances avec les stéréotypes et les lectures toutes faites, et de développer une compréhension plus nuancée. À cet égard, il convient de se méfier des approches binaires (pour ou contre, filles contre garçons, Démocrates contre Républicains, etc.), qui risquent de mener à des débats stériles, voire déontologiquement problématiques.

Cette progression dans laquelle s'inscrit l'étude du document doit conduire à **une production suffisamment ambitieuse** pour permettre aux élèves de mobiliser les apprentissages construits au fil du cheminement proposé. Qu'il s'agisse de la tâche finale de la séquence ou d'une tâche intermédiaire, celle-ci doit être conçue dans la continuité des activités précédentes et ne pas apparaître comme une activité isolée.

Quelques principes méritent, à cet égard, d'être rappelés :

- éviter d'accumuler artificiellement plusieurs difficultés (lire, écrire, jouer, enregistrer, etc.) au sein d'une même tâche ;
- veiller à la cohérence entre la production proposée, les activités de compréhension et de production qui la préparent et les objectifs d'apprentissage ;
- prévoir des modalités de guidage et d'étayage permettant aux élèves d'accéder progressivement à l'autonomie.

Le dossier EHP21 (*Workers and Paintings*) offrait à cet égard un exemple particulièrement convaincant. Il a ainsi été proposé de faire participer des élèves d'une classe de sixième à une activité de type « Qui est-ce ? » à partir des personnages représentés dans le tableau, avant de leur demander de décrire spontanément un personnage tiré au sort. Cette progression, qui conduit d'une activité fortement guidée

vers une production plus autonome, témoigne d'un accompagnement progressif permettant aux élèves d'accéder à une production plus complexe.

En définitive, cette seconde partie de l'épreuve s'inscrit dans le prolongement direct de l'analyse menée lors de la première partie. Elle ne vise pas à placer le candidat dans une situation d'enseignement simulée, mais à évaluer sa capacité à tirer de cette analyse **une réflexion didactique structurée et argumentée**. Les meilleures prestations sont celles qui montrent comment les caractéristiques du document, les apprentissages visés et les choix pédagogiques s'articulent dans une démarche réfléchie, **au service d'un même projet d'apprentissage.**

Exemple de proposition pédagogique pertinente (EHP9)

La prestation suivante, construite à partir du dossier EHP9, a retenu l'attention du jury par sa cohérence d'ensemble et par l'articulation claire entre les objectifs annoncés, les activités proposées et le document choisi.

Le candidat inscrit son projet dans une classe de seconde, au sein de l'axe « Le passé dans le présent », autour de la problématique suivante :

> *Speech tradition in US politics since 1933: to what extent are American traditions used to represent and legitimise strong political power?*

Le document B est exploité lors de la deuxième séance d'une séquence. La première séance s'appuie sur un extrait du *Discours sur l'État de l'Union* de Barack Obama, tandis qu'un travail de recherche sur Franklin D. Roosevelt est demandé en amont de la deuxième séance. Cette progression permet d'ancrer l'étude du document dans un contexte culturel et historique pertinent.

Le candidat fait le choix de ne conserver qu'une partie de l'extrait (lignes 47 à 81), en justifiant clairement cette sélection. Ce découpage vise à mettre en évidence le contraste entre la puissance symbolique de la Chambre des représentants, dépositaire d'une tradition politique ancienne, et la fragilité physique du président Roosevelt.

L'objectif culturel annoncé est donc clairement identifié : il s'agit de montrer comment la tradition institutionnelle contribue à construire et à légitimer la représentation du pouvoir politique aux États-Unis.

À cet objectif culturel s'ajoute un objectif linguistique centré sur le vocabulaire des institutions politiques et celui du théâtre, particulièrement pertinent au regard de la mise en scène du pouvoir observée dans le texte.

La mise en œuvre proposée témoigne d'une réflexion sur l'accès au sens du document. Dans un premier temps, la classe est divisée en deux groupes :

- un groupe relève les éléments relatifs à la présentation de Franklin D. Roosevelt ;
- l'autre identifie les éléments décrivant le Congrès.

La mise en commun permet ensuite de faire émerger les enjeux du texte et de vérifier la compréhension globale du document.

Dans un second temps, les élèves sont répartis en trois groupes chargés de repérer :

- le vocabulaire des institutions ;
- le vocabulaire du théâtre ;
- les formes de discours rapporté.

Ces activités sont directement liées aux objectifs annoncés et permettent progressivement aux élèves d'accéder à une lecture plus fine du document.

La tâche finale consiste à animer un débat. Le jury a néanmoins estimé que cette dernière gagnerait à être davantage développée afin de mieux faire apparaître son articulation avec les apprentissages construits au cours de la séquence.

Cette proposition demeure néanmoins convaincante dans son ensemble, notamment parce qu'elle :

- s'appuie sur une problématique claire ;
- inscrit le document dans une progression cohérente ;
- justifie les choix de didactisation opérés ;
- articule de manière explicite objectifs culturels, objectifs linguistiques et activités proposées ;
- montre comment les élèves peuvent progressivement accéder au sens du document grâce à un guidage adapté.

Cet exemple n'est bien entendu pas présenté comme un modèle unique à reproduire. Il illustre néanmoins l'importance d'une réflexion articulant problématique, objectifs, mise en œuvre et production proposée, chaque choix pédagogique devant être explicitement justifié au regard du document retenu et du niveau visé.

Aymeric MANGIN, Professeur en classes préparatoires, Lycée Carnot, Cannes, avec la commission EHP

8 – Compréhension-Restitution

Introduction

Cette épreuve vise à évaluer la qualité de la compréhension d'un extrait d'émission radiophonique authentique en anglais ainsi que celle de sa restitution en français. Sa durée maximale est de 30 minutes et l'épreuve ne comporte aucun temps de préparation en loge. L'épreuve comprend une écoute intégrale du document, puis une seconde écoute fragmentée en quatre segments, chacun donnant lieu à une restitution, avant un entretien avec les membres du jury, conduit en français.

Les documents retenus par le jury, d'une durée comprise entre deux minutes trente et trois minutes et diffusés au cours de l'année précédant la session, présentent chacun un ancrage culturel, politique, historique ou sociétal dans le monde anglophone. Ils prennent la forme d'un échange entre deux ou plusieurs locuteurs et peuvent inclure un bref extrait d'archive.

Les compétences mobilisées lors de cette épreuve sont d'ordre linguistique, discursif et civilisationnel. Les différents éléments du document doivent être compris, organisés, puis restitués sous la forme d'un discours indirect, de manière à permettre à un interlocuteur qui ne l'a pas écouté d'en saisir le sens, la structure et les détails. Bien que les connaissances relatives au monde anglophone ne soient pas évaluées en tant que telles, elles facilitent souvent la compréhension du contexte et des subtilités des documents.

Déroulement de l'épreuve

Les candidats doivent prévoir de quoi écrire (au moins deux stylos ou crayons à papier,afin de parer à toute défaillance du matériel). Il leur est conseillé également de se munir d'un chronomètre, d'un réveil ou d'une montre non connectée pour gérer au mieux le temps de leur restitution. Les candidats entrent dans la salle d'interrogation et s'installent à leur table sur laquelle sont mises à disposition des feuilles de brouillon.

Lorsqu'ils préparent leur matériel et organisent leurs brouillons de la manière qui leur convient (numérotage, système de colonnes ou de marges, etc.), l'un des membres du jury leur rappelle brièvement les modalités de l'épreuve, qui sont celles décrites dans le présent rapport, et un autre leur remet un papier sur lequel figure le titre du document (ex. *Witches in Early Modern England*). L'épreuve ne débute qu'une fois que les candidats ont confirmé que les modalités leur paraissent claires et qu'ils sont prêts à commencer. Le document est alors lancé, à l'aide d'une tablette et d'une enceinte, et le chronométrage démarre.

Les candidats écoutent le document une première fois dans son intégralité et prennent des notes selon la méthode qui leur convient. Ils disposent ensuite d'une minute de pause pendant laquelle ils peuvent relire, compléter ou organiser leurs notes afin de se préparer à l'écoute fragmentée des quatre segments. Chacun d'eux est annoncé par un son de cloche suivi de l'annonce « segment un », « segment deux », etc. La fin de chaque segment est également signalée par un son de cloche ; le document est alors mis en pause et les candidats restituent en français le contenu du segment avant d'indiquer « fin de segment ». Le segment suivant est ensuite lancé, et ainsi de suite jusqu'au quatrième segment. À l'issue du quatrième segment, les candidats indiquent « fin de restitution » et l'entretien débute., Les (assez rares) candidats qui terminent leur restitution en moins de dix-huit minutes disposent alors d'une minute pour la modifier ou compléter avant le début de l'entretien.

Un membre du jury signale au candidat lorsque vingt minutes se sont écoulées depuis le début de l'épreuve. Ce rappel a simplement pour but de l'aider à gérer son temps et à ménager un temps suffisant pour l'entretien. Dépasser les vingt minutes n'est pas pénalisant et ne doit pas conduire les candidats à précipiter leur restitution. La plupart des candidats terminent leur restitution entre la vingt-deuxième et la vingt-cinquième minutes, ce qui laisse généralement le temps d'aborder les questions les plus déterminantes.

Les questions posées par le jury invitent les candidats à compléter, préciser, reformuler ou corriger leur restitution. Elles sont généralement formulées de la manière suivante : « Dans le segment deux, vous avez dit : … Souhaitez-vous préciser ? ». Les candidats ne sont pas obligés de proposer une modification ; toute modification apportée lors de l'entretien devient néanmoins la version soumise à évaluation. Il n'est pas question de commenter la restitution, mais uniquement de la modifier. Aucune question piège n'est posée : le jury ne suggère une modification que lorsqu'elle est susceptible d'améliorer la restitution.

L'épreuve s'achève lorsque la durée totale de trente minutes est atteinte, lorsque l'entretien a duré dix minutes ou lorsque les membres du jury estiment n'avoir plus de questions à poser, selon la première de ces éventualités.

Compréhension

La compréhension est évaluée selon les critères de la fidélité au sens du document et de l'exhaustivité. Afin de réussir, les candidats doivent opérer une hiérarchisation des éléments dès la première écoute pendant laquelle les idées clés et les articulations entre elles devraient être notées. La deuxième écoute permet de confirmer et de compléter ces repères initiaux.

Les titres

Il est essentiel de lire attentivement l'intégralité du titre du document, voire de le noter au brouillon. Les titres font l'objet d'un soin particulier de la part du jury et contiennent des informations indispensables à la compréhension du sujet. Ainsi, le titre « *TV executive on decision to axe news programmes for north of Scotland* » permet d'identifier immédiatement le rôle de l'invité, la zone géographique concernée et l'enjeu du débat. Pourtant, lorsque les interlocuteurs faisaient référence à « *the North* », plusieurs candidats ont compris qu'il s'agissait de l'ensemble de l'Écosse, alors que le titre permettait d'identifier qu'il était question du nord de l'Écosse.

Prise de notes

Le jury a constaté de nombreuses stratégies de prise de notes, toutes susceptibles de s'avérer efficaces. Pour identifier les changements d'interlocuteur, certains candidats utilisent une couleur différente pour chaque voix, d'autres un système de colonnes. D'autres encore recourent à des abréviations ou à des symboles, une approche qui permet également de noter rapidement les connecteurs logiques et chronologiques, les négations ou encore certains mots fréquents. Ainsi, noter « ++ exp. » suffit largement pour restituer « *significantly more expensive »*, au moins lors de la première écoute.

L'efficacité doit rester le mot d'ordre. Les candidats sont invités à expérimenter différentes méthodes afin de trouver celle qui leur convient le mieux, puis à s'y entraîner régulièrement. Des notes ne sont utiles que

si elles peuvent être relues rapidement : or il n'est pas rare que certains candidats peinent à déchiffrer leur propre écriture manuscrite.

La minute de pause

La minute de pause entre l'écoute intégrale et les écoutes fragmentées doit être pleinement exploitée. Plutôt que de se concentrer sur le tout dernier passage du document, il est généralement plus utile de revenir immédiatement au début afin de relire, organiser et compléter les notes tant que les informations et les articulations entre les idées sont encore fraîches à l'esprit. Cette relecture permet également de repérer les lacunes éventuelles et de mieux cibler la deuxième écoute.

C'est également le moment de prendre du recul afin de saisir le sens global du document. S'agit-il d'un débat, d'un problème à résoudre, d'un enchaînement de causes et de conséquences ou encore d'un récit rétrospectif ? Le document est-il structuré autour d'une hypothèse, d'une comparaison entre fiction et réalité, ou entre le passé, le présent et le futur ? Ce type de questionnement peut aider les candidats à gagner en précision lors de la deuxième écoute et, plus fondamentalement, à éviter des erreurs importantes lors de la phase de restitution.

Discrimination auditive

Si les exemples de difficultés de discrimination auditive ont été nombreux lors de cette session, il est peu probable qu'une énumération exhaustive soit d'une grande utilité aux futurs candidats. Cela dit, des erreurs récurrentes sont à noter : confusion entre « *nineteen* » et « *ninety* », entre « *million* » et « *billion* », entre « *can »* et « *can't »* et entre « *were »* et « *weren't »*. Dans les deux premiers exemples, le contexte permet généralement de trouver la bonne solution : 8 milliards de livres par an serait un coût anormalement élevé pour réaliser une émission d'actualité pour le nord de l'Écosse. Pour les deux derniers, le schéma d'accentuation ainsi que la logique d'ensemble devraient aider le candidat à ne pas se tromper : dans la plupart des contextes, « *can't »* et « *weren't »* sont accentués, contrairement à « *can »* et « *were »*. Il en va de même pour la confusion entre « *forefathers »* /ˈfɔːˌfɑːðəz/ (ou /ˈfɔːfɑːðəz/) et « *four fathers »* /ˌfɔːˈfɑːðəz/.

Lorsque « *her education »* a été compris comme « *hair education »*, l'erreur était vraisemblablement due à une méconnaissance de l'accent de la région de Liverpool (Merseyside). Le tableau figurant à la fin de ce rapport témoigne de la richesse des accents et des variétés d'anglais présents dans les extraits proposés cette année. Une préparation efficace doit en tenir compte et exposer les candidats à cette diversité de l'anglais, ou plutôt des anglais.

Homophonie / polysémie

Un entraînement régulier permettra également aux candidats d'anticiper les difficultés liées à l'homophonie et à la polysémie. Ainsi, un candidat à qui le sens figuré de « *picture »* (« incarnation », « archétype ») a échappé dans l'énoncé « *he was the picture of a man who… »* a fini par réinventer la phrase de façon incohérente : « il y avait une photographie de l'auteur, présent sur le plateau, qui… ». Le danger est alors qu'une erreur lexicale, même mineure, entraîne un contresens majeur. Ainsi, dans un extrait portant sur le taux élevé de pauvreté au Pays de Galles, le mot « *benefits »* a été interprété au sens

de « bénéfices » plutôt qued' « aides sociales », conduisant un candidat à évoquer une « situation bénéfique », ce qui trahissait une mauvaise compréhension du sens global du document.

Au-delà de l'importance évidente d'acquérir un lexique vaste et varié, il est essentiel que les candidats gardent à l'esprit le sens et la logique d'ensemble d'un document. Ainsi, dans un extrait où une traductrice compare son métier à celui d'un musicien, la phrase « *I'm playing* » doit logiquement être comprise au sens de « jouer (d'un instrument) » et non, comme l'avait compris un candidat, au sens de « s'amuser ». Lorsque l'actrice Lucy Liu qualifie de « *funny »* le fait qu'elle ne garde que très peu de souvenirs de son enfance en raison du traumatisme qu'elle a vécu, le contexte exclut le sens de « drôle » (i.e. « amusant »), retenu par un candidat.

Connaissance du monde anglophone

De nombreux contresens auraient pu être évités grâce à une connaissance plus solide du monde anglophone de la part des candidats. Il est conseillé de suivre de près les actualités. Le parti politique « *Reform UK »*, en tête des sondages tout au long de l'année précédant la session, était méconnu d'une grande partie d'entre eux, donnant lieu à diverses traductions fautives (« les partis réformés », « les réformistes »). Plus fondamentalement, il est nécessaire d'être familier des systèmes, institutions et fonctions politiques. Si « *Reform UK* » est un phénomène récent, le terme « *backbenchers* », lui, fait partie du lexique politique britannique depuis le dix-neuvième siècle ; il a pourtant posé problème à de nombreux candidats. Outre-Atlantique, une meilleure connaissance des institutions américaines aurait permis aux candidats de traduire « *attorney general* » par « procureur général » plutôt que par « avocat général ».

Une plus grande familiarité avec l'histoire aurait également permis à certains candidats de repérer des incohérences dans leur propre restitution : l'un a pu affirmer que « la société élisabéthaine était totalement différente de l'ère Tudor » (alors qu'elle en fait partie), tandis qu'un autre a traduit « *Regency era* » par « l'époque royale au dix-septième siècle » (soit un décalage de plus de cent ans). Dans un contexte états-unien, « *Depression-era parents »* a donné lieu à des « parents dépressifs ».

Connaître les principaux partis politiques, leurs chefs, les ministres les plus importants, les institutions politiques ainsi que le fonctionnement constitutionnel des pays anglophones est essentiel. Les candidats gagneraient également à acquérir un vocabulaire plus solide dans les domaines de l'économie et de l'entreprise, qui demeurent souvent mal maîtrisés.

Le cadre spatio-temporel

Une attention particulière doit être portée au cadre spatio-temporel, ce dernier étant souvent constitutif du sens du document. Dans « *Margaret Atwood on Becoming a Writer »*, l'écrivaine corrige la présentatrice qui lui demande pourquoi elle est restée au Canada, en précisant qu'elle avait quitté le pays pour l'Europe avant d'y revenir. Ces déplacements dans le temps et dans l'espace doivent être identifiés, ce qui ne fut manifestement pas le cas chez un candidat qui a restitué le passage de la façon suivante : « elle dit qu'elle n'était pas partie mais qu'elle est revenue ». Dans « *A Report on Poverty in Wales »*, le candidat devait cerner le contraste entre les compétences des institutions galloises et celles de Westminster pour comprendre le rôle que joue la décentralisation (« *devolution »*) dans le document.

Les différents repères chronologiques doivent être identifiés de façon aussi précise que possible, faute de quoi certains documents perdent une part essentielle de leur intelligibilité. Ainsi, lorsqu'une journaliste oppose la Melania Knauss de la campagne présidentielle avortée de Donald Trump en 2000, future Melania Trump, — décontractée et dotée d'un sens de l'ironie — à celle de 2024, seule cette mise en perspective chronologique permet de mesurer l'évolution du personnage.

Restitution

La dictée

Les candidats doivent proposer une restitution du contenu du document sous forme de discours rapporté. Cette restitution, et elle seule, fait l'objet de l'évaluation du jury. Le principe rappelé plus haut est fondamental : la restitution doit permettre à une personne n'ayant pas écouté le document d'en saisir le sens.

L'intégralité de la restitution étant transcrite par le jury, les candidats sont invités à moduler **le débit** de leur prestation. Si celui-ci est trop rapide, on leur demande de ralentir, ce qui n'a rien de grave si cela ne se produit qu'une ou deux fois. Il est conseillé de regarder ponctuellement le jury et de ne passer à la phrase suivante qu'une fois que chaque juré a terminé d'écrire la phrase qui vient d' être énoncée (?).

Plutôt que d'indiquer oralement **la ponctuation** (« virgule … virgule … point »), il est préférable de la faire entendre à l'aide de pauses et d'intonations montantes ou descendantes. Cela dit, dans les rares cas où cela permet de lever une ambiguïté, expliciter la ponctuation peut s'avérer utile pour préserver la cohérence syntaxique de la phrase.

Les documents étant riches en contenu et le temps étant limité, il est important d'être **concis** et d'éliminer tout élément superflu. Il est inutile d'introduire le document (« Il s'agit d'un entretien entre un journaliste et une autre personne, probablement un juge ») ou d'annoncer le segment (« Dans ce troisième segment, la présentatrice… »). Les commentaires, les réflexions à voix haute et les répétitions, en particulier lorsqu'elles s'accompagnent de corrections ou de reformulations, sont à proscrire. Il en va de même des ajouts d'informations absents du document.

Si un candidat souhaite apporter **une correction** à sa restitution en cours de route, il lui suffit de dire « je me corrige » avant de proposer sa nouvelle version. Si un recours excessif à cette pratique peut alourdir la restitution, il ne faut pas hésiter à l'employer ponctuellement car l'entretien est souvent trop court pour permettre de revenir sur toutes les imprécisions.

En ce qui concerne **la technique de la dictée**, il semble y avoir deux écoles : certains candidats se contentent de dicter leur restitution, tandis que d'autres la transcrivent simultanément sur un brouillon. Cette dernière méthode peut aider à mieux maîtriser la syntaxe, et disposer d'une version complète de la restitution sous les yeux constitue une aide précieuse lors de l'entretien. Néanmoins, elle ajoute une tâche supplémentaire à une épreuve déjà complexe. Si, lors des sessions précédentes, on a remarqué que les candidats obtenant les meilleurs résultats employaient souvent cette méthode de transcription parallèle, le jury se montre plus prudent cette année. Encore une fois, chaque candidat doit expérimenter les deux approches et retenir celle qui lui convient le mieux.

Qualité formelle et maîtrise de la langue

Puisque le jury attend des candidats qu'ils restituent le document dans un français précis et riche, en recourant au **discours indirect**, il est important de mobiliser une variété de **verbes introducteurs**, des plus simples (confirmer, nier, concéder, expliquer, soutenir, contester, proposer, etc.) aux locutions verbales plus complexes (remettre en cause, émettre l'hypothèse que, etc.). Les changements de locuteurs doivent être rendus avec concision afin d'éviter des tournures inutilement lourdes. Les formulations « L'invité continue et explique que… » et « Le journaliste répond en précisant que… » sont rendues plus élégamment par « L'invité explique que… » et « Le journaliste répond / explique que… ».

Dans le feu de l'action, certains candidats ne soignent pas suffisamment la syntaxe lorsqu'ils emploient des verbes introducteurs, qui ne se construisent pas tous avec « que ». Ainsi, si des structures telles que « il nuance que », « il continue que » ou « il évoque que » restent compréhensibles, elles relèvent d'une maîtrise insuffisante de la syntaxe du discours rapporté et sont pénalisées.

Les **interrogatives indirectes** semblent constituer une difficulté pour certains candidats. Le jury a relevé de nombreuses maladresses de ce type : « Il lui demande est-ce qu'il y a… », « Le présentateur pose la question suivante : combien y en a-t-il de… ? » ou encore « Il lui demande pourquoi. » Cette dernière question (« *Why?* » dans l'original), issue d'un document portant sur la décision des États-Unis de ne pas adopter la Convention relative aux droits de l'enfant, a été restituée par un autre candidat de manière plus élégante : « Le présentateur lui demande la raison de ce refus. »

Ce dernier exemple illustre la nécessité d'apporter certaines précisions qui, lorsqu'elles facilitent **l'identification d'un référent**, ne sont pas considérées comme des ajouts par le jury. Ainsi, à l'issue d'une assez longue intervention consacrée à la réaction des progressistes face à l'instrumentalisation des drapeaux nationaux au Royaume-Uni, la journaliste demande : *« Do they know that? »* Dans le contexte de l'échange oral, le sens de cette question est évident, mais la restitution « La journaliste lui demande s'ils savent cela » gagnerait à être plus explicite. Une formulation telle que « La journaliste demande à son invité si les manifestants d'extrême droite sont conscients de la gêne que suscitent les drapeaux chez des progressistes » permettrait d'identifier clairement les référents. Cette démarche vaut également pour les **connecteurs logiques**. Les candidats ne devraient pas hésiter à rendre explicites certains liens – de causalité, par exemple – lorsqu'ils sont présents dans le document, en recourant à des formulations adaptées (« en raison de », « conduire à », « amener à », etc.).

Les **temps verbaux** doivent permettre de restituer **le cadre temporel** du document. L'emploi systématique du présent de narration, par exemple, risque d'effacer les différentes strates temporelles du discours. Ainsi, « *I've just finished a project at Lacock … the home of Fox Talbot, the inventor of the negative »* a été rendu par : « Il a un projet à Lacock, où habite l'inventeur du négatif » (ce dernier est pourtant décédé en 1877). Il convient donc de veiller non seulement à la concordance, mais aussi à la cohérence des temps. Les adverbes temporels — « auparavant », « ultérieurement », « désormais », etc. — peuvent également s'avérer utiles pour rendre plus lisible la trame narrative du document. Ils doivent bien sûr être compatibles avec la logique du discours indirect : ainsi, *yesterday* devient « la veille (de l'enregistrement de l'émission) » et non « hier ».

Le cas échéant, il est nécessaire de **clarifier** ou même de corriger l'original. Un interlocuteur, évoquant la mort de Trayvon Martin en 2012, émet l'hypothèse suivante : « *if he was wearing something else… he might be living ».* Cette utilisation du prétérit – plutôt que « *if he had been wearing something else »*, plus standard – semble relever soit d'un glissement ponctuel vers un présent de narration, soit d'une légère maladresse, assez courante dans un anglais oral quotidien. Il est en revanche prudent de la traduire en employant le plus-que-parfait : « s'il avait été vêtu différemment… ». Ce choix permet de maintenir la cohérence temporelle d'un document qui traite notamment du passé, du présent et du futur.

Tous ces exemples illustrent la qualité formelle et notamment la maîtrise syntaxique attendues et mettent en lumière l'un des défis majeurs de l'épreuve : la transposition d'un document oral anglais en texte français. La nature de l'intervention, sa logique, sa trame narrative et ses référents pronominaux doivent être rendus de façon claire et concise. Pour autant, l'aspect oral ne doit pas être perdu de vue. **Le ton** d'une intervention faisant partie de son sens, il est important de le signaler de façon efficace. Lorsqu'un présentateur remarque qu'une étude victorienne sur la pauvreté est désormais disponible dans une édition de luxe, il convient par exemple de préciser qu'il le fait « sur un ton ironique ». De même, lorsqu'un invité dit ne pas croire que son collègue ait réellement lu *La Richesse des nations* d'Adam Smith en entier, plutôt que d'ajouter « puis tout le monde rit », il est préférable de noter le ton badin de l'échange ou de recourir à un verbe introducteur approprié : « Il taquine son collègue en mettant en doute le fait que… »

Réflexes de traduction

Le jury a observé de nombreux **refus de traduction**. Il est dommage, par exemple, alors même que les candidats avaient relevé le mot « *trickster »*, de ne proposer aucune traduction. Si une traduction exacte ne vient pas immédiatement à l'esprit (ou si aucun équivalent exact n'existe, « farceur » ne rendant pas compte de toutes les nuances du terme), il est préférable de proposer un **hyperonyme**, seul (« antihéros ») ou accompagné d'un adjectif (« personnage rusé »), plutôt que de ne rien proposer du tout. Dans un autre document, après avoir exprimé son admiration pour une traduction d'un poème de Durs Grünbein, un intervenant ajoute : « *there's a line in the book, right… it goes "The b-side of life has begun", and I thought, that's such a dope line! »* Certains candidats n'ont pas restitué cette phrase, vraisemblablement déstabilisés par les difficultés lexicales que posaient « *b-side »* et « *dope »*. À l'inverse, un autre a traduit le premier terme par « le côté-B », ce qui relève du calque lexical, « la face-B » étant la traduction correcte. Plus judicieuse était en revanche la restitution d'un autre candidat : « Il cite un vers d'une de ses traductions qui l'a beaucoup marqué. » Certes, cette proposition aurait gagné à être plus précise, mais elle a le mérite de montrer au jury que la portée de cette intervention dans le sens global du document a bien été comprise. De manière générale, mieux vaut un hyperonyme ou une **traduction paraphrastique** concise qu'une omission, à condition de ne pas introduire de contresens. Le jury est conscient de la difficulté de certains passages, notamment lorsqu'ils sont métaphoriques, et valorise les tentatives de traduction intelligentes, même si elles s'avèrent imparfaites.

La capacité à **prendre du recul** et à garder à l'esprit la logique d'ensemble du document aidera les candidats à aborder des passages dont le sens précis leur échappe ou lorsque leurs notes sont incomplètes ou illisibles. Pour revenir sur un exemple déjà évoqué, lorsqu'un journaliste explique qu'une décision de la chancelière de l'Échiquier Rachel Reeves « *did not go down well with her own backbenchers »*, même les

candidats qui ne maîtrisent pas le lexique politique britannique pourraient déduire, grâce à l'adjectif « *own* », qu'il s'agit de sa propre famille politique et non, comme l'ont cru plusieurs candidats, de l'opposition.

Le cas du candidat qui a maintenu le terme « *backbenchers* » soulève la question épineuse des **anglicismes**. La présence grandissante de ce type de mot en français, et plus encore dans le domaine des études anglophones, ne doit pas conduire les candidats à croire que leur utilisation est toujours acceptable. Au contraire, il est généralement préférable de trouver un équivalent français, dans la limite du raisonnable, et donc de parler de partis politiques « traditionnels » plutôt que « mainstream », ou d' « élites » plutôt que de « l'establishment ». Il est pertinent de rappeler que l'anglicisme n'a pas toujours exactement le même sens que le mot anglais dont il est issu. Ainsi, concernant le mot *cool* en anglais, si l'adjectif « cool » est adéquat pour qualifier l'attitude de Melania Knauss (décontractée, avec un certain détachement ironique), « stylée » est plus approprié pour désigner un exemple de l'argot utilisé dans le quartier où habite l'écrivaine Zadie Smith. En règle générale, lorsqu'il existe un équivalent français, il convient de le privilégier (lors de l'exemple précédent, un candidat a d'abord conservé « slang » au lieu de « argot », avant de corriger ce choix en entretien). S'agissant des cas plus délicats, le jury s'efforce de faire preuve de bon sens. Ainsi, l'emploi de « establishment » n'est que légèrement pénalisé, contrairement à d'autres anglicismes susceptibles d'altérer le sens même du document ou de nuire à la clarté de la restitution. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un candidat évoque un « clash des cultures » plutôt qu'un « choc », ou emploie directement « liberal » (prononcé à l'anglaise) au lieu de « progressiste » pour traduire « *liberal ».*

Ce dernier exemple est à cheval entre anglicisme et **calque lexical**. De nombreux exemples de ce type ont été relevés lors de la session : « *inauguration »* devient « inauguration » plutôt que « cérémonie d'investiture », « *history »* devient « histoire » plutôt que « passé ». Les **calques syntaxiques**, souvent issus d'une traduction mot à mot de l'anglais, sont également fréquents. Citons quelques exemples : « *they are familiar with American music »* devient « ils sont familiers avec … » plutôt que « la musique américaine leur est familière » ; « *the fiction that we all belong to a homeland »* devient « la fiction que nous possédons tous une terre natale » plutôt que « la fiction selon laquelle / le mythe selon lequel… » ; « *an opportunity to educate people about this country »* devient « une opportunité d'instruire des gens sur les États-Unis » (notons toutefois le bon réflexe consistant à rendre « *this country »* par « les États-Unis ») plutôt que « l'occasion de mieux faire connaître les États-Unis ». Comme pour le passage au discours indirect, seul un entraînement régulier permet aux candidats d'opérer ces transpositions avec précision et spontanéité.

Les **titres des œuvres culturelles** sont généralement à traduire lorsqu'un titre français bien établi existe, comme *The Wealth of Nations* (*La Richesse des nations*) d'Adam Smith ou *Wuthering Heights* (*Les Hauts de Hurlevent*) d'Emily Brontë. Si l'œuvre est moins connue, ou si le candidat a un doute, il est tout à fait acceptable de conserver le titre anglais en l'accompagnant d'une proposition de traduction.

L'entretien

L'unique objectif des questions posées est de permettre aux candidats d'améliorer leur restitution. Cette année encore, de nombreux candidats ont su mettre à profit l'entretien pour apporter des informations essentielles ou corriger d'importants contresens, ce qui a permis de rehausser sensiblement leur note finale. Il est donc impératif de rester dynamique, attentif et réactif jusqu'à la fin de l'épreuve, les qualités communicatives étant évaluées tout au long de l'entretien.

Le jury pose quatre types de questions, dont trois portent sur le contenu de la restitution : il invite le candidat à **corriger** un contresens ou un faux sens, à **préciser** un élément imprécis et à **compléter** un passage lorsqu'un ou plusieurs éléments sont manquants. Enfin, sur le plan de la qualité formelle, il l'invite à **reformuler** un passage comportant une erreur ou une maladresse en français (grammaire, syntaxe, lexique ou registre).

Une attention particulière doit être portée au type de question posée. Trop de candidats se contentent d'apporter une légère modification stylistique alors que la question les invite à corriger un éventuel contresens ou faux sens. Lorsqu'il s'agit d'un contresens majeur, et comme il n'est pas possible d'y revenir plus tard dans l'entretien ni de poser deux fois la même question, ils laissent ainsi passer une occasion précieuse d'améliorer leur note. Par exemple, le jury a invité un candidat à ***corriger*** la phrase « Le journaliste souhaite savoir si son invitée qualifierait la publication de ses documents de quelque chose qui aurait été fait volontairement », la question portant non pas sur la simple publication des documents, mais sur les circonstances chaotiques de cette publication. Cependant, au lieu de corriger le fond, le candidat n'a fait que retoucher la forme : « Le journaliste souhaite savoir si son invitée serait prête à qualifier… » À l'inverse, si le jury invite le candidat à ***reformuler*** un passage, il est déconseillé d'en modifier le fond, au risque d'introduire un contresens majeur là où il n'y avait peut-être qu'une légère maladresse.

Les candidats doivent prendre le temps de réfléchir, de replacer le passage dans le contexte plus large du document et, si nécessaire, de demander au jury de le leur relire ou de confirmer le type de question posée. Invité à corriger la phrase suivante, qui traitait le phénomène de l'instruction en famille aux États-Unis, « les parents veulent faire l'éducation de leurs enfants à la maison et souhaitent qu'on leur dise quoi enseigner », un candidat a su identifier le décalage logique (et politique) entre les deux propositions et apporter la correction suivante : « … et ne souhaitent pas qu'on leur dise quoi enseigner. » Il est peu probable que la simple relecture de ses notes lui ait permis de rectifier ce contresens ; c'est plutôt la prise de recul et la réflexion sur la cohérence d'ensemble du document qui lui ont permis d'y parvenir.

Certains candidats, qui n'ont pas pris leur propre dictée, notent mot à mot le passage cité par le jury, ce qui peut les aider à mieux identifier l'objet de la question et à modifier leur restitution.

La durée de l'entretien étant limitée, le jury s'efforce généralement de poser en premier les questions les plus déterminantes, c'est-à-dire celles dont la correction est susceptible d'avoir le plus d'incidence sur la note finale. Il est donc important de ne pas relâcher ses efforts à l'issue de la restitution et de répondre au mieux à ces premières questions.

Les sujets

Voici une sélection des documents proposés par le jury cette année, classés par thème et par aire géographique.

	Titre	Accents
POLITIQUE	Focus groups of swing voters on ICE	États-Unis
	Donald Trump and Attorney General Pam Bondi	États-Unis
	On Jesse Jackson and on voter ID laws	États-Unis
	Interview with the father of New York mayor Zohran Mamdani	États-Unis
	Chancellor of the Exchequer Rachel Reeves' 2025 budget	Sud de l'Angleterre
	A report on poverty in Wales	Pays de Galles, Écosse
	Flags and the British far right	Sud de l'Angleterre
	On interviewing Nelson Mandela's grandson	Afrique du Sud
	Former New Zealand Prime Minister Jacinda Ardern	Nouvelle-Zélande
CULTURE / HISTOIRE	Margaret Atwood on becoming a writer	Canada / États-Unis
	The origin of *The Beatles*	Sud de l'Angleterre, États-Unis
	Dickens and women	Sud de l'Irlande, sud de l'Angleterre
	Reflection on Jane Austen's *Pride and Prejudice*	États-Unis
	Trumpet player Jay Phelps on his show *Miles*	Sud de l'Irlande, États-Unis
	The death of reading	États-Unis, sud de l'Angleterre
	Interview with *Rolling Stones* musician Ronnie Wood	Nord-est de l'Angleterre, sud de l'Angleterre
	Witches in early Modern England	Sud de l'Irlande, États-Unis
	Actress Lucy Liu on being and playing a child of	États-Unis

	immigrants	
	Interview with photographer Martin Parr	Sud de l'Irlande, sud de l'Angleterre
	Director and writer of *Hamnet* on the film's opening scene	États-Unis, sud de l'Angleterre, sino-américain
	Questioning Adam Smith's legacy	Sud de l'Angleterre
	Comedian Jade Francks on class prejudice at Cambridge	Nord-ouest de l'Angleterre
	From overpopulation panic to pro-natalism	États-Unis
SOCIÉTÉ	Irish Pubs	Sud de l'Irlande, Sud de l'Angleterre
	Why dressing respectably matters for Black Americans in 2026	États-Unis
	TV executive on decision to axe news programs for north of Scotland	Écosse, Sud de l'Angleterre
COMMERCE / MÉDIAS	Amazon's plans to replace workers with robots	Canada, États-Unis
	Donald Trump's lawsuit against the BBC	États-Unis, Sud de l'Angleterre

Exemples de bonnes restitutions

Voici deux restitutions ayant obtenu une bonne note. Si les deux documents adoptent un format comparable, celui d'un entretien entre un animateur et un spécialiste, ils comportent des difficultés spécifiques que les deux candidats ont su aborder avec justesse : le premier présente de nombreuses marques de l'oralité (tics de langage, répétitions, syntaxe propre à la conversation spontanée), tandis que le second est dense et marqué par un discours aux accents promotionnels. Les passages sur lesquels le jury est revenu lors de l'entretien sont soulignés.

Exemple 1: *Why dressing respectably matters for black Americans in 2026*

Restitution

Segment 1

Host : So, what do you think is, like, sort of, happening more broadly in world ? You said, like, obviously, there's a sort of return to black elite dress, right, a sort of re-embrace of that kind of dress. Do you think that this moment is in	Le présentateur demande à son invité s'il peut évoquer le lien entre ce qui se passe dans le monde et ce retour à un code vestimentaire d'élite noire, et demande si c'est une réponse au contexte socio-politique actuel. L'invité pense

response to some larger, sort of, like, socio-political stuff that's happening right now ? Guest : I do. I do think it's in response to the current moment that we're living in. It's a hard question to answer though 'cos we're living in the moment so we don't have the benefit of hindsight quite yet. But what I find interesting is that people have been posting photos from 2016, out of a sense of nostalgia.

que c'est le cas, même s'il précise que, parce qu'il vit dans le moment présent, il n'a pas encore ce bénéfice du recul historique. Il trouve intéressant qu'il soit populaire actuellement de publier des photos datant de 2016, par nostalgie.

Segment 2

And I think part of it's like the sort of the halcyon days of the Obama years, like, it was before Brexit, it was before the pandemic. And so yeah, now, like, since then, there's been like a shift in the United States but also globally towards conservative movements, and I wonder – and this isn't a definitive answer, because I guess it's hard to sort of nail this down because we're living in the moment – but I wonder if this rise of elite black dress might be a response to the rise of conservatism. In what ways is it a response ?

L'invité poursuit, expliquant que cette mode sur les réseaux sociaux est liée à cette période vue comme idyllique, c'est-à-dire, l'époque du gouvernement d'Obama, avant le Brexit, et avant la pandémie. Il note que désormais, il semble y avoir aux États-Unis et dans le monde, un mouvement vers le conservatisme. Il se demande, tout en sachant que son opinion n'est peut-être pas correcte, car influencée par son vécu dudit présent, si ce retour vers une mode spécifique noire est une réponse à ce climat. Le présentateur lui demande d'expliquer en quoi.

Segment 3

Um, a form of protection. Black bodies are constantly policed and surveilled, and it's not a complete safeguard, as we said earlier, like it's not armor by any means, but, you know, for black folks dress is a matter of life or death. Like, it takes a split second for a police officer to decide whether you deserve to live or not, and that becomes even more extreme when it's a person of color, it becomes even more extreme when it's a black person. And so, dressing more respectably, it comes down to whether you live or not in some cases.

L'invité explique que bien s'habiller est une forme de protection. En effet, les corps noirs sont constamment surveillés et confrontés à la police. Il ajoute que ce n'est pas une protection totale, que ce n'est pas une armure, mais pour les personnes noires, la tenue que l'on porte peut décider si l'on vit ou meurt, car un officier de police n'a besoin que d'une seconde pour décider de la vie ou de la mort. Il explique que cela est plus extrême pour les personnes racisées et les personnes noires. Ainsi, s'habiller de façon plus respectable relève parfois de la vie ou de la mort.

Segment 4

I mean, Trayvon Martin was killed because he was wearing a hoody, even though it was a protective garment – it was a practical garment, it was drizzling when he left his home. But GZ looked at him and was like, « You look suspicious to me. » So if he was wearing something else, if his hair was uncovered, he might be living. Host : What do you think you want people to sort of think about the next time, you know in five years when there's a whole different – it might not even be that long because, the internet, right? – but like the next time we have a wave, and we should be like « We off that ! » and there's a sort of moment of like fashion meets respectability politics meets all this larger history that we're sitting on. What is something you want some people to like carry with them to that next conversation ?

L'invite continue et rappelle l'affaire de Trayvon Martin, qui a été tué car il portait un sweatshirt à capuche bien qu'il l'ait porté pour des raisons de protection, car il pleuvait lorsqu'il est sorti de chez lui, mais il précise que le policier a, lui, jugé que Martin avait l'air suspect. Il se demande si Trayvon Martin serait en vie s'il avait été vêtu différemment, si ses cheveux avaient été visibles, par exemple. Le présentateur reprend et demande s'il y a des éléments que son invité voudrait que les personnes gardent en tête la prochaine fois, peut-être dans cinq ans, ou avant, au vu de la vitesse des réseaux sociaux, quand il y aura une nouvelle mode, et que la conversation se fera autour des politiques de respectabilité de la mode, et de l'histoire.

Entretien

Dans le segment 2, vous avez dit : « il semble y avoir aux États-Unis et dans le monde et mouvement vers le conservatisme. » Souhaitez-vous préciser ?	Oui. « Il semble y avoir aux États-Unis et dans le monde un gain de pouvoir des mouvements conservateurs. »
Dans le segment 2, vous avez dit : « Le présentateur lui demande d'expliquer en quoi. » Souhaitez-vous préciser ou reformuler ?	Oui. « Le présentateur lui demande d'expliquer en quoi ce retour est lié à ce climat. »
Dans le segment 3, vous avez dit : « les corps noirs sont constamment surveillés et confrontés à la police. » Souhaitez-vous corriger ?	Oui : « les corps noirs sont constamment sous surveillance et confrontés à la police. »
Dans le segment 4, vous avez dit : « la conversation se fera autour des politiques de respectabilité de la mode, et de l'histoire. » Souhaitez-vous préciser ?	Oui « la conversation opposera les politiques de respectabilité, de la mode, et de l'histoire. »

Exemple 2 : *The role of cultural consultants*

Restitution

Segment 1

Host: This is your antisocial mini guide to the growing business of cultural consultants. There has been a debate online about the new film version of Wuthering Heights, especially the casting of a white man as Heathcliff. Hollywood has a long history of controversy over casting, particularly about race. Nowadays, cultural consultants like Melissa Lagarda are on hand to help filmmakers get the details right. Melissa Lagarde: A cultural consultant brings lived experience, research expertise, cultural literacy into a creative process.

Le présentateur accueille son auditoire à un segment qu'il intitule un petit guide antisocial, et qu'il dédie au métier de consultant culturel qui a selon lui le vent en poupe. Il explique que la version cinématographique des Hauts de Hurlevent a provoqué un débat en ligne autour du choix de l'acteur blanc pour l'interprétation du personnage de Heathcliff. Il souligne que Hollywood a un passif long et controversé quand il vient au choix des acteurs et actrices en particulier sur les questions raciales. Il annonce ensuite que désormais au moment de l'enregistrement des consultants culturels, tels que Mélissa Lagarde, sont à disposition pour permettre d'éviter des faux pas. Mélissa Lagarde prend la parole sur un fond musical. Elle explique que les consultants culturels apportent~~,~~ expérience personnelle, expertise et compréhension tirés de leurs recherches culturelles au processus de création.

Segment 2

So whether that's a film project or a book project or some other form of world-building, we're an informed and trusted partner, and we're kind of part-safety net, part-sanity check, depending on who's hired us. Host: I like sanity check, I have to say. Where can the insanity lie, do you think, in the process? Melissa Lagarde: My cultural consultancy and marketing practice is called Good Form, and myself and my co-founder, Emma, are both women of colour that grew up in England and have worked in the creative industries since we graduated from university.

Qu'il s'agisse d'un projet de films, de livre ou de tout autre projets, nécessitant la création d'un univers, Melissa Lagarde décrit son rôle de consultante culturelle comme un rôle de partenaire informée et de confiance. Elle poursuit la description de son activité, tantôt filet de sécurité, tantôtgarde-fou en fonction selon elle, de la personne qui requiert ses services. Le présentateur rebondit sur cette dernière phase et lui demande où on peut trouver la folie. Melissa Lagarde répond que son cabinet de consultante culturelle se nomme Good Form, En bonne forme, et qu'elle et sa co-fondatrice Emma sont toutes deux des femmes de couleur ayant grandi

en Angleterre, et ayant travaillé dans l'industrie de la création depuis la fin de leurs études.

Segment 3

And for us the lived experience and reality of just a lack of knowledge, a lack of cultural fluency in a lot of the projects we've worked on, whether it's mainstream advertising or broadcast film or television, there is a gap in awareness that becomes really uncomfortable sometimes when you are the person on the receiving end of who's being represented, but it's been misrepresented in some way. Host: Would you say you're there to prevent offense or to deepen authenticity? Melissa Lagarde: I think both. As a cultural consultant, we're here to identify any potential misrepresentation or stereotyping or offense. We're here to flag anything that might veer into unconscious bias or harmful tropes and stereotypes.

Elle ajoute que pour elle et sa collègue, les expériences personnelles et la réalité du manque de connaissances culturelles est visible dans de nombreux projets, du film à la télévision. Elle considère que ce déséquilibre de prise de conscience peut devenir dérangeant lorsque l'on est la personne qui subit une représentation infidèle d'une manière ou d'une autre. Le présentateur lui demande ensuite si son rôle est d'éviter que les gens soient affectés ou d'augmenter l'authenticité du projet. Melissa Lagarde qu'elle combine les deux. Elle développe en précisant que son rôle est d'identifier les représentations infidèles, des stéréotypes, et de signaler ce qui, du fait d'un biais inconscient, dérive vers le stéréotype ou le lieu commun blessant.

Segment 4

We're here to protect cultural histories, identities, nuance from erasure, and help people feel seen, if that's kind of the omission. And also ensure language, behavior, design, context feel authentic. It's making sure that the specificity is really honored and that authenticity comes through. Host: That is a lot, isn't it, that you're potentially bringing to the table, right? So, I wonder, at what stage are you usually brought in? Is it for development, is it script, is it casting? Melissa Lagarde: Because our role can be many things, it can be a creative consultancy, or it can be an emotional consultancy, so it really depends on who hires us at what stage of the project.

Elle ajoute qu'elle a pour rôle de protéger les histoires, les identités et les nuances culturelles qui risqueraient d'être effacées et d'aider les gens à se sentir représentés. Elle dit également s'assurer que la langue, le comportement, les représentations visuelles et le contexte soient authentiques et que l'on fasse honneur aux spécificités culturelles afin qu'elles transparaissent. Le présentateur rétorque que les consultants culturels ont beaucoup à apporter et lui demande à quelle étape de ces projets elle est habituellement sollicitée. Plutôt, demande-t-il, le scénario, le développement ou la distribution ? Melissa Lagarde lui répond qu'en raison de cette large palette d'activités, elle est parfois consultante en matière de création, mais d'autres

	fois en matière d'émotion. Elle conclut en soulignant que ce rôle dépend de la personne qui engage ses services et du stade du projet auquel ils sont sollicités.

Entretien

Au début du segment 1, vous avez dit ; « Le présentateur accueille son auditoire à un segment qu'il intitule un petit guide antisocial, et qu'il dédie au métier de consultant culturel. » Souhaitez-vous corriger ?	Oui. « Le présentateur accueille les auditeurs à ce qu'il décrit comme un petit guide antisocial au métier de consultant culturel. »
Dans le segment 2, vous avez dit : « Le présentateur rebondit sur cette dernière phase et lui demande où on peut trouver la folie. » Souhaitez-vous préciser ?	Oui. « Le présentateur admet apprécier l'idée d'un garde-fou et lui demande contre quel genre de folie elle doit agir. »
Dans le segment 2, vous avez dit : « … ayant travaillé dans l'industrie de la création depuis la fin de leurs études. » Souhaitez-vous reformuler ?	Oui. « … ayant travaillé dans le milieu de la création artistique depuis la fin de leurs études à l'université »
Dans le segment 3, vous avez dit : « …les expériences personnelles et la réalité du manque de connaissances culturelles est visible dans de nombreux projets, du film à la télévision. » Souhaitez-vous reformuler et/ou préciser ?	Oui. « …les expériences personnelles et la réalité du manque de connaissances culturelles est visible dans de nombreux projets, notamment des films ou des projets de télévision grand public.
Dans le segment, 4 vous avez dit : « Le présentateur rétorque que les consultants culturels ont beaucoup à apporter. » Souhaitez-vous reformuler ?	Oui. « Le présentateur résume son propos en soulignant que les consultants culturels ont un apport considérable. »

Ed WITCOMB, Professeur en classes préparatoires, Lycée Turgot, Paris

9 – Expression orale en anglais

Introduction

Le jury tient tout d'abord à saluer la qualité des prestations de nombreux candidats à la session de l'agrégation ; celles-ci témoignent d'une réelle maîtrise de la langue anglaise, aussi bien dans la prise de parole en continu que dans la gestion de l'interaction.

La maîtrise de la langue orale dans le cadre des épreuves orales de l'agrégation externe d'anglais requiert une rigueur syntaxique, un modèle phonologique stable et un lexique précis. Les épreuves orales s'inscrivent par ailleurs dans un cadre académique formel qui implique des exigences particulières en matière de richesse lexicale et syntaxique ; le jury est sensible aux prestations qui démontrent une réelle aisance linguistique et une capacité à mobiliser des ressources lexicales et syntaxiques variées, au-delà d'un anglais correct mais limité.

Les candidats sont évalués en Épreuve Hors Programme, en leçon et en commentaire. Dans chaque épreuve, la langue orale est prise en compte par les trois membres de la commission. Elle est donc évaluée par neuf examinateurs au total au cours des épreuves d'admission. La note globale qui est attribuée au candidat a un coefficient 2, comme chacune des autres épreuves orales. Cette pondération souligne l'importance de la préparation linguistique, qui constitue un élément déterminant de la réussite aux épreuves orales. De surcroît, même si la langue et le contenu sont évalués de manière indépendante, il va de soi qu'une langue variée et précise dans un contexte de communication formel est plus à même de rendre compte de concepts complexes et de réflexions nuancées. On ne saurait donc délaisser cette partie de l'évaluation pour se focaliser uniquement sur un contenu universitaire, même si le jury a bien conscience de l'ampleur de la tâche qui incombe aux candidats qui se préparent aux différentes épreuves de l'agrégation externe d'anglais.

La partie langue orale du présent rapport a pour objectif d'attirer l'attention des candidats sur des points cruciaux et des écueils à éviter, mais aussi de donner des pistes pour envisager le plus sereinement possible les différentes épreuves du concours.

Lexique

Richesse lexicale

Les efforts des candidats qui enrichissent leur lexique sont salués par le jury. En voici un exemple entendu lors de la session 2026 : au lieu de répéter « *a lot of* » à l'envi, un candidat a émaillé son propos d'expressions comme « *is fraught with* », ou bien encore « *is rife with* ». Ces choix lexicaux témoignent d'une aisance certaine dans le maniement de la langue. Il convient toutefois de veiller à ce que ce souci de variété lexicale demeure au service de la précision et de l'idiomaticité : l'accumulation de tournures recherchées ou leur emploi hors de propos risque d'alourdir le discours plus que de le servir. Il n'est pas non plus nécessaire d'expliciter immédiatement les termes employés, en disant par exemple « *the murder is presented as something wondrous, in a good way.* » Le jury avait bien saisi le sens de l'adjectif « *wondrous* ».

Précision terminologique

Utiliser des termes savants, voire des formulations inutilement jargonnantes, n'impressionne cependant pas forcément le jury, surtout si le candidat n'est pas en mesure d'expliquer lors d'une question en entretien le terme employé précédemment pendant la présentation. L'emploi d'un terme spécialisé à l'appui d'une démonstration solide, comme celui de « *palimpsest* » dans un dossier d'EHP par exemple, est tout à fait pertinent. Mais le recours artificiel à des termes abstraits, sans pouvoir les justifier, ne saurait être valorisé

dans la notation de la langue orale, d'autant que certains candidats les emploient de manière interchangeable, sans tenir compte des nuances de sens : « *collectivism / collectivity* », « *individualism / individuality* ». Utiliser le terme « *carnivalesque* » dès qu'un candidat décèle une notion d'inversion n'est intéressant que si le candidat l'intègre efficacement à son propos.

Certains termes relèvent d'un vocabulaire disciplinaire que les candidats gagneraient à maîtriser pleinement, car ils seront très probablement amenés à les manier aux épreuves orales et, au-delà, dans les classes d'anglais : nombreux sont ceux qui utilisent « *verse* » au lieu de « *line* », ou qui utilisent le barbarisme « **strophe* ». De la même manière, on ne peut pas dire « *he uses the first-person narrative* » pour traduire maladroitement « c'est un récit à la première personne ». L'adjectif « *familiar* » n'est pas approprié pour faire référence au « langage familier » : le terme adéquat est « *colloquial* ».

Collocations et idiomaticité

Il paraît important de revoir les noms de nationalité pour éviter, par exemple, le barbarisme « **Afghanese* ». On pourra également consulter un dictionnaire de collocations pour éviter des maladresses comme l'association du verbe « *to pronounce* » au substantif « *a speech* », alors que « *to deliver a speech* » est une collocation attestée. L'anglais est riche en mots de liaison qu'il est utile de s'approprier et d'utiliser à bon escient. Lors de l'épreuve d'EHP, de nombreux candidats disent vouloir les travailler avec leurs élèves en Épreuve Pré-professionnelle, alors que la présentation ne mobilise pas la variété de formulations dont dispose l'anglais pour exprimer, par exemple, l'intention ou la finalité.

Référence aux documents

Les candidats gagneraient à diversifier leurs modes de référence aux documents ou au(x) texte(s) pour éviter de répéter des maladresses ou calques : « *it is very present in the documents* », « **all throughout these documents* », « *we have… we have (the notion of)…* » (avec un pronom personnel de première personne du pluriel qui, de surcroît, n'est guère employé en anglais académique pour renvoyer à son propre raisonnement), sans parler du prédicat d'existence « *there is* » parfois utilisé de manière systématique avant chaque référence. Pour y remédier, les rapports des sessions précédentes, auxquels on pourra se reporter, suggèrent des pistes pour citer efficacement les documents.

Registre

Le jury est parfois surpris d'entendre certains candidats dont l'anglais est par ailleurs authentique employer des expressions comme « *a pretty small town* », « *he had pretty much no chance…* » répétées à plusieurs reprises, alors qu'il y a de nombreuses expressions équivalentes dans un registre formel, qui est de rigueur aux épreuves orales de l'agrégation.

De la même manière, on évitera certaines expressions idiomatiques familières comme « *back in the days* », ou des métaphores hasardeuses comme « *Nature is all over the documents.* » : il serait plus approprié de dire, entre autres expressions possibles, « *nature is a marking feature of the documents* ».

Plusieurs candidats ont recours aux « *air quotes* », afin de signifier par un geste leur prise de recul face aux propos qu'ils sont en train de tenir : « *he is "supposed" to have authority*. » ou bien encore « *He is the "victim"* ». Il y a pourtant des marqueurs linguistiques pour remplacer les « *air quotes* » et exprimer la mise à distance, comme « *allegedly* », « so-*called* », etc. Certes, les « *airs quotes* » sont usuels, mais ils n'ont pas leur place dans un discours universitaire formalisé.

Grammaire

Erreurs de grammaire élémentaire

Comme les rapports précédents, le présent rapport attire l'attention sur plusieurs erreurs de grammaire élémentaire qu'il convient d'éviter. Ces erreurs, qui relèvent de la grammaire fondamentale de l'anglais, ne sont évidemment pas toutes rédhibitoires lorsqu'elles demeurent isolées dans le flot de la chaîne parlée. Ainsi, une omission ponctuelle du <-*s*> de la troisième personne n'est pas en soi pénalisante. En revanche, une accumulation de <-*s*> manquants donne l'image d'une maîtrise grammaticale insuffisamment stabilisée et est prise en compte dans l'évaluation de la qualité de la langue.

Un autre oubli fréquent concerne le pluriel après les expressions « **one of the way* » au lieu de « *one of the ways* » ou « **a series of scandal* » pour « *a series of scandals* » et « **these refusal* » pour « *these refusals* ».

Le jury relève également l'emploi récurrent de la construction « *the N1 of N2* » là où « *N2's N1 »* serait beaucoup plus idiomatique. La détermination nominale est un autre point d'achoppement, comme en témoignent les erreurs suivantes : « **it fostered sense of…* », « **in face of* », « **the public opinion* », « **it led to colonists' victory* ». Rappelons également que les noms indénombrables ne peuvent pas être précédés d'un déterminant indéfini : « **a turmoil* ».

L'utilisation de l'aspect HAVE + V-EN au lieu du prétérit est une erreur de grammaire élémentaire : « **the Barbados rebellion in 1823 has led to violent repression* », et en civilisation, on note une utilisation erronée de « *will* » avec un sens de futur historique : « *Later in the century trade unions will appeal once again to unskilled workers* ». [Le « présent historique », utilisé en lieu et place du prétérit, peut relever du calque et est généralement à éviter.]

Le jury relève également des erreurs de complémentation verbale (« *he refused answering* » au lieu de « *he refused to answer* ») ainsi que des erreurs dans l'emploi des prépositions : *« it dates back from* » au lieu de « *it dates back to* », « *to use something at one's advantage* » au lieu de « *to use something to one's advantage* », « *to pay of the war* » au lieu de « *to pay for the war* », « *to participate to* » au lieu de « *to participate in* », etc.

Interrogatives indirectes

La structure de l'interrogative indirecte est également source d'erreurs. Plusieurs candidats de la session n'en maîtrisent pas les règles, comme en témoignent les exemples suivants : « **It raises questions as to who are the criminals.* », « **We don't know who is the addressee* ». Dans le prolongement de ces erreurs, un candidat, dans la partie Épreuve Pré-Professionnelle de l'Épreuve Hors Programme, a annoncé vouloir traiter des interrogatives indirectes avec inversion sujet-verbe, alors que l'interrogative indirecte ne donne précisément pas lieu à une inversion du sujet et du verbe.

Formulation de la problématique

On doit veiller à ce que les interrogatives, directes ou indirectes, soient bien formées. Une attention particulière doit être portée à la formulation de la problématique. La syntaxe de l'énoncé de la problématique doit être limpide et grammaticale. Ainsi, lorsqu'un candidat énonce puis répète à l'identique une question comportant une erreur grammaticale, l'impression initiale laissée au jury s'en trouve nécessairement affectée : « **To what extent are individuals responsible for quenching an anger and discontent which roots started to grow long before them ?* ». Il s'agit d'une erreur récurrente dans la traduction de « dont », qui consiste à ne pas distinguer le complément du nom des compléments du verbe ou de l'adjectif. De la même manière, dans une présentation par ailleurs de bonne qualité, un candidat annonce comme problématique d'Épreuve Pré-Professionnelle : « **how can the personal school experience of an author can be turned into a work of fiction* » avec une répétition erronée de l'auxiliaire de modalité.

On notera également qu'une problématique bien formulée n'est pas excessivement longue ; certaines problématiques s'apparentent davantage à un paragraphe qu'à une véritable ligne directrice. On évitera également les périphrases qui nuisent parfois à la compréhension (par exemple en ayant recours à une périphrase « *departures of humans from the world* » au lieu de « *death* » ou « *dying* »). Pour annoncer la problématique, plusieurs expressions sont possibles. En revanche, l'expression « **My presentation will ask…* » est agrammaticale.

Gestion du stress

Le jury est pleinement conscient du stress que peut générer une épreuve orale de concours, ses membres connaissent les difficultés inhérentes à ce type d'exercice. Les quelques recommandations qui suivent ont pour objet d'aider les candidats à limiter les effets du stress sur la qualité de leur expression orale et à aborder l'épreuve dans les meilleures conditions.

À l'entrée dans la salle, le jury rappelle les modalités de l'épreuve. Tout en prêtant une attention soutenue à ces consignes, les candidats peuvent mettre à profit ce bref moment pour organiser leurs notes et leurs documents afin d'être prêts à prendre la parole sans avoir à rechercher une page ou un document.

Quelques rares candidats proposent au jury de faire leur présentation en étant debout derrière le bureau. Cette démarche traduit une volonté de dynamiser la prise de parole, mais elle se heurte souvent à des difficultés pratiques, notamment dans la gestion des notes et des documents du sujet, qui sont disposés sur le bureau. Pour cette raison, l'expérience montre qu'il est généralement préférable d'être assis au bureau.

Pour les épreuves orales où cela est demandé, la lecture expressive d'un extrait permet de témoigner d'une bonne compréhension du passage. Il n'est toutefois pas attendu des candidats qu'ils fassent une lecture théâtrale d'un extrait ou d'une citation, ou d'imiter un accent écossais d'un personnage d'une pièce de Shakespeare. Il convient de rappeler qu'il s'agit d'une épreuve académique et non d'une performance théâtrale.

Le jury regarde les notes des candidats à la fin de chaque épreuve pour s'assurer que la présentation n'a pas été entièrement rédigée. Certains candidats choisissent de rédiger intégralement leur introduction, voire leur conclusion. Cette stratégie peut constituer un point d'appui efficace en début de prestation, à condition que la lecture reste adressée au jury et ne nuise pas à la qualité de l'interaction.

Il importe de soigner également la conclusion de la présentation. Celle-ci doit clairement marquer la fin de l'exposé, sans silence prolongé ni conclusion trop abrupte. Les candidats choisissent souvent de remercier le jury pour son attention, formule qui peut par exemple permettre d'annoncer avec élégance le passage à l'entretien.

Débit

Un débit trop rapide nuit à la compréhension. Un débit de parole fluide, sans excès de rapidité, permet au jury de suivre le raisonnement et la finesse des propos et de repérer aisément les éléments évoqués dans le ou les documents du sujet. Le jury doit pouvoir noter dans son intégralité la formulation de la problématique ainsi que l'annonce du plan. Les candidats veilleront donc à adopter un débit suffisamment régulier : il ne sert à rien de ralentir sur les premiers mots de la problématique avant d'accélérer aussitôt, au risque d'obliger le jury à demander la répétition de l'ensemble.

Par ailleurs, lorsqu'il reste cinq minutes de temps de parole, certains candidats se rendent compte qu'il leur reste beaucoup à dire et adoptent alors une vitesse d'élocution telle que la finesse, voire la clarté, des propos

se retrouve au second plan. L'idéal est de bien apprendre à gérer son temps, en s'entraînant à parler dans le temps imparti dans chacune des épreuves. La gestion du temps est une compétence à laquelle on peut tout à fait s'entraîner, par exemple en travaillant un sujet d'une session précédente, voire en reprenant la problématique et le plan proposés dans le rapport de jury, en se focalisant principalement sur la bonne gestion du temps dans un exercice d'oral d'entraînement.

Certains candidats produisent un anglais dont la réalisation segmentale est très satisfaisante, mais avec un débit excessivement lent, ce qui ne permet pas au jury de voir la richesse et la pertinence des analyses proposées, ni même la structuration des énoncés. À l'inverse, un débit naturel, organisé en groupes de souffle cohérents, contribue à la fluidité du discours et à son intelligibilité.

Comme dans toute prise de parole, y compris dans sa langue maternelle, quelques hésitations sont naturelles. Les candidats sont amenés à développer des analyses complexes ; ces hésitations ne deviennent problématiques que lorsqu'elles sont trop nombreuses ou nuisent à la fluidité du discours. Il convient d'éviter les hésitations vocalisées de type « euh », et il faut également prévoir quelques expressions authentiques permettant de maintenir la fluidité de l'interaction.

De la même manière, au moment de l'entretien avec le jury, on peut se donner un court temps de réflexion, mais pas de pauses longues qui ne permettent pas réellement de rebondir.

Enfin, s'entraîner à parler à partir de notes non entièrement rédigées est une compétence qu'il faut développer et renforcer pendant la préparation aux oraux de concours.

Phonologie

Comme les années précédentes, le jury rappelle que la qualité de la prononciation participe pleinement à l'évaluation de la maîtrise de la langue. Les erreurs phonologiques ne relèvent pas seulement de la correction formelle : lorsqu'elles sont nombreuses ou qu'elles affectent des éléments essentiels du système phonologique de l'anglais, elles peuvent nuire à l'intelligibilité de l'exposé comme à la qualité globale de l'expression orale.

Les erreurs qui affectent l'intelligibilité

Les erreurs les plus problématiques sont celles qui ont un impact direct sur la compréhension du message véhiculé par les candidats. Le jury peut parfois s'appuyer sur le contexte dans lequel apparaît le mot, mais lorsqu'un candidat, parlant de la théorie de Darwin, veut signifier « *the survival of the fittest* » (/ˈfɪtɪst/) mais prononce à la place « *the survival of the fœtus* » (/ˈfiːtəs/), le propos perd en clarté.

Il en est de même des candidats qui prononcent « *worm* » et « *warm* » de manière indifférenciée, ou « *walk* » et « *work* », etc. Un travail systématique sur les paires minimales permet souvent de remédier à ce type de difficultés, afin que les erreurs vocaliques ne modifient le mot lui-même et ne gênent la compréhension.

Les régularités phonologiques mal maîtrisées

La prononciation de mots courants comme « *women* » (/ˈwɪm.ɪn/) doit être maîtrisée, de même que les termes techniques spécifiques à chaque option de l'agrégation d'anglais. (On se reportera également aux rapports des épreuves de leçon et de commentaire, pour d'autres exemples.)

La réduction vocalique (schwa), caractéristique essentielle du rythme de l'anglais, demeure insuffisamment maîtrisée. Les erreurs relevées concernent notamment des mots comme :

	Southern British English	**General American**
« *moderate* »	/ˈmɒd.ər.ət/	/ˈmɑː.də˞.ət/

« *Europe* »	/ˈjʊə.rəp/	/ˈjʊr.əp/
« *political* »	/pəˈlɪt.ɪ.kəl/	/pəˈlɪt̬.ə.kəl/
« *community* »	/kəˈmjuː.nə.ti/	/kəˈmjuː.nə.t̬i/

La réduction vocalique et le placement de l'accent lexical sont étroitement liés : une mauvaise maîtrise de l'un de ces phénomènes entraîne souvent des erreurs dans l'autre, ce qui témoigne d'une maîtrise encore insuffisamment stabilisée du système phonologique de l'anglais des candidats. Le rythme accentuel de l'anglais, fondé sur l'alternance de syllabes accentuées et inaccentuées, celles-ci faisant régulièrement figurer des voyelles réduites, constitue une caractéristique essentielle de la langue.

Le rapport entre graphie et phonie en anglais est complexe, mais il obéit néanmoins à de nombreuses régularités. Ainsi, les suffixes contraignants tels que *-ic(s)* ou *-ion* permettent de prévoir le placement de l'accent lexical dans un grand nombre de mots. La maîtrise de ces régularités permettrait d'éviter de nombreuses erreurs observées par le jury sur des mots comme « *academic* » (/ˌækəˈdemɪk/) ou « *specific* » (/spəˈsɪfɪk/), même si « *rhetoric* » (/ˈretərɪk/) est une exception. À l'inverse, le suffixe - *ism* n'entraîne par défaut pas de déplacement accentuel, comme dans « *liberalism* » (/ˈlɪbərəlɪzəm/).

La place de l'accent dans de nombreux mots comprenant un préfixe d'origine latine ne semble pas maîtrisée par tous les candidats. Ainsi, le verbe « *determine* » (/dɪˈtɜːmɪn/) est accentué sur la deuxième syllabe (010).

De nombreux candidats déplacent également l'accent lexical sur des mots courants. Voici quelques exemples d'erreurs entendues par le jury :

	Accentuation	**SBE**	**GA**
« *mandatory* »	/1000/	/ˈmæn.də.tər.i/	/ˈmæn.də.tɔːr.i/
« *decency* »	/100/	/ˈdiː.sən.si/	/ˈdiː.sən.si/
« *occur* »	/01/	/əˈkɜː/	/əˈkɝː/
« *success* »	/01/	/səkˈses/	/səkˈses/
« *difficulties* »	/1000/	/ˈdɪf.ɪ.kəl.tiz/	/ˈdɪf.ə.kəl.tiz/
« *responsible* »	/0100/	/rɪˈspɒn.sə.bəl/	/rɪˈspɑːn.sə.bəl/
« *noticed* »	/10/	/ˈnəʊ.tɪst/	/ˈnoʊ.t̬ɪst/
« *Republicans* »	/0100/	/rɪˈpʌb.lɪ.kənz/	/rɪˈpʌb.lɪ.kənz/
« *paradoxes* »	/1000/	/ˈpær.ə.dɒk.sɪz/	/ˈper.ə.dɑːk.sɪz

Il est également utile de maîtriser les différences de placement d'accent entre « *access* » utilisé comme nom (/ˈækses/) et « *to access* » (/əkˈses/).

Les suites vocaliques et les diphtongues demeurent également une source d'erreurs récurrentes. Ainsi, le mot « *poem* » est fréquemment prononcé avec deux voyelles pleines, au détriment de la réduction vocalique attendue en General American (/ˈpoʊ.əm/) et de la succession vocalique caractéristique du mot en Southern British English (/ˈpəʊ.ɪm/). Le mot « *focus* » (/ˈfəʊ.kəs/ en SBE ; /ˈfoʊ.kəs/ en GA) illustre quant à lui l'importance de la diphtongue puis de la réduction vocalique dans la seconde syllabe.

Les noms propres

Les noms propres doivent être préparés avec autant de soin que le reste de l'exposé, et ce dans les différentes épreuves orales. Les références historiques ou littéraires, ou le cas échéant le nom des auteurs de références centrales dans la bibliographie, doivent faire l'objet d'une préparation spécifique. Plusieurs candidats méconnaissent ainsi la prononciation conventionnelle de certains noms propres, qu'il s'agisse de « *Roosevelt* » (/ˈrəʊzəvelt/ en Southern British English, /ˈroʊzəvelt/ en General American), « *Massachusetts » (/ˌmæsəˈtʃuːsɪts/)* ou encore de « *Benjamin* » (/ˈben.dʒə.mɪn/) ou « *Iowa »* (/ˈaɪəwə/). La commission de civilisation note que la prononciation des noms des États américains est souvent problématique.

Le jury d'EHP est également parfois surpris que plusieurs candidats modifient la prononciation des noms comme « *Martinson* » qui devient « *Martison* », alors que c'est l'un des trois auteurs des documents du dossier. « *Henry V* » n'est pas « **Henry five* » mais « *Henry the Fifth* ». La prononciation de « *Draper* » (/ˈdreɪpə/) comme si le nom de l'artiste avait été « *Drapper* » (/ˈdræpə/) illustre une méconnaissance des régularités graphie-phonie de l'anglais (le redoublement de la consonne modifie précisément la qualité vocalique), donnant lieu à une erreur répétée tout au long de l'épreuve, les références aux trois documents étant nombreuses.

Il en va de même pour un document iconographique sur la figure mythologique d'Icare, dont il est préférable de vérifier la prononciation en cas de doute : « *Icarus* » (/ˈɪkərəs/) sera nécessairement un nom propre que le candidat va employer à plusieurs reprises, d'où l'intérêt de s'être assuré de la prononciation correcte en salle de préparation. Les candidats sont parfois décontenancés lors de la lecture d'une citation lorsqu'ils hésitent sur la prononciation d'un mot qu'ils n'ont pas anticipée, comme « *guffawed »* (/gəˈfɔːd/ en Southern British English*, ,* /gəˈfɑːd/, /gəˈfɔːd/ en General American*)*. Lorsque l'on sait qu'une citation sera mobilisée pendant l'exposé, il est utile d'en vérifier préalablement la prononciation. Les candidats gagneront donc à vérifier systématiquement, pendant leur préparation, la prononciation des noms propres, des titres d'œuvres et des citations qu'ils prévoient de mobiliser à plusieurs reprises.

Les groupes de mots

L'accentuation ne concerne pas seulement les mots isolés. Les groupes nominaux (par exemple « *Rust Belt* » ou « *Yale Law School* ») possèdent également une structure accentuelle, étudiée aussi dans le cadre de l'épreuve de linguistique de l'écrit, qu'il convient de respecter. L'accentuation participe à l'identification du groupe nominal comme une unité lexicale.

Il en va de même pour l'accentuation du mot « *water babies* » par opposition aux « *land babies* » dans le document littéraire d'un dossier d'EHP : l'accent contrastif participe de la structuration du sens du propos.

Au-delà de la prononciation des mots isolés, le placement des groupes de souffle et de l'accent nucléaire contribue à la structuration du discours et à son intelligibilité.

Les variétés d'anglais

Le jury rappelle qu'il est préférable d'adopter une variété d'anglais cohérente plutôt que de mêler plusieurs systèmes de prononciation au sein d'un même exposé. Un exemple d'hybridation des variétés est la prononciation du mot « *lieutenant* » par un candidat qui a mêlé la prononciation SBE (/lefˈten.ənt/) et GA (/luːˈten.ənt/), produisant ainsi une forme hybride non attestée: /luːfˈten.ənt*/.* Un modèle phonologique stabilisé, dans une variété d'anglais cohérente, avec un lexique précis et une syntaxe riche sont l'assurance de réussite à l'évaluation de la langue orale, mais aussi et avant tout le gage d'une préparation solide du futur professeur agrégé.

Bibliographie

Dictionnaires

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

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

Ouvrages utiles

CRUTTENDEN, A. (2014). *Gimson's Pronunciation of English*. 8th ed. London : Routledge.

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

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

HUART, Ruth (2010). *Nouvelle grammaire de l'anglais oral*. Paris : Ophrys.

KHALIFA, J.-C. (1999). *La Syntaxe anglaise aux concours. Théorie et pratique de l'énoncé complexe.* Paris : Armand Colin.

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

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

Sébastien SLISSE, Professeur en classes préparatoires, Lycée Lakanal, Sceaux.