 <p>ministère éducation nationale</p>	<p>Secrétariat Général</p> <p>Direction générale des ressources humaines</p> <p>Sous-direction du recrutement</p>	<p>MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE</p>
--	---	---

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

AGRÉGATION EXTERNE D'ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par Wilfrid Rotgé,
président du jury**

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

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos du président du jury	p. 3
Bilan chiffré	p. 12
Auteurs des rapports	p. 17
Composition du jury 2011	p. 18

I Épreuves écrites p. 21

1	Dissertation en français	p. 21
2	Commentaire de texte en anglais	p. 37
3.1	Composition de linguistique	p. 49
3.2	Composition de linguistique : phonologie [rapport séparé en version pdf]	
4.1	Traduction : version	p. 61
4.2	Traduction : thème	p. 66

II Epreuves orales p. 75

1	Leçon de littérature	p. 75
2	Explication de texte de littérature	p. 81
3	Leçon de civilisation	p. 85
4	Commentaire de document de civilisation	p. 90
5	Leçon de linguistique	p. 94
6	Explication linguistique de texte	p. 99
7	EHP (épreuve hors programme)	p. 103
8	Compréhension-restitution/ AFEER	p. 106
8.1.	Compréhension-restitution	p. 106
8.2.	Agir en fonctionnaire de l'état	p. 109
9	Expression orale en anglais	p. 113

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY

Cet avant-propos reprend un bon nombre de remarques faites dans les rapports précédents. Il se terminera par un bilan chiffré de la session 2011.

Remarques préliminaires

L'objectif d'un rapport de concours est tout d'abord de donner des conseils méthodologiques aux candidats de la session suivante, afin qu'ils s'y préparent le mieux possible.

Il est vivement conseillé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles entre le 15 juin et le 15 juillet. Tout candidat doit comprendre qu'il est très difficile de modifier les dates des convocations aux oraux. Le directoire de l'agrégation a des contraintes organisationnelles qui lui laissent peu de souplesse.

A l'inverse, il fait tout son possible pour modifier les convocations de personnes qui ne peuvent pas se présenter aux oraux le jour prévu pour des raisons médicales. En cas de chevauchement avec un autre concours de l'Éducation Nationale, le directoire modifie la date de la convocation.

Il est impératif que les futurs candidats signalent au ministère avant fin mai 2012 leurs indisponibilités pendant la période allant du 20 juin au 15 juillet. Si celles-ci sont dûment justifiées (notamment pour des raisons médicales), le directoire en tiendra compte au moment de l'établissement des convocations.

Coefficients

À l'écrit, chaque épreuve (dissertation en français, commentaire en anglais, composition de linguistique, thème et version) est affectée du coefficient 1, ce qui représente un coefficient 5 pour l'ensemble de l'écrit, à comparer avec un coefficient 11 pour l'oral.

À l'oral, les coefficients de la leçon, de l'explication et de l'Épreuve hors programme (EHP) sont identiques : coefficient 2 pour chacune de ces épreuves. L'ensemble « Compréhension-restitution (C/R) + Agir en Fonctionnaire de l'État et de façon Éthique et Responsable (AFEER) » est affecté d'un coefficient 3. La C/R est notée sur 15 points et AFEER sur 5 points, ce qui veut dire que la C/R a un coefficient de 2,25 et AFEER de 0,75. Une sixième note est attribuée aux épreuves orales : celle de maîtrise de la langue parlée, coefficient 2, qui correspond à la moyenne de trois notes données en leçon, explication de texte et épreuve hors programme.

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

- une journée, les candidats passent la leçon ;
- lors d'une autre journée, ils ont une explication ou un commentaire de texte le matin et ils passent l'après-midi les deux sous-épreuves AFEER puis C/R (dans cet ordre) ;
- une troisième journée est consacrée à l'épreuve hors programme (EHP).

Durée des épreuves

À l'écrit, la durée de la première épreuve (dissertation en français) est de 7 heures. Les trois autres épreuves (commentaire en anglais, composition de linguistique, traduction [thème et version]) durent 6 heures.

À l'oral, les candidats ont cinq heures de préparation pour la leçon et l'EHP, deux heures pour l'explication ou commentaire, quinze minutes pour la sous-épreuve AFEER. L'exposé dure au maximum trente minutes pour la leçon et l'explication ou commentaire, vingt minutes pour l'EHP et dix pour AFEER. Toutes les épreuves orales, y compris C/R et AFEER, se terminent par un **entretien**. Le jury ne pose pas de question piège mais souhaite à l'issue de l'exposé entamer un débat, qui doit permettre de lancer une discussion de haute tenue. Le jury a pour consigne d'être bienveillant, quelle que soit la qualité de l'exposé du candidat. Cet entretien sert à moduler la note que l'on aurait mise à

l'issue de l'exposé et non à la remettre totalement en cause. Les questions sont en anglais, sauf après la leçon, où elles sont en français.

Idées reçues

Aucune question ou œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire à l'écrit. Une candidate non-admissible cette année a malheureusement suivi les conseils de son enseignante, qui lui avait dit que le roman de Hardy ne pouvait pas tomber à l'écrit... Ce qui fait un bon sujet est son intitulé même et non sa différence par rapport à ceux des années précédentes. Cela vaut également pour la linguistique, discipline pour laquelle il serait dangereux de faire une impasse sur les questions larges données au concours ces dernières années. Il est hasardeux de faire des pronostics sur les sujets qui peuvent tomber à l'écrit en estimant qu'ils doivent nécessairement, en vertu d'un principe d'alternance, porter sur un genre différent en littérature de celui choisi l'année précédente ou une question différente en civilisation de celle proposée lors d'une session antérieure.

Il est essentiel d'apprendre à gérer son temps durant l'année de préparation. La meilleure façon est de s'imposer de passer tous les concours blancs (pour l'écrit) et toutes les « colles » (pour l'oral) que les universités proposent aux candidats. Ce n'est qu'ainsi qu'on apprend à parler entre 25 et 30 minutes en leçon ou en commentaire. De même, réussir l'épreuve de Compréhension-restitution suppose une longue pratique de l'exercice, de préférence avec un enseignant.

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

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois ou quatre membres. Seuls trois membres sont habilités à noter la prestation des candidats et chacun de ces trois membres a obligation de donner une note à la fois en contenu (commentaire, leçon ou EHP) et en langue. Pour l'épreuve « C/R et AFEER », chacun des trois membres donne une note pour la C/R et une pour l'AFEER. Il est totalement erroné de penser que chaque membre serait spécialisé dans la notation, par exemple que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième on ne sait quoi. Je tiens à préciser que chaque membre de l'oral a obligation de marquer ses notes (contenu et langue ou C/R et AFEER) sur un petit papier avant toute concertation ou remarque sur la prestation du candidat. Chacun attribue donc sa note en toute indépendance.

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

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

Ouvrages à disposition

À l'oral, dans les salles de préparation (appelées « loges »), les candidats ont à leur disposition un **dictionnaire unilingue** et un **dictionnaire de prononciation** pour toutes les épreuves, sauf pour la Compréhension-restitution et AFEER. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles ou celle des noms propres. Pour l'épreuve de commentaire ou d'explication de texte, les candidats doivent lire un passage d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer la lecture avec l'aide du dictionnaire de prononciation. Pour l'Épreuve hors programme, ils ont en plus l'*Encyclopedia Britannica* à leur disposition.

En littérature et en civilisation, les candidats ont accès aux ouvrages au programme (*The Federalist* cette année en civilisation). Ils sont disponibles à la fois pour la leçon et pour le commentaire et peuvent être utilisés devant le jury, ce qui est fortement recommandé. Aucune œuvre ou question au programme n'est privilégiée par rapport aux autres : chaque œuvre ou chaque question tombe le même nombre de fois que les autres sur la durée des oraux.

Les candidats peuvent utiliser des « post it » ou des marque-pages pour repérer plus facilement une citation dans ces ouvrages.

Les téléphones portables sont désormais interdits durant tout concours national. Ils doivent être éteints et rangés dans le sac des candidats. Ils ne peuvent donc plus être utilisés comme montre ou chronomètre.

Nouvelle sous-épreuve « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable »

Cette nouvelle sous-épreuve représente, comme cela a déjà été précisé, un coefficient de 0,75 sur un total de 16. Les candidats la passent juste avant l'autre sous-épreuve à laquelle elle est associée, à savoir la Compréhension-restitution. La moyenne des candidats présents obtenue pour l'épreuve « C/R + AFEER » est de 8,56. L'année dernière, la moyenne obtenue pour la seule Compréhension-restitution était exactement la même (8,56). On voit donc que l'impact de la nouvelle sous-épreuve est mathématiquement assez limité. Le rapport sur cette nouvelle sous-épreuve se trouve aux pages 109-112.

En conclusion

Comme chaque année, il est important de rappeler que la préparation à l'agrégation suppose un travail de longue haleine, entamé longtemps avant l'année consacrée au concours, que toute impasse est extrêmement dangereuse, qu'une réussite au concours repose sur une méthodologie sûre pour toutes les épreuves ainsi que sur des connaissances solides, et qu'il est indispensable de s'entraîner durant toute l'année grâce aux concours blancs et colles proposés par les centres de préparation.

Ce rapport est le dernier qu'il m'incombait de présenter. Je tiens à remercier chaleureusement l'ensemble des collègues pour leur précieuse collaboration, leur dévouement (on ne le dira jamais assez) et leur grand professionnalisme durant mes quatre années de présidence. Je souhaite leur redire combien j'ai eu plaisir à travailler à leurs côtés. Je veux aussi adresser mes vœux de réussite les plus chaleureux à la future présidente du concours, Claire Charlot, Professeur à la Sorbonne, ainsi qu'à l'ensemble du nouveau directoire, Josée Kamoun, Georges Letissier et Bertrand Richet. C'est avec une entière confiance qu'Annie Lhérété, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, vice-présidente du concours, et moi-même transmettons le témoin à cette équipe.

Wilfrid ROTGE

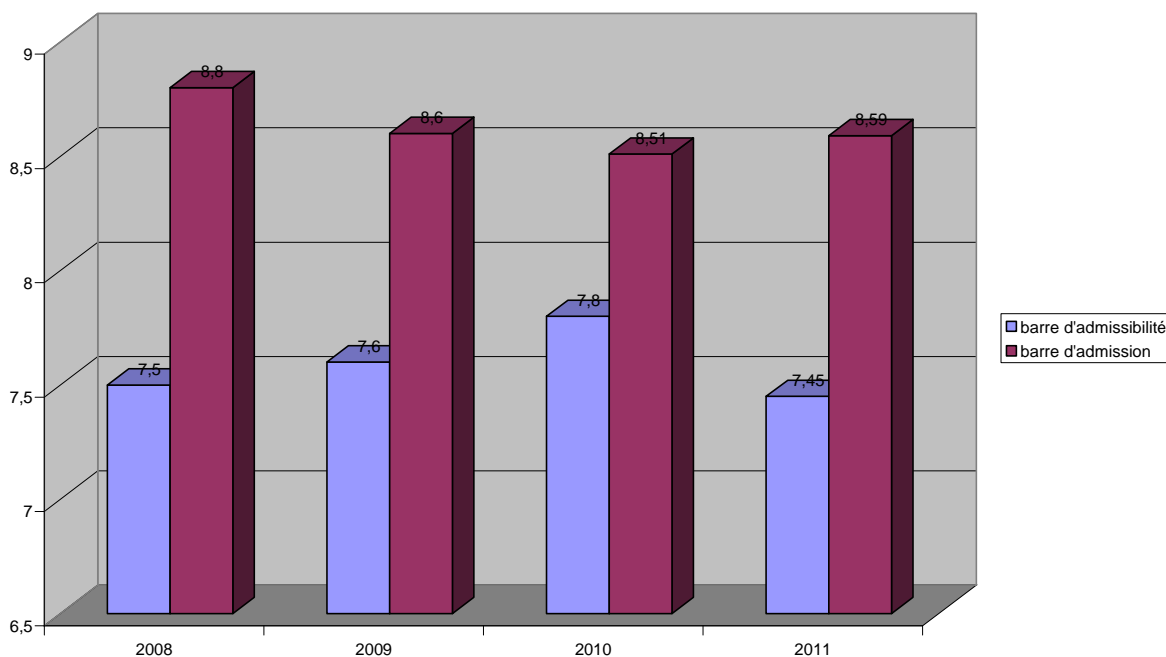
Professeur à l'université de Paris Ouest Nanterre La Défense
Président du jury de l'agrégation externe d'anglais de 2008 à 2011
Vice-président du concours de 2004 à 2007

Sur quelques chiffres de la session 2011

Les résultats de la session 2011 sont assez proches de ceux de l'année dernière, malgré le nombre de postes offerts au concours : en baisse de 128 à 110.

La barre d'admission (8,59) est en augmentation par rapport à celle de l'an passé (8,51 pour 128 postes donc) mais comparable à celle de 2009 (8,6 pour 128 postes également). La barre d'admissibilité (7,45) est, elle, en diminution par rapport aux années précédentes, malgré un nombre d'admissibles nécessairement en baisse, puisque calculé sur la base du nombre de postes : 7,8 en 2010 ; 7,6 en 2009 et en 2008 ; 7,5 en 2007.

évolution des barres



Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues, est en légère diminution, si on prend en compte l'ensemble des admissibles : le 20^{ème} admissible a une moyenne de 11,5 (11,65 en 2010 ; 12,10 en 2009), le 100^{ème} admissible 9,2 (9,55 en 2010 ; 9,7 en 2009 et 2008) et le 260^{ème} obtient une moyenne de 7,35 à comparer avec 8,05 l'an passé et 7,75 en 2009.

Il convient de rappeler que 2011 est une année de transition pour la préparation de l'agrégation, en raison de l'exigence du M2 pour pouvoir passer ce concours depuis la session 2010. Cela a pu retarder d'une année l'inscription au concours pour les candidats.

La moyenne des candidats admissibles est légèrement inférieure en 2011 (9,23) à ce qu'elle était en 2010 (9,48), 2009 (9,35) et 2008 (9,30). Il en est de même pour la moyenne des candidats non éliminés : 6,48 à comparer à 7,16 en 2010, mais 6,44 en 2009 (et 6,59 en 2008).

Tous les candidats (présents et admissibles) ont globalement moins bien réussi l'écrit que les années précédentes, ce qui est peut-être dû à la diminution du nombre de candidats ayant passé l'écrit, malgré une augmentation du nombre d'inscrits par rapport aux années précédentes (voir plus bas).

Notons toutefois que le dernier reçu, 110^{ème} donc, a une moyenne de 8,59, alors que le dernier admis en 2010, 128^{ème}, avait obtenu une moyenne de 8,51. Le niveau global est donc en augmentation à l'oral.

Comme pour les années précédentes, on peut dire que le niveau du concours reste élevé et les derniers admis méritent tout à fait d'être reçus au concours. Il convient de rappeler que 8 est une assez bonne note à l'agrégation et que pour obtenir une moyenne générale de 8,59 il faut faire preuve de compétences dans des domaines très variés et pas uniquement dans sa spécialité.

Les présents à l'écrit

Le nombre de présents non éliminés par une note éliminatoire (00 ou copie blanche) est en nette diminution par rapport aux années précédentes : 713 (contre 833 en 2010 ; 874 en 2009 ; 879 en 2008 et 880 en 2007).

Inversement, le nombre d'inscrits était en forte augmentation : 2038 (contre 1891 en 2010 ; 1698 en 2009).

La proportion de candidats inscrits qui se prépare véritablement au concours est en nette baisse : 34,50% en 2011 ; 44% l'an passé ; 52% en 2009. Il y a donc eu de nombreuses « fausses inscriptions » cette année, encore plus que l'an passé.

La barre d'admissibilité

Comme cela vient d'être dit, la barre d'admissibilité (7,45) est inférieure à celle de 2010 (7,8), avec 41 admissibles en moins (246 au lieu de 287).

Les moyennes aux épreuves écrites

Les moyennes des notes obtenues aux diverses épreuves écrites sont en diminution par rapport aux années précédentes, sauf en linguistique et en traduction.

Pour la dissertation en français (qui portait sur un sujet de littérature en 2011 ; civilisation en 2010), la moyenne générale des présents est de 4,68 mais de 7,78 pour les candidats admissibles. En 2010, la moyenne était de 6,1 et en 2009 (également dissertation en littérature) de 5,32.

Moyenne des présents pour le commentaire en anglais (texte de civilisation en 2011 et 2009, de littérature en 2010) : 5,3 [5,71 en 2010 ; 5,03 en 2009]. Moyenne des admissibles : 8,54 [8,46 et 8,24].

Moyenne des présents pour la composition de linguistique : 7,21 [6,71 en 2010 ; 5,79 en 2009]. Moyenne des admissibles : 10,63 [9,88 et 8,84]

Traduction (thème et version) : 7,38 [7,16 en 2010 et 7,42 en 2009] pour les présents et 9,6 pour les admissibles [9,83 et 9,48].

On remarque donc cette année un plus gros écart (plus de deux points d'écart, moins d'un point en 2010) entre les moyennes obtenues aux épreuves sans programme (linguistique et traduction) et celles avec programme (littérature et civilisation).

La moyenne du thème est très proche de celle de la version : 3,66/10 et 3,72/10. L'écart se creuse quand on regarde les résultats des admissibles, qui sont globalement meilleurs versionnistes (5,03/10) que thémistes (4,57/10).

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (rappel : 246) par rapport aux candidats non éliminés est de 34,99%, en légère augmentation par rapport à 2010 (34,5% ; 2009 : 32,95% ; 2008 : 34,58%), alors qu'il y avait moins d'admissibles. En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a plus d'une chance sur trois d'être admissible.

Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis parmi les admissibles non éliminés (237) est de 46,41% [44,6% en 2010 ; 45,88% en 2009 ; 42,81% en 2008 ; 46,62% en 2007].

Un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a donc près d'une chance sur deux d'être admis. Le taux de réussite aux oraux est le plus élevé des cinq dernières années.

Les chiffres par option : admissibilité

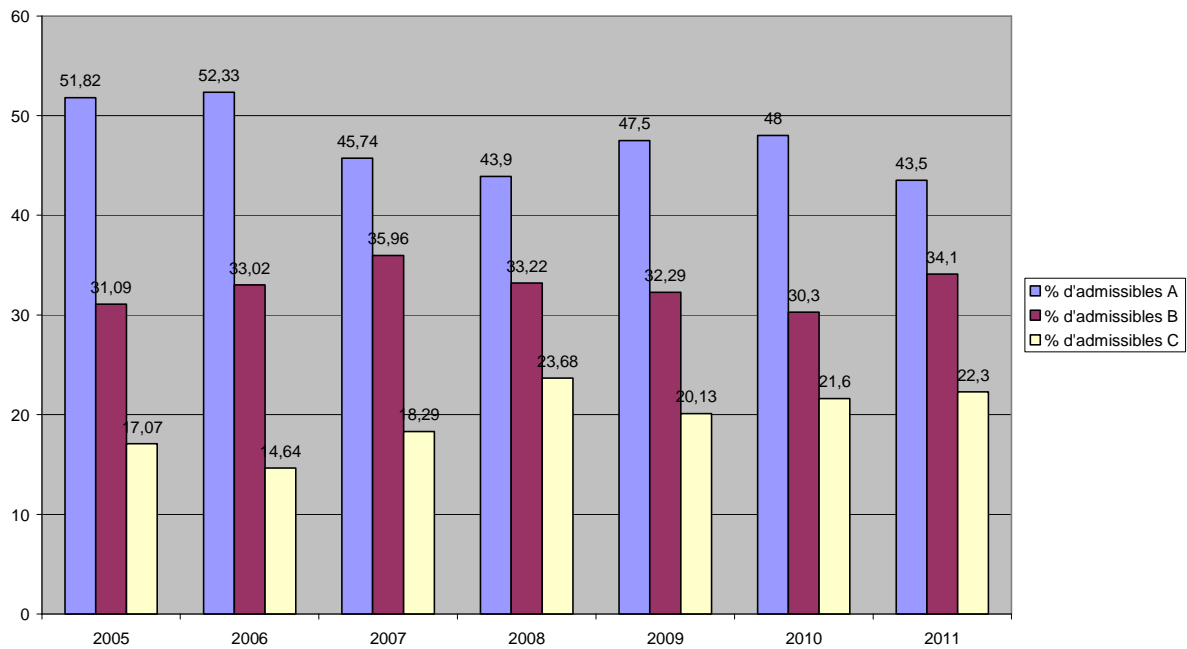
La proportion des candidats de l'option A (littérature) admissibles est en diminution par rapport aux années précédentes : 43,5% [48% en 2010 ; 47,5% en 2009]. C'est le taux le plus bas observé ces dernières années : 43,09% en 2008 ; 45,74% en 2007 ; 52,33% en 2006 ; 51,82% en 2005.

L'option B (civilisation) représente 34,1% de tous les admissibles, en augmentation par rapport au chiffre très bas de 2010 : 30,3%. On retrouve un taux relativement élevé : 2009 : 32,29% ; 2008 : 33,22% ; 2007 : 35,96% ; 2006 : 33,02% ; 2005 : 31,09%.

La proportion d'admissibles de l'option C (linguistique) est relativement stable : 22,3%, à comparer avec 21,6% l'an passé [2009 : 20,13% ; 23,68% en 2008 ; 2007 : 18,29% ; 2006 : 14,64% ; 2005 : 17,07%]. On reste dans une fourchette haute par rapport aux années antérieures.

Donc diminution des littéraires au profit surtout des civilisationnistes.

l'admissibilité par option



Les chiffres par option : admission

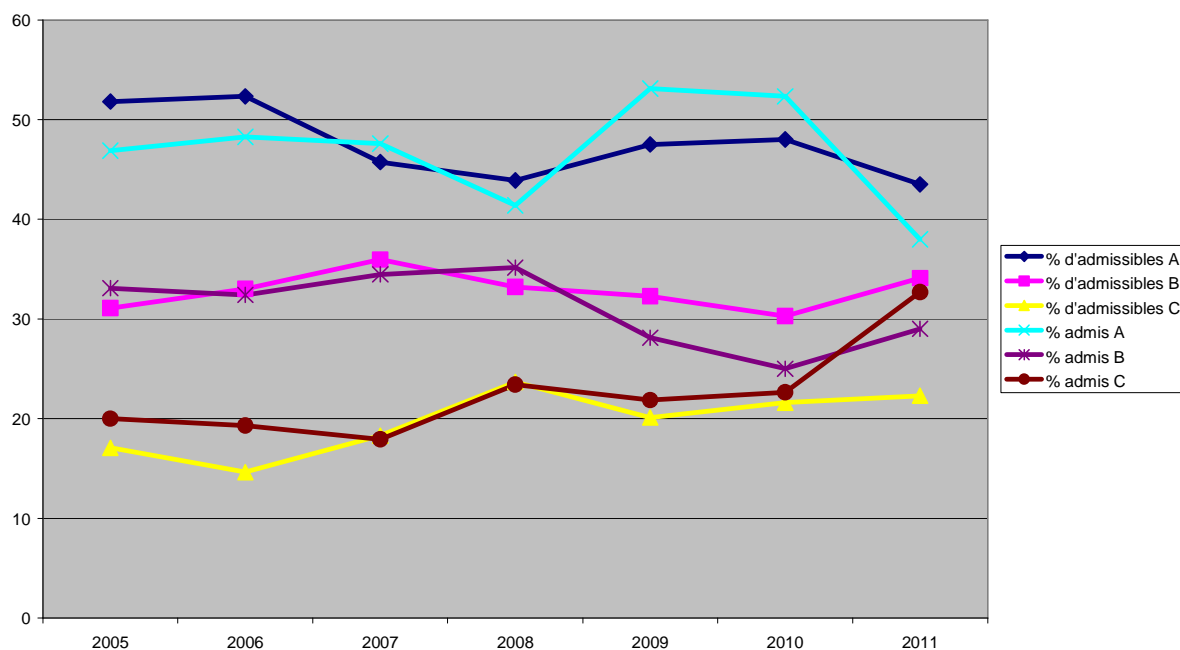
En termes d'admission, l'option A reste celle qui a le plus d'admis : 38% du total des admis [42 reçus], que l'on peut comparer au taux de 52,34% en 2010. Il s'agit là d'une proportion très basse par rapport aux années précédentes, surtout si on compare ces chiffres à 2008 (2009 : 53,12% ; 2008 : 41,40% ; 2007 : 47,58% ; 2006 : 48,27% ; 2005 : 46,89%).

L'option B représente cette année 29% du total des admis [32 reçus], en augmentation par rapport au taux de 2010 : 25%, mais proportion encore relativement basse par rapport aux autres années (2009 : 28,12% ; 2008 : 35,15% ; 2007 : 34,48% ; 2006 : 32,41% ; 2005 : 33,10%). Rappelons qu'en 2008, le nombre de reçus en civilisation n'était pas très éloigné de celui des reçus en littérature.

L'option C, après une grande stabilité entre 2005 et 2010 fait cette année un bond en avant et passe à 32,7% des admis [36 reçus]. C'est la première fois à ma connaissance que le nombre de reçus en linguistique est plus élevé que les reçus en civilisation. Rappel des chiffres des années précédentes : 22,65% du total des admis en 2010 ; 21,87% en 2009 ; 23,43% en 2008 ; 17,93% en 2007 ; 19,31% en 2006 ; 20% en 2005.

Donc nette diminution du nombre de reçus en littérature, augmentation en civilisation mais surtout en linguistique.

évolution des admissibilités et des admissions par option



Les chiffres par option : bilan

Le profil des agrégés de 2011 est bien différent de celui des années précédentes. On constate en effet qu'en termes à la fois d'admissibilité et d'admission, l'option A recule, au profit des deux autres, notamment la C.

Voici la proportion de reçus dans chaque spécialité par rapport aux admissibles :

38% des littéraires admissibles ont été reçus [2010 : 48,55% ; 2009 : 49,63% ; 2008 : 40,45%]

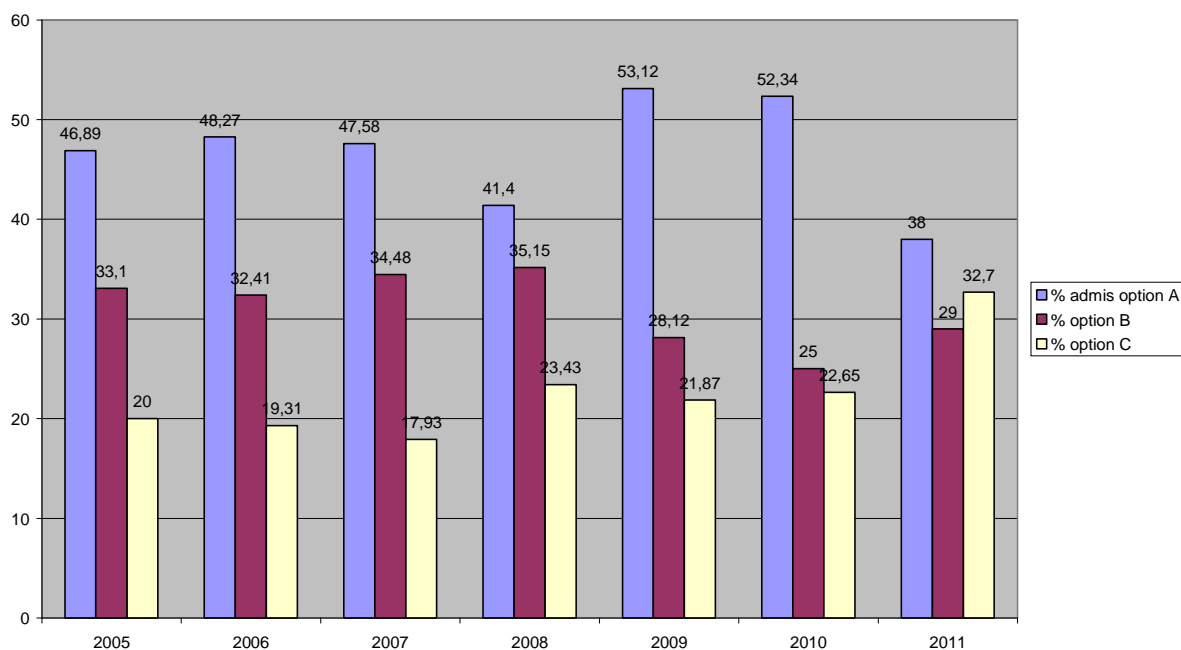
38% des civilisationnistes admissibles ont été reçus [2010 : 36,8% ; 2009 : 38,70% ; 2008 : 44,55%]

65% des linguistes admissibles ont été reçus [2010 : 46,77% ; 2009 : 41,37% ; 2008 : 41,67]

Précisons que cinq candidats littéraires admissibles ont renoncé au concours, à comparer avec deux en civilisation et deux en linguistique. Ceci fait que 41,2% des littéraires ayant passé les oraux ont été admis ; 39% en civilisation.

Sur les neuf candidats qui ont renoncé au concours, sept l'ont fait après avoir été reçus à l'agrégation interne ; deux personnes ne sont pas présentées aux épreuves orales.

evolution admis par option



Le ratio hommes/femmes

Le ratio hommes/femmes reste relativement stable, avec une légère diminution de la proportion de femmes admissibles et admises. Le taux de féminisation du concours est extrêmement élevé.

Cette année, 83,7% des admissibles sont des femmes et 81% des admis.

Chiffres comparés pour 2011, 2010, 2009 et 2008 :

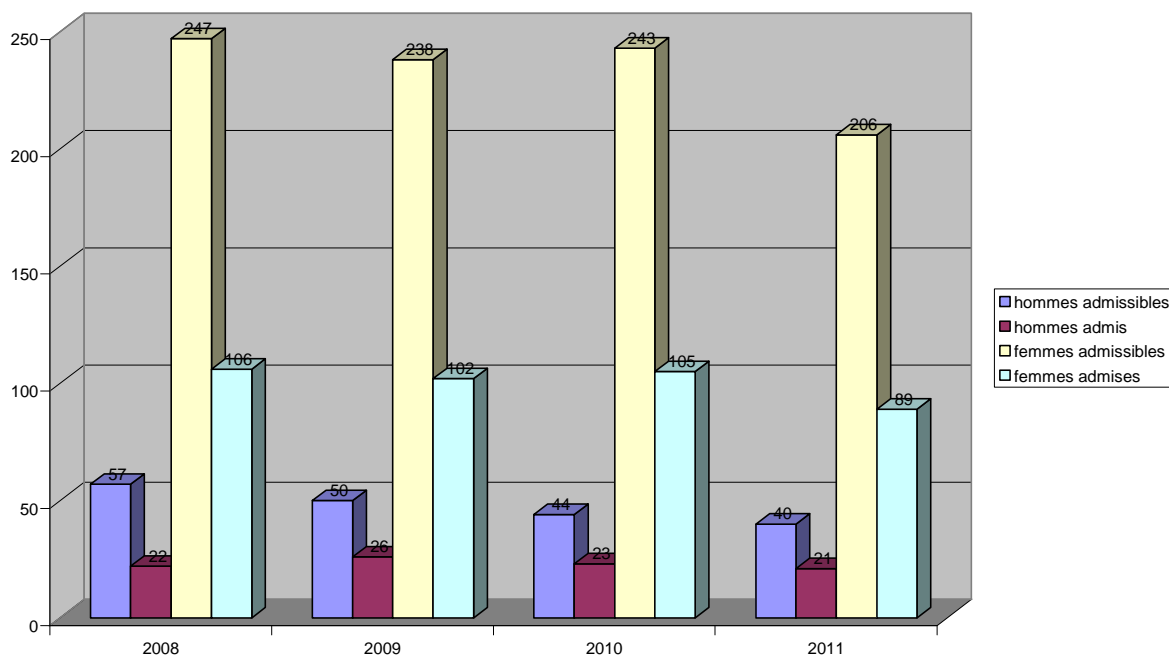
Admissibilité : 2011 : 83,7% ; 2010 : 84,67% ; 2009 : 82,63% ; 2008 : 81,25%.

Admission : 2011 : 81% ; 2010 : 82,03% ; 2009 : 79,68% ; 2008 : 82,81%

Donc 16,2% des admissibles sont des hommes (15,3% en 2010), mais ils représentent 19,1% des reçus.

On retrouve un phénomène assez classique : un homme admissible a plus de chance d'être reçu qu'une femme admissible. 40 hommes admissibles et 21 reçus, ce qui veut dire que 52,5% des hommes admissibles ont réussi le concours (même proportion que l'an passé), contre 43,20% chez les femmes (89 reçues sur 206 admissibles).

évolution des admissibles et des admis par sexe



L'âge des candidats

Comme l'an passé, c'est chez les candidats les plus jeunes que l'on rencontre le plus fort pourcentage de succès : 62,7% des reçus [69 candidats] sont nés entre 1984 et 1987.

Cependant, cette proportion était de 64,84% l'an passé et de 70,31% (sur la période 1983-1986) en 2009.

Deux reçus sont nés 1988 et deux en 1989 (deux admissibles nés en 1989 et deux reçus donc).

C'est chez les candidats nés en 1986 [l'année de leurs 25 ans] qu'on trouve le plus grand nombre de reçus : 109 présents, 49 admissibles, 26 admis.

Voici les chiffres pour les candidats nés en 1987 : 83 présents, 44 admissibles, 22 admis.

Les années précédentes, c'était plutôt l'année de ses 23 ou 24 ans qu'un candidat avait plus de chance de réussir.

Un candidat reçu est né en 1954, un autre en 1955. Cinq sont nés dans les années 60 et quinze dans les années 70 (en 2010 : le plus âgé était né en 1958 ; quatre dans les années 60 et seize dans les années 70 ; mêmes chiffres pour 2008 et 2009).

Donc globalement la moyenne d'âge des candidats est en augmentation, même s'il reste vrai que statistiquement ce sont les jeunes qui réussissent le mieux. Il faut saluer le succès des candidats plus âgés qui, le plus souvent, passent le concours dans des conditions très difficiles, en exerçant souvent une activité à plein temps. Le jury tient à les féliciter tout particulièrement.

En conclusion

Le niveau global des candidats n'a pas beaucoup changé. C'est surtout dans le profil des admissibles et encore plus des reçus qu'on observe un changement.

Comme je le disais dans le rapport précédent, l'agrégation est un concours de recrutement d'enseignants difficile et exigeant. J'espère que les conseils donnés dans ce rapport seront utiles aux candidats qui se présenteront à l'agrégation externe d'anglais en 2012. Je leur souhaite bon courage pour les mois de préparation à venir.

Wilfrid ROTGE

Président du jury de l'agrégation externe d'anglais de 2008 à 2011

BILAN CHIFFRÉ

Comme les années précédentes, ne sont donnés ici que les chiffres qui ont paru les plus significatifs parmi ceux que les ordinateurs du ministère ont calculés. On rappellera que les 110 postes offerts au concours ont été pourvus. Certains chiffres sont déjà mentionnés dans l'avant-propos. Ils sont donnés de façon plus synthétique ici.

I Bilan de l'admissibilité

Nombre de postes : 110 [2010, 2009 et 2008 : 128]

Nombre de candidats inscrits : 2038 [2010 : 1848 ; 1684 et 1745]

Nombre de candidats non éliminés (c'est-à-dire n'ayant pas eu de note éliminatoire) : 713 [2010 : 833 ; 2009 : 874], soit 34,99% des inscrits [45,07% en 2010]

Nombre de candidats admissibles : 246, soit 34,5% des non-éliminés [287 en 2010 ; 288 en 2009 et 304 en 2008]

Barre d'admissibilité : 7,45/20 [7,8 en 2010 ; 7,6 en 2009 et 2008]

Moyenne des candidats non éliminés : 6,48/20 [7,16 ; 6,44 et 6,59]

Moyenne des candidats admissibles : 9,23 [9,48 ; 9,35 et 9,30]

Moyenne la plus élevée : 13,25 [14,11 ; 13,95 et 14,6]

Moyenne du 10^e candidat admissible : 12,25 [12,5 ; 12,7 et 12,6]

Moyenne du 20^e admissible : 11,5 [11,65 ; 12,1 et 11,6]

Moyenne du 50^e admissible : 10,45 [10,6 ; 10,55 et 10,9]

- 65 candidats ont obtenu 10/20 au moins [70 ; 85 et 90] –

Moyenne du 100^e admissible : 9,2 [9,55 ; 9,7 en 2009, 2008 et 2007]

Moyenne du 130^e admissible : 8,85 [9,15 ; 9,25 et 9,1]

Moyenne du 260^e admissible : 7,35 [8,25 ; 7,75 et 7,9]

[5,9 points d'écart entre le 1^e et 130^e ; 1,5 point entre le 130^e et le 260^e]

Moyenne du dernier admissible : 7,45 [7,8 et 7,6]

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (sujet de littérature)

Nombre de présents : 744 [864 en 2010 ; 960 en 2009]

Moyenne des présents : 4,68 [2010 : 6,1 ; 2009 : 5,32 ; 2008 : 5,74 ; 2007 : 5,35]

Moyenne des admissibles : 7,78 [9,5 ; 10,02 ; 9,29 ; 8,87]

Commentaire de texte en anglais (texte de civilisation)

Nombre de présents : 734 [855 ; 971]

Moyenne des présents : 5,3 [5,71 ; 5,03 ; 4,91 ; 5,97]

Moyenne des admissibles : 8,54 [8,46 ; 8,24 ; 7,92 ; 9,22]

Composition de linguistique

Nombre de présents : 740 [856 ; 935]

Moyenne des présents : 7,21 [6,71 ; 5,79]

Moyenne des admissibles : 10,63 [9,88 ; 8,84]

Traduction (thème + version)

Nombre de présents : 745 [859 ; 963]

Moyenne des présents : 7,38 [7,16 ; 7,42]

Moyenne des admissibles : 9,6 [9,48 ; 9,83]

II Bilan de l'admission

Nombre de **candidats non éliminés** : 237 sur 246 admissibles [282 en 2010 et 279 en 2009, mais avec 128 postes], soit 96,34% des admissibles [98,26% ; 96,88%]. Donc 9 candidats éliminés, en raison d'un abandon et non en raison d'une note éliminatoire. Le jury ne donne pas de note éliminatoire (sauf si un candidat refuse de passer une épreuve).

Nombre de **candidats admis** : 110 [128 et 128], soit 46,41% des admissibles non éliminés [45,39% et 45,88%]

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)
Candidats non éliminés : 8,56 [8,56 en 2010 ; 8,61 en 2009 et 8,6 en 2008]
Candidats admis : 10,24 [10,36 ; 10,57 et 10,61]

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission
Candidats non éliminés : 8,26 [8,16 ; 8,25 et 8,24]
Candidats admis : 10,34 [10,57 ; 10,82 et 10,77]

Les **meilleures notes** attribuées par épreuve (et les plus mauvaises)

Leçon : 20 [2010 : 18] ; plus mauvaise note : 0,5

Explication : 16 en littérature [plus mauvaise note : 1] ;
19 en civilisation [plus mauvaise note : 0,5] ;
15 en linguistique [plus mauvaise note : 0,25]

EHP : 18 [2010 : 18] ; plus mauvaise note : 1

Compréhension / Restitution : 13,88/15 [2010 : 18/20] ; plus mauvaise note : 1,12/15

AFEER : 5/5 et 0,5/5

Expression orale : 19,67 [2010 : 18,17] ; plus mauvaise note : 2,16

On remarque donc que malgré de bons résultats à l'oral de la part des candidats de l'option C, la meilleure note est limitée à 15 en linguistique. C'est dans cette option que la plus mauvaise note a été attribuée : 0,25.

Moyenne du dernier admis : 8,59 [8,51 en 2010 ; 8,60 en 2009 ; 8,80 en 2008 et 8,50 en 2007]

Répartition par option

Option A (littérature)
Nombre d'admissibles : **107** [138 en 2010 ; 137 en 2009 ; 131 en 2008]
Nombre de présents : 102 [136 ; 136 et 129]
Nombre d'admis : **42** [65 ; 68 et 53]

Option B (civilisation)

Nombre d'admissibles : **84** [87 ; 93 et 101]

Nombre de présents : 82 [85 ; 90 et 99]

Nombre d'admis : **32** [34 ; 36 et 45. Rappel : 50 en 2007]

Option C (linguistique)

Nombre d'admissibles : **55** [62 ; 58 et 72]

Nombre de présents : 53 [62 ; 53 et 71]

Nombre d'admis : **36** [29 ; 24 et 30]

Répartition par profession (extraits)

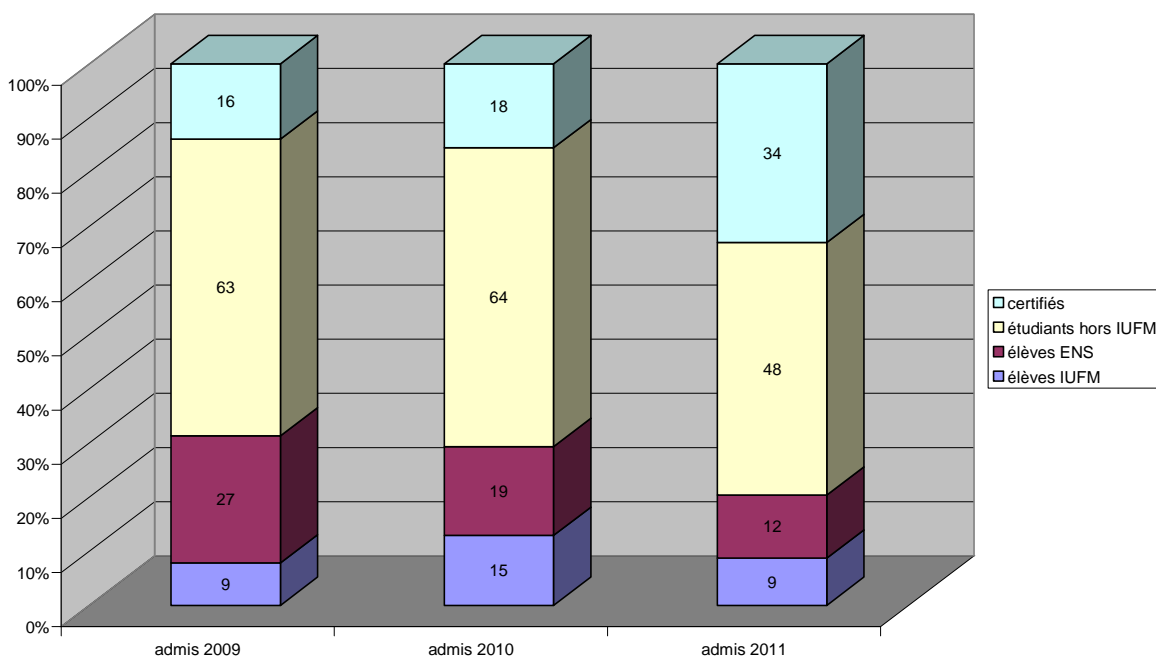
Elèves IUFM 1^{ère} année : 19 admissibles [28 admissibles en 2010 ; 37 en 2009], 9 admis [2010 : 15 ; 2009 : 9]

Elèves d'une **ENS** : 14 admissibles [21 admissibles en 2010 ; 27 en 2009] ; 12 admis [19 en 2010 ; 27 en 2009]

Etudiants **hors IUFM** : 98 admissibles [108 ; 134], 48 admis [64 ; 63]

Certifiés : 91 admissibles [90 ; 62] ; 34 admis [18 ; 16]

évolution de la répartition par profession



Les certifiés, pour la plupart en poste à plein temps, ont un taux très élevé de réussite à l'écrit. Le taux de réussite à l'oral cette année pour eux est de 37%, bien plus élevé que les autres années (20% l'an passé), malgré des conditions de préparation du concours difficiles.

On observe une nette diminution des admissibles en 1^{ère} année d'IUFM, probablement en raison des nouvelles conditions d'enseignement pour les lauréats du CAPES, ainsi qu'un total de candidats issus d'une ENS assez faible (14 admissibles sur 246), vraisemblablement en raison de la maîtrise du concours. 86% des Normaliens ont été reçus cette année ; 82% en 2010 ; 96% en 2009. Ils représentent 11% des reçus [15% en 2010 ; 21% en 2009], pourcentage bien moins élevé que pour les autres agrégations.

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat **admissible le plus âgé** : né en 1947 [comme pour 2010 et 2009]

Candidat **admis le plus âgé** : 1954 [1958 en 2010 et 1957 en 2009]

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

1986 (49 admissibles, 26 admis)

1987 (44 admissibles, 22 admis)

1985 (31 admissibles, 16 admis)

1984 (17 admissibles, 5 admis)

1982 (9 admissibles, 6 admis)

1980 (9 admissibles, 4 admis)

Chiffres pour 2010 :

1986 (43 admissibles, 23 admis)

1987 (28 admissibles, 22 admis)

1985 (44 admissibles, 21 admis)

1984 (36 admissibles, 17 admis)

1983 (14 admissibles, 8 admis)

1982 (10 admissibles, 5 admis)

Chiffres pour 2009 :

1985 (63 admissibles, 37 admis)

1984 (57 admissibles, 23 admis)

1983 (31 admissibles, 14 admis)

1986 (27 admissibles, 16 admis)

1982 (21 admissibles, 8 admis)

Bilan : les candidats les plus jeunes (22 ans en 2011) sont nés en 1989 : 3 présents, 2 admissibles et 2 admis. En 2011, l'âge des reçus est plus diversifié que les années précédentes. Habituellement, c'est l'année de ses 24 ans qu'on a le plus de chances d'être reçu. En 2011, c'est l'année de ses 24, 25 ou 26 ans. Notons aussi que sur 6 admissibles nés en 1978, l'année de leurs 31 ans donc, 5 ont été admis.

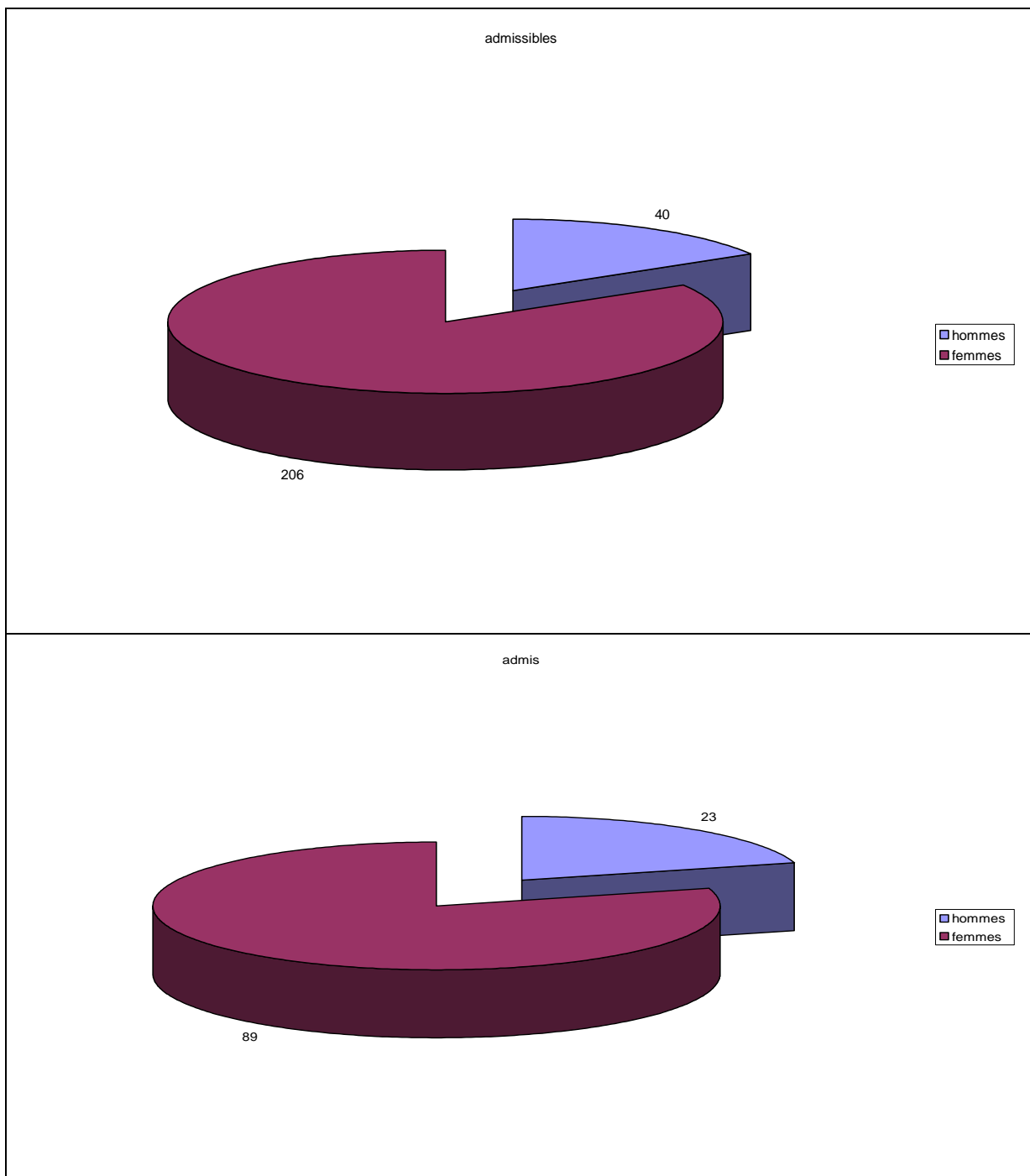
Répartition par sexe

Femmes : 206 admissibles [243 en 2010 ; 238 en 2009 ; 247 en 2008], 89 admises [105 ; 102 et 106]

Hommes : 40 admissibles [44 ; 50 et 57], 21 admis [23 ; 26 et 22]

16,2% des admissibles sont des hommes [15,3% en 2010].

19,1% des reçus sont des hommes [18% en 2010 ; 20,31% en 2009].



On constate pour la première fois depuis plusieurs années une augmentation, légère certes, de la proportion de candidats (hommes) admissibles et admis.

On retrouve un phénomène assez classique : un homme admissible a plus de chance d'être reçu qu'une femme admissible : 52,5% des hommes admissibles ont réussi le concours [52% en 2010 et 2009], contre 43,2% chez les femmes [même nombre en 2010 ; 42,85% en 2009].

Wilfrid ROTGE

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2011

Elisabeth AUBOIS, inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale

Gilles BERTHEAU, maître de conférences à l'université de Tours

Myriam BOUSSAHBA-BRAVARD, professeur à l'université Denis-Diderot Paris-7

Claire CHARLOT, professeur à l'université de Haute Bretagne Rennes 2

Françoise COSTE, maître de conférences à l'université de Toulouse-Le Mirail

Laure GARDELLE, maître de conférences à l'ENS de Lyon

Pascal GUEGO, professeur CPGE au lycée Chateaubriand de Rennes

Sebastian IRAGUI, professeur CPGE au Lycée Lakanal de Sceaux

Georges LETISSIER, professeur à l'université de Nantes

Annie LHÉRÉTÉ, inspectrice générale de l'Éducation nationale

Régis MAUROY, maître de conférences à l'université de Limoges

Elise MIGNOT, maître de conférences à l'université de la Sorbonne – Paris 4

Antoine MIOCHE, inspecteur général de l'Éducation nationale

Joanny MOULIN, professeur à l'université de Provence

Véronique PAULY, maître de conférences à l'université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines

Jean-Louis PICOT, inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional

Bertrand RICHET, maître de conférences à l'université Sorbonne nouvelle

Wilfrid ROTGÉ, professeur à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

Daniel RUFF, PRAG à l'université de Limoges

Laurence VINCENT-DURROUX, maître de conférences à l'université Montpellier 3

Robin WILKINSON, professeur CPGE au Lycée Édouard Herriot de Lyon

COMPOSITION DU JURY 2011

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
ROTGÉ	Wilfrid	Président	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
LHÉRÉTÉ	Annie	Vice-Présidente	Inspectrice Générale de l'Education nationale
CHARLOT	Claire	Vice-Présidente	Professeur des Universités Rennes 2
RICHET	Bertrand	Secrétaire général	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
ALFANDARY	Isabelle	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Lyon 2
ALVAREZ	Emmanuel	Traduction Version	CPGE Paris
ANTOLIN	Pascale	Littérature	Professeur des Universités Bordeaux 3
AUBOIS	Elisabeth	Linguistique CR	Inspectrice d'académie – Inspecrice Pédagogique Régionale Dijon
AUER	Christian	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Strasbourg
BERTHEAU	Gilles	Littérature EHP	Maître de Conférences Tours
BERTHIN	Christine	Traduction Thème	Professeur des Universités Paris Ouest Nanterre La Défense
BOUR	Isabelle	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Paris 3 Sorbonne-Nouvelle
BOURCEREAU	Franck	Traduction Version CR	CPGE Nantes
BOUSSAHBA- BRAVARD	Myriam	Civilisation EHP	Professeur des Universités Paris 7 Denis Diderot
BRAUN	Alice	Traduction Thème CR	Maître de conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
BURET	Gérard	Traduction Version CR	CPGE Orléans
CARR-FORSTER	Olivier	Traduction Thème	CPGE DOUAI
CEPPETELLI	Pierre	Traduction Version	CPGE Sceaux
COCOUAL	lfig	Littérature écrit et oral	CPGE VERSAILLES
COCHOY	Nathalie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Toulouse-Le Mirail
COSSIC	Annick	Civilisation	Professeur des Universités Université de Brest
COSTE	Françoise	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Toulouse-Le Mirail
DAVIS	Richard	Civilisation	Professeur des Universités Lille 3
DE MATTIA-VIVIES	Monique	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Université de Provence
DESAGULIER	Guillaume	Linguistique CR	Maître de Conférences Université Paris 8

DOREY	Claude	Traduction Version	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
EDWARDS	Lucy	Traduction Thème CR	Maître de Conférences Université Bordeaux 3
FASSI	Veronica	Traduction Thème CR	CPGE Nice
FIGUEIREDO	Yves	Civilisation	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne
FORTIN-TOURNES	Anne-Laure	Littérature EHP	Professeur des Universités Université du Mans
GARDELLE	Laure	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences ENS Lyon
GUEGO	Pascal	Traduction Version CR	CPGE Rennes
HUART	Rose-Anne	Traduction Version	CPGE Reims
IRAGUI	Sebastian	Traduction Thème CR	CPGE Sceaux
JAMET	Denis	Linguistique	Professeur des Universités Université Lyon 3
KAENEL	André	Civilisation	Professeur des Universités Nancy 2
KEMPF	Jean	Civilisation EHP	Professeur des Universités Université Lyon 2
LAVEDAN	Jean-Luc	Traduction Version EHP	CPGE Bordeaux
LEMAITRE	Frédéric	Traduction Version	CPGE Compiègne
LETISSIER	Georges	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Université de Nantes
MACHET	Laurence	Civilisation	Maître de conférences Bordeaux
MAJOU	Agathe	Traduction Thème	CPGE Bordeaux
MALLIER	Clara	Littérature EHP	Maître de Conférences Bordeaux 3
MANES	Chantal	EHP	Inspectrice d'académie – Inspectrice Pédagogique Générale Paris
MARGERIE	Hélène	Linguistique CR	Maître de Conférences Université Bordeaux 3
MAUREL	Sylvie	Traduction Version	Maître de Conférences Toulouse-Le Mirail
MAUROY	Régis	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Université de Limoges
MIGNOT	Elise	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne
MILLER	Philip	Linguistique EHP	Professeur des Universités Université Paris 7 Denis Diderot
MIOCHE	Antoine	Civilisation écrit et oral	Inspecteur Général de l'Education nationale
MONACELLI	Martine	Civilisation EHP	Professeur des Universités Université de Nice
MONCOMBLE	Florent	Linguistique EHP	Maître de Conférences Université Arras
MOULIN	Joanny	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Université de Provence
MULLER	Elisabeth	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Université de Nantes

MUTCH	George	Traduction Thème CR	CPGE Paris
OMHOVERE	Claire	Littérature EHP	Professeur des Universités Université Montpellier 2
PAULY	Véronique	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Université de Versailles
PENNEC	Blandine	Linguistique	Maître de Conférences Université de Perpignan
PICOT	Jean-Louis	Traduction Version CR	Inspecteur d'académie – Inspecteur Pédagogique Régional Caen
PILLIERE	Linda	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Université de Provence
RICHARD	Joël	Civilisation EHP	Maître de conférences Université Bordeaux 3
ROESCH	Laurent	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Université d'Avignon
RUFF	Daniel	Traduction Thème CR	PRAG Université de Limoges
SCHOR	Paul	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Université Paris 7 Denis Diderot
SEKALI	Martine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
STEFANI	Anne	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Université de Toulouse-Le Mirail
VIAL	Claire	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
VINCENT- DURROUX	Laurence	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Université Montpellier 3
WILKINSON	Robin	Traduction Thème EHP	CPGE Lyon
WINTER	Guillaume	Littérature	PRAG Université Arras
WROBEL	Claire	Traduction Thème	PRAG Paris Ouest Nanterre La Défense

CR = épreuve orale de compréhension-restitution

EHP = épreuve orale hors programme

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

Récit et déterminisme dans *Far From the Madding Crowd* de Thomas Hardy

Quelques observations sur le sujet

Cette année, comme par le passé, les bonnes copies ont été celles qui, rédigées dans une langue simple, claire et précise, s'engageaient véritablement dans une réflexion sur le sujet et en proposaient une lecture. La dissertation vise avant tout à démontrer et convaincre. L'exercice, qui requiert un entraînement régulier, doit témoigner des capacités d'analyse et de raisonnement que l'on peut attendre d'un futur enseignant.

Méthodologie de la dissertation

Faut-il rappeler que l'introduction est une étape essentielle de la dissertation ? C'est en effet dans l'introduction que le sujet est problématisé et qu'est formulée une thèse que le candidat va ensuite démontrer en plusieurs étapes qui constitueront les différentes parties de la dissertation. Trop fréquemment, les copies n'ont proposé que de fausses introductions : il ne suffit pas en effet de définir – souvent maladroitement – les deux termes du sujet, puis d'annoncer que l'on va étudier en quoi ils peuvent être reliés pour formuler une problématique. Ce sont à l'inverse ces liens conceptuels que la problématisation du sujet doit faire apparaître et c'est bien de cette problématisation du sujet que se dégagent les étapes du raisonnement, autrement dit le plan de la dissertation.

Ainsi, s'agissant du sujet proposé cette année, il fallait s'interroger sur le déterminisme inhérent à toute mise en récit, sur la logique interne d'un récit reposant à la fois sur l'arbitraire et sur la mise en place d'un principe de causalité. Le sujet portait ainsi sur la mise en récit d'un déterminisme tout autant que sur un discours sur le déterminisme, qu'on pouvait mettre en relation avec la problématique de la permanence et du changement telle qu'elle émerge avec grand fracas avec la publication des travaux de Charles Darwin.

Dans le corps de la dissertation, de (trop) nombreux candidats ont perdu le sujet de vue et ont progressivement glissé vers une démarche descriptive et narrative qui ressemblait fort à un placage de cours ; les personnages ont souvent été passés en revue les uns après les autres, sans lien apparent avec le point démontré. Une dissertation ne vise pas à dire tout ce que l'on sait de l'œuvre sur laquelle elle porte. La connaissance de l'œuvre doit être mise au service de la démonstration et non faire l'objet de la dissertation. Le correcteur doit pouvoir suivre les différentes étapes du raisonnement, ce qui implique que le candidat construise de véritables paragraphes (et non des phrases juxtaposées) et de véritables parties. Sans aller jusqu'à numéroter les parties et sous-parties de la dissertation, le candidat doit, par un espace blanc, distinctement séparer les différentes étapes du raisonnement. Le candidat ménagera de réelles transitions mettant en lumière la nécessité de passer à l'étape suivante du raisonnement et évitera les transitions artificielles (« Nous allons maintenant passer à ... »). Ces transitions seront bien évidemment d'autant plus aisées que le raisonnement est construit, et il convient ici de rappeler que les plans thématiques juxtaposant successivement des réflexions sur différents aspects du roman ne sont en général pas propices à une problématisation convaincante du sujet, car ils accentuent l'effet de liste et relèvent fréquemment d'une approche naïve et mécanique de la littérature qui ne perçoit dans un roman que les personnages et leur destin (la diégèse). On pense notamment aux plans du type « les personnages », « l'action », « l'auteur », ou toute variante toutaussi mécanique.

Le jury tient à rappeler que la maîtrise des outils narratologiques est un pré-requis minimal de ce que l'on peut exiger d'un candidat à l'agrégation. S'est parfois installé dans les copies un grand désordre conceptuel et terminologique résultant de l'absence de distinction entre les différents niveaux d'analyse d'un récit : confusions entre narrateur et auteur, entre personnage et narrateur. Le jury a ainsi pu lire que les personnages n'avaient d'autre choix que de se conformer aux exigences de

l'auteur, ce qui devait servir à démontrer le caractère déterministe du récit. Il s'agit là d'une grave méconnaissance de la distinction entre niveau diégétique et niveau métadiégétique. Les catégories narratologiques constituent un savoir minimal que les candidats se sont construit tout au long de leur formation, et les candidats qui se savent quelques faiblesses sur ces questions ne sauraient trop être encouragés à procéder aux lectures de base.

Certains candidats s'étonnent de voir que le roman est (bien) construit et que les éléments signifiants (au nombre desquels l'onomastique, qui a souvent fait l'objet d'un traitement trop long) se mettant en place de façon cohérente, on pouvait en conclure que le récit était déterministe. Tout roman bien construit (et la littérature n'en est pas avare) met en place un réseau signifiant et mettre ce réseau en lumière ne suffit pas à démontrer que le roman traite du déterminisme. S'il y a bien une logique déterministe inhérente à la mise en récit, il fallait également souligner que cette logique du récit faisait l'objet d'un discours au sein même du texte dont il fallait analyser la signification et la portée.

Le jury a également noté dans la majorité des copies une absence de prise en compte de la dimension esthétique de l'œuvre étudiée. Or, l'écriture n'est pas un à-côté du texte, mais bien la matière même de la littérature. S'agissant du roman de Thomas Hardy, on pouvait s'interroger sur la dimension poétique de l'œuvre et sur le travail de l'écriture qui entre en tension avec le discours sur le déterminisme et, dans une certaine mesure, le déconstruit.

La langue

Le jury tient à rappeler que la correction grammaticale, syntaxique, orthographique de la langue fait partie des exigences minimales requises d'un candidat à l'agrégation. Il est impératif de relire sa copie afin de corriger les fautes d'inattention, et de veiller à ce que la présentation de la copie soit la plus soignée possible. Rappelons à ce propos que, par convention, les titres des œuvres mentionnées doivent être soulignés.

Au nombre des **fautes d'orthographe** récurrentes notées dans les copies :

- le participe passé : « les deux termes sont relié », « elle est abandonné »
- le passé composé de certains verbes du 2^e groupe : « il est établit », « peut être définit »
- infinitif/participe passé : « il est possible de lié »
- orthographe : orthographe des noms des personnages « Bathsheeba Everdeen »
- anglicismes : « autorité », « patriarchale »

Le jury a été surpris de lire dans de très nombreuses copies des phrases ou expressions dont le registre n'était pas approprié à l'exercice. Un style trop familier ou trop oralisé (« se rincer le gosier » ; « elle est comme qui dirait piégée ») est à proscrire ; il en va de même pour les points d'exclamation. A l'inverse, le style ampoulé et la recherche systématique de la formule nuisent également à la clarté du propos et, loin de masquer les défauts du raisonnement, les révèlent. Le jury n'attend rien d'autre, comme cela a déjà été dit, qu'une langue simple, claire et précise.

Il a parfois été fait dans les copies un usage abusif des guillemets qui, en aucun cas, ne doivent être employés pour introduire une distance prudente avec les termes employés : il était donc inutile – et fautif – d'encadrer systématiquement les termes du sujet par des guillemets : « récit » et « déterminisme » ; ou « récit et déterminisme », ce qui a parfois entraîné dans certaines copies un accord du verbe qui suivait au singulier (« récit et déterminisme est ainsi... »).

De la même façon, certains candidats ont abusé des verbes de modalisation (« il semble que », « il semblerait que »), montrant ainsi une certaine faiblesse dans leur raisonnement. Ce sont là des béquilles inutiles quand le raisonnement est clair et assuré, et quand la démonstration vise effectivement à convaincre.

Réflexions générales sur le sujet

Les deux termes du sujet ont très fréquemment fait l'objet d'un certain nombre de confusions inquiétantes. Le terme pourtant simple de récit a ainsi donné lieu à des définitions naïves, témoignant d'une absence de maîtrise des concepts les plus élémentaires. Rappelons qu'un récit ne se réduit pas à la seule diégèse, et que la narration et le texte lui-même, dans sa dimension d'écriture, participent également à la construction d'un récit.

La notion de déterminisme, quant à elle, semble avoir effrayé un certain nombre de candidats qui se sont alors livrés à quelques approximations aboutissant à une grande confusion : le déterminisme a ainsi été assimilé à la détermination (au sens de « volonté farouche des personnages à parvenir à leurs fins ») ; ou encore à l'absence de détermination, à l'indétermination. Sans exiger une grande culture philosophique, on pouvait tout de même attendre des candidats qu'ils puissent

correctement placer le principe de causalité au cœur du concept de déterminisme, ce qui permettait d'envisager d'emblée un lien entre déterminisme et récit, et de poser très rapidement la question de la logique interne à toute mise en récit.

Ces confusions témoignent par ailleurs d'une grande méconnaissance de la période, et notamment d'une méconnaissance de l'impact des travaux de Charles Darwin, que Hardy déclarait avoir lus dès leur parution. Le concept de déterminisme n'a certes pas été inventé par Darwin, mais on pouvait néanmoins espérer des candidats qu'ils perçoivent que, en dégagant des lois naturelles régissant l'évolution des espèces, Darwin avait fait apparaître de nouvelles formes de déterminisme, à savoir des principes de causalité nouveaux. Rappelons ici une évidence : les théories darwiniennes traitent de l'évolution des espèces ; elles traitent par conséquent des modalités du changement que Darwin, pour faire simple, regroupe autour de deux processus : la transmission – l'hérédité et la transmission des traits acquis, des variations – et le hasard qui préside à l'émergence de ces traits nouveaux et à leur sélection. Le déterminisme darwinien n'est donc pas nécessairement, comme l'ont affirmé de nombreux candidats, facteur d'immobilisme, dans la mesure où il s'attache à analyser les possibilités mêmes du changement, de l'émergence de traits nouveaux (« l'origine des espèces »).

De nombreux candidats ont abordé le déterminisme depuis son versant social, attribuant souvent à Darwin la célèbre formule « the survival of the fittest » -- que l'on doit en réalité à Herbert Spencer qui, en 1864, reliait ainsi ses théories économiques aux conclusions de Darwin sur la sélection naturelle. A partir de ces approximations et contresens sur le darwinisme, de nombreux candidats se sont faits le relais d'un certain nombre d'idées reçues sur la période victorienne, dépeignant une société rigide, bloquant toute tentative de remise en cause des conventions morales et sociales. S'agissant de *Far From the Madding Crowd*, le rôle supposé de la parution périodique du roman, par exemple, a été souvent surévalué, et les commentaires trop appuyés sur la censure exercée par Leslie Stephen ont souvent bridé les candidats dans leur réflexion sur le déterminisme générique. Or, la société victorienne était beaucoup plus préoccupée par le changement, ses modalités et sa portée, que certains candidats semblent le penser. C'est précisément ce qui fait la complexité même de la période, et on perçoit alors comment les questions posées par le roman de Thomas Hardy – par le jeu sur les déterminismes génériques, par les effets de déterminisme soulignés par la mise en récit, notamment – reflètent les préoccupations de la période.

En d'autres termes et pour conclure, une bonne connaissance de l'œuvre nécessite une bonne connaissance de la période et de l'histoire littéraire, et on ne saurait trop insister sur la solide culture générale que l'on est en droit d'attendre des candidats à l'agrégation.

Proposition de corrigé

Introduction

Quand il est publié en 1874, *Far From the Madding Crowd (FFMC)* est le quatrième roman de Hardy (après *Desperate Remedies*, 1871 ; *Under the Greenwood Tree*, 1872 ; *A Pair of Blue Eyes*, 1873). Il est désormais perçu comme une œuvre de jeunesse dont la tonalité générale n'est pas aussi « sombre et désabusée » (I. Gadoin, CNED, 7) que celle des œuvres plus tardives que sont *Jude the Obscure* ou *Tess of the d'Urbervilles*. Que l'on ne s'y trompe pas toutefois : *FFMC* n'est pas cette pastorale un peu fade à laquelle le roman a parfois été réduit.

A l'occasion de la *Wessex Edition* de ses œuvres complètes en 1912, Hardy rédige une préface générale dans laquelle il range *FFMC*, aux côtés de *Under the Greenwood Tree* mais aussi de *Tess of the d'Urbervilles*, *Jude the Obscure*, *The Return of the Native*, ou *The Mayor of Casterbridge*, dans la catégorie des « novels of character and environment ». Ce regard rétrospectif porté sur son œuvre en prose, à une époque où il a abandonné la prose au profit de la poésie, lui permet alors de souligner les filiations et les lignes de force de son œuvre. « Personnages et environnement » étant après tout les composantes naturelles de toute œuvre romanesque, c'est donc du côté de la conjonction de coordination qu'il faut chercher le sens exact de cette appellation. Et, de fait, cette conjonction de coordination suggère, au-delà de la simple juxtaposition, que des contraintes unissent personnages et environnement, que la destinée des hommes est soumise à des lois sur lesquelles ils n'ont pas prise. La nature serait ainsi un système déterministe exerçant un ascendant sur le monde des hommes.

Dès lors que l'on parle de déterminisme, on parle de principe de causalité : c'est la définition même de ce concept philosophique (à savoir que chaque événement est déterminé par un principe de causalité) qui a trouvé des prolongements en mathématiques, en psychanalyse, en sociologie. Mais le principe de causalité, on le trouve également au cœur même du récit, avec cette difficulté supplémentaire qu'il est aussi bien au cœur de la diégèse prise comme enchaînement des événements (ou *fabula*, pour les formalistes russes) que de la narration (*sjuzhet*, le sujet, la

thématique), en tant que représentation de ces événements prise en charge par une instance narrative.

S'agissant de *FFMC*, on verra comment le récit, pris au sens genettien de « signifiant, énoncé, discours ou texte narratif lui-même » (*Figures III*, 72), peut se lire comme un questionnement des déterminismes qui pèsent à la fois sur les personnages et sur le texte lui-même, et de la marge de liberté, d'affranchissement de ces déterminismes.

Le roman sera dans un premier temps envisagé en tant qu'objet littéraire s'appropriant un certain nombre de contraintes génériques et s'en affranchissant. En délimitant un horizon d'attente, les formes littéraires constituent, en effet, une forme de déterminisme, et tout écart avec ces formes préconstruites opère une réévaluation de ce déterminisme. Dans *FFMC*, comme on le verra, cette réévaluation permet de dégager d'autres formes de déterminisme.

Dans cette perspective, l'accent sera ensuite mis sur le principe de causalité que le récit met en scène en abordant intrigue et personnages avec un détachement quasi scientifique. La diégèse et la narration construisent, en effet, une mécanique bien huilée, une logique déterministe qui semble réduire les personnages à des particules lancées sur des trajectoires.

Il s'agira enfin d'étudier en quoi cette logique déterministe reflète l'influence des théories darwiniennes dont Hardy était très imprégné. C'est là que des infléchissements apparaissent car, si Hardy adhère à la conviction darwinienne que le temps humain n'est rien au regard du temps long de l'univers, il partage aussi avec Darwin un appétit pour la part sensible de l'expérience humaine qui transparaît dans la dimension poétique de *FFMC*.

I. Déterminisme générique

C'est tout d'abord en tant qu'objet littéraire que *FFMC* s'offre à nous, en tant que roman qui s'approprie un certain nombre de genres littéraires et d'hypotextes mais s'en affranchit aussi. Si la tonalité dominante est en effet fournie par la pastorale, l'on trouve également dans *FFMC* des éléments empruntés à d'autres genres, tels que le roman à sensation, la *romance* et le mélodrame, le roman social victorien, genres auxquels il faut ajouter un important intertexte biblique. Se dégage alors de ces emprunts et de ces réécritures une « instabilité générique » (Peggy Blin-Cordon citée par I. Gadoin, CNED, 23) qui est la marque d'une réflexion sur la part de liberté possible au cœur même des contraintes génériques, ce qui a évidemment une incidence sur le propos général du roman et, plus précisément, sur la question du déterminisme. Cette réflexion sur les formes littéraires reflète en effet un questionnement de l'adéquation de ces formes aux nouveaux déterminismes qui apparaissent en cette fin de dix-neuvième siècle. En d'autres termes, les contraintes génériques existent et le roman en porte la marque, mais ce sont les libertés prises avec ces contraintes qui sont signifiantes, ainsi que la multiplication des genres auxquels il emprunte, qui disent quelque chose de la réflexion de Hardy sur la question du déterminisme. Les manipulations génériques auxquelles Hardy se livre dans *FFMC* témoignent de la nécessité de répondre à ce qu'il appellera plus tard dans *Tess* « the ache of modernism » (chapitre XIX), c'est-à-dire les conditions épistémologiques nouvelles qui se font jour à la suite de la publication des travaux de Darwin.

I.1. Réécriture de la pastorale

A Leslie Stephen qui, après avoir lu et apprécié *Under the Greenwood Tree*, sollicitait Hardy pour qu'il écrive un nouveau roman pour *The Cornhill Magazine*, Hardy répondit qu'il avait en tête « a pastoral tale with the title of *FFMC* » in which « the characters would probably be a young woman-farmer, a Shepherd, and a sergeant of cavalry » (Florence Emily Hardy, *The Life of TH*, NY, 1962, 95). A partir de ce programme initial (dans lequel Boldwood ne figure pas), Hardy élabore un récit qui, s'il reprend certains des codes du genre, les modifie considérablement. On notera d'ailleurs que la déclaration d'intention de Hardy suggère déjà quelques écarts par rapport à la pastorale car, si le berger fait bien partie du personnel attendu du genre, la présence d'une femme propriétaire de ferme et d'un soldat laisse présager certaines libertés prises avec le schéma narratif annoncé.

L'univers fictionnel représente certes des moutons et des bergers, des « travaux et des jours », et évoque, sur un mode nostalgique qui plut aux lecteurs et critiques de l'époque, un monde rural menacé d'extinction, fragilisé par une urbanisation croissante et une accélération des mutations. Dès ses origines, dans les *Idylles* de Théocrite, puis dans les *Bucoliques* et les *Géorgiques* de Virgile, et ensuite à la Renaissance, la tradition pastorale a en effet exprimé la nostalgie d'une sorte de paradis perdu, d'une innocente préservée à l'écart des bouleversements résultant d'une modernité, d'un progrès perçus comme néfastes. Comme le montre Michael Squires dans « *Far From the Madding Crowd as Modified Pastoral* », le dénominateur commun à toutes les définitions qui ont pu être données de la pastorale est l'opposition entre ville et campagne, entre un environnement marqué par le changement, la superficialité, la corruption, l'artificialité, et un autre dans lequel rien ne semble

bouger et où règne une félicité idyllique. C'est sous cet angle que Hardy évoque au chapitre XXII la grange où l'on tond les moutons : « God was palpably present in the country and the Devil had gone with the world to town. » (112) Contrairement à l'église et au château de Weatherbury qui ont été modifiés au gré de l'évolution des pratiques religieuses et des mutations en matière d'architectures religieuse et militaire, la grange est inchangée pour la simple raison que l'activité qu'on y pratique n'a guère évolué : « the old barn embodied practices which had suffered no mutilation at the hands of time. (...) In comparison with cities, Weatherbury was immutable. The citizen's *Then* is the rustic's *Now*. » (113-14) (114) Cette dernière phrase peut se lire bien évidemment comme une glose du titre emprunté au poème de Thomas Gray, *Elegy Written in a Country Churchyard* (1751). C'est bien « loin de la foule déchaînée », à en croire la voix narrative ici, que semblent vivre les habitants de Weatherbury.

Les choses ne sont pourtant pas aussi simples car, d'une part, le poème de Gray est avant tout une méditation sur la mort, sur l'égalité de tout un chacun, riche, ou pauvre, devant la mort ; l'emprunt fait à Gray doit ainsi être aussi envisagé comme l'inscription de ce *memento mori*, de ce rappel qui module la teneur joyeuse et idyllique de la pastorale traditionnelle, et d'autre part, Hardy se garde bien de toute idéalisation excessive en introduisant une bonne part de réalisme dans la représentation.

Contrairement à la tradition pastorale, en effet, ce n'est pas tous les jours l'été à Weatherbury. L'histoire (la diégèse) est rythmée par la succession des jours et des saisons qui soumet les hommes aux aléas du climat, auxquels s'ajoutent les coups du sort, que la voix narrative nomme « the silent workings of an invisible hand » (217), qui font basculer la pastorale du côté de la tragédie, ce qu'actualise le chapitre dûment intitulé « A Pastoral Tragedy » dans lequel le troupeau de Oak périt, malencontreusement poussé par un jeune chien inexpérimenté. La pastorale dans *FFMC* n'est pas cette « vision of the good life » (Squires, 302) qu'elle est censée être, car l'équilibre est bien fragile. Qu'un incendie se déclare (chapitre VI), que des brebis broutent du trèfle (chapitre XXI), que des meules de foin soient laissées sans protection par temps d'orage (chapitre XXXVII), que des hommes de ferme ne résistent pas à l'alcool offert par un Sergeant Troy qui n'a cure des travaux des champs (chapitre XXXVII), et voilà des fermiers qui perdent leur ferme et leur statut, ou tout simplement, comme Boldwood, la récolte de l'année. Il ne suffit pas d'être, comme Gabriel Oak, un « bon pasteur », de jouer de la flûte « with Arcadian sweetness » (36), pour être protégé des aléas de la vie. Et c'est en définitive principalement cette fragilité de la félicité pastorale que Hardy souligne.

I.2. Le roman à sensation et la *romance* revisités

Ces coups du sort qui font basculer la pastorale du côté de la tragédie ont souvent été perçus comme la marque de l'influence du roman à sensation ou roman à intrigue. Hardy n'avait-il pas littéralement inventé le fameux « cliffhanger » dans une célèbre scène de *A Pair of Blue Eyes* où le héros reste cramponné à la paroi d'une falaise ?

FFMC n'est certes pas avare en rebondissements et coïncidences improbables : outre les déchaînements climatiques et tragédies pastorales déjà évoqués, on peut mentionner Gabriel Oak rencontrant inopinément Fanny Robin sur la route qui le mène à Weatherbury, Fanny se trompant d'église, Cain Ball surprenant Bathsheba à Bath en compagnie d'un soldat, ou encore dans le registre des rebondissements spectaculaires la disparition de Troy, que le récit nous incite à croire noyé, sa réapparition soudaine à la foire de Weatherbury et, bien sûr, le meurtre de Troy par Boldwood.

Hardy avait peut-être été encouragé à multiplier les incidents par Leslie Stephen qui, dans une lettre du 30 novembre 1872, insistait sur la nécessité de susciter l'intérêt des lecteurs : « though I do not want a murder in every number, it is necessary to catch the attention of readers by some distinct and well arranged plot » (édition Norton, 340).

Une autre lecture est cependant possible, car ces rebondissements et coups du sort s'intègrent finalement selon deux axes : un axe syntagmatique, dans la mesure où ils lancent une nouvelle chaîne causale, et un axe paradigmatique dans la mesure où ils bloquent une autre chaîne causale qui subsiste néanmoins à l'état de trace et suggère que l'intrigue, toute intrigue, n'est après tout qu'une sélection (arbitraire) dans le champ des possibles. Si Fanny Robin ne s'était pas trompée d'église, le mariage avec Troy aurait eu lieu ; si Bathsheba n'avait pas rencontré Troy sur un chemin, si elle n'avait pas envoyé la carte de la Saint-Valentin à Boldwood, etc...

Bathsheba est d'ailleurs tout à fait consciente que les chemins empruntés relèvent d'une combinatoire sur laquelle elle n'a pas prise : « allowing herself (...) as girls will, to dwell upon the happy life she would have enjoyed had Troy been Boldwood, and the path of love the path of duty – inflicting upon herself gratuitous tortures by imagining him the lover of another woman after forgetting her. » (167) L'emploi que fait Hardy ici de l'adjectif « gratuitous » n'est bien évidemment pas « gratuit » : il constitue un rappel discret de l'arbitraire propre à tout récit ; s'y ajoute une pointe d'ironie narrative puisque, contrairement à ce que Bathsheba envisage, ce n'est pas après elle mais avant que Troy est l'amant d'une autre femme.

On peut envisager ces bifurcations dans le prolongement des remarques de J. Hillis Miller sur les fluctuations du point de vue (éd. Norton, 393-400). En effet, de la même façon que « like a juggler keeping two balls in the air, the narration sustains both points of view at once » (393), le récit met fréquemment le lecteur face à deux destins qui se croisent. Ainsi la carte de la Saint-Valentin précède-t-elle de peu la lettre que Fanny adresse à Gabriel et qui est d'abord reçue par Boldwood ; la coïncidence ne servant qu'à souligner les similitudes entre ces deux destins de femme : l'une envoie, avec une légèreté coupable, un message (« marry me ») à un destinataire qui n'est pas armé pour le recevoir, et l'autre adresse une lettre qui évoque un mariage qui ne se fera pas et qui, en outre, parvient au mauvais destinataire, et ces messages qui se croisent suggèrent qu'il suffit de peu de choses pour que la comédie bascule en tragédie.

Ces bifurcations donnent d'ailleurs parfois lieu à des commentaires métafictionnels visant à rappeler au lecteur le caractère arbitraire de toute création. Dans les premières heures qui suivent la disparition de Troy, Bathsheba s'enferme dans le grenier et réclame de la lecture : « Bring me Beaumont and Fletcher's *Maid Tragedy*, and the *Mourning Bride* ; and –let me see– *Night Thoughts*, and *The Vanity of Human Wishes*. » (236). Puis elle se ravise : « Why should I read dismal books, indeed. Bring me *Love in a Village*, and *the Maid of the Mill*, and *Doctor Syntax*, and some volumes of the *Spectator*. » (236) Au-delà de ce que l'épisode peut indiquer concernant l'état d'esprit du personnage à cet instant du récit, cette inversion de la tragédie en comédie nous renvoie à quelque chose d'essentiel chez Hardy, à savoir la conviction que tragédie et comédie coexistent, que l'existence est toujours affaire de demi-teintes : « if you look beneath the surface of any farce you see a tragedy ; and, on the contrary, if you blind yourself to the deeper issues of a tragedy you see a farce ». (cité par I. Gadoin, CNED, 31)

Et c'est bien par une fin en demi-teinte que s'achèvent les péripéties amoureuses qui portent la marque de la *romance* et du mélodrame. Au dernier chapitre, intitulé « Foggy Night and Morning—Conclusion » est célébré le mariage hivernal de Bathsheba et Oak, une union qui, au chapitre précédent, nous est présentée comme le fruit d'une « romance growing up in the interstices of a mass of hard prosaic reality » (303), d'une « camaraderie » qui a cependant de fortes chances d'être plus pérenne qu'une passion « evanescent as steam » (304). Les festivités sont réduites et les jeunes mariés ne sont entourés que des « rustics » qui célèbrent l'événement par des coups de canon et un concert improvisé que la narration décrit comme « a hideous clang of music » (307). A ces dissonances viennent s'ajouter les considérations de Jacob Smallbury et Joseph Poorgrass sur le mariage et surtout l'emploi décalé que Poorgrass fait d'une référence biblique : « Ephraim is joined to idols : let him alone » (308). La remarque est, certes, conforme à la fonction de contrepoint comique que les « rustics » remplissent habituellement, mais elle est également conforme à l'inflexion apportée à l'hypotexte biblique abondamment convoqué dans le roman.

I.3. L'hypotexte biblique

La Bible ne constitue pas un genre littéraire mais un hypotexte. Il s'agit néanmoins ici de montrer que cet hypotexte est convoqué dans le roman avec des visées polémiques qui tendent à remettre en cause l'adéquation de la perspective religieuse au regard de conditions épistémologiques nouvelles.

Les premiers paragraphes du roman nous mettent d'emblée sur la voie de l'usage ambivalent, voire polémique, que Hardy fait de l'hypotexte biblique. Certes Gabriel tient dans le roman les promesses de son prénom qui l'associe à l'archange, l'ange de l'Annonciation qui incarne la « bonne parole » ; son nom de famille, Oak, ajoutant à cette qualité un lien avec la nature, et les connotations attachées au chêne : la solidité, l'endurance, la fidélité. La qualité première de Gabriel Oak est qu'il ne change pas ; il est ce personnage-repère à l'aune duquel les autres personnages sont évalués. Mais Gabriel est surtout le bon berger – Annie Escuret nous rappelle à ce propos que les bergers sont les descendants de la race d'Abel, qui faisait à Dieu « des offrandes d'agneaux, et que Dieu préféra en conséquence à son frère Caïn, causant la jalousie de ce dernier et menant au premier crime entre frères » (I. Gadoin, CNED, 62). Gabriel est compétent, bien plus d'ailleurs que les hommes de ferme de Bathsheba qui viennent le chercher quand les brebis broutent du trèfle ; avec une précision de chirurgien, Gabriel perce alors les panses gonflées et sauve le troupeau. Gabriel sauve également la récolte de Bathsheba (« The Storm—The Two Together ») : juché sur les meules de foin, il improvise un paratonnerre à l'aide d'une fourche, domptant ainsi l'éclair. La scène est spectaculaire, la lutte de Gabriel contre les éléments prenant des dimensions quasi titaniques qui font de lui une sorte de Prométhée (dont le nom signifie « le prévoyant ») s'opposant à Zeus.

Pour autant, ce ne sont pas véritablement des liens avec le divin qui sont tissés par ces associations, car, comme le souligne le premier chapitre, Gabriel est bien peu préoccupé par la foi et la pratique religieuse : « On Sundays (...) to the sermon. » (7) Gabriel, c'est l'homme moyen, « neither cold nor hot », « a pepper-and-salt mixture » (7) ; une qualité qui le rend semblable à la colline de Norcombe à laquelle il est associé : « it was a featureless convexity of chalk and soil —an ordinary

specimen of those smoothly-outlined protuberances of the globe which may remain undisturbed on some great day of confusion. » (11)

A maintes reprises dans le roman la Bible est convoquée, le plus fréquemment par les « rustics », car elle fait partie intégrante de la culture populaire. Mais, il faut se garder de toute simplification sur ce point car Hardy met parfois dans la bouche de certains de ces personnages secondaires « des vues assez iconoclastes sur la morale et la religion » (CNED, 101). Coggan, par exemple, raconte comment le père de Bathsheba ne parvenait à remplir son devoir conjugal qu'en enjoignant sa femme d'ôter son alliance, dans le but de se convaincre qu'il enfrenait ainsi le septième commandement. A la demande de Leslie Stephen, Hardy accepta d'atténuer le caractère iconoclaste de ce passage en faisant remarquer par Joseph Poorgrass : « well, 'twas a most ungodly remedy » à la place du « godly remedy » initialement prévu. De la même façon, le sentiment de culpabilité exprimé par Joseph Poorgrass qui, lorsqu'il s'arrête au Buck's Head au lieu d'acheminer le cercueil de Fanny Robin, admet avoir déjà beaucoup péché cette semaine-là, donne lieu à une défense et illustration des bienfaits de l'Eglise anglicane, qui, contrairement aux églises non-conformistes (« Chapel »), présente l'avantage, selon Coggan, de « laisser ses ouailles pécher en paix » (I. Gadoin, CNED, 102).

Hardy se garde bien de toute idéalisation excessive du monde rural. Si les personnages sont dans l'ensemble pénétrés de culture biblique, leur savoir biblique recèle parfois des lacunes extraordinaires. C'est ainsi que le malheureux Cain Ball s'est vu affublé d'un prénom bien embarrassant, sa mère ayant tout simplement confondu Caïn et Abel ; les bergers étant les descendants d'Abel, la confusion est doublement embarrassante et dit quelque chose de l'incompétence du pauvre garçon que l'on voit toujours courir en tous sens, qui se révèle incapable de faire un récit sans s'étouffer à chaque phrase (scène où il raconte avoir vu Bathsheba à Bath en compagnie d'un soldat). Les paysans de *FFMC* ne sont d'ailleurs pas des parangons de vertu, de sagesse et de compétence. Plus généralement, la communauté des « rustics » à laquelle on attribue parfois un rôle semblable à celui du chœur antique, incarne, certes, une permanence que le texte valorise, mais aussi des forces de résistance au changement, un statisme qu'il ne valorise pas nécessairement. Ainsi des commentaires désapprobateurs que certains formulent à propos de Bathsheba et de son désir de diriger elle-même la ferme. Cette volonté de Bathsheba de s'affranchir des usages et des déterminismes genrés est mal perçue par la communauté qui prédit la ruine de la ferme à très court terme.

Bathsheba, elle aussi, porte un nom biblique : celui de la Bethsabée du Livre des Rois et du Livre de Samuel ; la femme de Urie (ou Ourias) le Hittite, surprise au bain (c'est ainsi qu'elle est en général représentée, notamment par Rembrandt) puis convoitée par David. Mais, ici aussi, Hardy se joue de l'hypotexte biblique car, si c'est bien sous le regard d'un homme, Gabriel, qu'elle apparaît pour la première fois, et si, par la suite, elle fait bien l'objet d'une pulsion scopique, notamment de la part de Boldwood, la scène inaugurale rend le dispositif complexe en plaçant Bathsheba elle-même devant un miroir dans lequel elle contemple son reflet, non sans satisfaction, ce qui fait dire à Gabriel que la jeune femme est coupable de ce dont les femmes sont toujours coupables à ses yeux : « vanity ». La deuxième fois qu'il la voit, ou plutôt qu'il cherche à la voir, elle lui apparaît telle que Eve apparaît à Satan dans le *Paradise Lost* de Milton (16) : « he saw her in a bird's-eye view, as Milton's Satan first saw Paradise. » Si Bathsheba est Eve, elle est alors une nouvelle Eve, une préfiguration de la « New Woman » qu'incarnera plus tard Sue Bridehead dans *Jude the Obscure*. Car *FFMC* est avant tout un roman victorien dans lequel on retrouve les grandes questions qui préoccupent la période : celle notamment du déterminisme, qu'il s'agisse des déterminismes sociaux (« the condition of England novels »), des déterminismes genrés ou de l'impact des théories darwiniennes.

I.4. Un roman victorien

Bathsheba est le personnage qui évolue le plus au cours du récit, ou plus précisément celui qui montre les plus grandes qualités d'adaptation, et cette adaptation passe par une redéfinition des déterminismes genrés.

Au début du roman, Bathsheba nous est présentée, par le biais du regard que Oak porte sur elle, comme « a fair product of Nature in the feminine kind » (10), une essentialisation à laquelle Oak ajoute une qualification, un jugement de valeur : « vanity » (11). C'est donc d'emblée dans un carcan que Bathsheba est placée. La surprise viendra de ce qu'elle bouscule les idées reçues, notamment en prenant la décision de se passer de régisseur, en allant vendre ses bêtes elle-même au marché de Casterbridge. Ce que le texte suggère à ce propos, c'est que, s'il y a peut-être chez elle quelque coquetterie à se voir admirée par les fermiers, le sentiment qui prédomine est la fierté de parvenir à faire ce qu'elle a à faire, c'est-à-dire un travail d'homme.

A de nombreuses reprises, Bathsheba est placée dans des conditions, voire dans des positions, qui sont jugées bien peu féminines. C'est le cas, par exemple, de ce moment où elle se renverse sur son cheval : « She seated herself in the manner demanded by the saddle, though hardly expected of

the woman. » (18) ; quand elle reprend la ferme de son oncle à Weatherbury, Joseph Poorgrass commence par l'appeler « Sir » (64) ; plus tard, Troy l'appellera « mate » (127). Plus tard encore, elle part de nuit rejoindre Troy à Bath : constatant la disparition de la jument, les hommes de la ferme repoussent l'idée qu'une femme puisse avoir commis ce vol : « A woman was out of the question in such an occupation at this hour. » (162)

Bathsheba exprime, en outre, des vues peu orthodoxes sur le mariage : « Boldwood as a means of marriage was unexceptionable (...) and the novelty had not yet begun to wear off. » (103) La voix narrative ici prend le relais : on s'éloigne du personnage pour tomber dans l'aphorisme par lequel Hardy exprime des vues sur le mariage assez proches de celles qu'il exprimera dans *Jude the Obscure* et qui lui vaudront les foudres de la presse et des lecteurs – c'est-à-dire le mariage comme transaction commerciale. D'autres passages réaffirment l'opposition de principe de Bathsheba à propos du mariage : « She chafed to and fro in rebelliousness, like a caged leopard; (...) than of promotion and honour. » (211)

Bathsheba en vient à s'inquiéter d'être ainsi perçue comme une sorte d'Amazone (155) et demande à Liddy si elle ne la trouve pas trop masculine (« mannish », 155). Bathsheba a conscience de vivre dans un monde d'hommes, fait par et pour les hommes. C'est ce qu'elle dit à Boldwood : « It is difficult for a woman to define her feelings in language which is chiefly made by men to express theirs. » (270) Il s'agit pour elle de trouver sa voie et sa voix, de trouver sa place dans cet environnement et de se forger un langage.

Comme l'a montré William Mistichelli, l'autre grand personnage féminin du roman, Fanny Robin, ne parvient pas, comme Bathsheba le fait, à combiner harmonieusement le masculin et le féminin. Prenant pour point d'appui la scène devant la caserne où Fanny lance des boules de neige contre la fenêtre de Troy : « The throw was the idea of a man conjoined with the execution of a woman. » (70), Mistichelli conclut : « the man-woman combination here indicates a discrepancy or defect— a split in Fanny which works against her chances to accomplish her ends. Because she cannot perform a man's business as she would like, she is thwarted in performing a woman's business, also. Fanny cannot bring the two sexes in her together in an efficacious way. » (58).

Parallèlement, les personnages masculins, notamment Boldwood et Troy, ne parviennent pas à s'extraire des codes du masculin. Boldwood ne se départ pas de la conviction que Bathsheba a tout à gagner à l'épouser et met à la convaincre une insistance qui confine au harcèlement. Quant à Troy, le brio du personnage ne suffit pas à masquer que c'est avant tout un parasite. Comme le conclut Mistichelli : « Boldwood's murder of him seems a fitting conclusion to both their careers. It dramatizes their failures to extricate themselves from reliance on the woman they would use to compensate for their emptiness. They are doomed, it seems, to play out their relationship in a one-dimensional way, as sexual rivals, and nothing more. » (61) Oak apparaît donc comme le partenaire idéal de Bathsheba. L'homme « moyen » qu'il est la rappelle parfois à l'ordre, mais il la laisse faire son apprentissage. Le mariage final – c'est d'ailleurs Bathsheba qui prend l'initiative, dans un dernier pied de nez aux conventions – sied à ce monde qui repose en grande partie sur le compromis (« a world made up largely of compromise », 34). Pour citer une dernière fois Mistichelli : « there is also suggested that in such a joining, roles and identities are intermingled and exchanged. What results is a love that bypasses the condition of predator and prey, parasite and host, or master and servant. Male and female come together to promote the fulfilment of their humanity—not merely to insure the survival of their species. » (63).

Pour résumer, on retrouve dans *FFMC* cette problématique du féminin qui traverse la littérature victorienne (*Jane Eyre*, *The Mill on the Floss*, *Middlemarch*, etc. – Hardy a souvent été comparé à George Eliot). Pour autant, si elle semble bien relier le roman à cette fiction gynocentrée, la question du féminin s'inscrit dans une perspective philosophique plus large au sein de laquelle c'est l'humanité tout entière qui est soumise au déterminisme.

La multiplicité des genres convoqués dans le roman et les inflexions que Hardy leur apporte traduisent le sentiment que ces genres sont désormais devenus obsolètes et incapables de rendre compte d'une réalité que de nouveaux savoirs viennent mettre en lumière. Ainsi dans *FFMC* le jeu sur les contraintes génériques se double-t-il d'un jeu sur les savoirs.

II. Le principe de causalité

Une part importante des nombreux savoirs convoqués par l'instance narrative concerne la question du biologique et porte la trace de la lecture que Hardy fait de la théorie évolutionniste. Les questions soulevées par cette instance narrative -- qui adopte souvent à propos des personnages et de la diégèse une perspective quasi scientifique -- sont celles que l'on trouve au cœur de la théorie darwinienne, à savoir, la question de l'hérédité, de la transmission des caractères héréditaires et des variations, c'est-à-dire des caractères acquis. La question posée, par Darwin et par Hardy, est alors

celle la possibilité même d'une forme de dynamisme dans les systèmes déterministes (ou déterminés). Quelle place pour le libre-arbitre et quelle place pour le changement programmé?

II.1. Une approche scientifique des personnages

Les personnages du roman peuvent être divisés en deux groupes. D'un côté, on trouve les « rustics » et de l'autre, les protagonistes principaux.

Les « rustics » sont sans nul doute l'élément essentiel de la représentation réaliste de ce Wessex imaginé par Hardy. L'emploi du dialecte apporte cette couleur locale qui ancre la représentation dans un lieu, et la peinture de cette communauté humaine où se mêlent traits individuels et traits collectifs forme bien une toile de fond conférant tout son réalisme à l'univers fictionnel. Mais ces personnages secondaires que sont les « rustics », pris dans leur globalité, forment également un système défini par la permanence, l'immutabilité, voire une forme de statisme.

L'accent est, en effet, mis sur la transmission, la pérennité. Le vieux malteur, qui est si vieux que personne ne peut dire son âge, est le patriarche d'une famille qui comprend quatre générations : son fils Jacob que le narrateur présente comme « a young man about sixty-five » (46), son petit-fils William, « Billy, a child of forty » (46) et Liddy, la servante de Bathsheba qui a à peu près le même âge que sa maîtresse. Le vieux malteur, dont la malterie est le point de ralliement de la communauté des « rustics », est la mémoire vivante de Weatherbury et de ses environs. En bon gardien de la mémoire des gens et des lieux, il se souvient du père et du grand-père de Gabriel Oak – qui portaient d'ailleurs tous deux le même prénom –, ainsi que de sa grand-mère.

La voix narrative adopte à propos des personnages une approche quasi scientifique. C'est ainsi en termes de géométrie que la « courbe » de vie du vieux malteur est envisagée : « Indeed, he seemed to approach the grave as a hyperbolic curve approaches a straight line—less directly as he got nearer, till it was doubtful if he would ever reach it at all. » (83)

Plus globalement, les personnages sont le siège de forces qu'ils ne contrôlent pas, au nombre desquelles il y a bien sûr l'hérédité. La première chose que nous apprenons de Troy est en effet qu'il est le fils d'une gouvernante française qui avait eu une liaison avec Lord Severn (où l'on retrouve en filigrane la thématique de « governess novels »). Troy est donc un enfant illégitime, ce qui signifie, dans le cadre du discours construit par le texte autour de l'hérédité, que la lignée est rompue. Est-ce la raison pour laquelle le personnage est présenté comme ayant un rapport au temps problématique ? Un chapitre entier est consacré à l'analyse du personnage (« The New Acquaintance Described ») : « Idiosyncrasy and vicissitude had combined to stamp Sergeant Troy as an exceptional being. » (130) Troy porte la marque, l'empreinte de circonstances qui le placent en marge de la normalité. C'est principalement dans son rapport au temps que se traduit cette empreinte particulière : « He was a man to whom memories were an incumbrance, and anticipations a superfluity. (...) With him the past was yesterday; the future, to-morrow; never, the day after. » (130) Troy est un être en constant décalage, tout en contretemps. C'est ce qui ressort de l'épisode du mariage manqué (« All Saints' and All Souls' ») où, si la faute incombe à Fanny, c'est sur Troy que s'attarde le récit, faisant de lui, dans un jeu très dickensien sur les objets, la victime des sarcasmes des vieilles dames et du jacquemart. C'est également le sens de l'accès de « romantisme » (« Troy's Romanticism », titre du chapitre XLV) devant la tombe de Fanny, qui vient bien trop tard. Il n'est pas non plus fortuit qu'après sa disparition se pose la question de la durée, du temps écoulé entre cette disparition et l'annulation du mariage.

Troy déborde de dynamisme, mais parce que ce dynamisme ne puise son origine dans aucune racine, il est mal canalisé et s'épuise en vaine agitation. Troy est un personnage entropique : « Troy was full of activity, but his activities were less of a locomotive than a vegetative nature. (...) in useless grooves through unheeding comprehension. » (131-32) Troy est ainsi présenté comme un système dynamique qui évolue vers le désordre, vers la perte d'énergie. Troy finalement s'en remet au hasard, et comme tout bon joueur, il tente de lire quelque dessein dans sa malchance : « Wet weather is the narrative, and fine days are the episodes, of our country's history » (200) Formule intéressante qui renvoie à la mise en récit d'une conception de l'histoire et de l'existence humaine. Il s'agit néanmoins d'une conception que le récit ne valide pas. Oak a, à propos de Troy, une autre formule : « his being higher in learning and birth than the ruck o'soldiers is anything but proof of his worth. It shows his course to be down'ard. » (149). Au regard des désordres entropiques qui caractérisent le personnage, la trajectoire paraît effectivement prévisible.

Il n'est pas non plus anodin que ce soit Troy qui s'enquiert de l'hérédité de Boldwood (184), comme si Troy tentait de mettre dans l'histoire de Boldwood un sens de la continuité qui est absent chez lui-même.

C'est cependant dans des termes quelque peu différents que la voix narrative présente Boldwood : « The phases of Boldwood's life were ordinary enough, but his was not an ordinary nature. (...) the perfect balance of enormous antagonistic forces – positives and negatives in fine adjustment. (...) He was always hit mortally, or he was missed. » (95) Ici encore, c'est en termes de lois de la physique que le personnage est envisagé, en termes d'équilibre instable résultant de la poussée de

forces antagonistes. L'alternative est entre l'apparence de la stagnation, de l'absence d'énergie, et le basculement vers le désordre. Dans ce contexte, une perturbation minimale (en l'occurrence la carte de Saint-Valentin) suffit à déséquilibrer le personnage ; mais est-ce à dire que le diagnostic de folie qui, après le meurtre de Troy, lui évite la mort par pendaison actualise les antécédents familiaux de Boldwood ?

Bathsheba est, comme Boldwood, le siège de processus antagonistes : « Bathsheba's was an impulsive nature under a deliberative aspect. » (103) C'est en premier lieu sous l'angle des pulsions qu'elle est perçue, pulsions qui sont mises au compte d'instincts typiquement féminins (« vanity »). Et, de fait, ce sont bien ces « instincts » féminins qui fournissent l'impulsion première dans le récit, corroborant (temporairement) le jugement de Oak. C'est par exemple de façon « impulsive » (27) qu'elle court littéralement après Gabriel pour rétablir la vérité après que sa tante a évincé Oak, qui était venu la demander en mariage, en lui disant que la jeune femme avait déjà de nombreux prétendants.

C'est également la « vanité », insiste le narrateur, qui pousse Bathsheba, piquée par le manque d'intérêt évident que Boldwood manifeste à son égard (« Farmers -A Rule - An Exception »), à lui adresser la carte de la Saint-Valentin et à rajouter le sceau fatidique : « marry me ». Comment faut-il interpréter cet acte ? Bathsheba, dont le père était volage (« fickle », 52) est-elle en passe de reproduire le comportement du père ? L'inconstance, le désir de séduire, seraient-ils des traits acquis (des écarts à la norme, des variations au sens darwinien du terme) qui se transmettraient de génération en génération ? Mais cet acte n'est-il pas également envisageable comme le résultat d'un libre-arbitre ? Bathsheba, nous dit le narrateur, est tout à fait capable d'analyser une situation et ainsi de contrôler sa nature impulsive : « being a woman who frequently appealed to her understanding for deliverance from her whims » (102). La différence entre elle et Boldwood, ou elle et Troy, est que le personnage n'est pas monolithique, que ce qui menace le personnage, ses instincts, est rééquilibré par la réflexion et par une capacité d'apprentissage.

Car l'hérédité n'est pas un facteur suffisant. C'est ce que le lecteur apprend au travers de quelques remarques à propos des deux chiens de Gabriel et d'un veau nouveau-né dans l'étable de Bathsheba (c'est en tant qu'organismes vivants que humains et animaux, qui sont soumis aux mêmes lois biologiques, sont envisagés) : « (...) a little calf about a day old, looking idiotically at the two women, which showed that it had not long been accustomed to the phenomenon of eyesight, and often turning to the lantern, which apparently it mistook for the moon, inherited instinct having as yet had little time for correction by experience. » (16) L'expérience vient donc corriger l'hérédité. C'est ce qui sépare George, le vieux chien, qui a acquis une longue expérience (31) et qui sait parfaitement interpréter toutes les nuances langagières et tonales de son maître, du jeune chien qui est encore en phase d'apprentissage : « He was learning the sheep-keeping business, so as to follow on at the flock when the other should die, but had got no further than the rudiments as yet – still finding an insuperable difficulty in distinguishing between doing a thing well enough and doing it too well. » (31) Le jeune chien est finalement abattu par Gabriel parce qu'il avait trop bien fait son travail : « another instance of the untoward fate which so often attends dogs and other philosophers who follow out a train of reasoning to its logical conclusion, and attempt perfectly consistent conduct in a world made up so largely of compromise. » (33-4)

Bathsheba montre des capacités d'adaptation précisément parce qu'elle corrige l'instinct par la réflexion. Plus généralement, comme on l'a déjà vu, Bathsheba est multiple et non monolithique. C'est ce qui fait tout le dynamisme du personnage et ce qui lui permet de corriger la trajectoire sur laquelle elle était lancée, ce que le texte représente en termes de positions. Au début du roman, elle apparaît, juchée sur sa carriole, « on the apex » ; puis c'est au tour de Oak de se retrouver « on the apex » (40), quand il lutte contre l'incendie au chapitre VI ; puis c'est à nouveau Bathsheba qui le rejoint sur les meules de foin (195). Symboliquement, à la fin de l'orage, ils se retrouvent au même niveau à regarder par le même trou de serrure : « the same chink » (195). Il s'agit là d'une évolution du personnage qui doit tout à l'expérience, ce que le texte appelle : « her severe schooling » (255) Cette correction par l'expérience, par l'apprentissage est nécessaire, faute de quoi, comme le montrent les péripéties du récit, les trajectoires des personnages sont prévisibles et conduisent à leur perte.

II.2. Trajectoires et principe de causalité

C'est toujours avec une forme de détachement scientifique que ces trajectoires sont présentées par la voix narrative. Tout débute par l'envoi de la carte de la Saint-Valentin : l'impulsion première est bien le fruit d'une pulsion, voire d'un caprice (« very idly and unreflectingly », 79). Mais les choses se compliquent bien vite. Car la carte a pour effet de détourner Boldwood des chemins qu'il s'était tracés. Jusqu'à présent, les femmes n'avaient été pour lui que des comètes à la course incertaine : « To Boldwood women had been remote phenomena rather than necessary complements – comets of such uncertain aspect, movement, and permanence, that whether their orbits were as geometrical, unchangeable, and as subject to laws as his own, or as absolutely erratic as they superficially

appeared, he had not deemed it his duty to consider. » (93) On aura noté l'emploi du vocabulaire de l'astronomie qui, s'il est l'un des moyens par lesquels le destin des individus est lié à celui de l'univers est aussi symptomatique de la tournure quasi scientifique que prennent les commentaires du narrateur sur les effets de la lettre. Il n'est ainsi pas anodin que la mention du sceau « marry me » soit immédiatement suivie d'un commentaire retraçant le trajet, au sens propre, de la lettre : « the same evening the letter was sent, and was duly sorted in Casterbridge post-office that night, to be returned to Weatherbury again in the morning. » (79)

Les effets de cette perturbation sont ensuite analysés avec une rigueur pseudo scientifique : « Material causes and emotional effects are not to be arranged in regular equation. The result from capital employed in the production of any movement of a mental nature is sometimes as tremendous as the cause itself is absurdly minute. (...) to-day. » (93) Le vocabulaire de la physique appliqué aux actes humains et aux « mouvements de nature mentale » transforme les êtres humains en particules lancées sur des trajectoires prévisibles si l'on sait résoudre l'équation qui relie les « causes matérielles » et les « effets émotionnels ». La pique à l'encontre de la nature féminine dont l'intuition n'est ici d'aucun secours n'annule pas la tournure géométrique que prend le destin des personnages. Est alors formulé un principe de causalité selon lequel toute perturbation induit une nouvelle trajectoire qui devient alors déterminée et donc inéluctable : « But a resolution to avoid an evil is seldom framed till the evil is so far advanced as to make avoidance impossible » (98) L'origine de la perturbation – en l'occurrence les motivations de l'expéditeur de la lettre – est indifférente, car lancer une nouvelle trajectoire ou rediriger une trajectoire existante, revient au même, ce que le narrateur explique avec une rigueur quelque peu pesante : « It is foreign to a mystified condition of mind to realize of the mystifier that the processes of approving a course suggested by circumstance, and of striking out a course from inner impulse, would look the same in the result. The vast difference between starting a train of events, and directing into a particular groove a series already started, is rarely apparent to the person confounded by the issue. » (80) Si l'acte initial, la perturbation, relève bien du libre-arbitre, elle lance les personnages sur des trajectoires qui les emprisonnent (*a train of events, a groove*) et finissent par les priver de ce libre-arbitre en les faisant retomber dans un système déterministe. C'est ce que suggère le titre même du chapitre LII, « Converging Courses » dans lequel le montage alterné met en présence tous les protagonistes dont les trajectoires ne peuvent alors que se croiser de façon tragique. Ce montage alterné qui substitue la simultanéité à la successivité naturelle du récit suggère un basculement dans le désordre (temporel). Le chapitre LIII devient le point d'aboutissement de toutes les trajectoires ; pourtant, c'est au chapitre suivant que le meurtre a lieu : « concurratur—Horae Momento » (« the battle commences— In an Instant », 282). La note concernant les *Satires* d'Horace auxquelles Hardy emprunte ce titre complète la citation : « the battle commences : in an instant comes swift death or joyful victory » ; le titre complet suggère alors que dans cet affrontement final, des renversements sont possibles, anticipant ainsi sur le retournement heureux qui s'opère à la fin du roman.

La mise en place de ces trajectoires et l'approche scientifique qu'adopte l'instance narrative soulignent, au bout du compte, que les personnages sont pris dans des déterminismes qui rendent problématique la question de leur marge de liberté.

III. « Finding a scale for the human » (Gillian Beer) : darwinisme, récit et écriture

Si les hommes ne sont pas tout à fait impuissants et s'ils disposent d'un libre-arbitre et de capacités d'apprentissage, il n'en reste pas moins que le temps humain n'est rien au regard du temps long de l'univers. L'univers fictionnel de Hardy en effet porte la marque de l'influence des travaux de Darwin. L'univers décrit par Darwin est un univers dans lequel les mutations, chez l'animal tout autant que chez l'homme, sont constantes, gouvernées par des lois de sélection qui sont le fruit à la fois du déterminisme (l'hérédité des caractéristiques intrinsèques mais aussi des traits acquis) et du hasard (qui préside à la sélection des variations). La révolution que Darwin opéra dans les esprits provenait certes de la remise en cause d'une vision créationniste de l'univers (les travaux de Charles Lyell, *Principles of Geology* (1830-33) et de Robert Chambers, *The Vestiges of The Natural History of Creation*, (1844) avaient déjà cependant porté les premiers coups de boutoir). Mais plus profondément, c'est l'idée même d'une sélection aléatoire qui marqua les esprits. Non seulement ce n'était plus vers l'homme exclusivement, vers son bien-être et son épanouissement, que convergeaient les lois naturelles, mais l'humain était en outre soumis à des forces incontrôlables.

FFMC porte la marque de cette révolution darwinienne qui mettait en évidence l'insignifiance du temps humain au regard de l'évolution de la planète et de l'univers, ainsi que la petitesse de l'homme au regard des forces déployées par une nature indifférente, voire hostile.

III.1. L'épaisseur du temps

La petitesse de l'homme et l'insignifiance du temps humain se mesurent par comparaison avec l'immensité du cosmos et l'épaisseur du temps. Le chapitre II s'ouvre sur une description de Norcombe Hill qui fournit les éléments essentiels (11). La colline est le résultat des poussées géologiques qui soulèvent la surface du globe et forment le paysage ; elle est ainsi la trace de l'évolution géologique de la surface terrestre ; la voix narrative souligne également le caractère « indestructible » de la colline. En ce sens cette banale colline, constituée de matériaux aussi friables que la craie et la terre, s'avère bien supérieure aux majestueuses falaises en granit qui s'élèvent à des hauteurs vertigineuses ; au gré des processus complexes qui président à la sélection des mutations, ce n'est pas toujours le spectaculaire qui subsiste. La narration se penche ensuite, non pas encore sur « la musique des sphères », mais sur le bruit du vent dans les arbres, et place l'humain en position d'auditeur : « The instinctive act of humankind was to stand and listen, and learn how the trees on the right and the trees on the left wailed or chaunted to each other in the regular antiphonies of a cathedral choir. » (12) On aura noté la hauteur de vue qu'adopte la voix narrative ; ce ne sont pas les personnages qui sont placés au centre de cette vision, mais bien l'humanité tout entière à l'écoute de ces bruits de la nature sacralisés.

Les paragraphes suivants nous font passer de la terre au cosmos : « The sky was clear—remarkably clear—and the twinkling of all the stars seemed to be but throbs of one body, timed by a common pulse. (...) and to believe that the consciousness of such majestic speeding is derived from a tiny human frame. » (12)

Il s'agit là de la description d'un moment de plénitude où l'homme fait l'expérience sensible de l'immensité du cosmos, du mouvement des planètes. Par le biais de la métaphore anthropomorphique (« one body »), on pourrait dire qu'il s'agit presque d'un corps à corps, et si l'expérience permet une appréhension de l'immensité de ce corps céleste (« epic », « majestic ») l'humain reste cependant la seule conscience percevante.

Gabriel Oak trouve naturellement sa place dans ce panorama, lui qui se fie aux étoiles pour dire l'heure. Gabriel est patient et ne s'acharne pas à tenter de changer les choses sur lesquelles il n'a pas prise : « although if occasion demanded he could do or think a thing with as mercurial a dash as can the men of towns who are more to the manner born, his special power, morally, physically, and mentally, was static, owing little or nothing to momentum as a rule. » (13) Il semble être en harmonie avec les mouvements imperceptibles des étoiles. Mais, au-delà de cela, Oak semble avoir, intuitivement, une conscience fine des lois qui gouvernent le monde. C'est le sens d'une réflexion de Bathsheba à son propos : « (...) the simple lesson which Oak showed a mastery of by every turn and look he gave — that among the multitude of interests by which he was surrounded, those which affected his personal well-being were not the most absorbing and important in his eyes. Oak meditatively looked upon the horizon of circumstances without any special regard to his own standpoint in the midst. » (226) La remarque va au-delà d'une simple réflexion sur l'altruisme de Oak et se lit avant tout comme un commentaire sur la conscience (intuitive) tout à fait post-darwinienne que Gabriel a de la place réelle de l'homme dans l'univers. Il ne sert à rien de s'interroger sur notre propre place dans cet univers, car les forces qui le régissent nous dépassent.

L'on peut avoir parfois le sentiment, à la lecture de *FFMC*, et de la fiction hardyenne en général, d'un certain acharnement à l'encontre des hommes, tant les forces en présence paraissent démesurées.

L'orage du chapitre XXXVII en est l'illustration la plus parfaite : « Manœuvres of a most extraordinary kind were going on in the vast firmamental hollows overhead. (...) It hardly was credible that such a heavenly light could be the parent of such a diabolical sound. » (192-93) Véritable démonstration de force, déchaînement insensé, l'orage témoigne des forces en présence. On peut également le voir comme une réponse des éléments à la pathétique tentative d'imitation à laquelle Troy s'est livré lors de l'exercice à l'épée, où il éblouit Bathsheba par des mouvements d'épée qu'il dit être « quicker than lightning » (144) : « In short, she was enclosed in a firmament of light, and of sharp hisses, resembling a sky-full of meteors close at hand. » (144) Mais il y a quelque chose d'artificiel dans cette *aurora militaris* (dont témoigne d'ailleurs le néologisme employé par Hardy). La démonstration relève de la « magie » (145), de l'illusion ; et c'est bien sur une ruse que Troy vole un baiser à Bathsheba (prises dans leur totalité, les connotations associées à l'épisode l'apparentent à un viol). L'orage en revanche n'a rien d'artificiel, il est au contraire la manifestation d'une violence qui touche au sublime, un sublime darwinien, comme le précise I. Gadoin, « impressing man with a sense of his own insignificance within the wider history of the earth. » (*Multiple Time*, 5)

Les efforts humains ne sont pas forcément vains : Oak sauvegarde la récolte de Bathsheba, là où Boldwood, qui avait été mis en garde par ses hommes et qui avait décidé de ne rien faire, perd tout. Cela ne suffit pas pourtant pour dire que c'est sur des critères moraux que s'effectue le choix entre ceux qui gagnent et ceux qui perdent, car en aucun cas Oak ne mérite de perdre son troupeau au début du roman. Ce qui ressort des coups du sort et des déchaînements de la nature, c'est leur

caractère indifférent, arbitraire. La nature n'a que faire de la bonté, de la générosité, des qualités morales des uns et des autres. On dirait même parfois qu'elle se joue des bons sentiments de certains. Ainsi, quand les « mâchoires » de la gargouille de l'église de Weatherbury se mettent à déverser des « torrents » de pluie sur les fleurs que Troy avait déposées sur la tombe de Fanny Robin. Comme toujours avec Troy, qui est un être de l'instant, tout arrive trop tard, et ce repentir bien tardif ne vaut pas rachat (243). La gargouille elle-même semble être le résultat d'une évolution étrange, telle une créature mutante : « It was too human to be called like a dragon, too impish to be like a man, too animal to be like a fiend, and not enough like a bird to be called a griffin. Free passage to the water it vomited. » (241) Elle nous rappelle également le jacquemart de l'horloge dans l'église de All Saints où Troy attend Fanny Robin (chapitre XVI) : « One could almost be positive that there was a malicious leer upon the hideous creature's face, and a mischievous delight in its twitchings. » (92)

Y aurait-il une intention (encore les « silent workings of an invisible hand », 217) dans cet acharnement de la nature à détruire l'œuvre de l'homme ? Cependant si intention il y a, elle n'est pas nécessairement hostile. L'exemple de l'hospice de Casterbridge fournit matière à réflexion : « Originally it had been a mere case to hold people. (...) Then Nature, as if offended, lent a hand. Masses of ivy grew up, completely covering the walls, till the place looked like an abbey; and it was discovered that the view from the front, over the Casterbridge chimneys, was one of the most magnificent in the county. » (207) Envahi par le lierre, l'hospice semble avoir été absorbé par la nature, ce qui, en l'occurrence, n'est pas une mauvaise chose, car l'on voit bien que, puisqu'il s'agissait d'un bâtiment destiné à recueillir les plus démunis, peu de cas avait été fait de son architecture lors de sa construction. La nature se rangerait-elle aux côtés des démunis ? Pas véritablement, puisque la maison du malteur est elle aussi « inwrapped with ivy » (44) et que le toit de la maison de Bathsheba est couvert de mousses et de plantes parasites (59).

III.2. Architecture et évolution

L'architecture, que bien évidemment Hardy connaissait bien, occupe une place intermédiaire dans cette opposition entre temps long et temps humain car elle allie le travail de l'homme et le passage du temps. Elle est l'une des traces de « l'épaisseur du temps » (L. Estanove, « La trace historique chez Thomas Hardy ») et témoigne de la grandeur qu'il y a à lutter contre un processus que l'on sait inéluctable et incontrôlable.

Les bâtiments, en effet, sont des palimpsestes, terme que Hardy emploie à propos des hommes, et plus précisément à propos de Oak (189), mais le terme peut également s'appliquer aux maisons et ouvrages architecturaux que Hardy inscrit toujours dans le temps. Comme les organismes vivants, elle reflète parfois des qualités d'adaptation. Ainsi de la maison de Bathsheba : « (...) a hoary building, of the early stage of Classic Renaissance as regards its architecture, (...) such modest demesnes. » (59) Les modifications successives qui ont transformé ce qui était à la Renaissance un manoir cossu dans lequel résidait le maître des lieux en une modeste maison de ferme reflètent les évolutions socio-économiques et politiques du pays. Le narrateur souligne toutefois que ces évolutions se sont faites harmonieusement et témoignent d'une capacité d'adaptation : « This circumstance, and the generally sleepy air of the whole prospect here, together with the animated and contrasting state of the reverse façade, suggested to the imagination that on the adaptation of the building for farming purposes the vital principle of the house had turned around inside its body to face the other way. Reversals of this kind, strange deformities, tremendous paralyses, are often seen to be inflicted by trade upon edifices — either individual or in the aggregate as streets and towns — which were originally planned for pleasure alone. » (59-60) Aucun monstre n'est né de ces mutations, aucune maladie paralysante n'est apparue, l'organisme (le bâtiment) est resté sain au prix d'une légère mutation. Les édifices construits par l'homme sont semblables à des organismes vivants ; ils portent les traces du passage du temps : l'église et le château de Weatherbury sont ainsi des survivances du Moyen Âge : « typical remnants of mediaevalism » (113), et les arches de la grange sont rongées par le temps (« time-eaten »). Comme on l'a déjà vu, la grange est particulièrement valorisée par le narrateur dans la mesure où, n'ayant subi aucune modification depuis son édification, elle est un témoignage de la grandeur du travail de l'homme (113).

Ainsi le discours sur l'architecture permet-il d'envisager une forme d'évolution au sein de laquelle les hommes ne sont pas entièrement broyés par des processus sur lesquels ils n'ont pas prise. C'est cette conviction de la grandeur de l'effort humain qui confère également aux protagonistes, et notamment à Gabriel et Bathsheba, leur humanité et leur dynamisme. On a beaucoup glosé sur le pessimisme de Hardy qui résulte de la conviction, héritée de Darwin, que l'évolution n'a cure des besoins et des desseins de l'homme. Mais il y a également un versant plus lumineux qui apparaît fortement chez Hardy, et qui, comme Gillian Beer l'a montré, existe également chez Darwin, un versant qui accorde une place non négligeable à la part du sensible.

III.3. La part du sensible

Dans *Darwin's Plots. Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot and Nineteenth-Century Fiction*, Gillian Beer analyse cette contradiction apparente chez Darwin et chez Hardy, à savoir que la conviction selon laquelle l'existence se structure comme une intrigue, voire une conspiration (« plot ») est contrebalancée par une recherche de l'appréhension et de la jouissance sensibles de tout ce qui fait l'existence matérielle :

He shared with Darwin that delight in material life in its widest diversity, the passion for particularity, and for individuality and plenitude which is the counter-element in Darwin's narrative and theory. (240)

Alongside the doomed sense of weighted past and incipient conclusion, goes a sense of plenitude, and 'appetite for joy'. (224)

Hardy does not distrust passion, gaiety and sunshine but he records how through event and time they are threatened, thwarted, undermined. And how for each organism, and through writing, they are recuperated. (226)

Finalement ce qui se joue, nous dit Gillian Beer, c'est l'écriture contre le récit (« writing against narrative » (226)), la présence, à côté de la sphère de l'intelligible, d'une sphère du sensible dans laquelle s'engouffre ce qui échappe à la mise en récit, au principe de causalité et donc au déterminisme.

Que Hardy se soit tourné vers la poésie à la suite de la réception hostile de *Jude the Obscure* (« Jude the Obscene ») en 1895 n'a rien de surprenant, car sa prose tendait déjà vers la poésie, vers une écriture qui s'attache à l'épaisseur sensible de l'univers fictionnel, une écriture en débord qui excède les schémas conceptuels mis en place par le récit, voire les contredit.

Cette appréhension sensible de l'univers fictionnel – favorisée par la tonalité pastorale qui fournit matière à célébrer l'harmonie entre les hommes et la nature – allie fréquemment plusieurs sens. Il est bien évidemment impossible d'être exhaustif sur la question. On se contentera de donner quelques exemples, ainsi celui-ci :

It was very early the next morning—a time of sun and dew. The confused beginnings of many birds' songs spread into the healthy air, and the wan blue of the heaven was here and there coated with thin webs of incorporeal cloud which were of no effect in obscuring day. All the lights in the scene were yellow as to colour, and all the shadows were attenuated as to form. The creeping plants about the old manor-house were bowed with rows of heavy water drops, which had upon objects behind them the effect of minute lenses of high magnifying power. (182)

Où la description semble viser à une synthèse, une appréhension sensible englobant plusieurs sens, le visuel, le tactile, l'auditif ; synthèse qui est présente dans l'image des gouttes d'eau dont le pouvoir grossissant relie l'infiniment petit et l'infiniment grand.

Hardy renvoie fréquemment à la peinture pour décrire le rendu d'une couleur, un jeu de lumières ; parfois avec quelque malice, comme, par exemple, dans cette description du poil du vieux chien George, délavé par les ans, comparé aux couleurs d'un tableau de Turner (31). Rembrandt et ses clairs-obscur sont convoqués (262) – mais le personnage de Bathsheba suffit à convoquer sa « Bethsabée au bain » –, ainsi que les paysagistes hollandais Ruysdael et Hobbema et, bien sûr, Poussin (119) ; Hardy ne mentionne pas directement le *Et in Arcadia Ego* (1637-38) (« Moi (la mort) je suis aussi en Arcadie »), mais le nom de Poussin suffit à faire surgir l'image de cette représentation problématique de l'Arcadie. La prose de Hardy déborde ainsi en direction de la peinture.

Au-delà de ce travail sur les représentations, le roman évoque fréquemment avec une grande sensualité des moments de plénitude. C'est par exemple ce « zéphir » que Gabriel sent dans son cou alors que Bathsheba se penche à ses côtés pour regarder par le trou de la serrure les hommes saouls dans la grange (195). La nature, qui parfois semble s'acharner contre les hommes, peut, à l'occasion, offrir des moments de plaisir gratuit : « By some whimsical coincidences in which Nature, like a busy mother, seems to spare a moment from her unremitting labours to turn and make her children smile, the girl now dropped the cloak, and forth tumbled ropes of black hair over a red jacket. » (17)

C'est d'ailleurs sur le sourire de Oak que s'ouvre le roman, un sourire large qui forme aux coins de ses yeux des « diverging wrinkles ». On est bien sûr tenté de rapprocher cette expression des « converging courses » étudiés précédemment et d'opposer les forces centripètes qui referment le champ des possibles et les forces centrifuges qui, elles, ouvrent sur ce qui échappe aux déterminismes.

C'est également par un sourire et par un geste purement gratuit que débute la rencontre avec Bathsheba, quand, sans aucune raison apparente, elle se contemple dans un miroir et sourit. Au chapitre suivant passant à cheval dans un sous-bois, elle se renverse en arrière sur son cheval : moment de liberté où le personnage s'affranchit des convenances et fait montre d'une capacité d'adaptation. Il s'agit également d'un moment intime – Bathsheba prend soin de s'assurer que personne n'est en vue – surpris par Gabriel. Bathsheba est ainsi d'emblée présentée comme un

personnage jouissant d'une certaine liberté d'esprit qui peut parfois se traduire dans le langage du corps.

C'est également une sensualité évidente qui transparait dans « The Hollow amid the Ferns » dans lequel Bathsheba semble succomber aux charmes de la nature tout autant qu'à ceux de Troy. Le chapitre s'ouvre sur cette évocation :

The hill opposite Bathsheba's dwelling extended, a mile off, into an uncultivated tract of land, dotted at this season with tall thickets of brake fern, plump and diaphanous from recent rapid growth, and radiant in hues of clear and untainted green.

At eight o'clock this midsummer evening, whilst the bristling ball of gold in the west still swept the tips of the ferns with its long, luxuriant rays, a soft brushing-by of garments might have been heard among them, and Bathsheba appeared in their midst, their soft, feathery arms caressing her up to her shoulders. (142-43)

De façon assez remarquable, Hardy inverse plus tard les connotations de cette description puisque c'est dans ce même creux de verdure que Bathsheba vient trouver refuge après la scène avec Troy devant le cercueil de Fanny Robin. On est désormais en automne, les fougères jaunissent et le lieu s'est transformé en marécage : « From her feet, and between the beautiful yellowing ferns with their feathery arms, the ground sloped downwards to a hollow, in which was a species of swamp, dotted with fungi. (...) so dismal a place. » (232-33)

Le passage s'insère, bien sûr, dans la construction thématique de la fragilité des moments de bonheur, mais dans une version sombre, le passage est tout aussi sensuel que le précédent : il permet d'appréhender sensuellement cette dégradation de toute chose, ainsi que l'ensemble d'un système qui relie le bas et le haut, le bourbeux et le vaporeux : « Iridescent bubbles of dank subterranean breath rose from the sweating sod beside the waiting-maid's feet as she trod, hissing as they burst and expanded away to join the vapoury firmament above. » (234)

C'est pourtant dans ce marécage que Bathsheba, comme ces bulles iridescentes, refait surface : après s'être endormie, Bathsheba entend puis voit un écolier : « In the worst attacks of trouble there appears to be always a superficial film of consciousness which is left disengaged and open to the notice of trifles, and Bathsheba was faintly amused at the boy's method. » (233) Puis Liddy arrive et Bathsheba reprend son rôle de maîtresse de ferme et décide de retourner chez elle (235). Qu'il s'agisse de moments heureux ou de moments malheureux, l'appréhension sensible de l'environnement, ces petits moments de jouissance apparemment insignifiants (« the notice of trifles ») opèrent une médiation et réintroduisent une forme de dynamisme dans un système qui avait atteint un point de blocage. L'appréhension sensible vient donc faire contrepoint à la mise en scène parfois quelque peu mécaniste des principes de causalité, à la logique déterministe qui préside à la diégèse. La mécanique bien huilée de la diégèse s'enraie et fait place au bonheur de l'écriture et au plaisir du texte.

Conclusion

Ce sont finalement des tensions plus que des certitudes qui apparaissent quand on se penche sur les liens entre récit et déterminisme – tensions entre une version sombre d'un système qui emprisonne les hommes dans des processus mécanistes sur lesquels ils n'ont pas prise et une version plus lumineuse dans laquelle s'élabore une déconstruction des effets du déterminisme. Si la mise en récit de formes de déterminisme accentue en effet l'horreur d'une conception post-darwinienne de l'univers, le travail de l'écriture témoigne quant à lui d'une certaine fascination pour ce monde nouveau appréhendé poétiquement. Cette double valence est l'un des indices de la modernité de la prose hardyenne dans laquelle des modernistes tels que D. H. Lawrence ou V. Woolf ont pu se reconnaître.

Ouvrages cités

Beer, Gillian. *Darwin's Plots. Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot and Nineteenth-Century Fiction*, Cambridge : CUP, 1983, 2^e édition 2000.

Estanove, Laurence. « La trace historique chez Thomas Hardy », Editions du CRINI © e-crini, n2, 2011.

http://www.ecrini.univ-nantes.fr/52266758/0/fiche_pagelibre/&RH=1296724556445

Gadoin, Isabelle. *Far From the Madding Crowd* : Thomas Hardy entre convention et subversion, Paris : PUF/CNED, 2010.

----- « Multiple Time in Thomas Hardy's *Far From the Madding Crowd* », Editions du CRINI © e-crini, n2, 2011.

http://www.ecrini.univ-nantes.fr/52266758/0/fiche_pagelibre/&RH=1296724556445

Genette, Gérard. *Figures III*, Paris : Seuil, 1972.

Mistichelli, William. « Androgyny, Survival and Fulfillment in Thomas Hardy's *Far From the Madding Crowd* », *Modern Language Studies*, 18 :3, summer 1988, pp. 53-64.

Squires, Michael. « Far from the Madding Crowd as Modified Pastoral », *Nineteenth-Century Fiction*, 25 :3, Dec. 1970, pp. 299-326.

Véronique PAULY (Université de Versailles-St Quentin-en-Yvelines)

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

J. A. Hobson, *The Crisis of Liberalism: New Issues of Democracy*, London: King & Sons, 1909, p. x-xii [Elibron Classics 2005].

En 2011, l'épreuve de civilisation à l'écrit était celle du commentaire de document, tout comme en 2009 et 2008. Les défauts de méthode, signalés en 2008 et 2009, restent d'actualité en 2011 et il est particulièrement conseillé aux candidats au concours de l'agrégation de lire les rapports de jury des années précédentes afin de prendre en compte les remarques concernant la langue et la méthode.

On ne répétera jamais assez qu'il est dangereux de faire une impasse sur une question au prétexte que la période avant la guerre de 1914 semblait moins « intéressante » et donc était « peu susceptible de tomber ». La réussite à l'agrégation n'a pas de rapport avec la chance ; elle sanctionne un travail complet sur trois plans fondamentaux : la qualité de la langue, la technique du commentaire et les connaissances spécifiques à la question, le tout s'inscrivant dans la logique de la culture générale d'un(e) diplômé(e) d'études anglophones.

La langue

Il est important d'insister sur la qualité de la langue, sa correction, sa richesse lexicale et idiomatique, car elle est au service d'un contenu dont la précision et l'argumentaire doivent convaincre le jury. Il serait malvenu que des candidats à un concours de recrutement de professeurs de langue ne puissent prétendre à la maîtrise démonstrative d'une langue que les lauréats enseigneront. Par ailleurs, le temps de l'épreuve est suffisamment long pour que les candidats puissent relire et améliorer la qualité syntaxique de leur travail, pour qu'ils vérifient l'opportunité stylistique de telle ou telle expression et apportent les corrections nécessaires.

Dans ce cadre, les formes verbales contractées ne conviennent pas ; les éléments de la langue familière comme les marqueurs imprécis et vagues (*anyway, lots of, a lot of, big*) et le calque de tournures françaises (*It is important to notice* (il faudrait d'ailleurs dire *to note*), *we must say that..., as we can see, it is to be noted that*) retardent et alourdissent le contenu attendu sans pouvoir masquer la pauvreté de l'expression, voire de l'analyse. Il serait bon de varier les mots de liaison.

La méconnaissance du *present perfect* et l'erreur sur un présent de narration (en anglais le *preterit* est le temps de la narration) se retrouvent au-delà du cercle des très mauvaises copies. Accorder en nombre les adjectifs, faire des erreurs sur le *preterit* des verbes irréguliers sont des fautes graves qui sont pourtant présentes dans un nombre non négligeable de copies. Passer en revue un groupe pluriel par l'extraction singulière oblige à signaler le pluriel du groupe (*one of their enemies* ; *one of his ideas*).

L'omission d'une lettre majuscule à *Liberal* ou l'emploi du déterminant *the* montre que beaucoup trop de candidats francophones ne maîtrisent pas les éléments qui définissent la langue anglaise comme « autre ». On retrouve de nombreuses fautes de lexique : *economical* pour *economic* ou encore *liberalist* (qui n'existe pas) pour *Liberal*, *critics* pour *criticisms*, *critic* pour *critical*, autant de fautes qui indiquent que certains candidats ne lisent pas suffisamment d'ouvrages en langue anglaise, et en premier lieu les ouvrages de la bibliographie sur la question du Parti libéral.

La technique du commentaire

Comme en 2009, le jury de civilisation de 2011 a été frappé par le manque de maîtrise des codes du commentaire ; certains candidats n'ont pu répondre à l'exercice demandé, essentiellement parce qu'ils plaquaient leurs connaissances ou/et paraphrasaient le document. Dans les deux cas, ces candidats ne maîtrisent pas l'exercice du commentaire et se contentent de réciter leur cours, oubliant le document dans son intégralité et dans sa complexité.

La sélection des connaissances nécessaires doit se faire en rapport avec les mots ou les sens induits sans ignorer aucun aspect du document à étudier. Ainsi, la mobilisation des connaissances ne doit pas non plus se transformer en digression. Pour les candidats, il s'agit non seulement de déterminer l'éventail des connaissances à mobiliser ainsi que le bornage chronologique dont ils ont besoin, mais aussi de les limiter au poids qu'ils ont dans le document original : autrement dit, le document génère les explications et la mise en évidence de stratégies nécessaires à sa compréhension. Confronter le document à ce qui n'est pas le document pour le rendre explicite, c'est-

à-dire fournir une réflexion argumentée au lecteur, doit se fonder sur une problématique initiale qui détermine le contexte et la nature des analyses, elles-mêmes possibles grâce aux connaissances des candidats. On voit bien ici qu'un catalogue de connaissances récitées dans la copie (placage de connaissances) n'a pas d'intérêt, pas plus que la reformulation du document (paraphrase totale ou partielle). En revanche, l'utilisation de connaissances pour fonder les analyses et les perspectives d'éclairage du document doit être la première finalité du commentaire. Les candidats prendront soin d'étayer leurs analyses en faisant référence aux lignes du document ou grâce à des citations choisies.

Comme la problématique détermine la pertinence ou le contexte du document, elle induit généralement une approche thématique qui met en lumière les idées de l'auteur et ses stratégies d'écriture pour mieux appuyer ses analyses. Cet auteur écrit pour un public de lecteurs, public qui doit être cerné dans le contexte du document et dans celui de la période. Les candidats doivent donc analyser la production ET la réception du document pour réussir l'exercice du commentaire de civilisation. « Le contexte et la destination du message constituent donc des éléments capitaux d'interprétation du document. » [Extrait du corrigé de commentaire de civilisation 2008]

Après ce travail préliminaire, le candidat aura dégagé une problématique qui sera servie par un plan. Sans problématique, il ne peut pas y avoir de plan ; ce dernier en découle et permet de la discuter et de la nourrir tout au long de la rédaction. Dans le cas du commentaire de document, la problématique interne, celle de son auteur, est à dégager et à interroger pour construire la propre problématique du candidat. C'est cette dernière que le candidat prendra soin d'exposer dans l'introduction. Le plan, annoncé en fin d'introduction, nourrit à la fois le développement et sert de support à l'argumentation. La conclusion est l'aboutissement de la démonstration. Adopter (mécaniquement) la forme interrogative ne suffit pas à remplacer les éléments précis d'un débat construit par le candidat et argumenté par lui à toutes les étapes de son travail écrit. Encore une fois, il ne s'agit pas de reformuler ; le commentaire doit mettre en œuvre et développer la célèbre série de questions : qui ? Où ? Quoi ? A qui ? Pourquoi ?, sous des formes diverses dans une langue efficace et fluide, en utilisant les procédés rhétoriques formels de l'introduction, du développement et de la conclusion que tout candidat à l'agrégation se doit de connaître.

Le plan, clair et logique, doit servir la problématique sans jamais la simplifier ; il doit également intégrer la totalité des thématiques du document, ses stratégies évidentes et implicites, ainsi que les ambitions/intentions de l'auteur telles qu'elles s'expriment dans le document. Cette intégration se fait sous la forme d'analyses qui indiquent au lecteur/correcteur le cheminement intellectuel du candidat depuis l'introduction jusqu'à la conclusion en passant par un développement soigné, par des transitions rédigées à partir du « contenu » (éviter les phrases du type « voici ma deuxième partie »). Le « bon » plan est celui qui va servir la problématique et rendre justice au texte ; il s'appuie sur le texte, donc il lui est spécifique, ce qui ne signifie pas qu'il soit unique : il existe toujours plusieurs possibilités de plans dont le choix repose sur sa clarté et son efficacité à discuter sans simplifier les propositions du texte (contenu et point de vue) et ses alternatives, tout en les resituant pour un lecteur d'aujourd'hui qui n'aurait pas l'arrière-plan historique de 1909 et du Parti libéral à cette date. La conclusion permet ensuite de s'affranchir de l'immédiateté du document, sans pour autant jouer les prophètes, et d'élargir des constats ou hypothèses sans simplification ni outrance.

Les connaissances spécifiques à la question au programme

Manifestement, la plupart des candidats avaient suivi les cours concernant la question au programme. Pour beaucoup, le problème n'a pas été l'insuffisance de connaissances, mais la mauvaise adéquation entre celles-ci et l'exercice du commentaire. Comme expliqué précédemment, le but de l'exercice n'est pas d'étaler ses connaissances, mais de montrer son savoir-faire analytique grâce à la maîtrise de la précision et de la nuance, deux qualités qui font la différence entre un commentaire monolithique et simplificateur, et un commentaire « qui s'interroge », grâce à la panoplie des savoir-faire et de la culture générale des diplômés d'études anglophones.

Comme le trop-plein de connaissances mène à la digression et comme le placage de connaissances ignore le document, rédiger une partie sur le Parti libéral après 1909 ne pouvait qu'être hors sujet. Se limiter à la crise dite du « budget du peuple » ne pouvait traduire la complexité de l'extrait de Hobson, qui se place dans et au-delà des contingences de 1909. Très peu de candidats ont fait référence au titre complet de l'ouvrage d'Hobson ; la plupart ont ignoré *New Issues of Democracy* qui, pourtant, introduisait directement la question de la justice sociale et de la représentation politique avec l'arrivée prochaine, potentielle, de nouveaux électeurs comme les femmes ou les jeunes ouvriers dans un paysage politique déjà dénoncé par Hobson comme « non libéral ». Il ne s'agissait pas de développer outre mesure par exemple la question des femmes (digression ici), mais de se poser la question de sa signification pour Hobson, pour le Parti libéral de gouvernement, pour le Parti libéral en général ainsi que pour l'idéologie appelée « Libéralisme ». Comment, selon Hobson, le Parti libéral

pouvait-il se poser en rival des Conservateurs et pourquoi ? Le positionnement face au jeune Parti travailliste a été souvent compris et bien montré, mais certaines copies ont manqué de nuances et de subtilité allant jusqu'à écrire qu'Hobson ne pouvait pas être un libéral... faisant ainsi leur un positionnement monolithique contre lequel s'élève Hobson. Dans la même veine, de trop nombreux candidats n'ont pas su faire la différence entre un libéral comme Hobson, le Parti libéral, les députés libéraux soutiens directs du gouvernement libéral sans doute au prétexte qu'ils étaient tous « Libéraux ». Faire un commentaire de document exige du recul critique et le respect de la parole et du point de vue de Hobson, non pas pour les blâmer ou en faire la louange, mais pour les comprendre et les analyser le plus finement possible. Autrement dit, écrire que Hobson « ne sait pas » ce qu'il pense n'appartient pas à la réflexion universitaire et intellectuelle. La plupart des candidats ont bien identifié Hobson comme un *New Liberal*, mais n'ont pas toujours su approfondir ni incarner cette position à partir du document, sauf à le contraster avec les Libéraux dans la mouvance de Gladstone, abondamment présents, mais peu utilisés au-delà du simple contraste mécanique. Il est inutile de s'attarder sur les candidats qui ne connaissent pas l'adjectif et le nom *Liberal* et lui préfèrent une déformation sidérante en *-ist* ou ceux qui confondent Asquith et Campbell-Bannerman.

Deux défauts majeurs empêchent les candidats de réussir à bien utiliser leurs connaissances. Le premier est un manque de nuances qui se traduit par des remarques naïves ou des simplifications inacceptables. Le manque d'acuité dans le domaine politique a conduit de nombreux candidats à ne pas identifier les enjeux du texte (contenu et point de vue) parce que leur culture politique est trop limitée. Ainsi les connaissances dont disposent ces candidats ne sont pas comprises comme elles le devraient, et ne sont ainsi pas réutilisables dans une logique analytique et critique (car on l'aura bien compris réciter des connaissances n'a aucun intérêt).

Le second défaut majeur se traduit par une insuffisance de mise en contexte de ce que propose Hobson dans le contexte de 1909. Cette absence de culture politique empêche également les candidats d'avoir des termes précis, politiquement pertinents et historiquement valides à disposition. Inversement, cette lacune ne leur permet pas toujours de comprendre les mécanismes de base de l'écriture et de l'analyse politique en dehors de la question au programme, c'est-à-dire que leur compréhension reste trop superficielle. Un moyen de limiter les conséquences néfastes de ce manque de culture politique consiste à lire de nombreux ouvrages de la bibliographie afin, au moins, de prendre conscience de l'ampleur du problème pour soi, et d'utiliser ces lectures ciblées comme un stage intensif de culture politique.

Ainsi, le jury ne trouverait plus dans les copies les anachronismes du type prophétique, ou encore les jugements sur la capacité d'Hobson à prédire l'avenir (« il avait bien vu la fin du parti libéral ») ou bien son contraire (« il n'avait pas vu que le parti libéral était déjà condamné »). Pour le jury, continuer à écrire que le jugement d'Hobson est « biaisé », qu'il n'est pas « objectif » est confondant de naïveté et montre bien combien l'absence de culture politique de ces candidats les conduit dans une impasse argumentative et analytique. « Il ne s'agit pas de porter un jugement « moral » sur l'auteur, d'affirmer s'il a raison ou tort mais de montrer comment sa pensée s'articule de façon logique autour de certains arguments qu'il met en valeur et qui vont à l'encontre d'autres courants de pensée. Au candidat de mettre le propos en perspective, à la lumière des faits connus et des débats de l'époque. Ce qui n'empêche pas ensuite d'évaluer la pertinence du propos ou la façon dont il a été élaboré. » [Extrait du corrigé du commentaire de civilisation 2008].

De même, la lecture intensive de la bibliographie en plus de l'étude du cours aurait pu permettre à nombre de candidats d'avoir une vision plus large du contexte de l'époque afin de mieux comprendre les nuances des propos à étudier. La plupart des candidats connaissaient le nom d'Hobson, mais fort peu ont essayé de placer son ouvrage au regard d'autres publications d'ouvrages ou de presse de l'époque. Le cours de préparation à l'agrégation est essentiel, cependant il doit être complété par la lecture d'une part importante de la bibliographie qui, elle, peut baliser un paysage politique et intellectuel dans sa diversité et sa complexité. En lisant des ouvrages de la bibliographie, les candidats s'initient à la presse de la période, rencontrent des extraits de quelques publications significatives, c'est-à-dire qu'ils pourront être conscients, s'ils ne l'étaient pas encore, du rôle des médias (livres, presse) dans la diffusion des messages politiques.

Eléments de corrigé

L'ordre des étapes suivantes correspond au travail préliminaire avant la rédaction du commentaire ; celle-ci se fait ensuite à partir d'un plan détaillé comportant les références des lignes ou les citations.

Introduction

Hobson 1858- 1940

Hobson was a Liberal thinker who had never been keen on socialism and the role played by the State in socialist writings despite looking for convincing alternatives to an old Liberalism that he believed had become eroded by false assumptions. To him, there was a middle way, which he chose to call 'New Liberalism' that is Liberalism with a social conscience, where the state would take welfare measures but only up to a point (to be defined) so as not to jeopardize individual liberty.

He made his living in journalism and was well-known as a Liberal who would question the old tenets of Liberalism. That he was considered to be an 'original' thinker also meant that he was not part of mainstream intellectual life (embodied by academia), but also that he liked to engage in intellectual debates with friends such as Ramsay MacDonald.

1909

The Liberal Party had won the 1906 General Election and had since been in power for three years, first under the premiership of Campbell-Bannerman, then under that of Asquith. In 1909, Hobson was writing as a 'New Liberal', and was addressing both his party and the government, and at the same time the party faithful and Liberal voters.

The 'People's Budget' had been rejected by the House of Lords in November 1909; this episode demonstrated the power of the hereditary chamber (the Upper House), unsurprisingly supported by the Conservative Party led by Balfour. This constitutional crisis led to two General Elections held in January 1910 and December 1910, both won by the Liberal Party, albeit with a reduced majority each time. Yet, the scope of this excerpt from Hobson's book is certainly wider than the constitutional crisis as Hobson described 'the crisis of Liberalism'. Indeed, he listed political confrontations with Conservative opinion before 1909, but he also introduced the necessity for a debate within 'Liberalism', a debate about the 'New Liberalism', as it was then known.

Hobson was not the only writer to have reflected on the matter in 1909. Some prominent New Liberal members had also published books, the titles of which showed what they believed to be the issues at stake in 1909 -

Churchill, *Liberalism and the Social Problem*;
Hobson, *The Industrial System*;
Hobson, *The Crisis of Liberalism, New Issues of Democracy*;
Lloyd George, *The New Liberalism: Speeches*;
Lloyd George, *The Lords, the Land, and the People*;
Ramsay MacDonald, *Socialism Today*;
Ramsay MacDonald, *Socialism and Government*;
Charles Masterman, *The Condition of England*.

Source

The Crisis of Liberalism + New Issues of Democracy

This primary source is a Liberal critical vision of party politics and the State, especially under Liberal government. Hobson's objective was not to help the Liberals come to power (they had been in government for three years), but rather to influence Liberal government politics through a re-thinking in practical terms of Liberalism, and more particularly of the question of Citizenship and Democracy. These two issues were not 'new' but were certainly couched in terms that were specific to the period. In other words, what were the groups in search of emancipation? Getting the vote was certainly a way of defining groups that would become full citizens (Hobson favoured full adult suffrage). However, inequality of opportunity was also signalled as an obstacle to Democracy, and that was certainly not 'new', but had or should become topical, according to Hobson.

This excerpt is taken from the introduction to the book as page numbers show (p. x-xii). As such, the document encapsulated a number of issues to be developed at length in the following chapters. The dense style of the introduction heralded a seminal book in which political references and current debates would combine to make it a good political read. The author had made it clear that his introduction had been written after the constitutional crisis, even if the rest of the book had not. Hobson's *Crisis of Liberalism* was published late in 1909 [it was reviewed in *New Age* on 30 December 1909].

Elucidation du document : travail préparatoire au plan

The House of Lords only forms the first line of trenches. Behind it lies a whole row of defences,

Tensions had existed between the Lords and all Liberal governments since the mid-19th century, but they had been exacerbated by the reforming zeal of the various Liberal governments since 1906. Most Liberal administrations from the past had had to confront the Lords when trying to initiate reforms. The present confrontation with the peers had come to a head in November 1909, and

Hobson's book was published after the Lords' crisis had started; it was Hobson's second book to be published in 1909 [the first one was *The Industrial System* 1909].

represented by the laws and the judiciary,

In 1901, the Law Lords had upheld a judicial decision to make a union – the Amalgamated Society of Railway Servants in the *Taff Vale Case* – liable for damages caused by industrial action (the ASRS had asked for a pay rise and full recognition of its status). The result was that picketing was declared unlawful (as it violated the *Conspiracy and Protection of Property Act, 1875*), and the ASRS funds were made liable for damages (a £23,000 fine plus legal costs and legal bills), for what had originally been a rail strike.

The 1906 *Trade Disputes Act*, passed by the Commons then dominated by a Liberal majority, freed trade unions from their liability for damages during industrial action, reversing the *Taff Vale* judgement. But on 21 December 1909, the Osborne judgement against the same railway union prevented trade unions from using part of their funds for political purposes (*the political levy*), to support their own candidates at General Elections.

The suffrage campaigners were also most disappointed by the government which did not wish to change the law as far as Votes for Women were concerned. In this respect, the Liberal government sometimes used the Lords' opposition for their own ends, whereas a majority of MPs were sympathetic to this issue.

the bureaucracy,

The word was often used in Liberal orthodoxy to find a scapegoat for when government influence and duties had to be limited. Opponents would also use the word "Bureaucracy" to mean "State interference".

the Court,

It was one of many institutions in which the Establishment made their own rules within a legal framework. However, class confrontation certainly took place in the judicial space with always the same class outcome: middle class Court officials would set verdicts over mostly working-class people.

the electoral machinery (favouring at every turn the power of the purse),

Hobson was already complaining of 'spin' [a modern word for an old trick, *i.e.* political manipulation] and the vast amounts of money devoted to electioneering especially from Conservative funds, but Hobson did not exclude the Liberals from this process. The 'machinery' aspect means that mass politics included dubious propaganda away from democratic principles and rules. 1909 was still a year when the male vote was property-based, meaning that no young working-class male could vote; neither could women vote in parliamentary elections. Nevertheless, working-class politics was well developed in 1909 and since 1867 their votes had been an important stake for both major parties, Liberal and Conservative.

the secret unrepresentative character and working of Cabinet Government,

Hobson suggested that Cabinet governments should be checked by the House of Commons, notably concerning their origin and their sustained majority to govern. In 1909, he could not but accuse the Liberal Cabinet Government of behaving in the same way as others before it. The Liberal government was thus blamed for being autocratic towards its own members within as outside Parliament, for Liberal heavyweights would only tell others (backbenchers and the grassroots) what they wished to tell them, thereby working in secrecy and keeping others in the dark about their political affairs.

Hobson objected to setting up a hierarchy in which party had to bow to government when dealing with issues such as Irish Home Rule and Votes for women, hence Hobson's choice of the terms 'unrepresentative'.

the manipulation of electoral opinion through the public house,

The Conservative opposition had little hesitation in fighting the 1908 *Licensing Bill* that the Liberals wanted to pass [although the Conservatives had framed a new bill favourable to the drinks lobby (with the brewers as a strong pressure group) while in power]. Instead of offering a compromise, the Conservatives killed the bill in the House of Lords. The Liberals retaliated in the 1909 budget with higher taxes on drink.

the Press

It encompassed diverse newspapers and reviews as the Edwardian period was perhaps the golden age of periodicals. Amalgamation had already started along capitalist lines but this did not

prevent strong partisanship in reviews and newspapers, Liberals and Conservatives sharing their support. *The Times* was probably the best embodiment of strong, almost institutionalised, Conservative opinion in its columns.

the pulpit,

The Church of England, being an Established Church, had bishops sitting in the Lords (*Lords Spiritual*) and thus kept a good relationship with the House of Lords making the traditional motto 'church, land and king' still valid. It had obvious links with the Conservative Party in which the Anglican belief was almost exclusive (the Church of England being often dubbed 'the Tory party at prayer'), while the Liberal Party had a strong tradition of non-conformist supporters, with for instance a keen interest in education.

and those other instruments of popular instruction which depend for their financial support upon the charity of the propertied classes.

Hobson had certainly in mind the Charity Organisation Society (COS) that took its roots in Victorian philanthropy in which notions of self-help and deserving poverty prevailed. In that respect, the COS represented self-assertive moneyed power while poor families had to meet the COS criteria. The COS was a non-governmental organisation that worked within the Poor law system along with local authorities; its approach was exclusively philanthropic; social redistribution was not on their agenda. Famously Beatrice Webb in her twenties was a rent collector with them. At the time the COS and all it stood for was much criticised, while the *New Age* reviewer of *the Crisis of Liberalism* wrote that Hobson 'demolished' the COS in his chapter entitled 'the social philosophy of charity organisations'. The welfare reforms (1906-8) had given rise to much resentment among charities and friendly societies.

All these forces will be brought into action

Notice the future tense, showing that he revised his manuscript after the November rejection of 'the People's budget' by the House of Lords, and that his analysis went beyond the November crisis. Tensions had pre-existed that date so much so that Hobson believed that the New Liberalism should bring its own forces out to fight such reactionary opposition.

to meet the New Liberalism,

Where was it? Who were the New Liberals? First, in Government Lloyd George and Churchill were acknowledged to be New Liberals; there were others who supported a systematic alliance with the Labour Party and the Labour movement at the time of General Elections such as in 1906. There were also 'think tanks' [another modern term] such as the Rainbow Circle where Hobson and MacDonald met regularly to discuss policies. The New Liberals mostly promoted ideas in congenial circles, some of which were then enacted thanks to Lloyd George and Churchill in the Asquith government.

which, in the name of 'social reform,' proceeds to the attack upon 'monopolies' and unearned property.

'Social reform' was certainly not a new objective, hence the quotes which indicate a reference, a common phrase that had to be identified as such. Since the 1870s, groups strongly influenced by some Liberals had already worked in such a perspective: the settlement movement, the temperance movement and the women's movement were examples of this. If 'social reform' as an objective has had a long past, there is a necessity to historicise it. When these Liberals, some of them New Liberals, were in power, what were the areas which they considered to be a priority? What were the means they advocated to achieve 'social reform'? In 1909, the Labour movement must have enriched the meaning of the terms; male members had been unionised and progressively enfranchised, mainly because they were educated and knew how to be thrifty. By 1909, they had long finished being passive actors and guilty parties in the old philanthropic tradition, all the more so as they had a party which then existed to serve their interests, the Independent Labour Party (set up in 1893), which became part of the newly named Labour Party (1906).

The term 'monopolies' was a reference (hence the quotes) taken from the Liberal tradition, where free trade and competition were supposed to fight monopolies and ultimately to bring happiness to people whatever their class. However, 'unearned property' was a new term in the Liberal gospel of 1909. The distinction between 'earned' and 'unearned' was used to stigmatise inheritance and especially landownership, and in Hobson's view, financial rewards from capital circuits as well. Speculation on whatever assets (land or money) was no longer considered as blameless as compared to earning one's keep and gaining property through work. That was why, for Hobson and the New Liberals, there should be no qualms in taxing what was never earned, this ideological distinction being made for taxing purposes. The taxing of 'unearned increments' had been one of the major bones of

contention in 'the people's budget' as landowners (*i.e.* lords) suddenly saw their assets being taxed when transferred to another party either through sale or inheritance.

Will Liberalism,

In Hobson's words, this introduced the issue of finding an adequate and faithful support for Liberalism; the natural one should indeed have been the Liberal Party that sometimes could have been helped by a Liberal government, but were they up to the task in 1909? Hobson seemed to wonder.

reformed and

Change and continuity dialectics supported here Hobson's meaning as applied to the Liberal Party.

dedicated to this new, enlarged, and positive task of:

To Hobson, this series of adjectives came as an indictment of the Liberal Party, its MPs and government who, for Hobson, had to shed their 'old' 'unreformed' Liberalism, but such adjectives were also simple words to convince readers and supporters of reform that the latter could only be achieved through New Liberal policies.

with persistent vigour

Images of re-birth and renovation were strongly displayed in this excerpt to accompany 'change' while integrating 'continuity' (see 'persistent' that included the idea of determination as well).

realising liberty, along this march of social progress?

Liberty could not be separated from 'social progress', a phrase perhaps more attuned to the Edwardian period than 'social reform'. In other words, to the Liberal Hobson, individual liberty should be curbed by collective freedom, creating a tension between the two, which made the New Liberalism neither traditionally Liberal nor socialist.

carry its adherents with unbroken ranks

This move to the New Liberalism could mean losing part of Liberal membership on the way to rebirth and change. Renewing the party in such a drastic way, especially when giving a vital role to the State as an actor of 'social progress', could alienate traditional voters and members of the Liberal Party. Besides, the Liberal Party had had a history of splits over issues such as the enfranchisement of the non-precarious working-class in 1867, Home Rule under Gladstone (those who then broke ranks from the Liberals called themselves 'Liberal Unionists' from 1886 to 1912, while disaffected Unionist Liberals allied but did not merge with Conservatives then called 'Conservative Unionists'), or, as it was argued, potentially over women's votes.

The real crisis of Liberalism lies here,

To Hobson, the crisis of Liberalism lay not in the political opposition of the House of Lords or the Conservatives but more fundamentally in the attitudes of the Liberals themselves.

not in the immediate capacity to resist the insolent encroachment of the unrepresentative House,

Hobson's condemnation of the House of Lords was implacable and rhetorically inescapable through the three successive derogatory words 'insolent', 'encroachment', and 'unrepresentative'; Hobson as a true democrat saw his country and contemporaries enjoy an increasing democratisation of daily life and politics, making the House of Lords even more of an anomaly. There was also the idea of an unelected House dictating to an elected one (the Commons) what it could or could not do in government. The persistent obstruction of the House of Lords not only encroached upon the prerogatives of the Lower House but was also 'insolent' in the view of the fact that its members had not been returned by the people. The widening of the franchise had also driven home the notion that the House of Commons was becoming more democratic and the legitimate representative of the people through general elections.

but in the intellectual and moral ability

To Hobson, intellectual and moral qualities paved the way for a systematic, ideological, rather than pragmatic approach to politics. He denounced the sort of John-Bull-like common sense and short-term policies that Liberal administrations had perhaps been guilty of in the past. He concluded that the Liberals should avert the usual dangers of electioneering, losing their souls and finally their electors in dirty dealings and short-term expedients to win general elections.

to accept and execute a positive progressive policy

'Positive' was repeated from line 9 and contributed to the litany of terms expressing hope and certainty that the Liberals (of the right kind) could not repudiate. They had first to 'accept' change, even though they needed convincing because this stood against tradition, but as it also went against democracy, the true Liberals would not find it too difficult to find the necessary political courage to do so. Thereafter, it would be the duty of the newly convinced New Liberals to make sure that the Liberal government of 1909 implemented New Liberal policies. The only problem would be that it would require a new conception of the role of the State.

which involves a new conception of the functions of the State.

Since the 1870s, Gladstonian Liberalism had already introduced a modified version of what the State stood for. The traditional Liberal notion that the State should not intervene was long gone. Central and local governments had been allowed to develop new functions under former Liberal governments which had defined new rights and duties for the State to everyone's benefit.

It is true that no sudden reversal of policy is required: the old individualism has long since been replaced by...

Hobson's argument relied on the idea that such change had already started in the past, but had been unacknowledged as such. 'Old individualism' had long been dead, Hobson meant, because the collective good was no longer defined as a limit to individualism, but rather as a way to nurture 'new' individualism. In other words, the relationship between individualism and the State had gone unnoticed insofar as the collective good and its embodiment, the State, had become part of social developments as much as individual pro-active processes: the State had played and weighed on moves and strategies. Individualism could no longer be seen as the main drive and initiating point of action. Hobson hinted at a collaboration and mutual acceptance of two agents, individualism and the State, making up 'society'.

various enlargements of public activity.

Among the new attributions of the State one could cite the 1870 *Forster Act* setting up elementary education for all, or the 1871 *Trade Union Act* which dealt with the legal recognition of unions. The 1835 *Municipal Corporations Act* and the 1888, 1894, and 1899 *Local Government Acts* had increasingly organised daily lives through the well-known utilitarian process of investigation (of the problems), recommendations (made by the official committee investigating the matter), and legislation by the House of Commons. These had added new functions to the various organs of state: education, health, housing *etc.* State intervention was everywhere at all levels.

But hitherto these interferences and novel functions of the State have been mostly unconnected actions of an opportunist character

Hobson criticised the fact that the State had only acted when there was an identified 'social problem' (an epidemic for example) or something to be gained from a new context (such as the extension of the suffrage). This might also have been linked to prospective general elections or opinion-makers, the State led by the government in power then taking an 'opportunist' stand to win votes.

no avowed principle or system has underlain them. This opportunism, this studied disavowal of ulterior meaning, disarmed much opposition in the ranks of Liberalism

Paradoxically, such bashful moves had been a way of avoiding opposition because Liberals had not been united behind any meaningful scheme or ideology; in this respect, Liberal governments had been efficient on single issue campaigns and isolated ('unconnected') remedies because Liberal opinion spanned wide and large and for the same reason Liberal opinion accepted such an approach.

so long as "Socialistic" measures were shown as single moves in a party game, played by both sides, little offence was caused.

Such a purposeful standpoint from the Liberal Party had averted dissent within the party; moderate or even conservative Liberals had not shied away from supporting 'social reform' as long as it was unsystematic. To Hobson, this refusal to adopt a systematic approach had federated all types of Liberals and allowed the Liberals to remain a party of government in the past.

Our crisis consists in the substitution of an organic for an opportunist policy,

However, by 1909, this position was no longer tenable as the crisis made it necessary to switch policies. Hobson therefore proposed an organic approach, based on a system in which various organs would play their parts and together would be able to offer social 'reconstruction'. The result would be a

concerted effort and not an individual, opportunist attempt to cure things. The New Liberalism would offer a plan and tools to achieve this.

the adoption of a vigorous, definite, positive policy of social reconstruction, involving important modifications in the legal and economic institutions of private property and private industry.

According to Hobson, modifications had to be 'important'; property should be redefined in the way it endowed individuals with rights and in the way it contributed to the social good; taxation came as a means to integrate 'property' and its individual advantages to the general good. In the same way, 'private' and 'public' had to be redefined; there was no question of abolishing either property or 'private' agency, but taxation became the instrument to make both coexist and serve the general good. 'Social reform' became then 'social progress' in Hobson's words as the way forward relied on the redistribution of wealth through the State to boost individual efforts where the lack of inheritance, education or health thwarted private enterprise.

For any faithful analysis of our existing economic system will show that nothing less can fulfil the demand,

That 'demand' should be taken into account, AND fulfilled, was a novelty. The new system advocated by Hobson was no longer consistent with former times when the beneficiaries of charity and philanthropy were objects of criticism or pity; 'demand' amongst the population singled out new actors on the political and social stage such as working class people who claimed welfare as a right to improve their lives, even though many were not yet full citizens in 1909 (women and young workers for instance). What Hobson advocated was a fairer social democracy to prepare for Democracy, still in the making, which would function with a fuller, more varied electorate, where adult citizenship would be equated with adult suffrage. Meanwhile, welfare demands for children, the elderly and the unemployed, people who could be defined as dependents because of their age or their working status, were seen as legitimate and legitimized in Hobson's text.

which Mr. Churchill has expressed, that "property—be associated in the minds of the mass of the people with ideas of reason and justice."

If demand justified response from them in terms of justice and fairness, the New Liberals never meant, however, to abolish 'property' and traditional property rights. If 'property' were to be kept, the Liberals would have to justify its existence through taxation (for instance the creation of a 'supertax' as introduced in the 1909 Budget proposals, and the redefinition of income tax) and would have to dissociate it from political rights (property-based suffrage) and privileges (the House of Lords) for 'the mass of the people' to accept it as they would be directly involved in the system through elections and their own culture. Hobson acknowledged the fact that the masses had 'minds' of their own and were governed by reason. It therefore followed that they could no longer be perceived as 'dependents' for life.

The issue at stake was formidable: for Hobson, it was about saving 'property'; only through Social justice could this be achieved, and that was why the State was called for help. There is no reason to believe that Hobson was not sincere, but modern commentators cannot but see strong historical irony here.

No one who follows the new crystallisation of Liberal policy,

'Crystallisation' here was synonymous with a system of welfare measures in which the poor and the needy would claim proper attention and part of the national income to answer their needs.

as displayed in the anti-destitution and insurance proposals of the Government, to which substance is already given in Old Age Pensions,

In 1908, pensions were introduced (restrictively) for those over 70. This principle spelt out that, collectively, the elderly with small incomes could not be judged as failures of the economic system. This was surely a further blow to self-help.

Wage Boards,

They were introduced in 1909 to fix minimum wages in industries where a cheap labour force was employed. Churchill meant to curb the worst excesses of economic exploitation, belying the traditional Liberal idea of free contracting between two individual whomsoever, employers and employees included.

Labour Exchanges,

In 1909, labour exchanges were set up in order to help unemployed people find work; a large number of employers and the unemployed could post jobs and apply for them respectively in these

centres. This demonstrated that work was not only a 'moral' attitude, but that technical aid organised on a large scale could help the employment of individuals by others

in the public provision for the development of our natural resources,

The *Development and Road Improvement Funds* of 1909 set up afforestation sites that gave work as well, proving that finding work was not always easy and asserting at the same time that collective property should be developed.

in the Small Holdings and Town Planning policy,

The *Small Holdings and Allotments Act* and the *Companies (Consolidation) Act* of 1908 sought to limit the exploitation of tenants by landlords, and to enable smaller farmers to be economically successful. The contrast between possessing land and working the land was made clear. The 1908 *Small Holdings and Allotments Act* empowered county councils to purchase agricultural land and organise small tenancies for town dwellers with both an economic and leisure interest. Public property was no longer two antithetic words; on the contrary, they became a way to equalize a lack of opportunities.

and in the financial claims of the State to participation in "unearned increments,"

In 1909, the Chancellor of the Exchequer, David Lloyd George, meant to tax the 'unearned increment' of land; his argument was that land could increase its value 'thanks to its environment, and not result from any landowner's efforts but from others', such as industrialists or local government. Such an increase in the value of land should therefore be taxed as it had been 'unearned'. Even though higher death duties and higher income tax were sources of resentment, the new land tax became the Lords' main bone of contention.

(no one) can fail to recognise a coherency of purpose, an organic plan of social progress, which implies a new consciousness of Liberal statecraft.

Hobson wrote that there was then certainly a concerted plan to relieve the poor and the needy who were the victims of social injustice rather than people who were economic and social failures, hence the claim from the Chancellor of the Exchequer that the Liberal Government was waging a war against poverty.

The full implications of this movement may not be clearly grasped,

Hobson certainly meant to explain these implications to those who did not understand the situation, hence the writing of his book.

but Liberalism is now formally committed to a task which certainly involves a new conception of the State in its relation to the individual life and to private enterprise.

That conception is not Socialism, in any accredited meaning of that term, though implying a considerable amount of increased public ownership and control of industry.

The New Liberalism could not be the same as Socialism because the role of the individual remained paramount to the definition of society, although the State should own and possess, by proxy in a way.

From the standpoint which best presents its continuity with earlier Liberalism, it appears as a fuller appreciation and realisation of individual liberty contained in the provision of equal opportunities for self-development.

Hobson reasserted the prominence of individual liberty, but he also denounced the traditional meaningless mantra that ignored differences in income and opportunities, differences that made individual liberty trivial if opportunities were not offered to those who were born without property.

But to this individual standpoint must be joined a just apprehension of the social, viz., the insistence that these claims or rights of self-development be adjusted to the sovereignty of social welfare.

Equalizing through opportunities was the first priority ('sovereignty') and could be achieved with the help of social measures; in 1909, they were still limited in practice as they were severely means-tested or were not mandatory (free school meals) or were unlikely to cost that much (life expectancy was under 70 for the working-class of 1909). Even though effective social measures did not exactly match up to policy ambitions, the New Liberalism still managed to reduce the overall number of paupers, to diminish the stigma attached to poverty and to challenge class perceptions.

How far the historical Liberal Party in the country is capable of the intellectual and moral re-orientation demanded for the successful undertaking of this new career, is the fundamental issue at stake.

Weakened at the beginning of the twentieth century, the Liberal Party had needed a political makeover. Ideology was to be the key to it and the party would need to change its opportunist stand if it wanted to continue to win elections. The party would need more than a few changes to endure as an ideology.

In most European countries Liberalism has failed, because it has tied itself too rigorously to a set of narrow intellectual principles.

Hobson took foreign examples of a prevailing ideology, 'Liberalism', which he still advocated, but he deplored that the agents of such a powerful cause lacked scope, namely intellectual and analytical powers; because non-inspiring leaders dominated party politics, European Liberal parties had failed. This could also happen in Britain if nothing was done. But even if the New Liberalism had not been thought out, the case of Britain might have been different.

Political parties in this country have never been dominated to the same extent by ideas: this logical weakness, we often boast, perhaps with reason, has been a source of practical strength.

Hobson underlined here the independence of the British way of thinking (a different conception of the nature and functions of British political parties). British Pragmatism has always stood Britain in good stead. This did not however prevent him from looking at what needed changing. Liberalism should reflect more on its targets and means to achieve them. It should develop a more coherent system which would ensure that contrary to other countries Liberalism would survive as a strong set of political beliefs.

"Problématique": a series of questions which should be rewritten in the final version of the commentary

Where, on the political spectrum, did Hobson talk/write from?; The New Liberalism; comment on what he was not, so as to decide upon what he was; his vision of the establishment (to be criticised) versus renewed politics achieved through a New Liberal government (his proposal); Old Liberals versus New Liberals: according to Hobson, what should the present Liberal government do? What should the present Liberal Party do?

Liberalism as a cause needed champions; should Liberalism be redefined as well? If the State became the main proponent of Liberalism via social reform, what was the new definition of Liberalism? Could Liberalism be experienced outside democratic politics? If and when the definition of citizenship became based on adulthood, and not property (that is class) or sex, could 'Liberalism' remain the same 'Liberalism'? What about the trilogy Democracy, property, and citizenship that Hobson discussed?

Hobson introduced his book and signposted the movement of his work: from a statement ('there is a crisis within Liberalism') to new directions that were political and, for Hobson, had to be Liberal. He addressed readers and Liberal opinion as well as Liberal MPs and the present Liberal government and that was a 'cabinet government' too.

At a crossroads: did the future of Liberalism rely on the future of the Liberal Party and government?

Outline

1. The People's Budget and other government bills: an indictment of contemporary society
 - A. Groups at risk
 - B. Why demands mean responses
 - C. Away with old 'historical' party values
2. New versus Old Liberalism
 - A. Liberal taxation and the State: why institutions should make the difference
 - B. Citizens' rights and duties: why a New Liberal State could be their best agent
3. The Nature of the crisis
 - A. A Liberal rather than a constitutional crisis
 - B. A Government instead of a Lords' crisis
 - C. Reviving ideology to conquer the new electorates of the democratic future

Conclusion

- Recapitulation: main answers to the analytical questions put in the introduction
- Liberalism had a future, without a Liberal Party or a Liberal government: a paradox of continuity and change, and a question that Hobson seemed to have anticipated in 1909.

Myriam BOUSSAHBA-BRAVARD (université de Paris Diderot – Paris 7)

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

L'épreuve de linguistique / phonologie, d'une durée de six heures, est fondée sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 800 à 1000 mots et elle comprend pour sa partie linguistique d'une part l'analyse de trois segments soulignés, d'autre part une question large, portant sur l'ensemble du texte. La partie linguistique est à traiter en français, à la différence de la partie phonologie, qui est entièrement en anglais.

Pour ce qui est de la notation, 6 points sont généralement attribués à la phonologie et 14 à la linguistique (7 ou 8 points à la question large et 2 ou 3 points à chaque segment selon le degré de difficulté), de sorte que faire délibérément l'impasse sur l'une de ces questions peut hypothéquer fortement l'accession à l'admissibilité.

Il est recommandé de lire attentivement le texte avant de répondre aux questions posées, en phonologie comme en linguistique. Une bonne maîtrise du texte a pour conséquence une meilleure contextualisation des formes à analyser. Elle permet notamment, nous y reviendrons dans le développement consacré au traitement de la question large, de mieux prendre en compte la spécificité du texte. Elle permet aussi d'éviter de faire des interprétations à contresens qui sont lourdement sanctionnées puisqu'elles laissent penser que le candidat ne comprend pas bien l'anglais.

Il est recommandé de commencer par la partie phonologie, plus formatée, avant de passer à la partie linguistique, qui nécessite une lecture et une connaissance plus approfondies du texte. Le candidat doit être capable de gérer son temps afin de rédiger dans les meilleures conditions. On note que les candidats qui commencent par la linguistique ont tendance à avoir des difficultés à terminer, parce qu'ils passent trop de temps, notamment sur les faits de langue.

A titre d'exemple, il apparaît raisonnable de consacrer une heure et une copie double à la phonologie, quarante minutes et environ deux pages par question étroite et le reste de temps, et environ six pages, à la question large, soit un total d'environ seize pages. Le découpage proposé ici n'est évidemment pas absolu et dépend de la complexité relative des questions posées. Cela dit, consacrer une copie double complète pour chaque fait de langue revient à limiter le temps disponible pour le reste de l'analyse.

Nous insistons sur la qualité nécessaire de la langue dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants qui seront amenés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans un français irréprochable. Sont en conséquence à bannir le discours relâché (par exemple les exclamations non justifiées, les formes de connivence avec le lecteur du type « notre segment », les abréviations...).

Il est indispensable que les conventions habituelles de citation soient utilisées pour marquer les emplois métalinguistiques comme tels. Tous les mots, syntagmes ou phrases cités doivent soit être soulignés, soit être entre guillemets, soit être sur une ligne à part (par exemple : « Le segment a great many of my patients est un syntagme nominal »). Le non respect des conventions de citation rend les copies difficilement lisibles.

Il faut également accorder une grande importance à l'orthographe. Les fautes d'accord sont malheureusement courantes ; les mots les plus couramment mal orthographiés sont « occurred » et « occurrence » (tant en anglais qu'en français pour ce dernier).

Enfin, la présentation de la copie doit être soignée. On évitera les ratures, et l'écriture doit être lisible. Mieux vaut éviter les encres très claires des stylos plumes car elles ont tendance à s'effacer.

Ces différents défauts de présentation et d'expression sont sanctionnés par les correcteurs.

Segments soulignés

Les questions étroites portent sur trois segments soulignés dans le texte. Ces questions ne sont pas liées entre elles, en dehors de leur appartenance au même texte, de sorte qu'il n'est pas pertinent de produire une introduction générale à leur analyse. Si certaines caractéristiques du texte sont utiles, elles doivent être indiquées dans les analyses au moment voulu. Chaque fait de langue est noté séparément.

Traditionnellement, les questions étroites proposées portent sur le domaine nominal, le domaine verbal et la syntaxe. Cette répartition, commode, n'est cependant pas figée. En effet, le choix des faits soulignés, opéré par le concepteur du sujet, s'effectue en fonction de la matière linguistique disponible dans le texte, matière variable d'un texte à l'autre.

De façon générale, les questions courtes ont cette année été moins bien réussies que la question longue. Elles ont par ailleurs été extrêmement révélatrices de l'état des connaissances linguistiques des candidats, et ont permis de faire une différence assez nette entre les candidats dont la préparation avait été solide dans les trois domaines, et ceux dont les connaissances étaient plus incertaines. La deuxième question a été très révélatrice à cet égard.

Il est recommandé de suivre explicitement l'ordre Description, Problématique, Analyse, qui offre l'avantage de montrer que le discours est ordonné et construit.

La **description** est un moment important. Il faut pouvoir montrer que l'on identifie clairement les formes en présence tout en n'apportant pas à ce stade une réponse définitive pour les cas où l'identification est précisément l'objet de la problématique.

Le candidat doit savoir identifier les formes soulignées (comment pourrait-il prétendre enseigner la grammaire à un public d'élèves s'il ne sait distinguer un adjectif d'un nom ou une relative d'une complétive ?), tout en prenant soin de déterminer le degré de précision de la description, en fonction à la fois de la longueur du soulignement et de la différence entre description et problématique. Un principe très important est donc de toujours donner le nom de l'**ensemble** du segment souligné avant de passer aux parties qui le constituent. C'est d'ailleurs cet ensemble qui permettra de construire la problématique, et non les sous-parties. Les correcteurs ont regretté de rencontrer des erreurs de description concernant les catégories grammaticales. Par exemple le *that* du premier segment a parfois été décrit comme un pronom relatif, alors qu'il s'agit d'une conjonction de subordination. Ce sont là des erreurs qui coûtent cher en termes de points et qui sont probablement évitables par quelques révisions de la liste des catégories grammaticales.

Pour identifier la problématique, il convient encore une fois de prendre en compte l'intégralité du segment souligné. Lorsque le segment comporte plusieurs mots, le commentaire doit concerner l'**ensemble** du segment et son insertion dans le contexte. Les éléments internes ne doivent être commentés que dans la mesure où ils sont pertinents pour le fonctionnement de l'ensemble. Identifier des problématiques de second niveau revient à passer un temps inutile en développements non pertinents. Ainsi, pour le segment 1, la subordonnée en *that* ou la détermination \emptyset de *in excellent shape* ne sont pas du tout pertinentes au regard du verbe *seem*, qui constitue le nœud prédicatif.

L'**analyse** par elle-même doit être à la fois très rigoureuse et très pédagogique, aller du plus simple au plus complexe, en respectant l'ordre d'organisation du matériau linguistique. Par exemple, pour le segment *may not really be* (l'adjectif *insomniac* n'était pas souligné, ce qui empêchait une description comme prédicat), il fallait partir de *may* et ajouter la négation, puis l'adverbe. Pour le segment *a great many of my patients*, il fallait non pas aller de gauche à droite mais partir de *patients*, lui associer *my*, puis *many of* et enfin *a great*.

Comme pour la question large, le candidat doit tenter de déterminer les raisons qui ont amené le concepteur du sujet à sélectionner tel point dans le texte. Il ne faut pas chercher absolument à trouver un caractère atypique aux segments rencontrés (on évitera à ce titre des qualificatifs subjectifs tels que « alambiquée » ou « bizarre » pour désigner la construction dans le troisième fait souligné), pas plus qu'on ne saurait systématiquement avancer l'argument du « choix énonciatif » ou du « commentaire de l'énonciateur » pour expliquer une configuration qui peut fort bien être contrainte. Une bonne connaissance de la langue et de la grammaire permet d'éviter un tel discours dont la valeur explicative est nécessairement limitée.

Le discours doit être précis, d'un point de vue à la fois terminologique, argumentatif et théorique. Il convient de ne pas se contenter d'employer des « étiquettes » (ex : TO, marqueur de visée) mais de toujours expliquer ce qu'elles signifient.

On évitera également le recours à la traduction comme argument explicatif. S'il est vrai que deux langues ont régulièrement recours à des moyens différents pour exprimer ce qui est considéré comme le même concept, la simple mention de cette paraphrase particulière que constitue l'équivalence posée dans une autre langue ne permet guère de rendre compte du choix opéré dans la langue et le texte de départ, pas plus qu'elle ne met véritablement au jour le fonctionnement de la forme. Chaque langue construit sa propre représentation et la traduction, lorsqu'il y est fait référence, peut être une étape dans le raisonnement du candidat mais ne doit pas se substituer à l'analyse linguistique. C'est notamment le cas lorsque le système linguistique diffère de manière radicale, à l'instar de ce qui se passe avec la modalité, le français ne possédant pas d'auxiliaires spécifiques pour l'exprimer. La prudence s'impose encore plus lorsqu'il est question de terminologie grammaticale : plaquer sur l'anglais les catégories du français revient à ne pas prendre en considération les différences entre ces langues.

Les manipulations visent, par une substitution ponctuelle ou une paraphrase explicative, à mettre au jour le sens par contraste. Plusieurs questions se posent. *Quand* doit-on manipuler ? *Que*

doit-on manipuler ? *Comment* doit-on manipuler ? A la question du *quand*, la réponse est de ne pas séparer artificiellement les manipulations de l'analyse, en les présentant par exemple comme un annexe tardive à celle-ci. Les manipulations font partie de l'analyse et c'est par un dialogue permanent entre les formes soulignées et les formes construites ou reconstruites que le sens apparaît. A la question du *quoi*, la réponse est liée à la pertinence de la problématique choisie. Il ne semble par exemple guère utile de passer en revue l'ensemble des modaux pour rendre compte de l'emploi de *may* dans le second segment souligné, d'autant que la présence de la négation et, dans une moindre mesure, celle de l'adverbe *really*, rendent l'opération délicate en raison du croisement des paramètres. Ceci nous amène à la troisième question, celle du *comment*. Idéalement, une manipulation ne fait varier la valeur que d'un paramètre à la fois. Ensuite, il faut veiller à ce que cette manipulation demeure grammaticale, pour que l'on puisse percevoir la différence de sens et que le discours ne soit pas parasité par un jugement d'acceptabilité potentiellement défaillant. Enfin, elle doit être soigneusement choisie, c'est-à-dire, à l'instar de la traduction, ne pas contenir de faute. Lorsqu'il s'agit de faire apparaître les structures et contraintes syntaxiques, par contre, il peut être utile de montrer que certaines manipulations conduisent à des phrases agrammaticales, à condition de bien marquer celles-ci comme telles en utilisant les symboles conventionnels (astérisque pour l'agrammaticalité, points d'interrogation pour le statut peu ou pas acceptable).

Expliquer *may* avec la paraphrase *There are little chances that* ou remplacer *a great many of my patients* par *every patients* ne permet guère de juger favorablement la maîtrise de l'anglais par le candidat et *a fortiori* son aptitude à l'explication linguistique. Enfin, toute manipulation doit être accompagnée d'une explication, et pas seulement d'un commentaire du type « X se dit » ou « ne se dit pas ».

Après ces remarques d'ordre méthodologique, nous envisageons le détail des questions posées aux candidats. Les corrigés qui suivent demeurent des propositions ; d'autres pistes d'entrée tant dans le fait de langue que dans la question large pouvaient être proposées, si les problématiques principales étaient traitées.

Segment 1: *In fact he seems to have concluded that you are in excellent shape* (l. 17)

Il s'agit d'une proposition complexe, constituée d'un syntagme nominal (pronom personnel), d'un verbe conjugué (*seem*), et d'une proposition infinitive en *to*. La proposition en *to* est une imbriquée (et contient elle-même une imbriquée : la proposition en *that*). Il était inutile d'entrer dans plus de détails et dans le mot à mot syntaxique, puisque la problématique portait, comme toujours, sur l'ensemble du soulignement. Les erreurs les plus courantes ont concerné la nature de *that* (présenté comme un relatif, voire comme une préposition), le rôle de *have -en* (décrit et traité comme un *present perfect*), et la nature de *to* (décrit comme une préposition ou particule adverbiale).

La problématique concernait le statut du sujet (le sujet syntaxique *He* n'est pas le sujet sémantique de *seems*, mais plutôt du verbe *conclude*) et le rapport entre *seem* et la modalité. Cette problématique a été trop rarement perçue. Lorsqu'elle l'a été, elle n'a pas toujours été clairement analysée.

He, qui réfère au docteur Goldsmith, est le sujet sémantique du verbe de l'imbriquée, *conclude* : c'est le docteur Goldsmith qui a conclu que le patient va bien. Pourtant il ne s'agit pas d'une structure équi-sujet, telle que *You claim to have frequently slept...* (l. 60), où *you* est le sujet de *claim* mais aussi de *sleep*. Le sujet de *have concluded* est bien *He* (le docteur Goldsmith), mais il est plus difficile de dire que *he* est le sujet (sémantique) de *seem*. En effet ce n'est pas le docteur qui « semble », mais toute la relation, soit : *Dr Goldsmith has concluded etc.*

Ceci conduit à s'interroger sur *seem*. *Seem* est un prédicat très particulier, à un seul argument, qui en plus a la particularité d'être une proposition (une entité de troisième ordre), ici : *Dr Goldsmith has concluded, etc.*

Du point de vue du sens, *seem* dit *a priori* l'apparence, ce qu'on voit mais dont on est malgré tout pas sûr. Cependant ici, ce n'est pas tout à fait le cas. Il n'est vraisemblablement pas douteux, à la lecture du rapport, que le docteur Goldsmith a conclu que le patient se portait bien. Avec *seem*, l'énonciateur signifie en fait qu'il n'est pas d'accord avec la conclusion de son collègue. On peut comparer avec d'autres exemples de *seem* dans le texte, où le verbe a plus clairement le sens d'apparence : *No, there doesn't seem to be any on the premises* (l. 23), *Dr Dudden seemed glad of the diversion* (l. 92). Le docteur Dudden veut dire : « Je ne comprends pas bien comment mon collègue a pu conclure cela, étant donné qu'en réalité il n'est pas du tout clair que vous allez bien ».

Toujours est-il que la signification de *seem* relève de la modalité, plus précisément de la modalité de l'apparence, ou évidentielle. Ici le procès sur lequel il y a un doute est en première instance *he has concluded*, mais aussi *you are in excellent shape*. Ce qui est modalisé est en réalité *you are in excellent shape*, c'est-à-dire la partie imbriquée de l'imbriquée. Ce glissement de sens peut se faire car on passe logiquement de l'idée « vous vous portez très mal » à l'idée « la conclusion que vous allez bien est fausse ».

Cette polarité est à mettre en relation avec l'infinitive *to have concluded that you are in perfect shape*. *To* signale que le procès est visé : on se représente son actualisation et sa non actualisation, tout en privilégiant la représentation de l'actualisation. On se représente l'actualisation car c'est ce qui figure sur le rapport : le docteur Goldsmith a écrit que le patient est en parfaite santé. La représentation de la non actualisation tient à ce que, visiblement, le docteur Dudden n'y croit pas. Il y a une prise de recul par rapport à la validation de la relation. Encore une fois, *seem* n'est pas vraiment là pour dire qu'il y a un doute sur la conclusion de Dr Dudden, mais pour dire qu'il y a doute sur la validité de la conclusion, comme en témoigne *I notice one or two striking features of his report, however* (l. 19).

En tout état de cause, *seem* est donc « au dessus » de la relation prédicative, c'est-à-dire qu'il la commente. Dans le linéaire, cela donnerait : *seems (Dr Goldsmith has concluded...)*.

Mais la place du sujet ne peut pas rester non instanciée. Deux solutions sont alors possibles. L'une est *it seems that Dr Goldsmith has concluded that*, où (selon une analyse) un sujet postiche (non référentiel), *it*, vient instancier la place du sujet.

L'autre solution est celle du texte : le sujet de l'imbriquée « monte » dans l'imbricante. On dit qu'il s'agit d'une structure « à montée », plus précisément à montée du sujet (*subject to subject raising*), car c'est le sujet (et non l'objet, par exemple) de l'imbriquée qui monte en position du sujet de l'imbricante. Ainsi la place du sujet est instanciée par le sujet de l'imbriquée. *He* devient le sujet syntaxique de *seem*, sans en être pour autant le sujet sémantique.

Reste à tenter de justifier la solution de la montée du sujet par rapport à celle du sujet postiche. Lorsqu'il « monte » en position de sujet, *he* ne devient certes pas le sujet sémantique de *seem*, mais sa présence en tant que sujet syntaxique permet quand même de le thématiser. L'énonciateur (le docteur Dudden) parle du docteur Goldsmith, pour indiquer qu'il dit que le patient va bien, et pour ainsi l'opposer à lui-même : lui n'affirmerait pas que son patient va parfaitement bien (*thirty to forty cups seems rather excessive to me*). C'est pour cette raison que si on parlait du rapport, plutôt que du médecin, on dirait *It seems that a previous report has concluded that you are in perfect shape* plutôt que *?A previous report seems to have concluded that you are in perfect shape* ; il n'y aurait en effet pas de raison de thématiser le rapport du médecin.

Segment 2 : *Has it occurred to you that you may not really be insomniac?* (l. 40)

Cette deuxième question, très classique, a révélé l'instabilité des connaissances linguistiques de certains candidats : confusion entre le radical et l'épistémique, absence de définition précise du terme « épistémique », erreurs sur la portée de la négation ou non mention de cette dernière.

Dans la description, il suffisait d'indiquer qu'il s'agit d'un syntagme verbal (ou « séquence verbale », puisqu'il ne s'agit en fait pas d'un constituant), composé(e) de *may*, auxiliaire modal qui exprime la possibilité, et du verbe lexical *be*. Un adverbe (*really*) s'intercale entre l'auxiliaire et le verbe lexical. Il est lui-même précédé de l'adverbe de négation *not*. L'auxiliaire est conjugué, le verbe lexical ne l'est pas (c'est un infinitif). *May* est au présent.

Nous attirons l'attention sur l'erreur de formulation qui consiste à dire que *to be* est à l'infinitif (seul *be* est à l'infinitif).

La problématique, découlant de la description, portait sur le type de modalité, la portée de la négation, et l'adverbe.

La première chose à faire avant de se lancer dans une analyse mécanique de ce segment est de réfléchir à son sens. Trop d'erreurs ont été commises simplement parce que l'on a perdu de vue la signification globale de l'énoncé. Le modal *may* ne signifie pas que le procès dit par *be insomniac* a 50% de chances de se réaliser. Cette présentation statistique et arithmétique ne vaut pas pour décrire ce type de modalité, pas plus que *must* à 80%, etc. Le mot « probabilité » est pratique d'emploi, mais il est polysémique et la probabilité mathématique n'est pas une catégorie pertinente en linguistique. Au contraire, le modal *may* indique que la réalisation de l'événement est envisagée de façon positive et non pas négative.

May a ici une valeur épistémique. En effet la relation */you — be insomniac/* est mise en doute : le patient la tient pour acquise, mais pas le médecin. On a la représentation d'une polarité, qui n'est pas vraiment une opposition entre une relation (*be insomniac*) et son absence (*p* et *non p*) mais plutôt entre un type d'insomnie et un autre. Le médecin explique qu'il y a une insomnie réelle et une insomnie supposée, cette dernière n'étant pas de la « vraie » insomnie, d'où l'adverbe *really*.

Le syntagme verbal apparaît dans une subordonnée, dont l'imbricante *Has it occurred to you...?* introduit justement la mise en doute du procès. Une glose possible est « vous n'y avez pas pensé, mais ce pourrait être cela ». Le modal et le verbe de l'imbricante contribuent à construire la même signification, c'est-à-dire la représentation d'une alternative. Pour commenter la valeur épistémique on pouvait également souligner que le modal porte sur toute la relation */you — not really be insomniac/* : on estime le degré d'adéquation de cette relation avec l'extra-linguistique. En outre, le procès dit par *be insomniac* est statique : il est invariant, on ne se représente pas de bornes de début ni de fin, et le sujet est animé humain mais n'est pas vu comme contrôlant le procès. Or les états sont plus compatibles avec la modalité épistémique qu'avec la modalité radicale, parfois dite modalité du « faire », qui est, elle, plus compatible avec les procès dynamiques, comme par exemple dans *You may come in*. On voit que lors de l'analyse d'un modal, il est utile d'examiner le type de procès dit par le verbe lexical. On notera surtout qu'on ne pouvait se contenter de donner l'étiquette « épistémique » sans d'une part expliquer ce que cela veut dire, ni d'autre part la justifier par le contexte. Il faut d'ailleurs adopter cette démarche dès qu'on utilise un terme technique.

On pouvait encore préciser que le possible est le résultat d'un raisonnement, qui est le suivant : le docteur sait que le patient ne présente pas toutes les caractéristiques des insomniaques (par exemple, il boit du café pour ne pas s'endormir), le docteur possède par ailleurs des connaissances théoriques sur l'insomnie (il travaille dans une clinique spécialisée) et il a de l'expérience (*It's by no means uncommon...* [l. 48]). A partir de cela il peut conclure à la possibilité qu'il ne s'agisse pas vraiment d'insomnie.

La négation quant à elle porte sur le verbe lexical et non sur l'auxiliaire. La paraphrase *it's possible that you are not really insomniac* (par opposition à *it's impossible that you are insomniac*) montre que le possible est positif, que c'est *really be insomniac* qui est nié. Cela dit on peut se demander si *not* porte sur *really* ou sur *be insomniac* : « vous êtes insomniaque mais pas vraiment » ou « vous n'êtes pas vraiment insomniaque ». Au final cela ne change pas grand-chose à ce qui est communiqué, car *really* est un adverbe qui ne commente pas la relation mais l'intensifie. *Really* est un adverbe de manière dérivé de l'adjectif *real* par le suffixe *-ly* ; son sens, *a priori* qualitatif, est ici plutôt quantitatif.

On peut dire un mot de la comparaison avec *might* qui posait souvent problème, et n'était pas indispensable ici car elle ne servait qu'à prouver que *may* est bien épistémique, ce qui ne fait pas beaucoup de doute. Surtout, *might* a été expliqué comme ayant une valeur d'atténuation. C'est sans doute vrai dans certains cas que le contexte justifie, mais il est faux de penser que le prétérit modal n'a qu'une fonction d'atténuation, en particulier lorsqu'il affecte un auxiliaire modal.

Segment 3 : *A great many of my patients come here, spend the night in the lab and claim not to have slept a wink.* (l. 48)

Le point 3, certes plus délicat, a davantage mobilisé les ressources et les capacités de réflexion des candidats. Même si les analyses étaient le plus souvent fragmentaires, des remarques intéressantes ont parfois été faites, notamment sur le rapport entre le singulier et le pluriel.

Il s'agit d'un syntagme nominal, mais la description plus précise posait problème, et deux possibilités ont été acceptées.

- La tête du syntagme est *many*. Elle est précédée du déterminant *a* et de l'adjectif qualificatif *great*, et suivie par le syntagme prépositionnel *of my patients*.

- Le syntagme nominal est constitué du syntagme quantifieur *A great many of*, et a pour tête le nom *patients*.

Dans un cas comme celui-ci, où la description pose problème, il ne faut pas chercher à éluder la question mais au contraire s'en servir afin de dégager la problématique. Ici, le fait que *many* puisse être vu comme constituant la tête du syntagme suscitait un questionnement, de même que le fait que *many* soit précédé du déterminant *a*.

Il fallait donc réfléchir à l'expression de la quantification, à la structure partitive, et au rapport entre singulier et pluriel.

A nouveau, on ne pouvait se lancer dans l'analyse d'un tel segment sans avoir au préalable tout simplement réfléchi au sens de l'expression dans son contexte, qui est un énoncé inscrit dans un échange oral au discours direct. Cela explique largement le registre employé, non pas familier, mais expressif, car il est facile de démontrer que l'interlocution s'appuie ici sur la persuasion. Nous constatons qu'il s'agit d'un énoncé argumentatif qui a pour but d'illustrer le fait que certains patients (et même beaucoup d'entre eux) sont persuadés de ne pas dormir alors que c'est pourtant bien le cas. Ne pas faire ce genre de remarque consiste à oublier que les opérations en jeu ne sont pas anodines, certes, mais qu'elles ne sont pas non plus extraordinaires.

La quantification s'effectue sur un groupe déjà constitué : *my patients*. Ce syntagme nominal désigne un groupe de patients repérés par rapport au docteur Dudden. Le groupe est dit par un pluriel, qui a ici sa fonction habituelle : des individus sont réunis sur le critère d'une caractéristique commune (ou de plusieurs caractéristiques communes). Avec le pluriel, on fait abstraction de toutes les autres caractéristiques.

La préposition *of* permet de figurer une opération d'extraction par rapport au groupe initial, qui, implicitement, dit une totalité (tous les patients du docteur). Même si *many* dit le grand nombre, la quantification va dans le sens de la réduction (le grand nombre n'est pas tous les patients). La préposition *of* dit la séparation qui succède à un lien préalable. Le lien préalable tient à ce que le grand nombre fait partie du groupe initial (la totalité des patients), et la séparation à ce qu'on extrait ce grand nombre de la totalité.

On n'aurait pas la même chose avec *many patients*, où il n'y aurait pas de constitution préalable du groupe. On pouvait avancer (mais ce n'était pas obligatoire) que l'ordre linéaire est l'inverse de l'ordre de la genèse : on pose d'abord le groupe pour ensuite en extraire une partie. La séquence *a great many* est première dans le linéaire, mais seconde dans l'ordre de la construction. Ceci permet de justifier l'indéfini. *My patients* est défini car le repérage est ancien (acquis). Le groupe extrait, par rapport à cet élément ancien, est nouveau, d'où la détermination indéfinie.

Il faut également commenter l'apparition de *many* avec le déterminant *a*, qui est le déterminant du singulier, alors que *many* dit une pluralité. *Many* fonctionne avec les noms à fonctionnement discontinu, ce qui est le cas de *patient*. La pluralité est d'ailleurs aussi codée par le *-s* de *patients*, ainsi que par l'accord au pluriel (*a great many of my patients come here*), et la reprise pronominale (*them* [l. 49]). Ces deux facteurs sont d'ailleurs les arguments les plus forts en faveur de l'analyse selon laquelle c'est *patients* (pluriel) et non pas *many* qui est la tête de l'ensemble, puisque normalement le nombre du syntagme est hérité du nombre de la tête. Notons d'abord que *a* est possible seulement lorsqu'il y a aussi un adjectif qualificatif (**a many of my patients*). Plus précisément, cela n'est possible qu'avec un très petit nombre d'adjectifs : *great* et *good*. On ne peut pas dire **an interesting many of my patients*, **a boring many of my patients*. A cette occasion nous rappelons que les manipulations peuvent servir à dégager les circonstances dans lesquelles une construction est possible, et que, outre les substitutions, il faut également penser à tester des suppressions. Ici, la suppression pure et simple de *great* rendrait le segment irrecevable.

L'adjectif *great* (comme l'adjectif *good* dans un contexte similaire) ne signifie pas une appréciation qualitative (comme on aurait dans *This is a great story*. *Great* a ici un rôle d'intensifieur, comme *very many*. On insiste sur le grand nombre et sur l'importance du groupe. Le pluriel est en effet un regroupement, c'est-à-dire que tout pluriel est d'une certaine façon un nouveau singulier (un groupe est une entité discrète, délimitée). L'article *a* souligne l'unité qui est implicite dans tout pluriel.

Question large : « Les questions »

La question large se présente sous la forme d'une notion dont il s'agit de commenter dans le cadre d'un plan ordonné les réalisations dans le texte proposé. Un point fondamental doit être gardé à l'esprit, à savoir que l'intitulé de la question large n'a pas été choisi au hasard. Ceci implique deux choses : d'une part, le candidat doit s'interroger sur la formulation et sur ses implications, d'autre part, il doit prendre en considération le texte lui-même.

Nous commençons par ce second point. La question large est d'abord la conséquence de la lecture attentive d'un texte. Cette lecture fait apparaître un fait linguistique qui doit sa saillance à la fois à sa singularité et à sa diffusion. En d'autres termes, il faut qu'un fait soit saillant, qualitativement et quantitativement, pour qu'il soit repéré par le concepteur du sujet et retenu comme point de départ d'une question large. La résonance observée entre sujet et texte ne doit donc pas surprendre le candidat. Elle n'est nullement le fruit du hasard.

En conséquence, le candidat doit consacrer une partie de son introduction à mettre l'intitulé de la question en rapport avec la situation décrite dans le texte. Cette prise en compte de la spécificité du support doit se retrouver dans l'analyse elle-même, pour éviter de ne lire qu'un cours illustré çà et là par des exemples.

Cette année la question large a été dans l'ensemble mieux traitée que les questions courtes ; elle a permis aux candidats attentifs et rompus à cet exercice, qui n'avaient pas nécessairement de connaissances conceptuelles très développées sur le sujet proposé, de construire une argumentation souvent solide et convaincante. La quasi-totalité des candidats a su intégrer à son analyse des remarques d'ordre pragmatique et n'a pas limité son propos à une pure description syntaxique des structures interrogatives. La distinction entre questions et structures interrogatives a souvent été perçue, même si elle a rarement été adossée à une conceptualisation linguistique précise. Dans bien des cas, le caractère très intuitif des analyses n'a pas permis de dépasser un certain seuil mais a révélé un réel souci de problématisation.

Comme indiqué plus haut, il faut également prêter attention à la formulation du sujet. Le terme choisi ici n'est pas anodin et le candidat doit montrer, dès l'introduction, qu'il en saisit toute la richesse. Le choix de « question » de préférence à « construction interrogative » devait attirer l'attention, et orienter les candidats vers une problématique centrée sur la pragmatique plutôt que sur la syntaxe.

Une bonne introduction doit donc comprendre une analyse du sujet, une analyse du texte et l'annonce d'un plan, dont la pertinence est liée au sujet. A ce titre, on peut s'interroger sur la justification d'un ordre 1. Questions en Oui/Non, 2. Questions en *Wh-*, 3. Formes déclaratives, dans la mesure où il sépare les parties 1. et 3. au contenu pourtant proche. Une simple réflexion en amont sur la nature des formes déclaratives aurait permis d'éviter cette erreur. De même, on perçoit mal la raison d'être d'un plan fondé sur la nature de la forme verbale contenue dans la proposition interrogative. Qu'une question comporte un modal, un *present perfect* ou un présent simple ne change pas grand-chose ni à la syntaxe (hors apparition de *do* pour le présent simple, bien sûr), ni au sens de la question en contexte.

Nous mettons par ailleurs en garde contre les excès de généralisation. Ainsi, sauf à disposer de données fiables, il paraît difficile de différencier d'emblée l'usage des *question tags* en anglais britannique et en anglais américain. Plus grave est l'erreur qui consiste à affirmer que l'intonation montante est typique des questions en général, alors qu'elle ne concerne que les questions fermées, les questions ouvertes ayant prototypiquement une intonation descendante.

Pour ce sujet il convenait également de prendre garde à la distinction entre écrit et oral. Le sujet invitait effectivement à faire intervenir des données prosodiques dans l'analyse, et le texte se distinguait cette année par la large place accordée au dialogue. Il faut pourtant rappeler que même si le texte contient du dialogue, il reste un document écrit et que l'oralisation est le produit de choix de ponctuation de l'auteur / narrateur (étant entendu qu'un point d'interrogation, comme nous l'avons vu avec la distinction entre question ouverte et question fermée, ne dit pas grand-chose quant à l'intonation) et d'une lecture / interprétation menée par le lecteur. En d'autres termes, il semble peu tenable de parler d'énoncés « qui sont en fait des questions du fait de l'intonation montante ».

Dans le même ordre d'idée, il est plutôt maladroit de dire que le médecin « utilise un point d'interrogation » ou que le choix des questions marque la volonté de l'auteur d'« oraliser le dialogue », car on fait alors peu de cas des choix énonciatifs et pragmatiques opérés.

Notons tout d'abord que le texte, même si c'est un récit, comprend de nombreux dialogues, puisqu'il s'agit d'un interrogatoire médical. On a donc de nombreux passages de discours à l'intérieur du récit. Les questions s'inscrivent dans un régime énonciatif de discours (on n'a aucune question dans les parties de récit). Elles entrent parfaitement dans la définition du discours en ce qu'elles impliquent un tour de parole (par exemple, *Have you drunk any coffee since arriving here? -No. [l. 22-23]*), elles incluent des pronoms personnels de première et deuxième personne (*Have you drunk... [l. 22]*), et sont produites pour influencer le co-énonciateur : le docteur dit *Have you drunk any coffee?* pour obtenir une réponse (cf. le *no* qui suit), le patient dit *subjective?* pour demander au docteur de s'expliquer.

Pour la définir de la façon la plus simple, une question est un énoncé qui appelle une réponse. Il fallait donc distinguer les questions des constructions interrogatives. Les questions peuvent prendre la forme de constructions interrogatives, mais ce n'est pas toujours le cas.

En ce qui concerne la progression de l'argumentation, on pouvait commencer par noter que la question est un acte de langage, c'est-à-dire clarifier la différence entre question et construction interrogative, pour ensuite, et seulement dans un second temps, s'attarder sur la syntaxe des questions (les diverses mises en forme de cet acte de langage). On pouvait enfin tenter d'établir les raisons pour

lesquelles on interprète certains énoncés comme des questions. Ceci conduisait à s'interroger à nouveau sur la spécificité de cet acte de langage.

Il est nécessaire d'organiser le développement, d'annoncer un plan et de le respecter dans le développement, mais celui qui est proposé ici n'était pas un passage obligé. Il ne représente qu'une façon parmi d'autres d'aborder le sujet.

1. Questions et constructions interrogatives

Certaines questions sont exprimées par une construction interrogative. Ainsi, *Have you drunk any coffee...?* (l. 22) est une construction interrogative car l'ordre sujet - auxiliaire est inversé. C'est aussi le cas de *Isn't it?* (l. 79), un *question tag*. Rappelons à ce propos qu'il convient bien de parler de l'ordre sujet - auxiliaire, et non pas sujet - verbe.

D'autres en revanche ne prennent pas la forme de constructions interrogatives. C'est le cas de *You went looking for some, then?* (l. 25), où l'on a pas d'inversion de l'ordre sujet - auxiliaire, mais (probablement) une montée intonative. Il en va de même pour *You've become acquainted with my colleague, then?* (l. 70), *Doctor Madison knew her as well?* (l. 88), ou encore *Subjective?* (l. 44) qui n'est pas une proposition, mais la reprise d'un mot de la phrase qui précède.

Lorsqu'une question prend la forme d'une construction interrogative (*Have you drunk any coffee...?* [l. 22]), on a *a priori* un acte de langage direct, c'est-à-dire une adéquation entre la construction et la force illocutoire attendue de cette construction. Ainsi, lorsque le docteur demande *And how do you feel...?* (l. 27), ou *Why do you drink so much?* (l. 29), il attend vraiment une réponse à la question. Avec *That is your first name, isn't it?* (l. 79), on peut encore parler d'acte de langage direct car l'énonciateur demande une confirmation.

Dans d'autres cas il en va un peu différemment.

Ainsi, avec *Could you bring me last night's EEC on Mr Worth, please?* (l. 53), le médecin formule une requête, voire un ordre. La force illocutoire est directive : il demande à quelqu'un (Lorna) de faire quelque chose. On pourrait avoir un impératif à la place, comme (*please*) *bring me last night's EEC...* Plus précisément, il y a en fait plusieurs forces illocutoires. On a un acte de langage indirect parce que le médecin, supérieur hiérarchique de l'infirmière, lui donne un ordre. Mais on peut aussi penser, et les deux significations sont véhiculées, qu'il interroge véritablement sur la possibilité (*Could you...?*) : « Etes-vous libre ? Est-ce matériellement possible ? ». En fait on interroge sur la possibilité afin d'orienter vers l'acte (« si c'est possible, alors vous le faites »). Deux forces illocutoires sont cumulées : il y a un acte de langage direct (la question sur le possible) et un acte de langage indirect (l'ordre).

Certaines questions, telle que *You went looking for some, then?* (l. 25) ne prennent pas la forme de constructions interrogatives. Il s'agit dans cet exemple d'une demande de confirmation, car le patient a en fait d'une certaine manière déjà dit qu'il avait cherché du café : *There doesn't seem to be any on the premises* (l. 23). Il s'agit donc d'un acte de langage indirect. On a une force illocutoire d'interrogation pour une construction déclarative positive. Il en va de même pour *You've become acquainted with my colleague, then?* (l. 70). On peut noter la présence de *then*, qui indique une inférence du médecin, et une demande de confirmation, qui sera donnée par le patient. En effet pour poser une question il faut penser que le co-énonciateur sera capable de répondre, c'est-à-dire avoir un certain nombre de connaissances mutuelles.

Notons également *Subjective?* (l. 44). Comme il ne s'agit pas d'une proposition, on ne peut pas parler de construction, mais il est possible de parler de force illocutoire (c'est un énoncé). Le patient exprime à la fois un questionnement (« qu'est ce que c'est ? »), un étonnement (il ne connaissait pas ce type d'insomnie), et une demande d'explication (« pouvez-vous m'expliquer ce que c'est ? »). On a donc bien une force illocutoire d'interrogation, mais aussi d'exclamation (l'énonciateur est surpris).

De même, *Doctor Madison knew her as well?* (l. 88) est bien une question (au sens de demande de confirmation), mais pas seulement, comme l'indique la suite du texte : *Now the wariness was turning into something like panic*. C'est aussi une exclamation (le nom *Madison* est écrit en italiques, indiquant une intonation particulière). Il s'agit donc d'un acte de langage indirect, de deux façons : on a une construction déclarative positive pour poser une question et pour s'exclamer.

La question indirecte porte ici bien son nom : avec *I wonder if you can clarify another point for me* (l. 56), il ne s'agit pas de discours rapporté, mais de mise en abyme de la question. Le verbe de la principale explicite ce qui serait resté implicite dans la question directe (si on pose une question on se demande quelque chose). Le docteur aurait pu dire *Can you clarify another point for me?* On ne peut parler de force illocutoire pour la subordonnée, mais on le peut pour la proposition entière. Il s'agit

d'une question, exprimée par une construction déclarative positive. L'acte de langage est donc indirect. Mais là aussi il y a le cumul de deux forces illocutoires : le docteur affirme qu'il se demande (en ce sens c'est aussi un acte de langage direct), et en même temps invite le patient à répondre à la question contenue dans la subordonnée, donc pose une question. C'est cette dernière signification qui ressort, le patient répond d'ailleurs à la question.

Notons enfin les cas où l'on a des constructions déclaratives positives, qui, hors contexte, ne seraient pas forcément comprises comme des questions, mais qui sont interprétées comme telles par le co-énonciateur, qui donne d'ailleurs une réponse, le plus souvent en oui ou non. En voici quelques exemples : *Perhaps my watch is fast, but I make the time to be twenty-three* (l. 5) (la réponse est *Yes, you're right, I'm late*) ; *You probably get these jokes all the time* (l. 11) (réponse : *Occasionally ; ... you claim an average coffee consumption of between thirty to forty cups per day* (l. 19) (réponse : *That's right* (équivalent de *Yes*) ; *You mean ... I might be imagining it. Or putting it on. Malingering* (l. 46) (réponse : *That, with all due respect, is an unhelpful word*, ce qui est l'équivalent de *No*) ; *That must give you great satisfaction.* (l. 51) (réponse : *It always gives me satisfaction to help people*, ce qui est un équivalent de *Yes*, qui n'aurait d'ailleurs pas été impossible ici, soit à la place de la réponse, soit au début de la réponse. Le statut de réponse de cet énoncé est confirmé par *Dr Dudden answered drily*). On a encore *From what you said to Dr Goldsmith yesterday, there seems to have been an extraordinary change in your sleeping habits some ... twelve years ago* (réponse : *In ninety eighty-four, yes*) ; *Prior to which, you claim to have frequently slept for up to fourteen hours a day* (réponse : *Yes*) ; *This was when you were a student* (réponse : *Yes*) ; *A student ... at this university, I notice* (réponse : *That's right* (équivalent de *Yes*) ; *I suppose that's something your researchers dug up.* Réponse : *No*. En fait la différence entre cette « question » et la suivante (*You've become acquainted with my colleague then?*) paraît ténue. La présence d'un point d'interrogation est peut-être un peu aléatoire. Dans ces deux derniers exemples on a le même acte de langage : la demande d'une confirmation.

On évoquera enfin le cas de *Lorna?* (l. 53). On peut considérer que c'est une question dans la mesure où cela peut vouloir dire *Is that you?*, mais cet énoncé a aussi simplement une fonction phatique. On établit le contact avant de parler ; il s'agit d'une conversation téléphonique.

On voit que le sujet ne se limitait pas à commenter une construction mais consistait plutôt à commenter les différentes constructions permettant de formuler des questions.

Reste que la construction interrogative est celle qui correspond typiquement aux questions, il faut donc s'attarder sur la syntaxe des questions.

2. La syntaxe des questions

Nous passerons rapidement sur le cas des questions telles que *You probably get these jokes all the time* (l. 11), et dirons simplement qu'il s'agit d'une déclarative (positive), comme l'indique l'ordre canonique sujet – verbe (nous reviendrons sur le fait qu'on les interprète comme des questions).

Nous nous attarderons en revanche sur les cas où la syntaxe se démarque de l'ordre canonique, sans toutefois perdre de vue que ce ne sont pas les cas les plus nombreux.

Toutes les questions n'appellent pas le même type de réponse. Par exemple, à *Have you drunk any coffee since arriving here?* on peut répondre *Yes* ou *No* (dans le texte la réponse est *No*), tandis que ce n'est pas possible avec *How do you feel...?* (l. 27) (la réponse du patient est *uncomfortable*, et il y a plus de deux réponses possibles). On appelle les premières des questions « fermées » (car le choix est « fermé ») et les secondes des questions « ouvertes » (car il y a une infinité de réponses possibles). Toutes les terminologies (question « polaires » pour « fermées », par exemple) étaient bien sûr acceptées.

Avec les questions fermées on s'interroge sur la validation de la relation prédicative : */you — drink coffee/* pour l'exemple cité. Il y en a d'autres occurrences dans le texte, comme *That is your first name, isn't it?* (l. 79), *Has it occurred to you that you may not really be insomniac?* (l. 40).

Les questions fermées se distinguent des questions « ouvertes », ou questions en *wh-*, comme *How do you feel...?* (l. 27). Notons à propos de cet exemple que l'on inclut *how* parmi les mots en *wh-*. On a aussi dans le texte : *Why do you drink so much?* (l. 29). Contrairement aux précédentes, ces questions supposent que le procès est acquis. On parle parfois de questions « présupposantes », par opposition aux questions fermées, « non-présupposantes ». Le docteur sait que le patient boit beaucoup de café, donc il peut lui demander pourquoi. De même, le docteur sait que le patient se sent de telle ou telle façon (puisque cela est toujours vrai) donc peut lui demander comment il se sent. Ici les questions en *wh-* permettent de s'interroger sur une circonstance du procès (la manière, la cause), et non pas un participant. Le mot en *wh-* (*why, how*) est un adverbe interrogatif. On notera qu'il était

inutile de s'attarder sur le cas où le mot en *wh-* dit un participant du procès, puisqu'il n'y en a pas d'exemple dans le texte.

C'est en respectant cette règle que l'on reste dans le cadre d'un commentaire de texte et qu'on évite l'écueil de la récitation de cours.

Le point commun aux deux constructions est l'inversion auxiliaire – sujet (là encore nous insistons sur le fait qu'il est plus pertinent de parler de l'inversion auxiliaire - sujet plutôt que de l'inversion sujet - verbe). Dans le texte l'auxiliaire est celui du parfait (*Have you drunk...?* [l. 22]) ou un auxiliaire de modalité (*Could you bring me last night's EEG... ?* [l. 53]).

Lorsqu'il n'y a pas d'auxiliaire dans la construction déclarative positive correspondante, l'auxiliaire *do* apparaît : *And how do you feel...?* (l. 27), *Why do you drink so much?* (l. 29).

La construction interrogative requiert donc un auxiliaire. Cela fait même partie des caractéristiques qui permettent de définir la classe des auxiliaires en anglais, caractéristiques parfois appelées *NICE properties* : *negation*, *inversion*, *code*, *emphasis*. On relève un exemple de *negation* dans *That hasn't been your experience* (l. 37), un exemple de *code* dans *So did I* (l. 73), et un exemple de *emphasis* dans *I did see her from time to time* (l. 86).

On n'a pas d'auxiliaire cependant pour *That is your first name, isn't it?* (l. 79). Avec le verbe *be*, on n'a pas besoin d'auxiliaire pour former la construction interrogative. *Be* est pourtant bien lexical (il s'agit du *be* d'identification) mais il a un comportement d'auxiliaire, en ce qu'il permet la formation de la question, et permettrait aussi la construction de la négation (*that is not your first name*), de la reprise (cf. la réponse courte *Yes it is* [l. 80]), et de l'emphase (cf. dans le texte *There was a girl here called Sarah*, avec *was* en italiques dans le texte). Une autre possibilité est de considérer que *be* est toujours auxiliaire. Alors la raison pour laquelle *do* n'apparaît pas est que la construction comporte déjà un auxiliaire. Le jury n'a pas d'*a priori* théorique et accepte tous les cadres, pourvu que la rédaction et le raisonnement soient clairs et argumentés.

L'auxiliaire est conjugué, contrairement au verbe lexical. C'est le cas dans *Has it occurred to you....?* (l. 40), où *has* est conjugué à la troisième personne du singulier et au présent, tandis que *occurred*, participe passé, est une forme non conjuguée du verbe. Lorsque l'auxiliaire est *do* (*Why do you drink so much?*, *And how do you feel...?* l. 27), il ne dit même que la conjugaison (il porte le temps et la personne). L'auxiliaire permet donc de séparer la conjugaison et le verbe lexical, ce qui n'est pas fait dans les constructions déclaratives positives.

Dans les questions fermées, cette séparation de la conjugaison et du verbe lexical permet de thématiser la conjugaison. L'auxiliaire passe en effet en première position : *has it occurred...* Or qu'est-ce que la conjugaison? C'est le signe de la prise en charge par un énonciateur d'une relation sémantico-référentielle. Par la conjugaison l'énonciateur dit comment il situe le procès par rapport à lui-même (repérages temporels) et indique qu'il prend en charge la relation, qu'il la tient pour vraie et l'asserte. Ce qui est en question, littéralement, est la prise en charge de la relation. Si l'énonciateur pose la question (*have you drunk any coffee...?*), c'est précisément qu'il ne peut assérer la relation prédicative, il ne peut la prendre en charge, d'où l'appel au co-énonciateur. La question représente alors un moment de suspension entre un pôle positif (l'assertion que oui : *You have drunk some coffee*) et un pôle négatif (l'assertion que non : *You haven't drunk any coffee*).

On notera que ce dernier développement n'était pas exigible car il n'est pas accepté par toutes les écoles. Là encore il est important de garder à l'esprit que le jury est ouvert à tous les cadres théoriques.

Le fait que l'énonciateur ne puisse asserter la relation pouvait être mis en rapport avec le déterminant *any* qui apparaît dans *Have you drunk any coffee since arriving here?* (l. 22). Le déterminant *any* est plus compatible avec les questions que *some* (même si *some* n'est pas impossible), car il présente le référent comme virtuel, alors que *some* présente le référent comme existant. C'est parce que *any* présente le référent comme théorique qu'il est éminemment compatible avec les questions : si on s'interroge sur l'actualisation du procès */drink coffee/* on ne suppose pas l'existence du café.

Dans les questions en *wh-*, ce n'est pas la conjugaison qui est thématisée, c'est le mot en *wh-* (*you drink for a reason* devient *why you drink*), car c'est précisément de cela qu'il est question. Dans *Why do you drink so much?* le procès */you drink a lot/* est acquis ; ce dont le médecin veut parler est la raison de cela. Le mot en *wh-* indique un vide informatif qui demande à être comblé. La question correspond à un stade où plutôt que d'être intégré à une unité syntaxique supérieure, comme c'est le cas dans *that's why I drink coffee* (l. 39), le segment reste un énoncé, se (re-)conjugue, le procès restant alors au premier plan de l'énonciation.

Ce dernier point est une caractéristique importante des questions : elles permettent de s'arrêter sur un procès. Nous envisageons maintenant les manifestations syntaxiques et discursives de ce phénomène de suspension d'une relation.

3. Questions et suspension / l'arrêt sur un procès

La représentation d'une polarité

On a déjà vu à propos des questions fermées (*Have you drunk any coffee...?*) que si l'énonciateur pose la question c'est qu'il ne peut asserter la relation prédicative, il ne peut la prendre en charge, d'où l'appel au co-énonciateur. Le *question tag* (*That is your first name, isn't it*) illustre ce va-et-vient entre positif et négatif, car le *tag* est de la polarité opposée à la première proposition.

On peut alors comprendre ce qui fait qu'on interprète certaines constructions déclaratives comme des questions. Dans certains cas on a la représentation d'une polarité, c'est-à-dire qu'on se représente simultanément l'actualisation et la non actualisation du procès. Dans le texte, les constructions déclaratives qu'on interprète comme des questions contiennent à plusieurs reprises des marqueurs de modalité (auxiliaires modaux, adverbess...). Il en va ainsi pour *Perhaps my watch is fast, but I make the time to be twenty-three* (l. 5), où l'adverbe *perhaps* laisse planer un doute sur l'actualisation du procès. C'est également le cas de *probably* dans *You probably get these jokes all the time* (l. 11), de *might* dans *You mean... I might be imagining it.* (l. 46), de *must* dans *That must give you great satisfaction* (l. 51). Ces modaux relèvent de la modalité épistémique, tandis que *seem* dans *From what you said to Dr Goldsmith yesterday, there seems to have been an extraordinary change in your sleeping habits some... twelve years ago* (l. 57) relève de la modalité évidentielle. A cette liste on peut ajouter *I suppose that's something your researchers dug up* (l. 68), et *I wonder* (l. 56). Le verbe *suppose* est modalisant car il indique que le contenu de la subordonnée n'est pas certain. Il en va de même pour *wonder* (l. 56) qui indique que l'énonciateur n'est pas sûr de lui.

Les verbes de déclaration apparaissent également à plusieurs reprises dans les constructions déclaratives qu'on interprète comme des questions. Ils sont parfois associés aux marqueurs de modalité que nous venons d'évoquer. On les trouve dans ... *you claim an average coffee consumption of between thirty to forty cups per day* (l. 19), *From what you said to Dr Goldsmith yesterday, there seems to have been an extraordinary change in your sleeping habits some... twelve years ago.* (l. 57-58) ; *Prior to which, you claim to have frequently slept up to fourteen hours a day.* (l. 60). Le verbe *claim* en particulier, mais aussi *say*, indiquent que même si le patient a dit cela, le docteur ne le tient pas pour acquis. La question se construit sur une suspension entre l'assertion que oui et l'assertion que non.

Dans le cas de *That hasn't been your experience?* (l. 37), la polarité consiste en ce que l'expérience de *most people* s'oppose à celle du patient : on a un même procès pour des participants différents. Avec *most people* on a la représentation de l'actualisation, avec le patient, la représentation de la non-actualisation. L'effet de sens de question naît de cette suspension entre un pôle positif et un pôle négatif (seul le co-énonciateur peut confirmer).

Cette suspension a souvent des manifestations discursives : on interprète certaines constructions déclaratives comme des questions parce qu'on reste sur un procès, plutôt que de passer à un autre. Ainsi, lorsque le docteur dit *Perhaps my watch is fast, but I make the time to be twenty-three* (l. 5), il s'arrête sur une circonstance du procès (l'heure) plutôt que d'enchaîner sur l'entretien prévu. Lorsque le patient dit *You probably get these jokes all the time* (l. 11), le patient vient précisément de faire une plaisanterie, ou fait semblant *a posteriori* d'avoir voulu en faire une (cf. le *these* anaphorique).

Avec *subjective?* (l. 44), c'est un mot de la phrase précédente (*One of the most important and fundamental distinctions to be made at this stage in a diagnosis ... is between psychophysiological and subjective insomnia*) qui est repris. On s'arrête sur un mot pour demander une explication. Avec *You mean, I might be imagining them.* (l. 46), on s'arrête en revanche sur l'intention, c'est-à-dire sur ce que le docteur a voulu dire.

Il est également possible de s'arrêter sur un élément de la situation d'énonciation. C'est ce qu'on a avec *Lorna?* (l. 53), où l'énonciateur questionne l'identité du co-énonciateur.

Avec *Dr Madison knew her as well?* (l. 88), on s'arrête cette fois sur un participant de la relation prédicative, comme en témoignent les italiques, signe d'insistance.

Enfin dans le cas de *I see. You've become acquainted with my colleague, then?*(l. 70) on s'arrête sur une inférence. En effet le fait que le patient a rencontré le Docteur Madison est impliqué par ce que vient de dire le patient : *Dr Madison told me last night* (l. 70).

De façon générale on voit que lorsqu'on pose une question on s'arrête sur un procès. Ceci est particulièrement flagrant avec le procès */drink coffee/*, thématiqué à l'échelle du texte (objet de dis-

cours). Lorsque le docteur dit *Why do you drink so much*, il est question de boire du café (et même, plus précisément, beaucoup de café), depuis un moment (on en parle de la ligne 19 à la ligne 39).

On pouvait alors, même si cela n'était pas exigible, proposer une interprétation de la syntaxe des constructions interrogatives, déjà décrite, notamment le phénomène de l'inversion. Celle-ci peut être interprétée comme signifiant le « sur-place » de la question. La langue ne peut en réalité représenter le sur-place, à cause de la contrainte de la linéarité (on dit un phonème après un autre, un mot après un autre, une phrase après une autre...). Une façon de représenter le sur-place est de figurer un retour en arrière. On peut supposer que c'est là le sens de l'inversion, où l'auxiliaire passe avant le sujet : *Have you drunk?* plutôt que *You have drunk*.

Le texte permettait donc de montrer que les questions, qu'elles prennent la forme d'une construction interrogative ou non, représentent un arrêt, qui est signalé soit par la syntaxe, soit par l'environnement discursif. La question apparaît alors comme le contraire de l'enchaînement propre au récit. Dans un récit les procès se succèdent, il y a un ordre, chronologique et logique (par exemple : *he was born in..., he grew up... he married... he died...*).

Dans le texte le meilleur exemple est peut-être fourni par le procès */drink coffee/* dont on parle de la l. 19 à la l. 39. Le procès est évoqué plusieurs fois : *You claim an average consumption ...*, *Have you drunk any coffee since arriving here?*, *we only allow our patients to drink coffee ...*, *How do you feel, not having drunk any in the last... 19 hours?*, *Thirty to forty cups a day seems rather excessive to me*, *Why do you drink so much?*, *That's why I drink coffee*. Un procès est thématiqué à l'échelle du texte (objet de discours), représenté de façon positive et négative (polarité), et il fait l'objet de questions.

On notera à l'occasion de ces dernières remarques qu'il est légitime de parler du texte dès l'introduction et jusque dans la conclusion. A tout moment le candidat doit parler du texte et seulement du texte, et tous les développements doivent être liés au sujet posé. Certains candidats ont d'ailleurs très bien répondu à ces exigences, et nous les en félicitons.

Nous encourageons enfin les futurs candidats à ne négliger ni la préparation en amont, dans les trois domaines que sont le syntagme nominal, le syntagme verbal et la phrase (simple et complexe), ni la prise en compte d'un texte nécessairement singulier le jour du concours.

Elise MIGNOT (Université de la Sorbonne – Paris 4)

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

Voir deuxième rapport en pdf

Laure GARDELLE (ENS de Lyon)

4.1 TRADUCTION : VERSION

Proposition de corrigé

À son arrivée à la nursery, Lola avait, ce matin-là, l'allure de la grande personne qu'elle estimait être au fond d'elle-même. Elle portait un pantalon de flanelle à plis, bouffant sur les hanches et évasé aux chevilles, ainsi qu'un pull-over à manches courtes en cachemire. Au nombre des gages de maturité figuraient aussi un tour-de-cou en velours orné de minuscules perles, la chevelure rousse attachée sur la nuque et maintenue par une barrette émeraude, trois bracelets d'argent qui flottaient autour d'un poignet couvert de taches de rousseur, et le fait qu'au moindre de ses mouvements, l'air autour d'elle se chargeait d'un parfum d'eau de rose. Sa condescendance, parfaitement retenue, n'en était que plus redoutable. Elle se pliait de bonne grâce aux indications de Briony, disait son texte, qu'elle semblait avoir appris en une nuit avec ce qu'il fallait d'expressivité et encourageait son petit frère, sans le moins du monde empiéter sur l'autorité du metteur en scène. On aurait dit que Cecilia (ou même leur mère) avait consenti à passer un moment avec les petits en acceptant un rôle dans la pièce et qu'elle était bien résolue à ne rien laisser transparaître de son ennui. Ce qui manquait, c'était tout simplement la moindre manifestation d'enthousiasme enfantin et débridé. Lorsque Briony avait la veille au soir montré à ses cousins le guichet pour la vente des billets et la boîte destinée à la collecte, les jumeaux s'étaient disputé les meilleurs rôles côté salle, mais Lola, elle, avait croisé les bras en adressant des compliments convenus, comme en font les grandes personnes, agrémentés d'un léger sourire trop mystérieux pour qu'on y décèle de l'ironie.

« C'est merveilleux ! C'est drôlement astucieux de ta part, d'avoir pensé à ça ! Tu as vraiment fait ça toute seule ? »

Briony subodorait que les manières exquises de sa grande cousine cachaient une intention destructrice. Qui sait si Lola ne comptait pas sur les jumeaux pour saboter la pièce en toute innocence : il lui suffisait de rester en retrait pour contempler le désastre.

Ces soupçons invérifiables, le séjour forcé de Jackson à la buanderie, la diction calamiteuse de Pierrot et la chaleur épouvantable de ce matin-là accablaient Briony. Elle avait aussi été contrariée de remarquer que Danny Hardman observait la scène dans l'encadrement de la porte. Il avait fallu lui demander de partir. Elle n'était pas parvenue à éclaircir le mystère du détachement de Lola ni, malgré les cajoleries, à obtenir de Pierrot les intonations naturelles de la langue de tous les jours. Alors, quel soulagement de se retrouver soudain seule dans la nursery. Lola avait déclaré qu'elle devait revoir sa coiffure et son frère avait disparu dans le couloir, pour aller aux toilettes, ou plus loin encore. Briony, assise par terre adossée aux grands placards à jouets aménagés dans le mur, s'éventait le visage avec les feuilles du texte de sa pièce.

Présentation du texte

Ce passage du roman de Ian McEwan, *Atonement*, qui fut publié pour la première fois en 2001, est extrait du chapitre 3 et met en scène Briony Tallis, fille cadette de cette famille de la grande bourgeoisie anglaise qui vit dans une vaste propriété des environs de Londres pendant les années 1930. Douée d'une grande imagination, Briony, âgée de 14 ans, éprouve l'inquiétude d'une enfant qui évolue lentement vers le monde adulte à un rythme incertain et selon des modalités qui lui échappent. Elle se réfugie dans l'écriture qui lui permet de cultiver son imagination et de s'investir d'un rôle quasi-démiurgique. Elle a écrit une pièce sur les vertus de l'amour « raisonnable » qui doit inciter son grand-frère adoré, Leon, étudiant à Cambridge, à plus de prudence dans ses aventures amoureuses et à une meilleure reconnaissance affectueuse de la sagesse protectrice de sa sœur cadette. Victimes de la fuite en France de leur mère qui vit une aventure avec un homme de radio, les cousins du Nord de l'Angleterre, Lola et les jumeaux, Pierrot et Jackson, sont provisoirement hébergés chez les Tallis cet été-là en attendant un hypothétique retour au foyer de leur mère.

Briony possède un goût et un certain talent littéraire, gentiment encouragé par les compliments de sa mère. Elle a écrit une pièce aux accents straussiens, *The Trials of Arabella*, qui doit être jouée devant les adultes de la famille et un ami de Leon, invité à séjourner chez les Tallis. Dans l'esprit de Briony, cette pièce, jouée par elle-même et ses cousins, doit avoir des vertus autant didactiques qu'artistiques, et lui valoir, avec le succès théâtral, la reconnaissance de sa maturité accomplie. Mais Briony ne dispose que d'une journée pour faire répéter sa jeune troupe. Incidemment, sa grande cousine Lola s'est approprié le rôle-titre d'*Arabella* que Briony se réservait : cette dernière n'a pu lui refuser cette faveur et s'est résignée bon gré mal gré à voir lui échapper la chance d'être la figure la

plus en vue du spectacle. Comble d'infortune, la répétition a tourné au fiasco et Briony, seule, médite sur l'échec de son entreprise.

Méthodologie

Les défauts les plus souvent constatés dans les copies relèvent des domaines habituellement signalés dans les rapports de version. Avant tout, nous ne redisons jamais assez la nécessité de bien entrer dans l'univers du texte. L'une des difficultés consistait à identifier les personnages dans la mesure du possible afin d'éviter les erreurs les plus graves. Certains candidats n'ont pas su s'imprégner de la situation et identifier les personnages grâce à certains éléments pertinents du passage : Briony, dramaturge en herbe et metteur-en-scène balbutiant, vient de subir un échec cuisant car la répétition n'a pu se dérouler dans de bonnes conditions ; la posture de Lola, la grande cousine (certains ont parlé des manières exquises de « son grand cousin »), suscite un certain malaise chez Briony ; les jeunes frères de Lola, les jumeaux Jackson et Pierrot, ne sont pas à la hauteur de la situation ; elle s'interroge sur le devenir de son projet artistique apparemment très compromis après la fin déliquescence de la répétition qui n'a pu se tenir dans de bonnes conditions (attitude condescendante et potentiellement hostile de Lola, absence de l'un des « acteurs », retenu dans la buanderie, incapacité déclamatoire de l'autre jumeau).

Le narrateur s'applique donc à montrer Briony méditant sur l'échec de la répétition, s'efforçant de mettre en écho et en cohérence des événements difficiles à décoder et qui appartiennent à plusieurs niveaux de temporalité (la veille au soir, le matin même, l'instant de l'abatement qui suit la dispersion de la troupe). Le processus de remémoration du personnage est relayé par un narrateur omniscient ; celui-ci parfois s'efface complètement pour plonger le lecteur tantôt dans l'immédiateté du travail d'analyse et des sentiments de Briony (y compris par le biais du monologue intérieur), tantôt dans le souvenir des propos tenus au moment même de la répétition, mais également le jour précédent. Cette démarche complexe restitue le processus laborieux et douloureux d'analyse, de tentative de décodage du monde et de ses « acteurs » auquel se livre Briony. Il était très important de bien identifier les différentes strates temporelles et narratives pour éviter les contresens.

Il fallait alors veiller à la question des temps et à leur cohérence. Ici, bien des erreurs ont été commises, faute de bien apprécier ces éléments et de faire un usage pertinent des temps en français. Le passé composé ne convenait guère dans ce passage, voire était incohérent. En revanche, l'emploi du passé simple, de l'imparfait et du plus-que-parfait ne pouvait être laissé au hasard au risque de trahir le sens, voire de basculer dans le contresens ou pire. La mauvaise maîtrise des valeurs aspectuelles respectives de ces temps provoquait de graves erreurs lourdement sanctionnées.

Ensuite, la richesse et la précision syntaxiques et lexicales, nourries par une bonne fréquentation des auteurs de langue française, permettaient dans bien des cas d'éviter des ruptures de construction, des anglicismes, des maladroites et parfois des incongruités. Le jury a pu constater de nombreux cas de calques dans des copies qui, par ailleurs, comportaient peu de graves erreurs de compréhension. Les candidats sont invités, lorsqu'ils se préparent à cet exercice, à développer le souci de parvenir à une formulation française précise et fluide, à travailler avec de bons dictionnaires (y compris de synonymes). La version est un exercice qui allie bonne compréhension de l'anglais et juste utilisation des ressources de la langue française.

Il est frappant de constater le défaut de qualité du français qui se traduit, dans beaucoup de copies, par trop d'erreurs inadmissibles à ce stade de spécialisation des candidats. Outre les cas isolés de fautes d'accord qui, pour être ponctuelles, n'en sont pas moins choquantes si l'on considère que la gestion du temps et la relecture « servile » de sa copie font partie des tâches essentielles pour tout bon candidat, certaines erreurs sont difficilement compréhensibles et très pénalisantes, par exemple sur l'orthographe des formes du présent (verbes des 1^{er} et 3^{ème} groupes notamment), du passé simple (encore souvent confondues avec celles du subjonctif imparfait), le pluriel du mot « rousseur » et les fautes d'accent orthographique (circonflexe notamment) qui faisaient basculer la copie dans le surréalisme : « compliments *mâtures », « *tâches de rousseur ». Les candidats qui commettent ce genre d'erreurs se condamnent à voir leurs efforts et les qualités qu'ils ont par ailleurs lourdement pénalisés.

Syntaxe

Les plus graves erreurs ont été provoquées par une analyse insuffisante du texte, une compréhension défaillante ou fautive du texte et des corrélations logiques, ou une mauvaise maîtrise des conjonctions ou locutions conjonctives en français.

Dès la première phrase, « *in the guise of the adult* » a pu être traduit par « ...en tant que l'adulte »... « *ce qu'elle considérait être au fond d'elle-même* ». Ces formulations sont incorrectes, et rendent opaques ou même ambivalents l'âge autant que la posture de Lola.

Ensuite, l'emploi si particulier du verbe *include* en anglais (« *Other tokens of maturity included...* ») a provoqué de nombreuses maladroites, parfois un calque très gauche. Certains candidats n'ont pas bien rendu le verbe *included* et proposé des solutions plates, ou calquées et donc maladroites (« ...incluaient... »). D'autres ont proposé un réagencement de la phrase qui atténuait la mise en valeur de la dimension emblématique de ces signes (et plus encore de la perception qu'en a Briony) ; la mise en second de leur accumulation renforce le sentiment de malaise et d'infériorité éprouvé par la jeune cousine. Parfois même, ce réagencement s'accompagnait d'une rupture syntaxique, ou d'une réécriture avec glose ou ajout (... : *tout cela lui conférait des gages...*) tout à fait mal venues voire erronées.

Plus loin, l'inversion des termes d'un lien de causalité provoquait un contresens (...*Cecilia ... en endossant un rôle avait accepté de passer du temps avec les petits*). Ici, le jury a encore observé des ajouts qui constituaient un contresens (« ...*tout en acceptant un rôle* », « *s'étaient accordé à passer* »), le pluriel du verbe associant abusivement les deux personnages (Lola seule est en cause ici : il s'agit donc soit de Cecilia, soit de leur mère) et détruisant l'effet de gradation dans l'ordre du statut d'adulte (Cecilia, grande sœur de Briony / la mère).

Le cas du calque de structure doit aussi faire partie des préoccupations majeures du candidat traducteur. Dans le cas suivant : « *What was missing was any demonstration...* », l'absence de pronom anaphorique « *c'* » en français aboutissait à une phrase incohérente et même à un non-sens (**Ce qui manquait était...*).

L'emploi injustifié de pronoms personnels a révélé un manque de connaissance des verbes pronominaux en français, et un défaut de méthode qui a donné lieu à de graves erreurs. Dans le passage « ...*had paid decorous, grown up compliments...* » rendu par « *les avaient complimentés...* », l'ajout modifiait le sens de la phrase qui met l'accent sur la démarche supposée de Lola, imitant les comportements adultes, et non sur d'éventuels destinataires (non désignés ici) de ces compliments. Plus bas, la traduction par *l'intention de la détruire* laissait planer un doute sur le référent du pronom personnel (la pièce ? Briony ?...). Dire que *Danny Hardman les observait depuis la porte...* est un ajout : Danny Hardman observe la scène, plus qu'il ne *les* observe. Ces ajouts arbitraires et injustifiés témoignent d'un manque de rigueur et de fidélité au texte et provoquent erreur et confusion.

Dans plusieurs copies, l'articulation de la phrase « *She could not penetrate Lola's detachment or coax from Pierrot the common inflections of everyday speech.* » n'a pas été bien comprise et a occasionné de nombreux contresens. La substitution de la locution de subordination « alors que » à la simple coordination *and* (« ...*alors qu'il suffisait qu'elle reste en arrière* ») constitue une réécriture et un contresens. Plus loin, (« *Lola was relying on the twins to wreck the play innocently, and needed only to stand back and observe* »), le choix de deux propositions indépendantes et de la simple coordination « et » permet de mettre en valeur la dimension mécanique et automatique des conséquences de la tactique supposée de Lola. L'utilisation de « alors que » était donc mal venue.

Enfin, dans le passage dialogué qui reproduit les réactions de Lola découvrant les préparatifs de sa cousine pour le spectacle (« *How marvellous!...* »), bon nombre de candidats n'ont pas su trouver le juste équilibre entre une formulation enrichie et déclamatoire (« Quelle merveille... », qui ne correspond guère au registre stylistique du langage d'une adolescente impressionnée par ce qu'elle découvre), et des tournures gauches, bien souvent incohérentes avec la syntaxe exclamative (« *Comme c'est merveilleux!* » / « *Qu'est-ce que c'est merveilleux!...* »). Les candidats doivent maîtriser les différences de registre de langage et faire la preuve qu'ils peuvent moduler leur traduction pour ne pas trahir le texte. Par ailleurs, du point de vue de la méthode, il convenait de conserver ici le parallélisme syntaxique entre les deux phrases.

Groupe nominal

La charge lexicale du passage mettait à l'épreuve les connaissances des candidats et leur capacité à trouver le mot juste en français. Outre les multiples cas de calque, le jury a pu constater des erreurs sur des mots qui, pour être peu fréquents, n'auraient pas dû être inconnus des candidats.

Étaient particulièrement représentés les champs lexicaux des vêtements (et accessoires) ainsi que du théâtre et du jeu d'acteur. Bon nombre de copies comportent des erreurs sur *sales booth* (guichet pour la vente des billets), *collection box* (boîte servant à la collecte). La locution adjectivale *front-of-house* n'est pas un terme très connu (il désigne, dans le contexte du théâtre ou du monde du spectacle, l'espace public, accessible aux spectateurs, en tout cas en dehors de la scène) et il a souvent été rendu par *rôle-titre*, *au premier plan* (or, ce n'est pas de *title role*, ni de *limelight*, ou de *centre stage* qu'il s'agit ici, mais bien de l'accueil et de la gestion des relations avec le public présent

ou de la collecte d'argent dans ses rangs..., pas d'une ambition de triomphe d'acteur). Le registre de l'art de la parole était sollicité dans ce passage : *wretched delivery* renvoie au mauvais débit, à la mauvaise élocution d'un jeune enfant qui ne maîtrise pas sa diction, ou qui ne possède pas la technique ni le savoir-faire d'un acteur confirmé. Quant aux *lines* (le texte de l'acteur), tout calque (qui évoquait tout au plus les punitions scolaires à l'ancienne) était impossible.

Le champ lexical du vêtement était assez riche dans cet extrait qui fait la part belle au souci de Lola de manifester qu'elle a rompu avec l'enfance et adopté en les maîtrisant les codes vestimentaires de l'adulte. Elle a appris à en jouer (le mot « *guise* » ici avait toute la richesse sémantique du thème du masque et du jeu potentiellement trompeur ou illusoire des apparences, d'où le choix du mot « allure » dans le corrigé). Plus techniques, les termes *pleated* (plissé), *ballooned* (bouffant), *flared* (évasé), *choker* (tour-de-cou, plutôt que collier-de-chien, un peu trop familier) étaient souvent inconnus. Dans le domaine de l'anatomie, *hips*, *ankles* et *freckled wrist* ont aussi pris de court bien des candidats, chose plus surprenante...

Au registre des matériaux, *cashmere* et *flannel* ont souvent donné lieu à des orthographe inexactes, tandis que *tiny pearls* ne pouvait être rendu par « perle fines » qui s'emploie pour désigner une certaine qualité de perles. *Emerald* (comme dans l'expression *The emerald isle* employée pour désigner l'Irlande) faisait ici plus vraisemblablement référence à la couleur de la pince à cheveux (très bienvenue avec la chevelure rousse de Lola) qu'au fait qu'elle était rehaussée de pierres précieuses d'une valeur considérable. Le port d'un tel bijou dans ce contexte aurait dû paraître suspect.

Enfin, le calque est une erreur bien répertoriée en traduction : *sweater* ne pouvait pas s'employer ici, mais *pull(-over)* était acceptable. *Tresses* n'est pas *plaits* et désigne la chevelure ou des mèches de cheveux, et non pas des tresses. Qualifier une chaleur de *colossale* n'est pas possible en français. La version française des mots *expression*, *suspicious*, *oppressive*, *destructive*, *inflections*, *reconsider* ne pouvait ici être employée sans commettre un calque qui obscurcissait ou trahissait le texte, et le jury attendait du candidat une bonne mesure de prudence et de connaissance nuancée du lexique. Par ailleurs, le bon traducteur sait se prémunir contre l'application mécanique d'une règle : ainsi, « *nursery* » était tout à fait acceptable (alors que *crèche* était une impropriété, s'agissant d'une pièce réservée aux enfants au sein d'une grande demeure bourgeoise ou aristocratique).

Groupe verbal

Le passage à traduire constitue le récit par un narrateur extradiégétique des méditations amères et désenchantées de Briony à l'issue de la répétition du matin (théorique) de la représentation. Tout traducteur de l'anglais sait l'importance des enjeux liés aux temps du passé en anglais. La première tâche devait donc consister à analyser le passage afin d'identifier les différents niveaux de temporalité en cause et de réfléchir à la bonne manière de négocier l'enchevêtrement des plans narratifs et des temps.

Le premier moment du texte (de « *Lola had come to the nursery that morning..* » à « *... any demonstration of ragged, childish enthusiasm.* ») renvoie à la répétition de ce matin-là et offre une description analytique de la scène par Briony en focalisation interne.

La suite (de « *When Briony had shown her cousins the sales booth...* » à « *Did you really make it all by yourself?* ») est un décrochement temporel qui renvoie au jour précédent (jour de l'arrivée des cousins) lorsque Briony leur a montré les préparatifs qu'elle a réalisés (pour faire étalage de sa qualité de metteur en scène-organisateur, les rallier à son projet artistique et aiguïser leur motivation pour la répétition du lendemain).

Vient ensuite un passage (« *Briony suspected... to stand back and observe* ») où Briony se livre à une analyse et une glose des motivations supposées machiavéliques de Lola qui chercherait à torpiller son triomphe artistique. L'emploi du prétérit indique un retour au moment de la méditation. La phrase suivante suggère que les soupçons de Briony, associés à des événements intervenus durant la séance (« *inflections of everyday speech* »), pouvaient être concomitants de la répétition, mais aussi (ré)apparaître plus tard au moment où elle revoit la scène en pensée.

La suite du passage est un retour au moment du bilan désenchanté qui passe par le style indirect libre (« *What a relief, then...* »), avant de prendre acte des excuses fallacieuses de Lola pour justifier son départ qui provoque dans son sillage la disparition du dernier comédien (Pierrot). La vignette finale est celle de Briony, seule, dépitée et désœuvrée, qui (ironie suprême) se ventile avec le script de sa pièce, ravalé au rang de simple objet fonctionnel, vidé de son aura de texte littéraire original et inédit.

Cette complexité des plans, des instances et des points de vue narratifs est, d'ailleurs, au cœur de l'écriture du roman qui voit, chapitre après chapitre, se succéder différentes focalisations. C'est cette problématique du point de vue, de la tyrannie superbe et détestable de la subjectivité du regard, de l'écriture ou de la réécriture des événements qui va faire de Briony l'artisan involontaire d'une

tragédie familiale que son imagination débordante n'aurait sans doute pas su inventer, ni sa conscience adolescente bouillonnante et son imagination démiurgique voir se profiler (le reste de sa vie ne sera qu'*atonement*...).

Pour la traduction, le jeu des temps du passé était donc d'une grande complexité et a amené le jury à accepter dans certains cas deux temps différents (passé simple et imparfait voire plus-que-parfait). L'essentiel était de veiller à la cohérence de ces temps, au fil des décrochements temporels du récit. Tout étudiant traducteur d'anglais sait par exemple les libertés et le lissage que la langue anglaise opère parfois dans l'usage entre T-1 et T-2. En revanche, le passé composé n'avait pas sa place ici et le jury a sanctionné sévèrement son utilisation abusive, ainsi que les incohérentes allées-et-venues entre deux temps que rien ne justifiait. Les candidats retiendront de ce passage l'obligation absolue d'utiliser avec pertinence les temps du passé et leurs valeurs temporelles ou aspectuelles complexes.

Par ailleurs, bien des candidats ont utilisé de façon inappropriée ou erronée les formes pronominales, les adjectifs et les pronoms personnels ou réfléchis... (« ...l'adulte qu'elle se considérait être », « ...ses tresses attachées entre elles », « Lola, ou sa mère, s'étaient mises d'accord », « ...s'était décidée à ne rien laisser paraître de son ennui », « ...s'étaient battus entre eux », « ...avaient croisé les bras devant elle », « pour qu'on en décèle l'ironie »). Ces ajouts de pronoms ont provoqué des erreurs lourdement sanctionnées. Plus loin, l'adverbe *then* (« *What a relief, then, suddenly to find herself alone...* ») n'avait bien sûr aucune valeur temporelle et le choix de le traduire par « ensuite » constituait un contresens.

Enfin, le jury a dû sanctionner des erreurs graves sur les verbes qui montraient une méconnaissance linguistique et lexicale impardonnable pour un angliciste : « *stand back* » a été plus d'une fois traduit par « se mettre à distance », « se reculer » ou « s'écarter », passant sous silence la valeur métaphorique de ce verbe à particule (= rester en retrait, prendre du recul). Plus caractéristique encore, « *wander off down the corridor* » a pu provoquer des erreurs étonnantes, voire incongrues (« *arpentait le couloir d'un bout à l'autre* », ou encore « *il errait en bas dans le couloir* », ou « *...en bas de l'escalier* »), quand encore on ne suggérait pas que le couloir était en pente. Adjectivé en position d'épithète, *built-in* a fait trébucher plus d'un candidat qui n'a pas compris que ces placards étaient encastrés, aménagés dans le mur (un placard étant bien souvent, comme l'indique l'étymologie, « plaqué », en applique sur une paroi ou dans un angle). Le jury n'attendait pas que les candidats connaissent cette particularité étymologique, mais rien ne peut justifier la méconnaissance des *phrasal verbs* si caractéristiques de la langue anglaise.

Conclusion

Finalement, il est apparu que ce texte qui ne comportait pas d'éléments susceptibles de désorienter durablement ou totalement les candidats exigeait d'eux des qualités de rigueur, de méthode et de jugement associées à une bonne connaissance du français, qualités propres à l'exercice de version. Le jury a pu faire la différence entre des copies moyennes où la traduction cédait à l'approximation ou à la facilité (dangereuses parce qu'elles provoquent l'anglicisme, l'ambiguïté et même l'incompréhension), et d'autres, parfois excellentes, qui manifestent que certains candidats savent prendre en compte les exigences méthodologiques de l'exercice de traduction et satisfaire aux contraintes d'une bonne mise en français indispensable au concours.

Pascal GUÉGO (Professeur CPGE au lycée Chateaubriand de Rennes)

Bibliographie sommaire

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

GUILLEMAIN-FLESCHER, Jacqueline, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*. Problèmes de traduction, Ophrys, 1981.

RIVIERE, Claude, *Pour une syntaxe simple à l'usage des anglicistes*, Ophrys, 1995.

VINAY Jean-Paul, DARBELNET Jean, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 1958.

4.2 TRADUCTION : THÈME

L'extrait cette année venait de *La Maîtresse de Brecht*, de Jacques-Pierre Amette. Prix Goncourt 2003, le roman nous fournit un échantillon de divers procédés littéraires de la fiction contemporaine : récit qui avance par l'accumulation de fragments, estompant les marques de chronologie ; voix narrative qui recourt volontiers au style indirect libre, abandonnant la fixité d'un point de vue unique ; et sur le plan thématique, interpénétration de la politique et du personnel.

Se déroulant en Allemagne de l'Est, le roman suit essentiellement les aléas du triangle composé par Bertolt Brecht, l'actrice Maria, chargée de le surveiller pour le compte de la Stasi, et Hans Trow, l'officier qui a recrutée cette dernière. Le portrait de Brecht, artiste « engagé » mais dont la liberté intellectuelle et l'égoïsme jouisseur et mythomane le rendent irrécupérable à l'orthodoxie socialiste, soulève des interrogations sur les rapports entre l'art et le pouvoir, l'idéal et le pratique, mais c'est la figure plus ingrate du fonctionnaire des renseignements Hans Trow qui centralise le point de vue du roman. Partie prenante dans l'idéologie officielle, il n'en constate pas moins les failles : les compromissions morales exigées pour la construction d'un futur radieux, l'écart entre les slogans et la réalité visible, la toute-puissance du Kremlin à laquelle doit consentir l'Allemagne pour expier la tache du Nazisme. Connaître les rapports entre les personnages, guère évoqués dans notre extrait, n'était nullement nécessaire pour une traduction satisfaisante, mais une perception de ce cadre politique, présent par maints détails, était indispensable. Le rêve qui occupe l'essentiel de ce passage met en scène les hantises qu'éveille chez le protagoniste son implication dans une situation politique aux méandres obscurs.

A propos des connaissances culturelles demandées aux candidats : si on pouvait traduire le passage sans reconnaître en ce « Brecht » le célèbre dramaturge allemand (1898-1956), l'incapacité pour beaucoup à identifier *Antigone* (même orthographe en anglais) constituait une lacune dommageable. Rappelons que cette fille d'Œdipe, héroïne de la pièce éponyme de Sophocle, s'est vu condamner à mort pour avoir enterré contre les ordres du roi un frère proscrit. Le nombre considérable de copies faisant référence à *Antigonus* laissait douter des connaissances littéraires des candidats. Antigone est pourtant restée dans la culture française comme une figure de la résistance, grâce notamment à l'adaptation de Jean Anouilh produite à Paris en pleine occupation allemande (1944), et on peut attendre des agrégés que leurs références littéraires dépassent les frontières du monde anglophone.

Le style

Amette déploie des accumulations de sensations dans des phrases souvent elliptiques. Il s'agit non seulement d'évoquer le caractère diffus, insaisissable de l'expérience onirique, mais aussi de suivre, dans une manière proche du « *stream of consciousness* », les méandres de la réflexion (voir les pensées désabusées de Hans concernant l'appétence pour une « orgie de slogans »). Or, s'il est vrai que l'anglais est plus que le français hostile à la parataxe, il était cependant légitime de respecter la fragmentation syntaxique des passages descriptifs qui traduisait la succession des impressions par de brèves phrases nominales (« Tunnels, terrains ravinés. Plaques de neige. Forêts de branches nues. »). Un étoffement grammaticalement correct était bien sûr accepté, mais n'était pas nécessaire.

Le registre posait problème pour certains, notamment sur deux points. Le style, jamais fleuri dans cet extrait, reste très neutre dans les dialogues, empreints de platitude administrative. Le sous-officier ne se montre ni familier (*your dad* pour « votre père » était aberrant), ni obséquieux (*Please forgive us* traduit mal « Excusez-nous »). Le développement sur cette « orgie de slogans officiels », d'autre part, a poussé certains à la paraphrase, peut-être par une pudeur déplacée. Mais l'expression *an orgy of* est tout à fait idiomatique en anglais (*an orgy of destruction, of spending, etc.*), et le caractère obscène ainsi conféré à ces réunions est voulu : le « camarade » Hans Trow est visiblement familier des manifestations politiques et la lassitude qu'elles lui inspirent est manifeste.

La grammaire

Le problème principal posé par ce texte vient de son emploi systématique de l'imparfait. Sachant qu'il n'existe aucune forme verbale en anglais qui recouvre exactement et toujours les valeurs de l'imparfait, le défi consistait à déterminer sa valeur dans chaque occurrence, et de la traduire chaque fois par une forme adéquate. Les candidats (rares) qui ont traduit sans complexe chaque imparfait par

la même forme (par exemple, *He was having a coffee when a Soviet NCO ... was sitting ...*) ont fait preuve d'un grand manque de recul.

Voici un relevé de valeurs fréquentes de l'IMPARFAIT diversement traduites en anglais :

I (a). L'ASPECT SECANT : le procès est saisi à un moment de son déroulement, avant son achèvement, par opposition à l'aspect GLOBAL (« Je lisais le rapport » ≠ « Je lus le rapport ») ; aspect rendu habituellement par le *past continuous* pour les verbes dynamiques (*I was reading the report*) ;

I (b). LES VERBES D'ETAT : le procès est toujours saisi « de l'intérieur », mais le sémantisme même du verbe s'oppose à la notion de « déroulement » avec un commencement et une fin (« Hans connaissait Maria ») ; valeur rendue obligatoirement en anglais par le *past simple* (*Hans knew Maria*) ;

I (c). PROCES + DUREE : dès que le procès est considéré non simplement comme en cours au moment du récit, mais ayant en plus duré depuis un laps de temps explicitement caractérisé (« Il dormait depuis une heure »), l'anglais recourt obligatoirement à l'aspect PERFECTIF (*He had been dreaming for an hour*) ;

II. L'ASPECT ITERATIF : le procès s'entend comme se répétant plusieurs fois, voire habituellement, par opposition à l'aspect SEMELFACTIF, se produisant une seule fois (« Il fumait des cigares » ≠ « Il fuma un cigare ») ; en anglais les deux aspects sont rendus habituellement par la même forme, le *past simple* (*He smoked cigars/a cigar*), ce qui pose évidemment un problème logique si le contexte n'est pas clair (*The train stopped in Moscow*) ; le *would fréquentatif* permet d'éviter cette éventuelle ambiguïté (nous y reviendrons) ;

III (a). LE STYLE INDIRECT : par le jeu de la concordance des temps, l'imparfait traduit une parole ou une pensée théoriquement formulée au présent (« Il se dit qu'elle mentait ») ; valeur rendue par le *past continuous* pour les verbes dynamiques (*He thought she was lying*) et le *past simple* pour les verbes d'état (*She said she lived there*) ;

III (b). LE STYLE INDIRECT LIBRE utilise les mêmes temps de verbe sans verbe introducteur de discours (« Elle mentait toujours, et elle allait encore lui mentir »).

Dans ce tour d'horizon nous laissons de côté « l'imparfait historique », « l'imparfait hypocoristique », « l'imparfait forain » ... et d'autres emplois qui ne s'appliquent pas à notre extrait, mais avec lesquels les candidats gagneraient à se familiariser. Un fait cependant vient compliquer l'analyse des verbes dans le passage en question : après la phrase d'introduction, l'ensemble du passage décrit un rêve récurrent, ce qui donne un aspect itératif à l'ensemble des procès, alors que dans le déroulement du rêve, chaque événement est perçu comme un moment isolé. Comment rendre cette superposition du répété et du non-répété ?

Le *would* fréquentatif

Il était tentant de recourir à cette tournure qui convient si bien aux récits d'habitudes passées, mais elle posait quelques problèmes :

1. L'auxiliaire *would* ne dispense pas de distinguer les aspects *secant* ou *global* que revêtent les verbes par rapport au déroulement de l'action. *He would travel* signifie qu'à une époque donnée il avait l'habitude de voyager, alors que *He would be travelling* signifie que chaque fois qu'il refaisait le rêve il était au milieu d'un voyage ponctuel. Il fallait donc éviter de systématiser la forme simple (*would* + BV), respectant plutôt la palette de constructions possibles : *would be having a coffee*, *would sit down*, etc. Si l'imparfait peut gommer ces distinctions, le passage à l'anglais les amène obligatoirement à la lumière.

2. L'accumulation de *would* dans un récit devient vite lourde, d'où la nécessité d'un certain doigté dans son maniement. Rappelons qu'un simple prétérit est parfaitement apte à exprimer des événements répétés dans le passé ; un *would* au début d'un récit et à certains moments-clés permet de bien signaler au lecteur qu'il ne s'agit pas de la narration d'un épisode unique. *Would* introduit cependant la possibilité de confusions avec sa valeur habituelle d'auxiliaire conditionnel, ce qui pousse les écrivains anglophones à l'utiliser avec parcimonie, et souvent à proximité de compléments temporels qui en précisent la portée. Observer par exemple l'alternance du prétérit et de *would* dans le passage suivant :

Thus while the busy dame bustled about the house, or plied her spinning-wheel at one end of the piazza, honest Balt would sit smoking his evening pipe, watching the achievements of a little wooden warrior, who, armed with a sword in each hand, was most valiantly fighting the wind on the pinnacle of the barn. In the meantime, Ichabod would carry on his suit with the daughter ...

Washington Irving, *The Legend of Sleepy Hollow* (1820)

3. A plus forte raison, il est maladroit de répéter *would* (comme n'importe quel auxiliaire) devant deux verbes coordonnés. Ainsi, il serait aberrant d'écrire (*the NCO*) *would sit down opposite him and would inform him ...* ; la construction correcte est *would sit down ... and inform him*.

4. Tous les verbes du texte ne se prêtent pas au traitement avec *would*. La première phrase se situe en dehors du rêve, dans le temps du récit. Ce sont les temps habituels du passé qui conviennent dans ce contexte, *would* se réservant aux habitudes dans un passé décroché du moment où se passe l'action ponctuelle. C'est ce décrochage qui pourrait justifier l'emploi de *would* dans une séquence onirique.

5. Les contenus des discours indirects n'ont pas un caractère itératif, c'est le fait de les prononcer qui revêt cet aspect. Ainsi, *would* est exclu pour les verbes subordonnés dans le grand paragraphe central. Dans « Hans ne pouvait s'empêcher de penser qu'il se rendait à une sombre fête », par exemple, le sentiment de Hans se répète à chaque rêve, mais il envisage pour le sous-officier le fait de se rendre à une fête isolée, non une fréquentation habituelle de « sombres fêtes ». On peut ainsi envisager un fréquentatif uniquement dans la principale : *Hans would be unable to help feeling he was heading for some dismal party*. Les trois phrases suivantes semblent constituer un discours indirect libre, prolongeant implicitement la pensée de Hans, donc le fréquentatif est à nouveau exclu ici.

Même à admettre que c'est le narrateur, et non Hans, qui décrit la manie des slogans dans les villes de l'Est, il faut ici éviter *would*. En effet, les verbes d'état dans les affirmations « *Les villes de l'Est étaient toutes ...* », « *Tout le monde se souciait de ...* », « *chacun voulait tisser ...* », caractérisent la nature de ces villes et non pas des habitudes ; ils n'ont pas un aspect itératif.

Malheureusement, même quand on a respecté les précautions énoncées ci-dessus, on est confronté à un problème logique. En s'interdisant de répéter *would* pour chaque verbe, on l'expose à côtoyer le jeu habituel des temps du récit, c'est-à-dire une alternance de *past simple* et de *past continuous*. Or, si la juxtaposition de *would* et du prétérit simple (à l'aspect itératif) ne pose aucun problème, le fréquentatif est par sa nature difficilement conciliable avec l'aspect sécant du *past continuous*. *He was having a coffee when suddenly a Soviet NCO would sit down opposite him*, juxtapose deux logiques strictement incompatibles dans une affirmation paradoxale, impossible à situer dans le temps (moment précis ou moment répété ?). Pour éviter d'aboutir à de tels effets, la traduction proposée ne contient aucun *would* fréquentatif. Et pourtant... le caractère onirique du récit peut excuser certains paradoxes, et il fallait reconnaître que l'usage littéraire recourt largement à *would* pour narrer les faits récurrents ; c'est pourquoi le jury l'a admis à condition d'être utilisé à bon escient.

Le lexique

Les candidats ayant travaillé assidument à l'acquisition du vocabulaire se sont trouvés à l'aise devant la plupart des difficultés lexicales que pouvait présenter ce texte. Dans le contexte du concours, il faut comprendre que l'ignorance d'un mot isolé n'est pas forcément très pénalisante. Ainsi, malgré des tentatives de sabotage de la SNCF qui ont défrayé la chronique ces dernières années, le terme « caténaire » semblait être très mal connu des candidats : mieux vaut dans ce cas-là hasarder une réponse plausible (*wagons*, par exemple) que de laisser un blanc. (En l'occurrence, le terme *catenaries* existe, mais la plupart des anglophones parleraient de *electric/power lines*.) Lorsque le terme est compris mais la traduction anglaise est inconnue, c'est le niveau de justesse de la paraphrase qui permet de classer les candidats. Ainsi pour *pylons*, les approximations *electric poles/posts* étaient préférables à *poles*, etc., seuls, alors que *columns*, *pillars* évoquaient des ruines antiques, et *masts* un cadre maritime. La maîtrise d'une riche palette lexicale permet d'éviter des maladresses : pour « raviné », les candidats qui connaissaient *furrowed* ou *gullied* s'en tiraient mieux que ceux qui hasardaient l'adjectif *ravined*, un dérivé peu courant du substantif *ravine*.

Il faut d'autre part se méfier de l'apprentissage des listes de vocabulaire brut : pour éviter de faire des contresens et des maladresses, une fréquentation de la littérature (et de la presse) anglophone est essentielle. Un terme polysémique comme « banc » connaît plusieurs traductions qui ne sont nullement interchangeables : « banc de brume » se traduit par *fog bank*, et non *bench*; et si « banc de poissons » peut se traduire par *shoal of fish*, le mot *shoal* (ce doublon de *school*) ne saurait s'appliquer aux autres acceptions de « banc ». Pour sentir quel est le mot juste dans un contexte donné, l'habitude d'une lecture variée et fréquente est indispensable.

Parmi les expressions qui ont posé problème aux uns et aux autres, signalons :

Risque de calque :

« faire un rêve » => *have/dream a dream*

« prendre un café » => *have a coffee*

« pénétrer dans » => *penetrate* Ø
« brutalement » => *suddenly*

Prépositions de mouvement:

(Attention à l'aspect d'accomplissement ou non de « vers » : « Ils seront déportés vers leurs pays d'origine. » => to et non *towards*)

« le train filait vers Moscou » => *was speeding towards Moscow*

« levait les yeux vers lui » => *looked up at him*

« il se rendait à » => *was heading for/towards, was going to, was on his way to*

« la hâte d'aller vers » => *rush towards, get to, etc.*

« dirigeraient leur colère vers Berlin » => *direct/aim their wrath at Berlin*

Collocations :

thirsty for, to thirst/hunger for/after, to participate/take part in, to fall asleep.

Régime des verbes :

finish V-ing, (can) not help V-ing/but V

Beaucoup de candidats n'ont pas bien intégré la répartition des verbes introducteurs de discours (*reporting verbs*) dans deux grandes familles : V + qqch. (*say, explain, announce, shout, etc. + STH.*) et V + qqn (*tell, inform, warn, etc. + SB.*). Ainsi, il est incorrect d'écrire *said him, announced him*, ou bien *told to him*.

La ponctuation

Le jury a été consterné de voir qu'un grand nombre de candidats, dont certains très bons par ailleurs, semblent ignorer les règles de la ponctuation des discours directs en anglais. Soyons clairs, ces conventions font partie de la langue, et un angliciste ne peut pas se permettre de les négliger ; si un auteur peut les violer par la recherche d'un effet stylistique, ce n'est pas le rôle du traducteur de se lancer unilatéralement dans des expérimentations avant-gardistes.

Voici un résumé des principes essentiels. Le contenu du discours n'est pas précédé par un tiret ; il est entouré par des guillemets hauts, *inverted commas*, (UK: ' ', US: " "), et non les guillemets bas français (« »). Quand le verbe introducteur de discours le précède, il est suivi d'une virgule, non d'un deux points, et la ponctuation finale est contenue dans les guillemets (*the Russian NCO said, 'We've made a mistake.'*). Lorsque le discours est attribué par une incise à l'intérieur du discours, l'incise est séparée du discours par des guillemets, à la différence de ce qui se passe en français (*'We've made a mistake,' said the Russian NCO. 'Your father did die six years ago.'*). Un retour à la ligne accompagne chaque changement de locuteur, comme en français, mais ne suit pas le segment V. introducteur de discours + virgule.

Pour le reste, les deux langues présentent peu de différences radicales au niveau de la ponctuation. Quelques recommandations concernant la virgule : 1. éviter le *comma splice*, ponctuation insuffisante pour relier deux propositions principales ; 2. une proposition subordonnée enchâssée dans une principale doit être suivie d'une virgule si elle en est précédée ; 3. en tête de proposition, *then* n'est pas suivi d'une virgule (*Then he woke up*).

Proposition de traduction

Why had Hans kept dreaming the same dream over and over for the past few nights? He was travelling in a velvet-blue dining car with spherical white lamps / lit by white globes. The menus were in Russian, and the train was speeding towards Moscow. He was having a coffee when a Soviet NCO in a grubby pea jacket suddenly sat down opposite him and told him that his father had died.

'But my father has been dead for six years.'

'No, he died this morning.'

The train rattled steadily on; it sounded as if it were rolling over dead bodies. (The rhythmic clatter of the train could be heard, giving the impression of rolling over dead bodies.)

The NCO took note of Hans's reaction and looked up at him, asking, 'Don't you feel anything at your father's death?' ('Doesn't your father's death mean anything to you?')

Then he moved off (again) and Hans could not help thinking that he was on his way to some sinister celebration; that he was going to take part in an orgy of official slogans. Cities in the East (Eastern bloc cities) were all thirsty for slogans. Everybody was concerned about morality/morals;

they all wanted to weave a new fabric of the brightest red to cover up the red of the swastika flags. There was an impatience to reach Moscow for a new orgy. (Everyone was rushing ...//They were all eager to get to Moscow for ...//The (headlong) rush towards a new orgy in Moscow.) Hans thought that the gods in Moscow would direct their wrath at Berlin. He wondered whether Berlin, like Troy, might (not) be destroyed a second time. Then he woke up and reflected that, decidedly, as a result of / what with all this leafing through *Antigone*, rereading Maria's notes, poring over Brecht's notebooks, he had become steeped in the lamentations and rages of Greek tragedy. When he fell asleep again, he was back in the train. It was plunging through fog banks / patches of mist in the steppe, then into stretches of darkness. Tunnels, furrowed terrains. Sheets of snow. Forests of bare branches. Abandoned pylons under a blanket of clouds, forlorn (railway) power lines. Bridges under repair/construction—Moscow coming into sight ...

As he was finishing his coffee, the Russian NCO came back, put his cap down on the table and said, 'We were mistaken. Your father did (indeed) die six years ago. Our apologies.'

Hans could hear the boots of the SA stomping up towards his father's office. (Hans could hear the tramp of the Nazi troopers' boots mounting the stairs to his father's study.)

The bend in the rails brought a large Soviet (train) station into view. (Looking along a curve in the tracks, he could see... // As the train rounded the bend ... // With a bend in the railway line, a large Soviet station came into view // could be seen.)

Crowds of people in uniform singing, armfuls of flowers held out by women in headscarves, and delicious bread, so white, a gift for 'comrade' Hans Trow from Berlin. (A crowd in uniform was singing, women wearing headscarves were presenting armfuls of flowers and the most delicious, whitest bread was being presented to ...).

Pourquoi, depuis plusieurs nuits, Hans faisait-il toujours le même rêve ?

Le « depuis » devrait automatiquement suggérer à tout angliciste de recourir à l'aspect *perfectif* + *sécant* (*HAD* + *BEEN V-ing*). Le nombre élevé d'erreurs sur ce point s'explique peut-être par le conflit apparent entre les deux marqueurs temporels « depuis plusieurs nuits » (époque ponctuelle) et « toujours » (non borné). En anglais *for several nights* et *always* sont logiquement incompatibles, mais *over and over* peut remplacer le deuxième en marquant la répétition à une époque ponctuelle. La construction *kept V-ing* (une transposition adv. => V) constituait une autre façon de signaler ce caractère itératif.

Il circulait dans un wagon-restaurant bleu velouté avec des globes blancs.

Nous sommes ici dans le rêve, où le voyage est en cours. La forme verbale est obligatoirement *BE* + *V-ing* au passé (*would be V-ing* est possible, mais *would find himself* serait préférable). Sur le plan lexical, il fallait bien visualiser la scène pour éviter le contresens : « circuler » signifie ici « voyager », non pas « marcher », « faire pas les œnt pas » (nous verrons plus bas que Hans est assis avec un café). Les « globes » sont assurément des lampes (pas des globes terrestres), et un étoffement bien avisé permettait de clarifier ce point.

Les menus étaient rédigés en russe, le train filait vers Moscou.

Exemple typique de la parataxe si chère aux auteurs français, et tout aussi intolérable en anglais. Il suffit d'une coordination ou d'une ponctuation forte pour éviter le *comma splice*. La réduction « rédigés en » => *in* rend la phrase plus idiomatique que *written/printed in* (n'oublions pas qu'en version, c'est au contraire l'étoffement des prépositions qui est de mise). D'autre part, soulignons que les noms de nationalité (adjectif ou substantif, personne ou langue) prennent toujours une majuscule en anglais. Sur le plan lexical, « filait » posait souvent problème : pour éviter la sous-traduction (*heading for, making its way to*) il fallait un terme indiquant un déplacement rapide (*speeding, racing, hurtling*), tout en écartant la suggestion d'une volition (*rushing, dashing, hurrying*).

Il prenait un café quand un sous-officier soviétique, avec une vareuse douteuse, s'asseyait brutalement en face de lui et lui annonçait la mort de son père.

La multiplication d'imparfaits ne doit pas masquer ici le contraste entre l'aspect *duratif*, *sécant* de « prenait » et l'aspect *ponctuel*, *semelfactif* des verbes suivants : opposition *WAS V-ing* vs. *past simple*. Mais c'est le lexique qui posait le plus souvent problème. Si des approximations raisonnables sont acceptables pour les termes spécialisés (*low-ranking officer* pour *non-commissioned officer*, (*army*) *jacket* pour *pea jacket*), les calques sur les expressions quotidiennes (~~*take*~~ pour *have a coffee*; ~~*brutally, violently*~~ pour *suddenly*) sont difficilement admissibles. L'adjectif « douteuse » exigeait plus d'imagination : le sens idiomatique du mot est difficile à cerner, suggérant à la fois la saleté (un composant visuel, mais peut-être aussi olfactif) et une répulsion vaguement morale. Parmi les traductions proposées, *dubious* est possible, mais *phony* est ici un contresens, et *doubtful jacket* un

non-sens. La traduction de « lui annonçait » semble avoir désarçonné de nombreux candidats : les constructions *announce + sth, break the news of + sth* n'admettent pas un COI intercalé après le verbe (*announced to him that ...* est possible). *Told/informed him about* constitue pour sa part un faux sens (= « lui raconta »).

—Mais mon père est mort depuis six ans.

—Non, il est mort ce matin.

Illustration classique de la distinction entre ASPECT ACCOMPLI (« bilan ») => *HAVE + -en* et TEMPS PASSE (« récit ») => *PRETERIT*. Rares sont les candidats qui commettaient des monstruosité ici, mais bon nombre ont reformulé la première phrase en *my father died six years ago*, construction correcte en soi mais une forme d'évitement aussi, qui estompe inutilement le point de vue du locuteur. Plus surprenant, un nombre très élevé de candidats ont ponctué à la française les discours directs (voir les notes sur la ponctuation ci-dessus).

Il y avait le bruit régulier du train, il donnait l'impression de rouler sur des morts.

Plusieurs difficultés, tant sémantiques que syntaxiques (encore un *comma splice* à éviter). La traduction directe du début de la phrase donnait un résultat confus (*there was* introduit du nouveau, alors que *the* connote du déjà connu), aussi valait-il mieux reformuler. *One could hear ..., ... could be heard* sont des substitutions logiques, mais la structure résultative *trundled/clattered/rumbled/rattled steadily on* (« bruit » => *V + « régulier » => steadily on*) permettait de rendre compte de l'information élégamment et de manière très idiomatique. Pour éviter la confusion avec l'acception usuelle de *regular* (= *ordinary*), on préférait *rhythmic, -ically* ou *steady, -ily*.

Dans la deuxième proposition il fallait beaucoup de précision lexicale pour éviter les faux sens (*it seems that* = il paraît que ; *run over* = renverser), les erreurs de registre (*it seems/feels/sounds like* + *S+V* appartient à l'anglais familier), voire les contresens (*ride on* = voyager sur). Rappelons que « des morts » = *corpses, dead bodies*, alors que « les morts » = *the dead*.

Le sous-officier notait la réaction de Hans et levait les yeux vers lui en lui disant :

—Vous n'éprouvez rien à la mort de votre père ?

La formule « levait les yeux » permettait aux candidats de montrer qu'ils connaissent les structures résultatives et la traduction par « chassé-croisé » (les yeux => *looked* + levait => *up*), la traduction mot à mot étant moins idiomatique et occasionnant des confusions lexicales (*rose*, verbe intransitif, pour *raised*) ou des non-sens (~~*lifted his eyes*~~). Pour « lui disant » on peut admettre *saying* Ø, mais le verbe *tell* est impossible devant une question ; *ask* est ici le verbe le plus approprié.

La question a souvent été formulée sans inversion *S-V* (~~*You don't feel ...?*~~), calque d'une tournure courante en français, au lieu de recourir à une interrogation négative, plus idiomatique en anglais. Quant à la ponctuation de cette phrase (à écrire sans retour à la ligne), voir les remarques plus haut.

Puis il repartait et Hans ne pouvait s'empêcher de penser qu'il se rendait à une sombre fête, qu'il allait participer à une orgie de slogans officiels.

L'imparfait a ici un aspect itératif, entraînant la traduction par le *past simple* et non le *past continuous* (employer *would + V* suppose en toute logique de poursuivre par *and Hans would be unable to help ...*). L'aspect inchoatif de *could not help thinking* est perdu dans le faux sens fréquent *could not stop thinking*, alors que *could not prevent himself from ...* est compréhensible mais un calque maladroit. Sur le plan lexical, il fallait ressentir la valeur idiomatique de « sombre », pas seulement « mal éclairé » mais plus ou moins « sordide » (voir « une sombre affaire ») : (a) *dark party* est simplement saugrenu, à moins d'être reclassé en hapax par l'emploi de *some*. « Participer à » a souvent donné lieu à des calques : certains candidats doivent revoir les collocations *V + prép.*

Les villes de l'Est étaient toutes assoiffées de slogans. Tout le monde se souciait de morale, chacun voulait tisser une nouvelle étoffe d'un rouge vif pour cacher le rouge des drapeaux à croix gammée.

Ces phrases caractérisent l'état d'esprit qui règne dans le bloc soviétique, les imparfaits n'ont ni un aspect itératif (~~*would care*~~), ni un aspect sécant (~~*was caring*~~), mais correspondent à des verbes d'état. Le balancement lexical entre « tout le monde » et « chacun » a été bien rendu en général, donnant lieu à diverses traductions recevables, à condition de ne pas utiliser deux fois la même. Si le caractère imagé de la deuxième phrase obligeait à réfléchir avant de se lancer, c'est au niveau du vocabulaire de base que la majorité des problèmes se sont rencontrés. *Weave*, verbe irrégulier à connaître par cœur, semble mal connu. On a vu toutes les approximations imaginables : *knit, spin, thread* sont des faux sens ; *sew*, une sous-traduction ; et *saw* ou *sow* de surprenants contresens. Pour

les « drapeaux à croix gammée », *Nazi flags* était préférable à des orthographe aberrantes telles que *swatzika*.

La hâte d'aller vers une nouvelle orgie à Moscou.

Comme il a été dit ci-dessus, l'étoffement des phrases nominales n'a pas été considéré comme nécessaire. Il a surtout été dommageable pour les candidats qui reliaient la phrase à Hans, alors qu'elle concerne visiblement les habitants des « villes de l'Est ». Gare du reste aux faux sens : « avoir hâte de » = *to be eager, anxious to*; alors que *to do sth. in haste* = « faire qqch. dans la précipitation ».

Hans se disait que les Dieux à Moscou dirigerait leur colère vers Berlin. Il se demandait si Berlin, comme Troie, ne serait pas détruit une deuxième fois.

Certains candidats connaissaient les correspondances habituelles « se dire »/*think* et surtout « se demander »/*wonder*. Si *said to himself* est acceptable, *told himself* était un faux sens (la tournure suggère un discours qui se veut rassurant : *He told himself it was just a game*). Un nombre non négligeable de candidats n'ont pas bien analysé les temps dans ces discours indirects, mettant notamment *were directing* (= dirigeaient) pour *would direct*.

Puis, il se réveillait et se disait que, décidément, à feuilleter Antigone, à reprendre les notes de Maria, à éplucher les cahiers de Brecht, il était imprégné par les plaintes et les colères de la tragédie grecque.

Cette phrase mettait à l'épreuve les ressources lexicales des candidats. « A feuilleter », équivalent atténué de « à force de feuilleter », annonce une cause et non un moyen (pour devenir « imprégné » ?), comme le ferait croire la traduction *by leafing ...* « Feuilleter », « reprendre » et « éplucher » représentaient trois synonymes de « lire » : rien ne justifiait de supposer que Hans « récrivait » les notes de Maria (*reworking, rewriting, editing* sont des surtraductions). Beaucoup de verbes étaient admissibles : « feuilleter » = *leaf/thumb through* (mais dans ce contexte pas *flick/skim through*, suggérant une lecture superficielle) ; « reprendre » = *reread, go over/through + again, review*, éventuellement *study*, etc. ou *go back to*, mais certainement pas *take back/over*; « éplucher » = *study, go over, pore over, scrutinise*, etc. Observons que les particules dans ces expressions (*through, over*), étant des prépositions, se placent naturellement devant un complément ; une maladresse fréquente consistait à placer un adverbe dans cette position, entre le verbe et le COD (*go over her notes*, oui, mais pas ~~*read thoroughly her notes, read over and over her notes*~~). Dans la proposition finale, *pregnant* ou *impregnated* étaient des contresens pour *steeped/immersed (in), imbued (with)*; *complaints* un faux sens pour *laments, lamentations, wailing*; et *the Greek tragedy* un contresens désignant une pièce (= *Antigone* ?) au lieu d'un genre.

Quand il se rendormait, de nouveau il était dans le train.

Cette phrase illustre la difficulté d'utiliser élégamment *would* dans notre traduction. Abusif dans la subordonnée temporelle (*when* localise dans le temps, alors que *would* dénote la multiplication des occurrences), il gêne dans la principale par sa ressemblance avec un conditionnel. A n'en pas douter, l'auteur anglophone se sentirait obligé d'étoffer par des expressions comme *he would find himself* pour justifier son emploi.

Il pénétrait dans des bancs brumeux de la steppe, puis dans des noirs.

Phrase lapidaire, assez déroutante. A tel point que quelques candidats, croyant à une erreur de transcription du texte, ont proposé une correction et ont traduit en conséquence. Cette erreur d'appréciation aboutissait au pire à un faux sens mineur – mais on voit bien la dérive possible si le traducteur s'autorisait à modifier son original à chaque fois qu'il se sent désarçonné. Il faut garder à l'esprit que le concours de l'agrégation puise habituellement ses textes dans une littérature de haut vol, et que la liberté stylistique y est de règle.

Grammaticalement, on peut se demander si l'adjectif substantivé « noirs » fait pendant à « brumeux » (« bancs brumeux » et « bancs noirs ») ou s'il faut y entendre « zones noires », « ténèbres » (voir les « tunnels » de la phrase suivante). Le jury a compris le deuxième ; quoi qu'il en soit, il valait mieux étoffer l'indénombrable *darkness (patches/stretches of ...)* pour éviter le barbarisme ~~*darknesses*~~. Pour le reste, des gallicismes se rencontraient dans ~~*penetrated into*~~ (pour *penetrated* ∅, *travelled through, headed into*, etc.) et ~~*darks*~~.

Tunnels, terrains ravinés. Plaques de neige. Forêts de branches nues. Pylônes à l'abandon sous un ciel ouateux, caténaïres orphelines. Ponts en travaux : Moscou en vue...

Voici des phrases nominales qui participent au style de la narration ; les étoffer (*there were ...*), c'était en dénaturer le ton. Le vocabulaire des candidats faisait parfois défaut ici, nous en avons déjà parlé plus haut. Sur le plan syntaxique, soulignons qu'il est risqué d'inventer des noms composés non-

idiomatiques (~~bare-branch forests~~). Quant à la ponctuation, les deux-points, d'utilisation plus libre en français qu'en anglais (le segment qui suit n'est ni une définition ni un exemple de celui qui le précède) devait être remplacé par un tiret, mais les points de suspension signalent une vraie rupture dans la narration et méritent d'être conservés.

Tandis qu'il terminait son café, le sous-officier russe revenait, posait sa casquette sur la table et disait :

—Nous avons fait une erreur, votre père est bien mort il y a six ans. Excusez-nous.

Au-delà de certains problèmes vus plus haut (des confusions d'aspect verbal et une ponctuation erronée), signalons quelques difficultés de régime verbal (~~he was finishing to drink~~). La majorité des candidats ont bien traduit la tournure « est bien mort » par *did + V*, construction qui sert à rectifier une fausse présomption. La formule *really died* est moins satisfaisant, laissant dans le flou la portée de l'adverbe (= *didn't fake his death?*), alors que *indeed* en fin de proposition n'est guère idiomatique.

Hans entendait les martèlements des bottes des SA qui montaient vers le bureau de son père.

Cette phrase fournissait une nouvelle occasion pour une traduction par chassé-croisé, solution évidente pour le traducteur bien rodé (« martèlements » => *stomping, tramping*; « montaient » => *up*), présente et bonifiée dans beaucoup des meilleures copies. Si on traduisait plus littéralement, gardant un substantif pour « martèlements », il fallait choisir une onomatopée convenable (*hammering* convient à la description de coups répétés contre une porte, mais non à un pas cadencé) et se garder de mettre au pluriel un indénombrable tel que *pounding, stomping*. En tout état de cause, il fallait éviter de personnifier les bottes par une relative maladroite (~~boots which climbed~~, ou pire ~~who climbed~~). Les SA (*Sturmabteilung*, appelés « Section d'assaut » en français), paramilitaires nazis, sont en anglais moins connus sous leur acronyme que les SS ; on parle de *Brown-shirts* ou de *stormtroopers*. Pour les besoins de la traduction on pouvait traiter SA comme un terme collectif, ou remplacer par une paraphrase raisonnable. (La proposition *Soviet Army* était non seulement fausse, mais logiquement impossible : en français on aurait trouvé « AS » !)

La courbe de la voie ferrée permettait de découvrir une grande gare soviétique.

La construction « permettait de découvrir » posait souvent problème. D'abord, « découvrir » au sens de « voir » ou « laisser voir » est un faux ami qu'il ne fallait pas traduire par *discover*. Surtout, il faut souligner que *permit/allow/enable* se construisent obligatoirement avec un COI (*enable him to see*). Pour éviter le calque (~~permit to~~), on traduit souvent par une tournure atténuée (« Cet instrument permet de mesurer la vitesse du vent » => *This instrument measures / helps measure the windspeed*). D'une manière ou une autre, il fallait reformuler : en l'occurrence, une expression de concomitance décrit mieux la situation ici qu'une expression de permission, surtout de celles qui font intervenir la notion de volition, telles que *allowed him to*. Ajoutons enfin que *curb* (« bordure de trottoir ») était un contresens fréquent pour « courbe » (*bend, curve*).

Foule en uniformes qui chantait, brassées de fleurs offertes par des femmes en fichu, pain délicieux et très blanc qu'on offrait au « camarade » Hans Trow de Berlin.

Encore une fois, il était admissible de laisser dans l'état une phrase elliptique, caractéristique du style particulier du passage. Mais il fallait trancher : soit on gardait trois propositions nominales reliées par des virgules, soit on étoffait avec des constructions verbales en veillant sur leur cohérence grammaticale. Dans le détail, une série de questions de construction testaient la maîtrise d'un anglais idiomatique. *Crowd* au singulier ne pouvait rester sans article ; *in uniform* est invariable ; « offrir » est un faux ami partiel (*offer* signifie « proposer » plutôt que « donner ») ; si on le traduit par *give* il faut étoffer (*give out*) ; *women in headscarves* obéit à la logique distributive du possessif anglais (même remarque pour les paraphrases du type *with scarves on their heads*) ; la coordination des adjectifs étant maladroite, divers procédés étaient possibles pour éviter ~~delicious and very white bread~~, *bread* est bien sûr indénombrable, mais il n'est pas nécessaire de lui affecter une unité (*a loaf of ...*), puisqu'on ignore la quantité de pain qu'on offre ; et l'honorifique *comrade* ne prend pas d'article défini (pas plus que *Mister, Queen* ou *President*).

Conclusion

Pour réussir cette épreuve exigeante, il n'y a pas de secret. La fréquentation de la littérature, aussi bien en français qu'en anglais est indispensable ; il faut se constituer un solide socle de connaissances lexicales, associant les mots et leurs collocations habituelles ; il faut étudier et réfléchir à la stylistique respective des deux langues. Voici quelques recommandations bibliographiques :

BONY, Alain, MILLET, Baudouin, et WILKINSON, Robin. *Versions et thèmes anglais*. Quadrige/PUF, 2007.
REY, Jean, BOUSCAREN, Christian et MOUNOULOU, Alain. *Le Mot et l'Idée. Anglais 2* Ophrys, 1991 (nouv. éd.).
RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. *Grammaire méthodique du français*. Quadrige/PUF, 2007 (2^e éd.).
ROTGE, Wilfrid, MALAVIEILLE, Michèle et MUTCH, George. *Exercices de thème grammatical anglais*. PUF, 2002.
VINAY, J.-P. et DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier, 1977 (éd. revue et corrigée).

Sebastian IRAGUI (professeur CPGE au Lycée Lakanal de Sceaux)

II ÉPREUVES ORALES

1 LEÇON DE LITTÉRATURE

Conditions de l'épreuve

Rappelons tout d'abord les conditions de l'épreuve. Le candidat a le choix entre deux sujets, portant sur deux œuvres différentes du programme, tronc commun et option littéraire confondus. Le temps de préparation est de 5 heures, celle de l'exposé de 30 minutes au maximum ; la présentation est suivie d'un entretien en français d'une durée de 10 minutes environ (15 maximum).

Le candidat a loisir de consulter un exemplaire de chacune des œuvres concernées (dont les notes et l'appareil critique ont été le plus souvent scotchés), ainsi qu'un dictionnaire unilingue et dictionnaire de prononciation. Il est fortement conseillé d'utiliser ces ouvrages. L'œuvre elle-même sera sollicitée pour repérer des passages qui serviront à illustrer le propos par une sélection judicieuse d'extraits. Les dictionnaires permettront de vérifier le sens exact, la polysémie et la prononciation juste des termes du sujet, ainsi que de la terminologie convoquée au cours de la leçon. Certains termes critiques sont souvent mal prononcés (« hierarchy », « satire », « aposiopesis », etc.). La définition des termes du sujet dans le dictionnaire n'a pas à être citée en introduction, mais de la vérifier permet d'éviter les contresens ; la prise en compte de sa polysémie est la condition nécessaire pour un traitement exhaustif du sujet, et pose des bases solides pour construire une problématique.

Problématisation

On ne saurait trop conseiller aux candidats de prendre tout le temps nécessaire pour bien réfléchir à cette phase initiale de la préparation, qui est absolument cruciale. Il faut donc se garder de toute précipitation en l'occurrence. Qu'est-ce que la problématisation ? C'est la bonne compréhension du problème énoncé par le sujet, et le choix personnel de le traiter d'une certaine manière, selon les étapes d'une problématique annoncée. Ce n'est pas à proprement parler la formulation d'une ou plusieurs questions, et il est très maladroit de commencer par lâcher une bordée de phrases interrogatives plus ou moins en rapport avec l'énoncé du sujet. On pourrait avantageusement décrire la problématisation comme une explication de texte miniature, dont l'énoncé constitue l'objet. Car il s'agit bien d'explicitier l'énoncé et d'en proposer une interprétation personnelle. Cet exercice doit être gouverné par deux mots d'ordre : justesse et exhaustivité. Justesse : a-t-on bien compris le sujet, dans l'abstrait et dans son rapport à l'œuvre ? Exhaustivité : a-t-on bien envisagé toutes les acceptions possibles du sujet, et prévu de le rattacher à toutes les dimensions envisageables de l'œuvre (poétique, générique, narratologique, stylistique, rhétorique, historique, etc.) ? Un oubli ne serait pas du tout réhibitoire, car il ferait probablement l'objet d'une question qui permettrait de le réparer lors de l'entretien, mais mieux vaut prendre ces dispositions soi-même.

La problématisation présente des difficultés quelque peu différentes en fonction des types de sujets, qui se divisent de fait en deux grandes catégories : les sujets dits « notionnels » et « citationnels ». Pour les sujets notionnels à un seul terme (ex. « Theatricality in *The Adventures of Roderick Random* »), la problématique découle de la polysémie du terme ou de ses différentes implications. Ainsi, la théâtralité ne se résume pas au spectacle (« show ») et ce n'est pas du tout un synonyme de « showing » (ou mimesis). Un tel sujet implique à l'évidence une réflexion sur les similitudes et différences entre théâtre et fiction, ou par exemple entre deux des trois catégories d'écriture qu'établit Joyce, dans *A Portrait of the Artist as a Young Man*: le lyrique, l'épique et le dramatique ; cela pourra donner lieu à une prise en compte des grands genres dramatiques (tragédie, comédie, farce, drame bourgeois, drame sentimental, etc...), mais il conviendra aussi de se poser la question de la théâtralité comme thématique, de la mise en scène, des quiproquos et autres procédés typiquement dramatiques au niveau diégétique, des rapports éventuels de la notion d'ironie dramatique avec les caractéristiques narratives de ce roman, etc.

Pour les sujets notionnels comprenant plusieurs termes, la problématique devra nécessairement découler de leur articulation entre eux. Par exemple, le sujet « Dramatizing the Self in E. Dickinson's Poetry » ne se ramène absolument pas à « Theatricality in E. Dickinson's Poetry », d'abord parce que la forme en -ing indique un procès, ensuite et surtout à cause de la présence du mot « Self ». Inversement, un tel sujet ne peut pas être traité grosso modo par un discours sur la notion de « Self » chez Dickinson. Par ailleurs le « Self » n'est pas, ou pas seulement, le moi ou la

personnalité de l'auteur. Si le « Self » peut bien être considéré comme le Moi, et à ce titre un objet, c'est aussi et avant tout le « je », c'est-à-dire un sujet ; et l'on voit dès lors comment une articulation essentielle se dégage entre cette notion de sujet et celle de procès contenue dans « dramatizing ». Voilà un début de problématique, qui devra se nourrir de connaissances culturelles, pour convoquer le concept de poésie lyrique — (a) le chant comme procès et comme énonciation subjective ; (b) le lyrisme comme expression du moi ou du soi — en l'articulant à l'idée de poésie dramatique (« dramatic poetry » : voir Robert Browning, etc.)

Les sujets dits citationnels présentent des difficultés bien particulières. Il est possible de distinguer deux grandes catégories, selon que la citation est extraite ou non de l'œuvre elle-même. Dans le cas d'un sujet comme « “recreation” (III, ii, 238) in *The Winter's Tale* », il est indispensable de se reporter au contexte : « I'll visit / The Chapel where they lie, and tears shed there / Shall be my recreation. So long as Nature / Will bear up with this exercise, » où il apparaît que la polysémie du terme — « récréation » et « recreation » — est bien présente comme jeu de mots sous la forme de Shakespeare, elle est aussi associée à la thématique des larmes (« tears »), qui devra par conséquent avoir une place de choix dans le développement, en faisant appel à des connaissances culturelles relevant de l'histoire des idées. Cette perspective jettera un éclairage particulier sur une problématique assez évidente ici, celle du théâtre shakespearien comme divertissement et recreation, cette dernière notion se déployant tout à la fois comme réécriture (contexte de l'humanisme et de la Renaissance), mais aussi comme résurrection (Hermione), mais encore comme régénération : concept impliquant d'avoir à engager une réflexion sur l'origine religieuse du théâtre et sa fonction sociale.

D'autres sujets citationnels proposent une citation qui n'est pas tirée de l'œuvre, n'offrant ainsi aucune ramification contextuelle pouvant servir de prise et de vase d'expansion. Si la citation se ramène à quelques mots, la situation est sensiblement la même que pour les sujets notionnels, sauf si la citation est celle d'un auteur dont tout agrégé d'anglais est censé savoir quelque chose. Par exemple, un sujet comme « “The Universe is the externization of the soul.” (R. W. Emerson, « The Poet, » [1847], *Emerson's Prose and Poetry*, New York and London : Norton, 2001, p. 185) in *The Complete Poems* » se ramène certes plus ou moins à trois mots clés. Mais quiconque a sérieusement étudié la poésie de Dickinson s'est nécessairement un peu documenté sur Emerson et le transcendantalisme, et aura certainement entendu parler, entre autres, de « The Oversoul » (essai, 1841). Un commentaire préalable de cette citation d'Emerson s'impose. On le voit bien : il ne serait pas prudent de traiter les sujets citationnels à partir d'une simple extraction de mots clés qui seraient ensuite traités comme les éléments d'un sujet notionnel.

Il convient encore de distinguer le cas de figure où la citation proposée est beaucoup plus longue, par exemple : « “I simply cannot understand why some people call me a nihilist. There is no basis for that.” (Samuel Beckett) Discuss with reference to *Endgame*. » Il serait tout à fait déraisonnable de ramener un tel énoncé à « Nihilism in *Endgame* ». Nous ne soulignerons ici, comme dans les cas précédents, que quelques éléments de problématisation. D'abord, la deuxième phrase (« There is no basis for that ») fait résonner l'incipit « I simply cannot understand why some people... » d'une note d'ironie, voire d'humour pince-sans-rire très caractéristique de Beckett, et dont on trouve bien des exemples dans *Endgame*. Le ton de cette citation nous invite donc à la prendre *cum grano salis*. D'autre part, on ne peut pas éviter de relever que Beckett dit « some people call me a nihilist » : il s'agit de l'auteur, pas de *Endgame* ! Ce sujet pose donc, de manière frontale, le problème de l'auteur implicite (« implied author ») dans *Endgame*, et la question de son discours philosophique, voire idéologique. Une vérification du sens du mot « nihilism » s'impose : le dictionnaire unilingue pourra servir à cela. Mais en outre, il ne semble pas déraisonnable d'attendre d'un agrégé d'anglais qu'il ait quelque idée de ce qui s'est passé dans l'histoire des idées et en philosophie au lendemain de la seconde guerre mondiale, ni qu'il ait entendu parler, par exemple, de l'ouvrage de Jean-Paul Sartre, *L'Être et le néant* (1943), qui lui permettrait d'apercevoir les implications ontologiques d'un tel sujet, ou bien encore qu'il sache au moins en gros de quoi il retourne dans ce qui s'est appelé un peu plus tard la « philosophie de la déconstruction » (voir Jacques Derrida, *De la grammatologie* [1967], etc.).

Écueils (placage, catalogue, paraphrase...)

La problématisation constitue sans doute la principale difficulté de la leçon de littérature, car elle est la clé d'une bonne maîtrise de la méthodologie de l'épreuve. Tous les autres écueils de l'exercice en découlent comme des corollaires, étant donné que les contraintes de temps concentrent l'épreuve sur l'élaboration et le développement dynamique de la problématique dans ses divers aspects. Il va de soi qu'une problématisation bien pensée permettra au candidat d'éviter les principaux défauts structurels, comme le placage, le catalogue, ou la paraphrase. Faute d'y avoir suffisamment réfléchi, de trop

nombreux candidats tombent dans le travers du placage de cours, c'est-à-dire qu'ils entreprennent de réciter ou de restituer des connaissances apprises, et se contentent de les rattacher, chemin faisant, de manière plus ou moins artificielle, aux termes du sujet qu'ils n'ont pas suffisamment pris la peine d'analyser en premier lieu. Le résultat est régulièrement un hors sujet, total ou partiel. Pendant l'année de préparation, il convient de lire plusieurs fois les œuvres pour en avoir une connaissance précise et approfondie, mais aussi d'acquérir ou de réviser des savoirs contextuels de manière raisonnée. Pour cela, on peut procéder de deux manières. D'une part, on va chercher ce qu'il faut pour répondre aux questions que ne manque pas de soulever une lecture très attentive de l'œuvre. D'autre part, on se documente d'un point de vue général sur les œuvres, les auteurs et les époques, pour se donner une culture générale susceptible d'éclairer les relectures successives des textes au programme. Dans cette perspective, il n'est pas de bonne stratégie de lire trop de critiques, non plus que de labourer à l'excès un ou deux cours publiés, mais il vaut bien mieux consulter les chapitres ad hoc d'anthologies, d'histoires de la littérature et d'encyclopédies. Il faut aussi commencer très tôt à pratiquer l'exercice, et traiter le plus grand nombre de sujets possible, pour acquérir une bonne rhétorique de la problématisation et du développement, mais aussi parce que la pratique seule soulève certaines questions, éclaire certaines perspectives concrètes, enfin fait « vivre » le texte et permet de se l'approprier de manière active, au lieu d'accumuler passivement des données que l'on ne pourra que déballer le moment venu.

Un autre écueil relève de la même erreur, du même défaut de compréhension de la nature de l'épreuve : c'est le catalogue. Il s'agit d'une démarche illustrative — « la théâtralité dans... » ? En effet, il y en a : par exemple... par exemple... etc. L'exposé se structure alors comme une accumulation, plus ou moins organisée en parties auxquelles on a donné des titres plus ou moins parlants et pertinents, de descriptions de personnages, de paraphrases d'épisodes, de citations illustratives, d'exemples d'évocation de sous-catégories génériques, voire de figures de style, de références à des critiques, d'allusions à d'autres œuvres pour faire étalage de culture, etc. En fin de compte, il émerge de cet ensemble des repérages ponctuels et inchoatifs qui, parce qu'ils commencent un peu de faire jouer la polysémie des termes, ou certains de leurs rapports entre eux, auraient pu constituer des éléments pour une problématisation. Mais ces pistes demeurent le plus souvent embryonnaires, et présentées de manière décousue. Dans des cas de cet ordre, les questions posées lors de l'entretien tentent généralement d'amener le candidat à pousser plus avant sa réflexion, parfois avec quelque succès, mais, hélas, le temps fait défaut, à ce moment tardif, pour obtenir un résultat vraiment satisfaisant.

Les candidats dans l'ensemble ont bien compris que le jury attend d'eux qu'ils ancrent leur raisonnement dans le texte par des microlectures. Mais ces moments où l'impétrant ouvre le livre pour y lire quelques lignes sont le plus souvent fugitifs, pratiqués à des fins purement illustratives, et parfois même bien trop nombreux, si bien que l'on passe beaucoup de temps à tourner les pages pour un bénéfice finalement douteux. Il vaudrait bien mieux limiter le nombre de ces arrêts à une sélection très judicieuse d'extraits, dont le candidat ferait vraiment un commentaire de texte miniature auquel il consacrerait quelques minutes, dans le but, par exemple, de fixer de manière bien probante une étape importante de son raisonnement. Car, s'il convient de rechercher l'exhaustivité dans les applications du sujet aux différents aspects de l'œuvre, il est en revanche parfaitement inutile de multiplier les exemples : un seul suffit, et puis l'on passe à l'étape suivante. D'autres fois encore, certains points du texte sont tellement connus, tellement rebattus, qu'il faut se contenter de les évoquer brièvement en substance, et c'est l'un des cas où la paraphrase rapide d'un épisode important est tout à fait bienvenue. En revanche, il serait beaucoup plus efficace de choisir de préférence une microlecture probante de tel passage moins évident, à propos duquel on pense pouvoir faire une remarque perspicace et originale.

Parfois trop d'importance est donnée aux « microlectures », au point que l'atmosphère de beaucoup de leçons en est par trop confinée, et il s'impose de compenser cela par des « macrolectures », c'est-à-dire des moments où l'on prend du recul, en même temps qu'un peu de hauteur, par rapport aux divers éléments dont le texte se compose, pour embrasser l'œuvre tout entière d'un regard averti. Cela peut prendre la forme de remarques sur la structure et la composition de l'ouvrage. Par exemple, dans le sujet précédemment évoqué, « Recreation in *The Winter's Tale* », il s'impose de faire plus qu'une remarque incidente sur la composition bipartite, en « clepsydre », de cette pièce. Ou bien encore, le roman de Smollett, *The Adventures of Roderick Random*, est composé sur un schéma de catabase, l'expédition de Carthagène faisant figure de descente aux enfers, dans le ventre du *HMS Thunder* qui recrachera le héros tout nu sur les rivages d'Albion, comme la baleine vomit Jonas, avant que la rencontre avec sa dulcinée Narcissa ne change sa vie et la tournure du roman.

Un palier supplémentaire doit aussi être franchi, par lequel les candidats peuvent situer l'ouvrage dans l'œuvre de l'auteur et dans son époque. Il n'est pas exagéré de s'attendre à ce qu'un agrégé d'anglais ait quelques connaissances des œuvres les plus canoniques et des auteurs les plus

connus des grandes périodes de la littérature anglaise. On est aussi en droit d'attendre une certaine culture historique générale, qui éviterait des remarques un peu surprenantes, par exemple l'idée que la monarchie anglaise aurait été du pire absolutisme jusqu'au XX^e siècle, ou que l'expression lyrique du moi serait un phénomène récent en littérature, ou bien encore, pour citer un dernier exemple, une totale ignorance des conflits qui opposèrent l'Écosse à l'Angleterre au XVIII^e siècle, en 1715 et 1745, cette dernière rébellion jacobite, « The Forty-Five », ayant eu lieu quelque trois ans seulement avant la parution de *The Adventures of Roderick Random*, roman sur lequel cette circonstance jette une lumière contextuelle évidente, ne serait-ce que parce que l'histoire se termine (de manière très artificielle, pour certains) par un double mariage anglo-calédonien. De façon générale, on aimerait constater chez un plus grand nombre des candidats qui présentent l'agrégation d'anglais, surtout celles et ceux qui choisissent l'option littéraire, un goût plus prononcé pour la littérature anglophone. Les futurs agrégés d'anglais gagneraient beaucoup à lire davantage pour le plaisir, en anglais, mais aussi en français, de la fiction, du théâtre et de la poésie, sans se croire obligés en rien à étudier toutes les œuvres dans le détail, mais simplement par gourmandise, comme en butinant, pour cultiver en soi-même l'amour des lettres et des humanités. S'il y a bien eu quelques bonnes prestations, démontrant une compréhension fine des œuvres par des esprits très cultivés, on aurait aimé qu'elles fussent beaucoup plus nombreuses.

Exemples de sujets

Tobias Smollett

- Theatricality in *The Adventures of Roderick Random*
- The Contrivance of Plot in *The Adventures of Roderick Random*
- « Monsters of the imagination » (John Cleland, *The Monthly Review* 4, March 1751, p. 355) in *The Adventures of Roderick Random*

Samuel Beckett

- « I simply cannot understand why some people call me a nihilist. There is no basis for that. » (Samuel Beckett) Discuss with reference to *Endgame*.

Emily Dickinson

- « The Universe is the externization of the soul. » (R.W. Emerson, « The Poet », [1847], *Emerson's Prose and Poetry*, New York and London : Norton, 2001, p. 185) in *The Complete Poems*
- « Earthquake Style » in *The Complete Poems* (p. 295)
- Dramatizing the Self in Emily Dickinson's Poetry.

Janet Frame

- The art of conversation in *The Lagoon and Other Stories*
- Narrative frames and textual spaces in *The Lagoon and Other Stories*

Thomas Hardy

- Taming nature in *Far from the Madding Crowd*
- « feeling balanced between poetry and practicality » (p. 28) in *Far from the Madding Crowd*
- « a world made up so largely of compromise » (p. 34) in *Far from the Madding Crowd*

Vladimir Nabokov

- The lyricism of *Lolita*

William Shakespeare

- *The Winter's Tale* and the « poetics of incomprehensibility » (Stephen Orgel, *Shakespeare Quarterly*, Vol. 42, No. 4, 1991, p. 431-437)
- « Th' argument of Time » in *The Winter's Tale* (IV, i, 29)
- « recreation » (III, ii, 238) in *The Winter's Tale*

Résumé d'une leçon

Author : Tobias Smollett

Subject : « Monsters of the imagination » (John Cleland, *The Monthly Review* 4, March 1751, p. 355) in *The Adventures of Roderick Random*

Introduction

La candidate commente cette brève citation en s'appuyant sur l'étymologie des termes du sujet (« monstration », « image »), et fait ressortir de la polysémie de « monsters » les notions de distorsion, d'hybridité et d'inhumanité. Elle dégage une problématique d'une réflexion sur l'idée de « distorsion », en remarquant que, dans ce roman de Smollett, les personnages et les faits les plus monstrueux en apparence ne le sont pas vraiment en réalité, alors qu'inversement les vrais monstres n'en ont pas l'air. Elle annonce alors son plan, qui se déploiera en trois parties successives :

(1) Smollett's Imaginary Harmless Monsters

La candidate part de la comparaison que fait Smollett de certains de ses personnages avec des animaux, annonçant dès l'incipit par le bestiaire d'une fable à la manière d'Ésope son parti pris de les représenter de façon monstrueuse pour mieux révéler leurs travers. Cela peut tenir à leur aspect visuel, mais aussi à leur idiolecte, à leur onomastique (Weasel) ou à la façon dont ils sont décrits par d'autres personnages — ex. Captain Whiffle qualifié de « papoon », vocable doublement monstrueux parce que c'est un nom de singe (« baboon ») déformé par l'accent gallois de Morgan. La candidate est manifestement consciente de l'écueil du catalogue qui la guette dans cette première partie ; elle le contourne adroitement en organisant son propos de manière dynamique autour des notions de typologie et de satire : ces monstres servent à montrer une image de la société dans les différentes catégories sociales qui la composent, et à le faire de manière divertissante, à la fois critique et drolatique. La distorsion monstrueuse n'est à ce stade que l'exagération propre à la caricature. Les caractères sont tout à la fois stéréotypés pour représenter des groupes sociaux ou des types, et ridiculement déformés à des fins de pur divertissement. Une sélection d'exemples de personnages et de situations bien choisis vient illustrer le propos pas à pas sans que la candidate ne commette l'erreur de prétendre à une exhaustivité qui serait vite lassante, tant l'imagination prolifique de Smollett produit des monstres en abondance. Au contraire, la dynamique du développement est relancée par une réflexion sur le concept littéraire de satire, dont l'étymologie latine — *satira*, qui se retrouve aussi dans « saturation », etc. — évoque un mélange, un salmigondis d'éléments disparates. Mais cette profusion de monstres très évidents fournit des cibles à une satire horacienne, c'est-à-dire bénigne et plutôt bienveillante, à laquelle il semble qu'aucun personnage n'échappe, pas même Roderick, qui à certains égards est une caricature du jeune Écossais monstrueusement naïf. Cette première partie s'est concentrée sur de gentils monstres, plus attachants que révoltants, comme Bowling le vieux loup de mer fier-à-bras, ou la tante de Narcissa, caricature outrée du bas-bleu, entre autres nombreux exemples. Ceux-là ne sont pas bien difficiles à imaginer : ils sont donc plus ridicules que dangereux, et leur image monstrueuse cache même parfois une belle âme (Miss Williams, etc.).

(2) True Monsters

Pourtant, il se trouve dans les *Aventures de Roderick Random* une autre forme de satire, non pas horacienne, mais bien juvénalienne, visant par sa sévérité à susciter l'indignation morale. Celle-là s'adresse à une autre sorte de monstres, que la candidate appelle les « vrais monstres » : ceux précisément dont a priori on n'imaginerait pas qu'ils en soient parce qu'ils ne devraient pas l'être. Ce sont des personnages d'apparence respectable et noble, mais qui sont en réalité tout le contraire de ce qu'ils devraient être. Ils ont l'air humain, mais sont en réalité pires que des bêtes. Smollett attire l'attention du lecteur sur cet état de choses dès les premières pages, avec l'exemple du grand-père de Roderick, responsable, par son monstrueux défaut de générosité, du déclassement social du héros qui lance l'intrigue. Ces « vrais monstres » sont toujours des personnages qui devraient se soucier des autres, ou le prétendent, mais en réalité ne songent qu'à nuire. Prétendus amis qui vous dépouillent, fonctionnaires et députés corrompus, capitaines pervers, médecins sadiques, chefs irresponsables de l'expédition de Carthagène des Indes qui comptent pour rien la vie de leurs hommes : les exemples ne manquent pas. La candidate montre comment cette satire cinglante de la société britannique du XVIII^e siècle recèle aussi des attaques ad hominem sous le masque du roman à clef, comme lorsque Smollett règle personnellement ses comptes avec l'acteur Garrick dans l'histoire enchâssée de Melopoyne. Roderick lui-même est parfois la cible implicite de cette satire, comme lorsqu'il s'en va de chez Crabbe en abandonnant une servante probablement enceinte de ses œuvres, ou quand avec Bowling il s'enrichit en pratiquant la traite des noirs. Mais il est à l'image d'une société monstrueuse à bien des égards, dominée par une dévorante soif d'argent, où les monstres d'hypocrisie sont les pires, commettant leurs iniquités sous le masque d'une apparence vertueuse.

(3) The Novel itself as a Monster of the Imagination

Bien plus encore que son héros éponyme, le roman des *Aventures de Roderick Random* est lui-même monstrueux. La candidate rappelle que la satire est par définition un genre monstrueux, parce que son essence est celle du mélange hétéroclite et de l'hybridité, mais en ajoutant que le roman de Smollett

abonde dans ce sens jusqu'à l'excès : texte saturé et disproportionné, récit proliférant de 69 chapitres, caricature de roman péripatétique qui accumule les épisodes, caractérisé par une foison de personnages, un style paratactique produisant des listes gargantuesques, mêlant tous les degrés d'humour et se vautrant parfois dans la scatologie avec un plaisir évident. Il participe aussi d'une certaine hybridité générique : Smollett prend explicitement ses distances avec la romance dans sa préface, mais on en trouve néanmoins des éléments dans son récit, comme tout ce qui a trait à l'histoire d'amour entre Roderick et Narcissa, et puis encore dans son dénouement très sentimental et par bien des côtés artificiel. Certains critiques ont également parlé de roman « janiforme », car comme le dieu Janus il a deux visages : à la fois fiction et non-fiction, puisque le récit de l'expédition de Carthagène est le récit romancé de l'expérience de Smollett, fournissant l'un des rares documents primaires sur cet épisode historique. Enfin, la composition de ce roman a quelque chose de décousu, qui en fait le produit d'une imagination débridée, où les monstres et la monstruosité en tous genres constituent une sorte de fil rouge ou de thème structurant.

Conclusion

La candidate conclut en récapitulant les points forts de sa démonstration et en soulignant de nouveau la problématique de son exposé. Elle termine en évoquant une expression qu'avait eue Henry James en parlant, certes, du roman victorien, mais qui malgré l'anachronisme s'applique tellement bien aux *Aventures de Roderick Random* de Tobias Smollett : « a loose, baggy monster ».

La candidate s'est acquittée de l'exercice en 26 minutes.

Entretien

La première des trois questions porte sur la notion d'**hybridité**. La candidate répond qu'il y a certes une certaine hybridité générique (roman sentimental, romance, roman péripatétique, satire), et que la satire elle-même est par définition un genre hybride, mais qu'elle a surtout employé ce terme pour expliquer la monstruosité de certains personnages, qui sont jusqu'à un certain point décrits comme mi-homme, mi-bête. Revenant au texte pour une brève microlecture, elle donne d'autres exemples d'application de ce terme : ainsi, l'humour est servi par l'hybridité de la tenue vestimentaire de la tante de Narcissa, personnage mi-homme, mi-femme.

La deuxième question porte sur la notion de **picaresque**. La candidate reconnaît n'avoir pas prononcé ce mot lors de son exposé, et l'explique par le fait que cette notion est quelque peu problématique dans les *Aventures de Roderick Random*, car Roderick n'est pas à proprement parler un *picaro*, n'étant peut-être ni assez « misérable » en fin de compte, ni tout à fait assez « futé » pour cela. Mais ses traits monstrueux, qu'elle a évoqués, l'en rapprochent à certains égards. D'autre part, si « picaresque » s'entend comme impliquant la notion de roman péripatétique, elle redit comment cette caractéristique du texte de Smollett témoigne, en quelque sorte, de sa monstrueuse imagination.

La troisième question est celle de la pertinence éventuelle de la notion de « **Léviathan** ». La candidate répond que cette allusion à l'ouvrage de Thomas Hobbes, *Leviathan*, est assez appropriée, car le Léviathan est un monstre biblique, que Hobbes prend comme métaphore du « body politic », ou si l'on veut de la société, justement représentée et satirisée comme un tout composite, boursoufflé et monstrueux dans le roman de Smollett. De plus, le Léviathan est un gigantesque monstre marin, qui se trouve en effet évoqué par le *HMS Thunder*, navire de guerre faisant figure de microcosme infernal de la société britannique.

L'entretien a duré 10 minutes.

Joanny MOULIN (Université de Provence)

2 EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Format de l'épreuve

Un texte d'une soixantaine de lignes (pour la fiction ou le théâtre), ou un poème est proposé aux candidats qui disposent de deux heures pour en préparer l'analyse. Un exemplaire photocopié de l'extrait permet d'annoter et de surligner tout ce qui est susceptible de faciliter la prestation qui suit. Enfin l'œuvre dont est tiré le passage, ainsi qu'un dictionnaire unilingue en anglais et un dictionnaire de prononciation, sont mis à la disposition des candidats. Il est tout à fait possible, et vivement souhaitable, de prendre avec soi pour passer devant le jury lors de l'épreuve orale l'œuvre dont est extrait le passage à analyser. Curieusement, cette année certains candidats n'ont pas jugé bon de prendre cette précaution.

Durée de l'épreuve

L'épreuve en elle-même dure trente minutes. Il est rappelé aux candidats qu'au bout de vingt-cinq minutes il leur sera signalé qu'ils ne disposent plus que de cinq minutes. Il ne s'agit en aucun cas de les déstabiliser mais bien plutôt de les inviter à tirer le meilleur parti, pendant les quelques minutes restantes, des notes qu'ils ont prises pour la fin de leur troisième partie et leur conclusion. Souvent en explication de texte le jury déplore les exposés trop courts qui s'achèvent au bout de vingt ou vingt-cinq minutes. Il faut également garder en mémoire que les brouillons, à l'exception de l'introduction et la conclusion, ne sauraient être rédigés in extenso. Le jury vérifie les notes au terme de la prestation.

Déroulement de l'épreuve

Le candidat est invité à lire quelques lignes, avant ou après son introduction, selon la démarche de présentation choisie. Le moment de la lecture ne saurait être négligé ; il ne s'agit en aucun cas d'une simple entrée en matière mais bien plutôt d'une phase de l'épreuve qui a toute son importance. La lecture en effet sollicite non seulement les compétences phonétiques et phonologiques, mais aussi la compréhension du texte par découpage d'unités de sens et par le choix d'une intention expressive qui doit se traduire par une intonation appropriée.

L'explication de texte orale requiert un propos structuré n'autorisant pas les improvisations de dernière minute. Les étapes en sont fermement balisées et elle a sa propre respiration obtenue par une alternance judicieuse entre les analyses à proprement parler et les moments où le texte est convoqué pour en faire entendre les mots, les articulations et la structure dans un effort soutenu pour en faire partager le sens. L'introduction, outre qu'elle doit resituer succinctement l'extrait (fiction et théâtre) – mais ceci est désormais bien connu – vise surtout à dégager ce qui constitue la spécificité de l'extrait. Les passages retenus pour l'analyse de texte ne sauraient servir de prétexte pour projeter d'emblée des connaissances critiques autour de l'œuvre étudiée. Il convient donc avant toute chose d'accepter de se laisser surprendre par la singularité de l'extrait et de s'efforcer, du moins dans un premier temps, de considérer le texte avec une certaine fraîcheur ; sans mettre en avant au premier chef ce qui est connu sur l'œuvre. L'introduction doit également proposer une hypothèse de lecture et la rendre suffisamment explicite et circonstanciée pour dynamiser le propos qui suit. Une réelle clarté dans la présentation des étapes constitutives de la lecture est attendue ; le déroulé d'une pensée déjà engagée dans la construction du sens apparaît à travers les liens logiques entre les différentes parties qui ne sauraient apparaître comme des blocs discrets, artificiellement juxtaposés les uns aux autres.

Une première étape nécessite l'examen attentif de la structure du passage (fiction, texte théâtral, poème) afin d'en dégager l'unité, la progression, les points/lignes de tension et les articulations internes. Cette approche, présentée de manière dynamique, suppose à la fois de prendre en compte l'inscription de l'extrait dans l'œuvre tout entière – tel passage de *The Adventures of Roderick Random* (pp. 72-73) peut être envisagé comme une suture entre des épisodes dramatiques par exemple – et de faire ressortir le mouvement au sein de l'extrait lui-même : échos internes, parallèles, éléments spatio-temporels, disposition en paragraphes, etc. Pour la poésie, le dispositif énonciatif constitue un élément facilement identifiable ; ceci est particulièrement vrai, dans *The Complete Poems* de Dickinson, des poèmes qui s'ouvrent par une interpellation directe au lecteur, ou à un personnage convoqué par la *persona*. La syntaxe, caractérisée par des ruptures, et des propositions enchâssées, rend indispensable la vigilance du lecteur dans l'identification des pronoms. Ainsi dans le poème 512 « The Soul has Bandaged moments – », certains candidats se sont fourvoyés

sur les reprises par les pronoms « she » et les adjectifs possessifs « her ». De même, des connaissances grammaticales élémentaires auraient dû empêcher de prendre pour la forme contractée de « has » ce qui est un possessif dans le vers : « The Soul's retaken moments ». Dans l'écriture théâtrale le mouvement s'inscrit dans la rhétorique qui se déploie à travers les répliques isolément, mais aussi dans l'interaction entre celles-ci, sans omettre les effets de la double énonciation. Des approximations dans l'utilisation du lexique invalident les démonstrations, quand par exemple des candidats s'évertuent à traquer des stichomythies dans tel passage de *The Winter's Tale* qui ne se caractérise en aucune façon par une alternance entre des répliques courtes qui se feraient écho dans une joute verbale. Enfin, des repérages narratologiques assez évidents constituent souvent un socle dans l'analyse du texte de fiction ; les distinctions entre récit et discours, *showing* (partie dialoguée) et *telling* (intervention de l'instance narratoriale), permettent notamment d'éviter de n'envisager le roman ou la nouvelle qu'à travers l'énoncé. Suivent souvent, dans ces prestations qui font l'économie de l'énonciation, des considérations thématiques, ou psychologisantes ; en tout état de cause des propos qui peinent à se détacher de la simple paraphrase. L'analyse des voix est encore un moyen d'accès porteur pour cibler la forme dans l'élaboration du sens : voix du/des narrateurs ; niveaux énonciatifs ; modalités d'inscription des voix des personnages (discours direct, indirect, indirect libre), avec *in fine* une interrogation sur le degré de présence/persistance de l'auteur impliqué. Cette année des confusions conceptuelles, et non simplement terminologiques, entre narration et focalisation ont pu amener certains candidats à des erreurs d'interprétation.

Le texte appelle un contexte (historique, idéologique, philosophique, épistémologique, esthétique) et toute la difficulté de l'explication de texte tient à la nécessité impérieuse de convoquer celui-ci avec parcimonie, et uniquement à bon escient, en montrant comment il peut à certains moments éclairer ou mettre en perspective une lecture. Il est inutile de se répandre en longs développements sur la figure de la recluse de Amherst pour éclairer tel ou tel vers de Dickinson. D'une part, de telles extrapolations relèvent bien souvent de la pure conjecture et, d'autre part, elles ne font que lester d'éléments référentiels une écriture qui défie les catégories attendues à travers une exploration de l'intériorité qui atteint l'ineffable et l'universel. A l'inverse, alors que quelques connaissances sur le XVIII^e siècle auraient permis de restituer tout le pittoresque et la truculence smollettienne, des analyses sèches et formelles ont appauvri certaines études d'extraits de *The Adventures of Roderick Random*. Il n'était guère utile par exemple d'introduire la catégorie de « réalisme formel », malencontreusement assimilée à un genre littéraire, pour commenter le début du chapitre XXVI de *The Adventures of Roderick Random* (pp. 150-51). Certes, toutes les notations saisies sur le vif par le narrateur intradiégétique dans un enchaînement quasi mécanique de gestes, peuvent avoir valeur de témoignage sur les conditions d'hygiène effroyables qui prévalaient dans les navires au XVIII^e siècle, mais la puissance de la vision d'un enfer aux accents dantesques va bien au-delà du constat prosaïque. C'est précisément cette intégration de détails précis, rapportés par un auteur ayant fait l'expérience de la dureté de la vie en mer, dans une reconstitution à travers le kaléidoscope de la fiction romanesque, qui signe l'écriture smollettienne ; cette facture unique qui, en l'espace de seulement quelques lignes, tire le lecteur entre le comique et le tragique, et aborde une mésaventure domestique sous l'angle héroï-comique. Une candidate inspirée a suggéré une analogie entre le pot de chambre renversé et l'ouverture de la boîte de Pandore, évoquant avec force conviction la concaténation des événements tous plus malheureux les uns que les autres que déclenche dans les deux cas un épisode initial emblématique. Au fond, tout serait question de dosage dans cette sollicitation d'un arrière-plan culturel et il n'était pas indispensable, par exemple, de recourir à des paradigmes des études postcoloniales pour rendre compte de tel ou tel passage de Janet Frame au motif qu'il s'agit d'une nouvelliste néo-zélandaise. S'il est certes fait allusion au *pa* (village fortifié) des Māoris dans la nouvelle éponyme du recueil, un développement de nature ethnologique, inspirée par l'occurrence de ce terme, limite l'approche au thématique et court le risque de passer à côté de l'essentiel. Chez Frame, en effet, l'écriture de l'intime, par un procédé de ressassement d'énoncés, repris à différents moments du temps par différents locuteurs et disséminés sans autre forme de procès dans le texte, diffère le moment de l'aveu et ce faisant suscite l'effet d'un non-dit qui serait l'envers spectral de la nouvelle. Toutes les allusions à l'histoire attendue, aux demandes réitérées de la narratrice enfant qui veut connaître enfin le récit de « The Lagoon », ne sont là que pour signifier de façon lancinante l'impossibilité de porter l'événement tragique au niveau de la fiction.

S'il semble aller de soi que des outils critiques opératoires sont indispensables pour l'analyse du texte littéraire, le jury tient cependant à attirer l'attention des futurs candidats sur un risque de dérive possible. Celui-ci est double, à la vérité ; d'une part, une prédilection pour une débauche terminologique prétendument savante, et de préférence d'étymologie grecque et *a contrario* une absence de catégories renvoyant à la spécificité des genres étudiés, en particulier la prosodie, la versification et la scansion pour la poésie et le théâtre shakespearien. Le jury s'est ainsi vu gratifié d'un florilège d'anacoluthes, polysyndètes et autres polyptotes – avec un effort parfois louable de prononciation – par des candidats qui n'en tiraient aucune hypothèse de lecture, au-delà d'effets

mimétiques de circonstance selon le principe de l'atténuation de la relation arbitraire entre signifiant et signifié. Le postmodernisme a manifestement d'ores et déjà livré son héritage et les notions de déconstruction et de parodie font désormais florès. Employés sans grand ménagement, ces termes font souvent fonction de remplissage et les conséquences peuvent parfois être fâcheuses quand les candidats ne parviennent pas à fournir au jury après coup la définition d'un mot utilisé à l'envi pendant tout leur exposé. A l'inverse, certaines catégories n'ont guère la faveur des agrégatifs ; la satire notamment, dans ses différentes déclinaisons entre satire horacienne, juvénalienne ou ménippée — autant d'acceptions pourtant bien utiles pour le XVIII^e siècle.

En résumé, l'épreuve d'explication de texte n'est que l'ultime étape d'une préparation qui s'étale sur une année entière. Des révisions de dernière minute et la lecture tardive des ouvrages critiques publiés chaque année – aussi remarquables soient-ils – ne remplaceront jamais l'engagement individuel du candidat, dans un corps à corps personnel, avec les œuvres au fil des mois précédant le concours. Faut-il le rappeler ? Tout commence par une bonne compréhension littérale du texte qui devrait être acquise très en amont dans la préparation. Ainsi voit-on trop de candidats fournir une réponse approximative, voire erronée, ou, pire, se trouver totalement pris au dépourvu quand on leur demande d'expliciter le sens littéral de telle phrase du texte à commenter, de tel mot, voire l'antécédent de tel pronom ou adjectif possessif. Il faut se plier à une discipline rigoureuse et se contraindre à pratiquer une recherche et une acquisition lexicales systématiques, à l'aide d'ouvrages spécialisés, mais aussi de fiches de vocabulaire personnelles. Le travail lexicologique, bien utile pour un corpus de textes variés couvrant différents genres, siècles et aires géographiques et culturelles, présuppose la consultation assidue et attentive des dictionnaires. Un agrégé doit avoir des connaissances au moins rudimentaires de différents registres, y compris celui de l'argot, de façon, par exemple, à être capable de décoder l'expression « an enchanted and very tight hunter » (*Lolita* p.335) comme signifiant que Humbert est « complètement bourré » (« very tight »), et ne pas répondre, comme on a pu l'entendre, qu'il est serré dans ses vêtements. Il convient de ne jamais oublier non plus que l'idéal de l'explication serait de déplier le texte pour en dégager toutes les constellations de sens. Faire un sort à quasiment tous les mots de l'extrait, revenir sans cesse à toutes les combinaisons de sens mises en œuvre, comme s'il fallait tendre vers l'épuisement de toutes les virtualités possibles qu'il recèle, pourraient constituer l'objectif à atteindre lors des deux heures de préparation, en n'oubliant jamais que ce temps est très court eu égard à la difficulté de l'exercice.

L'entretien

D'une dizaine de minutes, en anglais pour l'explication de texte, il permet au jury d'inviter le candidat à préciser certaines de ses formulations, ou à développer telle ou telle remarque. Dans certains cas, il peut s'agir de reconsidérer certaines affirmations qui posent problème, d'expliquer ou de motiver l'utilisation de certaines catégories critiques. En poésie ou pour une pièce de Shakespeare, le candidat peut être amené à scander des vers et à identifier des formes prosodiques. Les agrégatifs ne savent pas toujours quels mots portent obligatoirement l'accent tonique, quels autres peuvent être ou non accentués. A quoi sert alors d'évoquer la parfaite alternance de trimètres et de tétramètres iambiques dans certains vers de Dickinson si une lecture à haute voix ne permet pas de mettre en évidence cette remarque ? Dans le meilleur des cas, l'échange permet toutefois un véritable dialogue fructueux entre le candidat et les membres du jury.

Quelques extraits proposés pour l'explication de texte

Emily Dickinson, poème 512.

Janet Frame, "The Lagoon", in *The Lagoon and Other Stories*, "I liked my grandmother to talk [...] but I suppose are crazier." pp. 4-6.

Janet Frame, "Swans", in *The Lagoon and Other Stories*, "The Beach. Why wasn't everyone [...] that was where you came up if you sank." pp. 61-63.

Thomas Hardy, *Far From the Madding Crowd*, "When Boldwood went to bed [...] greenish-yellow, like tarnished brass." pp. 80-82.

Vladimir Nabokov, *Lolita*, "We lived in prefabricated timber cabins [...] witnessed their own conception." pp. 35-6.

William Shakespeare, *The Winter's Tale*, Act I, scene 2, lines 67-120.

William Shakespeare, *The Winter's Tale*, Act II, scene 3, lines 72-120.

Tobias Smollett, *The Adventures of Roderick Random*, "In our way to our lodging [...] in a kind of passage, for an answer." pp 72-73.

Tobias Smollett, *The Adventures of Roderick Random*, du début du Chapitre XXVI, paratexte compris, à "was much superior to it in the produce of goats and putter. —" p. 151.

Georges LETISSIER (Université de Nantes)

3 LEÇON DE CIVILISATION

Ce rapport est largement similaire à ceux des années précédentes : il semble donc que trop peu de candidats lisent les rapports de jury et que même ceux qui le lisent n'en font guère bon usage. Les membres du jury le regrettent vivement car ils rédigent les rapports dans un but pédagogique. Le jury a bien conscience que les épreuves de l'agrégation sont difficiles et les rapports visent justement à fournir le plus d'informations possibles sur ses attentes – en particulier méthodologiques. Dans le cas de la leçon, le jury constate que beaucoup trop de candidats ignorent la nature de la leçon, à savoir une dissertation à l'oral. Ceci implique d'étudier/ d'analyser/ de critiquer le sujet proposé, et non de réciter un cours sans lien avec lui (la « leçon » de l'agrégation n'est donc pas à comprendre comme une « leçon » de type scolaire).

La méthodologie

Les candidats passent la leçon l'après-midi, en raison de la longue période de préparation que nécessite cet exercice (cinq heures). Les candidats ont toujours le choix entre deux sujets parmi les trois thèmes inscrits au programme. Cette année, les thèmes étaient : Le Parti libéral en Grande-Bretagne, 1906-1924 ; *The Federalist : A Commentary on the Constitution of the United States* ; Le Sud de l'après-guerre de Sécession : de la reconstruction à la re-ségrégation (1865-1896).

Les sujets de leçon sont de deux types : dans la plupart des cas, il s'agit d'une citation (par exemple : "Lloyd George's attempt to perpetuate the politics of coalitionism and national unity [after the war] was ultimately doomed by developments external to the Coalition and by its disintegration from within", David Powell, *British Politics, 1910-1935: The Crisis of the Party System*. London, Routledge, 2004, 90; ou "*The Federalist* then was able to claim that the Constitution of 1787 was 'republican,' by changing the concept of republicanism from notions of smallness and personal citizen-participation into an idea of 'responsibility' of elected magistrates, into an idea of personal accountability for all actions committed in office, into an idea of government somehow representative and responsible in all of its parts, not just in its legislature." Patrick Riley, "Martin Diamond's View of 'The Federalist'", *Publius*, Vol. 8, No. 3, Dimensions of the Democratic Republic: A Memorial to Martin Diamond (Summer, 1978), p.94; ou "One reads the truer deeper facts of reconstruction with a great despair. It is at once so simple and human, and yet so futile. There is no villain, no idiot, no saint. There are just men." W. E. B. Du Bois, *Black Reconstruction in America*, New York: S. AL Russell, 1935), p.728. Dans une moindre mesure, certains sujets sont d'ordre notionnel (par exemple : "*The Liberal Party, 1906-1924: division and unity*" ; "*Pragmatism in The Federalist*"; "*Violence in the South after the Civil War*").

Dans les deux cas, il est absolument nécessaire de faire une étude très détaillée des termes du sujet. Les candidats ne doivent pas hésiter à consacrer une longue partie de leur préparation (au moins trente minutes) à cet exercice capital, car tout l'équilibre de la leçon dépend de ces premières minutes. Par « étude des termes du sujet », on entend : une définition précise de chaque mot clé du sujet. Par exemple : dans le sujet "*It is, indeed, one of the great ironies of American history that when the nation freed the slaves, it also freed racism*", il fallait définir 'ironies', 'the nation' (par opposition au Nord ou au Sud), 'freed racism' (par opposition à 'created' par exemple).

Ce travail de définition doit d'emblée s'inscrire dans une démarche de problématisation, puisque chaque mot doit aussi amener à une réflexion sur ses antonymes. Par exemple, le sujet sur le Fédéraliste "*Pragmatism in the Federalist*" ne peut être analysé de façon satisfaisante que si on le met en relation avec d'autres concepts afin d'en souligner la spécificité, par exemple des concepts comme l'idéalisme et la naïveté.

Il convient de prendre en considération à la fois les mots-clés du sujet et la dynamique dans laquelle ils s'inscrivent. Ainsi, dans le sujet sur le Parti libéral, "*There are grounds for arguing that Labour's rise to power came about because it consciously moved to fill the vacuum left by the Liberal Party's various acts of self-immolation.*", ne pas s'arrêter sur les termes 'there are grounds' (une expression qui indique implicitement qu'il y a d'autres interprétations possibles et que la nature du sujet est par conséquent historiographique), ni sur '*consciously moved to fill*' (une expression qui présente le Parti travailliste comme un agent politique et non comme un simple bénéficiaire accidentel du déclin libéral), ou sur '*vacuum*' (un terme qui offre une vision spatiale du monde politique et donne l'idée que le Parti libéral a été 'coincé' entre la gauche et la droite), ou encore sur '*self-immolation*' (un lexique d'inspiration religieuse) est une grave erreur qui empêche d'appréhender la thèse de l'auteur. Les candidats qui décident de ne pas mentionner certains termes du sujet seront automatiquement interrogés par le jury sur ces oublis. En d'autres termes, faire des impasses lors de la préparation de la

leçon est le plus sûr moyen pour le candidat de se retrouver dans la situation délicate de faire ce travail d'analyse en temps limité lors de l'entretien qui suit la leçon et sous la pression des membres du jury.

Dans le cas de sujets citationnels, les termes clés ne se trouvent pas uniquement dans la citation. Il faut aussi se pencher sur le paratexte. Nombreux sont les candidats qui donnent l'impression d'avoir peur de manquer de temps lors des cinq heures de préparation et qui se précipitent alors vers la citation elle-même. Or ignorer le paratexte est une erreur de taille car il est souvent source précieuse d'informations. Il peut par exemple mettre les candidats sur la piste de la problématique. Ainsi concernant le sujet sur le Parti libéral "*Lloyd George's attempt to perpetuate the politics of coalitionism and national unity [after the war] was ultimately doomed by developments external to the Coalition and by its didintegration from within*", se pencher sur le titre du livre dont était tirée la citation (*British Politics, 1910-1935: The Crisis of the Party System*) permettait de comprendre qu'il fallait placer la réflexion dans le cadre large du système multipartite de la Grande-Bretagne et de la crise qu'il traversa à partir de 1910 – date sur laquelle il fallait bien sûr également s'interroger en montrant comment elle pouvait valider la thèse de l'auteur plus que 1906, 1918 ou 1922, les années des principales élections de la période au programme. De même, la source des citations est primordiale car elle permet souvent de déceler la nature historiographique de certains sujets. Il faut donc toujours se poser des questions comme : l'auteur de la citation est-il connu (cf. une citation de L.T. Hobhouse sur le Parti libéral)? Pourquoi ? L'œuvre dont est tirée la citation est-elle connue ? Pourquoi ? La date de parution du livre/ de l'article a-t-elle une signification par rapport à l'histoire de la période au programme ou dans le débat historiographique associé à la question inscrite au programme ? Les titres des articles ou livres dont sont tirées les citations contiennent-ils des éléments lexicaux qui font écho à des débats historiographiques ? Tel est le cas par exemple d'un sujet sur le Sud extrait d'un article intitulé "*Class and State in Postemancipation Societies : Southern Planters in Comparative Perspective*" ; ou d'un sujet sur *The Federalist*, tiré d'un livre intitulé *Saving the Revolution*.

Cette étude minutieuse des termes du sujet permet, dans un premier temps, de dégager la thèse de l'auteur dans les sujets citationnels, ou de déterminer le cadre général de la réflexion dans le cas des sujets notionnels. Cette explicitation est un premier pas vers la problématisation du sujet : il ne s'agit pas simplement d'énoncer la thèse de l'auteur. Il faut aussi – et surtout – approcher cette thèse avec un certain recul critique afin de la mettre en perspective : la problématique naît le plus souvent des contradictions internes à la thèse avancée par le sujet. C'est en la critiquant, en soulignant parfois sa mauvaise foi, son manque de précision, son incomplétude, ou ses mauvaises prémisses que l'on arrive à une réflexion dialectisée et pertinente (tout en évitant la fréquente remarque, médiocre et passe-partout : "*the author is biased*"). En ce sens, l'introduction de la leçon – qui peut être longue et prendre plusieurs minutes, surtout si la citation est longue – doit déboucher sur une question ou des questions posant une problématique. Les parties du développement sont les étapes de la réflexion qui permettent d'élaborer une réponse à cette question, et la conclusion explicite cette réponse finale. On peut bien entendu aboutir à une évaluation négative de la pertinence de la thèse avancée par l'auteur, mais dans ce cas, il faut démontrer cela tout au long du développement, et non réserver une partie (la troisième dans la plupart des cas) à la question : *Is the author convincing ?*

Les erreurs les plus fréquentes

Les exigences de la leçon étant nombreuses et difficiles, les candidats ont souvent beaucoup de mal à réussir cet exercice. Les erreurs les plus fréquentes relevées par le jury résultent logiquement du non-respect des règles méthodologiques énoncées ci-dessus.

De nombreux candidats essaient de contourner la difficulté de l'exercice en évacuant le plus vite possible le sujet. Ainsi, dans son introduction, le candidat lit le sujet, le paraphrase en deux ou trois phrases, et annonce un plan. Puis, dans le développement et même la conclusion, le sujet n'est plus jamais mentionné (par exemple, un candidat problématise correctement un sujet sur le *Fédéraliste* autour de la notion de vertu, puis ne prononce plus jamais le mot « vertu » de toute la leçon). Or, ce n'est pas parce que l'on a consacré deux minutes au sujet en introduction, ou parce que les titres des parties ont un lien plus ou moins explicite avec le sujet, que le développement est satisfaisant. Les termes du sujet doivent être omniprésents dans le développement. Le candidat ne peut pas énoncer une seule idée sans qu'elle soit **explicitement** reliée à un ou plusieurs termes du sujet et à la problématique posée en introduction, même si cela peut paraître formaliste et répétitif à certains. Telle est la nature consacrée de l'exercice de la leçon. Dans le pire des cas, ce problème méthodologique amène à des conclusions très générales, où l'existence du sujet n'est même plus prise en compte par le candidat, ni même mentionnée – ne serait-ce que de manière formelle et

mécanique. Le sujet n'est pas un prétexte, un point de départ que l'on peut évacuer après l'introduction. Il doit absolument rester au cœur du propos jusqu'à la dernière phrase de la conclusion.

Eluder le sujet amène à des leçons qui se transforment en longues récitations de cours. Le jury comprend bien la relation très particulière qui unit le candidat et la somme de connaissances acquises pendant l'année. Souvent, les candidats découvrent les questions et les périodes étudiées lors de l'année de préparation.—Partant parfois de rien, les candidats sont amenés à accumuler de nombreuses connaissances auxquelles ils se raccrochent : en restant proches de leurs cours, ils se sentent en terrain familier et sûr ; de plus, ils pensent pouvoir impressionner le jury par l'ampleur de leurs connaissances. Or, contrairement à ce que semblent penser nombre de candidats, la leçon n'est pas un exercice d'érudition, mais un exercice de **réflexion**. Ainsi, même si cela peut sembler difficile, il faut savoir faire le deuil des connaissances qui ne sont pas en relation directe avec la dynamique du propos. Un sujet de leçon ne demande dans la plupart des cas de mobiliser que 30 ou 50% des connaissances totales du candidat. Réciter le cours et tenter de replacer toutes ses connaissances est par conséquent doublement contre-productif : cela ne correspond ni aux attentes du jury, ni n'apporte de point supplémentaire. Le jury n'est en effet pas impressionné par la masse de connaissances des candidats, car il considère comme simplement normal le fait qu'un agrégatif ait accumulé beaucoup de connaissances sur les questions au programme.

Les connaissances mobilisées par les candidats sont souvent peu pertinentes et mal hiérarchisées. En effet, le jury n'attend pas de développements anecdotiques (comme sur le prix des matériaux de construction en Grande-Bretagne au début des années 1920). Le jury a été particulièrement surpris par le manque de connaissances historiographiques des candidats. Il se trouve que les trois questions figurant au programme de civilisation cette année font l'objet de très intenses débats historiographiques. Or, dans de nombreux cas, les candidats ignorent ou confondent les différentes écoles historiographiques existant autour des sujets (ex : les différences entre les visions révisionnistes et post-révisionnistes de la Reconstruction, ou entre l'école libérale et l'école républicaine d'interprétation de la Révolution Américaine).

Le candidat dispose de trente minutes pour présenter sa leçon. Au bout de vingt-cinq minutes, le jury lui indique qu'il lui reste cinq minutes. Si le candidat est encore très loin de sa conclusion, il vaut mieux résumer ses dernières notes et sa conclusion plutôt que de continuer au même rythme comme si de rien n'était et ainsi s'assurer de présenter une leçon tronquée et donc peu pertinente, puisqu'interrompue cinq minutes plus tard par le jury. De plus, quand le jury interrompt le candidat au bout de trente minutes, le candidat doit alors s'arrêter de parler car la présentation orale est chronométrée. Il est hors de question pour lui de plaider « mais c'est ma dernière phrase » ou de continuer à parler comme si le jury n'était pas intervenu. Un tel manque de respect envers le déroulement de l'épreuve et l'intervention du jury n'est jamais le bienvenu.

Indépendamment des questions qui figurent au programme chaque année, le jury attend des candidats une culture générale quant au fonctionnement des institutions britanniques et américaines. Ainsi, l'impossibilité de répondre spontanément à des questions sur la Chambre des lords, la nomination des juges de la Cour suprême ou le processus d'*impeachment* aux Etats-Unis sera considérée comme une erreur grave de la part du jury.

Lors de l'entretien, le jury déconseille aux candidats de « jouer la montre » en donnant des réponses fleuves qui répètent plusieurs fois la même idée de manière différente et qui donnent ainsi l'impression que le candidat veut monopoliser le temps de parole afin de minimiser le nombre de questions qu'on lui posera. Le jury attend plutôt des réponses courtes et précises, afin de pouvoir construire avec le candidat un véritable dialogue qui permet de mener sa réflexion jusqu'au bout. De même, il est fortement déconseillé aux candidats de couper la parole à un membre du jury qui est en train de lui poser une question.

Les candidats sont autorisés à rédiger in extenso seulement les notes de leur introduction et conclusion. Le jury vérifie systématiquement les notes du candidat à la fin de son passage, afin de vérifier que ces consignes soient suivies. Dans le cas où les notes sont entièrement ou quasi-complètement rédigées (ce qui amène à des exposés qui sont de longues lectures plutôt que de réelles présentations d'arguments), les candidats sont pénalisés.

Les bonnes idées

Malgré ces difficultés réelles, certains candidats réussissent à faire de très belles leçons, surtout quand l'historiographie est intégrée de façon élégante à la démonstration. Et quand l'historiographie n'est pas maîtrisée, la méthodologie aide toujours à faire la différence. Dans les cas où les connaissances historiographiques sont insuffisantes, le jury apprécie toujours l'effort de problématisation et de dialectisation des sujets de leçons. Ces prestations-là sont toujours bonifiées.

Certains candidats n'hésitent pas à critiquer les thèses défendues par les auteurs dont les citations sont données comme sujet. Le fait même d'identifier les contradictions internes à la citation et de la critiquer – plus que les détails de la critique elle-même – est interprété par le jury comme la preuve que le candidat sait faire preuve de distance critique vis-à-vis du propos qu'on lui demande d'analyser.

Les candidats qui maîtrisent bien la méthodologie de l'exercice n'hésitent pas à faire de longues introductions. Une longue introduction est souvent la clé d'une leçon pertinente : le temps passé à procéder à une étude minutieuse des termes du sujet et à mettre en place les liens dialectiques existant entre eux est essentiel. *A contrario*, une introduction de moins de deux minutes est quasi-systématiquement le signe d'une réflexion indigente sur les termes du sujet.

L'entretien

La leçon dure une demi-heure et se fait en anglais. Elle est suivie d'un entretien avec le jury, qui se fait quant à lui, en langue française. Cet entretien est une étape cruciale qui permet souvent au candidat d'approfondir sa réflexion. Le jury conseille donc aux candidats de se battre jusqu'au bout de cet entretien (qui dure entre dix et quinze minutes), et non de donner l'impression d'abandonner, en se refermant sur eux-mêmes, en parlant d'une manière de moins en moins audible, en donnant des réponses de plus en plus courtes, ou en se murant dans le silence.

Les questions du jury lors de l'entretien n'ont pas pour fonction de piéger le candidat. En aucun cas l'entretien ne fait « perdre des points » au candidat. Les questions découlent de la prestation de ce dernier et le jury essaye le plus souvent d'éclaircir ses propos (en demandant au candidat de développer certaines de ses remarques trop rapides ou trop floues par exemple) ou de vérifier des connaissances (lorsqu'il y a eu une erreur de date par exemple ou l'omission d'un acteur clé).

Beaucoup de questions sont aussi l'occasion d'un retour par le jury sur le sens du sujet. Aussi, souvent, lors des dix dernières minutes de l'épreuve, les membres du jury font-ils avec le candidat le travail d'étude des termes auquel ce dernier aurait dû se livrer lors des trente premières minutes de sa préparation. D'où l'importance cruciale de l'analyse en amont du sujet par le candidat.

D'autres questions visent à permettre au candidat de corriger ses erreurs. Ces questions sont parfois difficiles à gérer par le candidat : si, par une série de questions, un membre du jury fait prendre conscience au candidat qu'il s'est trompé dans son développement, le candidat se braque parfois en refusant d'admettre son erreur et en répétant son idée initiale. Ceci est une mauvaise stratégie. Les candidats qui prouvent lors de l'entretien qu'ils savent réfléchir en temps réel et rebondir sur les questions qu'on leur pose pour reprendre leur réflexion et l'amener vers une direction nouvelle font preuve de l'honnêteté et de la souplesse intellectuelles que le jury attend de futurs agrégés. C'est donc parfois les entretiens qui peuvent paraître les plus « durs » aux candidats qui leur permettent d'obtenir de meilleures notes. D'où, là encore, le besoin pour les candidats de ne jamais abandonner et de se battre jusqu'à la dernière question posée par le jury.

Les problèmes de langue

Le jury a été assez surpris par le fait que certaines des erreurs de langue les plus fréquentes portent sur des termes qui devraient être bien connus pour des spécialistes de civilisation. On peut distinguer plusieurs types d'erreur :

- les erreurs sur des expressions fondamentales. Par ex: *the Acts of Confederation* (pour '*the Articles of Confederation*'); *the Declaration of the Independence* (pour '*The Declaration of Independence*'); *the House of Lord* (pour '*the House of Lords*'); *Labour Party* (pour '*the Labour Party*'); *the House of Representative* (pour '*the House of Representatives*'); *the Bill of Right* (pour '*the Bill of Rights*'); *the separation of power* (pour '*the separation of powers*'). Et attention à des erreurs de grammaire récurrentes : on dit "*Shays' Rebellion*", et non "*the Shays Rebellion*"; l'adjectif « démocrate » se dit '*Democratic*', et non '*Democrat*' ;
- les erreurs de prononciation sur des mots clés liés aux différents sujets inscrits au programme : *Liberalism, slavery, Senate, Senator, Lincoln, South, Southern, Mississippi, Massachusetts, Virginia, Great Britain, Federalism, Republican, democracy, amendment, Supreme Court, Representatives, republic, Congress...* ;
- les erreurs de prononciation sur des mots très souvent utilisés lors de leçons de civilisation : *development, idea, politics, government, parliament, process, context, extract, religion, executive, legislative, consider, committee, economic, politicians, minister...* ;

-
- des erreurs très récurrentes de grammaire : l'expression "*one of the*" est toujours suivie du pluriel, et non du singulier ; on n'utilise pas de présent historique en anglais ; attention aux erreurs très fréquentes d'utilisation du déterminant '*the*' (on dit ainsi : *the federal government* ; *the Liberal Party* ; *the Labour Party* ou *Labour* ; *the 14th amendment*, *the constitutional convention...*). On dira également "*the New Liberalism*" pour la période 1906-1924 ;
 - les problèmes de langue se révèlent également parfois lors du ton et du niveau de langue utilisés lors de l'entretien. Le jury déconseille donc aux candidats de recourir à des formules très orales, voire familières, comme : '*yeah, yeah*', '*some arguments click*', '*it's like, you know...*', '*at the end of the day*', '*pretty + adjectif*'.

Le jury espère sincèrement que ces règles permettront aux futurs candidats de faire montre de rigueur et d'ambition lors de leurs futurs oraux et ainsi de faire partager aux membres du jury de civilisation un beau moment de réflexion et de pertinence.

Françoise COSTE (Université de Toulouse-Le Mirail)

4 COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

L'épreuve de commentaire est une épreuve d'option ainsi définie, pour la civilisation, par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation (*Journal officiel* du 6 janvier 2010) :

« Epreuve à option en anglais suivie d'un entretien en anglais :

Option B (civilisation) : commentaire d'un texte de civilisation en anglais dans le cadre d'un programme (durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : quarante-cinq minutes maximum [commentaire : trente minutes maximum ; entretien : quinze minutes maximum] ; coefficient 2). »

En pratique, il s'agit pour les candidats de présenter le commentaire d'un document de civilisation de 600 mots environ, extrait d'une source primaire en rapport avec l'une des trois questions au programme. Ils disposent pour leur préparation d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation. Pour la question portant sur *The Federalist*, l'édition recommandée au *Bulletin officiel* était également fournie.

La nature de l'exercice

Dans un commentaire de texte, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, le raisonnement s'opère autour de la pensée de l'auteur. Ce que l'on étudie n'est pas tant la réalité dont traite le document, mais bien le traitement spécifique de cette réalité.

En conséquence, il s'agit de bien identifier cette pensée de l'auteur, d'être capable pour cela de la replacer dans son contexte historique et intellectuel, d'en dégager les articulations, de la mettre en ordre si nécessaire, et de porter sur elle, à la lumière de ses propres connaissances, un jugement distancié aboutissant à une conclusion. Cela suppose, en dernière analyse, d'accéder à un certain degré d'abstraction, qui dépasse la simple description.

Comme l'an dernier, il convient de rappeler ici aux candidats que la capacité à s'exprimer avec clarté, précision et simplicité pour transmettre son message est l'une des qualités essentielles de l'enseignant. On attend donc que les candidats, dans la présentation du commentaire, veillent à :

- regarder leur auditoire ;

- s'exprimer d'un ton assuré ;

- parler normalement, d'une voix posée, ni trop haut ni trop bas, en évitant aussi les deux extrêmes d'un débit extrêmement rapide, qui rend délicates la compréhension et la prise de notes, et *a contrario* d'un débit très lent, qui donne à penser que le candidat ne sait que dire et cherche à meubler le temps qui lui est imparti pour la présentation orale.

La présentation du candidat a pour objectif d'éclairer le jury sur le document, de façon claire, organisée et réfléchie. Mieux vaut un exposé plus court mais bien construit et faisant montre d'une maîtrise évidente des connaissances et des arguments développés dans le document, qu'une prestation longue qui ne mène nulle part.

Les connaissances et les compétences attendues

Le succès à l'épreuve de commentaire passe avant toute chose par une maîtrise sérieuse de la question au programme (enjeux, chronologie, personnes, statistiques, historiographie etc.). Toutes les questions se préparent en amont de l'écrit et le laps de temps qui s'écoule entre l'écrit et l'oral ne suffit pas à rattraper un retard éventuel dans la préparation.

Pour une question comme celle du *Federalist*, il était important de connaître le fonctionnement des institutions américaines et certaines procédures, comme celles du *veto* ou du processus de destitution d'un président, ou encore la teneur des Articles de Confédération et de la nouvelle constitution conçue pour les remplacer. De même, pour la question sur la Reconstruction du Sud, il était nécessaire de connaître les 13^e, 14^e et 15^e amendements ; les *Civil Rights Acts* et autres textes législatifs de la période étudiée, ainsi que les arrêts de la Cour suprême se rapportant à la question. Être capable de situer un Etat américain tel que l'Indiana ne pouvait pas nuire. Enfin, la question sur le Parti libéral britannique supposait que l'on fût capable de dépasser quelques schémas simplistes pour

aborder les complexités du jeu politique de l'époque.

En second lieu, il faut prendre le temps de lire le document, d'en comprendre le sens littéral, et de s'interroger sur ses dits et non-dits. C'est à ce prix que l'on pourra avec profit et intelligence s'interroger sur les enjeux et les grandes articulations du texte, ainsi que sur la posture intellectuelle de l'auteur.

A l'inverse, il est vain d'espérer réaliser une prestation satisfaisante en se contentant de paraphrase – consistant à isoler et reformuler des bribes du texte – et de placage de connaissances, dans lequel on dit tout ou partie de ce que l'on sait à propos du sujet, sans souci du texte. Le jury a parfois entendu des candidats qui, ne comprenant pas le texte, comme le confirmait ensuite l'entretien, apportaient des informations n'ayant rien à voir avec le document et faisaient donc un hors sujet, soit se lançaient dans des leçons et se trouvaient ensuite bien penauds devant les questions du jury portant sur tel ou tel passage pourtant crucial du document, qu'ils n'avaient pas pris en compte.

La méthode

Il convient de définir et d'énoncer une problématique en rapport immédiat avec la teneur du texte, lui-même replacé dans son contexte dans la mesure où ce dernier est pertinent — pas plus, car la contextualisation a pour but, non pas de montrer que l'on est savant, mais de fournir un tremplin ou une aide à la problématisation.

A cet égard, il est souvent profitable de s'aider du paratexte pour établir la nature et le contexte d'énonciation du document. Par exemple, tel discours de Winston Churchill, prononcé à Norwich en juillet 1909, ne pouvait à l'évidence être un discours parlementaire, car la Chambre des communes, jusqu'à preuve du contraire, siège à Londres. A partir d'une interprétation fautive de la nature et de la finalité du document découlait une lecture erronée de l'information fournie. Ou encore, le même discours étant tiré d'un recueil contemporain intitulé *Liberalism and the Social Question*, on pouvait le rattacher pour une part à une réflexion sur la place du Nouveau Libéralisme dans un jeu politique mouvant, mais non sur la classe ouvrière, ici sans pertinence directe. En outre, lire les informations bibliographiques au jury sans en tirer aucun parti ne sert à rien. Dans le cas du *Federalist*, il pouvait être éclairant de replacer l'extrait dans l'économie générale de l'ouvrage.

Cette première étape franchie, c'est-à-dire une fois la problématique définie, il faut structurer son propos. Celui-ci prendra la forme d'une analyse, permettant un commentaire et débouchant sur une démonstration. Cela suppose de se donner un plan. Celui que l'on retiendra devra découler de la problématique.

Il faut alors le présenter à son auditoire, qui le prend sous la dictée. On le formulera dans un style clair et concis, gage et reflet d'une pensée elle-même synthétique et pleinement maîtrisée. Certains candidats donnent en effet des titres à leurs parties d'une telle longueur que l'on ne sait plus très bien pour finir quel en est le thème.

Dans le droit fil de cette exigence de rigueur, il importe qu'à tout moment le candidat permette à son auditoire de suivre les enchaînements logiques de sa propre pensée. Le jury, en cela semblable à des élèves, ne saurait se passer d'un fil conducteur. Cela suppose notamment de ménager des transitions autres que de pure forme d'une partie à l'autre de son exposé.

Comme il est annoncé lors de l'accueil des candidats, la lecture d'une partie laissée au choix des candidats peut se faire avant d'entamer le commentaire ou à la fin de l'introduction. Mais dans tous les cas, il convient de prévenir le jury du passage choisi (en faisant référence aux lignes précises ou aux paragraphes retenus), afin qu'il puisse suivre au mieux la lecture du passage. Il est souvent commode de le faire tôt pour ne pas l'oublier. A défaut, il est néanmoins tout à fait admissible d'annoncer qu'on lira un court extrait plus tard.

Après la définition et la présentation de sa problématique, le fond de l'exercice du commentaire consiste naturellement à étudier le texte. Son analyse doit opérer un va-et-vient entre le dit (voire le non-dit) et l'interprétation, sans oublier de partir du document lui-même, dont les extraits pertinents doivent être cités en faisant référence aux lignes. Le développement doit, dans tous les cas, partir du texte, l'explicitier si nécessaire, puis l'analyser et commenter les enseignements qui se dégagent graduellement de l'analyse. Un simple résumé ne saurait suffire. De même, additionner les observations, même justes, sans les relier entre elles ne mène pas loin. Enfin, citer le texte est nécessaire, mais la citation ne se substitue pas à l'analyse, et l'analyse, redisons-le, n'est que la base du commentaire. Quand on aurait lu à voix haute, et par touches successives, la moitié, les deux tiers, voire les trois quarts du document, comme certains candidats l'ont fait, souvent sans respecter la logique de la pensée de l'auteur, on n'aurait pas pour autant avancé dans la voie du commentaire.

Dans cette phase essentielle, il convient de ne mobiliser ses connaissances que dans la mesure où elles éclairent le document (contexte, allusions à expliciter) ou sont susceptibles d'enrichir l'analyse ou le commentaire. S'il était, par exemple, infantilisant de rappeler au jury que la Guerre de

Sécession fut un conflit opposant le Sud au Nord (il aurait d'ailleurs été plus juste de dire ici « à l'Union »), il pouvait se révéler judicieux de fournir quelques éléments non moins connus, lorsqu'ils étaient nécessaires à la démonstration, sans partir du principe inverse que le jury connaît de toute façon la question. Le jury apprécie les capacités d'analyse, de réflexion mais aussi de clarté et de pédagogie. Si, par exemple, la mention des 13^e, 14^e et 15^e amendements, ou une référence implicite au processus de Reconstruction, joue un rôle significatif dans un texte, il n'est pas vain, il est même indispensable, en deux ou trois phrases, d'en rappeler la nature et la finalité.

On ne cherchera pas à analyser un document pour y trouver l'illustration de telle ou telle lecture ou partie de cours, mais, selon un cheminement intellectuel opposé, pour y détecter la matière qui a permis de constituer une partie des enseignements, encore une fois non univoques, que l'on possède sur la question ou la période.

C'est pour cela, notamment, que la conclusion du commentaire, dernière partie qu'entend le jury, ne doit pas être un simple résumé des idées exprimées dans le document. Elle doit évaluer la signification, et éventuellement la portée historique, en le replaçant dans un contexte plus large. Attention : que certains documents laissent entrevoir des développements intéressants pour l'avenir ne signifie pas que tous soient prophétiques. Il faut se garder d'y voir toujours « des traces de l'avenir », pour reprendre une formule entendue cette année. Et s'il est permis, voire parfois utile, de se projeter au-delà du bornage chronologique du document, il ne faut pas, d'autre part, verser dans l'anachronisme et louer ou blâmer un auteur pour avoir ou n'avoir pas anticipé l'avenir. Le commentaire n'est pas un acte d'accusation, encore moins devant un hypothétique tribunal de l'Histoire ou de l'opinion. Il a pour but d'établir la contribution de la pensée de l'auteur à l'étude de la question au programme.

Pour conclure, ajoutons que les candidats doivent accepter que le jury, dans l'entretien, cherche à obtenir des éclaircissements, susciter des développements plus aboutis, ou inviter à corriger des erreurs. Plus d'un a vu sa prestation réévaluée pour avoir su ne pas s'enfermer dans son analyse, écouter, réfléchir et répondre en conséquence. Les meilleurs entretiens sont ceux où le candidat se révèle capable de corriger, compléter ou approfondir son propos, éventuellement en mobilisant des connaissances non exploitées pendant l'exposé.

Les constats

La notation du jury aura été très ouverte, allant de 0,5/20 à 20/20, et son jugement toujours bienveillant. Il a eu l'immense plaisir d'entendre quelquefois des prestations excellentes, mais aussi la grande satisfaction souvent d'écouter de jeunes et moins jeunes esprits se livrer avec honnêteté, ténacité et maturité à un exercice exigeant. Une majorité de candidats avaient beaucoup travaillé pour ce concours et hommage leur est bien volontiers rendu ici.

C'est pourquoi on redira ici que le jury a pénalisé avant tout, directement ou indirectement, des fautes de méthode, à savoir, principalement, des analyses insuffisantes en ce qu'elles ne démontaient pas les visées, les ressorts, les articulations et les enchaînements logiques de la pensée de l'auteur. Aux attentes de l'exercice se substituaient le plus souvent, selon des combinaisons et à des degrés divers :

- une tendance à la récitation de cours (le texte comme prétexte) ;
- une quête dans le document de mots ou de passages propres à l'exposé de connaissances extérieures se substituant à l'analyse et au commentaire (technique de l'élucidation pointilliste, avec effet de catalogue) ;
- une lecture du texte visant à le faire rentrer dans un cadre d'analyse pré-établi (le cours, source secondaire, prend ici le pas sur la source primaire) ;
- une fuite dans la paraphrase et la glose, assortie quelquefois d'une tentation de se perdre dans l'explicitation de points de détail particuliers, soit qu'ils apparaissent à tort importants, soit qu'ils se trouvent être seuls compris ou maîtrisés par le candidat ;
- un recours exclusif à l'analyse textuelle, lexicale ou stylistique, qui n'est pertinente qu'en tant qu'elle sous-tend et enrichit analyse et commentaire (on a abouti de la sorte à ce que soit par exemple soulignée comme particulièrement prégnante de sens, dans un texte de résolutions votées en réunion, la prétendue « anaphore », en début de plusieurs paragraphes, du verbe *Resolved*, qui était ici un simple verbe introductif, que l'usage en anglais fait répéter, comme on écrirait en français « Résolution n°1, Résolution n°2 etc. »...).

On ne saurait trop insister sur le fait que, si la maîtrise des connaissances est essentielle, le candidat doit aussi savoir s'affranchir de son cours.

La qualité de l'expression joue naturellement aussi beaucoup. Quant au fond, on l'a dit, car il faut manier avec précision les concepts pertinents, mais aussi quant à la forme, puisqu'un vocabulaire

étendu et une langue authentique viennent toujours enrichir, affiner et faciliter l'expression de la pensée.

Sur ce dernier point, le jury a eu la satisfaction d'entendre des accents homogènes, souvent authentiques, anglais et nord-américains pour la plupart. Mais il lui a aussi été donné d'entendre une langue à la prosodie encore trop française, des phonèmes malmenés, des déplacements d'accents. Un nombre impressionnant de fautes de grammaire élémentaires (formation du génitif, marque du pluriel ou ordre des adjectifs, par exemple) subsistent aussi dans les présentations orales, même chez des candidats qui s'expriment avec aisance. Le jury a été particulièrement surpris, enfin, que la prononciation de mots-clés du programme (notamment *South*, *southern*, *Liberalism*, *Radicalism*, *reform*) ou de noms propres indispensables et inévitablement récurrents (par exemple *Publius*, *Abraham [Lincoln]*, *Dangerfield*) ne soit nullement maîtrisée. Les candidats seraient avisés de s'entraîner à l'oral.

C'est sur cette note que se conclut ce rapport. Le jury sait l'engagement que représente, non simplement l'entrée, mais le vœu d'entrer dans la profession. Mais cet engagement, comme le métier lui-même, ne va pas sans exigences. Aussi le jury forme-t-il le vœu que ses observations soient reçues comme elles sont proposées, dans un esprit constructif, pour le succès futur du plus grand nombre.

Antoine MIOCHE (Inspecteur général de l'Education nationale), pour la commission de civilisation

5 LEÇON DE LINGUISTIQUE

Le programme

Une seule question était au programme cette année : « les prépositions ».

Les sujets proposés ont sans doute porté sur un éventail plus vaste que l'année dernière, où cette question était nouvelle et où il y avait deux questions au programme ; à l'inverse on a pu parfois proposer l'étude d'une ou de deux prépositions seulement (par exemple les différentes valeurs sémantiques de *on*, voire l'absence d'une telle valeur ; la préposition *in* et son degré de dépendance avec un adjectif ; le couple de prépositions *from* et *to*, etc.), plutôt que des sujets à valeur généralisante, mais cela ne semble pas avoir représenté une difficulté, et de très bonnes prestations ont été entendues sur ces sujets.

Le programme de 2012 ne portera également que sur une seule question, mais celle-ci change : il s'agira de « l'ellipse et l'anaphore ».

Les modalités de l'épreuve

Le présent rapport concentre ses observations sur les points importants observés lors des épreuves orales de l'agrégation externe d'anglais 2011. Il ne peut donc revenir sur l'abondance d'informations qui ont déjà été fournies dans les rapports précédents pour les répéter à l'identique. Pour cette raison, nous conseillons aux candidats des prochaines sessions de lire ou de relire également les rapports des années précédentes, en particulier celui de 2010, où la question des prépositions était déjà au programme.

Rappelons que deux sujets sont proposés au candidat avant sa préparation. Il doit faire un choix réfléchi sans perdre trop de temps, mais, il est indispensable de lire très attentivement ces deux sujets et leur corpus pour que ce choix reste judicieux : ne pas choisir trop rapidement un sujet en apparence facile, ni écarter trop vite un sujet en apparence difficile. Un sujet plus long peut par exemple receler des indications précieuses pour son traitement plutôt que de compliquer le problème. Le candidat dispose de 5 heures pour préparer son exposé et a la possibilité de consulter, dans la salle de préparation, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Il est indispensable que les candidats vérifient la prononciation des termes linguistiques qu'ils seront amenés à utiliser pendant l'exposé : comme pour le commentaire, il convient d'éviter les erreurs sur des mots courants tels que **adverb**, **adjective**, **ellipsis**, **determiner**, **epistemic**, **interpret**, **focus**, **relative**, **cognitive**, **referring**, **category**, **hypothesis**, **processes**, etc.

Le candidat présente, en anglais, pendant 30 minutes (au maximum) une leçon structurée qui est suivie d'un maximum de 15 minutes de questions, en français. Il convient d'annoncer un plan clair qui sera suivi de manière équilibrée au cours du temps imparti. L'introduction et la conclusion pourront être rédigées dans les notes dont le jury prend connaissance à la fin de l'épreuve.

Nous conseillons donc aux candidats de s'entraîner dans les meilleures conditions à la préparation d'une présentation structurée de 30 minutes et d'apprendre ainsi à bien gérer leur temps.

Les sujets

Les sujets proposés sont le plus souvent présentés selon le modèle suivant : une citation de linguistes anglophones ou français, suivie d'un corpus d'environ 20 exemples d'anglais contemporain. Il est important de bien analyser la citation afin de la mettre en relation avec le plus grand nombre possible d'exemples. Il peut également s'agir d'une question thématique formulée de manière générale (par exemple : « *Interchangeability of prepositions in similar contexts: are prepositions grammatical chameleons?* »).

Il est toujours nécessaire de fournir une définition, même provisoire des termes essentiels du sujet afin d'établir une problématique claire et exploitable. Il est aussi conseillé de lire le corpus de manière très attentive afin de repérer quels seront les points forts mais aussi les limites du traitement du sujet.

Le traitement du sujet

Nous avons constaté au fil des interrogations que la plupart des étudiants ont travaillé, très souvent à

fond, cette question des prépositions qui n'est pas une des plus classiques en linguistique et à laquelle des théories différentes n'apportent pas exactement le même type de réponse : approche cognitive, énonciativiste, transformationnaliste, etc. Il est bien sûr possible et même conseillé de mettre à profit ses connaissances de ces différentes conceptions, voire de les comparer d'un point de vue personnel, mais uniquement si cela est effectué avec la plus grande clarté quant à la terminologie et aux concepts utilisés. Les meilleurs exposés proposent des analyses qui, sans être toujours parfaitement abouties, révèlent une solide préparation en amont et un réel souci de prise en compte du corpus. Les étudiants qui s'étaient de toute évidence entraînés de manière intensive ont produit des leçons souvent très bien argumentées, énoncées dans un anglais très fluide, procurant ainsi un sentiment de maîtrise, auquel le jury a été sensible.

Les défauts le plus souvent observés sont les suivants :

- l'annonce d'un plan plus ou moins perdu de vue dans l'analyse.
- l'absence fréquente de soubassement théorique homogène.
- des emprunts à des courants théoriques différents, que le candidat a bien du mal à resituer lors de l'entretien.
- le placage de cours, et alors inmanquablement le corpus est trop faiblement ou maladroitement pris en compte.
- la fabrication d'exemples pourtant disponibles sous une autre forme dans les extraits authentiques.
- des erreurs d'étiquetage ; confusion nature / fonction ou amalgame des deux.

Le corpus proposé est essentiel. On ne doit donc pas fabriquer des exemples non authentiques quand celui-ci fournit suffisamment de matière. Il est arrivé qu'un candidat relève l'absence d'une construction utile à sa démonstration, et la démarche était alors convaincante parce qu'elle résultait d'un examen minutieux des énoncés mis à sa disposition (par exemple le comparatif d'égalité avec ... as).

On ne peut en aucun cas se contenter de ne traiter qu'un nombre réduit d'extraits du corpus proposé. Quelques exemples peuvent sembler a priori faire double emploi, mais le sujet propose l'étude d'un nombre raisonnable d'exemples pour la durée de l'exposé, et ceux-ci méritent une analyse à la fois individuelle et comparative. Il est fortement recommandé au cours de l'exposé de soigneusement citer le numéro de l'exemple **avant de le lire et surtout de l'analyser**, en partie ou en totalité, afin que le jury puisse facilement suivre l'argumentation à l'aide des références fournies.

Il est alors possible de désigner un énoncé par le numéro de l'extrait concerné, mais il faut à tout prix éviter de présenter une liste rapide d'extraits numérotés sans les citer et donc les lire de manière très intelligible. Le jury ne les connaît pas par cœur et ne peut donc pas suivre une présentation allusive.

Nous recommandons encore une fois aux candidats de vérifier dans ce corpus le sens et la prononciation des mots inconnus ou mal maîtrisés, afin d'éviter tout contre-sens et de lire correctement les exemples. Une citation, même partielle, reste de l'anglais et il est demandé de s'appliquer dans cet exercice pour respecter la prononciation de chaque mot, en particulier les plus courants. Il faut ainsi bien veiller à ne pas prononcer la préposition *of* comme *off*.

Au bout de 25 minutes d'exposé, le jury indique au candidat qu'il ne lui reste plus que cinq minutes : il reste peu de temps avant de conclure, mais ce rappel n'est pas à considérer comme une injonction à le faire immédiatement, mais plutôt à condenser la fin de l'exposé si celui-ci s'annonçait plus long, afin de ne pas dépasser le temps imparti. L'entretien peut encore être l'occasion de revenir sur un point que l'on aurait souhaité développer davantage ou que le jury souhaiterait voir précisé.

Le candidat doit répondre dans sa conclusion à la problématique posée en mettant en avant sa réflexion personnelle.

L'entretien

L'entretien se déroule en français. Les questions posées au candidat sont de deux types :

- demandes d'éclaircissements sur certains points de l'exposé, trop rapidement abordés ou manquant de précision ;
- questions sur des occurrences que le candidat n'a pas traitées afin de lui donner la possibilité de compléter son exposé.

Le candidat doit prendre le temps de bien comprendre les questions qui lui sont posées et de relire attentivement les énoncés sur lesquels elles portent. Elles sont pour lui l'occasion de compléter ou d'affiner une analyse, voire de la corriger. Le candidat évitera de répéter mot pour mot ce qu'il a pu dire dans son exposé et veillera à saisir les perches que lui tend le jury, qui cherche à aider le

candidat à mettre en valeur ses connaissances et ses capacités d'analyse personnelle.

La note d'anglais parlé

La note d'anglais oral attribuée au candidat à l'issue de cette épreuve prend en compte non seulement la qualité de l'anglais parlé (l'intonation, la prononciation et leur homogénéité, la richesse du vocabulaire linguistique, la correction grammaticale...) mais aussi les capacités communicationnelles du candidat : sa présence, sa capacité à maintenir l'attention et l'intérêt de son auditoire, son expressivité maîtrisée et nuancée, la subtilité de son propos, etc.

Remarques sur la langue orale

Il est tout d'abord essentiel d'adopter un rythme approprié à une leçon. C'est un objectif qui tient à la nature de l'épreuve et qu'il convient donc de ne pas perdre de vue. Même si l'on a la chance de posséder un débit fluide et spontané, il est bien recommandé de mesurer sa vitesse et son intelligibilité, de manière à ce que l'auditoire suive avec facilité une argumentation qui requiert toute son attention. A l'inverse, il est excellent de ne pas avoir rédigé ses notes et donc de pas en être prisonnier, mais il est certain que l'on perdra du temps et donnera une nette impression de nonchalance si l'on se contente de réfléchir à haute voix sur quelques exemples problématiques sans se soucier du chronomètre et en faisant l'économie d'une certaine rigueur dans la présentation.

La plupart des exposés ont répondu à ces critères, mais il semble nécessaire de les rappeler pour assurer aux candidats la meilleure préparation possible à la prise de parole dans cette épreuve orale. Les défauts les plus souvent observés sont les suivants :

- Déplacements d'accent très fréquents sur des mots courants ou que l'on doit connaître lorsque l'on prépare l'option C : *beginning, consider, event, occurrence, interesting, specific, introduce, compulsory, contrary to, adverb, adjective, enunciative, antecedent, controversy/controversy, figurative, argument, concept, morphological, phonological, surface, subse- quently, transitive.*
- Certains sons sont diphtongués alors qu'ils ne devraient pas l'être : *broad, ought, modify.*
- Erreurs d'accord : **these type of modification, *there are indirect speech, *there seems to be cases ; *this can be find.*
- Erreurs de construction : *answer to a question.*
- Débit : parfois très lent, ce qui fragilise l'exposé. Mais un débit trop rapide rend l'exposé difficile à suivre et multiplie les risques d'erreurs.

Remarques sur l'expression lexicale et grammaticale

- éviter les calques et préparer la terminologie : plutôt que *'an invariant'*, préférer *'a core value'*, *'co-speaker'* ou *'addressee'* plutôt que *'co-utterer'*, qui sonne peu authentique, *'sequence'* plutôt que *'consecution'*, *'disconnection'* plutôt que *'rupture'*.
- Attention à *'They don't have to be confused with'* pour *'they must not be confused with'*.

Quelques exemples de sujets proposés en 2011

"It has often been noticed that prepositions of time are on the whole identical to spatial expressions and that temporal PPs are attached to sentences in the same way as PPs of location."

JACKENDOFF 1983, 189.

Discuss.

"The ideal meaning of a preposition is a geometrical idea, from which all uses of that preposition derive by means of various adaptations and shifts"

A.Herskovits, *Language and Spatial Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 39.

Discuss.

"It is a challenge for any theory of word meaning to explain why a polysemous word such as *on* has the variety of physical and figurative uses that it has. One might argue that figurative uses of *on* such as *Pam is on a diet, The lunch is on George, The bus is on schedule*, etc., are just 'dead metaphors',

in other words arbitrary unmotivated uses that are not related in any way to each other or to the physical uses of *on*.”

D. Beitel, A. Gibbs, W. Raymond, Paul Jr. & SANDER, “The embodied approach of the polysemy of the spatial preposition *on*” in H. Cuykens, B. Zawada, (eds), *Polysemy in cognitive linguistics*, Oxford: Amsterdam, Benjamins, 2001, p. 241-260. Discuss.

« *To* est une préposition d’origine déictique à fonctionnement spatial (PIE **do-* : « to/toward ») qui est utilisée pour conférer au SN qui suit une valeur télique. Son rôle est de désigner le référent de l’argument régi comme un point d’aboutissement. Elle s’oppose en cela à *from*, qui dénote l’origine, et les deux prépositions permettent de borner le procès. »

Dominique Boulonnais, « Les emplois prépositionnels de *To* et de *For*, Grammaticalisation et subjectification », *ANGLOPHONIA/SIGMA* 24, 2008. Discuss.

In *A Grammar of Contemporary English*, Quirk & al. remark : “A sentence like *He looked at the girl* can be given two analyses. In one, there is a prepositional phrase (*at the girl*) as adverbial; in the other, *looked at* is a prepositional verb with *girl* as prepositional object. (We use the shorter term ‘prepositional object’ for what should properly be termed ‘object after a prepositional verb’.)

ANALYSIS 1: V A
 He [looked] [at the girl].

ANALYSIS 2: prep-V prep-O
 He [looked at] [the girl].

The two analyses can be regarded as different, but equally valid and complementary ways of looking at the same structure.”

A Grammar of Contemporary English, Quirk & al. London: Longman, 1972, pp. 818-9.

Discuss.

In the *Longman Grammar of Spoken and Written English*, Douglas Biber & al. remark: « An important distinction can be drawn between free v. bound prepositions. Free prepositions have an independent meaning; the choice is not dependent upon any specific words in the context. In contrast, bound prepositions often have little independent meaning, and the choice of the preposition depends upon some other word (often the preceding verb). The same prepositional form can function as a free or a bound preposition:

Free prepositions:

But the only other thing perhaps, he’ll go with one of the kids, and that’s a possibility.

[...]

Bound prepositions:

They’ve got to be willing to part with that bit of money.

[...] »

Longman Grammar of Spoken and Written English. Biber, Douglas & al. London: Longman, 1999, p. 74. Discuss.

In his grammar (*Grammaire anglaise*, [1981] 1988), Jacques Roggero remarks « les verbes transitifs et prépositionnels [...] peuvent être suivis d’un complément direct ET d’un complément prépositionnel. La structure du groupe verbal est alors V – GN – Prép. – GN.

He borrowed / a little aspirin / from the nurse.

He thanked / the nurse / for the aspirin.

The sent / the boy / to a comprehensive school.

- a. Certains de ces verbes, dont le type est GIVE, présentent *deux* possibilités : ou bien conserver la structure GN – Prép. – GN, ou bien la *transformer* en *déplaçant* le second complément avant le premier, et en supprimant la préposition. Ci-dessous les exemples (b) sont à relier aux exemples (a) et ont la même signification :

(a) *He gave a lot of money to the school.*

(b) *He gave the school a lot of money.*

(a) *The nurse read a story to the children.*

(b) *The nurse read the children a story.*

Ce déplacement de la préposition est également possible lorsque la préposition est FOR.

I will book a seat for you.

I will book you a seat. »

Grammaire anglaise. Paris : Nathan, [1981] 1988, p. 19.
Discuss.

Exemples de questions posées en 2011

- Vous avez parlé d'« expression figée » et également de « colocation cristallisée ». Que faut-il entendre par là, et cette explication suffit-elle à rendre compte des phénomènes syntaxiques ?
- Comment peut-on définir les critères sémantiques dans tel et tel exemple, qui semblent expliquer un degré étroit de dépendance entre un adjectif et la préposition qui le suit ?
- Pourriez-vous essayer toutes les manipulations possibles de cet énoncé, qui permettent d'éclairer le rejet de la préposition ?
- Pourquoi, selon vous, l'ellipse du prédicat interdit-elle le rejet de la préposition ?
- Le pronom relatif **whom** est précédé de **than** dans l'exemple : « *J. Hillis Miller, than whom no one is better placed to judge, [...]* ». S'agit-il d'une préposition ? Et selon quels critères? Le rejet est-il possible ?
- Qu'est-ce qu'une métaphore morte ? Une métaphore vivante ?
- Quelle est la nature de la proposition **receiving and responding to an ad** dans « *in the mood for receiving and responding to an ad* » ? S'agit-il bien d'une proposition adverbiale ?
- « Vous avez discuté l'expression 'equally valid' dans la citation de Quirk, mais vous n'avez pas évoqué la deuxième partie de la citation : en quoi les deux analyses proposées peuvent-elles être considérées comme 'complementary'? »
- « Pourriez vous reprendre votre analyse de l'extrait n°11, et préciser comment se décompose l'énoncé '*the appointments come three months after Miliband was elected leader*'? Quelle est la nature et la fonction de 'three months after etc.'? Pensez-vous qu'il s'agisse d'un SP ou d'une subordonnée adverbiale? »

Régis MAUROY (Université de Limoges) et les membres des commissions de linguistique

6 EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

Nature et déroulement de l'épreuve

Les candidats disposent de 2h de préparation et de 30 minutes pour leur présentation, elle-même suivie d'un entretien d'une dizaine de minutes (15 au maximum). Les candidats n'ont pas le choix entre plusieurs sujets. La totalité de l'épreuve se déroule en anglais.

La présentation est un commentaire de texte : elle se distingue donc de la leçon quant à l'utilisation à faire du document fourni. En effet, le texte de commentaire n'est pas un corpus d'exemples, mais un texte à commenter du point de vue linguistique par l'intermédiaire d'un sujet à traiter. Le conseil que l'on peut donc donner afin de permettre aux candidats d'avoir une démarche souhaitable de ce point de vue est d'effectuer une lecture du texte en ayant le souci de déterminer quelle importance revêt la question posée vis-à-vis de la nature particulière du texte. En d'autres termes, il convient de s'interroger, entre autres, sur la raison pour laquelle le sujet a été choisi avec ce texte. Ce peut être en particulier pour la variété et la fréquence des occurrences à analyser, mais aussi pour la contribution de ces occurrences au sens général du texte. Par exemple, l'extrait se prêtant à l'étude de la morphologie des noms (*Deaf Sentence*, de David Lodge) stigmatise des attitudes de la vie quotidienne sous la forme de phénomènes donnant lieu à un éventail de nominalisations plutôt que de verbes, et ce, dans une profusion lexicale illustrant elle-même le thème de l'extrait : l'omniprésence du langage et du discours. De même, dans le texte extrait de *The Constant Gardener*, de John Le Carré, les emplois de WILL sont souvent en lien direct avec les rapports hiérarchiques entre les personnages.

Les textes (de 600 à 800 mots en moyenne cette année) proviennent principalement de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. D'autres genres peuvent être proposés (articles de presse, théâtre, biographie, etc.). D'autres origines sont également possibles (Canada, Afrique du Sud, etc.). L'origine du texte est précisée (GB, US, Canada, etc.).

La consigne indique un sujet à traiter obligatoirement : *Your main commentary should be focused on...* Les candidats ont la possibilité d'aborder d'autres points : *Other topics may also be addressed*. Ces points devraient être en lien avec le sujet principal. Cette possibilité est rarement utilisée ; le candidat n'en est aucunement pénalisé. Le choix de traiter de formes connexes au sujet proposé ne peut qu'être valorisé car il peut permettre de montrer que d'autres éléments du texte forment un faisceau avec les formes analysées dans le cadre du sujet. Par exemple, si le sujet porte sur les auxiliaires modaux, il peut être judicieux de s'intéresser aux formes adverbiales à valeur modale présentes dans le texte. Si le sujet porte sur la morphologie des noms, il peut être utile de faire une comparaison avec la morphologie de certains adjectifs pour ce qui concerne les phénomènes de composition ou de dérivation.

La lecture d'un passage du texte est exigée. Le candidat aura choisi et préparé sa lecture d'une dizaine de lignes, à lire au moment qu'il juge opportun.

L'entretien doit permettre de clarifier ou d'approfondir certains points abordés durant la présentation ; il peut éventuellement permettre d'aborder des points qui auraient été omis.

Domaines abordés

Il n'y a pas de programme pour cette épreuve. Celle-ci suppose une bonne culture générale en linguistique. Il faut avoir acquis la capacité à identifier la nature et la fonction des éléments de la langue, et connaître des concepts linguistiques et des outils théoriques en anglais. Une bonne méthodologie est indispensable.

Pour cela, la lecture d'ouvrages en anglais (par exemple Quirk et al., Leech & Svartvik, Huddleston & Pullum, Givón, Palmer) complètera le travail de préparation à l'épreuve écrite d'analyse linguistique ; le recours à des glossaires bilingues est indispensable ; un entraînement spécifique à l'épreuve, dans sa durée et ses modalités, devrait être fait sur la base des annales de l'épreuve, disponibles sur les sites de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) et de l'ALAES (Association des Linguistes Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) aux rubriques « concours ».

La plupart des sujets relèvent de notions, de marqueurs, de constructions ou de processus récurrents dans la langue anglaise. D'autres sujets peuvent sembler plus originaux, tels que « the expression of degree » ou « the expression of quantity », par exemple. Ils croisent des sujets plus classiques dont le candidat repèrera les données : pour traiter de l'expression du degré, il faut par

exemple recourir à des connaissances sur le comparatif, sur l'origine des repérages, sur les formes lexicales et sur les déterminants.

Les sujets posés en 2011 concernaient les domaines suivants :

- morphologie et composition nominales : *the morphology of nouns, compounds* ;
- détermination, quantification et complémentation nominales : \emptyset , *A and THE* ;
- syntaxe : *nominal clauses, the use of conjunctions, relative clauses, THAT* ;
- temps, modalité, aspect, auxiliaire : *the present tense, the preterite, past participles, modal auxiliaries, WILL, -ING forms, the use of HAVE* ;
- adjectifs, adverbes, prépositions, particules : *the use of adjectives* ;
- comparaison, degré et quantification : *the expression of comparison, the expression of degree, the expression of quantity* ;
- notions ou processus généraux : *genericity, the expression of time, the expression of negation* ;

Certaines questions classiques n'ont pas été posées en 2011, mais il ne faut pas les négliger pour la préparation des sessions ultérieures, étant donné que l'épreuve ne s'appuie pas sur un programme spécifique.

Conseils méthodologiques et mise en rapport avec les qualités et défauts constatés en 2011

L'introduction

L'introduction est destinée à définir les termes du sujet, à indiquer éventuellement la diversité ou l'ampleur du sujet à étudier en citant brièvement quelques exemples du texte, à formuler une problématique et à annoncer le plan du commentaire. L'annonce du plan permet d'entrevoir comment le candidat compte résoudre la problématique évoquée.

L'introduction peut être rédigée mais elle ne doit pas être trop longue ; certains candidats ont donné l'impression d'avoir déjà amorcé le développement et d'avoir oublié de donner le plan, alors qu'ils en étaient encore à l'introduction.

Il ne faut pas annoncer dans l'introduction des points que le développement ne traitera pas : par exemple, un sujet sur la modalité a été amorcé sous l'angle des valeurs épistémiques et radicales en posant la question de valeurs exclusives l'une de l'autre, mais cette question n'a en fait pas été traitée.

Le plan

Le plan doit être construit avec le souci de traiter efficacement la problématique. Pour cela un relevé précis des occurrences pertinentes aura été fait au préalable, suivi éventuellement d'une sélection : il ne faut pas en effet chercher à citer tous les exemples. Le plan n'est pas nécessairement constitué de trois parties. La troisième partie est parfois apparue comme "fourre-tout", ou redondante par rapport aux deux autres parties.

Il est peu probable qu'un plan qui dissocie la syntaxe et la sémantique en deux parties distinctes soit très opérationnel. De même, s'il est parfois utile de consacrer une première partie à la typologie des marqueurs ou constructions relevées dans le texte, la totalité du développement ne peut se présenter sous la forme d'un catalogue. Il faut essayer de mettre en relation ou de contraster les éléments présentés dans la classification : un relevé descriptif d'occurrences déconnectées les unes des autres ou non prises en compte dans leur spécificité ne peut constituer un commentaire.

Le développement

La majorité des candidats entendus utilisent de manière imprécise les termes et concepts linguistiques. Du fait de cette imprécision, certaines connaissances de base semblent mal maîtrisées. L'imprécision peut provenir de calques de notions et de tournures empruntées à diverses grammaires ou théories abordées en français. Il est donc recommandé, dès le début de l'année, de constituer un glossaire avec les termes et expressions métalinguistiques de référence en contexte, avec leur prononciation. Le recensement peut se faire au cours des lectures d'ouvrages en anglais mais aussi par la consultation de glossaires bilingues (Lapaire & Rotgé, *Séminaire pratique de linguistique anglaise*, « Guide de l'expression authentique » ; Groussier et Rivière, *Les mots de la linguistique – Lexique de linguistique énonciative*).

La problématique et le développement qui permet de la traiter doivent être adaptés au sujet et au texte. Le placage de cours est à exclure.

Au cours du développement, et pour en établir la valeur et le choix dans le contexte, il est souvent intéressant de mettre certaines formes en relation, que ce soit pour les contraster ou pour les regrouper. Cela peut impliquer des manipulations. Par exemple, dans un sujet tel que « *the expression of negation* », qui invite à aborder les aspects syntaxiques (tels que NOT), lexicaux et

morphologiques (par exemple le suffixe *-less*), il est important de montrer les spécificités de chaque forme, mais aussi de les comparer pour en identifier les différences. Si l'analyse successive des formes ou des types de formes peut parfois convenir, elle ne doit pas empêcher des mises en relation ponctuelles.

La mention d'occurrences atypiques, qui échappent aux schémas explicatifs habituels, a par ailleurs été bonifiée.

La conclusion

La conclusion peut aboutir à une vision synthétique du sujet dans le texte à commenter et éventuellement ouvrir sur de nouvelles questions. Elle peut être rédigée.

La lecture d'un passage du texte

Pour ne pas être oubliée, la lecture peut être faite d'emblée. Elle peut également être placée à un moment que le candidat juge opportun pour illustrer un point de son développement si le passage sélectionné est particulièrement représentatif. La lecture doit être préparée afin d'éviter les hésitations et les erreurs de prononciation.

L'entretien

Les questions posées sont de plusieurs ordres. Elles peuvent être destinées à vérifier un point qu'un membre du jury n'a pas eu le temps de noter. Elles peuvent également permettre au candidat de clarifier, de nuancer, ou de compléter son propos. Le candidat doit savoir prendre position et clore sa réponse plutôt que de donner l'impression de chercher à changer d'avis pour aller dans le sens éventuel de la question posée.

Voici quelques questions posées lors de la session 2011 :

"Within this particular context, would you say that the role of negation is important?"

"What is your definition of 'a head'?"

"Could you analyze the value of –ED in 'they would say that, wouldn't they'?"

"Would you say that the two uses of 'so that' are identical in terms of syntax and semantics?"

"You said that 'the perfect says something about the unfolding of the process'. Would you say that aspects only construe a temporal evaluation of the process?"

"How would you account for the fact that, l.42 to 45, proper nouns are used in the plural form?"

"You have described various uses of the -ING ending in this text, mainly from a morpho-syntactic point of view. Would you say that it's possible to find a common semantic value in these uses?"

"Are you suggesting that participial clauses are always to be considered as BE+ -ING aspectual forms where auxiliaries are omitted?"

"Would you like to specify what you mean by 'dead metaphor'?"

La langue

Les candidats se reporteront au rapport relatif à la langue orale pour les éléments communs à toutes les épreuves.

Dans l'épreuve de commentaire, certains termes ou expressions sont particulièrement utiles et leur prononciation doit être maîtrisée.

On a relevé de fréquents déplacements d'accents dans les mots suivants : *auxiliary, beginning, consider, event, occurrence, interesting, specific, cognitive, referring, category, hypothesis, processes, compulsory, contrary to, adverb, adjective, enunciative, antecedent, controversy, figurative, argument, concept, morphological, phonological, surface, subsequently, preposition, transitive*.

Certains mots ont une voyelle diphtonguée : ainsi le <o> de *only* et de *modal* ; contrairement à d'autres mots tels que *clause, cause, fraught, draw, model, proper*. Le mot *idea* est très fréquemment mal prononcé ; les candidats concernés le prononcent comme *I.D.*

Pour ce qui est de la terminologie : il est préférable d'utiliser *the core value* plutôt que *the invariant, sequence* plutôt que *consecution, disconnection* plutôt que *rupture*. Les termes *utterer* et *co-*

utterer ont des acceptions théoriques bien définies et ne doivent pas être employés en lieu et place de *speaker* et *co-speaker* ou *addressee*. L'expression "we can wonder" ne convient pas ; il est préférable d'utiliser par exemple "we can ask ourselves" ou "the question that needs to be addressed".

Tout en souhaitant que ces recommandations puissent être utiles aux futurs candidats, le jury tient à souligner que cette année encore, il a apprécié de pouvoir entendre de très bons commentaires, structurés et argumentés, prenant en compte le contexte sans placage de cours, révélant ainsi de la part de certains candidats une maîtrise remarquable des concepts utilisés et une très bonne connaissance du sujet proposé sous ses différents aspects.

Laurence VINCENT-DURROUX (Université Montpellier 3), pour la commission de l'option linguistique

7 ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Cette année, comme les années précédentes, ce rapport sur l'Épreuve Hors Programme vise à aider les candidats à cerner les attentes du jury pour une épreuve qui, quoique connue et parfaitement repérée désormais, constitue le plus souvent un exercice inédit au terme d'études supérieures qui ne donnent guère l'occasion de se livrer à ce jeu de la synthèse/analyse de documents d'horizons différents. C'est ce qui en fait la spécificité. Les lignes qui suivent, en s'appuyant sur des exemples précis, sont là pour indiquer des pistes de réflexion et compléter les rapports des précédentes sessions du concours.

Après les 5 heures de préparation en loge, les candidats ont 20 minutes maximum pour faire leur présentation, en anglais, après quoi le jury s'entretient avec le/la candidat(e) pendant une durée de 20 minutes environ. Cette prestation donne lieu à deux notes : une pour l'EHP proprement dite, l'autre pour la langue parlée, qui entre dans le calcul de la moyenne avec celles de la leçon et de l'explication. Ces deux notes sont tout à fait distinctes.

À la fin de l'entretien, le jury vérifie que les notes des candidats ne sont pas trop rédigées (une tolérance existe pour l'introduction et la conclusion cependant).

Les dossiers utilisés lors de cette session sont consultables sur le site de la SAES : <http://www.saesfrance.org>

Préparation

C'est naturellement une phase essentielle, qui doit, avant toute chose, être consacrée à une lecture raisonnée et une analyse fouillée des trois documents. C'est le moment crucial : si, après avoir *parcouru* les trois documents, les candidats décident d'emblée que le dossier porte sur telle ou telle question et se lancent immédiatement dans une relecture orientée par ce choix arbitraire, ils courent à la catastrophe. Il n'y a pas de dossier qui puisse se résumer à un seul thème et c'est l'objet d'une lecture approfondie que de dégager la complexité de la problématique et les croisements qui existent entre les trois documents. Les meilleures prestations sont celles qui montrent comment les idées se conjuguent au sein du dossier et qui apportent une vision nuancée de ses enjeux.

En loge, les candidats ont à leur disposition l'*Encyclopedia Britannica*, des dictionnaires unilingues et un dictionnaire de prononciation. On s'attend donc à ce que certains noms soient connus, ou à tout le moins vérifiés dans l'*Encyclopedia Britannica*, comme par exemple celui de Ted Hughes. Afin de ne pas perdre de temps pendant la présentation, il est fortement recommandé aux candidats d'avoir préparé à l'avance leurs citations, soit en les recopiant, soit en adoptant un système qui permette un repérage rapide pendant l'exposé, faute de quoi le propos risque de devenir décousu car entrecoupé de silences. On s'attend aussi à ce que les candidats vérifient la prononciation des mots figurant dans les documents, *a fortiori* quand il s'agit de leur titre, comme pour le document iconographique du dossier n°3 : *Persephone* de Thomas Hart Benton. Dans le dossier n°6, document A, le jury aurait apprécié que le mot « porpoise » ne soit pas prononcé comme « purpose » par certains candidats. Dans un texte du 16^e siècle (comme le document B du dossier n°1 – Claudius Holyband), on s'attend à ce que les candidats soient suffisamment familiarisés avec l'orthographe de cette époque pour que les mots « loued » (i.e. loved) ou « loue » (i.e. love) ne soient pas prononcés sur le modèle de « low ».

Il faut, néanmoins, dans l'usage de l'*Encyclopedia Britannica*, faire preuve de discernement : certaines présentations manifestent une sorte de hiatus entre les informations tirées de cet ouvrage, les pistes suggérées et ce qui en est fait lors du développement proprement dit. Parfois aussi, des informations trouvées dans cet ouvrage orientent la lecture d'une manière trop éloignée du dossier : le fait que le peintre Paul Nash soit qualifié de peintre officiel ne doit pas conduire les candidats à abandonner tout esprit critique et à nier l'ironie manifeste du titre du tableau *We are Making a New World* (1918), dans le dossier n°20.

Gestion du temps

Comme chaque année, une minorité de candidats a du mal à gérer son temps lors de la présentation. Les 20 minutes de l'épreuve imposent un rythme particulier qui peut se découper comme suit : 3 à 4 minutes d'introduction (4 minutes est un maximum), 15 à 14 minutes d'analyse et environ 2 minutes pour la conclusion. Si dans un plan en deux parties, la seconde partie n'est abordée qu'à la minute 17, le déséquilibre est flagrant et sera pénalisé. À l'opposé, une présentation de 11min 30s, 13 mn ou 15

mn est bien trop courte et ne satisfait pas aux exigences de l'épreuve, quel que soit par ailleurs le niveau de la prestation. Les candidats doivent aussi se défier des titres de parties trop longs : non seulement ils peuvent tendre à diluer le sens, mais en outre leur énoncé fait perdre un temps précieux. Il vaut mieux choisir des titres concis et clairs. Trois minutes avant la fin de leur présentation, le jury signale aux candidats le temps qu'il leur reste : ils doivent donc en tenir compte. Il ne s'agit pas de s'arrêter abruptement, mais il convient aussi de ne pas poursuivre sur le même rythme comme si de rien n'était, car, quoi qu'il arrive, le jury interrompra le/la candidat(e) au bout de 20 minutes, pour des raisons d'équité.

Méthode

On doit ici rappeler aux candidats quelques règles de méthode à suivre pour réussir cette épreuve. Tout d'abord, la problématique doit être clairement rattachée aux documents : les candidats doivent montrer au jury que les idées avancées proviennent d'une lecture / analyse approfondie des documents et qu'elles n'ont pas été plaquées, de l'extérieur, au début de la préparation. Des approches du type « les relations humaines personnelles », ou bien « l'isolement et la communication » pour analyser le dossier n°9 restent trop vagues et ne manifestent pas de problématisation réelle du dossier. Or, cette problématisation est indispensable à la structuration du propos, comme pour les autres épreuves de l'oral ou de l'écrit. On ne saurait se contenter de quelque chose comme : « The dossier revolves around the notion of war » (par exemple pour le dossier n°10). Lors de la lecture des documents, les candidats ne doivent pas laisser de côté certains éléments qu'ils jugeraient être sans pertinence par rapport à leur propre perception de ce qui serait attendu par le jury. Par exemple, pour le dossier n°1, la liste des verbes donnés en exemples (essentiellement le verbe « aimer » à tous les modes et tous les temps) dans le document B devait leur permettre d'articuler une réflexion sur l'amour et de tisser un lien avec les autres documents, en particulier le document C (Hogarth). Le dossier n°6 exigeait quant à lui de penser à la forme (les listes, les énumérations) aussi bien qu'aux thèmes (les dieux, les icônes). Faute de prendre en compte cet aspect, particulièrement saillant dans le document B (Mencken), le risque était grand de passer à côté de l'essentiel du sujet. Le repérage d'un « champ lexical », s'il aboutit à une tautologie (le champ lexical de la guerre dans le discours de Roosevelt, dossier n°10, par exemple), n'offre que peu de pertinence pour l'étude d'un dossier. L'intérêt de cette notion est au contraire de montrer une dissonance entre le thème explicite et son traitement implicite.

La problématique doit prendre en compte le statut des documents et leur spécificité. Par exemple, dans le dossier n°6, décrire le document A (passage du chapitre 32 de *Moby Dick* d'Herman Melville) comme un traité scientifique témoigne d'une lecture au premier degré qui suppose de laisser de côté l'humour délibéré que recèlent les noms plus ou moins fantaisistes donnés aux différentes espèces de baleines : « the Pudding-Headed Whale » par exemple, ou les détails accompagnant la description des marsouins (« sentimental Indian eyes of a hazel hue »). L'humour ne semble d'ailleurs pas toujours être perçu par certains candidats, ce qui est fâcheux (par exemple dans le poème de Hood, dossier n°1). La nature du document B (Hawking) du dossier n°7 devait être commentée : il s'agit d'un passage d'un livre de vulgarisation scientifique, pas d'un traité (à nouveau). Lorsque le document A est un poème, les candidats doivent essayer de ne pas passer sous silence les questions de versification durant la présentation, et, à tout le moins, d'être prêts à répondre à des questions (de base) lors de l'entretien. Le jury peut légitimement être étonné d'entendre tel candidat, incapable de fournir le moindre commentaire sur quelques vers réguliers du poème d'Owen (dossier n°20), offrir pour toute réponse : « I'm not an expert in poetry ». Cette épreuve n'est pas une épreuve de spécialité, mais le jury est en droit d'exiger des candidats qu'ils sachent reconnaître un pentamètre iambique. *A contrario*, parler de prosodie pour le poème de Cummings du dossier n°14 est impropre.

Le plan choisi (en deux ou trois parties) doit impérativement suivre une progression logique. Les juxtapositions de notions, les catalogues d'idées sont à proscrire. Le jury doit percevoir la dynamique du plan. Pour ce faire, il convient d'appliquer les règles de bon sens qui gouvernent tout raisonnement clair et structuré. On commence toujours par ce qui est le plus simple, le plus explicite et le plus concret pour aller vers ce qui est le plus complexe, le plus implicite et le plus abstrait. Ainsi, il est maladroit de commencer la présentation par le maniement de concepts très affûtés si on ne parvient pas à démontrer que le contenu des documents a été bien compris, et pris en compte, à un niveau plus littéral. Le jury n'a jamais d'idée préconçue quant au plan à adopter sur tel ou tel dossier, il est ouvert à toute proposition sensée et dûment illustrée.

L'épreuve hors programme exige des candidats qu'ils fassent preuve de qualités d'analyse et de synthèse à égalité. Aussi, une bonne problématisation ne suffit pas, encore faut-il qu'elle soit soutenue par des micro-lectures pertinentes. Pour cette épreuve, comme pour une dissertation ou un commentaire, toute paraphrase est à proscrire et n'est que perte de temps. Toute citation doit donc

faire l'objet d'une analyse et/ou d'une mise en relation avec un autre document afin d'affermir le raisonnement proposé au jury.

La contextualisation des documents est souvent indispensable à une bonne compréhension. Pour le dossier n°9, il était judicieux d'expliquer la situation historique anglaise (avant et après la Première Guerre mondiale) et raisonnable d'utiliser ses connaissances sur le parti libéral pour en éclairer le sens. Ainsi, le document B (article du *Times*) devait faire l'objet d'une analyse rhétorique qui permette de saisir le propos et le but du journaliste. À cet égard, le jury souhaiterait signaler que toute rhétorique ne tend pas à la manipulation et qu'il convient, ici comme ailleurs, de soigner la formulation des idées et la précision de l'expression.

Le titre des documents doit le plus souvent être exploité, à condition qu'il soit bien compris. Dans le dossier n°1, document C (*Marriage à la mode*), il convient de ne pas lire « Marriage » comme « Mariage », faute de quoi on perd le jeu de mot bilingue voulu par Hogarth, un des éléments constitutifs du dossier. Cela révèle au passage une méconnaissance de l'orthographe anglaise.

Cette épreuve généraliste suppose des connaissances de base, y compris en matière de culture religieuse : par exemple, une question sur la Genèse, le péché originel, le serpent ou la pomme (dossiers n°2, 3, 7) ne doit pas mettre les candidats dans l'embarras, car tel n'est pas son but. Dans le même ordre d'idées, le jury de l'agrégation est en droit d'attendre des candidats qu'ils maîtrisent les concepts / mots qu'ils emploient. Par exemple, dans le dossier n°3, les notions de liberté et de libre-arbitre se sont parfois révélées floues au cours des exposés comme des entretiens, de même que l'emploi de l'adjectif « post-lapsarian ». Si le/la candidat(e) emploie les termes de modernisme ou de post-modernisme dans des acceptions floues ou erronées, le jury fera clarifier le propos lors de l'entretien. Il en va de même des idées préconçues sur des sujets comme la poésie (moyen d'introspection), la nature (forcément transcendante) ou l'artiste. De même, les mouvements / catégories esthétiques littéraires et artistiques se doivent d'être maîtrisés : le romantisme, le réalisme, le pop art, le lyrisme, etc.

D'une manière plus générale, pendant les 40 minutes environ que dure l'épreuve, le jury attend des candidats qu'ils manient une langue claire, précise et variée, sans employer un mot pour l'autre.

Entretien

L'entretien (d'une durée maximale de 25 minutes, à comparer avec 15 minutes pour la leçon ou le commentaire) est un moment important de l'épreuve : il permet aux candidats, sollicités par le jury, d'approfondir leur pensée par des micro-lectures qu'ils n'ont pas eu le temps de proposer lors de leur présentation, de clarifier des idées un peu floues, ou encore de rectifier des affirmations. Les questions sont là pour les guider vers une compréhension plus fine, plus complète ou plus juste des dossiers, jamais pour les piéger. Elles permettent d'attirer leur attention sur des points négligés lors de l'exposé. C'est donc un moment où le jury prend en compte la capacité des candidats à s'exprimer sans note, de manière claire et précise, à engager un dialogue avec le jury et à réagir positivement à ses suggestions. C'est à ce moment que certains d'entre eux parviennent à rattraper des erreurs d'analyse ou à corriger des imprécisions lexicales ou conceptuelles, ce qui est toujours pris en compte dans la notation. La réceptivité des candidats est à cet égard primordiale : tandis que la plupart écoutent avec attention les questions et/ou remarques du jury, on est parfois étonné d'entendre quelques rares candidats soupirer, croiser les bras ou bien déclarer que les documents sont « ennuyeux »... ! Les documents, outre leur intérêt propre, ont aussi l'intérêt, au sein du dossier, que les candidats veulent bien leur accorder par leur analyse et leur lecture éclairée.

En résumé, l'épreuve hors programme ne doit pas être particulièrement redoutée par les candidats à l'agrégation externe d'anglais, à condition de s'y être bien préparés pendant l'année et de faire preuve de discernement, de sens de la synthèse et de la nuance et d'une clarté de pensée indispensables à tout enseignant.

Gilles BERTHEAU (Université François-Rabelais, Tours)

8 COMPRÉHENSION-RESTITUTION et AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

8.1. COMPRÉHENSION-RESTITUTION

Il ne sera pas inutile de commencer par une présentation du déroulement de l'épreuve, d'autant plus que son format a évolué à la session 2011 du fait de l'intégration de la sous-épreuve Agir en Fonctionnaire de l'État et de façon Éthique et Responsable. C'est par cette sous-épreuve que le candidat doit commencer sa prestation dès son arrivée devant le jury, à l'issue de son temps de préparation réglementaire.

Après l'entretien qui vient clore la partie AFEER, le candidat bénéficie d'une ou deux minutes de pause, pendant lesquelles le jury lui rappelle les règles de l'exercice de Compréhension/Restitution (C/R). Un document sonore en anglais d'une durée inférieure à trois minutes est diffusé une première fois dans son intégralité. Le document est de source radiophonique, et peut représenter d'importe quel accent du monde anglophone. La diffusion se fait par le biais d'enceintes acoustiques : le candidat et le jury écoutent le document ensemble. Le candidat prend des notes dès le début de l'épreuve et il est libre de continuer à le faire à tout moment jusqu'à la fin de l'entretien. Le jury ne regarde pas les notes du candidat à l'issue de l'épreuve. Après une pause d'une minute, le document est diffusé une seconde fois. Cette fois, il est découpé en quatre segments de durée équivalente. La fin de chaque segment est matérialisée par un signal sonore, en l'occurrence un son de cloche. La diffusion est alors interrompue, et le candidat est invité à restituer immédiatement et en français le segment qu'il vient d'entendre. La procédure est la même pour chacun des segments. La restitution doit être la plus précise et la plus exhaustive possibles. Ce sont là les critères essentiels d'évaluation de l'exercice. Le candidat dispose ensuite d'une minute de réflexion pour reprendre ses notes. Le jury lui demande alors s'il souhaite modifier quelque chose dans sa restitution. Il n'est pas obligé de proposer des modifications, ni d'attendre la fin de sa restitution pour en proposer : il peut le faire quand il le souhaite tout au long de l'épreuve. Enfin, le jury pose des questions au candidat pour l'inviter à compléter ou à améliorer sa restitution.

La durée totale de la partie Compréhension/Restitution est de 30 minutes. Dans tous les cas, le jury laisse le candidat terminer sa restitution ; mais il est fortement souhaitable que la durée de la phase écoute—restitution ne dépasse pas vingt minutes, afin de laisser les dix dernières minutes de l'épreuve à l'entretien. Il est dans l'intérêt du candidat de ne pas écourter cette phase de l'épreuve, qui représente pour lui une occasion précieuse d'améliorer sa restitution. Le jury peut donc être amené à inviter le candidat à accélérer le débit ou le rythme de sa restitution s'il craint que celle-ci ne dépasse de beaucoup les vingt minutes prévues. Toutefois, la restitution doit être *dictée* au jury, qui la prend en note *in extenso verbatim*. Il ne faut donc pas commenter sa restitution (« je pense que c'est ça », « je n'ai pas entendu son prénom ») ne la surcharger de marques de l'oral (« en fait », « alors », « donc »). Le candidat qui dépasse les vingt minutes prévues pour la restitution se verra proposer de réduire, voire de supprimer, la minute qui lui permet de préparer l'entretien. Il reste libre de refuser cette proposition.

Le chronométrage de l'épreuve et le débit de la restitution sont donc des éléments clés de la réussite. Il est hélas trop fréquent que le jury, ayant demandé au candidat d'accélérer le *rythme* de sa restitution (autrement dit, de ne pas laisser de blancs entre les phrases restituées), se trouve confronté à un *débit* trop rapide (c'est-à-dire, qui rend plus difficile une prise de notes exhaustive par le jury). **Le candidat qui regarde le jury en dictant sa restitution ne devrait pas connaître ces problèmes car il verra si son rythme et son débit sont adaptés à une transcription efficace.**

Le titre du document sonore est fourni au candidat à la fin de l'entretien AFEER. Il doit permettre de commencer à préparer l'écoute et notamment de mobiliser les ressources lexicales et culturelles nécessaires pour être immédiatement opérationnel, quel que soit le sujet de l'enregistrement. Le candidat bien préparé saura chercher le terme « édulcorants » à partir du titre « *Artificial sweeteners* » (pour éviter la restitution peu satisfaisante « sucres artificiels ») et préparer l'abréviation *ad hoc* « AS » pour rendre sa prise de notes plus efficaces, et ce avant même d'avoir entendu le document pour la première fois. Il faut prendre des notes très exhaustives, et continuer à les compléter pendant la minute de pause et la deuxième écoute. Il est conseillé de prendre les notes en anglais : la traduction à cette étape ralentit l'exercice et le rend nettement moins efficace ; et au moment de l'entretien, le jury posera inévitablement des questions qui nécessitent que le candidat

puisse restituer en anglais des mots ou expressions entendus dans le document. Une réflexion et un entraînement particuliers seront nécessaires tout au long de l'année de préparation au concours pour que la prise de notes soit la plus efficace, la plus lisible, et la plus complète possibles. Il faut noter les changements de locuteurs pour savoir qui parle à tout moment (noter le sexe de chacun permettra d'éviter des erreurs dans le choix des pronoms), et ne pas oublier de repérer tout élément significatif du document.

Il ne s'agit pas ici d'un exercice de traduction consécutive, encore moins d'un commentaire ou d'une glose du document. **La restitution se fait à la troisième personne et au style indirect.** Il convient d'identifier chaque locuteur, par son nom (prononcé correctement et en anglais) si celui-ci est entendu dans le document, et éventuellement aussi par sa fonction. Il n'est pas nécessaire de coiffer sa restitution d'un « chapeau » ou d'une quelconque introduction : cela ne fait que perdre des secondes précieuses. Ainsi, pour le document « *The rich are back in the news* », dans lequel on entend au début de l'enregistrement :

Presenter:

This week, the rich are back in the news. Ed Miliband, the new Leader of the Opposition, said the gap between rich and poor does matter. It doesn't just harm the poor, it harms us all. Hugh, does it harm us all?

Hugh:

The annoyance, the irritation that those comments create in me! I kind of began my life kind of poor, yeah? My father was a truck driver. Yeah, he was a trade union guy. So maybe he had some of the Marxist leanings of the Miliband family...

la forme à donner à la restitution de ce passage pourrait être la suivante :

Selon le présentateur, les riches font encore parler d'eux cette semaine. Ed Miliband, dit-il, le nouveau chef de l'opposition, affirme que l'écart entre riches et pauvres a bien de l'importance : il est néfaste non seulement pour les pauvres, mais aussi pour toute la société. Le présentateur demande à son premier invité, Hugh, s'il confirme cette hypothèse. Hugh souligne que ce genre de réflexion provoque chez lui agacement et irritation. Ses origines étaient plutôt modestes : son père était camionneur et syndicaliste. Peut-être avait-il les mêmes tendances marxistes que la famille Miliband...

Le découpage de l'enregistrement en segments est fait pour en faciliter la restitution, et respecte la structure du document. Mais la segmentation n'a pas de sens intrinsèque. Il n'est donc pas utile de la souligner dans la restitution (ne pas dire « ce deuxième segment poursuit le même débat »). La restitution finale doit être une : s'il n'y a pas de changement de locuteur entre deux segments, il n'est sans doute pas utile de redire au début du nouveau segment que c'est toujours la même personne qui a la parole.

Le candidat veillera à varier les verbes introducteurs pour identifier les sources énonciatives, pour éviter de répéter sans cesse « le journaliste reprend alors la parole et dit... ». Ces verbes peuvent participer de la restitution du fond en reflétant le ton ou les propos des locuteurs : ironiser, s'agacer, rétorquer, nier, s'inquiéter... L'identification des locuteurs doit également être faite avec soin et sans ambiguïté possible. Présentateur, animateur, journaliste, correspondant, chroniqueur, critique : ce ne sont pas des synonymes, et ne doivent pas être employés indifféremment pour renvoyer à la même personne.

Tout élément significatif du document doit être restitué, des rires et soupirs des intervenants au générique de *La Croisière s'amuse* (dans le document « *Living on a cruise ship* ») ou la publicité pour un soda allégé (dans « *Artificial sweeteners* »).

Même si le candidat a le droit à tout moment de revenir sur un élément de sa restitution, des corrections et reformulations trop fréquentes finissent par nuire à la clarté de son propos, sans parler du temps qu'elles lui font perdre. Il faut s'entraîner à trouver rapidement la meilleure formulation possible de la phrase suivante pendant que le jury note la précédente. Chaque phrase doit être restituée une seule fois. Il ne s'agit pas d'adopter la posture d'un professeur de dictée ! Le candidat doit commencer la restitution de chaque segment dès qu'il entend le signal sonore, et indiquer qu'il l'a finie, pour que l'écoute puisse reprendre, en annonçant : « fin du segment ».

L'entretien de fin d'épreuve doit permettre au candidat d'améliorer sa prestation. Le jury ne pose jamais de questions destinées à piéger ou à déstabiliser le candidat. Les questions portent sur des éléments incorrectement restitués ou perfectibles : comme par exemple sur des faux-sens ou des contresens dans la restitution, sur des éléments mal ou non restitués, ou sur des erreurs d'expression en français (calques, anglicismes, ruptures de syntaxe, phrases agrammaticales). Le jury peut préciser si la question porte sur le sens de la restitution ou sur sa formulation en français. Il ne cite pas

le document anglais, mais il est fréquent qu'il demande au candidat de le faire, pour l'amener à identifier une faiblesse dans sa restitution. Les questions sont posées en français et le candidat doit répondre en français. Le jury apprécie une réponse claire et rapide. Le candidat peut maintenir son choix, ou alors proposer une nouvelle version (et une seule), qui doit être dictée au jury selon les mêmes règles que celles qui gouvernent la restitution initiale.

Seule une écoute régulière des media audiovisuels de langue anglaise pendant l'année de préparation du concours permettra d'améliorer ses performances. La compréhension de l'anglais oral en sera meilleure, et les grands thèmes de l'actualité politique, sociale ou culturelle, souvent présents dans les documents retenus pour le concours, seront mieux maîtrisés. En 2011, le jury s'est étonné de constater que certains candidats ne connaissaient pas le débat provoqué par l'augmentation des droits d'inscription dans les universités britanniques, le nom du nouveau chef du parti travailliste, l'existence du *Tea Party* aux États-Unis, le *Centre for Policy Studies*, l'anniversaire de la bible de Jacques I^{er}, le mariage royal, la politique *Don't Ask, Don't Tell* de l'armée américaine, ou la polémique autour de *WikiLeaks*.

Cette écoute permettra également d'entretenir tous les aspects de la culture d'angliciste – qui s'est révélée défaillante chez quelques candidats. Les documents cette année évoquaient, entre autres, Wrexham, Stonehenge, the Lake District ; les films *Rear Window (Fenêtre sur cour)*, *High Noon (Le Train sifflera trois fois)*, *Twilight* ; les auteurs A.S. Byatt, William Golding, John Fowles, Colm Tóibín ; les œuvres *Finnegans Wake*, *Dubliners (Les Gens de Dublin)*, *Ulysses (Ulysse)* ; le Booker Prize (de nouveau cette année : voir le rapport 2010 !). Certains candidats se sont trouvés en difficulté face à la différence entre *Time* et *The Times*, ou à celle entre *The Times* et le *Financial Times* ; ou encore aux expressions comme *berthing facilities* (devenue *birthing facilities*), *hit and run*, *ebb and flow*, *hit the ground running*, *start from scratch*, ou *naff*.

Le jury invite tous les futurs candidats à consacrer un effort particulier dans leur entraînement à la restitution précise des chiffres. *Nineteen-eighties* et *nineteen-eighty* ne renvoient pas à la même chose. Confondre soixante million de livres et seize millions de livres est indigne d'un agrégatif. Il faut savoir restituer *half as many* ou *three times as often* sans réfléchir. Une culture défaillante est venue aggraver une mauvaise écoute des chiffres chez quelques candidats pour transformer des disques 78 tours en disques 77 tours, voire en disques de 1978. Une conversion approximative des monnaies et des unités de mesures les plus courantes est souhaitable pour le respect de la langue cible de la restitution. Mais le bon sens l'est encore plus, pour éviter de laisser entendre que la descente d'une tyrolienne pourrait se faire à 700 km/h, ou que la livre sterling et l'euro seraient à parité.

Concluons en soulignant que l'épreuve de C/R, si exigeante soit-elle, a permis, encore cette année, aux bons candidats bien préparés de démontrer une compréhension nuancée de l'anglais, une maîtrise fine du français, et une culture d'angliciste remarquable. La clé reste l'entraînement régulier tout au long de l'année de préparation. Les candidats de 2012 trouveront l'ensemble des documents de cette session sur le site web de la Société des Anglicistes :

<http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?rubrique23>

Nous ne saurions trop les inciter à les travailler tous, dans les conditions de l'épreuve du concours – c'est-à-dire, si possible, devant un « jury » qui prend en note la restitution en temps limité. Ils ont aussi tout intérêt à consulter le petit lexique des media, du monde politique, des systèmes éducatifs, des termes économiques élaboré par Franck Bourcereau dans le rapport 2010, disponible à : http://media.education.gouv.fr/file/agr_ext/47/4/rapport_AgExtAng_2010_153474.pdf

Daniel RUFF (Université de Limoges) et toute l'équipe de Compréhension-restitution

8.2. AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

La troisième épreuve orale présentée dans le *Bulletin officiel* se déroule en deux parties : la sous-épreuve Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable (notée sur 5) et la sous-épreuve Compréhension-restitution (notée sur 15). Coefficient 3 pour l'ensemble de l'épreuve.

Elle commence par la partie Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable et se poursuit par la Compréhension-restitution. C'est la même commission qui attribue les deux notes.

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable

Définition et déroulement de l'épreuve

Le sujet est distribué au candidat en « loge » et il dispose de quinze minutes pour préparer son exposé. A l'issue de ces quinze minutes le candidat est conduit en salle d'examen. L'épreuve commence par l'exposé du candidat devant le jury pendant dix minutes. Cet exposé est suivi d'un entretien de dix minutes maximum avec le jury qui vise à faire préciser certains points au candidat, à le conduire à approfondir sa réflexion ou rectifier certaines erreurs, le cas échéant. Les questions peuvent également porter sur des aspects du système éducatif qui vont au-delà de la question traitée par le sujet.

Connaissances et compétences attendues

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable constitue la première des compétences attendues des professeurs telles qu'elles sont définies à l'arrêté du 19 décembre 2006, publié au *Bulletin officiel de l'éducation nationale* numéro 1 du 4 janvier 2007. Elle est définie en termes de connaissances, capacités et attitudes :

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligations de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;
- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;

- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Typologie des sujets proposés lors de la session 2011

Les situations-problèmes proposées aux candidats lors de la session 2011 pouvaient tout aussi bien se situer dans un contexte d'enseignement secondaire que d'enseignement supérieur (université, classes préparatoires, BTS), secteurs d'exercice des professeurs agrégés. Les sujets concernaient des grandes familles de thèmes ayant trait au système éducatif :

- vie scolaire et universitaire : relation du professeur avec les membres de la communauté éducative ;
- aspects éthiques de la pédagogie des langues ;
- évaluation et examens ;
- tenue de classe ;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre scolaire.

Cette catégorisation est indicative : il n'est pas attendu du candidat lors de l'épreuve qu'il reste dans la limite d'un étiquetage réducteur. La plupart des sujets concernaient plusieurs composantes de l'exercice du métier de professeur.

Les sujets de la session 2011 exposaient tous une situation-problème accompagnée d'une ou plusieurs questions. Les questions étaient indicatives, non limitatives, et n'appelaient pas une réponse unique. Elles ne dispensaient bien évidemment pas le candidat de définir une problématique. Le candidat doit les considérer comme des pistes destinées à alimenter sa réflexion. Le jury a constaté

que les meilleurs candidats ont su les dépasser et proposer une problématique pertinente fondée sur leur réflexion personnelle.

Analyse de la session 2011 et conseils aux futurs candidats

La démarche ci-dessous est naturellement indicative.

Le candidat doit procéder à une lecture attentive et à une analyse rigoureuse de la situation-problème en prenant en compte tous les termes du sujet pour éviter de partir sur de fausses pistes. Des contre-sens radicaux ont été commis, par exemple, quand les candidats n'ont pas noté que la situation décrite relevait de l'enseignement supérieur et ont proposé, pour la résoudre, des mesures incompatibles avec l'âge des étudiants, comme par exemple la convocation de leurs parents ou encore l'attribution d'heures de retenue à des étudiants de BTS.

Il est important de proposer une problématique, ou en tout cas de référer la situation à une ou plusieurs familles de questions relatives à l'éducation. Les cas soumis à étude ne sont pas, en effet, univoques. L'un des sujets, par exemple, évoquait l'attitude d'un élève bilingue qui perturbait la classe. Ce sujet posait des questions relatives à la tenue de classe, mais renvoyait évidemment aussi à des questions pédagogiques puisque c'est assurément l'adoption d'une méthodologie d'enseignement adaptée à ce type d'hétérogénéité qui permettra d'envisager une résolution. La construction d'une problématique permet ainsi au candidat d'éviter de s'enfermer d'emblée dans la voie étroite du traitement du sujet à l'aune d'une seule situation de référence – vécue ou non. L'épreuve n'est pas un jeu de rôles, ni un exercice de narration d'anecdotes. Les candidats se présentant au concours de l'agrégation doivent être capables d'inscrire leur réflexion dans une démarche intellectuelle qui associe le général et le particulier, la théorie et la pratique, l'expérience personnelle et la conceptualisation.

La réponse proposée doit être argumentée, référée à quelques textes réglementaires et adossée à des exemples précis. Si le sujet ne propose pas d'illustrations de la question éducative et/ou pédagogique soulevée, le candidat devra prendre l'initiative d'en proposer lui-même. L'un des sujets, qui évoquait l'envoi de courriers électroniques par un élève à ses camarades de classe suite à une usurpation d'identité, laissait au candidat le soin d'envisager une gradation des sanctions au regard de la gravité des faits évoqués en fonction du contenu des courriers électroniques.

Le candidat doit envisager différentes solutions ou démarches de résolution, les présenter succinctement avec leurs avantages et inconvénients en faisant preuve de bon sens. Le jury n'attend pas une réponse univoque et convenue. Les situations proposées sont souvent complexes et exigent du candidat qu'il fasse preuve de sens de la mesure et de la nuance dans l'analyse qu'il en propose et les solutions qu'il envisage pour les résoudre. Il importe assurément d'adapter la réaction au degré de gravité du problème pour, par exemple, éviter de proposer, comme l'a fait un candidat, de faire appel à la gendarmerie pour garantir la sécurité des élèves avant d'organiser une correspondance écrite avec un établissement américain. On attend aussi d'un futur professeur agrégé qu'il soit capable d'exercer son esprit critique et d'évaluer la situation proposée sans la dramatiser à outrance. Pour traiter un sujet qui évoquait la disparition d'une trousse au sein de la classe pendant qu'un élève écrivait des phrases au tableau à la demande du professeur, il était attendu du candidat qu'il concentre son attention à la fois sur la réponse à apporter à la situation en termes de tenue de classe et sur la dimension pédagogique de la question – quel est l'intérêt d'une activité consistant à « écrire des phrases » ? Quel autre type d'activité permettrait de mobiliser davantage l'attention de tous ? – plutôt que d'envisager d'emblée un arsenal répressif inadapté.

Il est attendu des candidats qu'ils soient prêts à opérer des transferts entre les domaines de l'enseignement secondaire et supérieur, c'est-à-dire qu'ils prennent en compte les différences et similitudes entre ces contextes pour envisager des démarches de résolution de problème adaptées. Si la situation décrite dans certains sujets relevait explicitement du contexte de l'enseignement supérieur, le jury a pu souhaiter sonder les connaissances des candidats sur les démarches à adopter dans une situation analogue dans le cadre de l'enseignement secondaire. La situation inverse a également été rencontrée au cours de cette session. Les candidats doivent dans tous les cas commencer par bien identifier le contexte présenté dans la situation de départ et développer une réponse détaillée adaptée à celui-ci avant d'opérer un transfert susceptible de faire valoir des connaissances étendues à d'autres domaines.

Il est attendu du candidat qu'il fournisse une conclusion sinon définitive, du moins cohérente et qu'il s'engage dans sa réponse en n'hésitant pas à parler à la première personne lorsque vient le moment d'énoncer des choix. Le jury a su apprécier, à l'issue d'un exposé nuancé, des conclusions claires du type : « Personnellement, je ne choisirais pas d'utiliser en classe de lycée des dessins humoristiques au contenu très polémique (xénophobe, par exemple), même en ayant anticipé sur les

réactions des élèves et en ayant pris soin d'intégrer l'étude de ces documents dans un projet qui les inscrive dans une problématique historique ou civilisationnelle ».

L'entretien doit être abordé comme un véritable dialogue avec le jury et le candidat doit saisir l'opportunité des questions posées par le jury, pour compléter, nuancer, voire reconsidérer une prise de position si des faiblesses ou contradictions lui sont signalées. Un entretien réussi nécessite une écoute attentive des questions et une bonne aptitude à communiquer. Contact visuel, courtoisie, argumentation solide sont autant de critères pris en compte par le jury.

Rappelons, en conclusion, que les candidats se présentent au concours de l'agrégation et que le jury attend qu'ils démontrent de solides capacités de problématisation et de conceptualisation. Il n'est pas nécessaire d'être déjà professeur pour réussir brillamment cette épreuve. Le jury a eu l'occasion d'attribuer d'excellentes notes à des candidats qui n'avaient aucune expérience de l'enseignement mais qui ont su démontrer des qualités d'analyse fondées sur une réflexion fine, des connaissances maîtrisées et du bon sens.

Quelques liens utiles

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative :

<http://www.education.gouv.fr/>

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche :

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

Eduscol : <http://eduscol.education.fr/>

SAES (société des anglicistes de l'enseignement supérieur) : <http://web.univ-pau.fr/saes/>

Revue internationale d'éducation de Sèvres (CIEP) : <http://www.ciep.fr/ries/index.php>

Administration et Education Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE) : <http://www.afea.fr/spip.php?rubrique4>

La Lettre de l'éducation : <http://www.lalettredeleducation.fr/>

Elisabeth AUBOIS et Jean-Louis PICOT (inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux d'anglais), avec la collaboration des membres du jury d'AFER-CR

9 EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

En raison des problèmes de lisibilité des symboles phonétiques, ce rapport sur l'anglais parlé est également disponible en version PDF, avec le rapport sur la partie « Phonétique » de la « Composition de linguistique » à l'écrit.

S'agissant d'une agrégation de langue vivante dont la fonction est d'évaluer de futurs enseignants, on ne s'étonnera pas de l'importance centrale accordée à la qualité de l'expression orale. Précisons d'emblée que la note d'anglais parlé (coefficient 2) est la moyenne des trois notes obtenues en leçon, en commentaire et au cours de l'épreuve hors programme. Ces trois notes sont attribuées indépendamment les unes des autres : le jury EHP, par exemple, n'a pas connaissance, au moment de délibérer, des notes d'expression déjà attribuées. Si l'on additionne le temps d'expression maximal du candidat au cours des trois épreuves se déroulant en anglais, on constate que chacun prend la parole en continu pendant une heure vingt, auquel il faut rajouter un temps d'entretien d'environ trente cinq minutes (uniquement en commentaire et en EHP), ce qui permet d'apprécier à leur juste valeur les qualités d'angliciste et de communicant de l'agrégatif. C'est dire à quel point il est essentiel de préparer bien en amont les épreuves d'expression orale, d'abord par des séjours prolongés en pays anglophones, ensuite par le recours à toutes les ressources qu'offrent les médias modernes (chaînes de télévision anglophones, stations de radio en ligne permettant d'entendre une grande variété d'accents, cinéma, musique). Lors des oraux 2011, on a pu entendre de très grandes disparités dans la qualité de l'expression orale, certains candidats donnant l'impression de n'avoir fait que de brefs passages en pays anglophones. Qu'on passe l'agrégation vers la fin d'un parcours universitaire classique ou à un stade plus avancé de sa carrière, l'expérience démontre que l'immersion dans la langue doit être périodiquement renouvelée car l'authenticité de la chaîne parlée et de l'intonation diminue si la langue ne se pratique qu'en situation de classe.

Ce rapport ne constitue pas, loin s'en faut, un relevé exhaustif de toutes les fautes d'expression entendues et notées, seulement des plus fréquentes, voire celles qui guettent les francophones en vertu des différences et des ressemblances souvent trompeuses entre l'anglais et le français. Nous conseillons fortement aux candidats de prolonger la lecture de ce rapport en consultant ceux des années passées.

Chaîne parlée et intonation

Lorsque l'on parle de la musique de la langue, celle-ci ne doit pas être considérée comme un simple souci d'ordre esthétique. La langue anglaise se caractérise par un système accentuel très différent du système syllabique français, et on pourrait peut-être accuser tel candidat resté trop prisonnier des schémas accentuels de sa langue maternelle de dénaturer, même d'écorcher, cette langue qu'il prétend aimer et faire partager. La prise en compte insuffisante de ces composantes essentielles que sont rythme, accentuation, intonation de phrase avec ses temps forts et faibles, amène un certain nombre de candidats à parler tantôt d'un débit lent et hésitant, articulant chaque syllabe, tantôt à adopter un débit plat et monocorde, tantôt un débit haché qui « martèle » les mots de manière trop insistante. Au niveau de l'agrégation, une réelle fluidité est attendue.

Au-delà de cet aspect mélodique, la prosodie spécifique de l'anglais conditionne fortement l'intelligibilité même du discours, faute de quoi le locuteur étranger se fait difficilement comprendre, ce qui oblige ses auditeurs à un effort d'attention supplémentaire s'ils veulent « capter » le sens des propos entendus. Alors que le français, langue où l'accent de phrase est peu marqué, recourt à toutes sortes de procédés syntaxiques et lexicaux pour souligner les notions-clés et éviter la monotonie, c'est bien par l'accentuation que l'anglais obtient des effets équivalents (*une pièce dont la popularité ne se dément pas* → *an **enduringly** popular play / quel que soit le genre auquel ce roman appartient* → ***whatever** the genre of the novel / l'argument sur lequel se fonde l'auteur* → *the author's **main** argument*). Le candidat qui prononce de telles phrases d'un ton monocorde diminue la clarté même de ses propos tout en se privant d'un moyen précieux pour convaincre, voire séduire son public. Et si le candidat omet d'accentuer des adjectifs expressifs (*gruesome, pitiful, stunning*) et *a fortiori* des superlatifs (*the most absurd, the least surprising*), l'absence d'accentuation va à l'encontre du sens même des mots.

Repris en anglais, le schéma intonatif français entraîne donc une absence de modulation que le jury ne manquera pas de pénaliser. Ceci est particulièrement vrai pour l'intonation montante « à la française », laquelle risque d'être perçue comme un signe d'incertitude. Certes, on retrouve cette *high rising intonation* en Australie et dans certaines régions des États-Unis (sans que les locuteurs

paraissent en proie au doute), mais le candidat français a tout à gagner en réservant l'intonation montante à certaines phrases de type interrogatif (voir aussi le rapport 2010).

Le meilleur conseil que nous puissions donner aux candidats désireux de progresser dans ce domaine, c'est de procéder d'abord à l'écoute répétée, attentive, ciblée, de locuteurs natifs (à la radio, par exemple, puisqu'elle permet de mieux se concentrer sur l'aspect purement phonique de la communication), ensuite de s'enregistrer, et de se faire écouter par d'autres afin de mieux cerner les faiblesses éventuelles.

Accent

Ce même conseil vaut également pour l'accentuation lexicale, qui constitue un repère fondamental pour la compréhension de la langue orale. Un déplacement d'accent change parfois la catégorie grammaticale, voire le sens même du mot (**compound / compound, content / content, remark / remark / convict / convict, differ / defer**). A ce propos, il est fortement conseillé aux candidats de se servir en dernier recours du dictionnaire unilingue qui leur est proposé pendant le temps de préparation de l'épreuve, notamment pour les mots-clés de leur exposé car il n'est pas acceptable à ce niveau que l'on se trompe sur des mots aussi courants que **rhetoric, satire, harvest, consent, specific, politician, photographer, reflexive, engineer**, pour ne citer qu'une poignée d'erreurs. Les règles d'accentuation des mots multi-syllabiques incontournables (*-ity, -ous, -ology, -ion, -ician*) doivent être connues sur le bout des doigts et appliquées sans hésitation.

Si les membres du jury tentent de noter toutes les fautes de langue commises, cela ne signifie pas qu'ils accordent une importance excessive au moindre déplacement d'accent, à condition que celui-ci n'entrave pas la compréhension et qu'il ne soit pas répété de manière systématique par la suite. Inutile donc de marquer une pause, de se reprendre en coupant net son élan, ce qui a pour effet de nuire à la fluidité de l'exposé. L'essentiel est de ne pas reproduire l'erreur.

Phonèmes

D'année en année, les rapports d'expression orale soulignent l'effet catastrophique d'une prononciation déficiente, notamment en matière de phonèmes. L'éventail plus large de phonèmes en anglais, leur subtilité d'articulation, l'importance des diphtongues, posent de redoutables problèmes aux francophones, surtout lorsque l'apprentissage de la langue se fait à un âge tardif. Parmi les erreurs de prononciation les plus fréquentes et les plus dommageables figure l'inaptitude à réaliser clairement les oppositions essentielles entre voyelles relâchées (brèves) et tendues (longues):

- /ɪ/ (*grin / ship / lip / hip*) en opposition avec /i:/ (*green / sheep / leap / heap*)
- /ʊ/ (*book / foot / put*) en opposition avec /u:/ (*shoe / fool / mood / two*)
- /ʌ/ (*knot / stocks / blog*) en opposition avec /ɑ:/ (*nought / stalks / wall*)
- /ʊ/ (*gull / sun / shut*) en opposition avec /ɜ:/ (*girl / herd / shirt*)

C'est sans aucun doute l'opposition entre les deux premiers phonèmes (ceux de *ship* et de *sheep*) qui fait trébucher le plus de candidats, comme en témoigne la neutralisation trop fréquente des oppositions entre *live* et *leave*, *rid* et *read*, *bit* et *beat*, *slipping* et *sleeping*, ainsi que la nébuleuse qui entoure parfois *this* et *these*, à tel point que l'on ne sait plus si cela relève d'un problème de phonétique ou de grammaire. Le candidat doit également veiller à ce que les diphtongues soient bien en place puisqu'il s'agit là d'un trait tout à fait caractéristique de la phonétique anglaise : *modal* (à ne pas confondre avec *model*), *idea*, *whole*, *demonstrate*, *poem*, *knows*, *share*. *Blair*, *focus*, *both*. Au chapitre des mots incontournables et néanmoins sources d'erreurs, on relève *dossier* /ɔ:/, *foreigner* /ɔ:fəˈrɛnə/, *iron* qui doit rimer avec *lion*, *blood* et *flood* avec *mud*, *devil* avec *level*, et *Evil* avec *Knievel* (surnom d'un célèbre cascadeur américain).

Les noms propres méritent une attention toute particulière car la moindre dénaturaison les rend facilement méconnaissables. Si le jury a fait preuve d'indulgence quand il a fallu nommer la race de chevaux doués d'intelligence inventée par Jonathan Swift (les *Houyhnhnms*), il s'est montré moins compréhensif envers toute erreur commise sur le prénom de l'auteur irlandais ainsi que sur des noms d'hommes, de femmes, de lieux ou même d'animaux pourtant connus : Hogarth, e. e. cummings, Moby Dick, Leviathan, Cruickshank, Persephone, Constable, Bunyan, Calais, Arkansas, Melbourne, H.G. Wells, Denise, Penelope, Ulysses, Daedalus, Edward Hopper. Encore une fois, il ne faut surtout pas se priver du dictionnaire de prononciation mis à la disposition des candidats, notamment pour vérifier la bonne prononciation des mots de la citation que vous allez mettre en exergue ou du passage que vous allez lire à haute voix. Il convient aussi de souligner la nécessité absolue de

prononcer à l'anglaise ou à l'américaine toute expression latine (*post hoc propter hoc, mea culpa, status quo, quid pro quo*), de manière à ce qu'elle soit compréhensible pour un auditeur anglophone, et d'angliciser les mots étrangers, qu'ils soient italiens (*crescendo, chiaroscuro*), allemands (*Bildungsroman, Unheimlich*) ou français (*coup d'état, mise en abyme, cul-de-sac*).

Contrairement aux pratiques d'un temps révolu, le jury ne cherche aucunement à valoriser tel ou tel accent, ni à faire la fine bouche devant tel autre, qu'il soit national (australien, irlandais, néo-zélandais, américain, anglais) ou régional (Yorkshire, Sud des Etats-Unis, Ulster), à condition toutefois que la reproduction du système phonétique soit authentique et cohérente, qu'elle ne mélange pas des phonèmes de provenance diverse et variée.

Lexique

Si de nombreux candidats disposent d'une palette lexicale riche et variée leur permettant de faire la description nuancée d'un tableau, de résumer un texte sans en reprendre les termes mêmes, d'aller au fond d'une analyse littéraire subtile, d'autres exposés souffrent d'une grande pauvreté d'expression, qu'il s'agisse de la métalangue spécifique des épreuves à option ou de l'anglais général.

Nous ne reprendrons pas la liste des expressions à proscrire dressée par le rapport 2010, si ce n'est pour souligner l'effet de redondance complet que produisent sur un auditeur anglophone des expressions calquées du français telles **We can say that... / *One may say that... / *What can be said is... / *We cannot deny that... / *We can notice that...* A ce propos, on peut constater que le verbe « constater » est quasiment intraduisible en anglais, pour la simple raison que l'anglais même littéraire tend à réduire, sinon gommer, cette distance rhétorique qu'affectionne le français : « On peut constater l'originalité de cette métaphore » → *This metaphor is highly original*. Ainsi, contrairement à l'usage français, on peut très bien avoir recours à la première personne (*I / my*) pour présenter son plan ou pour conclure son analyse (*I shall argue that / I would suggest that*). Il suffit d'en user avec modération et de se servir des verbes de modalité pour nuancer l'énonciation subjective.

L'emploi récurrent de tournures calquées du français est non seulement maladroit; il témoigne d'une méconnaissance des tendances naturelles de la langue (et même de la pensée) anglaise. Si le français privilégie volontiers les tournures nominales (« connaître une augmentation », « pratiquer une opération », « faire une enquête », « procéder à une arrestation »), l'anglais préfère invariablement la simple tournure verbale : *increase, operate, investigate, arrest*. Il faut donc remplacer **make a criticism* par *criticise*, **put into question* par *question*, **make a portrait* par *portray*, **make a eulogy* par *praise*.

En matière de lexique comme en phonétique, la qualité première de l'angliciste doit être l'authenticité, c'est-à-dire la recherche du mot juste, sachant qu'en anglais celui-ci sera le plus souvent un mot spécifique. *Think particular* devrait être la devise du candidat car l'anglais tend de lui-même vers l'hyponymie là où le français préfère souvent l'hyperonymie : « un établissement » sera donc *a school, a prison, a hospital*, ou bien *an asylum*. De même, il vaut mieux laisser au placard des hyperonymes tels que *element, information, ou fact*, afin de sortir à leur place le mot particulier qui convient, que le contexte soit littéraire, linguistique ou civilisationnel. Certes, il est bien commode en EHP de parler des trois *documents* lors de l'introduction, mais il est fortement conseillé par la suite de recourir à des termes qui prennent en compte la nature spécifique de chaque « document » (*photograph, engraving, oil painting, essay, treatise, scene* et ainsi de suite). Evitez surtout les calques improbables tels que *visual document, iconographic document* ou *journalistic text*. Si ce dernier terme (*text*) est devenu monnaie courante dans le champ des études littéraires britanniques et américaines au cours des années quatre-vingt (grâce à l'influence de la critique française), il ne faut pas pour autant le servir à satiété, accommodé à toutes les sauces (*Shakespeare's text, Bacon's text, Hawking's text*). Là encore, les mots spécifiques sont légion : *scene, passage, article, essay, prologue, preface, chapter, dialogue* (la liste n'est pas exhaustive). Le futur enseignant doit savoir qu'il passera bien des heures à démontrer à ses élèves que, justement, un roman ne se lit pas comme une autobiographie, ni un article de presse comme une nouvelle.

Au chapitre des termes de base, précisons qu'on peut panacher *extract, excerpt, passage* (tous les trois suivis de *from*), que **extracted from* n'existe que dans l'industrie minière et chez le dentiste, que les phrases à tiroir comme **This visual document is a photograph* ou **This document is a text, or to be more precise, an extract from...* sont inutilement laborieux. Il vaut mieux appeler un chat un chat dès le départ.

Grammaire

En règle générale, les candidats de l'agrégation 2011 semblent posséder une assez bonne maîtrise

de la grammaire de l'anglais. Puisque les difficultés ne varient guère (prépositions, verbes prépositionnels, aspects verbaux, déterminants), nous ne pouvons que renvoyer les futurs candidats vers les rapports des années précédentes. Soulignons toutefois quelques problèmes récurrents. D'aucuns persistent dans l'emploi erroné de BE+V-ing au présent pour rendre compte d'un texte ou d'un document iconographique. Les règles qui gouvernent l'emploi de l'article ne sont pas toujours appliquées à l'oral (**the British society, *the nature, *the public opinion, *the freedom of speech*). Par ailleurs, on entend souvent un *it* parasite dans des phrases telles que **as the writer explains it, *as we are told it, *as I explained it*. Une dernière remarque, qui concerne à la fois le lexique et la grammaire, s'impose au sujet de *the fact that*, tournure employée à tort et à travers, de manière très maladroite (**this argument entails the fact that, *a statement about the fact that*). Il s'agit parfois d'une maladresse passagère mais il peut aussi témoigner d'une méconnaissance de la valeur de certaines formes grammaticales. D'abord, rappelons que les verbes *stress, hint, point out, underline* et bien d'autres se passent très bien de ce rajout : *The essayist points out [*the fact that] that freedom is relative*. Dans un grand nombre d'énoncés, la forme nominale du verbe fournit une solution à la fois correcte et élégante : a) **The fact that he failed to complete his play → His failing to complete his play* b) **The fact that she was an orphan → Her being an orphan*.

Communication

Les oraux d'un concours de langue constituent d'abord un moyen d'évaluer des connaissances théoriques et un savoir-faire linguistique, mais il s'agit aussi de jauger les capacités d'un individu à communiquer et à convaincre son public, ce dernier point justifiant que tout candidat anglophone n'obtienne pas forcément la note maximale en expression orale. Il faut donc respecter un certain nombre de règles en la matière : adopter un débit de parole ni trop lent ni trop rapide (une bonne gestion du temps de l'épreuve est capitale pour éviter les accélérations brutales à trois minutes de la fin), une gestuelle qui accompagne la parole de manière discrète mais efficace (ne croisez pas les bras), une posture plutôt droite, non voûtée, permettant de maintenir facilement le contact oculaire. Évidemment, la lecture d'un texte entièrement rédigé nuit fortement à la communication. À la fin de l'épreuve, d'ailleurs, le jury procède à la vérification rapide des notes du candidat. Si une épreuve orale de langue oblige en quelque sorte à jouer (sincèrement) le rôle du parfait angliciste, il faut « rester en personnage » tout au long de sa prestation. Pour être spontanées, les fautes d'aspect (**I'm not finding my quote*) n'en sont pas moins révélatrices ; l'expression d'une frustration passagère ne doit pas dépasser les limites de la langue anglaise (**Ah la la!*).

Ces quelques remarques sur l'importance d'une communication efficace ne signifient pas que le jury sous-estime la valeur inestimable de l'expression spontanée, preuve d'une réelle aisance dans la langue, ou la capacité du candidat à faire partager le plaisir d'un texte ou d'un fait de langue, y compris par un jeu de mots bien amené. Et lorsque ces qualités d'expression sont mises au service d'un réel savoir, le jury est d'autant plus heureux de récompenser les mérites du candidat.

Robin WILKINSON (professeur CPGE au Lycée Édouard Herriot de Lyon)
