 <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 2010

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. 16
Composition du jury 2010	p. 17

I Épreuves écrites p. 21

1	Dissertation en français	p. 21
2	Commentaire de texte en anglais	p. 31
3.1	Composition de linguistique	p. 41
3.2	Composition de linguistique : phonologie [rapport séparé en version pdf]	
4.1	Traduction : version	p. 50
4.2	Traduction : thème	p. 57

II Epreuves orales p. 64

1	Leçon de littérature	p. 64
2	Explication de texte de littérature	p. 67
3	Leçon de civilisation	p. 70
4	Commentaire de document de civilisation	p. 75
5	Leçon de linguistique	p. 80
6	Explication linguistique de texte	p. 83
7	EHP (épreuve hors programme)	p. 87
8	Compréhension-restitution	p. 91
9	Expression orale en anglais	p. 97

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 2010.

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.

Comme dans les rapports précédents, il n'est toutefois pas inutile de rappeler certaines évidences, par exemple la nécessité de consacrer son année à la préparation d'un concours dont on sait qu'il est de très haut niveau. Cela revient à dire que le concours devrait être une priorité pendant les mois qui précèdent les épreuves, certes écrites, mais également orales. Nous conseillons à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles entre le 20 juin et le 20 juillet. Cette année, l'oral s'est terminé le 14 juillet au soir, mais nous ne pouvons en aucune façon garantir qu'il en sera de même l'année prochaine.

Tout candidat doit comprendre qu'il est très difficile de modifier les dates des convocations aux oraux. Le bureau 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 bureau modifie la date de la convocation.

Il est impératif que les futurs candidats signalent au ministère avant le 1^{er} juin 2011 leurs indisponibilités pendant la période allant du 20 juin au 20 juillet. Si celles-ci sont dûment justifiées (notamment pour des raisons médicales), le bureau en tiendra compte au moment de l'établissement des convocations, probablement entre le 2 et le 5 juin.

A propos de l'écrit

A l'écrit, chaque épreuve (dissertation en français, commentaire en anglais, composition de linguistique, thème et version) est affectée du coefficient 1, ce qui fait un coefficient 5 pour l'ensemble de l'écrit, à comparer avec un coefficient 10 pour l'oral (11 à partir de la session 2011).

La durée de la première épreuve (dissertation) est de 7 heures. Toutes les autres épreuves durent 6 heures.

Année après année, les rapports de tous les concours rappellent qu'il est très dangereux de faire des impasses. Rappelons qu'aucune question ou œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation ou du commentaire à l'écrit.

Il est tout aussi 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.

D'une manière générale, ce qui fait un bon sujet est son intitulé même et non sa différence par rapport à ceux des années précédentes ou à ceux d'autres concours. Cela vaut également pour la linguistique, discipline pour laquelle il serait dangereux de faire une impasse sur les questions larges données au concours ces dernières années.

Il faut rappeler une règle qui vaut pour toutes les épreuves de l'écrit : aucune épreuve ne supporte l'improvisation de dernière minute. Il faut s'y préparer très longtemps à l'avance. Le « cahier des charges » de la dissertation, qu'elle porte sur une œuvre littéraire ou sur une question de civilisation, ou du commentaire (en littérature ou en civilisation) est très contraint et suppose des années de pratique. Il en va de même de la composition de linguistique, qui suppose des connaissances solides en grammaire et en phonologie, qu'il est illusoire de vouloir acquérir simplement l'année du concours. Concernant les deux disciplines à programme (la littérature et la civilisation), il est indispensable de pouvoir faire appel à des connaissances très précises et de pouvoir, par exemple en littérature, donner des citations non erronées du texte. En civilisation, des dates précises, des connaissances des mécanismes institutionnels et des citations exactes d'acteurs ou d'observateurs sont appréciées.

La traduction repose également sur des connaissances grammaticales solides. Il est essentiel de réviser toute la grammaire de l'anglais (mais aussi du français) en amont de l'année de préparation. De même, le travail d'apprentissage d'un vocabulaire actif dans tous les champs lexicaux doit avoir été effectué bien avant l'année où on décide de passer le concours. Il en va de même de la technique de la traduction qui ne peut pas s'acquérir en quelques mois. Ce sont là des évidences qu'il n'est pas inutile de rappeler.

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 que toutes les universités proposent aux candidats.

A propos de l'oral

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 :

- une journée, les candidats passent la leçon ;
- une autre journée, ils ont une explication ou commentaire de texte le matin et ils passent l'après-midi la compréhension / restitution (C/R). À partir de la session 2011, à la compréhension / restitution s'ajoutera la nouvelle sous-épreuve intitulée « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » (voir plus bas) ;
- une troisième journée est consacrée à l'épreuve hors programme (EHP).

Les coefficients de la leçon, de l'explication et de l'EHP ne changeront pas en 2011 : coefficient 2 pour chacune de ces épreuves.

L'ensemble « compréhension / restitution + nouvelle sous-épreuve » sera affecté d'un coefficient 3, alors que jusqu'à présent la C/R avait un coefficient 2. Précisons que la C/R sera notée sur 15 points et la sous-épreuve « Agir en fonctionnaire... » sur 5 points.

À cela s'ajoute une note 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.

En 2011, le coefficient de l'oral sera donc de 11 (au lieu de 10 lors des dernières sessions) et celui de l'écrit de 5 (inchangé).

La nouvelle sous-épreuve se verra par conséquent affectée d'un coefficient 0,75 (car notée sur 5 points) sur 16, soit environ 4,7 % de l'ensemble des notes du concours.

Pour information, à l'oral, les candidats ont accès aux ouvrages au programme en littérature et en civilisation (*The Federalist* cette année et en 2011). Ils sont disponibles à la fois pour la leçon et pour le commentaire et peuvent être utilisés devant le jury. Il est, malgré cela, essentiel de très bien connaître les œuvres au programme, de façon à pouvoir facilement retrouver une citation ou un passage important.

En littérature et en civilisation, 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.

En linguistique, on attend des candidats qu'ils connaissent toute la grammaire de l'anglais car le commentaire, hors programme, peut concerner tout point de la grammaire anglaise. Pour la leçon, qui ne porte plus que sur une question (« Les prépositions » en 2011), on attend des connaissances théoriques précises de la part des candidats.

Dans les salles de préparation, les candidats ont à leur disposition un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation pour toutes les épreuves, sauf pour la compréhension / restitution. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles ou celle des noms propres. Pour l'épreuve 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.

Enfin, il est explicitement demandé aux candidats d'énoncer clairement leur plan à la fin de leur introduction, voire de le dicter.

Toutes les épreuves orales se terminent par un **entretien**. Le jury ne pose pas de questions piège mais souhaite à l'issue de l'exposé entamer un débat, qui doit permettre de lancer une discussion de haute tenue. Il est conseillé d'éviter de dire « comme je l'ai déjà dit » lors de cet entretien, dont l'objectif est d'aller plus loin dans la discussion et non de résumer ce qui a déjà été dit. Les questions sont en anglais, sauf après la leçon, où elles sont en français.

Précisons que 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.

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

Que les futurs candidats se rassurent : le concours 2011 ressemblera de très près à celui qui existe depuis la modification importante de la maquette de l'agrégation opérée en 2000, malgré l'introduction d'une nouvelle sous-épreuve, intitulée « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». Rappelons que son coefficient sera de 0,75 sur un total de 16.

Voici comment elle est présentée dans l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation :

L'épreuve se déroule en deux parties. La première partie est notée sur 15 points, la seconde sur 5 points ; coefficient 3 (préparation de la seconde partie de l'épreuve : quinze minutes ; durée totale des deux prestations orales : cinquante minutes).

Première partie : épreuve sans préparation de compréhension et restitution. Le candidat écoute un document authentique en langue anglaise d'une durée de trois minutes maximum. Après une seconde écoute fragmentée, il propose la restitution orale de ce contenu en français. Cet exercice est suivi d'un entretien en français avec le jury (durée de la première partie de l'épreuve : trente minutes maximum).

Seconde partie : interrogation en français portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » (présentation : dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes). Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document qui lui a été remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation de l'épreuve. La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.

Les deux parties (compréhension / restitution + Agir en fonctionnaire...) seront notées par un même jury (composé exclusivement d'anglicistes). L'ordre pourra être 1. « Agir en fonctionnaire... » ; 2. « compréhension / restitution ».

En résumé

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.

Sur quelques chiffres de la session 2010

Les résultats de la session 2010 sont assez proches de ceux de l'année dernière, principalement en raison du nombre de postes offerts au concours, qui n'a pas changé (128).

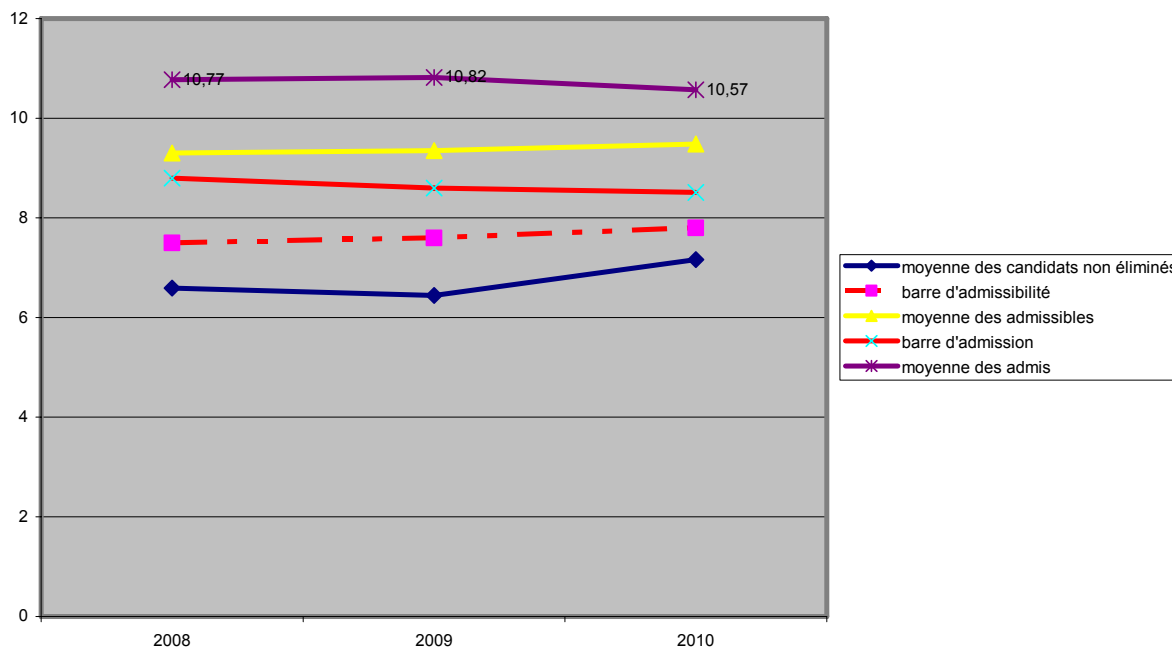
La barre d'admission (8,51) est en très légère diminution par rapport à celle de l'an passé (8,6 et 8,8 en 2009) et est la même que celle de 2007 (8,5), alors qu'il y avait 145 postes au concours. La barre d'admissibilité (7,8) est en augmentation (7,6 en 2009 et en 2008 ; 7,5 en 2007), alors que le nombre d'admissibles est en baisse.

Contrairement aux années précédentes, le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues, est en légère augmentation, si on prend en compte l'ensemble des admissibles. Toutefois, les notes sont en légère baisse parmi les cent premiers : le 20^{ème} admissible a une moyenne de 11,65 (12,10 en 2009), le 100^{ème} admissible 9,55 (9,7 en 2009 et 2008), mais le 260^{ème} obtient une moyenne de 8,05 à comparer à 7,75 en 2009.

La moyenne des candidats admissibles est supérieure en 2010 (9,48) à ce qu'elle était en 2009 (9,35) et 2008 (9,30). Il en est de même pour la moyenne des candidats non éliminés : 7,16/20, à comparer avec 6,44 en 2009 et 6,59 en 2008. Tous les candidats (présents et admissibles) ont globalement mieux réussi que les années précédentes, ce dont on ne peut que se réjouir. Malgré un nombre de candidats présents en nette diminution (voir plus bas), le niveau global est en augmentation à l'écrit, mais en légère baisse à l'oral.

Comme l'an passé, 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 8,5 il faut faire preuve de compétences dans des domaines très variés et pas uniquement dans sa spécialité.

évolution des moyennes et des barres



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 : 833 (contre 874 en 2009, 879 en 2008 et 880 en 2007).

Inversement, le nombre d'inscrits était en forte augmentation 1891 (contre 1698 en 2009). La proportion de candidats inscrits qui se prépare véritablement au concours est en nette baisse : 44% en 2010 ; 52% l'an passé. Il y a donc eu de nombreuses « fausses inscriptions » cette année.

La barre d'admissibilité

Comme cela vient d'être dit, la barre d'admissibilité (7,8) est supérieure à celle de 2009 (7,6), avec un admissible en moins.

Les moyennes aux épreuves écrites

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

Pour la dissertation en français (qui portait sur un sujet de civilisation en 2010), la moyenne générale des présents est de 6,10 mais de 9,5 pour les candidats admissibles. En 2009, la moyenne était de 5,32 (pour une dissertation en littérature).

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

Moyenne des présents pour la composition de linguistique : 6,71 [5,79 en 2009]. Moyenne des admissibles : 9,88 [8,84 en 2008]

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

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles par rapport aux candidats non éliminés est de 34,5%, en augmentation par rapport à l'an passé (32,95%) et retrouve le niveau de 2008 (34,58% ; il était de 36,02% en 2007 et de 30,90% en 2006). 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 (282) est de 44,6% [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.

Les chiffres par option : admissibilité

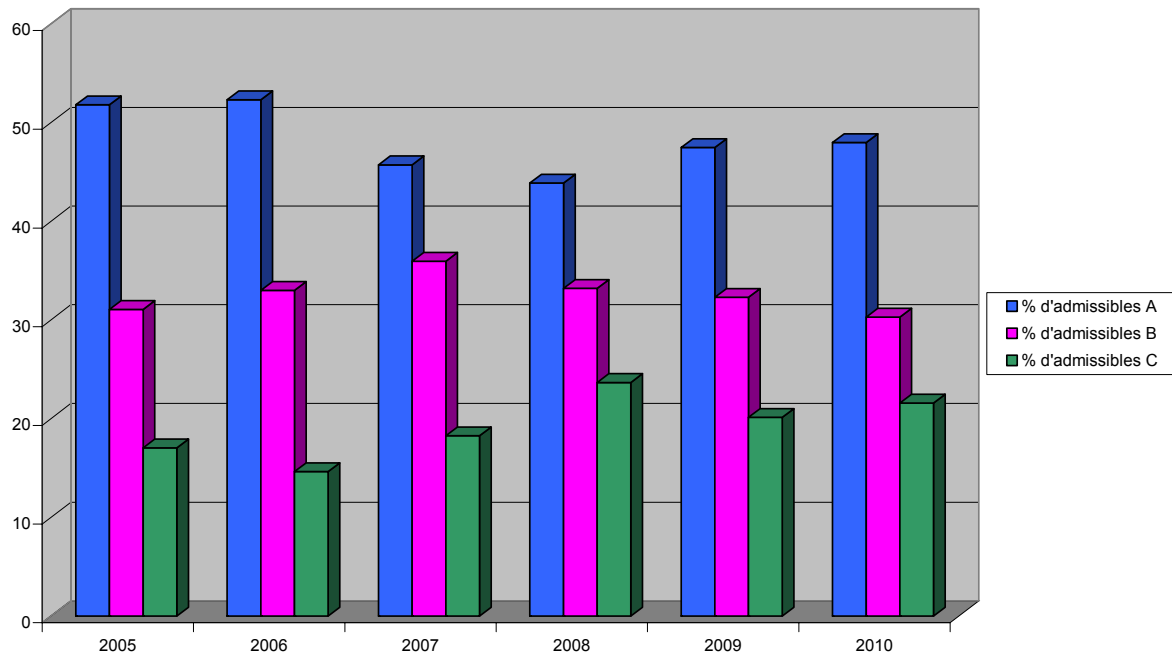
La proportion des candidats de l'option A (littérature) admissibles est restée stable par rapport à l'année dernière : 48% [47,5% en 2009]. On remarque donc un arrêt de la diminution du nombre de littéraires à l'oral constatée en 2007 et 2008 (rappel : 43,09% en 2008; 45,74% en 2007 ; 52,33% en 2006 ; 51,82% en 2005).

L'option B (civilisation) représente 30,3% de tous les admissibles, en déclin par rapport aux années précédentes. C'est le chiffre le plus bas depuis 2005 : 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 en légère augmentation : 21,6 [2009 : 20,13% à comparer avec 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 civilisationnistes au profit des littéraires et des linguistes.

L'admissibilité par option



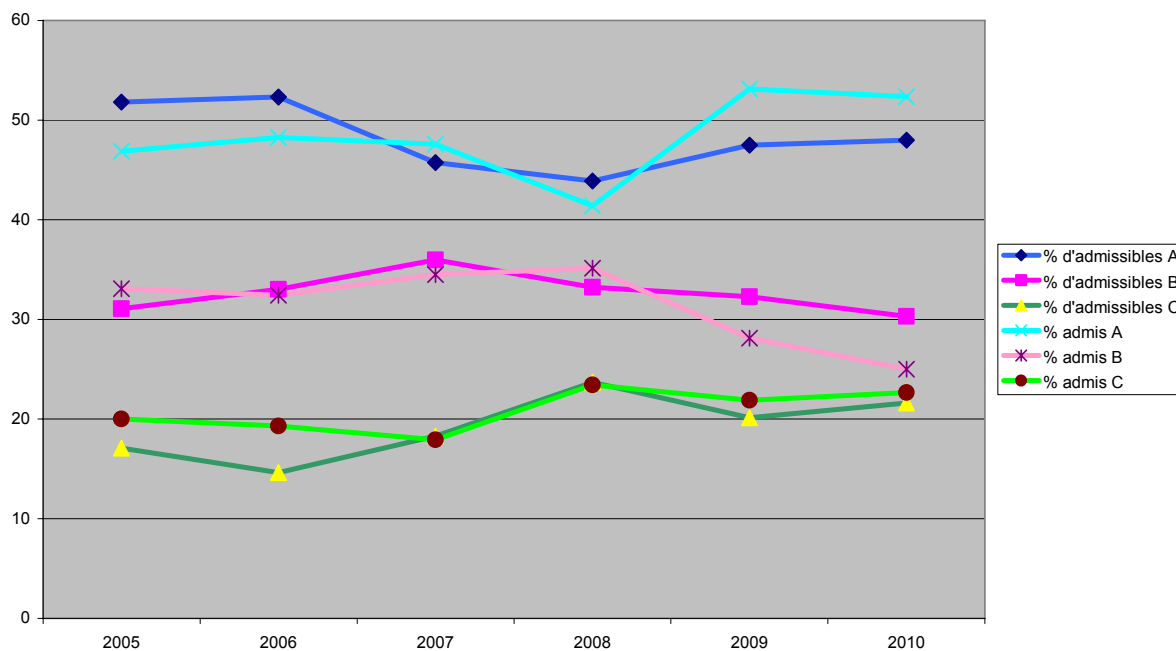
Les chiffres par option : admission

En termes d'admission, l'option A reste nettement majoritaire : 52,34% des admis. Il s'agit là d'une proportion assez élevée 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%).

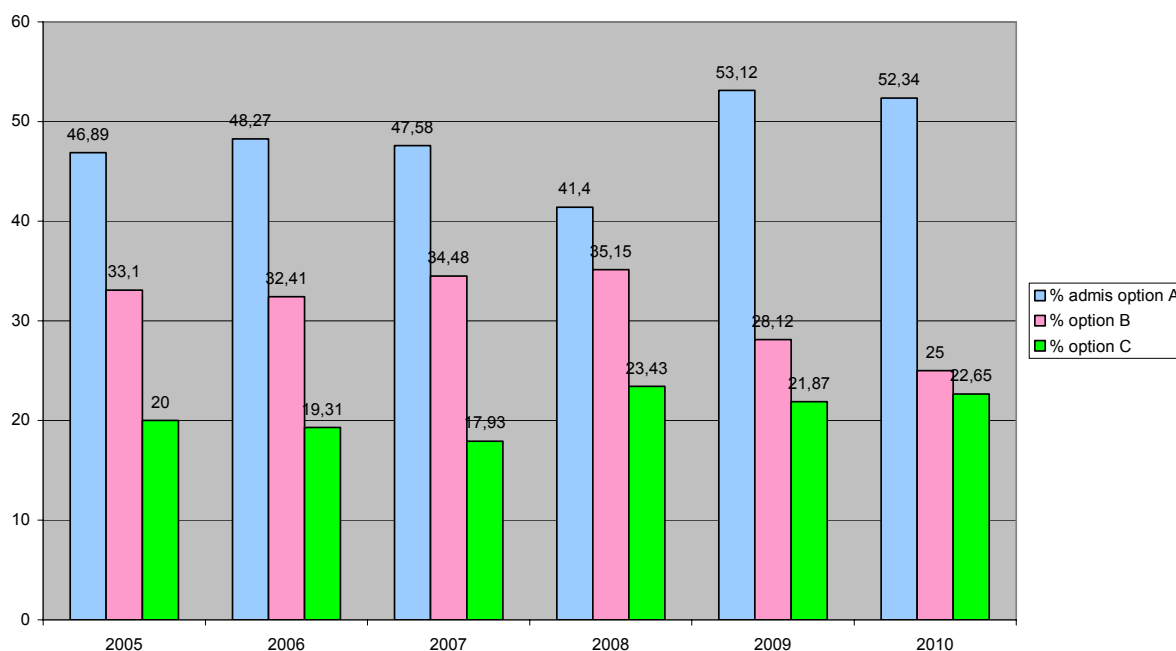
L'option B représente cette année 25% du total des admis (2009 : 28,12% ; 2008 : 35,15% ; 2007 : 34,48% ; 2006 : 32,41% ; 2005 : 33,10%). La proportion des reçus à l'option B est donc en nette diminution. En 2008, le nombre de reçus en civilisation n'était pas très éloigné de celui des reçus en littérature. Cette année, ils sont deux fois moins nombreux que les littéraires.

L'option C augmente légèrement en termes d'admission : 22,65% du total des admis, 21,87% en 2009. (23,43% en 2008 ; 17,93% en 2007 ; 19,31% en 2006 ; 20% en 2005). La proportion des reçus en linguistique reste relativement stable si on la compare à celle des années 2005 à 2009.

Evolution des admissibilités et des admissions par option



Evolution admis par option



Les chiffres par option : bilan

Le profil des agrégés de 2010 est très proche de celui de 2009 mais assez différent de celui de 2008. On constate en effet qu'en termes à la fois d'admissibilité et d'admission, l'option A reste à un niveau élevé. L'option B continue de diminuer. L'option C augmente légèrement.

Voici la proportion de reçus dans chaque spécialité par rapport aux admissibles :
 48,55% des littéraires admissibles ont été reçus [2009 : 49,63% ; 2008 : 40,45%]
 36,8% des civilisationnistes admissibles ont été reçus [2009 : 38,70% ; 2008 : 44,55%]
 46,77% des linguistes admissibles ont été reçus [2009 : 41,37% ; 2008 : 41,67%]

Précisons que trois candidats littéraires admissibles ont renoncé au concours, à comparer avec deux en civilisation et aucun en linguistique. Ceci fait que 49,62% des littéraires ayant passé les oraux ont été admis (37,64% en civilisation).

Sur les cinq candidats qui ont renoncé au concours, quatre l'ont fait après avoir été reçus à l'agrégation interne ; une personne a abandonné après sa première épreuve.

Le ratio hommes/femmes

Le ratio hommes/femmes évolue en faveur de ces dernières à la fois pour l'admissibilité et pour l'admission. Le taux de féminisation du concours est extrêmement élevé.

Cette année, 84,67% des admissibles sont des femmes et 82,03% des admis.

Chiffres comparés pour 2010, 2009 et 2008 :

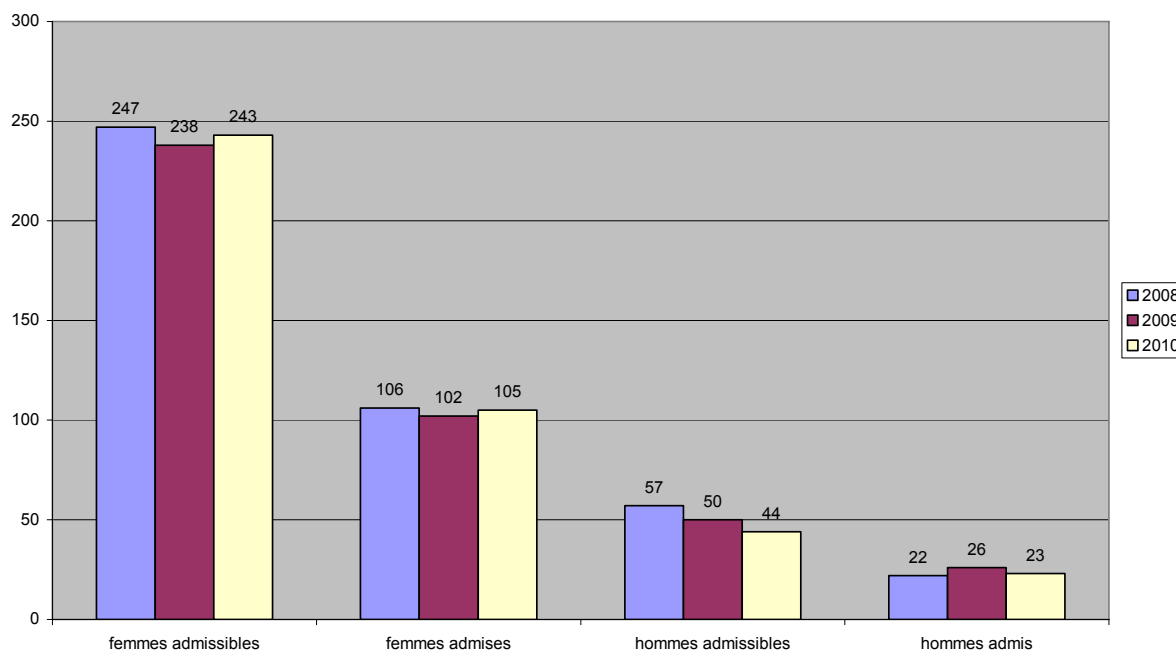
Admissibilité : 2010 : 84,67% ; 2009 : 82,63% ; 2008 : 81,25%.

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

Donc 15,3% des admissibles sont des hommes, mais ils représentent 17,96% des reçus.

On retrouve un phénomène assez classique : un homme admissible a plus de chance d'être reçu qu'une femme admissible. 44 hommes admissibles ont réussi le concours (même nombre que l'an passé), contre 43,20% chez les femmes (105 reçues sur 243 admissibles).

évolution 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 : 64,84% des reçus [83 candidats] sont nés entre 1984 et 1987.

Cependant, cette proportion était de 70,31% (sur la période 1983-1986) en 2009.

Deux reçus sont nés en 1988 et un en 1987.

C'est chez les candidats nés en 1987 qu'on trouve le plus haut taux de reçus par rapport aux admissibles (60 présents, 28 admissibles, 22 reçus, soit 78% de reçus par rapport aux admissibles et 37% de reçus par rapport aux inscrits).

Un candidat reçu est né en 1958 ; quatre sont nés dans les années 60 et seize dans les années 70 (mêmes chiffres pour 2008 et 2009).

S'il est 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

Comme nous le disions dans le rapport précédent, l'agrégation est un concours de recrutement d'enseignants difficile et exigeant. Nous espérons que les conseils donnés dans ce rapport seront utiles aux candidats qui se présenteront à l'agrégation externe d'anglais en 2011. Nous leur souhaitons bon courage pour les mois de préparation à venir.

Wilfrid Rotgé

Professeur à l'Université Paris X – Nanterre

Président du jury de l'agrégation externe d'anglais depuis 2008

Vice-président de 2004 à 2007

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. Il revient à chacun de les interpréter comme il l'entend et d'en tirer les conclusions qui lui sembleront appropriées. On rappellera que les 128 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 : 128 [2009 et 2008 : 128]

Nombre de candidats inscrits : 1848 [1684 et 1745]

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

Nombre de candidats admissibles : 287, soit 34,45% des non-éliminés [288 en 2009 et 304 en 2008]

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

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

Moyenne des candidats admissibles : 9,48/20 [9,35 et 9,30]

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

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

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

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

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

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

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

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

[écart réduit entre le 130^e et le 260^e]

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

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (sujet de civilisation)

Nombre de présents : 864 [960 en 2009]

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

Moyenne des admissibles : 9,5 [10,02 ; 9,29 ; 8,87 en 2007]

Commentaire de texte en anglais (texte littéraire)

Nombre de présents : 855 [971]

Moyenne des présents : 5,71 [5,03 ; 4,91 ; 5,97 en 2007]

Moyenne des admissibles : 8,46 [8,24 ; 7,92 ; 9,22 en 2007]

Composition de linguistique

Nombre de présents : 856 [935]

Moyenne des présents : 6,71 [5,79]

Moyenne des admissibles : 9,88 [8,84]

Traduction (thème + version)

Nombre de présents : 859 [963]

Moyenne des présents : 7,16 [7,42]

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

II Bilan de l'admission

Nombre de candidats non éliminés : 282 [279 en 2009], soit 98,26% des admissibles [96,88%]. Donc 5 candidats éliminés (en raison d'un abandon et non en raison d'une note éliminatoire).

Nombre de candidats admis : 128 [128], soit 45,39% des admissibles non éliminés [45,88%]

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

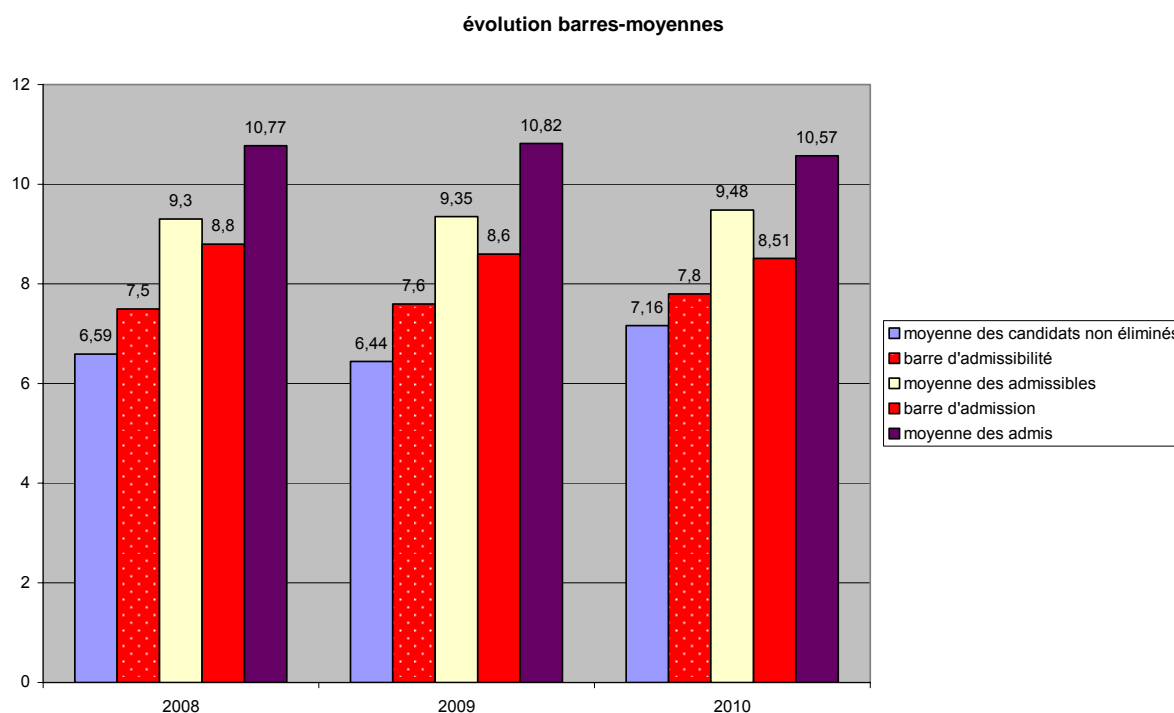
Candidats non éliminés : 8,56 [8,61 en 2009 et 8,6 en 2008]

Candidats admis : 10,36 [10,57 et 10,61]

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 8,16 [8,25 et 8,24]

Candidats admis : 10,57 [10,82 et 10,77]



Les meilleures notes attribuées par épreuve

Leçon : 18

Explication : 20

EHP : 18

Compréhension / Restitution : 18

Expression orale : 18,17

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

Répartition par option

Option A (littérature)

Nombre d'admissibles : 138 [137 en 2009 ; 131 en 2008]

Nombre de présents : 136 [136 et 129]

Nombre d'admis : 65 [68 et 53]

Option B (civilisation)

Nombre d'admissibles : 87 [93 et 101]

Nombre de présents : 85 [90 et 99]

Nombre d'admis : 34 [36 et 45 ; 50 en 2007]

Option C (linguistique)

Nombre d'admissibles : 62 [58 et 72]

Nombre de présents : 62 [53 et 71]

Nombre d'admis : 29 [24 et 30]

Répartition par profession (extraits)

Elèves IUFM 1ère année : 28 admissibles [37 en 2009], 15 admis [9]

Elèves d'une ENS : 23 inscrits [28 en 2009], 21 admissibles [27 en 2009], 19 admis [27]

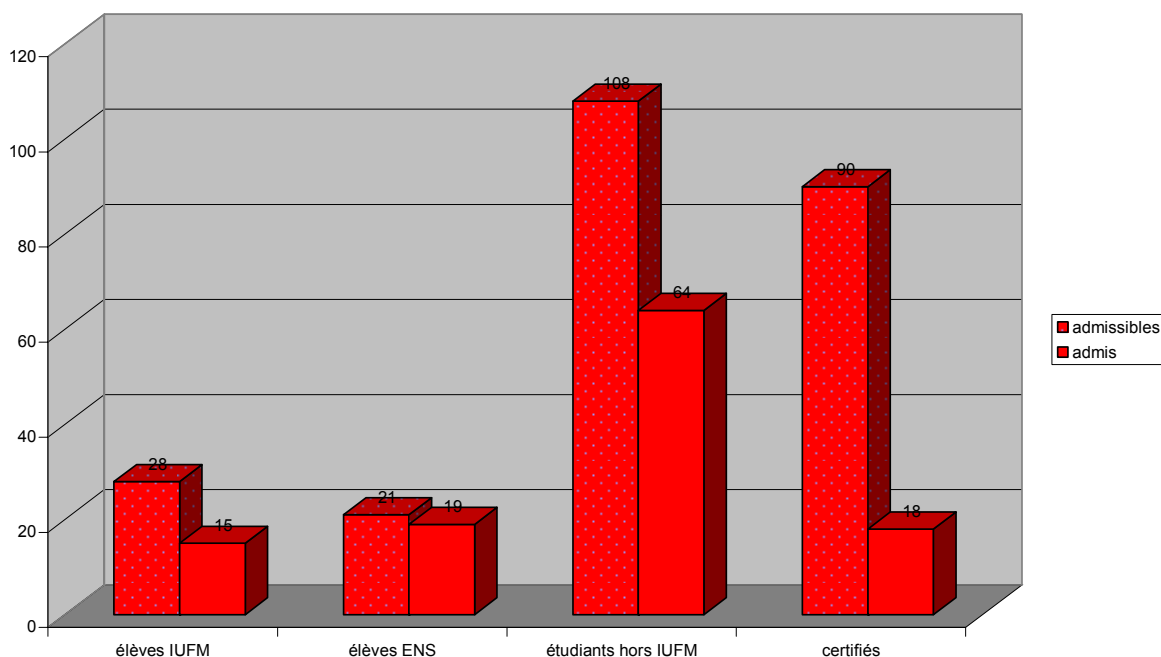
[82% des élèves d'une ENS ont été reçus cette année ; 96% en 2009. Ils représentent 15% des reçus (21% en 2009), pourcentage bien moins élevé que pour les autres agrégations]

Etudiants hors IUFM : 108 admissibles [134], 64 admis [63]

Certifiés : 90 admissibles [62], 86 présents [56], 18 admis [16]

[la différence entre admissibles et présents s'explique par la réussite au concours de l'agrégation interne ; les certifiés, pour la plupart en poste à plein temps, ont un taux très élevé de réussite à l'écrit, mais faible à l'oral, probablement en raison des conditions de préparation du concours]

répartition des lauréats par profession 2010



Répartition par date de naissance (extraits)

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

Candidat admis le plus âgé : 1958 [1957]

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

1986 (43 admissibles, 23 admis)

1987 (28 admissibles, 22 admis)

1985 (44 admissibles, 21 admis)

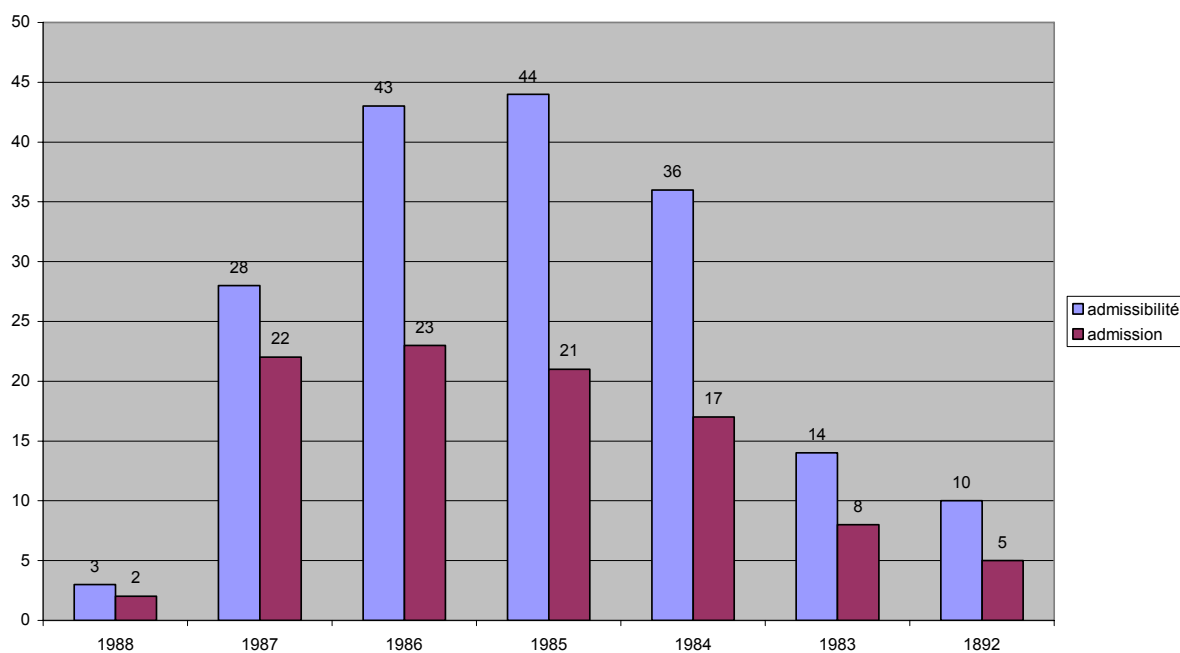
1984 (36 admissibles, 17 admis)

1983 (14 admissibles, 8 admis)

1982 (10 admissibles, 5 admis)

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2010) sont nés en 1988 : 3 admissibles pour 2 admis [8 admissibles pour 6 admis en 2009 pour les candidats les plus jeunes]. Le plus jeune reçu est né en 1989, l'année de ses 21 ans.

répartition des lauréats par année de naissance



La répartition est tout à fait comparable à celle de 2009 et 2008 : c'est l'année de ses 24 ans qu'on a le plus de chances d'être reçu. Voici la répartition de l'année dernière :

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)

Voici la répartition de 2008 :

1984 (69 admissibles, 33 admis)
 1983 (56 admissibles, 28 admis)
 1985 (38 admissibles, 22 admis)
 1982 (28 admissibles, 6 admis)
 1981 (15 admissibles, 9 admis)

Répartition par sexe

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

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

On constate une baisse supplémentaire du nombre de candidats (hommes) admissibles. Toutefois les hommes ont mieux réussi que les femmes, proportionnellement, à l'oral.

18% des reçus sont des hommes [20,31% en 2009].

52% des hommes admissibles ont réussi le concours [comme en 2009], contre 43,2% chez les femmes [42,85% en 2009].

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2009

Franck BOURCEREAU, professeur CPGE au lycée Guist'hau de Nantes

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

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

Pierre DEGOTT, professeur à l'université Paul Verlaine – Metz

Chantal DELOURME, professeur à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

Alain DIANA, maître de conférences à l'université Paris Denis Diderot

Emily EELLS, professeur à l'université Paris Ouest Nanterre La Défense

Veronica FASSI, professeur CPGE au lycée Masséna de Nice

Yves FIGUEIREDO, maître de conférences à l'université Paris Sorbonne

François HAMONOU, professeur CPGE au lycée Jeanne d'Albret de Saint-Germain-en-Laye

Jean-Rémi LAPAIRE, professeur à l'université Michel de Montaigne Bordeaux 3

Annie LHÉRÉTÉ, inspectrice générale de l'Education nationale, vice-présidente du jury

Vincent MICHELOT, professeur à l'Institut d'études politiques de Lyon, vice-président du jury

Joanny MOULIN, professeur à l'université de Provence

George MUTCH, professeur CPGE au lycée Louis-Le-Grand de Paris

Sandrine ORIEZ, maître de conférences à l'université de Haute Bretagne Rennes 2

Nigel QUAYLE, professeur des universités, Ecole Centrale de Lille

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

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

Jim WALKER, maître de conférences à l'université Lyon 2

COMPOSITION DU JURY 2010

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
ROTGÉ	Wilfrid	Président	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
LHÉRÉTÉ	Annie	Vice-Président	Inspectrice Générale de l'Education nationale
MICHELOT	Vincent	Vice-Président	Professeur des Universités IEP de Lyon
RICHET	Bertrand	Linguistique Secrétaire général	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
ALEXANDRE- COLLIER	Agnès	Civilisation Oral	Professeur des Universités Dijon
ALFANDARY	Isabelle	Littérature EHP	Professeur des Universités Lyon 2
ANTOLIN	Pascale	Littérature	Maître de Conférences habilitée Bordeaux 3
ASLANIDES	Sophie	Traduction T	CPGE Paris
AUBOIS	Elisabeth	Linguistique CR	Inspectrice Pédagogique Régionale Dijon
AUER	Christian	Civilisation	Maître de Conférences habilité Strasbourg
BERTHEAU	Gilles	Littérature EHP	Maître de Conférences Tours
BOUR	Isabelle	Littérature Oral	Professeur des Universités Paris 3 Sorbonne-Nouvelle
BOURCEREAU	Franck	Traduction V CR	CPGE Nantes
BOUSSAHBA- BRAVARD	Myriam	Civilisation	Professeur des Universités Paris 7 Denis Diderot
BURET	Gérard	Traduction V	CPGE Orléans
CARR-FORSTER	Olivier	Traduction T	CPGE DOUAI
CHARLOT	Claire	Civilisation	Professeur des Universités Université Rennes 2
COCOUAL	Ifig	Littérature	CPGE VERSAILLES
COSSU-BEAUMONT	Laurence	Civilisation	Maître de Conférences Université d'Amiens
COSTE	Françoise	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université de Toulouse 2
DEGOTT	Pierre	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Metz
DELEUZE-ADAM	Claude	Traduction V	CPGE ROUEN
DELOURME	Chantal	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
DESAGULIER	Guillaume	Linguistique CR	Maître de Conférences Université Paris 8
DIANA	Alain	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris Diderot

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
DREYFUS	Jean-François	Traduction V	CPGE LE MANS
EDWARDS	Lucy	Traduction T CR	Maître de Conférences Université Bordeaux 3
EELLS	Emily	Traduction T EHP	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
FASSI	Veronica	Traduction T CR	CPGE Nice
FIGUEIREDO	Yves	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne
FORTIN-TOURNES	Anne-Laure	Traduction V EHP	Maître de Conférences habilitée Université Lille 2
GANDRILLON	Daniel	Traduction T CR	CPGE Paris
GARBAYE	Romain	Civilisation	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne
GARDELLE	Laure	Linguistique	Maître de Conférences ENS Lyon
GUEGO	Pascal	Traduction V CR	CPGE Rennes
GUY	Stéphane	Civilisation EHP	Maître de Conférences Université de Cergy
HAMONOU	François	Traduction V EHP	CPGE Saint-Germain en Laye
HEDON-PITTIN	Marie-Odile	Littérature Oral	Maître de Conférences Université d'Avignon
HUART	Rose-Anne	Traduction V	CPGE Reims
IRAGUI	Sebastian	Littérature	CPGE Sceaux
JAMET	Denis	Linguistique	Maître de Conférences habilité Université Lyon 3
JAULIN	Richard	Traduction T	CPGE Orsay
KEMPF	Jean	Civilisation EHP	Professeur des Universités Université Lyon 2
LAPAIRE	Jean-Rémi	Linguistique Oral	Professeur des Universités Université Bordeaux 3
LARSONNEUR	Claire	Littérature Oral	Maître de Conférences Université Paris 8
LAVEDAN	Jean-Luc	Traduction V EHP	CPGE Bordeaux
JAULIN	Richard	Traduction T	CPGE Orsay
LEMAITRE	Frédéric	Traduction V	CPGE Compiègne
LETISSIER	Georges	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Nantes
MAJOU	Agathe	Traduction T	CPGE Bordeaux
MARGERIE	Hélène	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
MAUROY	Régis	Linguistique CR	Maître de Conférences Université de Limoges
MIGNOT	Elise	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne

MILLER	Philip	Linguistique Oral	Professeur des Universités Université Paris 7 Denis Diderot
MIOCHE	Antoine	Civilisation CR	Inspecteur Général de l'Education nationale
MONCOMBLE	Florent	Linguistique	Maître de Conférences Université Arras
MOULIN	Joanny	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Provence
MULLER	Elisabeth	Littérature EHP	Maître de Conférences Université de Nantes
MUTCH	George	Traduction T CR	CPGE Paris
NICOLAI	Claudine	Traduction V	CPGE Paris
OMHOVERE	Claire	Littérature Oral	Professeur des Universités Université Montpellier 2
ORAZI	Françoise	Civilisation EHP	Maître de Conférences Université Lyon 2
ORIEZ	Françoise	Linguistique Oral	Maître de Conférences Université de Poitiers
PAULY	Véronique	Littérature EHP	Maître de Conférences Université de Versailles
PEHAUT	Pierre	Traduction V EHP	CPGE Sceaux
PICOT	Jean-Louis	Traduction V	Inspecteur Pédagogique Régional Caen
PILLIERE	Linda	Linguistique	Professeur des Universités Université de Provence
QUAYLE	Nigel	Linguistique Oral	Professeur des Universités Ecole Centrale de Lille
ROESCH	Laurent	Civilisation	Maître de Conférences Université d'Avignon
RUFF	Daniel	Traduction T CR	PRAG Université de Limoges
SCHOR	Paul	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université Paris 7 Denis Diderot
STEFANI	Anne	Civilisation	Maître de Conférences Université de Toulouse-Le Mirail
STERRITT	Laurence	Traduction V EHP	Maître de Conférences Université de Provence
TANG	Maria	Traduction T CR	Maître de Conférences Université Rennes 2
VAGNOUX	Isabelle	Civilisation	Professeur des Universités Université de Provence
VALTAT	Nelly	Littérature Oral	Maître de conférences Université de Poitiers
VERVAECKE	Philippe	Civilisation	Maître de Conférences Université Lille 3
VIAL	Claire	Littérature Oral	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
VINCENT-DURROUX	Laurence	Linguistique	Maître de Conférences Université Montpellier 3
WALKER	Jim	Linguistique	Maître de Conférences Université Lyon 2
WINTER	Guillaume	Traduction V CR	PRAG Université Arras

CR = épreuve orale de compréhension-restitution

EHP = épreuve orale hors programme

Traduction T = thème
Traduction V = version

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

Analysez et discutez : "Rather than simply emphasizing conservatism and continuity, a coherent portrait of Reconstruction must take into account the subtle dialectic of continuity and change in economic, social, and political relations as the nation adjusted to emancipation."
Eric FONER, "Reconstruction Revisited," *Reviews in American History*, Vol. 10, December 1982, p. 87.

Quelques observations sur le sujet

Cette année, et pour la première fois depuis 2006, le sujet de la dissertation portait sur la question de civilisation américaine. Le choix du jury s'est porté sur un sujet de type citationnel : les candidats ont été invités à analyser et discuter (pour reprendre les termes de l'énoncé) le point de vue d'un historien majeur de la période au programme. Eric Foner, professeur à l'université de Columbia, est l'auteur d'un ouvrage intitulé *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863-1877* (New York: Perennial Classics, 2002 [1988]), qui est considéré comme l'une des références sur la Reconstruction. S'il était souhaitable que les candidats aient lu cet ouvrage (au moins partiellement), il était surtout absolument indispensable qu'ils connaissent son auteur et qu'ils soient capables de le situer dans le débat historiographique sur la période étudiée.

L'historiographie est en effet une dimension essentielle de la question de civilisation américaine au programme cette année, question reconduite pour 2011. Il était attendu des candidats qu'ils aient pris clairement conscience du fait que la Reconstruction est l'une des périodes les plus complexes et les plus controversées de l'histoire des Etats-Unis : la connaissance des débats d'historiens et de leurs différentes interprétations est une clé de l'analyse de la période et les candidats ne pouvaient ignorer les grands mouvements de cette historiographie, de l'école de Dunning aux post-révisionnistes. Comme nous le verrons, une analyse, même rapide, du sujet devait amener les candidats à percevoir que cette dimension historiographique était au cœur de la citation.

Ce sujet était par ailleurs très large puisque les candidats étaient invités à analyser la Reconstruction sous différents angles : politique, social, économique, institutionnel... Pour dire les choses simplement, tous les candidats devaient, en principe, avoir des choses à dire sur ce sujet particulièrement fédérateur. Si cette ampleur thématique était à l'évidence un atout pour les candidats, elle constituait aussi l'une des principales difficultés posées par ce sujet, dont il fallait déterminer les limites à la fois chronologiques (la citation de Foner porte sur la Reconstruction au sens le plus strict, c'est-à-dire qu'elle pose une borne de fin en 1877) et thématiques (l'enjeu fondamental du sujet est l'émancipation et ses conséquences). Il fallait absolument résister à la tentation d'une accumulation de connaissances éparpillées sur la question et privilégier une problématisation stricte et rigoureuse qui permette de dynamiser les développements et d'éviter le placage de cours. Rappelons-le : plus un sujet est large, plus il exige un travail de synthèse, de problématisation, et d'organisation raisonnée des connaissances au sein d'un propos aussi clair et didactique que possible.

Pour finir, notons que ce sujet a permis à de nombreux candidats de faire la démonstration de leur très grande qualité et d'une maîtrise parfois impressionnante tant de la période que de l'exercice. Le jury a ainsi eu le privilège de lire d'excellentes copies, auxquelles il a attribué les excellentes notes qu'elles méritaient (jusqu'à 18/20). Rappelons que le jury ne s'interdit aucune note et que c'est avec un réel plaisir qu'il monte, dès qu'il le peut, aussi haut que possible sur l'échelle de 0 à 20.

L'expression en français

Même si certaines copies sont rédigées dans une langue fluide, élégante et précise, certains candidats ont d'évidentes difficultés à s'exprimer dans un français de qualité. L'agrégation d'anglais est un concours de recrutement d'enseignants du second degré et ses lauréats se doivent de savoir écrire un français châtié. Il s'agit là d'une exigence absolument essentielle aux yeux du jury et l'on ne saurait trop recommander aux candidats qui se connaissent des faiblesses dans ce domaine d'y remédier le plus rapidement possible et par tous les moyens envisageables, d'autant que l'aisance acquise dans le maniement de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe françaises leur sera

également bénéfique dans d'autres épreuves, notamment en version. Trop de candidats font encore l'erreur de penser qu'ils ne doivent soigner que leur maîtrise de l'anglais alors que la dégradation générale du français écrit a été déplorée dans tous les rapports des cinq dernières années. Un candidat à l'agrégation, *quelle que soit la discipline*, doit parfaitement maîtriser le français ; il n'est ni absurde ni superflu d'associer à la préparation du programme du concours une révision générale des règles du français ; il est impératif de se laisser quelques minutes en fin d'épreuve pour relire sa copie et corriger les inévitables fautes d'étourderie.

Les fautes rencontrées sont de trois ordres : grammaire et orthographe, problèmes de registre, fautes de syntaxe. Parmi les fautes de grammaire, celle qui revient le plus souvent concerne l'accord du participe passé. De très nombreux candidats ne l'accordent pas en genre et en nombre avec l'auxiliaire être (**les amendements furent adopté*) ou le font avec l'auxiliaire avoir (**les Etats ont votés*) : une clarification des règles semble s'imposer. L'emploi des temps pose aussi des problèmes fréquents, de même que la conjugaison du passé simple. L'orthographe est également souvent fautive, surtout sur les mots liés au contexte anglophone. Il faut donc rappeler par exemple qu'en français *coton* ne prend qu'un seul t et qu'*amnistie* s'écrit avec deux i, à la différence de l'anglais *amnesty*. L'usage des majuscules (*le Sud, le Nord, la guerre de Sécession, les Etats*) est souvent incertain et diffère d'une langue à l'autre. Là aussi, la clarification s'impose.

Concernant le registre, le jury n'attend rien d'autre qu'une langue simple, correcte et précise. Les tentatives d'embellissement sont le plus souvent maladroites et deviennent parfois pénibles : une langue ampoulée et prétentieuse n'apporte rien et contribue souvent, au contraire, à détériorer la qualité générale de la rédaction. Certains candidats ont un goût prononcé pour la métaphore, parfois filée jusqu'à la nausée (la Reconstruction a été présentée tantôt comme une gestation, le Sud devenant le « bébé de la guerre », tantôt comme une démarche artistique où les Républicains seraient des peintres impressionnistes, puis réalistes puis cubistes). On ne saurait trop recommander aux candidats de fuir ces effets de plume. Un registre familier ou trop oralisé ne convient pas non plus : l'emploi de points d'exclamation censés marquer la surprise ou l'indignation du candidat est à bannir. Certaines expressions de type journalistique comme « *la Reconstruction, un bilan globalement négatif* » sont également très maladroites. Les changements de construction en milieu de phrase doivent être éliminés à la faveur de la relecture finale, et il est bon de revoir avant l'épreuve la rection de certains verbes, fréquemment fautive, comme « **pallier à* ». Enfin, il est souhaitable que les candidats accordent plus d'importance à la ponctuation, souvent négligée ou incohérente et pourtant essentielle à la clarté du propos.

Ajoutons ici pour finir que la présentation formelle de la copie a son importance. Si une copie raturée, biffée ou illisible n'est pas systématiquement le reflet d'une pensée confuse, elle n'engage pas à une découverte sereine de la démonstration proposée. A l'inverse, le correcteur saura gré aux candidats qui présentent leurs copies de façon claire et facile à suivre. Il est souhaitable que les paragraphes soient nettement composés, que l'introduction, la conclusion et les différentes parties de l'exposé se détachent visiblement les unes des autres, éventuellement par un saut de plusieurs lignes mais sans toutefois aller jusqu'à numéroter les parties, et que la lecture ne soit pas constamment ralentie voire arrêtée par une graphie pénible à déchiffrer.

Méthode de la dissertation

La dissertation est un exercice difficile qui exige un entraînement constant et ne peut s'improviser le jour de l'épreuve. Au risque d'écrire une évidence, il faut rappeler que les candidats doivent, autant que faire se peut, se livrer à un entraînement régulier pendant leur année de préparation et ce d'autant plus que le respect et l'application de certaines règles simples doivent permettre à tout candidat d'éviter les erreurs méthodologiques les plus importantes. Une dissertation doit d'abord démontrer et convaincre à l'aide d'arguments solides, fondés sur des références précises, énoncés et articulés de façon claire et logique. Le sujet de cette année étant un sujet citationnel, il s'agissait de se positionner par rapport au propos de Foner et d'en apprécier la justesse grâce aux connaissances sur la période et ses enjeux, mais aussi sur les débats historiographiques qui l'ont suivie. Le défaut méthodologique le plus souvent observé était la tendance à glisser vers une démarche descriptive ou narrative qui était doublement pénalisante car elle faisait souvent tomber la dissertation dans la récitation de cours et empêchait l'argumentation d'émerger. Le jury n'attendait pas des candidats qu'ils racontent l'histoire de la Reconstruction ou qu'ils se contentent de décrire les tensions raciales ou le ressentiment des blancs du Sud à l'égard des Républicains. Si certaines anecdotes bien choisies peuvent parfois enrichir le propos en l'illustrant, elles ne doivent pas occulter l'analyse : la démonstration doit toujours s'imposer et dominer clairement. Le correcteur doit toujours savoir où le candidat l'emmène, pourquoi, et de quelle façon tel ou tel développement se rattache à la citation, qui doit rester en permanence au cœur du travail. Le flou, dans une dissertation, est un défaut

rédhibitoire.

Le jury souhaite également attirer l'attention des futurs candidats sur la nécessaire précision des termes employés. Les réalités propres au contexte américain doivent être maîtrisées, et en particulier la connaissance des institutions de ce pays doit être suffisamment précise pour qu'aucune ambiguïté n'apparaisse dans le propos. Ainsi convient-il de distinguer entre Etat fédéral et Etats fédérés, entre Congrès et assemblées législatives des Etats (*State legislatures*) en évitant absolument de parler de parlement dans le contexte américain ; et il est indispensable de savoir faire référence à bon escient aux trois pouvoirs de l'Etat (exécutif, législatif, judiciaire). De la même façon, les connaissances doivent être précises : certaines copies ont confondu le Compromis de 1877 avec le Compromis du Missouri, Rosa Parks et Rosa Luxembourg, la guerre de Sécession et la guerre d'Indépendance, Andrew Johnson et Andrew Jackson... D'une façon générale, il est très souhaitable que les candidats utilisent des concepts qu'ils maîtrisent. La dialectique ne se résume pas à l'opposition frontale (et donc forcément stérile) de principes contradictoires : il s'agit au contraire d'un « art de la discussion » (rappelons que le mot est apparenté à « dialecte » et « dialogue ») qui amène à dépasser le conflit des termes en intégrant une thèse à son opposé. Si l'étymologie de tel ou tel concept n'est pas connue avec certitude, il est sage de ne pas se lancer dans une analyse malheureuse pouvant conduire à des néologismes parfois absurdes, comme cette « quadralectique » censée être plus complexe que la simple dialectique évoquée dans la citation. Pour résumer, il ne s'agit pas de briller mais de convaincre, et la solidité irréprochable des concepts et des démonstrations, formulées dans une langue précise et économe, vaudra toujours mieux que des envolées plus ou moins assurées qui n'apportent rien à la démonstration.

La toute première chose à faire est de consacrer un temps suffisamment important à l'analyse du paratexte de la citation puisque le nom de l'auteur, la date et la source apportaient des indications précieuses sur la façon de l'aborder. Choisir de survoler cette étape par crainte d'être pris par le temps en fin d'épreuve se révèle être un mauvais calcul dans la plupart des cas. C'est la familiarité acquise avec la pratique de l'exercice qui doit permettre aux candidats d'organiser le temps dont ils disposent de façon adéquate. Ici, le titre de l'article dont la citation est tirée, "Reconstruction Revisited," (ainsi que, dans une moindre mesure, celui de la revue dans laquelle il a été publié) indiquait sans aucune ambiguïté que Foner avait l'ambition de proposer une nouvelle interprétation de cette période et devait mettre les candidats sur la piste de l'historiographie. L'analyse de la citation confirmait cette analyse puisque Foner y évoque « *a coherent portrait of Reconstruction* ». Le jury a valorisé les copies des candidats, trop peu nombreux, qui ont clairement mis cette analyse au cœur de leur réflexion.

Ce travail effectué, il fallait ensuite s'interroger sur les termes essentiels de la citation, définir leur sens pour l'auteur (pourquoi emploie-t-il tel terme plutôt qu'un autre ? A quoi fait-il référence précisément ? Les termes qu'il emploie ont-ils un sens particulier pour lui ?) et les recadrer dans le contexte général de la période. Encore une fois, ce travail préalable peut prendre un certain temps mais il se retrouvera dans la copie et le correcteur valorisera ce souci de rigueur. A l'inverse, un candidat qui s'en dispense prend le risque de rédiger une copie où chaque notion fondamentale n'est qu'une étiquette posée sur un contenu vague et indéterminé. Cette citation contenait de nombreux termes importants et la structure même de la phrase, apparemment assez simple (« *plutôt que... il faut que...* »), méritait qu'on s'y intéresse. Il fallait notamment voir la dimension prescriptive, voire programmatique, de la citation : Foner définit et préconise un nouveau regard sur la Reconstruction. Cette analyse confirmait donc l'importance de l'historiographie dans le sujet.

Pour analyser la citation, on pouvait la diviser en trois parties à peu près équilibrées et se livrer à une sorte de bref commentaire de texte pour chacune :

- 1) on ne peut pas parler que du conservatisme de la Reconstruction parce qu'il y a aussi eu des changements fondamentaux. Foner vise ici clairement les post-révisionnistes qui refusent de voir dans la Reconstruction une rupture nette avec la période précédente ;
- 2) ces changements touchent aux relations économiques, sociales, et politiques. Foner définit ici ce qui va caractériser sa démarche ;
- 3) la nation a dû s'adapter à ces changements : Foner nous invite à élargir le spectre de l'analyse pour sortir du Sud et nous incite à prendre en considération la dimension institutionnelle de la Reconstruction (amendements, redéfinition du fédéralisme et des équilibres institutionnels).

Une fois ces clarifications posées, il fallait délimiter les bornes chronologiques du sujet. Cette étape, élémentaire mais fondamentale, semble avoir été négligée par un très grand nombre de candidats. Le jury a en effet déploré l'abondance de copies comportant un développement (voire des parties entières) complètement hors sujet. Les candidats convenablement préparés auraient pourtant dû pouvoir facilement s'acquitter de cette tâche : la Reconstruction, *stricto sensu*, commence en 1865 et s'achève avec le compromis de 1877. Il était acceptable (voire souhaitable) de la faire commencer en 1863 puisque c'est le choix que fait Foner dans son ouvrage mais ce choix n'était pas exigible puisque

la question au programme commence en 1865. Il fallait en outre veiller à ne pas traiter la guerre de Sécession en soi, qui était bien sûr hors sujet. En revanche, une contextualisation faisant référence à la Proclamation d'Émancipation de Lincoln et aux premières bases de la Reconstruction présidentielle était tout à fait bienvenue. Les candidats devaient alors se déterminer par rapport à la période 1877-1896, qui est hors des limites chronologiques imposées par le sujet. Toute analyse portant sur le Nouveau Sud et la période dite de la « Rédemption » ne pouvait être recevable que si elle était scrupuleusement justifiée. On pouvait notamment avancer l'idée que certaines évolutions sociales et politiques dues aux *redeemers* permettaient de jeter un éclairage utile sur la Reconstruction et à ce titre intégrer ces réflexions à la démonstration. En revanche, tout développement qui ne tenait aucun compte du fait que la question au programme recouvre deux périodes distinctes, séparées par une césure majeure en 1877, n'était pas recevable. Les candidats qui ont abordé des thématiques propres à la Reconstruction et les ont fait déborder dans la période suivante (et inversement, par exemple présenter la ségrégation comme un phénomène s'appliquant sans nuance à toute la période) démontraient que leur maîtrise de la question était insuffisante.

Les candidats devaient aussi s'interroger sur le type de conservatisme dont il était question dans la citation. Ici, Foner associe conservatisme et continuité et fait référence à ce qui, selon les post-révisionnistes, a caractérisé les politiques mises en place sous la Reconstruction et qui explique, toujours selon ces historiens, que la Reconstruction n'ait finalement été qu'une péripétie n'ayant pas affecté de façon notable le cours de l'histoire américaine. Toutefois, il fallait aussi distinguer les différents conservatismes et différencier le conservatisme institutionnel du conservatisme politique des blancs du Nord ; le conservatisme social des blancs du Sud est encore différent. Cette réflexion devait s'étendre aux autres segments de la citation, et notamment aux institutions et au fédéralisme indirectement évoqués par la référence à la nation (y a-t-il eu conservation ou évolution dans ce domaine ? Comment interpréter les 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} amendements ?). Enfin, ce conservatisme institutionnel revêt une dimension idéologique et culturelle qui a trait au conservatisme social et racial. Quelles furent les conséquences de l'émancipation ? A-t-elle remis en cause le racisme ou même changé le regard porté sur les noirs ? Quel lien établir entre émancipation et l'idéal d'une égalité raciale ?

Il convenait également de s'arrêter sur le mot « *relations* ». Les copies des candidats qui se sont véritablement interrogés sur le sens de ce mot dans le contexte de la citation ont été valorisées par le jury, qui a apprécié leur capacité à identifier l'angle privilégié de Foner, qui a écrit une histoire sociale centrée sur l'émancipation. Au centre de la question des relations économiques et sociales il y avait la question du métayage (*sharecropping*) et en creux celle de l'absence de réforme foncière et de redistribution des terres. Sur ces questions, il fallait aller le plus possible dans la nuance, faire éclater les grandes catégories sociales et les communautés raciales, pour rendre compte au mieux de l'extrême complexité des relations dans le Sud. Beaucoup trop de candidats s'en sont tenus, faute de connaissances précises sans doute, à un tableau souvent binaire et simpliste opposant systématiquement les blancs aux noirs, les Républicains aux Démocrates, le Nord au Sud, et finalement, pour simplifier, les gentils aux méchants. Les clichés et les simplifications moralisatrices, le discours d'empathie ou d'indignation n'ont pas été rares : il importe donc de rappeler que ce type de propos n'a pas sa place dans une dissertation.

Proposition de corrigé

Tous les rapports avant celui-ci l'ont répété : il n'existe pas de modèle de corrigé à imiter servilement. Les candidats ont abordé le sujet sous des angles très variables et le jury n'attendait aucune approche en particulier, sa seule exigence étant que le sujet soit compris, analysé et traité de façon cohérente et convaincante. Ce qui est proposé ici n'a donc pas pour ambition d'être un modèle unique, mais de donner aux futurs candidats les clés d'une démarche analytique éventuellement transposable à d'autres sujets. Les passages cités sont tirés de copies que les correcteurs ont jugées particulièrement convaincantes. Ces passages, proposés comme exemples de ce que les candidats ont réussi à produire dans le temps imparti, ne sont pas toujours exempts de maladresses mineures. Ces quelques maladresses n'ont pas empêché le jury, qui n'ignore pas que la perfection n'est pas de ce monde, de fortement valoriser les copies en question.

Introduction

L'introduction (comme la conclusion) est un moment particulièrement important de la rédaction. Il est donc souhaitable d'y passer un certain temps et de veiller à ce que toutes les étapes soient respectées. Il faut d'abord contextualiser le sujet rapidement et surtout à bon escient. Se lancer dans un long rappel des causes de la guerre de Sécession, par exemple, n'était pas judicieux : quelle en

était en effet la pertinence par rapport au sujet ? Beaucoup de bonnes copies sont entrées directement dans le vif du sujet en abordant le débat historiographique et la position de Foner. Voici un exemple d'une entrée en matière réussie : « La reconstruction du sud des Etats-Unis après la guerre de Sécession est l'objet du plus grand débat historiographique américain et a vu se succéder de nombreuses interprétations depuis le début du 20^{ème} siècle. Historien de référence sur la période, Eric Foner s'inscrit à la suite du courant post-révisionniste qui a récemment réévalué la Reconstruction en tâchant de s'affranchir des passions soulevées par cette question polémique dans une Amérique ayant longtemps refusé de reconnaître les droits civiques des noirs ». Ici, le candidat montre bien que le propos de Foner consiste à proposer une nouvelle interprétation de la Reconstruction en rupture avec l'analyse des post-révisionnistes et que, ce faisant, il s'inscrit dans le débat historiographique déjà très long sur la période.

La deuxième étape consiste à intégrer l'analyse des termes du sujet de façon claire et aussi explicite que possible et en les citant (mais sans nécessairement les traduire). Cette étape permet en outre d'apporter des précisions utiles sur les limites du sujet : « Dans cette citation d'Eric Foner, on ne peut que remarquer le jugement de valeur émis par l'auteur quant à une définition de la Reconstruction qui serait une période de conservatisme et de continuité. [...] Eric Foner emploie ici un vocabulaire appréciatif à des fins de comparaison. Définir la Reconstruction (période qui suit la fin de la guerre de Sécession, 1865, et s'arrête en 1877) comme prolongeant les valeurs du Sud qui avaient cours avant la guerre (supériorité de la race blanche, infériorité des noirs) semble simpliste et réducteur (« *simply* ») aux yeux de l'auteur qui met en avant la dialectique de la continuité et du changement. Bien qu'antinomiques, ces deux termes permettent, d'après Eric Foner, une approche plus subtile (« *subtle* ») de la question, puisque la Reconstruction est vue sous l'angle de l'interdépendance entre passé (valeurs et principes d'avant-guerre qui perdurent) et présent (ces mêmes valeurs et principes entraînant des changements). »

Ce travail étant effectué, le candidat peut proposer une problématisation du sujet capable d'organiser et de dynamiser sa démonstration. Cette problématique découle directement de l'analyse du sujet et elle ne peut en être coupée artificiellement. Il ne s'agit pas non plus de paraphraser le sujet de façon servile et stérile, ou de le simplifier à l'extrême. Un grand nombre de candidats a réduit la citation à l'opposition des deux principes posés par Foner et a traité le sujet « continuity and change, 1865-1896 ». On voit bien qu'une telle approche, qui limitait considérablement l'ampleur du sujet sur le plan thématique mais le prolongeait au contraire sur le plan chronologique, n'était absolument pas recevable et mettait en évidence un travail préparatoire d'analyse du sujet trop superficiel et un problème de méthode. Plusieurs problématiques étaient recevables, même si la plus satisfaisante consistait à s'interroger sur la valeur de la dialectique continuité / changement dans le cadre du débat historiographique, en mettant en rapport « *subtle dialectic* » et « *coherent portrait* ». Voici trois exemples de problématiques satisfaisantes bien que différentes :

« Cette analyse d'Eric Foner pose le problème de la définition du bilan de la Reconstruction dans le continuum de l'histoire américaine. La Reconstruction est-elle un échec, comme le laisse entendre Rabinowitz, alors que Foner insiste sur l'idée de changement et de nation, alors que le pays sort exsangue d'une guerre longue et fratricide ? Peut-on parler de nation américaine pendant la Reconstruction ? Cette période de l'histoire des Etats-Unis est-elle une étape ou un moment fondateur ? »

« Dans quelle mesure la méthode exigée par Eric Foner permet-elle de remettre en cause l'interprétation univoque de la Reconstruction comme période fondamentalement non révolutionnaire ? »

« L'enjeu qui sous-tend cette citation est donc le bilan à tirer de la Reconstruction pour les Etats-Unis en tant que nation : déplorer la continuité (ou la célébrer comme à l'époque de la suprématie blanche), n'est-ce pas limiter la Reconstruction à un portrait monochrome d'échec ? Ne peut-on pas comme Foner relever des changements durables pour la nation et, partant, nuancer le bilan négatif, notamment concernant la place des noirs dans la société américaine ? »

S'ensuit l'annonce du plan qui va structurer et organiser la démonstration. Ce plan doit être clair et refléter un cheminement logique, ce qui veut dire que l'ordre des parties ne peut être interchangeable. Puisqu'il y a une démonstration, il existe forcément un point de départ, une progression et un point d'arrivée, le tout amenant à la conclusion. Il est d'usage de faire trois parties, mais le jury a corrigé de très bonnes copies qui n'en avaient que deux (la clé étant, ici comme partout, que la démonstration soit pertinente et convaincante). Différents types de plans étaient envisageables, mais tous ne permettaient pas de traiter convenablement le sujet ou de l'aborder de façon nuancée. Le plan chronologique, en particulier, n'a pas donné de bons résultats puisqu'il était très déséquilibré, amenait

à des redites et surtout condamnait les candidats à une analyse souvent caricaturale, la dialectique continuité / changement n'étant par définition pas linéaire. Le plan du type société / économie / institutions, quant à lui, ne pouvait pas fonctionner s'il était réduit à un catalogue, c'est-à-dire si les différents axes étaient traités de façon strictement thématique et non dialectique. Le plan proposé ici n'est, encore une fois, qu'une possibilité parmi d'autres.

I. L'émancipation et ses enjeux

La citation de Foner nous invite à replacer l'émancipation et le devenir des affranchis au cœur de la réflexion sur la Reconstruction : c'est l'ajustement de la nation à l'émancipation qui a entraîné la « subtile dialectique » de la continuité et du changement. Il s'agit donc d'abord de revenir sur les conclusions des historiens que Foner entend dépasser, puis d'analyser les conséquences qu'a eues l'émancipation sur les politiques mises en œuvre.

A. L'émancipation dans l'historiographie

Les historiens de l'école de Dunning ont largement décrit la Reconstruction comme une « ère tragique » marquée par la corruption et le chaos général, dominée par des noirs incompetents instrumentalisés tant par les Républicains radicaux que par des opportunistes venus du Nord (les *carpetbaggers*) et des traîtres du Sud (les *scalawags*). Cette école insiste donc bien sur le changement profond que représente la Reconstruction, mais c'est pour le déplorer sans nuance dans un discours marqué par des théories racistes (supériorité blanche) qui reprennent très largement la rhétorique imposée par les *redeemers* à partir de la fin des années 1870. Ces théories ont trouvé leur illustration plus tard, dans des films comme *Birth of a Nation* (Griffith, 1915) ou *Gone with the Wind* (Fleming, 1939) et il était possible d'y faire allusion pour autant que l'on eût pris la peine de bien marquer qu'il s'agissait là d'incursions ponctuelles hors des bornes du sujet. L'analyse de ces théories permettait de montrer à quel point les noirs étaient privés de leur voix par cette école historique, comme l'a fait ce candidat : « ce courant de pensée renforce la nostalgie d'un Vieux Sud idyllique où les noirs bien traités par leurs maîtres bienveillants œuvraient à la prospérité de l'économie de plantation. Par opposition à ce tableau édulcoré, la Reconstruction, notamment dans sa période radicale, ne peut constituer qu'une douloureuse rupture, et est accusée d'avoir scellé durablement le retard du Sud sur le Nord. Néanmoins, il ne s'agit pas là d'un portrait subtil ni cohérent comme cherche à le dresser Foner en 1982 ».

W.E.B. Du Bois fut le premier, et quasiment le seul jusqu'à Foner, à faire des noirs des acteurs à part entière de la Reconstruction dans son ouvrage célèbre au titre révélateur *Black Reconstruction : A History of the Part Black Folk Played in the Attempt to Reconstruct Democracy in America* (1935). Si les historiens révisionnistes se sont employés, à partir des années 1950, à mettre en lumière les apports des affranchis à la Reconstruction, ils ont surtout contribué à réhabiliter les Républicains et à inverser les conclusions de l'école Dunning. A leur suite, les post-révisionnistes, souvent très mal connus des candidats, sont revenus à une histoire de la Reconstruction minimisant le rôle des noirs. Leurs travaux décrivent les affranchis comme les victimes du cynisme de Républicains au service du capitalisme nordiste. Pour ces historiens, les politiques de la Reconstruction ont eu pour principal objectif d'assurer l'emprise du Nord sur le Sud, sans qu'il ne fût jamais véritablement question du sort des noirs. Ces analyses mènent à une interprétation à nouveau très peu nuancée de la Reconstruction, qui ne parvient pas à prendre en compte l'implication et le rôle des noirs dans l'histoire de cette période. La question de l'émancipation et ses conséquences nationales sont pourtant, pour Foner, la clé d'une interprétation « subtile » et nuancée de la Reconstruction.

B. Un bouleversement majeur

L'émancipation, d'abord annoncée par Lincoln dans sa Proclamation de 1863 qui ne concernait que les territoires confédérés, puis étendue au reste de la nation par le 13^{ème} amendement (1865), fut un choc aux conséquences considérables sur les plans économique, social et politique (voire culturel) non seulement pour le Sud mais pour l'ensemble du pays. Pourtant, du fait de la formulation ambiguë de l'amendement lui-même, la signification de cette décision capitale manquait de clarté : s'agissait-il de donner le statut de citoyen aux affranchis ? L'émancipation supposait-elle l'égalité entre blancs et noirs ? L'ordre ancien était-il vraiment révolu ou était-il possible de le faire fonctionner différemment ? A toutes ces questions, les différents acteurs (sudistes / nordistes, Républicains / Démocrates, blancs / noirs...) apportèrent évidemment des réponses divergentes. L'amendement se limitait-il à l'abolition de l'esclavage ou préparait-il à une citoyenneté pleine et entière pour les affranchis ? C'est cette multiplicité des points de vue et la construction par la Cour suprême et les autres acteurs institutionnels de son interprétation dans une dynamique spécifique des pouvoirs qui est à l'origine de la dialectique du changement et de la continuité évoquée par Foner.

L'émancipation fut d'abord un bouleversement économique et social. Les relations entre maîtres et esclaves étant abolies, il fallait inventer un nouvel ordre social qui puisse faire une place (quelle

qu'elle soit) à quatre millions de noirs nouvellement affranchis et à une nouvelle organisation du travail.

L'émancipation est aussi un traumatisme pour une région vaincue et dévastée par la guerre. Il serait excessif et simpliste de prétendre que les blancs du Sud étaient tous pour le maintien de l'esclavage : beaucoup étaient conscients de la nécessité du changement et s'étaient résignés depuis longtemps à une évolution vécue comme inéluctable. Cependant, l'adoption du 13^{ème} amendement par le Congrès et sa ratification par les Etats symbolisaient à la fois la défaite de la Confédération et la mainmise du Nord sur le devenir du Sud. L'émancipation suscita donc immédiatement des réactions violentes et l'adoption de mesures visant à conserver les fondements de l'ordre ancien. Les Codes Noirs (« *Black Codes* ») maintenaient en effet les affranchis dans un état de sujétion vis-à-vis de leurs anciens maîtres blancs (interdiction de négocier les salaires ou de posséder des armes à feu, restrictions à la liberté de mouvement) et n'avaient sinon la lettre, du moins l'esprit du 13^{ème} amendement. Les réactions dans le camp de l'Union furent rapides : l'armée des Etats-Unis invalida les Codes Noirs avant qu'ils ne fussent appliqués et le Congrès adopta dès 1866 deux textes majeurs empêchant tout retour à l'ordre ancien : le *Civil Rights Act* de 1866 et le 14^{ème} amendement (on pouvait aussi parler du *Freedmen's Bureau Act* de 1866 et notamment de sa section 8 qui posait les bases d'une politique des droits civiques).

La réaction conservatrice du Sud à l'émancipation fut donc à l'origine d'une alternance entre action et réaction qui est bien au cœur de la dialectique décrite par Foner. Ces différents textes (13^{ème} amendement, Codes Noirs, *Civil Rights Act* et 14^{ème} amendement) sont à mettre en rapport dans la mesure où ils se répondent ou se prolongent. C'est ce dialogue que Foner place au cœur de son analyse.

II. La nécessaire adaptation

Puisque le retour à l'ordre ancien était impossible, il était inévitable de s'adapter à la réalité incontournable de l'émancipation et cette adaptation se fit elle aussi dans le cadre d'une dialectique complexe débouchant sur de nécessaires compromis.

A. Le temps des compromis

Le système du métayage, qui se mit rapidement en place et se généralisa, ne correspondait ni aux aspirations des affranchis, qui ne voulaient pas continuer à cultiver les « plantes d'esclaves » que sont le coton ou le tabac, ni aux souhaits des planteurs qui réclamaient le *gang labor*, plus proche des conditions d'avant-guerre. Le métayage était donc bien un compromis issu de conditions nouvelles et il n'est pas étonnant que dans un premier temps au moins, il n'ait satisfait personne. Il était en revanche excessif, voire caricatural, d'y voir un prolongement de l'esclavage : quelles qu'aient été les conditions de travail des métayers et leur appauvrissement progressif (il fallait alors distinguer métayage et *crop-lien*), elles n'étaient pas comparables aux traitements subis par les esclaves. Sur ce point en particulier, le jury attendait des candidats qu'ils montrent leur capacité à nuancer. On pouvait ici parler du Bureau des Affranchis (*Freedmen's Bureau*) puisque ses agents contribuèrent activement à répandre le métayage mais l'analyse de son rôle devait être également nuancée : en maintenant les affranchis dans une activité agricole qu'ils ne souhaitaient pas tous, le Bureau contribua certes à limiter leur liberté nouvellement acquise, mais ses missions furent élargies après 1866 (*second Freedmen's Bureau Act*) à un rôle d'accompagnement des affranchis, notamment sur les plans scolaire et judiciaire.

L'émergence progressive de la communauté noire se fit également grâce à cette autre forme de compromis social que fut l'auto-ségrégation. Il fallait nettement distinguer cette dernière de la ségrégation au sens strict, qui ne fut répandue qu'après la fin de la Reconstruction, sous le régime de la « Rédemption ». A ce titre, elle était donc hors sujet. L'auto-ségrégation relevait d'un choix fait par les affranchis de se mettre d'emblée à l'écart de la société blanche et donc de vivre aux marges de la société du Sud. Ce choix était guidé par le sentiment que le plein exercice de la liberté, notamment religieuse, ne pouvait se faire que dans la séparation d'avec les anciens maîtres blancs. Les enfants noirs étaient ainsi de préférence envoyés dans des écoles ségréguées, souvent dépendantes des nouveaux lieux de culte, et de meilleure qualité que les écoles dirigées par un instituteur blanc. Il était important d'insister sur les réelles avancées permises par ces nouvelles relations sociales et économiques : les premières années de la Reconstruction permirent réellement de donner un sens à l'émancipation. De telles analyses ne dispensaient pas de parler de la violence et des crispations en réaction aux évolutions sociales et économiques vécues par le Sud (création du Ku Klux Klan, intimidations), mais plutôt que de s'en tenir à un tableau affligé, il était intéressant d'analyser cette violence comme un signe évident des changements à l'œuvre : là aussi, on pouvait mettre en lumière les effets de la dialectique du changement et de la continuité.

B. Les droits civiques

Cette violence et ces intimidations eurent en outre pour effet de susciter des réactions de la part de l'Etat fédéral pour protéger la population noire. Il faut se souvenir que le Bureau des Affranchis, placé sous l'autorité de l'armée, avait déjà ce rôle puisqu'il acquit une compétence judiciaire en 1866. Le constat de l'inefficacité grandissante du Bureau amena toutefois le Congrès à durcir sa politique et à élargir considérablement le rôle du gouvernement fédéral. L'adoption des trois *Enforcement Acts* ou *Force Acts* (1870-1871) est à cet égard remarquable. Conçus pour faire respecter le 15^{ème} amendement en vertu de son second article, les deux premiers visaient à interdire les intimidations et à permettre à l'Etat fédéral de surveiller les élections locales, tandis que le troisième, le *Ku Klux Klan Act* (1871) eut un effet plus décisif puisqu'il donnait au président des Etats-Unis la possibilité inédite de suspendre l'*Habeas Corpus* pour lutter contre les organisations paramilitaires (Abraham Lincoln s'était arrogé ce pouvoir alors que, dans le cas du *Ku Klux Klan Act*, il est explicitement donné par le Congrès au président). Il fut très efficace contre le Ku Klux Klan, qu'il fit disparaître pour à peu près cinquante ans. On voit ici comment la permanence des tensions et des violences finit par convaincre le Congrès de la nécessité d'adopter des textes législatifs extrêmement novateurs par l'extension considérable du pouvoir fédéral qu'ils permettaient. De fait, une émancipation réelle passait par le transfert des compétences de la loi des Etats, vers la loi fédérale et *in fine* organique.

L'adoption du *Civil Rights Act* et du 14^{ème} amendement en 1866, puis du *Reconstruction Act* donnant le droit de vote aux noirs en 1867, peut s'analyser dans ce contexte : en garantissant l'accès à la citoyenneté des affranchis, ces textes avaient aussi pour objectif de les protéger en leur garantissant des droits leur permettant peu à peu de se défendre en prenant part à la vie politique et sociale du Sud et donc de devenir des acteurs de la définition concrète des droits théoriques contenus dans les amendements de l'après guerre de Sécession. En donnant aux noirs le droit de conclure des contrats, le *Civil Rights Act* s'en prenait en outre à une des mesures les plus pénalisantes des Codes Noirs et permettait aux affranchis de prendre en main leur avenir économique. L'adoption du 14^{ème} amendement fut plus révolutionnaire encore puisqu'elle inscrivit dans le marbre de la Constitution, et donc mit à l'abri des jeux partisans, la nouvelle définition de la citoyenneté établie dans le *Civil Rights Act* et renversa l'arrêt *Dred Scott v. Sandford* (1857) qui stipulait que les noirs, même libres, ne pouvaient prétendre à la citoyenneté américaine. Les effets de la redéfinition de la citoyenneté américaine se trouvent aussi dans le *Civil Rights Act* de 1875. Ce texte, qui clôt la Reconstruction sur le plan législatif et fait figure de chant du cygne, étendait les privilèges liés à la citoyenneté américaine bien au-delà des limites posées dans les années 1860 (interdiction de la ségrégation dans les lieux publics et les moyens de transport, notamment) et renforçait encore le rôle de l'Etat fédéral en donnant autorité aux tribunaux fédéraux pour juger les crimes liés à ces nouvelles dispositions.

On le voit, les réponses apportées aux tensions et problèmes liés à l'évolution sociale et économique du Sud eurent des conséquences qui dépassèrent largement cette région et prirent une ampleur nationale. Foner parle effectivement d'une adaptation de la *nation* à l'émancipation et c'est cette dimension qu'il convenait alors d'analyser.

III. Emancipation et conservatismes politiques

A. Les conséquences de l'émancipation sur le fédéralisme

On a souvent parlé de la Reconstruction comme d'une révolution institutionnelle : l'adoption des textes dont il a été question plus haut semblait en effet modifier de plus en plus nettement le subtil équilibre constitutionnel entre les niveaux fédéral et fédéré, au profit d'une extension du pouvoir central. Certains candidats ont observé, à fort juste titre, que le 13^{ème} amendement donna le ton en étant le premier à modifier la Constitution dans le sens d'un renforcement de l'autorité fédérale, et non l'inverse. Une connaissance fine des institutions américaines et des débats portant sur l'équilibre des pouvoirs était indispensable. Il fallait notamment pouvoir mettre en lumière le lien entre la redéfinition de la citoyenneté et la remise en cause des fondements du fédéralisme : avant la guerre de Sécession, l'octroi de la citoyenneté était de la compétence des Etats fédérés, qui pouvaient donc la refuser à une partie de leur population comme à celle d'autres Etats de l'Union en fonction de critères qu'ils définissaient eux-mêmes. La citoyenneté nationale procédait donc des Etats fédérés et non de l'Etat fédéral. Le *Civil Rights Act* de 1866 puis le 14^{ème} amendement (section 1) inversèrent le schéma en imposant la primauté de la citoyenneté nationale sur celle des Etats. Ces derniers, ne pouvant plus fixer leurs propres critères, perdirent donc une part importante de leur souveraineté. Par ailleurs, la formulation même du 14^{ème} amendement, qui dépeint les Etats fédérés comme les ennemis potentiels des libertés individuelles, limitait encore leur souveraineté en les contraignant à reconnaître à leurs citoyens les droits contenus dans la Constitution, à commencer par le Bill of Rights. S'amorçait là un débat qui se prolonge encore aujourd'hui : l'incorporation des droits de la Déclaration des droits dans la clause de procédure légale régulière du 14^{ème} Amendement et donc leur nationalisation/

extension aux Etats. En redéfinissant la citoyenneté, le Congrès imposait donc aussi la primauté de l'autorité fédérale sur les Etats en matière de droits civiques fondamentaux et donc reléguait le fédéré dans la souveraineté résiduelle, c'est-à-dire cette souveraineté que le niveau fédéral ne souhaitait pas exercer.

En cela, la Reconstruction induit la plus grande remise en cause des droits des Etats (*States' Rights*) depuis l'époque des Pères fondateurs. Cette accusation fut récurrente chez tous les opposants aux politiques des Républicains, à commencer par le président Johnson. La connaissance des textes de ses vetos permettait de fournir les exemples d'une rhétorique destinée à discréditer la Reconstruction et ses auteurs sur la base d'arguments institutionnels beaucoup moins critiquables que les arguments racistes (dont les textes de Johnson n'étaient pourtant pas exempts) et permettant aux partisans d'une réintégration facile des Etats ex-confédérés de se poser en défenseurs de la tradition constitutionnelle face à la « tyrannie » des Républicains, accusés de trahir l'esprit des institutions et le consensus issu de la Révolution à la faveur d'une crise nationale grave, et pour leur seul profit égoïste. On pouvait ici faire une comparaison avec la protestation du Sud dans les années 1950 contre la déségrégation raciale conséquence de l'arrêt *Brown* sur des bases « d'originalisme constitutionnel ».

De fait, la défense des droits civiques a amené le Congrès à mettre en place des régimes d'exception qui fonctionnaient à la marge de la légalité constitutionnelle. Sur le plan judiciaire notamment, la compétence fédérale (mais aussi celle des tribunaux militaires) fut considérablement étendue au détriment des juridictions locales, qui dans la tradition républicaine américaine étaient censées être les mieux à même de protéger les citoyens contre une centralisation excessive et dangereuse du pouvoir fédéral. Si le recours aux tribunaux militaires mis en place par le second *Freedmen's Bureau Act* fut rapidement remis en cause par la Cour suprême dans son arrêt *Ex parte Milligan* de 1866, la multiplication des cas portés devant les instances fédérales justifia la création du ministère de la Justice (*Department of Justice*) en 1870. L'adoption de l'*Habeas Corpus Act* en 1867 permettait en effet à tout citoyen américain, quel que soit son Etat de résidence, de faire valoir ses droits en vertu de l'*habeas corpus* fédéral, garanti par la Déclaration des droits, et de contourner ainsi les tribunaux locaux.

B. Le conservatisme institutionnel

Ces changements considérables ne durèrent qu'un temps : dès 1873, le président Grant, fraîchement réélu, accepta de limiter l'action des tribunaux fédéraux dans le Sud, ce qui eut pour conséquence quasi immédiate de limiter la portée des textes emblématiques de la Reconstruction. Dans le même temps, les premiers grands arrêts de la Cour suprême donnèrent une interprétation aussi limitative que possible de ces textes. Dans les *Slaughterhouse Cases* de 1873, la Cour rendit un arrêt limitant la portée du 14^{ème} amendement, en vidant de son sens la clause des « immunités et privilèges », ce qui remettait les Etats en jeu dans la définition de ces « relations » dont parle Foner et excluait du périmètre fédéral les activités économiques. Cette lecture du texte organique revenait en quelque sorte à une interprétation traditionnelle des *States' Rights* datant d'avant la guerre en annihilant potentiellement les évolutions acquises pendant la Reconstruction. Trois ans plus tard, deux nouveaux arrêts confirmèrent cette tendance à interpréter les textes récents à la lueur des principes d'avant-guerre. Dans *U.S. v Cruikshank* et *U.S. v Reese* (1876), la Cour reprit la logique des *Slaughterhouse Cases* pour l'appliquer aux 13^{ème} et 15^{ème} amendements et confirmer que les droits de la Déclaration, par exemple la liberté d'expression ou le droit de porter des armes, représentaient une limite à l'extension du pouvoir fédéral mais pas une garantie fédérale opposable aux menées des Etats contre ces libertés. Cette nouvelle jurisprudence vidait donc potentiellement les nouveaux amendements de leur substance en sanctuarisant les droits des Etats dans le domaine de l'ordre public (*police powers*) et de la régulation économique.

Le lien qui avait été établi entre un Etat fédéral protecteur des libertés et des citoyens nouvellement affranchis était donc coupé. On a beaucoup retrouvé dans les copies la thèse révisionniste selon laquelle la Cour suprême trahissait l'esprit du législateur en revenant dans les années 1870 à un conservatisme qui avait été dépassé dans les années 1860. Il convient donc de s'interroger sur les ambitions du législateur de l'époque (c'est-à-dire les Républicains) et ses prétendues ambitions révolutionnaires. Encore une fois, il était extrêmement précieux de pouvoir entrer dans la nuance et de faire éclater les grands blocs : ici, il était indispensable de savoir que les Républicains radicaux ne « tenaient » pas le Congrès et que les grands textes de la Reconstruction étaient des compromis susceptibles d'être approuvés par la majorité modérée ou conservatrice du Parti républicain. Il fallait aussi comprendre que les motifs de la Cour suprême étaient en partie d'ordre strictement institutionnel : une lecture très large des 13^{ème}, 14^{ème} et 15^{ème} amendements aurait représenté une rupture tellement forte dans les équilibres fragiles du fédéralisme américain qu'il aurait sans doute fallu changer de Constitution plutôt que de simplement l'amender.

La grande question à laquelle les candidats se sont confrontés consistait à savoir si cette nouvelle jurisprudence trahissait l'esprit des grands textes adoptés entre 1866 et 1870. Le propos devait être

nuancé : présenter la Cour suprême comme le siège d'un conservatisme coupable était simpliste et réducteur. Dans leur très grande majorité, les Républicains qui adoptèrent ces textes étaient eux-mêmes très conservateurs sur le plan constitutionnel et ne souhaitaient pas bouleverser les fondements du fédéralisme d'avant-guerre. Si l'Etat fédéral exerça effectivement un pouvoir étendu pendant la Reconstruction, cette extension était soumise à la perspective d'un retour à l'orthodoxie constitutionnelle dès que la situation dans le Sud serait normalisée. L'enjeu consistait donc davantage à déterminer les conditions de cette normalisation : c'est le sens de la « *grasp of war doctrine* » et de l'occupation militaire, qui permettaient au Congrès d'exercer ses pouvoirs exceptionnels en temps de guerre (*war powers*) et donc de justifier un fonctionnement exceptionnel du pouvoir fédéral sans pour autant redéfinir le fédéralisme. L'analyse du conservatisme constitutionnel des Républicains ne permettait donc pas d'interpréter les interprétations restrictives de la Cour suprême des années 1870 comme une trahison des intentions du législateur des années 1860. Il aurait sans doute mieux valu parler, à propos de ces textes législatifs de l'après guerre de Sécession, de la création d'un espace virtuel de libertés sans précédent, espace qui va se remplir très progressivement dans la négociation constitutionnelle autour de la doctrine de l'incorporation et l'interprétation évolutive de la clause « d'égalité protection des lois ». La teneur et la signification concrète de ces « relations » dont parle Foner se construisaient dans la négociation entre fédéral et fédéré, entre pouvoir judiciaire, Congrès et président, entre Républicains et Démocrates, la jurisprudence de la Cour suprême devant être considérée comme le produit de cette dynamique politique.

Conclusion

L'étude des tensions, des compromis et des confrontations entre les différents acteurs de la Reconstruction était la clé d'un portrait de la période refusant la caricature. L'analyse de la dialectique du changement et de la continuité, issue de l'émancipation, permettait effectivement d'aborder la Reconstruction dans sa complexité. Voici un extrait d'une conclusion convaincante : « Replacer la question des noirs, de manière apaisée et nuancée, au cœur du débat historiographique sur la Reconstruction, permet d'envisager celle-ci comme une période certes mouvementée, mais surtout témoin d'un fort conservatisme social. S'il existe comme nous l'avons montré une grande continuité qui l'emporte à partir des années 1870, cela n'empêche pas la mise en place de certains changements importants et durables, notamment sur les plans politique et économique. Les changements sociaux et sociétaux, du fait de valeurs et de comportements ancrés, ont logiquement été les derniers à se mettre en place, nécessitant ce que certains désignent comme une "seconde Reconstruction" dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle ». Beaucoup de candidats ont choisi de finir leur dissertation sur la fameuse idée fonérienne de la Reconstruction comme révolution inachevée (*unfinished revolution*), ce qui était le plus souvent très habile. En revanche, le choix de finir cette analyse de la Reconstruction par une allusion au présent et à l'élection de Barack Obama à la présidence des Etats-Unis a laissé plus d'un correcteur bien perplexe.

Yves FIGUEIREDO (Université Paris-Sorbonne). De nombreux membres du jury ont contribué au présent rapport par leurs remarques. Qu'ils en soient remerciés chaleureusement.

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS *King Lear* II, ii, 390-475

REMARQUES PRELIMINAIRES

Considérations sur la langue

Le jury exprime unanimement sa surprise et son inquiétude devant la très faible qualité de la langue anglaise dans laquelle les copies de littérature étaient rédigées cette année. C'est un regrettable état de fait général, qui se constate même dans certaines des prestations les mieux notées. L'expression écrite est généralement trop peu nuancée, le vocabulaire trop pauvre, pour permettre une formulation juste, précise et heureuse de la pensée. Cependant, il est encore plus préoccupant que l'immense majorité des copies soit rédigée dans un anglais fort peu authentique, grêlé de graves fautes d'orthographe et de grammaire.

Au nombre de ces bévues récurrentes, il faut noter par exemple les travers suivants. Le « s » de la troisième personne du singulier est oublié. Les verbes irréguliers sont méconnus. Les temps et aspects ne sont pas maîtrisés : formes progressives, « present perfect » et « pluperfect » employés à mauvais escient, omis dans la construction de « since » ou de « for ». Les verbes sont appariés avec des propositions contraires à l'usage. Les règles grammaticales qui régissent l'emploi de l'article défini « the » sont ignorées. La différence n'est pas faite entre « like » et « as » (ex. « *like he did »). On confond « rise » et « raise », « lose » et « loose », « lie » et « lay », etc. Les barbarismes ne sont pas rares, ainsi que les gallicismes et calques d'expressions françaises (ex. « *to resume » pour « résumer », « *presenting », « *a perfid comment », etc.)

Il arrive que le registre et le niveau de langue employée soient trop familiers, trop relâchés, pour convenir aux exigences de la composition littéraire. De même, l'usage de listes à puces ou l'abus de parenthèses n'est pas compatible avec le genre de l'épreuve. Le jury ne saurait trop inviter les futurs candidats à faire un effort particulier pour remédier à ces défauts. Il importe pour cela de lire et d'écrire en abondance et avec beaucoup d'attention. La remise de travaux écrits et l'étude attentive de leur correction, mais aussi les exercices de traduction méticuleusement effectués, sont des passages obligés de la préparation. Est-il donc besoin de rappeler que l'agrégation d'anglais est un concours de recrutement de professeurs de langue et de lettres anglaises ?

Rappels sur la méthode du commentaire composé

Pour ce qui est du commentaire de texte à proprement parler, il s'impose également de redire certaines évidences. Comme l'intitulé de cette épreuve l'indique, il s'agit de commenter un texte donné. C'est-à-dire que l'extrait proposé ne doit pas être pris comme simple prétexte à évoquer d'autres passages ou l'ensemble de l'œuvre dont il est tiré, et des connaissances glanées à son propos. Il faut étudier le texte lui-même, en commençant par les remarques les plus évidentes, pour aller progressivement vers une analyse de plus en plus perspicace et proposer, à l'issue d'une démonstration, une ou plusieurs interprétations. Il importe de ne pas se précipiter pour faire un plan, car ce serait courir le risque d'une composition artificielle et inopérante, alors qu'il faut fonder la structure de son propre discours sur une compréhension approfondie du texte lui-même. Pour cela, il convient de procéder en trois phases : l'analyse, la composition et la rédaction.

L'analyse doit commencer par un effort pour s'assurer qu'on a bien compris le sens littéral du texte. Lorsqu'il s'agit d'un texte de théâtre, il est indispensable de prêter une attention toute particulière aux indications scéniques. Dans cet extrait de *King Lear*, leur étude montrait la présence sur scène de personnages silencieux qui forment un public. Certaines didascalies fonctionnelles, à l'intérieur des discours des personnages, fréquentes chez Shakespeare, donnent des indications précieuses. Ex. « O Fool, I shall go mad » : Lear parle à son fou, il ne se traite pas lui-même de « fool », et l'on peut voir que « fool » et « mad » n'ont pas du tout le même sens ici.

Par ailleurs, lorsqu'il s'agit d'un texte de théâtre en vers, il faut s'attacher à en étudier la versification et la prosodie. Comment certains candidats ont-ils pu écrire qu'il s'agissait d'un texte en prose ? Peut-être par ignorance de ce qu'est le vers blanc (« blank verse ») pourtant si caractéristique du théâtre shakespearien. Tout candidat à l'agrégation se doit de posséder au moins quelques rudiments de versification anglaise et d'être capable de scander le vers. Il existe pour cela maints précis très abordables. L'étude de la prosodie du texte permet de repérer certains passages où se manifestent des événements textuels, qu'il importe au premier chef de commenter.

L'analyse doit aussi prendre en compte la structure de l'extrait. Un texte littéraire n'est pas l'évocation d'un référent qui lui serait extérieur. C'est une œuvre d'art, destinée à produire des effets sur ses lecteurs, mais surtout, en l'occurrence, sur ses spectateurs. Le rythme, le mètre, les sonorités, les images, les figures de style, etc. ont été pensés pour être dits, joués, entendus et vus. De même, les personnages ne sont pas des personnes. Ce sont des artefacts littéraires. Il est vain de spéculer trop longtemps sur leur psychologie, leurs sentiments et motivations supposés.

Le texte théâtral doit être imaginé dans ses représentations et manifestations scéniques possibles. Comme tout texte littéraire, il doit être envisagé dans son contexte, c'est-à-dire celui de l'œuvre dont il est extrait, mais aussi celui de l'époque à laquelle il a été écrit. Il est indispensable de situer le texte dans son arrière-plan de civilisation et d'histoire des idées. En l'occurrence, la vision du monde et les préoccupations particulières de l'Angleterre élisabéthaine et jacobéenne devaient être prises en compte.

La **composition** doit être construite à partir des résultats de l'analyse du texte. Elle s'appuie sur une ou plusieurs hypothèses de lecture. Elle doit procéder de manière dynamique, c'est-à-dire emmener le lecteur, par étapes successives, vers une compréhension de plus en plus fine du texte. Quel est le problème, quels sont les problèmes spécifiques que pose cet extrait-ci de la pièce ? Poser cette question, c'est proposer une problématique. S'efforcer d'y répondre par une démarche logique, c'est construire une progression.

L'introduction a pour fonction première de poser ces problèmes, de formuler une ou plusieurs questions, c'est-à-dire d'énoncer une problématique. Elle a pour fonction seconde de dire brièvement et clairement les étapes par lesquelles on se propose d'y répondre, c'est-à-dire d'annoncer un plan dynamique. Par conséquent, l'introduction, pour être efficace, se rédige de préférence après la phase de composition et juste avant d'entamer la rédaction, voire en tout dernier lieu.

Le plan d'un commentaire composé peut être formé par les étapes de développement d'une hypothèse de lecture. Il peut aussi découler d'une approche du texte selon plusieurs angles successifs et coordonnés entre eux. C'est ici qu'intervient la notion d'enjeux littéraires. Un enjeu est une question, un problème, que le texte littéraire met en jeu sous les yeux du spectateur ou du lecteur. En l'occurrence, certains des enjeux principaux de ce passage de *King Lear* étaient le pouvoir que les filles prennent par complot et collusion sur le père, le langage dans ses rapports au pouvoir, la représentation du monde inversé que cela implique à plusieurs égards, la nature et le cosmos comme métaphore de l'articulation entre l'humain et l'inhumain (animal ou divin), le spectacle tragique et ses effets de fascination sur ses spectateurs (sur scène et dans la salle), etc.

La **rédaction** se déploie lentement, soigneusement, dans une écriture bien lisible, en se concentrant tour à tour sur les étapes de la composition. Elle procède par une succession de paragraphes de longueur raisonnable, qui donnent au discours une juste et harmonieuse respiration. Elle doit s'évertuer à une expression claire et précise, en évitant les phrases trop longues ou trop courtes, les familiarités, les lourdeurs et les inconvenances de ton. Elle met en œuvre une terminologie littéraire appropriée, faite de concepts bien définis. Elle évite d'accabler le lecteur de références pléthoriques et digressives. La rédaction s'illustre de citations choisies avec à-propos, point trop nombreuses, ne les présentant jamais sous forme de catalogue. Elle sélectionne certains passages brefs et particulièrement riches qu'elle décortique avec minutie pour démontrer un point précis sous forme de microlecture. Elle évite toujours la paraphrase, mais ne s'interdit pas, très exceptionnellement, d'y avoir ponctuellement recours pour élucider une difficulté factuelle. Elle ménage des paragraphes de transition ou de conclusion partielle entre les parties de la composition, qui sont visuellement signalées par un saut de ligne ou autre procédé discret.

La conclusion (qui s'annonce de préférence par une tournure moins désinvolte que « As a conclusion » ou « En guise de conclusion ») rassemble par des formulations élégantes les fils du discours, retraçant très brièvement les étapes de la progression. Elle présente, sans les développer, des remarques dont la portée est périphérique, mais de nature à apporter des éclairages extérieurs supplémentaires. Enfin, elle tente de résumer succinctement ce qui, en définitive, constitue le principal intérêt littéraire du texte. La conclusion et l'introduction ne doivent pas être hâtives. Elles méritent un soin particulier, parce qu'elles sont la première et la dernière impression que laisse le commentaire. Enfin, il est indispensable de réserver un peu de temps pour relire soigneusement sa copie et corriger les fautes d'inattention, rectifier la graphie des mots peu déchiffrables, peaufiner l'expression.

PROPOSITION DE CORRIGE POUR LE COMMENTAIRE — *King Lear* II, ii, 390-475

Introduction

Cet extrait de *King Lear* se situe à la fin du 2^e acte, auquel la vingtaine de vers qui suit tient lieu d'épilogue. Rappelons que, dans la structure d'une tragédie en 5 actes, le 1^{er} correspond à l'exposition, le 2^e à l'apparition de l'élément perturbateur, le 3^e est un apogée où des solutions paraissent encore possibles, au 4^e l'action se noue définitivement, et le 5^e est celui du dénouement. *King Lear* présente la particularité d'une intrigue secondaire. Nous sommes donc au point culminant de la crise de l'acte II, dans l'intrigue principale. Les éléments perturbateurs sont Goneril & Regan. Dans l'intrigue secondaire, c'est Edmund, dont les menées conduiront à l'énucléation de Gloucester, son père, de même que celles de ses filles poussent ici Lear à la folie. Ce passage est celui où Lear bascule dans la déraison : « O fool, I shall go mad » (475). Quand il reparaitra, ce sera pour la grande scène de la tempête, ou scène de la folie (III, ii) : « Blow winds [etc.] »

Retraçons succinctement le crescendo dont ce passage est le terme.

À la fin du 1^{er} acte (I, iv), Goneril la première s'est retournée contre Lear, mettant en cause sa suite de cent chevaliers. Lear, au-delà de l'ironie sarcastique, a semblé très proche de perdre la raison : « Doth any one here know me? This is not Lear: / Doth Lear walk thus? Speak thus? Where are his eyes? » (218).

À l'acte II, scène ii, arrivant chez Regan pour trouver Kent dans les fers, Lear s'emporte, ironise, s'agenouille devant Regan qui constate : « O, sir, you are old: / Nature in you stands on the very verge / Of her confine » (335).

Maintenant, Regan & Goneril affrontent Lear ensemble, après l'avoir attaqué séparément. Les deux sœurs font bloc contre leur père pour lui arracher la dernière bribe de pouvoir qui lui reste et le réduire à rien. Par une suite arithmétique vertigineusement décroissante, elles réduisent son escorte de cent hommes à cinquante, vingt-cinq, dix, cinq, et finalement aucun : « What need one? ». Elles excitent sa colère jusqu'à la folie pour l'émasculer symboliquement. Le passage se présente comme un dialogue entre Lear d'un côté et Goneril & Regan ensemble de l'autre. Plus qu'un dialogue, c'est un combat, une scène de harcèlement, une sorte de « *bear baiting* » familial.

Cet épisode renverse la scène du partage (I, i), qui reposait sur un « love test », où les sœurs étaient invitées à rivaliser d'éloges hyperboliques pour obtenir une plus grande part que les autres. La logique d'accaparement compétitif et de marchandage, inversée ici, est pourtant la même : « Thy fifty yet doth double five and twenty, / and thou art twice her love. » (448-449).

Les personnages en présence sont les suivants : d'une part, Goneril et Regan, accompagnées d'Oswald : « this detested groom. [*Points to Oswald*] » (406) ; d'autre part, Lear, accompagné de son fou, auquel s'adressent très vraisemblablement les mots « O foul I shall go mad » ; enfin Gloucester, Kent et un chevalier, si l'on en croit l'indication scénique suivant le vers 475 : « *Exeunt Lear, Gloucester, Kent, Fool [and Knight]* ». Ces personnages silencieux constituent un public sur scène (*stage audience*).

Ce texte peut être analysé de la manière suivante :

- (1) Nous montrerons comment Goneril et Regan mènent le jeu. Cela entraînera nécessairement une explication de la structure du texte, qui obéit à leur action concertée. Certaines remarques s'imposent sur les personnages des deux sœurs et le style de leurs répliques, qui contrastent fortement avec celles de Lear.
- (2) Ce passage est une mise en scène du « devenir fou ». La partie centrale de ce commentaire revient à une analyse de la complexité et de l'évolution du personnage de Lear. Ce héros tragique présente ici des facettes contradictoires, reflétées par la prosodie très fluctuante de ses tirades, mais aussi dans l'imagerie de ses propos.
- (3) Enfin, la présence d'un public sur scène (*stage audience*) souligne la nature problématique de ce spectacle et de sa réception. C'est à plus d'un titre une représentation du monde à l'envers, le *mundus inversus* d'un carnaval cruel. Le spectateur est amené à s'interroger sur ce qu'il convient de penser, d'une part, de Goneril & Regan, et d'autre part, du caractère de Lear et de son évolution.

(1) Comment Regan & Goneril mènent le jeu

1.1 - Structure du passage

Les deux sœurs font la démonstration de leur maîtrise dans l'art de manipuler leur père. Dans cette scène, elles ont ensemble l'ascendant sur lui. Sûres d'elles, en position de force par le nombre et le reste d'amour que Lear a pour elles, elles prennent sur lui le pouvoir. Nous assistons à l'accomplissement d'un complot. Goneril a prévenu sa sœur par des lettres. Dans ce passage, c'est Regan qui mène principalement la danse, secondée et soutenue par sa sœur. (Goneril parle beaucoup moins que Regan).

Les répliques des deux sœurs encadrent manifestement celles de Lear. Elles le guident ainsi là où elles veulent le mener, c'est-à-dire vers le précipice de la folie, comme des chiennes ou des louves acculeraient un animal.

Le texte de ce passage s'articule en trois mouvements, autour du moment central où ces « weird sisters », malignes mégères, portent ensemble un assaut fatal : vers 426 (« REGAN : I dare avouch it, sir. ») à 438 (« REGAN : Will I give place or notice »). C'est le moment où elles révèlent le plus clairement leur complicité. Lear est pour un temps exclu du dialogue, pour autant que cela en soit un. Les répliques alternées de Regan et de Goneril ne forment pas un dialogue, mais constituent des attaques convergentes. C'est là qu'elles semblent le mieux parler d'une seule et même voix, prononçant des répliques, pour ainsi dire, interchangeables, même si (nous le démontrerons) celles de Regan ont davantage de force.

Le 1^{er} mouvement est comme un long monologue de Lear, interrompu par une pique, une banderille, de Goneril — « At you choice, sir. » (407) — et encadré par deux répliques de Regan (390-395 & 420-

424). Lear est cerné.

Le 3^e mouvement — de « I gave you all— » (439) à la fin — est comme un hallali. Goneril et Regan interviennent par de brèves répliques qui poussent Lear à bout en faisant monter sa colère. Le volume des répliques de Lear va croissant : ½ vers (439), 4 vers (440-444), 5 vers (445-449), enfin 23 vers (453 sq.) d'un monologue final explosif. Transposition poétique de la situation politique : le monarque, sans terre et sans palais, de par sa propre erreur politique et tragique, se retrouve sans chevaliers et donc sans aucun signe extérieur de pouvoir – à part ceux qu'il peut rassembler en sa personne et dont il achève de se dépouiller au cours de la pièce.

1.2 - Gémellité des sœurs

Il n'y a vraisemblablement pas d'autre moment de la pièce où les deux sœurs paraissent plus fortement jumelles. Regan & Goneril, c'est un peu Tweedledum & Tweedledee, qui convinrent d'une bataille, c'est Rosencrantz & Guildenstern en jupons. Plus tard elles se différencieront en devenant rivales, se battront pour la possession d'Edmund, puis Goneril empoisonnera Regan et se suicidera. Mais à ce moment de la tragédie, le spectateur éprouve encore quelque difficulté à les distinguer très clairement l'une de l'autre. Goneril a elle-même entretenu cette confusion, et elle l'a soulignée : « my sister / Whose mind and mine I know in that are one. » (I, iii, 15).

Elles se sont mises d'accord. Elles ont manigancé cette scène. Nonobstant les lettres échangées, on note chez elles une identité de vues. Elles sont mues par un même désir de pouvoir. Pour l'heure, elles sont alliées, et cette paire démoniaque semble une sorte d'hydre mythologique, une espèce de monstrueux cerbère psychologique à deux têtes. Cette union inverse la division initiale du royaume à laquelle le père avait préalablement procédé. S'il pensait peut-être diviser pour mieux régner, les sœurs s'unissent pour mieux le supprimer.

Dans le 2^e mouvement central de cet extrait, leurs répliques se confondent. Goneril, dans son discours, adopte un profil bas pour mieux se confondre avec Regan ou se cacher derrière elle : « Why might you not, my lord, receive attendance / From those that she calls servants or from mine? »

Dans le harcèlement final du 3^e mouvement, où elles réduisent le nombre des commensaux de Lear comme une peau de chagrin, elles se renvoient la balle, elles l'achèvent de leurs traits croisés : « GONERIL : What need you five and twenty? Ten? Or five? (...) REGAN: « What need one? » (c. 450).

Sur scène, on peut imaginer que l'apparat de leurs costumes en fait un groupe. Lear y fait allusion : « what gorgeous thou wearst » (458). Leurs beaux vêtements peuvent souligner le contraste avec Lear et sa suite, crottés par leur chevauchée entre les deux demeures.

1.3 - Unicité de leur discours

Un grand nombre de vers tronqués, dont les hémistiches sont dits successivement par des personnages différents, produisent des effets de stichomythie (échange rapide). Il n'y a pas à proprement parler stichomythie, car ces réponses vers à vers ne durent pas. Plus exactement, de brèves saillies viennent constamment produire des secousses, contrastant vivement avec des répliques plus longues, qu'elles interrompent ou font rebondir. La stichomythie (pour ainsi dire) a ici deux fonctions principales.

(1) Entre Goneril et Regan, la stichomythie souligne la complicité des deux sœurs et leur communion dans une agressivité de chasseresses ou de guerrières :

Ex. : GONERIL (...) Have command to tend you ?

REGAN : What need one ? (453)

(2) Entre l'une ou l'autre des sœurs et Lear, la stichomythie est le corrélatif objectif de l'insolence voulue qu'elles mettent à l'interrompre, destinée à exciter la colère de Lear par la frustration et l'irrespect. Cela est souvent accompagné d'un « sir » qui résonne alors comme une marque de déférence ironique ou sarcastique.

Ex. : LEAR : (...) To this detested groom.

GONERIL : At your choice, sir. (406)

Ex. : LEAR : I gave you all—

REGAN And in good time you gave it. (439)

Lear s'essaie à retourner cette arme contre elles, mais c'est à ses propres dépens, car ce procédé, qui de sa part fait appel à leur sens moral de l'honneur chevaleresque, se heurte alors à leur mauvaise foi.

Ex. : REGAN : (...) But she knows what she does.

LEAR : Is this well spoken now ?

REGAN: I dare avouch it, sir. (...)

Le contraste entre longueur et brièveté des répliques se double d'un autre, qui est un contraste de ton. Lear, personnage entier, autoritaire, colérique, tonitrué. Par contre, les deux renardes — « No, you she-foxes » (III, vi, 22) — ont du miel dans la voix. Par exemple, la première réplique de Regan

est d'un style posé et cauteleux. Les phrases sont longues et bien formées. Le pentamètre iambique est d'une régularité fort polie, joliment agrémenté, ici et là, d'un spondée (++) « Seem so » — ou d'un anapeste (- - +) — « I am now » — qui met en évidence une douceur féminine, en l'occurrence bien hypocrite.

C'est encore plus vrai des répliques de Goneril. Par exemple, « **Why might not you, my lord, receive attendance** (...) » (432) : pentamètre iambique parfaitement régulier, sans aucune sonorité forte, terminé par une anacrouse féminine (dernière syllabe inaccentuée).

On notera, au passage, la fréquente récurrence de sibilantes, dans les propos des 2 sœurs, qui ont des langues de vipère. Par exemple : « Seem so (...) sojourn with my sister, Dismissing (...) » (390-2) « receive attendance / From those that she calls servants (...) » (432-3).

Les tirades de Regan se distinguent par un léger surcroît de « masculinité » ou de force, qui indiquent qu'elle assume pour l'occasion le rôle dominant. Par exemple :

Yea, or / so many, / sith that / both charge, / and danger

Speak'gainst / such a / number ? / How in / one house (...) (427-428)

Le ton se durcit par des inversions trochaïques (variations choriambiennes : trochée-iambe), puis par deux spondées (++) , encadrant le 2^e vers par ailleurs trochaïque (+-). Voir encore : « **We could control them** » (...) « **Hold amity** », etc. Très à propos, cela correspond au moment où Regan porte son attaque centrale.

Toutefois, Regan maîtrise la violence qu'elle introduit ainsi dans ses propos. L'ensemble de son discours, comme celui de Goneril, est d'un ton hypocritement poli, d'un style régulier, calme et froid. Tout à fait à l'opposé des tirades de Lear, les répliques de ses filles, ont une très faible teneur en métaphores et figures de style. Toute image en est, pour ainsi dire, absente. Bref, leur discours commun offre toutes les apparences de la raison, raison arithmétique à bien des égards, formant un fond de bienséance sonore et stylistique, contre lequel les imprécations de Lear paraissent d'autant plus intolérablement folles.

(2) Décadence d'un père et d'un roi

2.1 - Un discours emphatique

Le contraste est proprement saisissant, entre les hypocrites susurrations des deux filles, et les mâles exclamations hyperboliques du père, autoritairement colérique et virilement guerrier. « Return to her ? » — ce cri d'indignation revient à trois reprises, rythmant par une répétition la première tirade de Lear, dont elle souligne la structure cyclique du discours colérique.

Presque tous les vers que prononce Lear sont coupés, interrompus par un signe de ponctuation forte. Il profère ainsi une suite de fulminations. Le rythme de son discours est saccadé. Le ton fluctue, de la rage au sarcasme, de l'attendrissement à l'autorité, de l'indignation à la jérémiade.

Les inversions et ruptures de rythme sont fréquentes. Les successions de syllabes accentuées le sont plus encore. Le pentamètre iambique n'a pas la fluidité des discours féminins de ses filles, mais fait entendre que ce Seamus Heaney appelle le « tambour de l'iambe ».

Return to her? And fifty men dismissed?

No! Rather I abjure all roofs and choose

To wage against the enmity o'th'air —

Certains mots-clés, sur lesquels son discours s'obsède, sont comme projetés en l'air par la nécessité de leur attribuer deux syllabes accentuées : « **enmity** » ; « **necessity** », etc. Des paquets (*clusters*) de syllabes accentuées font irruption : « **Necessity's sharp pinch ! (...) Why, the hot-blooded France (...) plague sore (...) shame come (...) tell tales (...) high-judging Jove (...) true need (...) my man's cheeks (...) No, I'll not weep.** » Etc.

Dans cet ultime exemple (« No, I'll not weep »), suivi de l'indication scénique « *Storm and tempest* », les imprécations de Lear paraissent avoir éveillé le tonnerre des dieux, qui semble répondre au sien en écho. Il évoquera lui-même cette correspondance troublante entre son microcosme psychologique et le macrocosme planétaire : « this tempest in my mind » (III, iv, 12). Toutefois, avant que de proposer une interprétation, voyons de quoi est fait le discours de Lear.

Il se distingue de celui de ses filles, non seulement par son survoltage sonore, mais aussi par une surtension imaginaire. Le tonnerre de ses mots accompagne l'éclair de ses images. Les images qu'il emploie expriment une tension entre la terre et le ciel, par le truchement des liens du sang. Trois champs d'images sont discernables : (1) la nature dans ce qu'elle a d'inhumain, (2) l'homme dans ses rapports à autrui et ses liens familiaux, (3) le domaine métaphysique des dieux.

(1) Lear, se voyant rejeté par l'une et l'autre de ses filles, se tourne vers la condition animale, celle dont il dira : « Unaccommodated man is no more but a poor, bare, forked animal as thou art » (III, iv, 105). Dans le présent extrait : « **Rather I abjure all roofs (...) to be a comrade to the wolf and owl** » (397); « **Man's life is as cheap as beasts** » (454). À travers la critique, un peu obscure, qu'il adresse aux vêtements que portent ses filles, il est difficile de ne pas lire un dégoût pour la dissimulation,

l'hypocrisie et la trahison qui les caractérisent à ses yeux. Si, en réalité, Lear croit par cette évocation de son extrême dénuement attendrir ses filles, il se trompe du tout au tout.

(2) Il est remarquable que Lear n'insulte pas ici ses filles en les traitant de noms d'animaux. Il choisit au contraire de les comparer à des maladies. Ce sont les liens du sang (*kinship* — mais aussi la *great nature* à laquelle Volumina, la mère abusive, fait appel dans *Coriolan*) dont il dénonce la corruption, qu'il perçoit en somme comme contre-nature.

But yet thou art my flesh, my blood, my daughter,
Or rather a disease that's in my flesh,
Which I must needs call mine. Thou art a boil,
A plague sore, or embossed carbuncle
In my corrupted blood. (...)

Par conséquent, il y a dans sa démarche un degré d'auto-flagellation, d'expiation d'une faute dont il assume la responsabilité, celle d'avoir mis au monde des monstres ingrats et cruels où il reconnaît certains traits de son caractère. Avec quelle injuste cruauté il a lui-même déshérité Cordelia et banni Kent.

L'allusion à Cordelia se fait par la référence à « hot-blooded France », etc. Deux remarques s'imposent à ce sujet.

(a) Les liens familiaux, surtout dans le cas de personnages royaux, s'étendent à la nation, franchissant ainsi un premier degré dans l'échelle des correspondances qui lient l'individu au cosmos. Lear, de la même manière qu'il projette son retour à la condition animale, fantasme sa soumission à un souverain étranger : « To knee his throne and squire-like pension beg ». Il met cela sur le même plan qu'une soumission à sa fille, qui serait à ses yeux une choquante inversion des valeurs.

(b) La référence au « sang chaud » du roi de France charge cette hypothèse d'une odeur de luxure. Il est permis d'y lire l'intuition de ce que la domination que lui infligent ses filles a de sexuel. À bien des égards, cette scène, qui est celle d'une lutte à mort entre les sexes où le masculin est vaincu, est une castration, à tout le moins symbolique. Son refus final de pleurer s'exprime en des termes qui ne sont pas dépourvus d'une certaine misogynie : « And let not women's weapons, water-drops, / Stain my man's cheeks. No, you unnatural hags » (...) (466 sq.) Néanmoins, le roi qui retient ses larmes est-il encore un monarque légitime ? (Cf. *Richard II* ou *Coriolan*, « boy of tears »). Se laisser dépasser par l'eau lacrymale, l'élément froid et humide, le plus bas dans la représentation du cosmos, est en contradiction avec ce que le monarque digne de sa position doit avoir de solaire.

(3) Enfin, Lear se tourne progressivement vers le suprême degré de l'échelle des êtres, en s'adressant aux dieux. Dans le premier mouvement de cet extrait, il se retient encore d'invoquer les dieux pour maudire ses filles : « Let shame come when it will; I do not call it, / I do not bid the thunder-bearer shoot, / Nor tell tales of thee to high-judging Jove » (415 sq.) Il veut encore croire qu'une solution existe. Mais l'attaque conjointe de Regan & Goneril va lui faire franchir ce pas, qui est celui de la tragédie. Dans son dernier monologue, il invoque directement le Ciel : « You heavens, give me that patience, patience I need ! » (460) Quand il crie vengeance, il semble que le Ciel lui répond. La tragédie à proprement parler survient à ce moment-là.

2.2 - Le héros tragique entre colère et noblesse

Cette étude de l'imagerie dans le discours de Lear reflète l'évolution de ses états d'âme. On remarque, en particulier, que le Lear de la deuxième tirade, n'est plus tout à fait le même que celui de la première grande tirade brièvement interrompue et relancée par Goneril.

Avant l'intervention de Goneril — « At your choice, sir » (406) — c'est un Lear déjà bien connu, colérique, emporté, intransigent. Mais la pique de Goneril déclenche un chatoiement d'humeurs successives.

« Now I prit thee, daughter (...) no more see one another » (407-409) — C'est maintenant le Lear paternel, qui gronde sa méchante petite fille. Son « Do not make me mad », s'il résonne implicitement de manière tragique, signifie d'abord « ne m'énerve pas ». Il ne la maudit pas, ne la renie pas. Il voudrait encore que ce ne soit qu'une simple brouille. Mais la répétition « no more... no more », par sa force de litanie, introduit un nouveau sentiment.

« But yet you are my flesh, my blood, my daughter, » (407) — Lear s'attendrit, assailli par un reste d'amour paternel, qui se retourne bientôt en insultes haineuses : « O rather a disease » etc. (411). Ses mots l'emportent, il déblatère des érucations allitératives et des borborygmes : « Thou art a boil, / A plague sore, an embossed carbuncle : of my corrupted blood. »

Aussitôt, il se ressaisit : « But I'll not chide thee » (etc.) (414-419). Il prend sur lui pour demeurer le père magnanime, retrouver sa dignité, contenir sa colère : « *Hysterica passio*, down, thou climbing sorrow » (II, ii, 247). Sentant monter la marée de son hystérie, Lear se voit sur le point de se noyer dans une mère intérieure (« O, how this mother swells up toward my heart ! » (246)

Cet effort pour reprendre son sang-froid est matérialisé dans le texte, à plusieurs reprises, par des

répétitions de structures syntaxiques. Ex. (415-417) : « I do not call (...) I do not bid (...) » ; (419) « I can be patient, I can stay with Regan ». Le procédé fait écho à la répétition de « Return to her? » au début du texte (396, 400, 404) : celle-là avait pour fonction de mettre en évidence son enfermement dans le discours colérique. Ces nouvelles répétitions produisent aussi une impression d'hébétéude. Lear paraît haleter, pantelant comme une bête aux abois.

C'est ici qu'intervient l'attaque conjointe et décisive de Regan & Goneril. Lorsque Lear reprend ensuite la parole, c'est encore sur un tout autre ton. « I gave you all — (...) Regan, said you so? » Pondéré, grandiloquent, majestueux, Lear se ressaisit et rappelle avec une pesante lenteur les termes quasi légaux du contrat : « But kept a reservation to be followed / With such a number » (439-443). Il ne se laisse pas perturber par la 1^{ère} interruption insolente de Regan, mais l'obstination calme et effrontée de sa fille à lui opposer une fin de non-recevoir — « And speak it again, my lord : no more with me » — a raison de son dernier sang-froid.

C'est encore un autre ton qui caractérise ses vers suivants : « Those wicked creatures (...) some rank of praise ». Ces paroles sont prononcées comme en aparté, peut-être adressées au fou ou bien à l'ensemble de ceux qui l'accompagnent. C'est ici le Lear sarcastique, qui prend son public à témoin de l'iniquité hypocrite de ces femmes, déguisées par leurs atours, qui semblent tenir leur simulacre d'honneur d'une fière et belle apparence.

Lorsqu'il se tourne vers Goneril, il affecte un certain mépris, alors qu'il cède sur leur première demande. Son « I'll go with thee », hautain est à l'opposé du « Return to her? » indigné du début. Mais Regan & Goneril lui coupent toute échappatoire en exigeant qu'il réduise son escorte à néant. Regan lui porte l'estocade finale : « What need one? »

À la reprise : « O reason not the need » etc. c'est à nouveau un Lear paternellement réprobateur, qui fait la leçon à sa fille. Il se lance dans un discours sur les besoins des mendiants et une critique des belles robes. Ces propos, par leur obscurité, sonnent tout à coup comme les énigmes habituelles de son fou. Pourtant, comme les aphorismes du fou, cette glose du mot « need » (employé huit fois) exprime une pensée profonde. Pour ses filles, il s'agit de besoin purement matériel. Mais Lear parle d'un besoin essentiellement moral, métaphysique, ontologique, qui de leur point de vue n'a visiblement aucun sens. Elles lui parlent de besoin quand il est réellement question de pouvoir. Elles ont du monde une vision toute profane et il tente désespérément de les rappeler au sens du sacré. Pris au piège de leur jeu pervers, comme le lion dans des rets que la folie n'a pas encore rongés, Lear s'empêtre dans ses métaphores.

C'est en se rendant compte de cela, se voyant acculé, qu'il se détourne des interlocuteurs humains pour s'adresser aux dieux — « But for true need, / You heavens, » etc. Dans un dernier effort désespéré pour résister à son « *hysterica passio* » il leur demande d'abord la patience dont il a besoin. Puis il sombre dans une plainte, une jérémiade de vieillard éperdu « You see me here, you gods, a poor old man, » etc. Enfin, quand il est au bord des larmes, il prie les dieux de lui inspirer une noble colère : « touch me with noble anger ». Les dieux lui obéissent sur ce point, mais imparfaitement. Il s'emporte, mais son discours à deux reprises achoppe par des aposiopèses, auxquelles répond enfin le tonnerre. Pour finir, il s'adresse à son fou pour prophétiser son propre basculement inéluctable dans la folie : « O fool, I shall go mad » (475). Il importe de remarquer, à ce moment-là, l'étonnante lucidité de Lear.

2.3 - Poétique du devenir fou

On assiste donc à un miroitement de l'humeur de Lear. Le héros adopte successivement sous nos yeux des rôles divers, qui se succèdent rapidement. Qui est Lear ? « Doth any one here know me? This is not Lear: / Doth Lear walk thus? Speak thus? Where are his eyes? » (218). Ces vers, prononcés par lui peu de temps auparavant, prennent ici tout leur sens. Au début du texte, il annonce vouloir se détourner du monde des hommes, pour rejoindre celui des bêtes. À la fin, il a fait une embaardée dans le domaine des dieux. Ce qui n'était jusqu'ici que discours, prend maintenant forme sous nos yeux, la *diegesis* théâtrale met en scène la *mimesis* discursive : le « *showing* » a pris la relève du « *telling* ».

Le tonnerre qui résonne dans les coulisses, se fait entendre comme un écho inarticulé de la déflagration des paroles de Lear. La folie est une énigme, au même titre que l'orage. Les « pelican daughters » (III, iv, 74) ont symboliquement dévoré leur père : elles l'ont poussé hors des liens d'amour, de respect et de pouvoir qui le rattachaient à sa famille, à son armée, à sa nation. Mort politique, mort symbolique, la folie est un exil intérieur. La scène de la tempête en donnera le spectacle. Ce passage-ci a mis en scène le « devenir-fou ». Nous avons commencé d'assister à une mise à nu, préambule à une « anatomie », de l'âme souffrante de Lear, au sens que l'on donnait alors à ce mot.

L'inversion hiérarchique des rapports familiaux suggère un brouillage des sexes et des générations. Le père est contraint d'habiter chez ses filles avant d'en être chassé. Les filles sont habitées par le père : à l'évidence, quelque chose de son caractère impérieux vit en elles. Le père est envahi par la

mère. Les femmes sont viriles et l'homme se féminise. Le roi n'est qu'un enfant capricieux puni par une mère redoublée, dont il est paradoxalement le père. Lear prie en vain les dieux de lui préserver sa masculinité, à l'inverse de Lady Macbeth, qui implore les esprits du mal pour obtenir la perte de sa féminité.

La tempête mentale de Lear est aussi le reflet d'une « anatomie du monde ». Cette guerre des sexes, en même temps que des générations, est une figure de la dissolution du lien social. Elle paraît ne faire qu'un avec la déconfiture de l'individu qui, livré à lui-même, perdant de vue le divin, sombre soit dans la folie, soit dans la rivalité intestine des égoïsmes. La tempête indiquera que tout le cosmos semble également menacer de se dissoudre dans le chaos. Les images du discours de Lear, par ses trois champs de prédilection, reflètent le pressentiment inquiet d'une correspondance entre microcosme et macrocosme, entre la vie intérieure de l'être humain, l'harmonie sociale du « *body politic* » et l'équilibre de l'univers. L'époque élisabéthaine vivait une mise en question de cette vision médiévale du monde. Elle la tenait d'Aristote, qui l'avait apprise de Pythagore, et la retrouvait encore, par exemple, dans la cosmologie du *Timée* de Platon. Cette crise épistémologique est magistralement évoquée dans le poème de John Donne, « An Anatomy of the World » :

(...) 'Tis all in pieces, all coherence gone,
All just supply, and all relation;
Prince, subject, father, son, are things forgot,
For every man alone thinks he hath got
To be a phoenix, and that there can be
None of that kind, of which he is, but he. (...)

(3) Regarder, juger

3.1 - Fonction du public sur scène

La présence d'un public sur scène (*stage audience*) opère une sorte de mise en abyme du spectacle. Les spectateurs dans la salle sont comme représentés sur scène par des personnages silencieux qui assistent à ce qui se joue entre Lear et ses filles. Cette situation a aussi pour effet d'intensifier l'attention que les spectateurs portent au jeu des acteurs. Une convergence visible de regards concentre l'écoute. Ce qui est représenté sur scène ressemble étrangement à ces combats d'animaux organisés parfois dans le même théâtre. Le public assemblé sur la scène autour des combattants qui se déchirent comme dans un « *cockpit* », médusé par le spectacle de la violence bestiale, suscite et soutient la fascination du parterre et des galeries dans le « *Wooden O* ».

Il est possible que, par leur jeu de scène (*stage play, dumb show*), le public sur scène oriente la réception et l'interprétation que le public dans la salle a de cet épisode. Par le style et le ton des répliques contrastées, par la différence des costumes, il est vraisemblable que les personnages en présence se divisent en deux camps. Si l'on se fie à l'indication scénique, ceux qui se trouvent du côté de Lear sont plus nombreux. Il n'est pas trop risqué de parier qu'Oswald adhère au discours de Regan & Goneril. Mais le fou, Gloucester, Kent et le chevalier ont très certainement des sentiments partagés à l'égard de Lear.

Les spectateurs, dans la salle, sont ainsi placés dans un rôle interactif. Leur appréciation est médiatisée par les personnages silencieux qu'ils voient aussi sur scène. Ce procédé est presque indispensable, tant cette scène comporte d'éléments implicites, qui sont de nature à exciter la curiosité et les spéculations des spectateurs. Quoi qu'il en soit, c'est un tour de force dramaturgique.

3.2 - L'attrait du mal

Regan & Goneril, par leur apparence raisonnable, exercent une influence séduisante. On aurait presque envie de leur donner raison. Il se peut même que l'on soit tenté de se moquer de Lear avec elles, par une forme d'humour sarcastique ou de *Schadenfreude* (joie provoquée par le malheur d'autrui). C'est un motif récurrent des tragédies de Shakespeare que de montrer l'aspect drolatique et séduisant du mal. On pense, par exemple, à la façon dont Richard III peut attirer la sympathie comme un aimant.

Pourtant, leur ingratitude et leur manque de générosité sont flagrants. Les scènes précédentes, qui les ont montrées complotant contre Lear, produisent un effet d'ironie dramatique par lequel le spectateur est averti. En deux circonstances au moins, le jugement du public est directement sollicité.

La première est une aposiopèse (ou abruption : brusque interruption d'une phrase, d'une construction, qui signale l'effet d'une émotion, une menace, une hésitation) dans le discours de Regan : « For those that mingle reason with your passion / Must be content to think that you are old, and so— » (423). La question est implicitement posée au spectateur. Qu'en pensez-vous ? Y a-t-il le moindre élément de raison dans sa passion, quelque bien dans son mal ? Vous pensez, naturellement, qu'il est vieux, et alors... Mais alors quoi ? Est-ce ainsi qu'il convient de traiter un vieil homme, qui plus est un roi, dont

la seule faute est peut-être de s'être montré généreux à l'égard de celles qui maintenant le martyrisent ?

La seconde est un aparté : « — for now I spy danger — » (436). Regan se parle à elle-même. Peut-être s'adresse-t-elle à sa sœur, et c'est alors un exemple de ces gestes de connivence par lesquels elles doivent affirmer leur solidarité sororale. En tout état de cause, dans la situation théâtrale, l'aparté s'adresse toujours en définitive au public. Regan feint hypocritement de se croire en danger en présence de Lear. La question, encore une fois, est implicitement posée au spectateur. D'où vient, à votre avis, le danger ? De Lear ou de ses filles ?

On le voit : l'évaluation morale des personnages dans cet épisode scénique est délibérément problématique. La scène se présente comme une énigme, à tout le moins comme un problème.

3.3 - Lear, entre le rire et les larmes

Les mêmes procédés se retrouvent dans les dernières répliques de Lear. C'est d'abord l'aparté des vers 445 sq. : « Those wicked creatures », etc. Soit Lear se parle à lui-même, soit il s'adresse à son fou, soit encore à toute sa suite. Il ironise. Son sarcasme dénonce l'hypocrisie de ses filles. Il montre ainsi qu'il n'est pas dupe. Ce faisant, il prouve qu'il conserve une certaine lucidité, sinon une forme de sagesse. Par ailleurs, il porte un jugement moral sur Regan & Goneril. Implicitement, la question est posée au spectateur de savoir s'il partage ou non cette opinion.

Ensuite, ce sont deux aposiopèses coup sur coup : « I will have such revenges on you both / That all the world shall— I will do such things— / What they are yet I know not, » etc. Cet instant est d'une grande intensité dramatique, parce qu'il suscite deux réactions antinomiques. D'une part, l'impuissance de Lear tend à exciter le rire. Il est alors le vieux Pantalon de la *commedia dell'arte*, ridicule parce qu'il est à la fois orgueilleux et impotent. Pourtant, le silence dans lequel son verbe subitement pendouille demeure lourd d'un sentiment numineux. Cette aposiopèse réitérée marque le franchissement de la limite tragique, où les forces cosmiques du noumène entrent en jeu.

Le rire n'est plus de mise, dès lors que, à l'apogée furieusement accentué du discours qu'il adresse aux dieux — « No, I'll not weep » —, répond le tonnerre des forces de la nature — « *Storm and tempest* ». Toutefois, l'énigme reste entière, quant à la question de savoir comment interpréter l'orage que figurent des roulements de tambours et de boulets tressautant sur le plancher inégal du Globe. Est-ce une coïncidence naturelle ? Est-ce la voix de Jupiter ? Mais encore, en supposant que l'on croie à une manifestation du divin, les dieux grondent-ils de colère à l'unisson de celle de Lear ou bien pour condamner sa folie ?

Dans le monde de Shakespeare comme en Grèce ancienne, les émotions et les passions, déséquilibres intérieurs liant la physiologie et l'affectivité, s'expriment par le même registre lexical que celui qui sert à qualifier les désastres météorologiques, les tempêtes, phénomènes naturels extérieurs. Dans le drame shakespearien comme dans la tragédie grecque, le mécanisme de l'unité d'action (définie par Aristote lisant Homère) est en première instance celui d'une présentation ordonnée, sous la forme d'une chaîne de conséquences, des bouleversements et déséquilibres intérieurs. Le surgissement (puis le déchaînement) de la tempête correspond exactement à ce mouvement d'extériorisation fondamental de la tragédie.

Il est remarquable que le tonnerre survient au moment où Lear refuse de pleurer. Car ce sont les larmes de Cordelia qui permettront que s'opère, beaucoup plus tard, une catharsis de la tragédie qui se noue ici. « CORDELIA: All blest secrets, / All you unpublished virtues of the earth, / Spring with my tears » (IV, iv, 15-17). On se souvient que le thème des larmes de Lear est illustré par le tableau de James Barry, *King Lear Weeping Over the Dead Body of Cordelia* (1788). Philip Sidney, dans sa *New Arcadia* (1593), propose un autre modèle de masculinité, plus humaniste que féodale, s'autorisant les pleurs que Lear s'interdit encore à cette heure. Saint Ignace de Loyola, certes bien trop jésuite pour l'Angleterre élisabéthaine, faisait l'éloge des larmes, qu'il tenait pour une marque d'intense dévotion. Plus encore que sa colère, son refus de pleurer est l'expression de l'*hubris* de Lear.

Conclusion

Pour conclure, redisons combien ce texte est d'une intensité dramatique et poétique particulièrement marquante. Sa force réside dans les effets conjugués de la prosodie et de la scénographie. Les discours fortement contrastés de Lear et de ses filles, la gémellité offensive de Regan & Goneril qui parlent d'une même voix, la présence d'un public sur scène : tout concourt à faire de cet épisode un temps fort de la pièce. C'est le moment où Lear bascule dans la folie et où la tragédie prend véritablement corps. Ce spectacle pose en définitive la question ouverte de savoir si la colère de Lear est une déraison purement négative ou bien si c'est une sainte colère. L'époque historique de Shakespeare est celle du début des Temps modernes. La question tragique, implicitement posée par cette scène, est celle de savoir si, dans le monde moderne, il reste une place pour la colère sacrée de

saints et des prophètes, ou pour la sublime sagesse que les anciens savaient encore voir dans la folie.

Le personnage de Lear, qui se révèle ici dans sa complexité, ses ambiguïtés, sa profondeur, prend toute sa dimension de héros tragique. Sa *copia verborum*, sa faconde, la riche poésie des vers qu'il prononce, lui donnent de la grandeur. Mieux encore : en touchant au sublime, il acquiert un statut mythique. Il est le *rex stultorum*, roi ridiculisé, des carnivals et des saturnales. Emblème de l'âme tourmentée par des démons, il est Dionysos dépecé par les Ménades. Il est encore Hieronymo, l'archétype du vieil homme poussé à la folie par le chagrin et la colère, dans *The Spanish Tragedy* de Thomas Kydd (1592). Figure de l'homme révolté contre Dieu, Lear est aussi un avatar de Job. « Puis appelle, et je répondrai, ou si je parle, réponds-moi ! Quel est le nombre de mes iniquités et de mes péchés ? » disait le prophète (Job 13:22-23). Et Lear : « You see me here, you gods, a poor old man, / As full of grief as age, wretched in both: / If it be you that stirs these daughters's hearts / Against their father, fool me not so much / To bear it tamely » (461-465).

Joanny MOULIN (Université de Provence)

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

L'épreuve de composition de linguistique, d'une durée de six heures, se fonde sur un texte littéraire d'une longueur d'environ 1000 mots et comporte trois types de questions : des questions de phonologie, trois questions étroites, portant sur des segments soulignés dans le texte, et enfin une question large. 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 revient à hypothéquer fortement l'accession à l'admissibilité.

Remarques générales

Il est recommandé de lire attentivement le texte (et non pas simplement en faire une lecture cursive) 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.

Même si le candidat dispose d'une liberté complète pour organiser son travail de préparation et de rédaction, il est recommandé de respecter l'ordre de présentation proposé sur le sujet, c'est-à-dire de commencer par la partie Phonologie et de poursuivre par les questions étroites avant de se consacrer à la question large. Cet ordre se justifie pour plusieurs raisons : on passe ainsi d'une tâche plus formatée à une tâche plus libre, de ce qui est temporellement incompressible à ce qui offre une certaine souplesse, de ce qui se fonde essentiellement sur des connaissances extérieures au texte à ce qui nécessite une lecture de plus en plus approfondie de celui-ci.

Il faut également attirer l'attention des candidats sur la nécessité d'un entraînement préalable qui seul mène à une gestion optimale du temps, particulièrement dans le cas des activités qui font appel à des compétences variées. Le format de la partie phonologie permet d'y consacrer une heure de préparation. Les questions étroites se révèlent souvent les plus redoutables comme le jury a pu le constater encore une fois cette année. Certains candidats, emportés par leur enthousiasme, soucieux de n'oublier aucun détail ou incapables de synthétiser leur pensée, proposent des développements démesurés (parfois plus d'une copie double par fait de langue) qui, bien loin de leur « rapporter » des points supplémentaires, augmentent le risque d'erreur et surtout réduisent d'autant le temps finalement disponible pour l'analyse de la question large, qui ne doit pas être négligée. Alors que trois pages constituent la longueur maximale par fait de langue, il nous semble difficile de traiter raisonnablement la question large en moins de quatre pages. On s'attendra à ce qu'un devoir comporte ainsi environ 16 pages, 4 pour la phonologie, 7 à 8 pour les trois faits de langues et 4 à 5 pour la question large.

Nous insistons sur le fait que la présentation doit être d'une grande clarté. Sa qualité entre en ligne de compte dans l'attribution de la note finale. Il ne suffit certes pas d'avoir une présentation irréprochable pour obtenir une note satisfaisante mais une copie mal présentée donne du candidat une bien piètre image. La qualité graphique de l'écriture est essentielle. Sont en conséquence à proscrire les ratures, les enchevêtrements discursifs (ajouts multiples, absence de séparation entre parties et sous-parties de l'analyse) et, bien évidemment, les fautes d'orthographe et de grammaire, particulièrement malvenues chez un futur enseignant. Encore une fois cette année, plusieurs correcteurs ont signalé les trop nombreuses fautes de ce genre dans les rédactions. Il est inquiétant à l'agrégation de trouver, de manière récurrente, l'inversion sujet-verbe dans les interrogatives indirectes ou des fautes d'orthographe, telles que « occurrence », « X est inclu_t dans... », « é_{th}ymologiquement », « é_{py}stémique ou « méton_imie ». Il est aussi indispensable que les conventions habituelles de citation soient utilisées pour marquer les emplois métalinguistiques comme tels. Tout mot, syntagme ou phrase cité doit soit être souligné, soit être entre guillemets, soit être sur une ligne à part. Pour les mots grammaticaux on acceptera aussi qu'ils soient écrits en majuscules.

Par exemple:

- le nom awareness est indénombrable ;
- dans le syntagme nominal « a tiny hamburger » le nom tête « hamburger » est dénombrable et est déterminé par l'article A ;

- la phrase
he must be doing it on purpose
est une complétive finie complément du verbe figure.

Le non respect des conventions de citation rend les copies difficilement lisibles et est un manque de courtoisie envers le lecteur.

Il est difficile d'éviter l'impression que de nombreux candidats n'ont pas suivi une préparation systématique à la rédaction d'une analyse linguistique en langue française, que ce soit pour les questions étroites ou, plus fréquemment, pour la question large. Les correcteurs ont parfois eu la désagréable impression de lire la version écrite d'un cours plaqué et mal assimilé. Il en va de même pour l'emploi jargonnant et inapproprié de la terminologie savante associée à telle ou telle approche théorique, ainsi que des longs développements de nature pseudo-psychologisante censés expliquer l'utilisation de tel ou tel marqueur.

Le texte

Le texte choisi est l'incipit de la nouvelle intitulée « Leopard », écrite par l'auteur américain Wells Tower et publiée dans *The New Yorker* en 2008. Il relate les pensées, au réveil, du narrateur-énonciateur (Yancy, l.10), un garçon âgé de 11 ans qui ne souhaite pas retourner à l'école après avoir été victime des remarques moqueuses d'un de ses camarades. Il met en place un stratagème pour convaincre sa mère, inquiète pour sa santé, qu'il doit rester à la maison. Dans la dernière partie du texte (ll. 55-75), l'accent est mis sur la relation conflictuelle qu'il entretient avec son beau-père (ll. 59-60 « *a kind of socialist frontiersman* »).

Ce récit fait découvrir la vie intérieure d'un jeune pré-adolescent, dont la référence reste un monde à la fois rassurant (ll.33-34 « *you usually still enjoy the solid, imperturbable sleep of a small child* ») et terrifiant (ll.37-38 « *a babysitter told you that all boys in their teenage years* ») dont la fin s'annonce. Le regard des autres est source d'angoisse et de rejet (ll.12-13 « *I can't eat my lunch with your fucking burger in my face* »). En cette période difficile, son corps le trahit et le narrateur est hanté par les problèmes que lui pose sa peau (l.15 « *a harmless fungal infection* », ll. 35-36 « *a spray of large and painful pimples* », l.37 « *this area of your body is a source of worry* », l.66 « *soft white flesh [...] which is still discoloured* », l.71 « *poison ivy* »).

Ce recentrage systématique par le narrateur-énonciateur sur son corps rend le texte particulièrement propice à une analyse du rôle structurant du *je* énonciatif. Le choix d'employer *you* pour désigner ce *je* permet de brouiller les pistes du « dit » et de son origine (tantôt référence exclusive au narrateur, tantôt emploi générique de *you*, comme à la ligne 41). C'est cette ambiguïté qui est source de tension et de malaise dans le texte. Elle implique le lecteur qui a vécu des moments similaires et ne peut que s'identifier, avec tendresse et amusement, au malaise du jeune garçon. Le choix auquel il est confronté, avec toutes les incertitudes que cela implique, se retrouve parfois dans les interprétations de l'emploi de *this/that*, comme nous le verrons dans la proposition de corrigé de la question large.

Par l'emploi de *you*, le narrateur se dédouble et interpelle le lecteur, lui assigne une place en tant que spectateur / auditeur / observateur. Loin de simplement renvoyer à la fonction de narrataire, la deuxième personne désigne ici également le narrateur, et parfois s'approche d'un *you* générique. *You* est également le co-énonciateur-lecteur adulte qui a été, lui-même, enfant et, de ce fait, confronté aux mêmes angoisses et tensions. A ce titre, on notera l'emploi de *our* (l.16) et *us* (l.17).

Les nombreuses mises en scène par lesquelles Yancy dramatise et exagère de manière outrancière des événements qui paraissent, à l'adulte, banalement quotidiens, ajoutent une dimension tragico-comique au texte, rarement perçue par les candidats.

Questions étroites

Les questions étroites portent, nous l'avons dit, sur trois segments soulignés dans le texte. Ces trois 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, comme l'ont fait un certain nombre de candidats. Si certaines caractéristiques du texte sont utiles, elles doivent être indiquées dans les analyses au moment voulu. Chaque fait de langue est noté séparément et, s'il porte généralement sur l'un des trois domaines « classiques » de l'analyse linguistique (nom, verbe, énoncé complexe), d'une part une telle répartition n'est pas contractuelle, d'autre part on peut observer des recouvrements d'un fait à l'autre. C'est ainsi que pour la question « syntaxique » (la première), il

paraissait difficile de faire l'impasse sur la détermination nominale, qui conférait au segment une partie de son intérêt.

Il est fortement recommandé de suivre, pour chaque question, le développement Description, Problématique, Analyse. Une telle disposition ne doit pas être vue comme une contrainte injustifiée mais comme une aide à la production d'un discours clair. 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 auxiliaire d'un verbe, 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. Lorsque le segment souligné comporte plusieurs mots, le commentaire doit concerner le fonctionnement du segment dans son ensemble 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. Par exemple dans le premier segment, les déterminants *a* et *the* sont pertinents au niveau de l'ensemble parce qu'ils indiquent le statut informationnel des syntagmes nominaux, crucial pour l'analyse de l'ordre des constituants dans la phrase. Par contre le statut d'épithète qualificative de l'adjectif *tiny* et le statut dénombrable du nom *hamburger* n'ont aucune pertinence. De même, la description d'un segment long doit se faire en tenant compte du fait qu'une phrase n'est pas une suite de mots, mais bien une structure. On montre une méconnaissance des fonctionnements de base de la syntaxe en proposant une description atomisée du premier segment comme étant constitué de l'article indéfini *a* suivi de l'adjectif épithète *tiny* suivi du nom dénombrable *hamburger*... Ce segment est constitué d'un groupe nominal sujet *a tiny hamburger*, suivi de la copule identificationnelle *be* et d'un groupe nominal attribut *what the fungus resembles*, qui est une relative sans antécédent, l'ensemble formant une pseudoclivée inversée.

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. La saillance d'un fait de langue, ou, de manière plus appropriée, d'un fait de discours (même si la première dénomination est devenue traditionnelle), est le fruit d'une configuration linguistique singulière mais pas nécessairement marginale. En d'autres termes, 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 » pour désigner la construction dans le premier fait souligné), pas plus qu'on ne saurait systématiquement avancer l'argument creux 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.

L'analyse se doit d'être claire et progressive, il faut partir de l'évident, du non marqué, du canonique pour montrer les étapes successives qui permettent de parvenir à la forme de surface observée en contexte. Sans tomber dans le travers de l'exposé théorique de cours, il convient succinctement de montrer de quoi il est question, de mettre au jour les ressorts de l'organisation du sens. Quelques écueils formels sont à éviter, notamment l'emploi du possessif pour renvoyer au fait de langue ou à ses constituants (« notre segment », « notre adjectif », etc.). Outre l'irritation provoquée par la récurrence du phénomène, cet emploi crée une connivence artificielle entre rédacteur et correcteur et surtout met à mal la nécessaire distance entre le savant et son objet d'étude. Un autre « tic » de langage, l'utilisation de « l'on » de préférence au simple « on » (« L'on étudiera ici... »), est tout aussi inutile. Il faut éviter aussi des mélanges linguistiques impropres, rencontrés assez fréquemment, comme « 'he' a des grandes chances de réaliser 'do it on purpose' ».

De même, on évitera 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 corrigés qui suivent demeurent des propositions de corrigés, et d'autres pistes d'entrée dans le

fait de langue peuvent être proposées, tant que les problématiques principales sont traitées.

Segment 1 : *A tiny hamburger is what the fungus resembles, cracked and brown and perfectly centred in the little fluted area between your septum and upper lip* (l.7-8)

De manière générale, les candidats semblent moins à l'aise dans le domaine de l'énoncé complexe que dans celui de la sémantique ou des problèmes posés par les plans d'énonciation. Or comme il a été maintes fois souligné dans les rapports précédents, ainsi que dans les nombreux livres consacrés à la préparation des concours, une identification précise de la nature des éléments qui composent le segment représente une étape nécessaire et préalable à l'identification des problématiques soulevées par le choix de telle ou telle structure. Comme indiqué plus haut, ce segment est constitué d'un groupe nominal sujet *a tiny hamburger*, suivi de la copule identificationnelle *be* à la troisième personne du singulier au présent et d'un groupe nominal attribut *what the fungus resembles*, qui est une relative sans antécédent, l'ensemble formant une pseudoclivée inversée. On notera que le SN sujet est déterminé par le déterminant *a* tandis que SN attribut est déterminé par *the*, ce qui sera pertinent dans l'analyse de la structure informationnelle du segment.

Les candidats ont souvent proposé une description adéquate de la structure et beaucoup ont correctement identifié l'opération de pseudo-clivage, ou clivage en *wh-*. En revanche, peu de candidats ont pensé à commenter et analyser le rôle joué par les opérateurs *what* et *be* dans la construction. Le terme de « relatif fusionné / qui inclut son propre antécédent » (*fused relative*) semble peu connu. De même la valeur d'identification de *be* dans ce genre de structure a rarement été mise en évidence. Or c'est précisément cette valeur et la propriété concomitante de réversibilité qui caractérise la structure à analyser dans cet exemple. En d'autres termes, le candidat devait s'interroger, à la fin de son analyse, sur les choix qui amènent l'auteur à employer ce que l'on nomme une « pseudo-clivée inversée ».

Dans de nombreuses copies, le jury a retrouvé des tentatives plus ou moins réussies de décrire le réagencement syntaxique de la phrase, déclenché par l'opération de clivage. Ce terme signifie que la phrase non marquée, censée constituer le point de départ (facilement identifiable ici : *<the fungus resembles a tiny hamburger>*), est brisée et l'un des constituants se voit promu à une position particulière. Il s'agit ainsi de laisser une trace syntaxique de la focalisation ou topicalisation de tel ou tel élément. Beaucoup de candidats ont ensuite proposé des remarques sur l'opposition classique thème / rhème qui se retrouve, pour la phrase canonique en anglais moderne, dans la corrélation forte entre, d'une part, la gauche de l'énoncé et l'information ancienne et, d'autre part, sa droite et l'information nouvelle. Dans un énoncé simple, non marqué, c'est le sujet qui occupe la partie gauche et qui constitue, de ce fait, le thème, tandis que le prédicat, dans la partie droite, est considéré comme rhématique.

Seuls quelques très bons candidats ont observé que, contrairement à ce qui se passe dans la phrase clivée où il y a « disharmonie » entre l'élément mis en relief et la position rhématique normale (*?it's a tiny hamburger that the fungus resembles*), la pseudo-clivée reproduit l'ordre thème / rhème classique. A partir de ce constat, il fallait s'interroger sur le choix de l'inversion thème / rhème dans le segment proposé à l'étude. Soulignons à nouveau que cet ordre n'a rien de « bizarre », mais est simplement inattendu, c'est-à-dire qu'il est signe d'une forme marquée. La thématique contrastive caractéristique des structures clivées n'est pas opérante ici. Ce n'est pas tant le diagnostic de la mère qui est important de l'avis du narrateur que son aspect disgracieux, qui l'expose aux quolibets de ses camarades.

Ce point posait des problèmes complexes et peu de candidats sont arrivés à des conclusions fondées sur des raisonnements bien étayés. Cependant, quelques-uns ont su identifier tous les aspects de la problématique dans le cadre d'une analyse bien argumentée. Qu'ils en soient félicités.

Segment 2 : *They throb with humiliated awareness when your mother touches them* (ll.36-37)

Nous avons cette fois affaire à un syntagme nominal, composé du participe passé du verbe transitif *humiliate* en position d'épithète, suivi d'un substantif déadjectival *awareness*. On note l'absence de détermination (ou détermination \emptyset). Ce SN est lui-même complément de la préposition *with*.

Plusieurs axes de réflexion s'imposent pour construire une problématique dans le traitement de ce

segment. En premier lieu, il faut réfléchir au type de détermination en jeu ici. Ensuite, on s'interrogera sur la relation entre l'adjectif et le substantif et, notamment, sur la portée sémantique de l'adjectif. Il était également intéressant de commenter le sens de la préposition *with*, même si cet élément est hors soulignement, puisque le co-texte joue un rôle important dans l'analyse de la portée de *humiliated*. En revanche, la morphologie de *humiliated* et de *awareness* n'exigeait pas les longues analyses que lui ont consacrées certains candidats.

Un nombre important de candidats ont limité leur étude au seul problème de détermination posé par la structure. *Awareness* est ici un nom dérivé de l'adjectif *aware* et référant à la qualité abstraite dénotée par cet adjectif. En tant que tel il est compatible *a priori* avec une appréhension continue dénotée par l'article Ø et le singulier. Ici le terme *awareness* fonctionne en continu compact / indéénombrable. A ce fonctionnement correspond un point de vue qu'on caractérise parfois de « qualitatif ». Dans le cas qu'on étudie, il s'agit de « [a particular kind of] awareness ». Cette notion de « qualité » se trouve souvent dans les noms formés avec le suffixe *-ness* : *kindness*, *happiness*, etc. (≈ *the property of being kind, happy* etc.).

Le constat de ces caractéristiques fondamentales était suivi, dans de nombreuses copies, par des explications plus ou moins développées, mettant en jeu le « renvoi à la notion », dans la mesure où il n'y a pas fragmentation au sens de la TOPE. On peut néanmoins arguer qu'il y a tout de même construction d'une classe d'occurrences dans le cas étudié, ne serait-ce que parce que l'énoncé a ici une portée étroite - la référence du SN est spécifique, non générique, c'est-à-dire qu'on a affaire à une occurrence de « *humiliated awareness* » telle qu'elle est ressentie par le personnage. Bien que la référence du nom soit « abstraite », on a néanmoins une forme de « prélèvement », *a humiliated awareness* étant une structure tout à fait possible dans le contexte. On peut se contenter de souligner que l'accent est mis, dans l'exemple proposé à l'étude, sur les propriétés qualitatives du référent, la quantification passant au second plan. Les candidats ne sont pas obligés de trouver des explications pour toutes les variations possibles dans le cadre des questions étroites (que dire, par exemple, de l'acceptabilité de « *a humiliating awareness* » ici ?) mais ils peuvent en proposer certaines afin d'indiquer qu'ils sont conscients des diverses possibilités qu'offre la langue.

Si cette première partie de l'analyse, assez « classique », était souvent bien menée par les candidats, la relation sémantique entre adjectif et nom a donné lieu, en revanche, à des interprétations fantaisistes, parfois proches de l'incohérence. Une majorité des candidats a bien perçu l'existence d'un problème dans la mise en relation de l'adjectif et du nom tête mais la réaction a été l'évitement, au lieu de la recherche de la genèse de la forme et de son sens ultime. Des correcteurs ont signalé, entre autres, de longs développements sur une éventuelle « personnification » des boutons qui aurait permis d'identifier une structure passive sous-jacente (*the pimples are humiliated*). Parmi les candidats qui ont correctement identifié l'hypallage, peu ont proposé une définition de cette figure de style suffisamment élaborée pour permettre une analyse adéquate d'une structure qui vise à surprendre et à amuser ainsi qu'à véhiculer du sens de façon détournée, condensée. Il fallait se rappeler que le *leitmotiv* sous-jacent du texte à étudier est l'expression des émotions du jeune narrateur et sa sensibilité exacerbée à son apparence physique et aux réactions des autres (cf. ll.16-17 *You are eleven years old, the age that our essences begin revealing themselves, irremediably, to us and the world*). C'est la douleur provoquée inconsciemment par le geste affectueux de sa mère qui lui rappelle les moments d'humiliation vécus dans le passé et l'amène à envisager ceux qui sont vraisemblablement à venir. Une telle glose permet également de comprendre que l'emploi de *with* dans le co-texte n'a pas ici une valeur de manière (par ex. *handle with care, regard with envy*), comme ont pu l'affirmer certains candidats, mais bel et bien une valeur de cause.

Segment 3 : *He is raising a din of clanking pots and clumsy feet, so loud that you figure he must be doing it on purpose (ll.56-57)*

Le troisième segment à analyser était une séquence de verbes, composée de l'auxiliaire de modalité *must*, de l'auxiliaire *be* suivi par la forme en *-ing* du verbe plein *do*. Complété par l'objet direct *it* et le circonstant *on purpose*, le segment forme le syntagme verbale de la subordonnée *he must be doing it on purpose*. Trois problèmes se dégagent clairement de cet ensemble et la plupart des candidats ont correctement identifié au moins les deux premiers : la valeur de *must*, l'articulation entre l'auxiliaire de modalité et l'aspect, et le statut du verbe *do*.

Une telle structure est souvent proposée à l'analyse dans la partie « faits de langue ». Elle impose une étude de la mise en relation entre les éléments du SV et le co-texte dans la construction du sens. Trop de candidats ont commencé par une rapide identification de la valeur de *must* (ici épistémique), sans

revenir au texte afin de justifier une telle interprétation. Or il fallait souligner la présence du verbe *figure* indiquant un processus de raisonnement (la valeur épistémique est souvent qualifiée de « déductive »). En outre il était important de voir que *doing it* est anaphorique pour *he is raising a din of clanking pots and clumsy feet* qui a été asserté dans le contexte précédent. Ce processus en cours est donc acquis et le jugement modal porte en fait uniquement sur le circonstant de but *on purpose*.

La présence dans le co-texte gauche de *He is raising a din of clanking pots and clumsy feet* indique très clairement que les conclusions (*you/figure*) de l'énonciateur portent sur un événement en cours (qui est repris par *doing it* dans le segment à analyser). De ce fait, l'emploi de *be+ing* indique sans ambiguïté que l'évènement est ancré dans la situation d'énonciation et que l'énonciateur choisit de ne prendre en compte que l'intérieur d'une occurrence de procès donnée.

Certains candidats ont souligné que l'intervention de l'énonciateur était marquée doublement dans ce segment par l'emploi conjoint d'un auxiliaire de modalité et d'un marqueur d'aspect. D'autres ont choisi d'analyser cet emploi comme un marqueur d'une « double subjectivité » ou d'un « double commentaire ». Aucun cadre théorique n'est proscrit mais une simple assertion ne peut en aucun cas remplacer une explication. Il aurait donc été souhaitable que les candidats explicitent, ne serait-ce que brièvement, ce que l'emploi de ces termes signifie précisément dans tel ou tel contexte. On notera en particulier que voir dans la forme en *be + V-ing* une valeur d'irritation n'est pas justifiable, comme le montre la commutation avec la forme simple *he must do it on purpose*. Celle-ci force une lecture habituelle de la phrase (incompatible avec le contexte), mais on notera que cette habitude provoquerait exactement la même irritation malgré l'absence du progressif. Il apparaît donc que c'est le contenu (faire du bruit exprès) qui conduit à l'irritation et non le choix de l'aspect. De la même façon, on ne peut soutenir que le choix de *be + V-ing* ait une valeur anaphorique : la même commutation avec la forme simple montre qu'on aurait une reprise d'un processus habituel, c'est donc bien le pro-prédicat *do it* qui est anaphorique ici, et non le choix de l'aspect.

Il est décevant que le fait qu'il s'agisse d'un fait de langue souvent étudié dans le cadre de la préparation pour les concours donne lieu à un plaquage de cours au lieu de susciter la réflexion de manière approfondie. Quant à l'observation, trouvée également dans de nombreuses copies, que la valeur radicale est peu compatible avec la forme *be+ing*, elle ne constitue pas une explication en soi.

Question large

Il convient tout d'abord de rappeler que la question large est, dans la majorité des copies, la partie de la composition linguistique pour laquelle on trouve les réponses les moins satisfaisantes. Elle n'est pas à proprement parler la suite des questions étroites, au sens où elle serait une expansion des problématiques et des approches abordées dans celles-ci. Manifestement traitée de manière hâtive par la plupart des candidats, elle donne souvent lieu à des propos mal formulés, à des analyses sans fil directeur et rarement contextualisées, à une ou deux pages de remarques générales. Il faut que les candidats s'entraînent à gérer le temps de manière à pouvoir réfléchir à une présentation argumentée qui réussisse à traiter, dans la mesure du possible, tous les exemples du phénomène à étudier, en fondant leur analyse sur les notions et les préceptes propres au cadre théorique dans lequel ils ont choisi de travailler. La question large est sans doute celle pour laquelle on observe la plus grande variété de traitement.

La prise en compte du texte dans son ensemble (et non pas le simple co-texte) est d'une importance primordiale. L'introduction, de ce point de vue, est un bon indice initial. Dans bon nombre de copies, rien n'est dit du texte (mis à part éventuellement une mention du titre, de l'auteur et de la date de parution, ce qui n'apporte pas grand-chose), rien n'est dit de la situation décrite, des tensions possibles entre les personnages. Il ne s'agit certes pas de se lancer dans une analyse littéraire de l'extrait, mais de rendre compte pleinement de la nature du sujet choisi.

En d'autres termes, il convient de ne pas considérer, comme c'est le cas trop souvent, que le texte n'est qu'un réservoir d'exemples dans lequel on puise pour illustrer une théorie pré-établie. La théorie (éclairée) est nécessaire, à n'en point douter, mais elle se doit d'être au service de l'analyse du texte, qui n'est pas simple prétexte à l'analyse. C'est ainsi que le plan, qui doit être clairement indiqué dès l'introduction, sera d'autant plus pertinent qu'il s'adaptera véritablement à l'objet d'étude, tout en affichant une progression dont les fondements peuvent être fournis par les données théoriques. En effet, les correcteurs ont trop souvent déploré une absence totale de problématique dans une grande majorité des copies.

On perçoit bien que la clarté du traitement présuppose également une connaissance fine des théories linguistiques sous-jacentes. Cette connaissance ne doit pas déboucher sur l'étalage indigeste d'un cours lui-même mal assimilé, mais s'appréciera plutôt dans une définition notionnelle limpide permettant, dès l'introduction, lieu de la mise en place d'une problématique plutôt que figure de pure forme prestement expédiée, d'envisager toute l'analyse. Le candidat donne à voir sa capacité à proposer une approche linguistique ordonnée d'un document. C'est cela que vient véritablement évaluer une épreuve hors-programme, non pas la connaissance inégale d'un cours mais l'aisance avec laquelle un candidat utilise son savoir à bon escient pour expliquer l'apparition contextuelle de formes particulières.

C'est pourquoi les exemples se doivent d'être presque exclusivement tirés du texte plutôt que des livres de grammaire. Un défaut courant consiste, lorsqu'on place hiérarchiquement le cours avant le texte, à évoquer longuement des formes qui n'apparaissent pas dans l'extrait à analyser. Si *these* et *those* sont absents, il n'y a aucune raison objective de leur consacrer des développements à la pertinence incertaine, qu'il s'agisse de discours théorique détaché du texte ou d'affirmations à l'emporte-pièce que la longueur nécessairement réduite de l'extrait rend plus dangereuses encore. Ce n'est pas avec 1 000 mots qu'on peut généraliser. Dans le même ordre d'idée, produire des statistiques à partir d'une dizaine d'occurrences seulement n'est pas sans présenter un réel problème d'ordre méthodologique.

Enfin, la clarté que nous appelons de nos vœux se retrouve dans la qualité de la délimitation des concepts. S'il est vrai qu'une partie de l'analyse peut être consacrée à des exemples plus marginaux, il reste que la détermination de la marginalité est la conséquence directe du soin apporté à la circonscription initiale de la problématique. Ainsi, les termes de monstration, désignation, identification ou encore localisation ne sont pas synonymes. A trop vouloir élargir le champ des possibles, on aboutit à une prise en compte de toutes les formes de désignation, y compris celles qui n'appartiennent pas à l'espace couvert par la monstration. C'est que ces notions, quelles que soient leurs éventuelles limites, recouvrent des sens qu'il est nécessaire de délimiter et que passer de l'une à l'autre sans prendre le temps d'en observer les conséquences pour l'analyse revient précisément à ne pas faire son travail de linguiste.

Les démonstratifs

Le sujet proposé à l'analyse pour la question dite « large » cette année semble avoir dérouté une majorité de candidats par son apparente simplicité. Par rapport aux sujets proposés en 2008 (« les repérages temporels ») et 2009 (« les formes de comparaison »), dont l'étude nécessitait un travail considérable pour relever et ordonner les formes dans le texte, le classement des huit occurrences de démonstratifs *stricto sensu* (*this / these vs that / those*) ne devait pas poser de problème majeur, d'autant plus qu'il n'y avait ni formes au pluriel ni emploi de *this/that* comme adverbes de manière ou de degré. Soulignons d'emblée qu'un nombre important de candidats n'a pas réussi à identifier les huit occurrences en question, ce qui était lourdement pénalisé.

La présentation théorique et générale était très souvent décevante. Peu de candidats ont pensé à donner une définition ou à proposer un plan. Or, la problématique des démonstratifs est bien connue et largement étudiée dans les grammaires ainsi que dans les livres destinés spécifiquement à la préparation des candidats à cette épreuve. Parmi les approches théoriques les plus couramment utilisées en France à l'heure actuelle, on peut citer le micro-système *this* (non clôturant) / *that* (clôturant), la notion de sphère du moi vs sphère du hors-moi, la distinction *phase 1/phase 2* - théorie métaopérationnelle ou théorie des opérations prédicatives et énonciatives. Bien évidemment, toute approche théorique est admise, à condition d'être confrontée systématiquement aux occurrences du texte. Plusieurs correcteurs ont signalé que tel ou tel cadre théorique était mentionné brièvement dans l'introduction sous forme d'une récitation de cours, pour être oublié ou appliqué sans souplesse ni nuance dans la confrontation entre théorie et occurrences dans le texte. Les candidats ne semblent pas avoir l'habitude de rédiger *in extenso* un commentaire linguistique suivi, qui, loin d'être une simple suite de « faits de langue », doit se structurer autour d'un va-et-vient constant entre une problématique définie et des éléments du texte, qui tire sa cohérence du maniement clair des outils théoriques.

Les outils les plus pertinents à une analyse contextualisée des démonstratifs sont bien connus et étaient souvent cités et utilisés par les candidats. Il s'agit, entre autres, des concepts antinomiques d'« exophore / endophore » et « anaphore / cataphore ». Quel que soit le cadre théorique utilisé, ce qui est en jeu dans cette analyse est le mécanisme de la référence (transfert d'un référé à un référent). La référence invite le destinataire du texte (allocutaire, lecteur) à aller chercher/désigner quelque chose *ailleurs*, afin de combler un vide sémantique momentané. Cet « ailleurs » a deux lieux d'existence

possibles : soit dans le texte lui-même (endophore), soit hors du texte, c'est-à-dire dans la situation évoquée (exophore). Dans les cas d'endophore, le mécanisme de la référence renvoie à un référent qui se trouve soit *avant* (anaphore) soit *après* (cataphore). L'emploi de ces termes dans les analyses était donc essentiel. Profitons de cette occasion pour rappeler aux candidats de définir brièvement les termes qu'ils emploient. Non seulement ils prouvent ainsi leur connaissance de ces termes, mais ils permettent au correcteur de savoir explicitement quelle acception précise des termes ils choisissent. Il ne faut pas oublier en effet que parfois les termes sont employés différemment d'un cadre théorique à l'autre.

Les candidats étaient invités à réfléchir sur les démonstratifs. Etant donné que ceux-ci font partie des outils communément appelés « déictiques », la tentation était grande de proposer une étude lapidaire des occurrences de *this / that* (souvent fondée sur une lecture exclusivement spatiale des notions de « proximité » et « éloignement ») avant d'élargir l'analyse à une réflexion sur la deixis (certaines grammaires ne parlent plus de « démonstratifs »). Une telle ouverture, intéressante en soi, permet d'évoquer d'autres outils conceptuels, propres à une approche énonciativiste (triade énonciative – personne / espace / temps, situation d'énonciation, relation énonciateur / co-énonciateur....). Le rapprochement étymologique entre « deixis » et « monstration » permet également une transition entre ces deux volets de l'analyse. Cela dit, un tel rapprochement doit être bien argumenté et justifié, ce qui fut rarement le cas dans les copies. Il existe une définition « étroite » selon laquelle peuvent être inclus dans la catégorie des « démonstratifs » les déterminants / pronoms *this / that*, auxquels on peut ajouter les adverbes *there* et *then* et l'article défini *the*. Les candidats qui ont choisi d'adopter cette approche l'ont justifiée en arguant du fait que les démonstratifs se signalent par la consonne initiale [ð], écrite <th> remontant à la racine indo-européenne *to/*ta. Bien évidemment, il ne suffisait pas de proposer *th-* comme « la valeur invariante » des démonstratifs sans développer cette remarque, comme c'était le cas dans de nombreuses copies. On notera en outre que, si *the* peut souvent commuter avec les emplois déterminants de *this* et *that*, c'est *it* qui constitue le pendant de *the*, commutant souvent avec les emplois pronoms de *this* et *that*. Or, ce *it*, qui est déictique dans la même mesure que *the*, n'est pas marqué par le fameux [ð].

Certains candidats ont utilisé le terme « embrayeur » (*shifter* en anglais), sans toutefois prendre le soin de le définir, ce qui leur a permis d'inclure dans leur analyse une partie du système pronominal. Un tel élargissement du domaine d'étude n'était pas souhaitable dans le contexte de l'épreuve puisqu'il a abouti au repérage d'un nombre d'exemples trop élevé pour être traité convenablement dans le temps imparti à cette question.

D'autres candidats ont choisi d'intégrer à l'analyse les occurrences de *that* dans le texte qui ne peuvent être considérées comme « démonstratifs », dans l'acception traditionnelle du terme mais auxquelles il est possible d'attribuer un sens anaphorique. Par exemple, certaines approches théoriques permettent une mise en rapport entre un *that* « conjonctif » et un *that* « démonstratif », comme trace d'un fléchage par deixis et comme opérateur anaphorique renvoyant à un préconstruit explicite ou non. Quoiqu'on pense de ces hypothèses, de telles considérations sont peu utiles parce qu'elles sont toujours générales et ne permettent guère un discours faisant apparaître les spécificités des formes du texte. Le danger est grand de tomber dans la récitation de cours. Il en va de même pour les rappels historiques sur le rapport entre la conjonction et le démonstratif.

De bons candidats ont rappelé qu'historiquement le conjonctif est une forme dématérialisée du démonstratif et ont également parlé des variations phonétiques de *that* dans de tels cas.

Dans l'évaluation des copies, le jury ne cherchait pas à retrouver un plan spécifique. Il aurait néanmoins souhaité que l'introduction prenne en considération la situation et, surtout, le statut très particulier de la narration (Qui est ce *you* ? Quelle relation le narrateur / protagoniste / lecteur entretient-il avec son propre corps, avec les autres ?), avant de délimiter le sujet en définissant le sens qu'on attribue à « démonstratif » dans l'analyse. Puisqu'il existe un certain consensus sur la pertinence et l'utilité de l'opposition *proximal / distal*, celle-ci pouvait fournir un point de départ de l'analyse. Selon cette approche, *this* traduirait une proximité / mouvement d'approche et *that* un éloignement par rapport à l'énonciateur. Elle fait donc appel à un point de référence / ancrage, étant donné que « proche » et « loin » sont des notions relatives qui n'ont aucune valeur dans l'absolu. Ainsi, il était possible de prendre, comme point de départ, l'analyse d'une forme très « concrète » de démonstratif (typiquement exophorique situationnel) – tel que l'exemple de la ligne 12 – « "*Could you take that seat down there?*" *he said, gesturing toward the far end of the table* » – bien analysé, en règle générale, en termes d'éloignement spatial, souligné par le rôle du geste.

Ensuite on pouvait envisager l'étude des formes plus « abstraites » ou « métaphoriques » (on trouvait les deux caractérisations dans les copies) qui permettent tout à la fois de montrer la complexification de la représentation linguistique et la manière dont celle-ci se trouve mise en œuvre dans le texte à analyser. Par exemple, une analyse de l'utilisation de *that* dans *that thing that's been going around* (l.26) permettait de montrer que *that* peut véhiculer une notion de connivence avec le co-énonciateur (\approx *that thing that you and I know about.*) fondée sur des connaissances nécessairement acquises à un moment antérieur. En revanche, l'emploi de *this* aurait signalé un référent nouveau. De bons candidats ont réussi à démonter les effets de sens engendrés par de telles substitutions dans les exemples, en ajoutant parfois des analyses de l'emploi de *the*. Un certain nombre de copies ont fait apparaître le contraste entre les démonstratifs dans *this area of your body* (l.37) et *you could kill somebody by punching him in that place* (l.38-39) et plusieurs ont vu la portée générique effectuée lors de l'emploi de *that* (*place*).

Conclusion générale

Dans son évaluation des analyses proposées, le jury tient compte du fait que l'épreuve de composition de linguistique ne s'adresse pas uniquement à des candidats inscrits à l'option C mais à l'ensemble des candidats à l'agrégation externe d'anglais. Si l'emploi, à bon escient, d'un minimum de terminologie scientifique est exigible, il faut rappeler que les connaissances théoriques doivent être sélectionnées en fonction de leur pertinence par rapport au texte proposé, aussi bien pour ce qui est des segments choisis comme faits de langue que dans le cadre du sujet proposé pour la question large. Cette année encore, les correcteurs ont trop souvent eu l'impression désagréable de lire des extraits de cours, pas nécessairement bien compris et surtout mal appliqués aux questions, qui menaient ainsi à des contresens dans les analyses, notamment pour ce qui est de la question large. On regrettera que les candidats arrivent rarement à une véritable réflexion qui montrerait le rôle joué par les faits linguistiques à étudier, dans l'organisation du texte. Les correcteurs ont également été consternés de constater de nombreuses fautes de grammaire et d'orthographe en français dans les copies, ainsi qu'une incapacité manifeste de s'exprimer clairement dans une langue fluide et tout simplement correcte, légitimement attendue au concours de l'agrégation, de la part de futurs professeurs.

Nigel QUAYLE (Ecole Centrale de Lille). Ce rapport reprend les observations et remarques d'autres membres du jury et collègues linguistes, que le présent rapporteur remercie

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

Voir deuxième rapport en pdf

Alain DIANA (université Paris Diderot), avec la collaboration de membres de la commission de linguistique

4.1 TRADUCTION : VERSION

Proposition de corrigé

A quatre heures pile, le teint pâle, des hommes émergent de la petite imprimerie, fantômes d'un instant, clignant des yeux jusqu'à ce que la lumière de dehors triomphe de celle de dedans qui semble ne jamais se détacher d'eux. En hiver, à cette heure-ci, Pine Street est dans le noir ; la nuit, lourde, tombe de bonne heure de la montagne qui domine la ville inerte de Brewer ; mais à présent, en été, les bordures de trottoir en granit pailletées de mica et les maisons alignées qu'on ne distingue les unes des autres que par leur revêtement moucheté de piètre qualité, les petits perrons prometteurs avec leurs corniches chantournées, et leurs casiers gris pour le laitier et les ginkgos noirs de suie et les voitures garées le long du trottoir qui cuisent sous le soleil, grimacent sous l'effet d'un intense éclat qui évoque une explosion figée. La ville, qui tente de rendre vie à son centre moribond, a rasé des immeubles entiers pour y créer des parkings : une friche sinistre, couverte d'herbes folles et de gravats, envahit ainsi les rues autrefois bondées, révèle des façades d'églises qu'on ne voyait jamais de loin, crée de nouvelles perspectives sur des entrées-arrière et des bouts de ruelles et accentue l'emprise cruelle de la lumière. Sans nuage et pourtant sans couleur, le ciel, voile d'humidité blafarde, est typique de ces étés de Pennsylvanie, bons à rien sinon à faire pousser la verdure. Les hommes ne bronzent même pas : la peau recouverte d'une pellicule de sueur, ils virent au jaune.

Un homme et son fils, Earl Angstrom et Harry, font partie des ouvriers de l'imprimerie libérés de leur tâche. Le père est proche de la retraite. Maigre, il n'a plus que la peau sur les os, il a le visage rendu inexpressif par les griefs et les joues creusées par un dentier mal ajusté qui glisse vers l'avant. Le fils est plus grand d'une dizaine de centimètres, et plus gros ; dans la force de l'âge, il est sans vigueur, il a le teint pâle, comme brouillé.

Le nez tout petit et la lèvre supérieure légèrement retroussée, qui à une époque justifiaient qu'on le surnommât Rabbit, ajoutés à cet embonpoint et cette allure voûtée et précautionneuse qu'une dizaine d'années passées à la linotype ont façonnés, semblent désormais des indices de faiblesse, une faiblesse qui lui fait presque perdre toute identité. Même si sa taille, sa corpulence et un reste de vivacité dans ses mouvements de tête attirent toujours le regard dans la rue, cela fait des années que personne ne l'appelle plus Rabbit.

« Harry, on s'en jette un vite fait ? » demande le père. Au coin où leur petite rue débouche sur Weiser se trouvent un arrêt de bus et un bar, le « Phoenix », avec à l'intérieur une enseigne au néon représentant une fille nue seulement chaussée de bottes de cowboy et, à l'extérieur, des cactus peints sur des murs mal éclairés. Quand ils prennent leur bus, ils partent dans des directions opposées : le vieux prend le 16A qui contourne la montagne pour rejoindre la ville de Mt Judge où il a vécu toute sa vie tandis qu'Harry prend le 12 pour Penn Villas, un nouveau lotissement situé au sud de la ville.

Présentation

Le texte soumis à la sagacité des candidats de cette année était extrait d'un roman de John Updike, *Rabbit Redux*, publié en 1971. Il s'agit ici de l'incipit du deuxième volet de la tétralogie inaugurée par *Rabbit, Run* qui relate quatre mois de la vie du héros éponyme et qui se déroule dix ans après le premier roman. L'ancien champion de basket-ball est revenu s'enliser dans sa ville natale, Brewer en Pennsylvanie, où il mène à 36 ans une vie fade et sans relief d'ouvrier typographe linotypiste.

Le roman s'ouvre sur une description d'ouvriers sortant du travail puis de la ville de Brewer, avant de s'attacher à la description physique et morale de deux personnages, Earl Angstrom et son fils Harry, surnommé Rabbit. Le passage se conclut par une brève description du bar que fréquentent régulièrement les deux hommes avant de rentrer dans leur foyer respectif.

Spécificité de l'extrait

La version de cette année posait de nombreux écueils à la fois sémantiques, syntaxiques et lexicaux et a donné du fil à retordre à la majorité des candidats. L'écriture chez Updike est sinieuse, tortueuse,

peut-être même labyrinthique et il ne fallait pas s'égarer dans les méandres de la syntaxe, au risque de perdre le fil conducteur de la narration. L'emboîtement ou la juxtaposition de syntagmes, l'emploi de collocations parfois inattendues (*the breadth of the light, the look of constant indoor light*), le recours à des groupes nominaux complexes qui font surgir des images stéréotypées d'une Amérique banlieusarde endormie (*baking curbside cars, gray milk-bottle boxes, hopeful small porches with their jigsaw brackets*), tous ces éléments sont les marques d'un écrivain qui aimait jouer avec les mots, les sonorités, la mélodie et le rythme de la langue anglaise. Grand amateur d'art et en particulier de peinture, Updike dresse ici le portrait d'une Amérique moribonde et prétentieuse qui n'en finit pas de décevoir. Cet incipit est d'ailleurs conçu comme un tableau, un arrêt sur image (les ouvriers sortant de l'imprimerie), comme en attestent la comparaison avec l'explosion figée (*frozen explosion*) et le jeu de perspective sur l'enchevêtrement des rues et la profondeur de champ gagnée par la démolition d'immeubles. Dans le même ordre d'idées, on note la mise en valeur de la lumière, de la luminosité qui éblouit les personnages, fait tressaillir la ville, les maisons, et colore le ciel d'une humidité blafarde. Dans la première phrase qui a posé tant de problèmes et sur laquelle nous reviendrons, il faut présupposer la présence d'un observateur, un focaliseur qui assiste à la scène et voit les ouvriers quitter l'imprimerie.

Le lexique de l'extrait est particulièrement riche et varié : à la lumière (*light, starred with mica, a brilliance like a frozen explosion, hovering blanched humidity*) s'ajoutent l'architecture (*porch, jigsaw brackets, speckled bastard sidings*), la ville (*row houses, downtown, blocks of buildings, rear-entryways, half-alleys, side street a new development south of the city*) mais aussi l'aspect physique des personnages (*his prime is soft, with no excesses left in him, lifted upper lip, caved in above the protruding slippage of bad false teeth*). Updike passe d'un registre très littéraire, très travaillé, se caractérisant par l'emploi de substantifs, de termes abstraits, voire conceptuels (*hovering blanched humidity, a desolate openness, a weakness verging on anonymity*), à des tournures familières (*How about a quick one ?*) ou lapidaires (*men don't even tan, they turn yellow*). Des phrases, même simples en apparence, peuvent dérouter (*their buses when they take them go in opposite directions*). Le texte se caractérisait donc par une grande complexité et une remarquable inventivité formelles.

Rappels méthodologiques

La version de concours, en particulier celle de l'agrégation, présuppose un long travail de préparation, régulier et méticuleux, qui doit permettre d'enrichir les connaissances lexicales dans des domaines extrêmement variés – même si le temps est révolu où on attendait des candidats qu'ils connaissent par cœur la typologie des bateaux et l'inventaire de leur gréement ou des listes interminables de termes botaniques ou médicaux – et de se familiariser avec différents types d'écriture, de registre et de ton. Le temps imparti étant nécessairement limité dans ce genre d'épreuve, il faut en amont se forger des outils de traduction, acquérir des réflexes méthodologiques et bien prendre en considération le cahier des charges de l'épreuve (sa notation, le système de points-faute, sa visée, le recrutement de futurs enseignants de lycée et du supérieur) afin que le jour venu, le candidat ne se retrouve pas démuné dans l'adversité mais dispose au contraire de toute une palette d'outils pour résoudre les difficultés et rendre justice aux choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques de l'auteur. La lecture régulière de textes de qualité dans les deux langues, la fréquentation assidue des dictionnaires unilingues français et anglais comme *Le Robert*, l'*OED* ou le *Webster* et éventuellement d'autres ouvrages de référence comme le *Grevisse*, doivent permettre à n'importe quel candidat curieux et volontaire de faire bonne figure dans cet exercice. Là encore, et c'est heureux, le travail paie. Un entraînement régulier, hebdomadaire, s'il se double d'une approche raisonnée de l'épreuve, ne peut que porter ses fruits.

Avant de commencer quoi que ce soit, en particulier face à un texte riche et dense, le premier conseil que l'on peut donner aux candidats est de prendre le temps de relire plusieurs fois l'intégralité de l'extrait et de ne pas hésiter à faire une analyse grammaticale serrée des passages les plus complexes. Les candidats qui lisent régulièrement en langue étrangère doivent pouvoir être à même de distinguer les nuances et les subtilités de l'écriture. Il faut également effectuer les repérages les plus élémentaires (en se posant les questions en *wh-* habituelles *Who? What? Where? When?*). Ce qui ne laisse pas de surprendre les correcteurs, c'est que de nombreux candidats, qui par ailleurs peuvent avoir une bonne connaissance de l'anglais, ne s'interrogent pas sur la situation géographique, topographique, culturelle et sociale du passage. Est-ce dû à un manque de temps ou de méthode ? L'erreur sur *Earl*, le prénom du père de Rabbit, rendu par *Le Comte, l'absence de prise en compte de la référence à la Pennsylvanie pour imaginer l'aspect des maisons, les traductions erronées de *downtown* (*faubourgs, *banlieues) ou de *development* (*zone de développement urbain,

*zone urbanisée, *quartier), tout ceci laisse à penser que soit les candidats ont des carences méthodologiques ou culturelles, soit, plus probablement, ils ne savent pas les convoquer à bon escient ou prendre le temps de rendre une cohérence à un texte dont ils n'ont qu'une perception éclatée. C'est ainsi qu'on a trouvé que la démolition d'immeubles laissait apparaître des façades d'églises qu'on ne voyait autrefois que « de loin » ou que Harry et son père allaient prendre un verre à l'intersection de leur rue et d'une rue parallèle. Là encore, le bon sens doit prévaloir et une analyse minutieuse du contexte doit permettre aux candidats de visualiser la topographie et plus généralement la situation dont il est fait état et ainsi de proposer sinon une traduction acceptable, du moins un énoncé plausible.

Afin de rendre ce rapport le plus clair possible, les remarques qui suivent seront regroupées autour de trois entrées classiques (la syntaxe, le nom et le domaine verbal). Il sera fait état d'erreurs commises par les candidats, non dans l'intention d'établir un bêtisier mais dans l'espoir que la déconstruction de certains réflexes fautifs pourra permettre aux futurs candidats d'élargir leur éventail d'outils de traduction et de proposer des solutions raisonnées à des problèmes fréquemment rencontrés.

La syntaxe

La première phrase du roman, *Men emerge pale from the little printing plant at four sharp, ghosts for an instant, blinking, until the outdoor light overcomes the look of constant indoor light clinging to them*, a posé de nombreux problèmes de compréhension. Si en première lecture, on n'y prête guère attention, lors des suivantes, la collocation *the look of constant indoor light* ne peut que susciter l'interrogation. Quel sens faut-il donner à ce *look* ? S'agit-il de l'aspect de la lumière ou du regard des ouvriers encore habitués à la lumière artificielle ? Après un examen minutieux de la proposition, le sens doit apparaître plus clairement. *Look* a ici le sens d'aspect, il faut imaginer un narrateur-focalisateur qui voit les ouvriers sortir de l'imprimerie et observe que leur apparence se modifie lorsque la lumière du dehors l'emporte sur celle de l'intérieur et que les reflets sur leur peau, par exemple, changent. C'est donc bien l'apparence que la lumière intérieure leur confère. Pour éviter des collocations malheureuses ou incompréhensibles et des calques de structure qui éventuellement peuvent déboucher sur des non-sens (*cette constante vision qu'ils ressentent, *l'image de la lumière, *leur vision de la lumière intérieure – faute de focalisation et gros faux-sens), on pouvait par exemple transposer ce *look* et le traduire par la forme verbale « semble-t-il », qui marquait la présence d'un observateur. Dans le même registre d'idées, pour rendre *clinging to them* qui se rapporte, à *the look of constant indoor light*, il convenait d'éviter les calques lexicaux et les collocations incorrectes. Des propositions comme « qui leur colle à la peau », « qui semble ne jamais se détacher d'eux » étaient tout à fait appropriées. Face à des propositions complexes comme celles-ci, où le sens n'émerge pas spontanément, il faut se garder d'affadir et donc de trahir le texte d'origine en le simplifiant et en le lissant. Dans ce premier registre d'erreurs, on retrouve les copies qui font l'omission de *look* (*jusqu'à ce que la lumière de l'extérieur chasse celle de l'intérieur) ou choisissent le faux-sens (*jusqu'à ce que leur regard habitué à la lumière extérieure ne se fasse à la lumière naturelle). Il s'agit ici d'une forme de dérobage qui est sanctionnée comme telle. L'autre tentation est une fidélité excessive à la tournure anglaise qui postule que comme la réalisation *the look of constant indoor light* est inhabituelle en anglais, sa traduction devrait l'être tout autant en français. C'est un pari bien risqué, surtout le jour du concours. Cette option a donné lieu à de nombreuses propositions fantasques qui bien souvent ont été sanctionnées comme des non-sens.

Un autre défaut courant cette année est la mauvaise analyse syntaxique de la phrase. Par maladresse, précipitation ou manque de méthode, certaines copies multiplient les erreurs de construction et les ruptures syntaxiques, faute d'un examen préalable minutieux de l'organisation de la phrase. C'est ainsi que *Men emerge pale from the little printing plant at four sharp, ghosts for an instant, blinking*, certains candidats ont fait porter la forme verbale *blinking* sur *ghosts* plutôt que sur *men*. Le jury a apprécié que d'autres, sensibles à la mélodie du style, se soient gardés de toute explicitation excessive (*ils ont l'air de fantômes, *ils ressemblent à des fantômes, *c'est pâles que les hommes sortent...) pour ne pas dénaturer cette ambiance incertaine et confuse qui se dégage de cette première phrase.

La seconde grande source d'erreurs syntaxiques se trouve quelques lignes plus loin dans la description de la ville de Brewer : *but now in summer the granite curbs starred with mica and the row houses differentiated by speckled bastard sidings and the hopeful small porches with their jigsaw brackets and gray milk-bottle boxes and the sooty ginkgo trees and the baking curbside cars wince beneath a brilliance like a frozen explosion*.

Il s'agissait là d'un passage difficile de la version et le barème a d'ailleurs été adapté en conséquence. Nous reviendrons un peu plus tard sur certains points lexicaux. Attachons-nous d'abord à la construction de la phrase. Le narrateur oppose ici l'image de la ville croupissante de Brewer les soirs d'hiver aux journées d'été. La proposition indépendante ne compte qu'une base verbale finie (*wince*) dont il faut déterminer le ou les sujets. Ne retenir que *baking curbside cars* serait une grave erreur dans la mesure où cette option laisserait en suspens *granite curbs starred with mica, row houses* et sa proposition participiale, *gray milk-bottle boxes* et *sooty ginkgo trees*. À l'évidence, tous ces groupes nominaux sont sujets de *wince*. Notons l'absence de virgule chez Updike entre *cars* et *wince* qui a pu décontenancer certains candidats mais elle n'est nullement obligatoire. Certaines copies ont estimé nécessaire d'ajouter « tout ceci » pour reprendre l'énumération des différents éléments et expliciter la construction mais ce n'était pas impératif. Le second écueil posé par cette séquence porte sur la complémentation du participe passé *differentiated* qui qualifie *row houses*. Jusqu'où faire porter les compléments ? Comment les maisons se distinguent-elles les unes des autres ? Là encore, comme Updike joue avec les énumérations, les coordinations en *and*, c'est l'expérience de lecteur et le bon sens qui doivent dicter le découpage. On reconnaît les maisons à leur revêtement et à leur porche, la complémentation s'arrêtant à ce dernier groupe nominal. Il en ressort que les ginkgos et les voitures ne peuvent pas dépendre de *differentiated*, ce qui est d'ailleurs tout à fait logique.

Dans le même ordre d'idée, on peut déplorer qu'une majorité de candidats n'ait pas bien analysé les antécédents du participe passé *bred into him* dans *now seem with the thick waist and cautious stoop bred into him by a decade of the linotyper's trade*. Dans de nombreuses copies, la traduction française de *bred* n'est accordée qu'avec *cautious stoop* alors qu'une lecture attentive et tout simplement la cohérence de l'ensemble devraient indiquer que *bred* dépend également de *thick waist*. En outre, le déterminant *the* mis en facteur à gauche aide aussi à lier *bred...* aux deux groupes nominaux. C'est en passant une dizaine d'années à travailler à la linotype qu'Harry Angstrom a pris de l'embonpoint et s'est voûté. Si l'on considère maintenant la phrase dans sa globalité *The small nose and slightly lifted upper lip that once made the nickname Rabbit fit now seem, along with the thick waist and cautious stoop bred into him by a decade of the linotyper's trade, clues to weakness, a weakness verging on anonymity*, il faut percevoir que le verbe *seem* est commandé par les groupes nominaux coordonnés *small nose* et *slightly lifted upper lip* complétés de *with the thick waist and cautious stoop* et que *clues to weakness* est en position d'attribut. L'absence d'analyse syntaxique ou l'inattention ont conduit de très nombreux candidats à proposer des traductions bancales sur ce segment. On ne saurait trop conseiller une relecture attentive de la traduction, pour éviter les phrases asyntaxiques et parfois inintelligibles.

Enfin, il fallait s'interroger sur le sens de la proposition subordonnée circonstancielle dans *Their buses when they take them go in opposite directions*. Les deux hommes prennent-ils le bus systématiquement ou rentrent-ils parfois par d'autres moyens ? Ou alors s'agit-il d'une relation séquentielle : le père et le fils prennent un verre au bar puis rentrent chez eux en bus ? L'absence de virgules et le fait qu'ils doivent prendre les transports en commun pour se rendre l'un à Mt Judge, l'autre à Penn Villas, laissent à penser qu'il faut opter pour la dernière hypothèse.

Le domaine nominal

Attachons-nous dans un premier temps à la détermination. Une erreur courante, souvent signalée dans les rapports du jury, a trait à l'emploi abusif en français du possessif lorsqu'il s'agit par exemple de renvoyer à une partie du corps d'un individu. *His face washed empty by grievances* ne pouvait se rendre par « son visage » mais par « un homme au visage » ou bien « le visage » dans la mesure où l'identification est évidente. Par ailleurs, il n'est pas inutile de consacrer une relecture ciblée à certains aspects linguistiques pour minimiser le nombre de points fautes. Les fautes de nombre portant sur le singulier ou le pluriel des noms constituent un excellent exemple. Il ne s'agit pas ici simplement de traquer la moindre faute d'accord – ce qui semble évident – mais davantage de repérer si par inadvertance un nom au pluriel en anglais n'est pas indûment restitué par un singulier en français. La montagne dans *darkness presses down early from the mountain that hangs above the stagnant city of Brewer* est ainsi souvent devenu, sans raison, « les montagnes ». Un cas particulier de faute de nombre relevant de manière générale davantage de la grammaire comparée du français et de l'anglais se trouvait dans le segment *their buses when they take them go in opposite directions* évoqué plus haut. Beaucoup de copies ont choisi de maintenir le pluriel en français, oubliant que la langue source et la langue d'arrivée ne représentent pas toujours le monde de la même façon. Le pluriel anglais est distributif puisqu'il considère

l'ensemble des éléments auxquels il est fait référence. Par exemple, dans un énoncé comme *They came in with their hats in their hands*, l'anglais souligne qu'il y a plusieurs chapeaux là où le français voit que chaque personne a le sien : ils sont rentrés le chapeau à la main. L'énoncé *their buses when they take them* doit donc être traduit par un singulier : « *quand ils prennent le bus* » dans la mesure où le père et le fils montent dans un bus différent.

Le texte présentait également quelques cas intéressants d'emploi de la détermination \emptyset , qui renvoie à la notion. Ainsi, dans une phrase précédemment étudiée, on avait *the small nose and slightly lifted upper lip... seem clues of \emptyset weakness, a weakness verging on \emptyset anonymity*. La première occurrence de *weakness* évoque l'idée de faiblesse et fonctionne en continu alors que la seconde, en situation d'apposition, apporte une explicitation, une réalisation particulière de *weakness*. On veillera donc dans la traduction à respecter cette transition en se gardant d'utiliser un déterminant indéfini pour traduire *clues of \emptyset weakness*. Cet emploi particulier d'un déterminant indéfini devant un nom fonctionnant en continu se retrouve d'ailleurs plus haut dans le texte avec *a brilliance like a frozen explosion*, il fallait là aussi percevoir que la comparaison permettait de définir un certain type de *brilliance*. Pour revenir à \emptyset *anonymity*, on note encore qu'Updike fait le choix d'un terme abstrait. Cependant la traduction littérale de la collocation *verging on anonymity* (*qui confine à l'anonymat) n'est pas recevable en français et il conviendra de transposer *anonymity* par exemple en adjectif : « une faiblesse qui le rend presque anonyme ». On pouvait également, pour véhiculer l'idée que le personnage avait perdu ses traits distinctifs, proposer une traduction comme « qui lui fait presque perdre toute identité ».

Le génitif générique dans *a decade of the linotyper's trade* n'a pas toujours été bien perçu et a donné lieu à de nombreux faux-sens (*le métier de l'imprimerie, *dix ans de commerce de machines à écrire »). Dans certains cas, ces erreurs sont également induites par une méconnaissance du sens de *linotyper* et de *trade*. Enfin, la négligence et l'inattention ont coûté des points à ceux qui ont rendu *these Pennsylvania summers* par *typique des étés en Pennsylvanie plutôt que *de ces étés* et qui montraient ainsi qu'ils n'avaient pas compris que l'action se déroulait dans cet Etat.

La richesse et la spécificité du lexique utilisé dans cet extrait ont donné lieu à de nombreux faux-sens, plus ou moins graves, dans les copies. Rappelons que l'on n'exige pas du futur professeur agrégé une connaissance encyclopédique dans ce domaine mais il n'en demeure pas moins qu'une solide culture générale est attendue. Le jury a bien entendu pardonné l'ignorance de termes de menuiserie très techniques comme *jigsaw bracket* (des corniches chantournées) et les a en partie neutralisés. En revanche, les propositions absurdes (*leurs crochets en forme de puzzle) ont été sanctionnées. Là encore, le bon sens et la prudence doivent prévaloir.

Prenons *granite curbs starred with mica*. La traduction littérale *des courbes de granit* constitue à l'évidence un non-sens lexical tandis que *des blocs de granit* défiait toutes les règles de la logique puisque la phrase décrit les rues et les maisons de la ville de Brewer. Le faux-sens se double ici d'une erreur de méthode, de logique induite par l'absence de visualisation de la situation décrite. S'agissant de *speckled bastard sidings*, tout comme pour *jigsaw brackets*, le jury a accepté un grand nombre de traductions comme « revêtement », « crépis », « bardage », « enduit » à partir du moment où ils pouvaient se rapporter à la façade des maisons. Le nom *sidings* était qualifié par deux adjectifs *speckled* (mouchetés, tachetés) et *bastard*, qui désigne soit un matériau composite soit plus simplement un produit de mauvaise qualité. Il va sans dire que les copies qui faisaient apparaître des chiens bâtards contrevenaient à la fois aux règles élémentaires du bon sens – reconnaît-on une maison à son chien de garde ? – et de la grammaire – *bastard* ici n'est pas un nom mais un adjectif – et trahissaient une méconnaissance du terme anglais *mongrel*.

Un autre exemple de ce type de contresens de structure nous est fourni avec *baking curbside cars*. Il s'agit d'un nom composé modifié par une forme en *-ing*. *Curbside* fait écho à *granite curbs*, la bordure du trottoir, et indique que les voitures sont en stationnement. Certains ont vu dans ce groupe nominal un nom composé où *baking* créait une sous-catégorie de voiture (des voitures de pâtissier par exemple), ce qui était grammaticalement impossible. Le contexte immédiat devait permettre d'inférer que les voitures cuisaient tout simplement au soleil.

Pour en terminer avec les noms composés, il faut évoquer *gray milk-bottle boxes* où l'adjectif de couleur modifie le nom tête de syntagme *boxes*. *Milk-bottle* placé avant *boxes* définit une sous-classe d'éléments. On pouvait avoir recours à une modulation pour traduire ce syntagme nominal *des casiers gris pour le laitier* et éviter ainsi une tournure peu euphonique et sémantiquement ambigu (*des casiers de lait gris).

S'agissant de la description physique du père de Rabbit, *his face [...] caved in above the protruding slippage of bad false teeth*, il fallait faire un effort d'imagination pour se représenter le visage en question et comprendre ce que pouvaient signifier les éléments *caved in*, *protruding* et *slippage* dans ce contexte particulier. Sans compréhension globale de la phrase, on court le risque de produire un énoncé où certes tous les termes seraient plus ou moins bien traduits mais où l'ensemble ne serait pas intelligible et serait donc sanctionné par un voire plusieurs non-sens. De quoi s'agit-il alors ? Le dentier du père, de mauvaise qualité, est mal ajusté et glisse vers l'avant et ses joues, qui ne sont plus soutenues par la prothèse dentaire, s'en trouvent creusées. Sur ce segment difficile, le jury a fait le choix de valoriser la cohérence de la traduction et de moins pénaliser l'omission éventuelle d'un des termes.

Le texte comportait quelques noms propres, noms de ville (Brewer, Mt Judge), de rue (Pine Street, Weiser), prénom (Earl) qu'il ne fallait bien entendu pas traduire. Quant au surnom d'Harry Angstrom, *Rabbit*, sa traduction par *Lapin* ou pire *le lapin* ne pouvait convenir sauf à couvrir le personnage de ridicule.

Pour conclure ce volet, deux remarques annexes mais qui ont leur importance. Comme le rappelait le rapport précédent, les candidats se doivent de connaître les unités de mesure (*inch, foot, yard, gallon*, etc...) qui permettent de se représenter le monde. Les erreurs trop grossières de conversion ont cette année encore été sanctionnées comme des fautes de méthode. Enfin, en lisant les traductions proposées pour les derniers segments en particulier pour *around to the mountain to the town of Mt Judge* et *the opposite direction to Penn Villas*, on observe que le réflexe de transposition et d'étoffement des prépositions n'est pas uniformément ancré.

Le domaine verbal

L'extrait choisi cette année étant rédigé au présent, moins d'erreurs que les années précédentes ont été commises sur les temps. Il n'est sans doute pas inutile de répéter ici à l'attention des futurs agrégatifs qu'aucune préparation digne de ce nom ne peut débiter sans l'achat préalable d'un *Bescherelle* et la consultation d'une grammaire de référence afin de fixer les valeurs générales des différentes formes de conjugaison en français et en anglais. On s'intéressera en particulier aux oppositions entre imparfait, passé simple et passé composé.

Quelques candidats ont fait le choix peu judicieux de tout traduire au passé et d'autres, par distraction sans doute, ont émaillé leur traduction de verbes au passé simple. La proposition introduite par *though* à la fin du second paragraphe n'a pas manqué de déclencher son lot de fautes de temps. Rappelons à toutes fins utiles que *bien que* est suivi du subjonctif et que *même si* ou *après que* exigent un indicatif.

On a pu constater que certaines copies n'avaient pas fait l'objet d'une relecture minutieuse tant les erreurs d'accord s'accumulaient parfois. Il faut faire preuve de la plus grande vigilance dans ce domaine car les fautes de grammaire sont sanctionnées avec la même sévérité que des omissions.

Penchons-nous sur certaines constructions particulières, qui ont donné lieu à des erreurs récurrentes. Dans le deuxième paragraphe, la structure résultative *his face washed empty by grievances* a souvent été mal rendue. Les traductions littérales ont débouché soit sur des erreurs de collocation (*un visage vidé par ou *buriné par où l'impropriété se double d'un faux sens), des contresens de structure (*un visage lavé de tout grief) ou des non-sens (*un visage délavé, *un visage lavé de toute revendication). Le jury a accepté plusieurs traductions comme vidé de toute expression, lavé de toute expression ou rendu inexpressif par les griefs.

A la fin du second paragraphe, la traduction littérale de la forme verbale *continue to distinguish him* entraînait inmanquablement une faute de construction puisque le sémantisme de *distinguish* ne recoupe pas celui du verbe « distinguer » en français. Le recours à une modulation, c'est-à-dire un changement de perspective, permettait de résoudre aisément cette difficulté : « sa taille, sa corpulence [...] attirent toujours le regard dans la rue ».

Poursuivons avec *the son is five inches taller and fatter*. *Five inches* ne portait que sur le premier des deux adjectifs et non les deux à la fois puisque *fatter* renvoie à la notion de poids et non de tour de taille. Les traductions telles que « *il était une dizaine de centimètres plus grand et plus gros » constituaient donc un contresens de structure. Quant à « *il avait une dizaine de centimètres de plus en hauteur et en largeur », rencontré à plusieurs reprises, il s'agissait là d'un non-sens qu'une simple

relecture aurait dû permettre d'éviter.

Nous terminerons avec la construction non verbale *Harry, how about a quick one?*. Est-ce la présence d'un néon représentant une femme dénudée quelques lignes plus bas qui a induit certains candidats en erreur ? Toujours est-il qu'il n'y avait aucun implicite grivois dans cette proposition du père d'Harry... Pour des raisons de représentation culturelle, on ne pouvait pas rendre *quick one* par *une petite* en français qui présupposait que les deux hommes prennent une bière. *Harry, on s'en jette un vite fait* constituait une tournure plus ouverte et donc plus appropriée.

Cette année encore, le jury a eu le plaisir de lire des traductions fines et élégantes, parfois extrêmement inventives, respectueuses des choix stylistiques de l'auteur, qui témoignaient d'une bonne connaissance de la langue et de la culture du monde anglophone et d'une non moins bonne maîtrise du français. Seuls un entraînement très régulier et une curiosité de tous les instants permettront aux futurs candidats de déjouer les écueils que ne manquera pas de présenter la version de l'an prochain et de montrer ainsi leurs qualités de futurs enseignants anglicistes.

Bibliographie indicative

- BALLARD, Michel, *Traduction de l'anglais au français*, Paris, Armand Colin, « Cursus », 2005.
BALLARD, Michel, *Versus : la version réfléchie (2 volumes)*, Paris, Gap : Ophrys, 2003 et 2004.
CHARTIER, Delphine, LAUGA-HAMID, Marie-Claude, *Introduction à la traduction. Méthodologie pratique*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.
CHUQUET, Hélène, PAILLARD, Michel, *Approche linguistique des problèmes de traduction*, Gap, Ophrys, 1989.
GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline, *Syntaxe comparée de l'anglais et du français*, Gap, Ophrys, 1981.
HIERNARD, Jean-Marc, *Les Règles d'or de la traduction anglais-français*, Paris, Ellipses, 2003.
JACQUELIN Sally, ZIMMER, René, *Réussir à l'épreuve de traduction écrite en anglais*, « Capes / Agrégation », Paris, Ellipses, 2000.
Mc ARTHUR, Tom, *The Oxford Companion to the English Language*, Oxford, O.U.P, 1992
PERRIN, Isabelle, *L'Anglais : comment traduire?*, Paris, Hachette Supérieur, 2000.
RAFROIDI, Patrick, PLAISANT, Michèle, SHOTT, Douglas J., *Nouveau manuel de l'angliciste*, Gap, Ophrys, 1986.
RIVIERE, Claude, *Pour une syntaxe simple à l'usage des anglicistes*, Gap, Ophrys, 1995.

Franck BOURCEREAU (Professeur CPGE au lycée Guist'hau de Nantes)

4.2 TRADUCTION : THÈME

Né en 1955, Régis Jauffret est l'auteur de plusieurs romans et d'une pièce de théâtre. La quatrième de couverture de l'édition de poche de *Microfictions* (Folio n° 4719), prix du Livre France-Culture-Télérama et Grand Prix de l'humour noir 2007, présente l'ouvrage ainsi : « Livre monstre, *Microfictions* rassemble cinq cents histoires tragi-comiques comme autant de fragments de vie compilés. Ce roman juxtapose le banal de vies ordinaires tout à la fois fascinantes, cruelles, monstrueuses, à travers le quotidien d'un journaliste cynique, d'un cadre déphasé, d'un vieillard pédophile, d'un flic, d'un voyou, d'un SDF, ou d'un enfant mal aimé, incarnations successives d'une humanité minée par la folie, le désespoir, et qui pourtant se bat et espérera toujours. Le lecteur traverse ce livre comme une foule, il reconnaît certains visages, et croit parfois apercevoir sa propre silhouette au détour d'une page. »

Ce visage, cette silhouette, que les candidats auront pu apercevoir ou reconnaître dans le texte qu'ils avaient pour mission de traduire, c'est celui d'un troglodyte agoraphobe nageant – dixit le narrateur, mais doit-on le croire ? – dans un « bonheur strict ». Assez froidement, d'une écriture à la pointe sèche, mêlant l'autosatisfaction et le détachement cynique, il nous fait le portrait de son existence de reclus et nous renvoie du monde qu'il fréquente de loin une image fragmentaire, saugrenue, peut-être même dérangeante ou absurde. Au fond, c'est sans doute parce que le soleil « découpe les objets et les gens » aussi nettement que lui qu'il ne peut supporter sa présence. Sa prose est sans afféterie, elle oppose le fond et la forme par ses contours justement « trop nets » (ligne 10). En ne perdant rien de la tonalité de l'ensemble, il incombait au traducteur d'en respecter les caractéristiques formelles mais sans pour autant sacrifier le génie (caractères distinctifs qui fondent une originalité) de la langue d'arrivée. Produire une prose anglaise tout aussi fluide, nette et authentique que celle du narrateur de Régis Jauffret, tel était cette année le défi à relever. Le texte n'autorisait aucune réécriture, aucune fantaisie ; seules les contraintes stylistiques de l'anglais devaient s'imposer au traducteur.

Au niveau lexical, rien de vraiment déroutant dans ce texte. Un agrégatif doit savoir traduire « volet », « rasoir », « affiche », ou « laisse » sans hésitation. A ce niveau, « insolation », « marteau-piqueur », « recoin » ou encore « légiste » ne tombent plus dans la catégorie du vocabulaire de spécialité mais devraient faire partie du bagage lexical du candidat lambda... Au risque de paraître démodé, on rappellera qu'il faut avoir, au cours de ses études, étudié, manié, digéré, révisé, annoté, complété, et même relativisé et critiqué, un bon manuel de vocabulaire. Un solide bagage lexical ne s'acquiert pas au hasard : c'est le fruit d'un travail à la fois systématique (le manuel) et non systématique (l'anglais que vous lisez et écoutez vous-même), les deux modes d'acquisition se renforçant l'un l'autre. L'expérience montre assez que ceux qui savent, pour le dire vite, « beaucoup d'anglais » ont fait l'effort de s'inventer une démarche d'acquisition qui leur réussit, l'important étant d'en avoir une et de ne pas considérer le lexique comme le parent pauvre de sa formation. C'est à ce prix – mais quel plaisir aussi pour un linguiste digne de ce nom ! – qu'on arrive devant son thème d'agrégation l'esprit suffisamment serein.

Au niveau des temps et des aspects, rien d'insurmontable non plus. Le temps de référence du texte était le présent de l'indicatif. Quelques candidats l'ont transposé au passé et c'était une erreur : le narrateur nous décrit sa vie telle qu'elle est au moment où il écrit ; pourquoi le ferait-il au passé en anglais ? Il y avait quelques contraintes liées à l'aspect HAVE + V-en (notamment trois « depuis »). Les modaux *can* et *will* étaient possibles quand il s'agissait respectivement des capacités physiques ou mentales du narrateur (lignes 23 à 27) et d'événements inévitables (ligne 12: « elle me décrit..., me parle... »).

Au niveau syntaxique, le texte ne demandait pas de réagencements majeurs. On remarquera quatre occurrences de « dont », et deux fois avec le même antécédent ; on a là affaire à un point bien balisé du domaine de la traduction : quel manuel de grammaire ne fait pas un sort particulier à la traduction de « dont », outil ô combien flexible de la langue française ? Et ne pas oublier à ce propos la nature des relatives à traduire : non déterminatives (ligne 5) ou déterminatives (lignes 16 et 17). Deuxième point : la continuité verbe + complément d'objet. On sait que l'anglais a moins de souplesse que le français dans ce domaine. Ainsi, pour « observer discrètement les clients » (ligne 20), « suivre en parallèle plusieurs conversations à la fois » (ligne 23) ou « je déterre sous leurs rires les drames... » (ligne 24), il fallait être vigilant pour éviter au mieux des maladresses, au pire des erreurs très pénalisantes. Troisième point : l'enchaînement de propositions indépendantes séparées par une virgule (dans la première phrase, par exemple). Très courant en français, ce procédé est rarement transposable en anglais. Enfin, la syntaxe des adjectifs et des groupes adjectivaux était mise à l'honneur dans plusieurs segments. Cela pouvait concerner l'ordre et l'enchaînement des adjectifs

épithètes (« une main blanche et fine »), le choix entre antéposition et postposition (« une femme nue sous sa robe trempée par un orage de juillet », où *a naked woman with a dress soaked by a July rainstorm* changeait radicalement la nature de la situation, et aussi « un chien d'importation, large, presque jaune, bas sur pattes »), ou encore les catégories d'adjectifs, selon qu'ils sont seulement épithètes (*blazing*) ou attributs (*alive*) ou les deux.

Nous proposons ci-dessous un corrigé incluant quelques variantes. Il va sans dire que d'autres solutions ont été validées par le jury. Ce corrigé est suivi d'une analyse segment par segment.

The sun is not allowed in[to] / is not welcome in my flat / apartment. I open the shutters only at night, when it has long since set / gone down. Even in darkest December / Even deep in the heart of winter it is dazzling / blinding, outlining people and things with razor-blade sharpness. I prefer the light of the moon when it is not yet full, that of lamps and / or nightlights.

I live off the product / income of the rents from / of this building / block of flats, of which all six floors / whose six floors belong to me and where I use only about a hundred square metres / a thousand square feet.

'I have only ever worked to increase my psychological well-being / comfort.'

I have been married [for] thirty years. I refused to have children to avoid self-propagation and for fear of the noise. My wife likes / enjoys / loves light and bustle—I encourage her to go out, get sunstroke in the Parc Monceau, listen to the motorbikes roar[ing] off when the lights go green, and walk all across the city / criss-cross the whole city / travel the length and breadth of the city as part of a / that crowd whose outlines / contours are too sharply defined / too clear-cut.

When she comes back, she describes / will describe the latest advertisements on the billboards to me, and tells me / will tell me about a song she heard out of the open window of a car / an open car window, a street [being] dug up with / by a pneumatic drill / jackhammer, a woman wearing nothing under her dress soaked / drenched by a July rainstorm, a stocky, yellowish, short-legged exotic dog held / walked on a leash / lead by a behatted lady whose face-lift could not hide the fact that she had been over sixty for ages / for an eternity.

'I also saw a man whose head looked like / resembled / with a head like an asparagus tip / spear // with an asparagus-like head.'

My wife is / makes an efficient / effective prosthesis / artificial limb, an articulated / mechanical arm reaching out for the information I need so as to / in order to maintain daily contact with the outside world.

We do, however, go out for dinner / supper // dine out once a week in a brasserie / bistro. We always sit at the same table tucked away / hidden away in a far corner of / at the far end of the dining room, from where / from which I can discreetly observe / watch // spy on the customers / patrons and dissect them like a coroner who would lay out / spread out / stretch out live subjects / living beings on his slab / lab bench in exchange for financial gain / a bribe or a box of Havana cigars / Cuban cigars.

My hearing is sensitive / keen / sharp enough to make out / catch what they say / they are saying, my brain quick / alert enough to follow / keep up with several conversations going on at one and the same time. I [can] sneak / worm my way deep into their lives // I [can] dive / delve deep into their lives as [if] into a sheath; from under their peals / roars of laughter I [can] unearth / dig up the tragedies that have littered / punctuated their existence / their lives, and from the way they bring / raise / lift a glass / their glasses to their lips or cut up their meat, with a delicate / slender / light white hand or a heavy / clumsy one / hand covered in scars, I [can] detect the frustrations that will always prevent them from basking like me in strictly defined happiness.

Le soleil est interdit de séjour dans mon appartement,

Dans cette phrase ainsi que la suivante, la petite personnification du soleil (qu'il fallait repérer) n'autorisait guère d'autres choix que *the sun*. *Sunshine* et *daylight* convenaient moins et compliquaient la tâche pour la reprise pronominale « il » dans le segment suivant. Le jury a accepté des solutions très diverses pour traduire « interdit de séjour » mais quelques candidats trop pressés ont compris « interdit dans mon séjour », ce qui est un gros contresens. *Apartment*, il va sans dire, devait être parfaitement orthographié.

je n'ouvre mes volets que la nuit quand il est couché depuis longtemps.

Attention à la ponctuation : il y a ici une divergence classique entre les deux langues. En anglais standard, deux propositions indépendantes ne sont pas séparées par une virgule. Cette erreur stylistique porte le nom de *comma splice*. Les candidats avaient le choix entre un point-virgule, un grand tiret ou même un point. Le jury a accepté que *only* soit placé à d'autres endroits que dans le corrigé, même devant *when*. *Shutter* relève du vocabulaire de base à ce niveau. Attention au maniement de l'aspect: *when it has set for a long time* signifie « quand il se couche depuis

longtemps »; c'était un contresens grave. Cette erreur s'est souvent doublée d'une passivation abusive: **when it has been set for a long time*.

Même au fin fond du mois de l'hiver il est éblouissant,

Toutes les traductions spatiales de « fin fond » (*bottom, end* etc.) ont été refusées. Le jury s'est étonné de voir que la périphrase « le mois de l'hiver », c'est-à-dire bien évidemment le mois de décembre, où les jours sont les plus courts, a autant dérouté les candidats. Pour autant, la traduction littérale n'était pas recevable en anglais ; il fallait, comme dans le corrigé, expliquer légèrement ou moduler. Pléthore de *the month of winter* n'eût pas trop perturbé le jury, mais il y a eu pire, bien pire, et très souvent : *the winter month, the winter's month, the month's winter* etc. La maladresse à ne pas commettre pour « éblouissant » était l'utilisation d'adjectifs comme *blazing* ou *glaring* en position attribut.

il découpe les objets et les gens comme un rasoir.

De nouveau, attention au *comma splice* évoqué plus haut. Ici, les deux propositions étant gouvernées par le même sujet, on pouvait – en plus des solutions déjà signalées – avoir recours au gérondif (voir corrigé), très élégant ici. Avalanche dans les copies de *cut, carve, slice* et autres *chop* pour traduire « découpe », tous irrecevables évidemment. Les verbes ou tournures appropriés ne manquaient pourtant pas : *outline, pick out, delineate, throw into relief*. Plus grave encore, la détermination générique. Le jury ne compte plus les fois où il a lu *the objects and [the] people*. Il n'y a pourtant ici aucune ambiguïté. Notez qu'il est plus idiomatique en anglais d'inverser les termes : *people and things / people and objects*. Le calque *like a razor* était à proscrire. On eût aimé voir davantage de tournures telles que *with razor sharpness, with the sharpness of a razor* ou encore un simple *razor-like* précédé d'une virgule.

Je préfère la clarté de la lune quand elle n'est pas encore pleine, celles des lampes, des veilleuses.

Avant de traduire, il fallait bien cerner le sens de « clarté », ici très proche de « lumière », d'où le refus de mots comme *brightness*. *Moonlight* posait un problème à cause de la reprise pronominale à venir (« elle » et « celles »). Le mieux était donc de s'en tenir à *light*. Beaucoup de candidats ont tenté par les moyens les plus divers d'éviter « celles de ». Reprendre *the light of* était possible mais *that of* était plus attendu. De nouveau, attention à la détermination générique, très malmenée dans les copies. Du reste, le jury a validé le recours à *a* : *that of a lamp or a nightlight*. Il n'a pas sanctionné outre mesure les traductions erronées de « veilleuses » tant qu'il n'y avait pas contradiction entre l'objet retenu et la notion d'éclairage faible.

Je vis du produit des loyers de cet immeuble dont les six étages m'appartiennent et dont je n'occupe qu'une centaine de mètres carrés.

Quelques candidats ne parviennent pas à traduire « loyer » correctement, ce qui est inquiétant. Il n'y a aucun doute ici : l'immeuble comporte six étages et tout appartient au narrateur. Il y a eu des contresens. Il fallait analyser la nature des deux relatives introduites par « dont » : il s'agit de relatives non déterminatives ; elles ne définissent pas l'immeuble, elles apportent des précisions, certes importantes. La construction *this building the six storeys of which* (sans virgule avant la relative, qui devient ainsi déterminative) n'était donc pas recevable. La maladresse flagrante due à la présence du démonstratif *this* aurait d'ailleurs dû alerter les candidats. Le corrigé propose deux constructions acceptables : on y remarquera la présence essentielle de la virgule, signe (rassurant) d'une analyse réussie du texte à traduire. La fin du segment a occasionné quelques dégâts : non traduction de « centaine », confusion entre *square metres* et *metres square*, conversion absurde.

- Je n'ai jamais travaillé qu'à accroître mon confort psychique.

Les candidats devaient s'interroger sur la valeur du tiret : le narrateur entame-t-il un dialogue avec lui-même ? S'agit-il simplement d'un énoncé qu'il veut mettre en vedette ? A-t-il la même valeur que le second tiret (ligne 16) ? Il n'y a pas qu'une seule réponse : le jury a donc validé les guillemets (authentiques, bien sûr, pas des chevrons : « ... » !), le tiret et l'absence de toute ponctuation particulière. Le *present perfect* s'imposait : il s'agit clairement d'un bilan. Attention à ne pas confondre *ever* et *never* (erreur grave). Le jury a validé d'autres tournures comme *toward[s] increasing* ou *at increasing*. Le choix était limité pour « psychique ». Il n'y avait guère que *psychological* et *mental* qui tenaient la route.

Je suis marié depuis trente ans.

Voilà une phrase qu'on dirait tout droit sortie d'un exercice de grammaire anglaise de niveau collège ! Il y a eu quelques mauvaises surprises... Naturellement le jury s'est montré intraitable: toute erreur d'aspect ou de préposition dans cette phrase entraînait une redoutable pénalité.

J'ai refusé d'avoir des enfants pour éviter de me propager et par peur du bruit.

Le prétérit et le *present perfect* ont été admis. Outre *avoid* (pas systématiquement bien construit par les candidats qui ont choisi de le faire suivre d'un verbe), on pouvait avoir recours à *in order not to*, *so as not to* ou même simplement *not to*. *Kids* constituait une petite erreur de registre. Le jury a validé les verbes *propagate*, *reproduce*, *multiply* et *replicate*, à condition qu'ils soient suivis de *myself*. D'autres verbes comme *diffuse*, *spread* ou *sprawl* ont été écartés. On pouvait choisir de transposer le segment « par peur du bruit », mais il fallait bien veiller à la concordance des temps : *because I feared the noise* (avec *I refused*) ou *because I fear the noise* (avec *I have refused*). Il s'agit ici du bruit que sont susceptibles de faire les enfants : la détermination est donc spécifique.

Ma femme aime la lumière et l'agitation, je l'encourage à sortir,

Le corrigé donne trois solutions acceptables pour « aime ». Il y a parfois eu des surtraductions comme *is keen on* ou *is crazy about*. Ici on pouvait opter pour la détermination générique ou spécifique : s'agit-il d'un cas général ou bien de la lumière et de l'agitation de la vie urbaine ? Le jury a validé les deux éventualités. De nouveau, veillez à la ponctuation : pas de *comma splice* entre les deux propositions indépendantes. Trop de fantaisie (de zèle ?) pour traduire « encourager » : *encourage* convient parfaitement. Inutile de chercher plus loin. Le bon traducteur sait aussi recourir aux solutions les plus simples quand il y a coïncidence parfaite entre les deux langues.

à attraper une insolation au parc Monceau, à écouter les motos démarrer au feu vert,

Ce segment et le suivant dépendent syntaxiquement de *encourage to*; on pouvait soit répéter *to* ou se contenter d'une base verbale. *Insolation* est un terme technique; il fallait lui préférer *sunstroke* ou *heatstroke*, tous deux indénombrables et ordinairement précédés de *get* et non de *catch*. Sans insister trop lourdement, on doit redire qu'il s'agit normalement du vocabulaire de base de l'agrégatif. Quiconque a pris la peine un jour d'étudier à fond le lexique de base des loisirs ou de la santé dans n'importe quel manuel de vocabulaire a dû rencontrer *sunstroke*. Et que dire du traitement infligé au parc Monceau ? Alors qu'il suffisait d'ajouter une majuscule à « parc » et de le faire éventuellement précéder de *the*, de nombreux candidats se lancent dans des aventures coûteuses en points : *the Monceau Park*, *Monceau Parc*, *Monceau's Park* etc.

à faire partie d'une foule aux contours trop nets en traversant la ville de part en part.

Pour ce segment, le jury s'attendait à trouver de beaux chassés-croisés, où les anglicistes de bon aloi, lecteurs assidus des Canadiens Vinay et Darbelnet¹, auraient montré l'étendue de leurs connaissances stylistiques. Il a été fort déçu ; le calque a été la règle et non l'exception. L'anglais, on le sait, préfère l'ordre moyen-résultat à l'ordre résultat-moyen. A-t-on déjà oublié l'inusable *swim across the river*, « traverser la rivière à la nage » ? « Foule » ne demandait aucune recherche. Alors pourquoi convoquer *mob* ou *throng* ? Il était aisé de faire le lien entre « foule aux contours trop nets » et les premières lignes du texte : cette formule n'avait donc rien d'énigmatique. On s'étonne à ce niveau de trouver autant de candidats ne sachant pas construire correctement *too* : **a too sharply defined crowd*. *Too sharply defined a crowd*, certes correct, est un tantinet maladroit. On pouvait lui préférer une tournure avec *whose* : *a crowd whose outlines / contours are too sharply / starkly / clearly defined*. Il y a eu deux façons d'interpréter « en traversant la ville de part en part » : soit sa femme traverse toute l'étendue de la ville, soit elle s'y promène longuement en différents endroits. Le jury a accepté ces deux interprétations.

A son retour, elle me décrit les nouvelles affiches publicitaires,

« A son retour » pouvait se traduire par *on* suivi d'un nom ou d'un gérondif : *on her return / on her returning*. Trop de candidats ne savent pas construire le verbe *describe* ou ne se gênent pas pour séparer le verbe de son complément d'objet. On a toléré *she gives me a description of*. *Advertising poster* n'est pas une bonne collocation. Toutefois le jury ne l'a pas sanctionnée. En revanche, il ne pouvait accepter qu'on utilisât *ad*, *advert* ou *advertisement* en position épithète, encore moins qu'on fit l'économie de traduire *affiches*. Attention à la détermination : il s'agit ici des affiches que la femme du narrateur a vues ; l'absence de *the* constituait une erreur grave.

me parle d'une chanson entendue par la vitre ouverte d'une voiture, d'une rue défoncée au marteau-piqueur, d'une femme nue sous sa robe trempée par un orage de juillet,

Pour une tournure aussi banale que « parler de », les erreurs de préposition ont été lourdement sanctionnées. *Overheard* était un faux-sens. *Vitre* n'aurait pas dû constituer un obstacle lexical.

1 J.-P. Vinay et J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris: Didier, 1958.

Opened n'aurait dû venir à l'esprit d'aucun candidat. Idem pour le génitif. « Défoncée » a souvent été traduit par des platitudes (en fait des impropriétés) comme *destroyed* ou *demolished*. La plupart des candidats ne savent pas dire « marteau-piqueur ». Pour la bonne marche de la phrase, la traduction de « nue » (seul *naked* convenait dans la catégorie des adjectifs) devait rester postposée. *Soak* ou *drench* : est-ce trop demander à qui prétend être un spécialiste de l'anglais ? Le jury ne pouvait se satisfaire d'évitements grossiers – et le plus souvent incorrects – comme *made wet by*. Le jury a largement ouvert la palette des traductions recevables pour « orage » à condition que l'idée de pluie soit présente : *storm, rainstorm, thunderstorm, downpour*.

d'un chien d'importation, large, presque jaune, bas sur pattes, tenu en laisse par une dame chapeauté, liftée, et pourtant visiblement sexagénaire depuis une éternité.

Deux choix possibles pour le groupe adjectival : antéposer ou postposer, à condition que la traduction de « d'importation » reste au plus près de « chien ». Pour le reste, l'ordre du texte source pouvait être maintenu. Cela donnait : taille + couleur + autre catégorie, ordre tout à fait fonctionnel en anglais. « Large » a posé beaucoup de problèmes, du simple calque (*large*) à l'impropriété (*wide, broad, thick*), sans parler des incontournables *big* et *huge*, véritables « mots à tout faire » de certains candidats, et que le jury, moins accommodant peut-être, considérait ici comme des évitements. « Bas sur pattes » a été une grande source d'inspiration comique, hélas fort coûteuse en points. « Tenu » a permis à certains de montrer leur parfaite ignorance de tous les verbes irréguliers de base : il y a eu une bonne poignée de *hold by*. Les candidats sont apparemment plus au fait du vocabulaire des animaux domestiques que de celui du bâtiment : « laisse » a rencontré plus de succès que « marteau-piqueur », mais *held in leash* ou *held in lead* constituaient des calques inacceptables. Il y a tout de même une différence de taille entre *woman* et *lady*. Il convient de la marquer, sauf à perdre encore de précieux points. La fin de la phrase a souvent permis de prolonger la veine comique entamée avec le chien bas sur pattes. Que de dames à la tête de chapeau et au visage tiraillé en tous sens ou qui étaient montées on ne sait où par on ne sait qui ! *Face-lift* aurait dû être connu de tous les agrégatifs. Quelques modulations (en fait des évitements) ont été peu sanctionnées. L'emploi du mot franglais « *lifting* » en disait long...

- J'ai vu aussi un homme dont la tête ressemblait à une asperge.

Ici le tiret précède clairement une prise de parole par une autre voix que celle du narrateur. Seuls des guillemets (authentiques, bien sûr) convenaient. Le *present perfect* n'était pas recevable ici : il n'y avait aucune pertinence au présent. La relative est clairement déterminative, donc *a man the head of whom* était à écarter. Finalement, la plupart des candidats connaissaient *asparagus* mais peu savaient qu'il était indénombrable, d'où la nécessité d'introduire *tip, spear* ou encore *stick*.

Ma femme est une prothèse efficace, un bras articulé qui va glaner les informations dont j'ai besoin afin de garder un contact quotidien avec le monde extérieur.

Prosthesis, terme technique à l'origine, se répand à mesure que le vocabulaire médical se démocratise. Beaucoup de candidats le connaissaient mais l'ont souvent orthographié *prothesis*. On pouvait du reste lui préférer une expression courante comme *artificial limb*. Ceux qui étaient en peine de traduire « glaner » se sont rabattus sur l'inusable *get* mais cela ne pouvait faire illusion. La précision était de mise et les verbes acceptables ne manquaient pas : *glean, gather, reach out for, collect, fetch, forage for*. *Information* est indénombrable. On s'étonne d'avoir à le préciser ici. Attention : *keep in touch* est une collocation insécable ; impossible d'y introduire l'adjectif *daily*. Il fallait adverbialiser « quotidien » (*every day* ou *on a daily basis*) et le rejeter en fin de phrase. *Contact* ne posait pas ce problème mais fonctionne de façon indénombrable : *maintain daily contact with*. Pour « le monde extérieur », beaucoup de collocations erronées : *the outer / exterior / outdoor world*.

Nous sortons cependant une fois par semaine pour aller dîner dans une brasserie.

Phrase assez bien traduite dans l'ensemble. Toutefois la brasserie s'est parfois transformée en pub (transposition culturelle injustifiée), en café (faux-sens), ou pire, en usine à bière (non-sens). Écrire *a typical French restaurant*, c'est donner un relief particulier à ce qui n'en a pas dans le texte. En cas de doute sur l'acceptabilité de *brasserie* ou de *bistro*, il valait mieux se contenter d'un simple *restaurant*.

Nous nous installons toujours à la même table perdue dans un recoin de la salle

Le verbe « s'installer » est employé ici dans un sens très neutre, donc attention aux surtraductions comme *settle down*. En anglais, l'équivalent de « perdue » devait rester postposé mais *lost* constituait un calque aggravé. *Hidden* à la rigueur, *hidden away* de préférence. Il fallait faire l'effort de traduire « recoin » et non simplement « coin ». Il suffisait pour cela de faire précéder *corner* de *far*.

d'où je peux observer discrètement les clients, et les disséquer comme un légiste qui étendrait

des vivants sur sa paille en échange d'une compensation financière ou d'une boîte de havanes.

Attention à la syntaxe : le verbe ne doit pas être séparé de son complément d'objet direct. *Discreetly* et *discretely* ne sont pas synonymes : *discretely* signifie *separately*. Le jury a été très agacé de voir autant de candidats se tromper sur la traduction de « clients » : le mot se trouvait dans le thème de l'an dernier, et dans un contexte similaire... *Dissect* était le seul verbe approprié. Il y a eu des contresens sur « légiste ». Le contexte ne laissait pourtant aucun doute. Cette erreur a souvent eu des répercussions, du reste, sur la traduction de « paille » : *doormat*, *straw mattress*, etc. On s'attendrait d'un agrégatif qu'il ne confonde plus les verbes *lay* et *lie*, deux verbes irréguliers de base. Or, ce fut le cas dans un nombre alarmant de copies. *Of* a très souvent été substitué à *for* dans *in exchange for*. La « boîte de havanes » s'est quelquefois transformée en « boîte à havanes ». On a même parfois jugé inutile de préciser de quels cigares il s'agissait : *a box of cigars*.

J'ai l'ouïe assez fine pour distinguer leurs paroles, le cerveau assez vif pour suivre en parallèle plusieurs conversations à la fois.

Hearing ne semble pas encore connu de tous les agrégatifs. Les évitements de *enough* ont été repérés et sanctionnés, de même, évidemment, que les erreurs de constructions (**enough sharp*). Bien des adjectifs pouvaient convenir pour « fine » mais certainement pas *fine*. *Good* était un pis-aller sans grande valeur. *Distinguish* était un calque. On pouvait préférer une transposition (voir corrigé) à *their words*, qui a été accepté. De nouveau, attention à ne pas rompre la continuité verbe + objet. Il y a une légère redondance dans le texte de départ entre « en parallèle » et « à la fois ». Elle a été souvent maintenue en anglais, pas toujours très élégamment. Rappel important : *several* et *many* ne seront jamais synonymes!

Je m'enfoncerais dans leur vie comme dans un étui, je déterre sous leurs éclats de rire les drames qui ont jonché leur existence,

Il n'était certes pas facile de bien traduire « étui » ; *case* ne s'emploie pas seul : *pencil case*, *jewel case*, etc. Il fallait donc moduler la comparaison tout en veillant à la compatibilité avec le verbe, sinon on aboutissait à des absurdités comme *go deep as into a tube* ou *dig as into a box*. Voici quelques exemples d'images plus ou moins acceptables : *slip / glove*, *slide / sheath*, *dive / pool*, *plunge / book* etc. On oublie souvent les différences de registre entre *like* et *as* : rien dans le ton du texte n'autorisait à écrire *like into* (quand ce n'était pas carrément *like in...*). Le mieux ici était peut-être de faire une double transposition (un « chassé-croisé »), où c'est le verbe qui décrit le mouvement et la préposition qui marque le point d'arrivée. On montrait d'ailleurs par là sa bonne connaissance des préférences stylistiques de l'anglais. Pour « déterrer », le barbarisme *unbury* a fait florès. La pluralisation nécessaire *lives* a échappé à trop de candidats. Le complément d'objet direct « les drames qui ont jonché leur existence » est long. Il pouvait donc rester à la même place que dans le texte ou bouger. Les copies ont montré des confusions agaçantes entre *laughter* (indénombrable!) et *laugh*. Le verbe « joncher » a permis à certains de montrer à quel point ils maîtrisaient l'art (mineur) de l'évitement : *full of* et *filled with* en ont été pour leurs frais. Attention : *existence* ne s'emploie guère qu'au singulier.

Et à leur façon de porter un verre à la bouche, de découper leur viande, d'une main blanche et fine, ou lourde et couverte de cicatrices,

Seules deux prépositions convenaient ici : *from* et *in*. De nouveau, pluralisation obligatoire : *their mouths* (*to their lips* est cependant plus naturel). Mais pas de *meats* ! Le maintien au singulier était possible pour « main ». Ce segment a permis de voir quel mal avaient certains à construire correctement (et dans le bon ordre) les groupes adjectivaux : il y a eu une flopée de **white and delicate hands*, de **covered in scars hands*. Au niveau de l'agrégation, il devrait pourtant s'agir d'automatismes... Et que dire de ceux qui confondent allègrement *scar* et *scarf* ?

je détecte les frustrations qui les empêcheront toujours de flotter comme moi dans un bonheur strict.

Detect faisait parfaitement l'affaire, *frustrations* aussi. Quel que soit le verbe employé pour traduire « empêcher », la construction devait être irréprochable. « Flotter comme moi dans un bonheur strict » n'était pas très aisé à bien rendre en anglais, il est vrai. On pouvait toutefois dépasser le simple calque avec un peu d'effort et éviter surtout de faire fonctionner *happiness* de façon discontinue. Peu de candidats, finalement, peut-être pressés d'en finir pour se pencher sur la version, ont soigné le style de la chute...

A la lecture des copies, le jury s'est aperçu que ce thème avait un caractère hautement discriminant. Il était demandé à l'agrégatif de produire une prose très typique, gage d'un anglais qui sans être natif soit au moins naturel, en s'appuyant sur la stylistique comparée, un vocabulaire de base solide et des

connaissances grammaticales où rien d'essentiel ne manque. Telle est, après tout, la vocation du thème d'agrégation : permettre à ceux qui ont un socle de connaissances linguistiques sûres et suffisamment étendues d'accéder à l'oral du concours. Cette année encore, avec un texte qui n'autorisait aucun écart, aucune défaillance, il a pleinement joué ce rôle.

Pour autant, le jury s'attendait à lire davantage de copies où les candidats ne commettent aucune erreur révélatrice d'un niveau encore insuffisant. Ne sachant trop dire à quoi cela est dû, nous ne pouvons qu'inviter les futurs candidats à travailler à fond les domaines de base qui intéressent l'exercice du thème : vocabulaire, grammaire, style, tout cela s'apprend, tout cela se travaille, tout cela se perfectionne, et tout cela finit par porter ses fruits. Et ces fruits, le jury compte bien les récolter dès la prochaine session.

François HAMONOU (professeur CPGE au lycée Jeanne d'Albret de Saint-Germain-en-Laye)

II ÉPREUVES ORALES

1 LEÇON DE LITTÉRATURE

Rappelons brièvement les conditions de l'épreuve. Chaque candidat a le choix entre deux sujets portant sur deux auteurs différents du programme, tronc commun et option confondus. Le candidat a loisir de consulter l'ouvrage retenu – précisons toutefois que les notes critiques sont dans la plupart des cas scotchées –, ainsi qu'un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. La durée de préparation est de cinq heures, celle de l'exposé de trente minutes au maximum ; la présentation en anglais est suivie d'un entretien en français d'une durée de dix à quinze minutes.

On ne saurait trop recommander aux candidats de faire bon usage des outils mis à leur disposition. La consultation du dictionnaire de prononciation devrait notamment permettre aux candidats de préparer la restitution de certains termes critiques souvent mal prononcés en anglais (*hypallage, anagnorisis, catharsis, aposiopesis, hamartia, satire*, etc.). Le dictionnaire unilingue mis à la disposition des candidats, s'il peut être utilisé pour lever certains doutes sur le sens des termes de certains sujets, ne devrait en aucun cas constituer le point de départ de l'analyse des termes à étudier. La définition du dictionnaire n'a pas à être citée dans l'introduction, pas plus qu'elle ne saurait servir de fil conducteur au développement de la leçon. En effet, il appartient au candidat de trouver lui-même l'angle qui lui permettra de problématiser et d'analyser le(s) terme(s) sur le(s)quel(s) il est invité à réfléchir, et c'est de cette étape de la réflexion que devra découler la démarche dynamique et progressive attendue du jury. Ainsi, à propos du sujet « Progress in *The Adventures of Roderick Random* », le jury pouvait espérer un exposé qui jouerait habilement sur les deux sens – en anglais – du terme « progress », et qui viserait à démontrer comment l'évolution du protagoniste, dans le sens de « improvement » était, ou n'était pas, tributaire de son parcours géographique indissociable du genre picaresque, mais aussi de son cheminement intérieur et moral.

Il va de soi que dans le développement de l'exposé le candidat se doit d'aller du plus simple au plus complexe, de l'explicite à l'implicite, de l'évident au subtil. S'il peut être utile de commencer par quelques repérages factuels, le sujet ne saurait être traité de manière purement thématique et ne procéder que par relevés événementiels, par considérations sur la nature et la psychologie des personnages ou par un balayage forcément succinct des principales questions abordées dans le texte. Nombreux sont les candidats qui succombent à la tentation du placage de cours et qui se livrent à un déversement souvent désordonné de connaissances certes reliées au sujet, mais de façon trop souvent tangentielle. Ainsi, l'exposé sur le sujet « Hierarchies in *King Lear* » aura donné lieu à divers développements – parfois maladroits, car excessivement statiques – sur l'organisation sociale du monde élisabéthain contestée par certains personnages de la pièce ou sur le renversement des sexes et des catégories sociales, mais il n'aura pas inspiré les remarques espérées sur les différentes catégories de discours mises en place dans la tragédie de Shakespeare.

On ne saurait répéter suffisamment que l'analyse doit surtout prendre en compte les aspects poétiques, génériques, narratologiques, stylistiques et rhétoriques du sujet à traiter. Que peut-on penser ainsi d'une leçon sur « The lofty and the lowly in *In Custody* » qui n'aborde pas la question de la tragédie et de la comédie, ni même celle de la poésie et de la prose, ou bien d'un exposé sur « Seeing and being seen in *Endgame* » qui ne pose pas la question essentielle de la théâtralité, et encore moins de la méta-théâtralité, inhérente à la pièce de Beckett. Rappelons également que ces aspects doivent être intégrés à l'analyse dans son ensemble, et non rejetés dans une troisième partie finale qui n'aborderait qu'au dernier moment les questions liées à la forme.

Une bonne leçon se doit avant tout d'être « dynamique », ce qui implique non seulement que le candidat se déplace avec aisance dans une œuvre dont il est parfaitement familier, mais surtout qu'il tienne son auditoire en haleine en mettant perpétuellement en tension, c'est-à-dire en articulant dans une dialectique sans arrêt nourrie et entretenue les éléments problématiques qu'il aura mis en évidence au cours de son introduction. Ce n'est que par cette permanente problématisation que le candidat pourra éviter les fastidieux effets de catalogue et les empilements d'observations enchaînées les unes aux autres sans réelle logique argumentative. Peut-on ainsi imaginer une leçon sur le sujet « The knavery of the world (p.47) », citation du roman de Smollett, qui se contente de décliner l'identité des personnages répondant ou non à la définition du « knave », pour ensuite marteler l'idée

de la visée morale et didactique de l'ouvrage, et cela sans mentionner une seule fois le caractère jubilatoire de la transgression ? Tel autre candidat aura oublié, à propos du même sujet, d'évoquer le mode de la satire.

On soignera tout particulièrement les transitions, quitte à rappeler les différentes étapes de l'argumentation au cours du développement, de façon à mettre en lumière les charnières et les idées maîtresses de la démonstration. À tout moment de la leçon, la réflexion doit être étayée par des références précises au texte et par des micro-lectures judicieuses. Ces dernières ne sauraient cependant pas devenir un simple prétexte à la restitution d'explications de texte faites en cours, convoquées pendant la leçon sans pertinence. Les micro-analyses stylistiques sont bienvenues, mais uniquement si elles servent à éclairer un point précis du sujet. Ainsi, le relevé d'une allitération dans le roman de Desai n'est pas suffisant en soi pour conclure que la poésie se dégage de la prose, et la remarque aura peu de poids si elle n'est pas intégrée à une démarche analytique véritablement maîtrisée. De même, les développements sur la figure de l'hypotypose à propos du sujet « Seeing and being seen in *Endgame* » auraient été particulièrement appréciés, si le candidat en question avait abordé le sujet de manière plus frontale.

Le candidat pourra solliciter le contexte littéraire et historique de l'œuvre, voire sa dimension intertextuelle, pour éclairer sa démonstration, mais uniquement si cela est fait de façon pertinente. Dans ce domaine, le jury a remarqué une certaine tendance à la simplification, quand il ne s'agit pas plus simplement d'une absence de repères tout à fait regrettable de la part d'un futur agrégé d'anglais. Par exemple John Keats, dont le poème « La Belle dame sans merci » est cité dans *In Custody*, a été identifié par un candidat comme un poète du XVIIe siècle... D'autres amalgament la forme littéraire de la « romance » avec le mouvement romantique. Certains candidats abusent par ailleurs de concepts critiques parfois utilisés à mauvais escient, et il serait bon que des concepts-clés comme l'anagnorèse ou la catharsis soient désormais véritablement maîtrisés.

On ajoutera quelques mots sur les sujets dits « citationnels », élaborés dans la majorité des cas à partir d'un extrait de l'ouvrage à traiter. Il conviendra dans ce cas de mesurer jusqu'à quel point on peut « ouvrir » la citation, qu'il faudra évidemment situer dans son contexte mais également étendre à des aspects plus centraux. Ainsi, il n'est pas pensable qu'un sujet comme « "They were under a yoke: I could free them" (p.328) in *Jane Eyre* », qui pouvait se prêter, entre autres, à des développements sur l'émancipation par le pouvoir de l'écriture, conduise à un exposé traitant essentiellement du rôle de l'argent dans le roman de Charlotte Brontë.

Dans bien des cas, l'entretien aura permis de rectifier certaines erreurs d'analyse, et aura conforté le jury dans l'impression favorable laissée par certains candidats, dont les qualités de communication semblent s'améliorer avec les années. À ce titre, le jury tient tout particulièrement à remercier tous les candidats qui ont su faire preuve de rigueur intellectuelle, de finesse d'analyse et de véritable sens de la communication.

Exemples de sujets proposés

"The promised end" (5.3.261) in *King Lear*

Erring in *King Lear*

Hierarchies in *King Lear*

Reading the other and writing the self in *Jane Eyre*

"They were under a yoke: I could free them" (p.328) in *Jane Eyre*

Giving "furious feelings uncontrolled play" (p.31) in *Jane Eyre*

Enchantment in *Lolita*

Pictorialism in *Lolita*

"*Lolita* is a tragedy". Vladimir Nabokov, Letter to Morris Bishop, 6 March, 1956

The end of art in *Endgame*

Seeing and being seen in *Endgame*

"Nothing is funnier than unhappiness" (p.20) in *Endgame*.

"Trust in the Unexpected" (p.270) in *The Complete Poems* of Emily Dickinson

"Gem-Tactics" (p.151) in *The Complete Poems* of Emily Dickinson

Liminality in *The Complete Poems* of Emily Dickinson

Appearances in *The Adventures of Roderick Random*

Progress in *The Adventures of Roderick Random*

"The knavery of the world" (p.47) in *The Adventures of Roderick Random*

The lofty and the lowly in *In Custody*

Résumé d'une leçon consacrée au sujet « Enchantment in *Lolita* »

Introduction

Au chapitre 1, le nom de « Dolores, Lolita » apparaît comme une incantation ; la candidate évoque les diverses figures de l'enchanteresse en rappelant la nature éphémère de la « nymphette », qui annonce le thème du désenchantement. Elle mentionne la présence dans le texte des « Enchanted Hunters » (nom de l'hôtel dans lequel H.H. passe sa première nuit avec Lolita ; titre de la pièce de Quilty). Elle pose la problématique du désenchantement et de la vulgarité en évoquant les questions centrales de la vision de l'Amérique, de l'hallucination et de l'existence d'une poétique de l'enchantement.

Plan annoncé :

- I. « The enchanting hunters », l'art de la nymphologie, le pouvoir magique de la fiction.
- II. « The hunters enchanted » ; H.H. pris à son propre piège ; le supplice de Tantale.
- III. « Mesmer Mesmer » ; l'art d'hypnotiser le lecteur / spectateur.

Développement :

I. La candidate évoque au cours de cette partie le pouvoir magique, voire démoniaque de la nymphette, lié au thème de la métamorphose et de l'anamorphose (remarques pertinentes sur l'intertextualité littéraire et picturale). Elle démontre, par des allers-retours constants entre le roman et le film, comment fonctionnent les différents mécanismes de la séduction et de l'enchantement.

II. La candidate montre le versant négatif de l'enchantement ainsi que le renversement du processus initial. H.H., le chasseur-enchanteur ayant succombé aux charmes de Diane, se retrouve soumis à un véritable supplice de Tantale au cours de sa quête. Si Humbert, qui découvre la vulgarité de l'Amérique béotienne, surimpose à la réalité de son quotidien ses propres valeurs et repères européens, Quilty apparaît en revanche comme le magicien manipulateur, notamment dans le film où il est montré sous différentes formes visibles.

III. La candidate démontre comment les deux auteurs, Nabokov et Kubrick, parviennent à « enchanter » le lecteur / spectateur par diverses stratégies narratives et filmiques. Elle évoque à bon escient les différents genres auxquels peuvent se référer tour à tour le film et le roman (roman d'apprentissage, roman policier, confession, film, noir, gothique, etc.)

Conclusion

La candidate conclut de façon sûre et ferme sur les différentes stratégies mises en œuvre, à différents niveaux, dans le film et dans le roman. La comparaison entre les deux supports aura été un des fils conducteurs de sa présentation.

Au cours de l'entretien, la candidate fournit des précisions sur certains points de son exposé (certains liens intertextuels, notamment). Le questionnement lui permet d'entrevoir des nouvelles perspectives d'analyse.

Pierre DEGOTT (Université Paul Verlaine – Metz) et les membres de la commission de littérature

2 EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Format de l'épreuve

L'épreuve consiste en un commentaire en anglais d'un texte de soixante lignes environ (pour le roman, et le théâtre) ou d'un poème. Le candidat prépare pendant deux heures en loge ; il y dispose d'un exemplaire photocopié du texte qu'il peut annoter ou surligner, de l'œuvre dont est extrait le passage, d'un dictionnaire unilingue anglais et d'un dictionnaire de prononciation.

Durée de l'épreuve

L'épreuve en elle-même dure trente minutes. Le candidat sait qu'on lui signalera au bout de vingt-cinq minutes qu'il lui reste cinq minutes : cela ne signifie pas qu'on lui demande de finir sur le champ mais qu'on l'invite à répartir son temps entre la fin de ses développements et la conclusion. Il est pour cela préférable de s'entraîner à cette prestation orale pour prendre la mesure des contraintes imposées par ces conditions. De très nombreux candidats cette année se sont arrêtés en deçà de leur temps de parole (vingt minutes, vingt-cinq minutes), et ce de plus indépendamment de la longueur du texte : il n'est pas surprenant que dans tous les cas cela ait été aux dépens de leur commentaire.

Lecture

On rappelle au candidat en début de l'épreuve qu'avant la fin de son introduction, il est invité à lire le début du texte et qu'on l'arrêtera à la fin d'une unité marquée du texte si possible. La lecture est très importante à la fois en tant que production en langue anglaise et en tant que témoignage de la compréhension et de l'interprétation du texte. Ceci était particulièrement sensible cette année (mais pas seulement) pour la lecture de *Endgame* où les registres et ruptures de ton sont essentiels à la poésie de Beckett, et pour la lecture des poèmes d'Emily Dickinson où la syntaxe et la prosodie s'accompagnent par la lecture. La lecture déjà fait sens et on ne peut que recommander qu'elle soit préparée avant l'épreuve.

La démarche du commentaire

On attend d'un commentaire qu'il organise un véritable projet de lecture qui mette en valeur la spécificité du passage. Ces deux points très étroitement associés requièrent un certain type d'approche de la lecture et de l'interprétation du texte dont le commentaire doit porter la trace.

L'introduction joue un rôle clé : elle permet au candidat de situer le passage dans l'économie générale de l'œuvre, de proposer un projet de lecture qui permettra de motiver les orientations qui auront été retenues et présentées sous forme de plan explicitement annoncé. Si on recommande aux candidats de soigner leur introduction, c'est qu'elle a véritablement valeur de socle et atteste de l'engagement de pensée en jeu dans l'interprétation.

S'attacher à la spécificité du passage dans son unité ne peut se faire que par une lecture étayée par une analyse continue des faits textuels et nourrie par une convocation du vocabulaire critique. Trop souvent les commentaires proposés par les candidats témoignent de stratégies d'évitement : plan linéaire qui dérive vers une paraphrase psychologisante, ou bien convocation d'une grille de lecture qui aurait également servi pour un autre passage et dont la lecture reste maladroitement dépendante, ou bien encore projection sur le passage d'éléments ou de notions dont la mise en jeu dans le passage finalement ne sera pas étudiée (la troisième partie sert trop souvent malheureusement à de telles stratégies de « remplissage »).

Dans les premiers temps du développement, trop souvent, les commentaires font l'économie d'une lecture attentive et fine de la structure d'un passage, d'un poème, d'une unité dramatique. Pourtant cette démarche est essentielle : elle permet au candidat de définir la nature du passage, ce qui en constitue l'unité, la progression et, partant, les enjeux. Il ne s'agit pas de faire un repérage plat des différentes parties (de la ligne n à la ligne n) d'un poème, d'un passage narratif, mais d'en dégager les différentes articulations qui vont en assurer la dynamique, l'avancée. Cela permet déjà de travailler sur les formes que peuvent prendre ces dynamiques : linéarité, conflits, effets de cadrage ou d'écho, dynamiques mettant en jeu des tensions. Que ce soit chez Shakespeare ou chez Beckett, l'avancée du dialogue se fait selon une logique dont il faut travailler les forces : quels sont les modalités et les enjeux du ressort dramatique d'un passage ? Est-ce un moment d'avancée ou de transition ? Si le

ressort semble être la rupture, quels en sont les modes dramatiques ? Les poèmes également se construisent depuis une avancée, une temporalité, un dispositif énonciatif, un agencement de motifs qui leur sont propres et dont l'étude attentive oriente l'interprétation. Dans les romans enfin une attention prêtée à la composition du passage révèle une mine de clés de lecture: passage du narratif à une unité dramatique (dialogue) ou à un monologue intérieur, contraction ou dilatation du temps, effets de composition ou de cadrage de la représentation des voix, variations sur un motif thématique ou figural. Les candidats qui savent consacrer du temps à cette étude de la structure du passage proposent le plus souvent une saisie convaincante de la nature du texte et de sa logique interne : cela donne un véritable fil directeur à leur projet de lecture.

L'analyse des textes demande également à être nourrie d'une connaissance de son contexte historique, littéraire et culturel mais sans que celle-ci donne lieu à une greffe maladroite sous la forme d'observations générales ou d'éléments plaqués sur le passage. Il est attendu que ces éléments de savoir soient mis au travail par le biais de leurs échos et traces dans le texte et non seulement par le repérage des jeux les plus explicites avec l'intertexte : codes culturels, moraux et religieux intériorisés par les personnages, mise en jeu d'une appréhension des corps qui trouve son écho dans le contexte épistémologique de l'époque, intériorisation des discours ou bien monstration ironique et subversive de leurs effets, mise en jeu des catégories génériques littéraires. Certains candidats parviennent à nourrir tout leur commentaire de cette connaissance fine et ils réussissent ainsi à restituer au texte son épaisseur temporelle.

L'exercice requiert également une connaissance fine du vocabulaire critique dans le champ littéraire tant pour rendre compte des données formelles et génériques d'un texte, de la rhétorique d'un discours, des figures de discours ou de pensée, que de la prosodie. Il y a à cet égard un très grand écart entre certains commentaires qui peuvent proposer la lecture d'un extrait d'une pièce sans s'attacher à aucun moment à la forme théâtrale, d'un extrait de roman sans mobiliser la différence entre diégèse et narration, d'un poème en cantonnant les remarques formelles ou prosodiques à l'introduction et certaines études d'extraits d'*Endgame*, de *King Lear* ou de poèmes d'Emily Dickinson qui ont permis aux candidats de mobiliser ce savoir critique sur les différents genres dans une lecture qui restait très souple, très fluide.

On ne peut enfin qu'inviter les candidats à payer la plus grande attention aux questions d'énonciation, qui ne sauraient être limitées à une remarque en passant au cours du commentaire ou en conclusion : trop souvent les textes ne sont traités qu'au niveau de l'énoncé (le commentaire procède alors par prélèvement de thématiques ou de motifs) sans que soit prise en compte la dimension de l'énonciation dont les enjeux sont différents mais également cruciaux dans les différents genres représentés par les œuvres au programme. La lecture échoue alors à rendre compte de la duplicité qui affecte la rhétorique des personnages (dans *King Lear* par exemple), des différents niveaux d'énonciation dans les romans, de l'ironie qui peut être exercée aux dépens d'un personnage, d'un discours, voire d'un narrateur, des stratégies de dramatisation du moi et de leurs différents effets (dans *Jane Eyre*, ou dans *Lolita*), ou des dynamiques construites par les différentes instances de personne dans un poème. Là aussi le commentaire du candidat s'enrichira par une lecture fine du dispositif énonciatif, de l'identification des discours d'une époque, de la régie des voix, des niveaux du texte, laquelle parvient toujours à donner la pleine mesure d'un texte littéraire.

L'entretien

La présentation par le candidat de son commentaire est suivie d'un entretien d'une dizaine de minutes (quinze minutes au maximum). Les questions visent à revenir sur certains points qui soit ont été trop rapides (la convocation d'une notion critique qui n'a pas été véritablement mise au travail), soit peuvent paraître contradictoires, et l'on demande alors au candidat de développer, de motiver sa lecture ou de la réorienter. Dans certains cas, l'entretien peut prendre une forme plus libre et mener à une discussion sur les effets ou les enjeux d'une stratégie, d'une poétique.

Si un certain nombre de candidats semble avoir manqué d'une formation réelle et continue pour se préparer à cet exercice, d'autres par contre témoignent par leur lecture des œuvres au programme d'une pleine maturité critique qui a fait le bonheur du jury.

Exemples de passages proposés :

Jane Eyre : pp. 8-9, pp. 31-32, pp. 275-276

Endgame : pp. 22-24, pp.28-29, pp. 41-42

King Lear : pp. 143-145, pp.162-164

Lolita : pp. 200-202

Emily Dickinson : poèmes 503, 561,

In Custody : pp. 34-36, pp. 39-41, pp. 85-87

The Adventures of Roderick Random : pp. 48-50, pp. 118-119, pp. 303-305

Chantal DELOURME (Université Paris Ouest Nanterre La Défense)

3 LEÇON DE CIVILISATION

Le principal problème rencontré par les candidats lors de la leçon semble être de nature méthodologique. Trop nombreux sont ceux qui semblent ignorer que la leçon est en fait une dissertation à l'oral. Peut-être le nom même de l'exercice pousse-t-il à des erreurs d'interprétation. Prendre le terme « leçon » dans un sens littéral conduit beaucoup trop de candidats à approcher leur passage comme un exercice de type scolaire, consistant à réciter une leçon sur l'un des thèmes inscrits au programme. Ce choix ne correspond pas aux attentes du jury.

La méthodologie

Les sujets de leçon sont de deux types : dans la plupart des cas, il s'agit d'une citation (par exemple : "Anti-slavery provided the opportunity for elevating Britain by seizing the initiative and restoring the British belief that they, above all others, were a people wedded to liberty. After all, which institution seemed more violent and more thoroughly a denial of liberties than the Atlantic slave trade?", James Walvin, *Britain's Slave Empire*. Stroud, Tempus, 2007 (2000), 96; ou "To the Federalists, the move for a new central government became the ultimate act of the entire Revolutionary era; it was both a progressive attempt to salvage the Revolution in the face of its imminent failure and a reactionary effort to restrain its excesses." Gordon Wood, *The Creation of the American Republic, 1776-1787*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1969, p.475; ou "Rather than passive victims of the action of others or simply a 'problem' confronting white society, blacks were active agents in the making of the Reconstruction" Eric Foner, *Reconstruction: America's Unfinished Revolution, 1863-1877*, New York Harper and Row, 1988, xxiv). Moins fréquemment, les sujets sont d'ordre notionnel (par exemple : « Division in The Federalist Papers » ; ou « Re-visions of Reconstruction »).

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 (30 à 45 minutes sur les 5 heures de préparation) à cet exercice capital.

Par « **étude des termes du sujet** », on entend :

- une définition précise de chaque mot clé du sujet (par exemple : dans le sujet "Rather than passive victims of the action of others or simply a 'problem' confronting white society, blacks were active agents in the making of the Reconstruction", il fallait définir 'passive victims', 'a problem confronting white society', 'active agents' and 'making of the Reconstruction'), mais aussi s'interroger sur les guillemets sur 'problem' ;

- 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 ou sa polysémie. Par exemple, le sujet sur le Fédéraliste « Division in the Federalist » ne peut pas être bien analysé sans prendre en compte les concepts contraires à celui de division, comme l'unité, l'union, le consensus, ou sans examiner les domaines dans lesquels la « division » agit (diviser le pouvoir au niveau horizontal ou vertical de l'Etat, les institutions comme le Congrès pour créer en leur sein des contre-pouvoirs, la question des factions...);

- cette démarche doit être exhaustive. Le candidat n'a pas le luxe d'ignorer un ou plusieurs termes d'un sujet. Ainsi, dans le sujet sur l'abolition de l'esclavage "Slave emancipation triumphed where three factors favourable to such an outcome coalesced: (i) a political crisis marginalizing slaveholders and giving birth to a new type of state ; (ii) the actuality or prospect of slave resistance or rebellion ; (iii) social mobilisations encouraging the partisans of reform or revolution to rally popular sentiment with anti-slavery acts.", ne pas s'arrêter sur le terme « slaveholders » 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, on ne peut pas faire de tri sélectif des termes du sujet lors de la préparation de la leçon ;

- 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 5 heures de préparation et qui se précipitent alors vers la citation elle-même. Or ignorer le paratexte est une erreur qui compte toujours très cher, car il s'agit d'une source souvent précieuse d'informations. Il peut par exemple aider les candidats à éviter les contre-sens. Ainsi pour le sujet sur le Fédéraliste "His

hope was for a sufficient amount of civic virtue, in large part constructed from a mix of self-interest, ambition, and reason, distributed among some adequate part of the population to serve as both recruiting ground and restraint on leadership. In an important sense, it is mediated civic virtue among the citizenry and among those who seek power, office, and fame that is the critical prerequisite of leadership”, se pencher sur le titre de l'article dont était tirée la citation (“Leadership, Locke, and the Federalist”) et prendre en compte la consigne introduisant le sujet (“How can the following statement apply to Publius and *The Federalist*?”) permettaient de comprendre que le pronom « he » de la citation s'appliquait à Publius et non à Locke, et d'ainsi éviter un contre-sens. De même, la source des citations est primordiale, elle contient souvent la clé de la problématique. C'est surtout le cas pour les (nombreux) sujets de type historiographique. Il faut donc toujours se poser des questions comme : l'auteur de la citation est-il connu ? Pourquoi ? L'œuvre dont est extraite 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 ? En d'autres termes, il faut identifier la strate historiographique dans laquelle le propos de l'auteur se situe ;

- bien entendu, dans les cas de sujets citationnels, cette étude des termes du sujet doit systématiquement s'accompagner d'une exploitation de la date indiquée par la source. La contextualisation, qui est un réflexe capital pour le commentaire de texte, s'applique aussi à la leçon. C'est souvent par la date que le candidat peut être mis sur la voie du positionnement historiographique du sujet. Dans le cas d'un sujet sur la Reconstruction portant sur une citation de W.E.B. Du Bois de 1935, même si le candidat ne dispose pas de connaissances historiographiques adéquates, la date peut éviter aux candidats des contre-sens comme « DuBois est très favorable au système capitaliste » : c'est une figure historique bien incongrue qu'un intellectuel noir engagé qui, en plein New Deal, proclamerait son attachement au capitalisme sauvage.

Cette étude minutieuse des termes du sujet permet dans un premier temps de dégager la thèse de l'auteur dans les sujets citationnels ou 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 remettre en cause : la problématique naît le plus souvent des contradictions internes à la thèse avancée par le sujet. Elle naît plus encore de l'analyse des conditions de production de l'énoncé de la citation : sur quelles données l'auteur s'appuie-t-il ? Quels sont les présupposés idéologiques ou partisans sachant que l'on écrit toujours l'histoire de son temps, même lorsqu'on travaille sur une période distante de 130 ans ? L'auteur occulte-t-il certains éléments, en minore ou en exagère-t-il l'importance ? Une perspective économique peut-elle être contredite par un regard plus politique ?

Pour autant, il faut éviter à tout prix de prendre la citation de haut, de faire la leçon à tel ou tel grand historien, ou de donner l'impression que l'on va rétablir la « vérité historique » (*sic*) en tranchant une

fois pour toutes un débat historiographique qui fait rage depuis le début du 20^{ème} siècle. En effet, on rappellera une lapalissade : les citations sont de très courts extraits d'ouvrages ou d'articles fouillés et denses. Accuser l'auteur d'être incomplet, de mauvaise foi ou de parti-pris, ou encore d'ignorer tel aspect de la question est donc une conduite à risque. En revanche, compléter le propos, en renverser la perspective ou en mettre à nu les superstructures constitue un excellent point d'entrée dans la leçon. En ce sens, l'introduction de la leçon – qui peut être longue, surtout si la citation est elle-même longue – doit déboucher sur une question ou des questions problématiques. 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.

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 :

- la majorité des 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, le sujet n'est plus jamais mentionné. 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. 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, même pas mentionnée – ne serait-ce que de manière formelle et mécanique. Le sujet n'est pas un prétexte, un point de départ dont on peut se débarrasser après l'introduction. Il doit rester au cœur du propos jusqu'à la dernière phrase de la conclusion ;

- cette évacuation fréquente du 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 à la somme de connaissances acquises pendant l'année. Souvent, les candidats découvrent les questions et les périodes étudiées lors de l'année de préparation. En commençant ainsi 'de zéro', ils sont amenés à emmagasiner beaucoup de connaissances. S'appuyer sur ses connaissances lors de la leçon peut paraître réconfortant : en restant proche de son cours, on se sent en terrain familier et sûr ; de plus, on pense pouvoir impressionner le jury par l'ampleur de ses connaissances. Or, contrairement à ce que semblent penser nombre de candidats, la leçon n'est pas un exercice de déglutition érudite, mais un exercice de réflexion. Ainsi, même si cela est très 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 20 à 40% des connaissances totales du candidat sur le sujet ;

- les connaissances mobilisées par les candidats sont d'ailleurs parfois peu pertinentes. En effet, le jury n'attend pas de développements anecdotiques (l'ordre de la ratification de la Constitution américaine par les différents Etats, le traitement des marins sur les bateaux anglais au 19^{ème} siècle...). 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 (L'abolition de l'esclavage ; La reconstruction du Sud après la Guerre de Sécession ; Le Fédéraliste) font l'objet de très intenses débats historiographiques. En conséquence, de nombreux sujets citationnels étaient basés sur des citations d'historiens ayant animé ce débat (Eric Williams pour l'abolition, Eric Foner pour le Sud, ou Bernard Baylin pour le Fédéraliste...). Or, dans de nombreux cas, ces noms n'ont même pas été identifiés par les candidats : non seulement les candidats ignoraient le positionnement historiographique précis de ces auteurs, ils ignoraient tout simplement qu'il s'agissait d'historiens ayant participé à ce débat ;

- les plans élaborés par les candidats sont parfois peu pertinents. Quand le travail sur les termes du sujet n'est pas convenablement fait lors de la préparation, les candidats en sont souvent réduits à procéder à ce travail pendant le développement. Par des plans à tiroirs, ces candidats consacrent chaque grande partie à l'étude de 2 ou 3 termes-clés du sujet, et ils concluent alors en aboutissant à la problématique : ce travail doit avoir lieu en amont, lors de la préparation, non pas lors de la prestation devant le jury. De même, les membres du jury déconseillent aux candidats d'adopter pour leur plan des titres trop rocamboliques : les candidats doivent se souvenir que le jury prend tout ce qu'ils disent en notes, donc des titres trop longs sont difficiles à suivre. Les titres un peu trop poétiques (souvent basés sur des citations, comme « an oak in a flower pot » à propos d'un sujet sur l'abolition de l'esclavage) sont quant à eux trop confus ;

- le candidat dispose de 30 minutes pour présenter sa leçon. Au bout de 25 minutes, le jury lui indique qu'il lui reste 5 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, puisqu'interrompue 5 minutes plus tard par le 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 au jury 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.

Les bonnes idées

Malgré ces difficultés réelles, certains candidats réussissent à faire de très bonnes leçons, surtout quand l'historiographie est intégrée de façon élégante à la démonstration. La dynamique conceptuelle du débat entre historiens est alors transmise au plan et informe ses articulations. Et quand l'historiographie n'est pas bien maîtrisée, la méthodologie aide toujours à faire la différence : le jury apprécie au moins l'effort de problématisation et de dialectisation des sujets de leçons. Ces prestations-là sont toujours bonifiées.

Certains candidats n'hésitent pas à proposer une analyse critique des thèses défendues par les auteurs dont les citations sont données comme sujet. Le fait même d'identifier les contradictions internes à la citation, d'en démontrer les attendus, de voir les failles possibles dans le raisonnement et de s'en servir comme point de départ est interprété par le jury comme la preuve que le candidat sait faire preuve de recul par rapport au propos qu'on lui demande d'analyser. Là encore cependant, tout est dans le ton : on évitera à tout prix le jugement de valeur, l'ironie, la sentence.

Les candidats qui maîtrisent bien la méthodologie de l'exercice n'hésitent pas à faire de longues introductions qui sont souvent la clé d'une leçon pertinente : cela prend en effet du temps de procéder à une étude minutieuse des termes du sujet et de mettre en place les liens dialectiques existant entre eux. Les candidats doivent donc réaliser qu'une longue introduction n'est pas une perte de temps pour eux.

L'entretien

La leçon dure une demi-heure. Elle est suivie d'un entretien avec le jury, en langue française. Cet entretien est une étape cruciale qui permet souvent au candidat d'approfondir sa réflexion. Il faut impérativement que les candidats se mettent dans l'état d'esprit d'une épreuve de 45 minutes en deux parties et non d'une épreuve de 30 minutes : trop nombreux sont ceux qui s'effondrent après une prestation initiale dans laquelle ils ont mis toute leur énergie ; ils semblent aussi penser qu'ils n'ont aucune maîtrise sur le déroulement de l'entretien et qu'il vaut mieux se protéger de l'imprévu que de véritablement entrer en dialogue avec le jury. En réalité, il faut préparer l'entretien à la fois en loge et lors de la prestation initiale, suggérer des pistes à approfondir, et surtout montrer la souplesse d'esprit nécessaire au renversement de la perspective ou à l'exploration de pistes différentes. Rappelons que l'agrégation mène à l'enseignement et que l'aptitude au dialogue est une vertu cardinale de la pédagogie.

Les questions du jury lors de l'entretien n'ont pas pour fonction de piéger le candidat. Elles sont en fait basées sur sa prestation et le jury essaye le plus souvent, dans un premier temps au moins et si nécessaire, d'éclaircir ses propos (en demandant au candidat de développer certaines de ses remarques trop rapides ou trop floues par exemple) ou de clarifier des questions événementielles ou institutionnelles.

Beaucoup de questions sont aussi l'occasion d'un retour par le jury sur le sens du sujet. Ainsi, souvent, les examinateurs font avec le candidat pendant l'entretien le travail d'étude des termes auquel ce dernier aurait dû procéder lors des 30 premières minutes de sa préparation.

D'autres questions visent à permettre au candidat de corriger ses erreurs. Parfois factuelles, événementielles ou historiques, parfois simplement lexicales, souvent conceptuelles pour revenir sur la polysémie d'un terme, elles 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 a pu faire fausse route dans son développement, celui-ci se braque parfois en refusant d'admettre qu'il existait une voie alternative et en répétant son idée initiale. 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. En tout état de cause, et à de très rares exceptions près qui relèvent toutes de comportements aberrants, l'entretien fait soit monter la note, soit la confirme simplement, faute d'avancée notoire dans le dialogue.

On notera enfin que l'entretien qui suit la leçon est le seul moment, épreuve de compréhension-restitution mise à part, où le jury entend les candidats s'exprimer en français. Il s'agit donc de surveiller le registre de langue, de veiller à éviter des formules relâchées sans pour autant tomber dans la pédanterie ou l'obséquiosité. C'est, en civilisation, à ce moment là que l'on vérifiera aussi la maîtrise des termes techniques en français et la capacité à éviter les anglicismes récurrents (« gouvernement » au lieu d'Etat, les « trois branches du pouvoir » au lieu des trois pouvoirs de l'Etat,

« comité » au lieu de commission...). Anglicismes mis à part, on rappellera que la Cour suprême rend des décisions ou des arrêts, pas des « arrêts » (terme que l'on réservera aux municipalités) et que dans les deux questions au programme en 2011, la maîtrise des termes juridiques et constitutionnels est fondamentale dans les deux langues. Enfin, il faut que les candidats prennent conscience du fait que des glissements de sens sur un même terme, « républicanisme » par exemple, peuvent intervenir entre le français et l'anglais.

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 parfaitement connus pour des spécialistes de civilisation. On peut distinguer trois types d'erreur :

- les erreurs sur des expressions fondamentales. Par exemple, the Articles of the Confederation (pour 'the Articles of Confederation') ; the Declaration of the Independence (pour 'The Declaration of Independence') ; the House of the Representatives (pour 'the House of Representatives') ; the Bill of Right (pour 'the Bill of Rights') ; Check and Balances ou Checks and Balance (pour 'Checks and Balances') ; the separation of power (pour 'the separation of powers'). Attention aussi à des erreurs de grammaire récurrentes : on dit "Shays' Rebellion", et non "the Shays Rebellion" ; l'adjectif « démocrate » se dit « Democratic », et non « Democrat » ; disons-le avec vigueur, chacune de ces erreurs déconsidère gravement son auteur ;
- les erreurs de prononciation sur des mots-clés liés aux différents sujets inscrits au programme : slavery, abolition, Senate, Lincoln, South, Publius, Mississippi, Massachusetts, Great Britain, federalism... ;
- les erreurs de prononciation sur des mots très souvent utilisés lors de leçons de civilisation : development, idea, politicians, government, senator, process, context, extract, religion, executive, legislative, consider, committee...

Une fois ces règles bien maîtrisées, l'exercice de la leçon peut devenir un moment d'intense réflexion, un vrai défi intellectuel que, nous l'espérons, les prochains candidats sauront relever avec succès.

Françoise COSTE (Université de Toulouse-Le Mirail)

4 COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

Il s'agissait pour les candidat(e)s de présenter le commentaire d'un document de civilisation de 600 mots environ, extrait d'une source primaire portant sur l'une des trois questions au programme. Les candidat(e)s disposaient de deux heures en loge pour la préparation du commentaire et pouvaient consulter un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire de prononciation. Pour la question sur *The Federalist*, l'édition recommandée au *Bulletin Officiel* était également mise à disposition.

Avant de passer aux recommandations destinées à aider les candidat(e)s à préparer le concours, le jury loue ici les efforts fournis par de très nombreux candidat(e)s à l'oral pour présenter des commentaires préparés en un temps très court. Le stress est à la hauteur de l'enjeu et certains candidat(e)s se battent jusqu'au bout pour faire de leur mieux dans une épreuve qui allie des compétences intellectuelles et linguistiques à des qualités de communication orale. D'autres candidat(e)s perdent manifestement leurs moyens et arrivent déjà battus au début de l'épreuve. Que ces candidat(e)s sachent que le jury est bienveillant et qu'il s'agit ici de tester les compétences et connaissances des candidats et les qualités de leur exposé. Le jury espère que les conseils qui suivent pourront aider les candidat(e)s ayant échoué cette année à se préparer au mieux l'an prochain afin de transformer l'essai de l'admissibilité, déjà une belle réussite. Ces conseils ont également pour but de permettre aux nouveaux candidats de tirer les leçons des erreurs du passé.

Le jury salue ici les très belles prestations qu'il a eu le plaisir de voir cette année et qui montrent que l'exercice n'est pas insurmontable.

Les recommandations concerneront la prestation orale et la technique du commentaire.

La prestation orale

Les candidat(e)s font une présentation orale du commentaire qui dure près de trente minutes puis le jury leur pose des questions pendant une période pouvant aller de 10 à 15 mn, le tout en anglais.

Si l'épreuve du commentaire s'apparente bien évidemment par la technique à celle d'un commentaire de texte à l'écrit, le fait qu'elle fasse l'objet d'une présentation orale est primordial et il est vivement recommandé aux candidat(e)s de ne pas l'occulter. Les candidat(e)s doivent démontrer leur aptitude pédagogique à transmettre un message. Trop de candidat(e)s oublient de regarder les membres du jury ou se perdent dans une multitude de feuilles de brouillon, non numérotées et entièrement rédigées, ce qui ne leur permet pas toujours de retrouver la feuille clé dans l'instant. Il est rappelé ici que le jury demande à voir les feuilles des candidat(e)s afin de s'assurer que seules l'introduction et la conclusion ont été éventuellement entièrement rédigées. Le reste doit être un plan détaillé et des points de pénalité sont appliqués à ceux qui auraient rédigé intégralement leur commentaire. Le but est de s'assurer que l'enseignant potentiel ne reste pas prisonnier de ses notes et qu'il est capable de s'exprimer spontanément à partir de quelques éléments jetés sur le papier. Il est conseillé aux candidat(e)s d'utiliser un nombre limité de feuilles et de n'écrire que sur le recto.

L'oral est un exercice difficile, les candidat(e)s ayant à gérer un stress parfois visible. Le jury essaie toujours de mettre les candidat(e)s à l'aise afin qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes. Il reste que la communication est l'une des qualités essentielles de l'enseignant(e) et que les candidat(e)s doivent garder à l'esprit certaines règles élémentaires en ce domaine :

- il est essentiel, par exemple, de regarder son auditoire, en l'occurrence les trois membres du jury, et de ne pas fixer ses notes ou un point de la salle, ou encore un seul membre du jury ;
- quel que soit le degré de lassitude ou de démoralisation, il est essentiel de se rappeler qu'il ne s'agit que d'une épreuve parmi d'autres et que l'on peut très bien briller dans une épreuve alors que l'on a l'impression d'avoir mal réussi. Les candidat(e)s sont souvent mauvais juges de leur prestation. Le message ici est donc de garder un bon moral, quelles que soient les circonstances, et surtout de ne pas arriver complètement abattu au début d'une épreuve qui s'avèrera peut-être d'ailleurs être la meilleure du candidat. L'exposé doit se faire d'un ton assuré, sans être déplacé ou arrogant, et doit permettre de donner le meilleur de soi. Un concours est aussi l'occasion de faire front en toutes circonstances, une situation qui peut se retrouver dans le cadre de l'enseignement ;

- un débit normal est recommandé et il est préjudiciable à la communication de parler avec un débit extrêmement rapide, parfois à la limite du compréhensible, ou *a contrario* avec un débit très lent qui rend difficile l'audition. De même, de longs silences ou des phrases inachevées ponctuent certains exposés, les rendant pénibles à suivre ;
- la clarté de l'exposé aide le jury à prendre des notes et à se faire une idée du déroulement de la pensée des candidat(e)s. Dans certains exposés, on ne voit aucune transition entre les parties (si tant est qu'il y en ait) ou le passage de la deuxième à la troisième partie n'est pas visible par exemple. Il est recommandé d'annoncer clairement les différentes parties du commentaire en fin d'introduction et d'assurer le passage d'une partie à une autre par une transition habile. Ceci permet aux membres du jury d'apprécier non seulement le talent d'exposition des candidat(e)s mais aussi de s'assurer que les parties soient bien équilibrées. Certain(e)s candidat(e)s donnent des titres à leurs parties mais le font dans un style parfois étonnant (reprise d'expressions totalement décalées par rapport au thème étudié) ou alambiqué, le titre s'éternisant de sorte que l'on ne sait plus très bien quel en est le thème à la fin ;
- la gestion du temps n'est pas toujours très bonne. Certains exposés avaient des plans extrêmement déséquilibrés, le temps imparti à chaque partie diminuant avec la progression de la présentation. Certain(e)s candidat(e)s ont fait durer la présentation, se disant qu'il fallait tenir les trente minutes annoncées ; d'autres ont été trop prolixes et le jury a été contraint de les arrêter, les ayant préalablement informé(e)s qu'il restait 4 ou 5 minutes selon les cas. Il est essentiel de savoir gérer un temps de parole et si la présentation doit être plus courte, tant pis. *A contrario* elle ne saurait être plus longue et il convient donc de préparer des présentations qui cadrent avec les attentes de l'épreuve. Les questions dureront le même temps, quelle que soit la longueur de l'exposé. Jouer la montre pour faire illusion de connaître le sujet ou ne pas avoir trop de questions s'avère donc absurde.

Les questions

La séance des questions est essentielle. Elle dure dix à quinze minutes et vise à clarifier quelques points obscurs de l'exposé ou à aller plus loin dans l'analyse. Elle peut également vérifier certains points de connaissances qui paraissent parfois fragiles. Il y a eu de nombreuses erreurs sur la question de l'Abolition de l'esclavage, les candidat(e)s confondant parfois les deux campagnes, les différentes sociétés créées au fil du temps (confusion par exemple entre le *London Committee* et l'*Anti-Slavery Society* ou encore entre le discours de William Pitt en 1788 et celui de William Wilberforce en 1789, des connaissances de base attendues à ce niveau).

Certain(e)s candidat(e)s répondent de façon concise et pertinente aux questions des membres du jury, d'autres jouent manifestement la montre et prennent deux minutes à répondre à une question de type factuel, limitant ainsi le nombre de questions. Cette stratégie ne trompe cependant personne et le caractère prolix d'une réponse fait souvent écho à un exposé fouillis. Il faut se rappeler que les questions ont pour vocation aussi d'aider le candidat à évoquer des points qu'il aurait oubliés dans son exposé. Par ailleurs l'arrogance de certain(e)s candidat(e)s est palpable. A une question du type : « Etes-vous certain qu'il n'y a qu'une seule loi ? » (il s'agissait en l'occurrence des deux lois de 1806 et 1807 pour la question de l'Abolition de l'esclavage), il allait de soi que la réponse à cette question orientée était négative et le candidat en question aurait bien fait de s'interroger sur la nature de cette question au lieu de s'entêter à dire qu'évidemment il n'y en avait qu'une puisque la première année le texte avait été introduit aux Lords, la deuxième année aux Communes, laissant entendre que le membre du jury lui posait une question stupide. Cette réponse manifestait non seulement une ignorance totale des faits mais aussi une méconnaissance du système parlementaire et du processus d'adoption des textes législatifs au Royaume-Uni. Le bon sens doit faire voir aux candidat(e)s qu'il y a une raison à la question posée et qu'elle mérite un examen attentif.

En résumé, la séance de questions doit être envisagée comme un plus pour aider les candidat(e)s et certain(e)s ont fait d'excellentes remarques dans ce dernier entretien avec le jury, permettant ainsi la correction de certaines erreurs ou l'ajout d'éléments oubliés, avec pour résultat quelques points supplémentaires.

Le style de l'exposé

La présentation orale du commentaire intervient dans le cadre d'un concours de recrutement et certaines règles sont incontournables dans ce type d'exercice de nature académique.

Il est déconseillé aux candidat(e)s de s'adresser aux membres du jury comme à des amis ou à des élèves ou de les traiter de façon désinvolte. Certain(e)s candidat(e)s, au moment des questions, dérapent et font comprendre au jury qui essaie de leur tendre des perches pour les aider à redresser des erreurs, qu'il n'a rien compris et que ce point a déjà été évoqué dans l'exposé. Un peu d'humilité ne saurait faire de mal...

Le jury a bien conscience qu'il n'est pas toujours facile pour des candidat(e)s qui sont manifestement déjà des enseignant(e)s confirmé(e)s de se retrouver en position de candidat(e) mais le concours de l'agrégation a des exigences auxquelles il est nécessaire de se plier et certaines remarques faites au jury cette année étaient déplacées. Il est donc conseillé aux candidat(e)s de s'abstenir de faire des remarques qui pourraient viser à établir une connivence totalement artificielle avec les membres du jury.

Enfin, certaines postures adoptées ne sont pas en phase avec l'exercice demandé et le cadre dans lequel il se déroule. Il n'est pas judicieux de se balancer sur sa chaise, lors des réponses au jury ou d'adopter des positions à la limite de la correction. L'oral se déroule dans une salle d'examen et non dans un café ou chez soi entre amis.

Les compétences linguistiques

Le jury a eu le plaisir d'entendre des accents divers, homogènes, venus d'Oxford, du nord de l'Angleterre ou encore d'Irlande ou des Etats-Unis. Il reste quelques accents non authentiques, très francisés (mauvaise prononciation du *th*, aplatissement des consonnes, voyelles diphtonguées, accumulation de *i* longs) et un séjour prolongé en pays anglophone serait souhaitable dans certains cas. Il reste qu'un nombre impressionnant de fautes de grammaire subsiste dans les présentations orales, même chez des candidats qui par ailleurs ont une langue authentique. Le stress n'excuse pas tout et certaines fautes sont impardonnables comme le manque de maîtrise du discours interrogatif indirect lorsque des questions rhétoriques sont posées en fin d'introduction.

Un rapport indépendant étant rédigé sur la qualité de la langue orale, nous nous contenterons de très brèves remarques spécifiques aux exercices proposés en option B. La faute la plus courante concerne l'utilisation du présent historique, qui n'existe pas en anglais (il convient d'utiliser des temps du passé, le plus souvent le prétérit pour des événements révolus). Si les candidat(e)s font manifestement un effort pour employer un vocabulaire riche, il est très maladroit d'employer le même mot ou la même expression plusieurs fois (comme *construed* ou *to profess*). On retrouve les incontournables fautes sur les mots suivants : *idea*, *legislative*, *legislature* (problèmes de phonème et d'accent tonique), *develop* et *development*, *access*, *event* (problèmes d'accent tonique), etc. Lors de la lecture, il serait souhaitable que les candidat(e)s vérifient la place de l'accent tonique sur les mots moins usités puisqu'ils en ont la possibilité et qu'ils connaissent d'avance le morceau choisi. De nombreuses fautes ont été commises lors de la lecture des extraits.

Attention à l'intonation montante, fréquente chez les candidat(e)s. Attention également à ne pas utiliser de « s » parasites, de « h » non aspirés (*humanitarian*, *human*).

Le vocabulaire est, lui aussi, spécifique, et il est grave de parler de Parti démocratique lorsque l'on évoque le Parti démocrate ou de confondre *economic* et *economical* ou encore *politics* et *policies*. Les candidat(e)s ont au moins bien tenu compte de la différence entre le Congrès américain (*Congress*) et le Parlement britannique (*Parliament*), les deux n'étant pas précédés d'un déterminant sauf à dire *The Parliament of Great Britain* ou *The British Parliament*. Il faut en revanche un déterminant lorsque l'on évoque l'abolition de la traite des esclaves – *the abolition of THE slave trade* mais *the abolition of slavery*.

La technique du commentaire

La technique du commentaire de document à l'oral est en tout point semblable à celle du commentaire de texte à l'écrit et il est souhaitable que les candidat(e)s se reportent aux conseils donnés dans les précédents rapports du jury sur sa mise en œuvre en civilisation. La seule différence réside dans le fait qu'à des qualités intellectuelles (le commentaire) les candidat(e)s doivent allier des qualités pédagogiques de présentation à l'oral.

Si le jury se félicite de voir que les candidat(e)s (sauf quelques cas isolés) ont tenu compte des remarques faites dans les précédents rapports de jury sur la nécessité de lier la forme au fond (pas de partie distincte sur la rhétorique), il n'en va pas de même pour le commentaire lui-même. Tout d'abord, on ne répétera jamais assez que les candidat(e)s ne doivent pas faire d'impasse. Le jury a constaté que plusieurs candidat(e)s n'avaient pas révisé, faute de temps sans doute, l'une des questions au programme, les entraînant ainsi à faire des contresens et à ne pas savoir expliciter certains arguments ou faits du texte. Il est bon de rappeler que toutes les questions se préparent en amont de l'écrit et que le laps de temps qui s'écoule entre l'écrit et l'oral ne suffit pas à rattraper un retard éventuel dans la préparation. Le résultat est une confusion de faits, d'interprétations, qui amènent les candidat(e)s à faire des prestations catastrophiques, ce qui est dommage quand on sait que le commentaire est sans doute l'épreuve où les candidat(e)s peuvent gagner le plus de points, dans la mesure où le document fournit une base pour l'analyse d'une question qui devrait déjà être connue.

Certaines données de base n'étaient pas connues des candidat(e)s. Pour une question comme celle sur *The Federalist*, il était fondamental de connaître le fonctionnement des institutions américaines et certaines procédures comme celles du veto ou du processus de destitution d'un président ou les Articles de Confédération. Plus généralement, *The Federalist* étant un commentaire sur la nécessité de ratifier la nouvelle constitution qui corrige les défauts des Articles de Confédération, il était essentiel de connaître le détail de deux textes qui sont, contrairement à la Constitution française, très courts et faciles à lire. De même, pour la question sur la Reconstruction du Sud, il était important de connaître les 13^e, 14^e et 15^e amendements ; les *Civil Rights Acts* et autres textes législatifs de la période 1863-1896 ainsi que les arrêts de la Cour suprême se rapportant à la question ; sans parler de discours comme la *Gettysburg Address* du 19 novembre 1863 ou des paroles de l'hymne national, textes auxquels il était fait référence dans plusieurs documents. Pour toutes les questions « américaines » une excellente connaissance de la Constitution des Etats-Unis s'avérait cruciale.

On retrouve, par ailleurs, les mêmes défauts qu'à l'écrit, à savoir la paraphrase et le placage de connaissances. La paraphrase consiste à citer des bribes du texte et à les reformuler sans en changer le sens ou les expliciter de façon cohérente. On arrive dans le meilleur des cas à un résumé du texte, exercice préféré des candidat(e)s ayant fait l'impasse sur le sujet. Le placage de connaissances consiste à dire tout ce que l'on sait à propos du sujet, occultant le texte et les limites qu'il s'impose. Cette tentation de tout dire est catastrophique. Le jury a ainsi entendu une introduction à un texte sur *The Federalist* de onze minutes sans que le texte ait été pris en compte.

La problématique

Le temps de préparation est court et devrait donner aux candidat(e)s l'occasion de présenter de façon pertinente les lignes directrices d'un commentaire plutôt que de prendre prétexte de quelques bribes du document pour faire une leçon sur le sujet de leur choix. Certain(e)s ignorent totalement la nature même de l'exercice. Il faut rappeler ici que les connaissances extérieures au texte doivent uniquement nourrir la problématique de base et comme il l'a été plusieurs fois répété dans les rapports antérieurs, le premier travail d'un commentaire consiste à repérer le fil directeur du document et à énoncer à partir de là une problématique.

Il ne s'agit pas ici de jugements de valeur ou d'appréciations du genre : l'auteur a-t-il raison ou tort ? Les acteurs sont-ils bons ou méchants ? (des questions posées par certain(e)s candidat(e)s à propos des esclavagistes et anti-esclavagistes ; des Blancs et des Noirs ; des Républicains et des Démocrates ; des fédéralistes et anti-fédéralistes).

La problématique doit découler d'une première lecture critique du texte. Elle consiste à analyser les enjeux et stratégies qui sous-tendent le message que l'auteur cherche à transmettre. Ainsi à propos d'un document sur la Reconstruction où l'auteur était un Noir qui faisait un témoignage allant dans le sens du discours dominant des Blancs sudistes, certain(e)s candidat(e)s ont fait des contresens graves sur le sens du texte, convaincus que les Noirs étaient nécessairement anti-Blancs. Une lecture fine sans *a priori* aurait pu mener à une problématique selon laquelle il n'était pas toujours possible pour les Noirs (par exemple en raison d'une dépendance économique ou affective) de s'affranchir totalement de l'idéologie sudiste et qu'ils pouvaient, en revanche, être manipulés dans certains cas.

Il faut rappeler ici aux candidats qu'on peut trouver toutes les idéologies possibles dans les documents qui sont proposés. Il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur les points de vue qui s'expriment mais de les expliciter en mettant leur position en perspective dans le contexte de l'époque (première ou deuxième campagne par exemple pour la question de l'abolition de l'esclavage, période de la Reconstruction ou de la Rédemption pour la question sur la Reconstruction dans le Sud). Les candidat(e)s doivent bannir de leur vocabulaire critique les termes *biased* ou *objective*, termes qui n'ont pas de sens ici car on n'attend pas d'un auteur qu'il soit sans opinion. Il est souhaitable de parler

de point de vue ou d'orientation, pro-esclavagiste ou anti-esclavagiste, fédéraliste ou anti-fédéraliste par exemple. Les candidat(e)s ne sont pas là pour distribuer des bons ou mauvais points à telle ou telle idéologie mais pour expliciter pourquoi et comment on arrive à ce type de point de vue. Est-il marginal ou majoritaire ? S'exprime-t-il toujours à travers les mêmes vecteurs ? Telles sont certaines des questions que les candidat(e)s devraient se poser.

L'organisation du commentaire

Nous nous bornerons ici à rappeler quelques règles élémentaires. Il s'agit d'abord de présenter le document puis d'exposer et d'expliquer clairement la logique interne du raisonnement de l'auteur, avant de conclure sur la portée du document analysé. L'introduction s'avère capitale : elle doit intégrer un examen de la source du document, des renseignements sur le contexte d'énonciation et sur l'auteur s'il est connu. Pourtant, nombre de candidat(e)s négligent ces éléments, en particulier la source du document, un élément clé dans l'articulation de la problématique et l'adoption d'un certain recul par rapport au texte. Le contexte est souvent ramené à une période entière alors qu'il s'agit d'évoquer le contexte général (brièvement) mais surtout immédiat qui préside à la production du document et qui de ce fait aide à l'éclairer et à en mesurer la portée. L'un des défauts principaux des candidat(e)s de cette session aura été de faire des contresens sur le document proposé ou tout au moins sur une partie. Ceci vient le plus souvent d'une méconnaissance du contexte ou plus généralement de la question au programme ou encore de la volonté, parfois maladroite, de vouloir réciter tout ce que l'on a appris, sans prendre le temps de la réflexion.

La problématique et le plan doivent être annoncés de façon claire et aider le jury à suivre la présentation orale du commentaire. Comme il l'est annoncé lors de l'accueil des candidats, la lecture d'une partie laissée au choix des candidat(e)s 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 morceau choisi (en faisant référence aux lignes précises ou aux paragraphes choisis), afin qu'il puisse suivre au mieux la lecture du passage.

Concernant le corps du commentaire, une analyse thématique doit opérer un va et vient entre le non-dit et l'interprétation, sans oublier de partir du texte dont les extraits pertinents doivent être cités en faisant référence aux lignes. Le développement doit, dans tous les cas, partir du texte et l'expliquer, et non le résumer. Ceci a été dans l'ensemble bien compris des candidat(e)s. Quelques cas seulement ont donné lieu à des lectures extensives du texte, donnant clairement l'impression aux membres du jury que n'ayant rien à dire, les candidat(e)s se réfugient derrière les citations pour faire durer l'exposé le plus longtemps possible.

La conclusion, dernière partie qu'entend le jury, ne doit pas être un simple résumé des idées exprimées dans le document. Elle doit en évaluer la signification, la portée historique en le replaçant dans un contexte postérieur plus large. Si tous les documents ne sont pas prophétiques, certains annoncent des développements intéressants pour l'avenir. Le fait qu'un document sur l'Abolition de l'esclavage, par exemple, cite, en 1823, une compensation éventuelle des planteurs en cas d'émancipation des esclaves montrait que la question avait été évoquée bien avant 1833 et la loi relative à l'émancipation des esclaves et que les planteurs commençaient à prendre conscience qu'ils perdaient du terrain politique face aux partisans de l'abolition de l'esclavage.

En conclusion, il nous reste à souhaiter bon courage aux candidat(e)s non admis(e)s cette année et à ceux/celles qui se préparent pour la première fois, en espérant qu'ils sauront tirer parti des conseils prodigués dans ce rapport.

Claire CHARLOT (Université de Haute Bretagne – Rennes 2), avec la collaboration des collègues du jury de Civilisation.

5 LEÇON DE LINGUISTIQUE

Programme

Deux questions étaient au programme cette année :

- les subordonnées nominales en TO (déjà au programme de 2009)
- les prépositions

Notons que le programme de 2011 ne portera que sur une seule question, à savoir les prépositions.

Modalités de l'épreuve

Deux sujets sont proposés au candidat à son entrée dans la salle de préparation (ou « loge »). Seule une lecture attentive de ces deux sujets et de leur corpus peut permettre un choix judicieux. Il faut en effet s'abstenir de choisir trop rapidement un sujet en apparence facile. Le candidat dispose de 5 heures pour préparer son sujet et a la possibilité de consulter, dans la salle de préparation, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Nous invitons les candidats à vérifier la prononciation des termes linguistiques qu'ils seront amenés à utiliser pendant l'exposé : il convient d'éviter les erreurs sur des mots courants tels que *adverb*, *adjective*, *ellipsis*, *determiner*, *epistemic*, *interpret*, *focus*, *relative*...

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.

Nous conseillons aux candidats de s'entraîner dans des conditions aussi proches que possible de celles imposées lors du concours, afin d'avoir une idée précise de ce qu'implique la préparation d'une présentation structurée de 30 minutes et d'apprendre à bien gérer leur temps.

Sujets

Les sujets proposés sont le plus souvent présentés selon le modèle suivant : une ou plusieurs affirmations (souvent sous forme citationnelle) de linguistes, suivies d'un corpus d'exemples d'anglais contemporain (entre 15 et 20, selon la longueur). Il est important de bien analyser la citation afin de la mettre en relation avec l'ensemble des exemples fournis. Un va-et-vient entre lecture du sujet et lecture du corpus est conseillé pendant la première heure de préparation, afin de bien comprendre les problématiques soulevées ainsi que les limites du sujet. Elaboré en fonction du sujet choisi, le corpus se compose d'extraits de sources diverses et variées (romans, nouvelles, journaux et revues, sites web, émissions télévisuelles, films...). Certains corpus peuvent être tirés d'une seule source ou se limiter à une période chronologique plus restreinte (par exemple, une seule année) ou encore se présenter sous forme de trois ou quatre textes contenant chacun plusieurs occurrences des faits de langue associés à l'intitulé du sujet.

Le traitement du sujet

La leçon commence obligatoirement par une introduction qui permet au candidat de présenter la citation et d'en définir précisément les termes et les limites, avant d'explicitier une problématique qui sera le fil directeur de son exposé. Le candidat annonce son plan en laissant aux membres du jury le temps de le noter. Il est vivement conseillé aux candidats de rédiger avec soin cette introduction, qui est le premier contact entre le jury et le candidat.

Le développement doit respecter le plan annoncé et les transitions entre chaque partie doivent apparaître clairement.

Il n'est pas nécessaire que le candidat connaisse les auteurs des éventuelles citations données, mais le jury attend du candidat une approche s'appuyant sur différentes théories bien maîtrisées. Notons à ce sujet que l'option C nécessite autant de préparation que les options A et B : de simples connaissances grammaticales de base ne sont pas suffisantes. Il est indispensable que les candidats se préparent sérieusement et fréquentent pendant toute l'année de préparation les textes des linguistes qui figurent dans les bibliographies des questions de concours. Le candidat doit être en mesure de définir précisément tous les termes métalinguistiques qu'il est amené à employer et ne citer des noms de linguistes que s'il peut en expliquer avec clarté les théories et leur lien avec le sujet et le corpus proposés.

Le candidat doit aussi résister à la tentation de « plaquer » son cours ou le plan d'une leçon préparée pendant l'année sur le corpus et le sujet proposés. Si des connaissances théoriques générales sur le programme sont impératives, elles doivent être utilisées à bon escient : l'étalage de connaissances conduit parfois à des développements hors-sujets ou peu pertinents.

Il faut considérer le corpus comme le point de départ de la construction du plan et d'un développement argumenté et structuré du sujet proposé. Le candidat doit exploiter au maximum ce corpus et ne pas faire appel à des exemples extérieurs, pris dans les cours suivis pendant l'année de préparation. Les énoncés du corpus présentent généralement des exemples et des contre-exemples qu'il est intéressant de regrouper ou de distinguer. Même s'il peut être difficile d'analyser chacun des exemples proposés, ceux-ci sont tous potentiellement utiles, le candidat ne peut en aucun cas se contenter d'en traiter un nombre réduit. Nous recommandons 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. Le candidat doit veiller aussi à prendre en compte le contexte dans lequel apparaissent les occurrences qu'il examine : un corpus n'est pas un simple réservoir d'exemples que l'on convoquerait pour illustrer un point dans un développement théorique trop proche d'un cours.

Il convient par ailleurs de ne pas faire référence à plusieurs exemples à la fois, en particulier quand ils ne figurent pas sur la même page : il importe que le jury ait le temps de se reporter aux occurrences citées et d'en entendre la lecture afin de suivre l'analyse. Enfin, lorsque le candidat se livre à des paraphrases, il lui faut préciser clairement s'il juge celles-ci grammaticales ou non.

Au bout de 25 minutes d'exposé, le jury indique au candidat qu'il ne lui reste plus que cinq minutes : c'est le moment de conclure en répondant à la problématique posée dans l'introduction. Si le sujet comportait une question, le candidat y répond alors de manière précise en mettant en avant sa réflexion personnelle.

L'entretien

L'entretien, contrairement à la leçon, 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 (intonation, prononciation, richesse du vocabulaire linguistique...) mais aussi les capacités communicationnelles du candidat. Le jury auditionne de futurs enseignants : leurs compétences pédagogiques se manifestent notamment par la clarté et la précision des analyses proposées, la structuration interne de l'exposé, et un débit approprié (ni trop rapide, ni trop lent). Les notes du candidat peuvent être examinées par le jury à la fin de la prestation. Elles ne doivent pas être rédigées (à l'exception de l'introduction et de la conclusion) : le rythme de la lecture n'est en effet pas compatible avec l'exigence d'un exposé pédagogique permettant au jury de suivre la démonstration du candidat et de prendre des notes. Soulignons aussi l'importance du contact visuel : il est recommandé aux candidats de ne pas garder les yeux rivés sur leurs notes pendant leur exposé, mais de véritablement s'adresser aux membres du jury. Le jury a particulièrement apprécié cette année les leçons de candidats visiblement passionnés par ce qu'ils essayaient de démontrer et qui ont su les convaincre de la justesse de leurs analyses.

Exemples de sujets proposés en 2010

"Many place prepositions have abstract meanings which are clearly related, through

metaphorical connection, to their locative uses." (R. Quirk, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 1985, p. 685). Discuss.

Prepositions are either static or dynamic. Discuss.

Infinitive nominal clauses and potentiality. Discuss.

"The TO-infinitive clause usually has no subject, although its subject is implied by the context." (G. Leech, *A Glossary of English Grammar*, 2006, p. 113). Discuss.

"L'absence de sujet devant la forme non finie est généralement ramenée à un phénomène de co-référence, mais la non co-référence est tout à fait licite après certains verbes. Un exemple de non co-référence avec TO et l'infinitif apparaît dans des exemples qu'on peut considérer comme des exemples de discours rapporté, *say* étant avant tout un prédicat qui introduit un contenu propositionnel sans que les relations intersubjectives soient prépondérantes." (A. Deschamps, in *Morphosyntaxe du lexique 1*, Travaux du Cerlico n°15, 2002, p. 31-46). Comment.

"I propose that all readings come from the inherent intentional reading of the [to]-complement interacting with contextual semantic factors such as governing predicate, modality and time." (J. Bresnan, 1979, *Theory of Complementation in English Syntax*, p.88). Comment.

Concerning prepositions of time, R. Quirk et al. remarks : "*At, on, and in* as prepositions of 'time location' are to some extent parallel to the same items as positive prepositions of position, although in the time sphere, there are only two 'dimension-types', viz. 'point of time' and 'period of time'. (*A University Grammar of English*, R. Quirk et al., Longman, 1st edition, 1973, p. 154)

In *Cognitive English Grammar* (2007: 307-27), Radden & Dirven note that "notions of spatial dimension are expressed in English by topological, or dimensional prepositions":

zero dimensional: *at the corner* [point]

one-dimensional: *on the border* [line]

two-dimensional: *on the table* [surface]

three-dimensional: *in the bottle* [container]

Later they remark that topological prepositions may also refer to "domains other than physical space", like "time", "circumstance", "cause", "reason" and "purpose" (i.e. "abstract space"). Discuss.

Exemples de questions posées en 2010

- Pourriez-vous revenir sur l'exemple 4 et nous expliquer quel est le sujet du verbe *seem*?
- Pensez-vous que la fonction occupée par le groupe prépositionnel dans la phrase peut avoir une influence sur l'interprétation de la préposition?
- Qu'entendez-vous par 'co-référence'?
- Quelle différence faites-vous entre sujet syntaxique et sujet sémantique?
- Quel lien établissez-vous entre votre troisième et votre deuxième partie?
- En quoi le passif de l'exemple 13 joue-t-il le même rôle que le verbe *appear* de l'exemple 18?
- Vous avez parlé d'extraposition pour l'exemple 7? Pourriez-vous nous expliquer pourquoi?
- Quelle différence faites-vous entre une extraposition et une clivée?
- La préposition *on* est-elle reliée au nom *war* qui la précède ou à autre chose?
- Vous avez mentionné le nom de Givon, pourriez-vous préciser la réponse apportée par ce linguiste au problème qui nous intéresse?
- En quoi la théorie de Langacker est-elle ici pertinente?

Sandrine ORIEZ (Université de Rennes 2)

6 EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

Rappel de la nature et du déroulement de l'épreuve

Les candidats disposent de 2h de préparation. La présentation ne doit pas excéder 30 minutes. Elle est suivie d'un entretien avec le jury d'une dizaine de minutes. L'entretien doit permettre de clarifier ou d'approfondir certains points abordés durant l'exposé, éventuellement de recentrer l'analyse ou de réparer des oublis. La présentation et l'entretien se déroulent en anglais.

Les textes (650 à 790 mots) sont majoritairement extraits de romans britanniques ou américains, modernes ou contemporains. D'autres origines (Afrique du Sud, Canada, Irlande, Australie, Nouvelle-Zélande, Inde, Caraïbe...) ou genres (textes de presse, théâtre) ne sont pas à exclure. Chaque texte est accompagné d'une consigne qui circonscrit le champ de l'étude : *Your main commentary should be focused on...* Bien que les candidats aient la possibilité d'aborder d'autres faits de langue (*Other topics may also be addressed*), il est exceptionnel qu'ils fassent usage de leur liberté. Le jury ne leur en tient jamais rigueur puisque seules les ouvertures pertinentes sur des questions connexes sont valorisées.

Quelle que soit l'approche adoptée, un plan est exigé. L'introduction doit définir brièvement les termes du sujet et formuler, au travers de questions simples, une problématique. Les marqueurs ou constructions à étudier sont nécessairement présents en divers lieux du texte. Sans entrer dans le détail des occurrences, il est judicieux de fournir à ce stade quelques exemples reflétant la diversité des emplois. Idéalement, l'annonce du plan fournit les premiers indices de résolution de la problématique évoquée.

Importance du relevé

S'agissant d'une question large, il est indispensable de procéder au relevé précis des formes et à leur classement. Matériellement, le jury recommande l'usage de surligneurs ou de crayons de couleur facilitant le repérage des énoncés avant et durant l'exposé. Les difficultés de catégorisation peuvent être évoquées au début de la présentation si on choisit de consacrer une première partie à la typologie des marqueurs et des constructions. Dans ce cas, la présentation ne doit pas être réduite à un catalogue austère de formes et de structures, mais donner l'occasion de formuler quelques interrogations de nature syntaxique, sémantique, pragmatique ou autre, auxquelles des réponses seront ultérieurement apportées. Le classement des formes peut également être utilisé pour définir des parties ou encore être intégré à d'autres développements. L'essentiel est que la réalité morpho-syntaxique et fonctionnelle des faits de langue analysés soit abordée et non esquivée.

Notons qu'il est parfois utile de quantifier certains phénomènes et qu'il est toujours avisé d'avoir en tête des critères de répartition ou d'opposition qualitatifs. Certaines catégories ontologiques, sémantiques, syntaxiques, fonctionnelles peuvent s'avérer pertinentes pour étudier une question comme être / objet / idée / événement ; humain / non humain ; animé / non animé ; référence générique / spécifique ; occurrence unique / multiple ; borné (limité) / non borné (non limité) ; état / processus ; verbe de cognition, d'énonciation, de perception, d'action ; élément posé / antéposé / extrapposé ; élément ou constituant simple / complexe ; structure complète / elliptique ; complément de rang 1, 2 ou 3, etc.

Domaines abordés

En linguistique, le commentaire oral de texte n'est pas tributaire d'un programme, ce qui en fait une épreuve de culture générale dans la discipline. Pour l'aborder sereinement, il faut posséder des concepts, des outils, une terminologie et une méthodologie « tout terrain » qui s'acquiert de deux façons : (i) par la lecture de grammaires universitaires générales en anglais, venant compléter les lectures déjà faites (le plus souvent en français) pour l'écrit d'admissibilité ; (ii) par l'entraînement régulier en cours ou atelier (analyse guidée de textes, à partir de sujets déjà sortis les années précédentes, récupérables sur les sites institutionnels 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 ».

Bien que le champ des possibles soit vaste, la majorité des sujets appartient à un répertoire de notions, processus ou constructions considérés comme récurrents ou incontournables. Cela peut créer un sentiment d'insécurité parmi les candidats, livrés aux hasards du tirage au sort et confrontés à un champ des possibles très large. Mais cela présente aussi des avantages, qu'il n'est pas vain de rappeler ici :

- les questions sont celles que tout professeur d'anglais retrouvera durant sa carrière. Le temps consacré à leur étude n'est jamais perdu. Mieux, les savoirs acquis durant la préparation du commentaire de linguistique de l'option C sont très diversifiés et peuvent être réinvestis dans l'épreuve écrite du tronc commun ;
- il est dans la nature même du répertoire d'incorporer un nombre important de points abordés en licence et au CAPES (détermination, quantification, modalité, aspectualité, subordination...). Il est donc rare qu'un candidat se trouve en terrain totalement inconnu ;
- d'une année à l'autre, le répertoire n'évolue qu'à la marge. Si on aborde l'agrégation pour la première fois, on a le temps de circonscrire la zone centrale. Si on redouble, on possède des connaissances faciles à réactiver, qu'il est aisé d'approfondir et d'élargir ;
- les sujets originaux ou génériques comme « the expression of contrast » ou « the morphology and semantics of plurality » (cf. liste ci-après) ne sont jamais « hors piste ». Malgré une formulation déroutante à la première lecture, ils se contentent de croiser des sujets plus classiques dont les données sont intégralement récupérables. Ainsi, pour traiter la notion de contraste il suffisait de trier et de réagencer avec discernement les connaissances qu'on pouvait avoir sur *and* et *but*, la négation, l'antonymie, la suffixation, la concession et la comparaison.

Les questions sorties en 2010 ont porté sur les domaines suivants :

- morphologie et composition nominales : **compounding, nominal morphology**
- détermination, quantification et complémentation nominales : **quantification**
- comparaison, degré et quantification : **comparison**
- adjectifs, adverbes, prépositions, particules : **adjectives**
- temps, modalité, aspect, auxiliaire : **time and tense, the preterite, do, have, have + -en, -ing forms, the expression of the future, participial forms**
- syntaxe : **adverbial clauses, questions, interrogation, exclamation and interrogation, (lexical and syntactic expressions of) negation, sentence connection, ellipsis, relative clauses, that**
- notions ou processus généraux : **the expression of contrast, the morphology and semantics of plurality**

On note que plusieurs questions classiques comme *articles, this and that, of-* constructions, *nominal clauses, nominalization, infinitival constructions, modal constructions, it, pronouns, so, WH-items, coordination, (theme, focus and) information processing, degree, subordination, causal and concessive constructions* n'ont pas été proposées cette année, ce qui ne les empêche pas de rester au répertoire.

Nous voudrions attirer l'attention des candidats sur le fait qu'un nombre croissant d'intitulés fait apparaître « *the syntax and discourse pragmatics of...* » ou « *the lexical and syntactic expressions of...* ». Il est donc important de s'entraîner à intégrer ces dimensions au commentaire, ce qui revient à associer la présence de marqueurs grammaticaux au codage de stratégies expressives et discursives, à l'organisation d'une interaction, à la régulation d'une intersubjectivité, autrement dit à une *énonciation* au sens fort. La lecture d'une introduction générale à la pragmatique, d'où quelques concepts et vocables pertinents pourraient être extraits, constitue un atout non négligeable. A défaut, la consultation d'une grammaire universitaire élémentaire, d'inspiration fonctionnelle, comme *A Communicative Grammar of English* de Leech et Svartvik, permettra à la fois de balayer le vaste champ des questions grammaticales et de se familiariser avec quelques notions élémentaires de pragmatique.

« Faire de la linguistique anglaise... en anglais » : une saine habitude à prendre

La langue de présentation est l'anglais, ce qui exige une connaissance de la métalangue couramment utilisée par les linguistes anglophones et partagée par la communauté éducative / scientifique

internationale. Or il est rare que cette connaissance soit parfaitement acquise au moment de l'inscription à l'option C, y compris chez les bons candidats. Il est donc recommandé, dès le début de l'année, de constituer un petit carnet de vocabulaire (en contexte), de compiler de petites fiches de termes, expressions et définitions à partir de grammaires de référence (voir plus loin) et de glossaires. Cela permet d'avoir le temps d'assimiler les métatermes et leur prononciation, ainsi que quelques définitions qui seront utiles le jour venu (par exemple, « definite », « proform », « auxiliary », « copular verb »). De simples relectures, à intervalles réguliers, permettent un ancrage durable des formes. Le temps est ici le meilleur allié des candidats qui pourront éventuellement demander aux anglophones de leur université d'enregistrer les mots ou expressions qui présentent des difficultés d'accentuation. La consultation d'un dictionnaire de prononciation est indispensable pour l'enregistrement fidèle de termes aussi spécialisés que « deixis » ou « catenative », même pour un locuteur autochtone. Une écoute régulière sur un lecteur MP3 de l'enregistrement devrait s'avérer très efficace.

Le meilleur conseil qu'on puisse donner aux candidats est donc de balayer notionnellement et lexicalement le « répertoire » en travaillant sur des ouvrages de référence anglophones, comme les grammaires de Quirk & Greenbaum, Leech & Svartvik, Huddleston (et Pullum), Givón... Seuls des écrits « natifs » de ce type sont aptes à fournir une métalangue de base authentique permettant d'opérer les étiquetages, catégorisations et manipulations élémentaires. Cela n'exclut en rien la consultation d'articles et d'ouvrages francophones, qui gardent toute leur place dans la préparation.

Qualités et défauts constatés en 2010

Cette année encore, les deux commissions de linguistique ont observé la diminution du nombre de prestations totalement improvisées. Tous les candidats ont proposé des commentaires organisés dans les règles de l'art, avec introduction, annonce de plan, développement et conclusion. Au-delà des mérites individuels des candidats, le jury a constaté d'assez grandes disparités entre les profils et les préparations suivies. A l'évidence, beaucoup d'enseignants en poste n'ont pas accès à un entraînement spécifique. Ils ne doivent pas hésiter à contacter les responsables « concours » des universités dont ils dépendent géographiquement pour exprimer leurs besoins et formuler leurs demandes d'accompagnement. Des solutions de type « stage intensif » ou « enseignement alterné » doivent pouvoir être trouvées.

Comme les années précédentes, la majorité des candidats entendus ont été gênés par des problèmes d'expression et de conceptualisation : calques opaques car totalement agrammaticaux (« *here we have to deal with a quantitative value » censé traduire « ici nous avons affaire à une valeur quantitative »), emploi abusif de la 1^{ère} personne du pluriel (« *our commentary », « *as a conclusion we can say that... »), renvois maladroits aux occurrences dans le texte (abus des « we have... »), maîtrise insuffisante de la phraséologie permettant l'interaction candidat / examinateur (ex. « I would like to draw your attention to... », « I will examine / discuss this later », etc.), gestion minimaliste des liens logiques et des transitions, mais surtout importation directe, sans aucun effort de reformulation, d'adaptation ou d'explicitation, de notions et de tournures (maladroitement) empruntées à diverses grammaires françaises de l'énonciation : « *here we have an intervention of the utterer », « * the utterer takes in charge his utterance », « *the speaker performs the operation of extraction on the class », « *the utterer makes a minimal commentary on the validation of the predicative relation », « * the question concerns the validation of the predicative relationship », « *here we have an expression of intersubjectivity », etc.

Certes, les candidats ont pour la plupart reçu un enseignement grammatical en français et les théories auxquelles ils ont été majoritairement exposés sont françaises, avec un certain nombre d'expressions récurrentes comme « ancrées dans la situation d'énonciation », « repéré par rapport à l'énonciateur », « validation de la relation prédicative », « renvoi à la notion », « parcours d'une classe d'occurrences », « relation serrée », « commentaire », « intervention modale », « ouverture / clôture », « renvoi au contexte à gauche / à droite », etc. Parmi ces expressions, certaines possèdent des équivalents attestés qu'ils découvriront eux-mêmes en lisant des ouvrages anglophones, des traductions anglaises d'ouvrages énonciativistes français ou encore en se référant à des glossaires bilingues (ex. Lapaire & Rotgé, *Séminaire pratique de linguistique anglaise*, « Guide de l'expression authentique »). Ainsi dira-t-on « pointing forward / back in discourse », « referring back / forward to the previous (sentential / clausal) context » (plutôt que « *looking to the left / right context ») ou encore « this verb expresses a modal judgement that applies to the entire propositional content » (plutôt que « *the modal bears on the whole subject-predicate relation »), « the speaker uses ... to code a modal attitude » (plutôt que « *the utterer makes a modal intervention in his utterance », « *the adverb

conveys a subjective comment from the part of the utterer »), « the semantics / meaning of... » (plutôt que */? « the semanticism of ... »), etc. Qu'on ne s'y méprenne pas : au-delà des questions techniques de traduction, le véritable enjeu est une prise de conscience de la signification et du pouvoir explicatif de formules consacrées comme « expression de la subjectivité », « intervention (modale) », « commentaire », « (déjà) repéré », « présupposé », « ouvert », « borné », « serré », etc. trop souvent employées de façon réflexe.

Le jury a encore regretté que peu de candidats songent à intégrer les exemples à leur contexte : prise en compte des sources énonciatives, des types de discours (direct, indirect, indirect libre...), de la cohésion textuelle et des données pragmatiques (*discourse pragmatics, socio-pragmatics, speaker-hearer interaction*, etc.), même si des progrès ont été relevés dans le domaine de l'*information packaging*. Parallèlement, les propriétés distributionnelles et fonctionnelles des outils étudiés ont tendance à être minorées au profit de considérations peu structurées sur le sens.

Certaines erreurs de prononciation de la métalangue mais aussi de termes généraux persistent. Nous ne les détaillerons pas ici, puisque le présent rapport contient une section « anglais oral » spécifique. Nous invitons cependant les futurs candidats à vérifier qu'ils savent bien :

- diphthonguer *only, modal, code...*
- ne pas diphthonguer *clause, cause, causal, draw, proper...*
- accentuer correctement *adjective, adjectival, adverb, adverbial, auxiliary, commentary, copula, copular verb, ellipsis, elliptical, explicit, category, event, explicit, pronoun, associated, narrative, overt / covert, relative, sentential, subordinate...*

Nous les invitons :

- à écarter définitivement **an information, *(in) the example 2 / the excerpt 4, *suppress* (pour *omit, delete*), **to precise* (pour signifier *to specify*)
- à adopter *implied* pour « sous entendu », *interpersonal* pour « intersubjectif », *infer* (plutôt que *deduce*) pour déduire, etc.

Ces recommandations étant faites, les deux commissions tiennent à exprimer le plaisir qu'elles ont eu à écouter les candidats et le soin qu'elles ont pris à accueillir chacun avec simplicité et gentillesse. L'entretien a toujours été un moment d'échanges agréables et ouverts avec les candidats. Car l'épreuve, malgré son nom, doit rester une rencontre « entre linguistes » et un moment où le plaisir de réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue l'emporte sur les peurs et les fatigues associées aux circonstances.

Jean-Rémi LAPAIRE (Université Michel de Montaigne Bordeaux 3), avec l'aide des membres de la commission linguistique

7 ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

The *épreuve hors programme* has now been part of the *agrégation* oral examinations for ten years, so the rules of the game are well established. Candidates are presented with a dossier comprising three documents (a literary text and a civilization text together totaling approximately 2000 words, and a photocopy of a work of art taken in the broadest sense of the word – painting, sculpture, installation, advertisement, cartoon, etc.) all sourced from English-speaking culture. The dossiers comprise documents from a wide range of materials, spanning the entire English-speaking world and over five centuries in time (note that the civilization text in dossier 11 dates back to 1599 and requires rudimentary knowledge of early-modern English). The dossiers have been put together in order to elicit a structured, synthetic analysis. The candidates are given five hours to prepare their twenty-minute presentation of the dossier in English. Following the presentation, the jury asks the candidates questions (in English) for up to twenty-five minutes (but usually less than that). The jury assigns two grades: one for the content of the presentation, another for oral English (which is averaged in with the candidate's other grades to establish his or her final grade for spoken English). No simple exercise, this *épreuve* requires intensive training, dedicated preparation and intellectual maturity. It is also a performing art, and the jury is constantly aware that they are judging the candidates' presentations from the multiple viewpoints of linguistic competence, intellectual fiber and pedagogic potential.

A selection of the dossiers given in 2010 can be found on the SAES website (<http://www.univ-pau.fr/saes/>) and those referred to in this report are numbered 1 to 12.

Reading the documents

The jury cannot overemphasize how important it is to begin study by taking full cognizance of the content of the three documents individually. It is only when the meaning of the documents is fully grasped that the candidates should embark on an interpretation of the dossier as a whole. The dossiers are presented as 'conversation pieces' in the sense that the three documents engage in a reflective discussion with each other, and one of the candidate's first tasks is to analyze the nature of that interaction. It is not sufficient to offer an intelligent reading of the three separate documents: the candidates' presentations should bring out their understanding of how the documents respond to one another.

The candidates' presentations should convey maturity of thought, and the jury evaluates them on their five hours of concentrated reflection on the documents in question. An in-depth reading of the dossier necessarily goes beyond a thematic understanding of it, since this – on its own – more often than not leads to a superficially descriptive presentation of it. The jury expects the candidates to offer a conceptual argument presenting the dossier that allows for a critical and developed engagement with the materials in question. Thus, when tackling dossier n°1, recognizing its thematic unity and presenting it as a 'representation of London' could only be considered a pedestrian starting point, given that the underlying critical issue at work is that of point of view.

All aspects of the documents should be taken into consideration. The jury encourages the candidates to recognize the relevance of the paratextual information. For instance, in dossier 3, the indication that the stained glass window was originally designed for a church, but is now exhibited in a museum, points to a possible interpretation of the dossier as a study of the aura of sacred space. In dossier 1, the source of the civilization text is Mayhew and Binny's *The Criminal Prisons of London* (1862) which, at first sight, might seem incongruous with the content of the text, though it in fact serves as an invitation to bring out the resonances of social reform.

It goes without saying that the EHP exam presupposes basic cultural knowledge: a notion of the distinction between landscape and wilderness is a pre-requisite for understanding dossier 2, and even the most rudimentary awareness of Helen of Troy's place in mythology should warn against interpreting Rossetti's depiction of her pale white skin as a sign of her virginity in dossier 9.

The jury does not test general knowledge, but candidates are expected to be familiar with the basics of English-speaking culture, such as the chronology of the Industrial Revolution or the significance of the Battle of Britain, the fact that the economic theorist Friedrich Hayek advocated liberalism (see dossier 12), or that George Orwell was a politically committed essayist as well as novelist (see dossier 4). The jury believes that a potential English teacher should be able to explain why the author of the civilization text in dossier 11 is given the double identity 'King James VI/I' and to understand the significance of 1603 as the date of publication. Candidates are encouraged to make judicious use of

the *Encyclopedia Britannica* (available for consultation in the room where the oral examinations are prepared) in order to source the information they need to inform their argument. Candidates will be penalized for a verbatim repetition of the encyclopedia entries (easily recognizable, for example when a series of candidates all lifted the same adjective from the encyclopedia to describe Philip Larkin's style as 'clipped').

A structured line of argument

The presentation should be a constructed argument, divided into a two or three-part plan, which should unfold in a dynamic way by presenting increasingly challenging analyses. To underscore the conceptual framework of the argument, it is advisable to give concise, striking titles to each of the parts. Long-winded, wordy reformulations of the plan should be avoided. The overarching thought process should be evident at all times and every aspect of the presentation should relate to it clearly. Lists of examples – or simply aligning references to the documents – result in a fragmented argument. The jury therefore advises candidates to construct the conceptual framework before assembling the building blocks (which – in the least successful presentations – unfortunately become decomposed into tiny pieces, and less than the sum of its parts). The plan should be a solid construction, which takes all three documents into account. It should flow freely and the ideas should not be forced into an artificial critical straitjacket. The jury felt that some candidates were performing a contortionist's act when they read dossier 7 in terms of race. Although the two texts open themselves up to that interpretation, the portrait by Romney obviously has nothing to do with that issue. Further reflection was necessary to recognize that, taken together, these three documents focus on questions of social status or how identity is constructed through the gaze. At the risk of stating the thumpingly obvious, the jury reminds candidates that a structure divided into 'good' and 'bad', or 'positive' and 'negative', is dangerously schematic and compromises critical, reflective and mature analysis.

The development

The developed presentation is a juggling act requiring a skilful handling of all three documents. The distinguishing mark of each *genre* should be respected: the nature of the literary text requires specific treatment of the technical devices at work. When analyzing a narrative extract, the candidates are expected to elaborate on the use of narrative voice, the shifts in focalization (of prime importance in dossier 4, where D.H. Lawrence makes Lady Chatterley the focalizer, ironically viewing the industrialized landscape from behind the protective window of a moving car). The factors involved in the enunciation process also need to be considered (such as the fact that in the extract from *Frankenstein* in dossier 8, Walton's letter is addressed to his sister in England). The candidates should possess the critical vocabulary necessary to tackle a discussion of poetry, such as Whitman's use of free verse in dossier 10, or the dialogic structure at work in Keats's *La Belle Dame sans Merci* in dossier 9.

The civilization text must always be considered in its historical and cultural context. A pertinent interpretation of the photograph of Margaret Thatcher in dossier 5 required an appreciation of its source and its intended audience (it was published in the conservative press), as well as its date (circa 1977 – i.e. when Thatcher was leader of the Conservative Party, though not yet elected Prime Minister). The civilization document can often provide a key to understanding the dossier as a whole, as in dossier 6, where Abbing's definitions of the value of art could shape a reading of the literary extract and the painting.

Candidates should question the particular art form used in the iconographic document (for example, in dossier 2, why did William McFarlane Notman choose to depict the enormous Canadian pine trees in a small, black and white photographic print?). Thus, the size of the art work might be relevant, as is also the case in dossier 8 where the huge expanse of canvas used by John Martin helps to create a sense of the sublime.

Each part of the development should engage with all three documents. Navigation between them should not follow a set, linear pattern moving from A to B to C, the discussion should flow from one document to another following the logical progression of the argument presented. To facilitate a more elaborate cross-referencing system, the candidates are encouraged to unstaple the documents to enable them to lay them out as three separate items.

Candidates should never lose sight of the conceptual framework of their demonstration, and all close readings of the texts or interpretations of the iconographic document should be clearly linked to the overall analysis. The jury requires the candidates to analyze – and not simply pinpoint – the aspects of the documents under discussion. They also warn against making lists of citations, and using statistics

to prove a point (in statements such as 'The word 'faery' appears twice, thus setting the tone for the whole poem' made in connection with dossier 9, or concerning dossier 7, 'To make the scene violent, the author resorts to the lexical field of violence... For example, the word 'mugged' appears in line 56 and the word 'knife' in line 40'.)

Time management

The jury times the candidate's presentation, which must not last longer than 20 minutes. It is strongly advisable to use the time fully, and to balance the parts of the presentation (a rough guideline would be 3 minutes for the introduction, five minutes for each of the three parts of the development, or seven minutes for each part of a two-part plan, and 2, or 3, minutes to conclude). One of the most common shortcomings is an incomplete presentation, where the last part is only outlined and the conclusion rushed. A truncated presentation necessarily impacts on the candidate's final grade, as the jury has not been able to follow the argument through to its logical conclusion. In addition, the last part of the presentation is generally the most complex and sophisticated in thought process, and thus deserves to be highlighted and not omitted. Candidates are encouraged to use a clock or stopwatch to avoid falling into the time-shortage trap.

Terminology and cultural baggage

Candidates' oral presentations should be in elegant, academic English. Candidates should underscore the development of their argument using link words (such as 'Thus', 'Therefore', 'On the contrary', 'In an analogous way', etc.) They are encouraged to develop their conceptual vocabulary, and to be widely read in respectable, established critical theory. Technical vocabulary for analysis of literary texts can be gleaned from Françoise Grellet's *A Handbook of Literary Terms* published by Hachette in 1996. Candidates should be fully aware of the etymological source and meaning of the terms they use. The jury requires precision in the use of such terms as the sublime, romanticism and realism, and encourages candidates to consult Fowler's *Modern English Usage* for succinct, working definitions of irony and satire.

The jury warns against voicing peremptory statements, empty platitudes and sweeping generalizations. Recurrent errors include 'on the picture' for 'in the picture' (though it is correct in English to say 'on the canvas'); 'In a first part, I will...' for 'In my first part' or 'In the first part'; 'Eventually, in my last part' for 'Finally, or to conclude, in my last part'. Candidates should ensure they have mastered the pronunciation of such basic words as 'character', 'development', 'beginning' and 'country'.

Questions and answers

The jury's questions are aimed at extending the candidate's presentation, either by clarifying points which have been raised, asking for further development, or inviting the candidate to consider another angle of attack. This is an important opportunity for the candidates to engage with the jury. Candidates need to rally all their critical faculties during the discussion period: the jury is evaluating their ability to react intellectually, think on their feet, and reflect critically on their own lines of thought.

Conclusion

The average grade for EHP reflects how challenging the exercise is, and how demanding the jury remains in their expectations. The jury uses the whole spectrum of the marking scale in their appreciation of the candidate's work, and heartily congratulates those who succeed in presenting intelligent, inspiring, original synthetic analyses of the documents.

This report is conceived primarily as a guideline for candidates preparing to compete in next year's 'heats'. They should come to this oral examination with a fighting spirit and ready to mobilize all their intellectual energy. Two final words of advice: 'relief' and 'respect'. Allow the various contours of the dossier and your own analysis of it to stand out. Respect the specificity of each document rather than iron out the differences between them. Respect their content and refrain from far-fetched interpretations. Highlight the dossier's uniqueness by outlining an original plan (and not adapting a set plan to fit the bill). Give relief to your presentation by modulating your tone of voice for emphasis. Give

depth to your analysis with pertinent close readings. Keep your mind open at all times, so that you can approach the documents from any number of different critical perspectives.

Emily ELLS (Université de Paris Ouest Nanterre La Défense)

8 COMPRÉHENSION-RESTITUTION

Ce rapport n'a pas vocation à se substituer à ceux des deux années précédentes, disponibles sur Internet, et nous recommandons vivement aux futurs agrégatifs de s'y reporter. Le jury se réjouit cette année d'avoir pu évaluer des prestations globalement supérieures à celles de l'an dernier, ce qui confirme que les candidats arrivent au concours mieux préparés.

Le déroulement de l'épreuve, d'une durée totale de 30 minutes

Ayant présenté sa pièce d'identité et sa convocation au jury, le candidat est invité à s'installer à une table placée à environ deux mètres de celle du jury et des enceintes, afin que le confort d'écoute soit optimal. Sur la table, il trouvera du papier brouillon et un petit papillon portant le titre de l'enregistrement. Un membre du jury rappelle les modalités de l'épreuve et demande ensuite si le candidat est prêt. Le jury déclenche le chronomètre en même temps que débute la 1^{re} écoute de l'enregistrement – c'est le début des 20 minutes que durera l'épreuve.

La première écoute est celle du document dans son intégralité. Le candidat peut prendre des notes comme il le souhaite, et chacun a sa propre façon de faire. Cependant, il est évident qu'il faut prendre un maximum de notes dès la première écoute afin d'atteindre une exhaustivité maximale lors de la 2^e écoute. Il faut éviter de prendre des notes en français, d'une part parce que l'effort de traduction supplémentaire nuit à l'exhaustivité de la prise de notes et d'autre part parce que lors de l'entretien, le jury peut être amené à demander au candidat ce qu'il a entendu en anglais. En outre, il devient alors quasiment impossible de se repérer dans ses notes. Il convient que chacun trouve son propre système d'abréviations. Il n'y a pas de recette en la matière mais il est utile de mettre au point ses propres conventions pour les mots courants, les titres, les distances, les poids et les mesures, les pays, certaines institutions, étant donné qu'il est impossible de **tout** noter.

A l'issue de la première écoute, une minute de pause permettra au candidat d'organiser ses notes, de déchiffrer des mots notés très hâtivement, ou même de compléter certains détails du document, si les mots employés sont encore présents à l'esprit du candidat.

On passe ensuite à l'écoute fragmentée du document : elle se divise en quatre segments. A la fin de chaque segment, le candidat prend immédiatement la parole pour en restituer le contenu. Il doit dicter le texte de sa restitution à une **vitesse raisonnable**. Le jury ne manquera pas de lui signaler s'il dicte trop vite ou trop lentement. Une dictée trop rapide empêchera le jury de tout noter. Inversement, une dictée trop lente étendra la restitution au-delà des 20 minutes imparties à cet effet. Le candidat doit veiller à ne pas laisser des moments de silence en début de segment et entre les phrases afin de ne pas perdre un temps précieux consacré à l'entretien. Enfin, il est souhaitable qu'il indique au jury « Fin du segment » lorsqu'il a terminé.

A la fin de la restitution du quatrième segment, une deuxième minute de pause est prévue, permettant au candidat de reprendre ses notes et de proposer d'éventuelles modifications au texte qu'il vient de dicter. Les trois membres du jury posent ensuite des questions. Comme il est clairement indiqué au candidat en début d'épreuve, ces questions peuvent porter tout aussi bien sur un élément correctement restitué que sur un élément mal restitué.

Les questions doivent permettre au candidat de corriger ou d'affiner sa restitution et éventuellement de justifier certaines stratégies de traduction. Il est à noter que les candidats peuvent modifier n'importe quel élément de leur production jusqu'à l'ultime seconde de l'épreuve.

Les membres du jury prennent en note toute la production du candidat – c'est d'ailleurs dans son intérêt. De ce fait, il est impératif de faire montre d'une très grande clarté, de bien veiller à la cohérence de ses phrases afin d'éviter les ruptures de syntaxe (trop fréquentes, hélas dans le cadre de cet exercice), de respecter la concordance des temps et d'éviter le panachage malheureux du discours direct et du discours indirect. Il ne faut jamais perdre de vue la logique interne du document, tout en étant particulièrement vigilant quant aux liens logiques du discours.

Le candidat est censé terminer la restitution en 20 minutes, ce qui ne devrait pas poser de problème car la durée moyenne des documents sonores est de 2'45. En cas de dépassement des 20 minutes allouées, il se peut que le jury propose au candidat soit de ne pas bénéficier de la minute de pause prévue entre la restitution et les questions, soit de bénéficier de 30 secondes seulement, et ce afin de laisser du temps pour les questions. Libre au candidat d'accepter ou de refuser cette proposition.

L'entretien doit permettre au candidat d'améliorer la qualité de sa restitution. Le jury, bienveillant, ne cherche jamais à déstabiliser le candidat : les questions doivent lui permettre de revenir sur certains éléments qu'il aurait mal restitués ou mal compris. De ce fait, les questions portent essentiellement sur des passages mal restitués ou encore sur des omissions, des incohérences, des faux-sens, des contresens ou encore sur des non-sens. Les questions peuvent également porter sur des formulations maladroites ou agrammaticales. En règle générale, le jury précise ce sur quoi porte sa question.

Le jury pose ses questions en français et le candidat répond en français également. Mais il se peut qu'on lui demande de justifier sa mise en français par rapport au texte anglais qu'il a noté – on commence par lire la proposition de traduction du candidat et on lui demande éventuellement de citer ce qu'il a entendu dans le document d'origine.

Les examinateurs s'attendent à une certaine réactivité pendant l'entretien. La réponse fournie doit être rapide, claire et cohérente. Il est dans l'intérêt du candidat de répondre au plus grand nombre de questions possible. Il est inutile et contreproductif de s'attarder sur une question dont le candidat ne détient pas dans ce cas la clé (notes insuffisantes, problème insoluble de mise en français, etc.) : il vaut mieux passer à la question suivante.

Lorsque le candidat propose une modification par rapport à la traduction de départ, il doit le faire avec précision. Le jury ne souhaite pas se trouver confronté à une avalanche de propositions de rechange pensées à haute voix par le candidat ; au contraire il appartient à ce dernier d'indiquer clairement son choix définitif, précédé de préférence par la mention « Je modifie « xxx » par « yyy » ». Faute d'indication claire de sa part, c'est la dernière proposition qui est retenue. Mieux vaut éviter de commenter longuement son choix, ce qui importe, c'est d'améliorer la précision de la restitution.

La session 2010

Une fois encore, une large gamme de sujets portant sur des domaines et des aires linguistiques et culturelles variées a été proposée aux candidats. Ainsi, des candidats se sont vu proposer des enregistrements ayant trait à la reprise des relations diplomatiques entre l'Ecosse et le Malawi, le système des retraites en Grande-Bretagne, la prime à la casse aux Etats-Unis, les prêts étudiants en Grande-Bretagne, le cinéma américain, la littérature, le sport (marathon, football), Google en Chine, etc. On attend du candidat qu'il se soit familiarisé avec tous types d'accents et de sociolectes.

Le candidat doit s'intéresser aux principaux sujets de société qui font la une de l'actualité au cours de l'année. Il n'est pas acceptable dans le cadre d'un concours d'excellence de méconnaître des institutions telles que « Meryl Lynch », « Royal Mail », la « British Library », la Commission Européenne ou des réalités socioculturelles comme le syndicalisme britannique, la hiérarchie entrepreneuriale, la crise du crédit – « credit crunch crisis » -, le système éducatif – « head teacher », « Roman Catholic highschool », « GCSE », les noms de prix littéraires « Booker Prize », « Pulitzer Prize »...

Le jury a observé cette année que les candidats consacraient davantage de temps à la restitution, ce qui les menait parfois au-delà des vingt minutes réglementaires. Il faut veiller à ne pas dépasser un temps maximum de vingt-deux minutes, le jury signale le cas échéant au candidat que son temps de restitution se termine. Il est toujours gênant de conclure à la hâte mais il faut bien garder à l'esprit que l'entretien est une étape cruciale de l'épreuve. Il permet au candidat de corriger certaines erreurs, de réparer des oublis. Un temps d'entretien écourté est donc forcément préjudiciable. Il est souhaitable que les étudiants aient un chronomètre ou une montre – pas de téléphone portable – à disposition. La gestion du temps, du débit, fait partie intégrante de l'épreuve. Nous conseillons d'ailleurs aux futurs agrégatifs de s'entraîner chez eux régulièrement en se chronométrant à l'aide des sujets des sessions précédentes disponibles gratuitement au format mp3 sur les archives du site de la SAES <http://www.saesfrance.org>.

Nous faisons le choix ici de ne pas revenir sur certains points parfaitement explicités dans le rapport

précédent, en particulier la nature des questions posées lors de l'entretien, pour nous attacher plutôt à donner des conseils très pratiques pour aider les candidats à optimiser leur préparation. Nous avons remarqué cette année que certaines erreurs revenaient encore avec insistance et qu'un travail plus méthodique et rigoureux en amont permettrait à certains candidats d'obtenir des résultats sensiblement plus élevés.

Conseils méthodologiques

a) En amont de l'épreuve

De nombreux candidats étaient dans l'incapacité de restituer les nombres, y compris les plus simples. Des oppositions fondamentales comme « nineteen – ninety » sont régulièrement mal comprises et de nombreuses dates s'en trouvent faussées. Les confusions portent également sur les quantifieurs (« tens of thousands » vs. « ten thousand »), ainsi que sur les proportions et les fractions (« one fourth », « a quarter », « one in four »). Dans un sujet qui portait sur le prix des Rolex, le journaliste expliquait : « the price went up three times over the past year and some of those cost a third more than the previous year ». Pour beaucoup de candidats, le prix avait été multiplié par trois (mauvaise compréhension du sens de « three times ») au cours de l'année précédente. Dans certains cas, cette erreur induisait un non-sens quand la fin du segment était restituée correctement. Dans le même document, le prix d'entrée de gamme des Rolex (« seventeen to eighteen hundred pounds upward, sometimes a long way upward ») a fréquemment été mal perçu (« soixante-dix ou quatre-vingts livres » dans un cas, « soixante-dix ou quatre-vingt mille » dans l'autre !).

Autre point qui a son importance et qui ne semble pas toujours uniformément assimilé : les poids et les mesures. Il est impératif que les candidats aient une connaissance assez précise de termes comme « mile », « foot », « inch » ou « gallon », qu'ils puissent convertir même approximativement les devises. A titre d'exemple, on a pu entendre cette année que la propriétaire d'une Ford avait renversé « deux gallons de lait » dans sa voiture ou qu'un avion de ligne volait à une altitude de « 1500 pieds » contre « 35 000 feet » dans le texte original « Living on an Airplane ». Un zeste de bon sens conjugué à une connaissance minimale du système de mesure en usage dans les pays anglophones aurait dû permettre au candidat de rectifier son erreur lors de l'entretien.

Tout bon angliciste se doit de pouvoir reconnaître et bien identifier des toponymes tels que « South Bronx », « Harlem », « Kent », « Harvard », « Southwark ». De manière générale, avant de se présenter à cette épreuve, il faut impérativement revoir – ou dans certains cas apprendre – la liste des états américains, des comtés et régions britanniques, des quartiers de grandes villes comme New York et Londres et de connaître leur prononciation et ce afin de pouvoir les identifier correctement le jour venu.

Dans le même ordre d'idée, certaines références culturelles américaines et britanniques doivent être connues de l'angliciste et le candidat doit être à même de proposer une traduction ou une équivalence afin d'en permettre la bonne compréhension pour un francophone, notamment un élève (rappelons que nous recrutons de futurs enseignants). Il faut tenir compte également des connotations spécifiques aux deux langues. Ainsi des termes comme « suburb » ou « inner cities », que l'on retrouvait dans un enregistrement traitant de l'inégalité des chances dans le système éducatif américain, n'ont pas toujours été traduits avec bonheur. Certaines questions lors de l'entretien ont d'ailleurs porté sur le décalage sémantique entre le terme français « banlieue » et l'anglais « suburb ».

Il ne semble pas inutile non plus de conseiller aux futurs candidats de réviser les verbes à particules et/ ou prépositionnels. Comme les enregistrements proposés se caractérisent souvent par des dialogues et une langue très orale, il est inévitable de rencontrer de tels verbes – sans parler des formes pleines et réduites – et il faut donc savoir les restituer précisément. Dans le document sur les Rolex, le journaliste demandait « How are the prices holding up? » et dans un autre sur la chasse à courre, les adversaires de la réforme redoutaient que les chiens de chasse soient abattus (en anglais « dogs will have to be put down ») ; bien des erreurs ont été commises sur le sens de « hold up » et de « put down ».

Autre phase essentielle de la préparation : la familiarisation avec différentes variétés d'anglais (accents et sociolectes). Le candidat doit être prêt à retranscrire aussi bien les déclarations d'un homme politique écossais, les commentaires d'adolescents du Bronx ou de Liverpool, le récit agrammatical d'une femme entraîneur de football avec un accent de l'est de Londres (« we was very

tight with money »). Là encore, le travail en amont de l'épreuve est crucial. Il faut absolument varier les sources des émissions radiophoniques et ne pas s'en tenir aux programmes les plus élitistes et les plus connus (*Fresh Air, In Our Time, You and Yours*), mais s'entraîner également à partir d'interviews plus prosaïques ou populaires afin de pouvoir parer à toute éventualité. Il faut également être à même de comprendre les accents des minorités aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne.

Une des caractéristiques de cette épreuve et une des ses qualités également, c'est d'offrir une langue orale, authentique, non formatée avec ses approximations, ses hésitations, voire parfois ses erreurs, qui reflète la réalité sociolinguistique du monde anglophone. Pour ne donner qu'un exemple, une journaliste expliquait les méandres bureaucratiques provoqués par une réforme du système de prêts étudiants et déclarait : « more recently his father was asked to send the original, which he has done so ».

b) Lors de l'épreuve

Il faut prendre connaissance du titre du document et plutôt que de le recopier sur le brouillon, penser d'emblée à un système d'abréviation spécifique à celui-ci. Par exemple, sur le sujet « student loan chaos », le nom composé « student loan » pouvait s'abréger en SL et le terme clé « student loan company » qui revenait à plusieurs reprises au cours de l'enregistrement en SLC. De même, « Richard Hoggart » peut devenir « RH » ou « H ». Un tel réflexe rend la prise de note plus efficace et permet de gagner du temps et de s'intéresser à d'autres éléments.

Trop de restitutions sont inutilement alourdies par des circonlocutions comme « le journaliste reprend la parole et interroge l'intervenant », « ce à quoi l'invité répond que », « on entend une voix qui prend la parole ». Il faut éviter de multiplier l'insertion de tournures qui obscurcissent, retardent ou gênent l'accès au sens, par exemple « le journaliste explique que ». Une bonne identification des intervenants et de la logique discursive – et de ses ruptures éventuelles – doit permettre de clarifier l'enchaînement des éléments.

Quant à la restitution, s'il ne s'agit pas d'une dictée orthographique, il faut adapter débit et placement de la voix à la prise de notes du jury et tenir compte de ses éventuelles remarques. On veillera à éviter les trop longs silences en début de segment et entre les phrases. Le candidat peut à tout moment revenir sur ce qu'il a dit, apporter des modifications mais doit prendre garde aux ruptures syntaxiques. On s'interdira les gloses inutiles et les amorces de cours de civilisation (par exemple sur la dévolution écossaise).

Autre point important : la restitution n'est pas une synthèse mais un véritable exercice de traduction consécutive. On évitera de remanier excessivement la structure du document au motif que les notes sont lacunaires et fragmentées. Le jury a relevé de surcroît des défauts réitérés de mise en perspective culturelle du document : trop souvent les mots semblent détachés les uns des autres, tout autant que des réalités qu'ils représentent. Parler de « nouveaux programmes éducatifs / scolaires » pour traduire « the national curriculum » révèle une compréhension superficielle, une lecture myope de l'un des enjeux fondamentaux de l'évolution du système éducatif britannique. La langue ne saurait être dénuée de tout substrat culturel.

En revanche, on appréciera que les candidats se débarrassent des scories de langage telles « euh », « donc », « en tout cas » qui ne visent qu'à créer une fausse impression de compréhension.

Comme le signalait déjà le rapport de la session 2009, le bon sens doit toujours prévaloir. Faire naître Lady Ashton en Pologne (« Poland ») alors que le titre du document annonçait déjà « Baroness Ashton of Upholland » trahit un manque de lucidité pour le moins surprenant.

Un certain nombre de références à des œuvres fondamentales, à leurs auteurs et à des personnalités qui relèvent de la sphère culturelle au sens le plus large ont parfois été incomprises des candidats, induisant parfois des faux-sens, des contresens, voire des non-sens. A toutes fins utiles, nous joignons une liste des principales références évoquées dans les sujets de cette session.

Liste de personnalités : Usain Bolt, Oprah Winfrey, Stephen Dedalus, Walter Cronkite, Wilkie Collins, William Gladstone, William Morris, David Livingstone, David Miliband, Lord Steel, Jade Goody, Herrick, Kipling, Ted Hughes, Walter de la Mare, James Joyce.

Titres d'œuvres : *Lady Chatterley's Lover, Portrait of the Artist as a Young Man, The Uses of Literacy, The Woman in White, Simon Boccanegra*

Enfin, certains termes d'usage courant ont été régulièrement mal rendus. En voici une liste non-exhaustive.

Calques : support / meeting / occasion / process / benefit / digital / social event / opportunity / exciting

Il nous semble opportun et utile pour les futurs candidats de proposer une liste thématique minimale des termes et des références culturelles qu'il conviendrait de savoir traduire sans hésiter dans leur contexte. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive et se limite aux occurrences entendues cette année.

Il s'agit bien ici de propositions de traduction que le jury aurait acceptées mais en aucun cas de traductions définitives.

The media	Les médias
Publisher	Editeur, Maison d'édition
Editor / chief editor	Rédacteur, rédacteur en chef
Columnist	Chroniqueur
Copy, draft, proofs	Exemplaire, ébauche, épreuves
Newsroom	Rédaction
Anchorman	Présentateur vedette
Press release	Dépêche
How Clean is your House ?	C'est du propre !
CCTV	Système de télésurveillance

US institutions	Institutions américaines
Congress /the Senate	Le Congrès, le Sénat
House of Representatives / Speaker	Chambre des Représentants Le président de la Chambre des Représentants
Secretary of State	Secrétaire d'Etat
GOP	Surnom historique du Parti Républicain

UK institutions	Institutions britanniques
House of Commons	Chambre des Communes
House of Lords	Chambre des Pairs / des Lords
MP / PM / First Minister (Scotland)	Député, Premier ministre
Secretary of State	Ministre
Devolution	Dévolution
England / United Kingdom / Britain	Angleterre / Royaume-Uni / Grande-Bretagne
The Shadow Cabinet	Le Cabinet fantôme
The Leader of the Opposition	Le Chef de l'Opposition
GCSE / A-Levels	Equivalent du brevet des collèves / du bac

EU institutions	Institutions européennes
The Commission	La Commission
Trade commissioner	Commissaire (attaché) au Commerce
MEP	Député européen

US / UK education systems	Systèmes éducatifs américain et britannique
Junior high school (US)	Equivalent du collège

High school (US)	Equivalent du lycée
Academic	Universitaire
Public schools (UK)	Ecoles privées (UK)
Grammar school (UK)	lycée public à recrutement sélectif
Comprehensive school	Lycée classique sans sélection
Roman Catholic high school	Lycée catholique
College (US)	Faculté
Kindergarten	Maternelle
Principal (US) / Dean/ Head teacher (UK)	Proviseur / Doyen / proviseur
(Senior)Lecturer / Visiting Fellow	Maître de conférence / Professeur invité (titulaire d'une bourse de recherche)
Professor	Professeur des Universités
Student loans and grants	Prêts et bourses étudiants
Local authorities	Collectivités locales
The national curriculum	Programme scolaire national obligatoire
League tables	Palmarès national des établissements scolaires

Economy	Economie
The Credit crunch	Crise du crédit
Receivership	Redressement judiciaire
To bail out	Renflouer
Executive / Chief Executive / CEO	Cadre / Directeur général / PDG
Union	Syndicat
Industrial action	Mouvement social
Retailer	Détaillant
Job interview	Entretien d'embauche
Company / student loan company	Ici : organisme de prêt étudiant
Benefits	Allocations
Cash for clunkers	Prime à la casse

Nous espérons que ce rapport permettra aux candidats de la session 2011 de se préparer efficacement à une épreuve que tout le monde sait exigeante. Au risque de nous répéter, un entraînement régulier et méthodique dans les conditions les plus proches de l'épreuve, un intérêt de tous les instants pour l'actualité et une connaissance minimale des référents culturels relatifs au monde anglophone constituent des pré-requis indispensables.

Veronica FASSI (professeur CPGE au lycée Masséna de Nice), Franck BOURCEREAU (professeur CPGE au lycée Guist'hau de Nantes) et George MUTCH (professeur CPGE au lycée Louis-Le-Grand de Paris), avec l'aide de l'ensemble du jury de compréhension / restitution.

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.

Quelles que soient les exigences que peut avoir le jury et l'intérêt que peuvent avoir les candidats pour ce qui concerne les éléments « à contenu », l'agrégation d'anglais demeure avant tout une agrégation de langue vivante, et on se s'étonnera donc pas constater que les attentes du jury en matière d'expression orale sont très élevées. Il est donc très agréable de noter que bon nombre de candidats possèdent un anglais d'une grande authenticité, avec un lexique riche et une maîtrise grammaticale très assurée, et savent communiquer avec leur auditoire de manière sûre et posée. Il ne faut surtout pas que les candidats sous-estiment l'effet positif qu'un excellent anglais oral aura sur le jury. Le revers de la médaille, bien entendu, est qu'il ne faut pas non plus mésestimer l'agacement d'un jury devant un anglais instable, artificiel ou déficient. La note d'anglais parlé est calculée à partir de trois notes, attribuées séparément en leçon, en explication de texte et au cours de l'épreuve hors programme. Les candidats doivent savoir que ces trois notes sont attribuées indépendamment les unes des autres et que les jurys respectifs n'ont pas connaissance des notes attribuées dans les autres épreuves.

Rien ne sert, bien entendu, de tenter un relevé exhaustif de toutes les erreurs commises. Le bêtisier n'est pas un outil pédagogique de premier choix, et dans la mesure où le rapport du jury a pour premier objectif de permettre aux futurs candidats de se préparer au mieux, il se veut précisément pédagogique. Dans cet esprit, nous tenterons ici d'aiguiller les candidats en signalant le type de faute qu'il faut à tout prix éviter et, plus important, le genre d'exposé qui fait ronronner le jury de plaisir. Un dernier point, avant de passer aux détails : les erreurs des candidats ne changent pas radicalement d'une année sur l'autre et les candidats ont donc tout intérêt à également consulter les rapports des années précédentes.

Chaîne parlée et intonation

La langue du futur agrégé se doit d'être fluide, sans hésitation et naturelle. Gardez toujours à l'esprit que plus votre exposé sera interrompu par des autocorrections et des marques d'incertitudes, plus le jury aura de difficultés à suivre son contenu. Cette fluidité ne s'acquiert pas par enchantement, mais par un entraînement quotidien de très longue haleine. Le jury saura faire la part des choses entre des erreurs minimales, des lapsus causés par le stress (le jury aura tendance, par exemple, à ne commencer à noter d'éventuelles erreurs que passé un « délai de carence » de 1 ou 2 minutes suivant le début de votre prestation), et un anglais qui est plus structurellement déficient.

Ce rapporteur doit, par honnêteté, se démarquer de quelques-uns de ses prédécesseurs, et de ses collègues, sur la question de l'intonation. Il est coutumier de déplorer une intonation montante en fin d'énoncé, et de considérer cette « faute » comme impardonnable. Il faut admettre que cette intonation (dite HRT ou High Rise Terminal dans la littérature sur la question) n'a rien d'inauthentique, notamment en anglais américain (sauf si elle imite l'intonation montante à la française), mais il est important que les candidats sachent qu'il faut ici parler des quelques « shibboleths » qui, à tort ou à raison, peuvent coûter cher. Essayez donc de maintenir une intonation descendante en fin de phrase, toute intonation montante risquant d'être comprise comme un signe d'incertitude.

Accent

Nul candidat à l'agrégation n'ignore l'importance que l'on attache à l'accentuation lexicale. Il ne faut surtout pas imaginer qu'il s'agit là d'une lubie du jury, désireux de sauter sur le moindre accent déplacé au prétexte qu'il est facile à remarquer. C'est que l'accentuation lexicale (et il en va d'ailleurs de même de l'accent de phrase) est vraiment le point central autour duquel tourne la compréhensibilité de votre anglais. S'il vous arrive de réaliser vos interdentes de manière plutôt alvéolaire (un /z/ pour /ð/, par exemple), il s'agit certes d'une erreur proche de l'impardonnable (un shibboleth, encore), mais cela ne constitue aucunement une barrière à la communication, à

proprement parler. Il n'en va pas du tout de même, en ce qui concerne l'accentuation lexicale. Dans de rares cas, un déplacement d'accent peut avoir pour effet de changer la catégorie grammaticale d'un mot ('the con**T**ENT of the clause'), voire son sens au sein d'une même catégorie ('the **C**areer of the author' → on entend *carrier*), mais plus souvent l'effet est de produire du 'word salad'. Foi d'anglophone, e**C**ONomics et cir**C**UMstances sont à la limite du compréhensible, **B**Eginning agace, et il a été particulièrement savoureux d'entendre un un**I**Ntelligible qui l'a été, littéralement.

Les règles de l'accentuation sont bien connues, nul besoin d'en répéter ici, et il n'y a donc pas de circonstances atténuantes pour les candidats, surtout en ce qui concerne les « classiques » en -ic (avec la poignée d'exceptions bien connues), -ion, -ity ou -ous.

Il faut surtout faire attention aux mots dont on est à peu près certain qu'on va avoir à s'en servir. Un candidat linguiste, par exemple, peut raisonnablement s'attendre à devoir dire : *relative, epistemic, category, event, causative, potentiality, complement, hierarchy, compound, agentivity, occurrence, coordinator, consequence, anaphore, demonstrate, nominative* etc., sans parler des sempiternels et plus génériques *political, concrete, reminiscent* et *specific* (voir les rapports précédents pour bien d'autres exemples) ; il faut donc faire particulièrement attention à posséder l'accentuation de tels mots sans la moindre hésitation.

Phonèmes

Ici, encore, ce rapporteur ne pourra faire preuve d'une originalité éclatante, car le type d'erreur que les jurys ont à déplorer ne change pas d'une année sur l'autre. Tout au plus ce rapporteur peut-il être tenté de bousculer une hiérarchie des fautes qui semble s'être installée dans l'imaginaire populaire. Même s'il est vrai que dans certains cas, l'opposition classique entre /i.../ et /I/ se trouve insuffisamment marquée, voire totalement neutralisée, de sorte que le candidat parle de *wick vowel* ou de **teepeekal*, ou n'est pas clair quant à la distinction *this/these* (voir plus bas), cette erreur est moins fréquente que son homologue postérieur, je veux parler de la distinction /u...:/ et /Á/, avec des mots aussi basiques que *book, could* ou *good*, prononcés fréquemment avec une voyelle trop fermée et tendue.

Mais le point qui doit vraiment être l'objet de toutes les attentions, ce sont les diphtongues fermantes postérieures (/aÁ/ et /EÁ/) et les monophthongues ouvertes postérieures (/Á/ et /O.../ en particulier). Elles constituent, il faut bien l'admettre, un véritable piège, et on peut avoir une certaine sympathie pour quiconque bataille avec un système vocalique aussi diabolique que celui de l'anglais standard, mais cette sympathie ne saurait aller jusqu'à accepter que l'on prononce *modal verb* comme *model verb*, *about* ou *now* comme GOAT, *saw* qui rime avec SO, *country* et *CONFIDENT* avec la voyelle de GOAT, ou *clause* avec quelque chose qui relève à la fois de GOAT et de CLOUD.

Ce dernier exemple fournit la transition vers un des derniers points à soulever dans cette partie, à savoir l'importance encore une fois de s'être assuré, minimalement, de la prononciation du lexique dont on est certain de ne pouvoir s'extraire. Autant un jury pourra entendre un *modified* avec une diphtongue dans la première syllabe sans pénaliser le candidat si cela n'arrive qu'une seule fois, autant un jury ne pourra qu'être agacé d'entendre un exposé sur les *relative clauses* avec un

déplacement d'accent sur la 2^{ème} syllabe du premier mot, et sa diphtongaison corollaire, et une diphtongue dans le deuxième mot. Quelle que soit par ailleurs la qualité de l'exposé, il faut admettre que le jury n'y prêtera pas la même attention, d'où, encore une fois, l'importance de soigner son expression orale tout le temps. Il faut rappeler que les candidats ont à leur disposition dans la salle de préparation un dictionnaire de prononciation, et il faut l'utiliser notamment pour vérifier TOUS les mots de la citation que vous allez aborder, ou du passage que vous comptez lire à haute voix.

Un dernier mot concerne les accents régionaux. Il a pu exister, dans des temps très anciens, une tentation de considérer que seul l'anglais éduqué du sud de l'Angleterre saurait être un modèle, et on a connu des étudiants qui craignaient que leur année passée au Canada, en Australie ou à Dublin ne leur porte finalement préjudice. Il faut se rassurer sur ce point. Les membres du jury ont eu le plaisir d'écouter des exposés dans une gamme à variété d'anglais, allant du belfastois au new-yorkais en passant par le Yorkshire et Auckland, par des locuteurs francophones, et qui ont obtenu d'excellentes notes d'expression orale. Ce qu'exige le jury est une maîtrise authentique de l'accent qui est (devenu) le vôtre. Il convient toutefois de veiller à la cohérence de la variété acquise : un accent rhotique doit l'être quasiment systématiquement ; un /e/ très fermé (le néo-zélandais *a dress* très proche de *a driss*)

doit l'être tout le temps, et ainsi de suite.

Lexique

Les critiques que le jury peut adresser aux candidats sous cette rubrique sont de deux ordres : insuffisance de la métalangue d'une part et pauvreté d'expression générale d'autre part. En ce qui concerne la première critique, nous renvoyons aux sections appropriées. En ce qui concerne la deuxième, nous soulignerons que le recours trop fréquent à un stock lexical trop réduit (*the example on line x is interesting... it is interesting because... if I can come back to the interesting example I mentioned earlier...*) sera vite repéré par votre auditoire, qui souhaite au contraire que vous fassiez preuve de la maîtrise **active** d'une palette lexicale riche. Un manque de vocabulaire devient particulièrement patent lorsque le candidat, souhaitant préciser son propos ou recadrer son argumentaire, est réduit à reprendre les mêmes termes, à la syllabe près (souvent accompagné d'un geste quelque peu gêné...). Cela est à éviter à tout prix.

Sous cette même rubrique du lexique, signalons quelques calques qui laissent apparaître le substrat francophone, surtout, et encore une fois, gênants lorsqu'il s'agit d'expressions ou de formulations dont l'utilisation est quasi-obligatoire. De grâce, bannissons *In a first part, I will treat, we can notice, we can wonder, it enables to focalise, this example obeys to the same logic, precise* employé comme verb, *it is interesting to remark, as we have seen it, from the part of the author* et autres *this is something + adjective* !

Rappelons une dernière chose : *indeed* ne sert pas, en anglais, à introduire un argument ou un exemple. *This text illustrates various methods of negation. Indeed, on line 4...* est une erreur qui est devenu tellement fréquente que l'on n'y pense plus guère, mais cet usage demeure un signe d'un anglais peu authentique. *Indeed* sert à renforcer un argument déjà exposé : *There are few quantifiers in this text. Indeed, one might want to claim they are completely absent.*

Grammaire

Dans la petite liste de calques citée à l'instant, certains relèvent plus du domaine grammatical que purement lexical. En général, les erreurs grammaticales que peuvent commettre les candidats sont de nature plus sporadique, moins systématique, que les autres types d'erreur, rendant plus difficile la tâche du rapporteur qui essaie de prodiguer des conseils généraux. En effet, le jury n'a que très rarement à entendre un candidat qui fasse montre d'une maîtrise syntactique réellement déficiente. On se bornera ici à rappeler quelques bons vieux classiques – les pluriels et les génitifs en -s qui peuvent parfois s'égarer (une accumulation de ces erreurs est très pénalisante), une incertitude, causée par une différenciation insuffisamment marquée entre /i.../ et /I/, entre *this* et *these*, des *which* à antécédent humain et, marronnier s'il en était, *the author explains us...*

Communication

La grande majorité des candidats communiquent bien, voire très bien, sachant garder l'attention de ceux qui les écoutent, évitant l'écueil qui consiste à trop se fier à ses notes (à ce propos, le jury se réserve le droit de jeter un œil rapide aux notes du candidat en fin de prestation afin de s'assurer que tout n'a pas été entièrement rédigé, à l'exception tolérée de l'introduction et de la conclusion) et à ne pas tenir compte de son auditoire en parlant avec un débit effréné.

La question du débit est délicate : trop rapide et les membres du jury s'épuisent à essayer de prendre des notes, trop lent et ces mêmes membres poussent des cris (intérieurement, s'entend) à vous implorer d'accélérer la cadence. Le meilleur conseil que l'on puisse donner, à part celui, presque trop évident pour être mentionné, mais trop important pour ne pas l'être, de s'entraîner aux épreuves orales très en amont, serait que le candidat garde constamment à l'esprit la finalité du concours. Une question simple que se posent les membres du jury lorsqu'ils délibèrent sur la prestation d'un candidat est : « Voyons-nous cette personne devant une classe ? ». Toutes les connaissances théoriques du monde sont bien peu de choses si vous n'arrivez pas à communiquer efficacement ou à les transmettre à votre auditoire, quel qu'il soit. Ceci passe par un débit posé, une élocution claire, une gestuelle dynamique mais sans excès et, malgré le stress qui saisit inévitablement tout candidat devant son jury, nous osons le mot, une bonne dose d'enthousiasme. Montrez-nous que si vous avez

choisi d'enseigner l'anglais, c'est non seulement parce que vous savez bien le parler, mais surtout parce que vous l'aimez.

Jim WALKER (Université Lyon 2), à partir de constatations faites par l'ensemble du jury

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.

Quelles que soient les exigences que peut avoir le jury et l'intérêt que peuvent avoir les candidats pour ce qui concerne les éléments « à contenu », l'agrégation d'anglais demeure avant tout une agrégation de langue vivante, et on se s'étonnera donc pas constater que les attentes du jury en matière d'expression orale sont très élevées. Il est donc très agréable de noter que bon nombre de candidats possèdent un anglais d'une grande authenticité, avec un lexique riche et une maîtrise grammaticale très assurée, et savent communiquer avec leur auditoire de manière sûre et posée. Il ne faut surtout pas que les candidats sous-estiment l'effet positif qu'un excellent anglais oral aura sur le jury. Le revers de la médaille, bien entendu, est qu'il ne faut pas non plus mésestimer l'agacement d'un jury devant un anglais instable, artificiel ou déficient. La note d'anglais parlé est calculée à partir de trois notes, attribuées séparément en leçon, en explication de texte et au cours de l'épreuve hors programme. Les candidats doivent savoir que ces trois notes sont attribuées indépendamment les unes des autres et que les jurys respectifs n'ont pas connaissance des notes attribuées dans les autres épreuves.

Rien ne sert, bien entendu, de tenter un relevé exhaustif de toutes les erreurs commises. Le bêtisier n'est pas un outil pédagogique de premier choix, et dans la mesure où le rapport du jury a pour premier objectif de permettre aux futurs candidats de se préparer au mieux, il se veut précisément pédagogique. Dans cet esprit, nous tenterons ici d'aiguiller les candidats en signalant le type de faute qu'il faut à tout prix éviter et, plus important, le genre d'exposé qui fait ronronner le jury de plaisir. Un dernier point, avant de passer aux détails : les erreurs des candidats ne changent pas radicalement d'une année sur l'autre et les candidats ont donc tout intérêt à également consulter les rapports des années précédentes.

Chaîne parlée et intonation

La langue du futur agrégé se doit d'être fluide, sans hésitation et naturelle. Gardez toujours à l'esprit que plus votre exposé sera interrompu par des autocorrections et des marques d'incertitudes, plus le jury aura de difficultés à suivre son contenu. Cette fluidité ne s'acquiert pas par enchantement, mais par un entraînement quotidien de très longue haleine. Le jury saura faire la part des choses entre des erreurs minimales, des lapsus causés par le stress (le jury aura tendance, par exemple, à ne commencer à noter d'éventuelles erreurs que passé un « délai de carence » de 1 ou 2 minutes suivant le début de votre prestation), et un anglais qui est plus structurellement déficient.

Ce rapporteur doit, par honnêteté, se démarquer de quelques-uns de ses prédécesseurs, et de ses collègues, sur la question de l'intonation. Il est coutumier de déplorer une intonation montante en fin d'énoncé, et de considérer cette « faute » comme impardonnable. Il faut admettre que cette intonation (dite HRT ou High Rise Terminal dans la littérature sur la question) n'a rien d'inauthentique, notamment en anglais américain (sauf si elle imite l'intonation montante à la française), mais il est important que les candidats sachent qu'il faut ici parler des quelques « shibboleths » qui, à tort ou à raison, peuvent coûter cher. Essayez donc de maintenir une intonation descendante en fin de phrase, toute intonation montante risquant d'être comprise comme un signe d'incertitude.

Accent

Nul candidat à l'agrégation n'ignore l'importance que l'on attache à l'accentuation lexicale. Il ne faut surtout pas imaginer qu'il s'agit là d'une lubie du jury, désireux de sauter sur le moindre accent déplacé au prétexte qu'il est facile à remarquer. C'est que l'accentuation lexicale (et il en va d'ailleurs de même de l'accent de phrase) est vraiment le point central autour duquel tourne la compréhensibilité de votre anglais. S'il vous arrive de réaliser vos interdentes de manière plutôt alvéolaire (un /z/ pour /ð/, par exemple), il s'agit certes d'une erreur proche de l'impardonnable (un shibboleth, encore), mais cela ne constitue aucunement une barrière à la communication, à proprement parler. Il n'en va pas du tout de même, en ce qui concerne l'accentuation lexicale. Dans de rares cas, un déplacement d'accent peut avoir pour effet de changer la catégorie grammaticale d'un mot ('the con**TENT** of the clause'), voire son sens au sein d'une même catégorie ('the **CA**reer of

the author' → on entend *carrier*), mais plus souvent l'effet est de produire du 'word salad'. Foi d'anglophone, eCOnomics et cirCUMstances sont à la limite du compréhensible, BEginning agace, et il a été particulièrement savoureux d'entendre un unINtelligible qui l'a été, littéralement.

Les règles de l'accentuation sont bien connues, nul besoin d'en répéter ici, et il n'y a donc pas de circonstances atténuantes pour les candidats, surtout en ce qui concerne les « classiques » en -ic (avec la poignée d'exceptions bien connues), -ion, -ity ou -ous.

Il faut surtout faire attention aux mots dont on est à peu près certain qu'on va avoir à s'en servir. Un candidat linguiste, par exemple, peut raisonnablement s'attendre à devoir dire : *relative, epistemic, category, event, causative, potentiality, complement, hierarchy, compound, agentivity, occurrence, coordinator, consequence, anaphore, demonstrate, nominative* etc., sans parler des sempiternels et plus génériques *political, concrete, reminiscent* et *specific* (voir les rapports précédents pour bien d'autres exemples) ; il faut donc faire particulièrement attention à posséder l'accentuation de tels mots sans la moindre hésitation.

Phonèmes

Ici, encore, ce rapporteur ne pourra faire preuve d'une originalité éclatante, car le type d'erreur que les jurys ont à déplorer ne change pas d'une année sur l'autre. Tout au plus ce rapporteur peut-il être tenté de bousculer une hiérarchie des fautes qui semble s'être installée dans l'imaginaire populaire. Même s'il est vrai que dans certains cas, l'opposition classique entre /i:/ et /ɪ/ se trouve insuffisamment marquée, voire totalement neutralisée, de sorte que le candidat parle de *wick vowel* ou de **teepeekal*, ou n'est pas clair quant à la distinction *this/these* (voir plus bas), cette erreur est moins fréquente que son homologue postérieur, je veux parler de la distinction /u:./ et /ʊ/, avec des mots aussi basiques que *book, could* ou *good*, prononcés fréquemment avec une voyelle trop fermée et tendue.

Mais le point qui doit vraiment être l'objet de toutes les attentions, ce sont les diphtongues fermantes postérieures (/aʊ/ et /əʊ/) et les monophthongues ouvertes postérieures (/ɒ/ et /ɔ:/ en particulier). Elles constituent, il faut bien l'admettre, un véritable piège, et on peut avoir une certaine sympathie pour quiconque bataille avec un système vocalique aussi diabolique que celui de l'anglais standard, mais cette sympathie ne saurait aller jusqu'à accepter que l'on prononce *modal verb* comme *model verb*, *about* ou *now* comme GOAT, *saw* qui rime avec SO, *country* et *CONFIDENT* avec la voyelle de GOAT, ou *clause* avec quelque chose qui relève à la fois de GOAT et de CLOUD.

Ce dernier exemple fournit la transition vers un des derniers points à soulever dans cette partie, à savoir l'importance encore une fois de s'être assuré, minimalement, de la prononciation du lexique dont on est certain de ne pouvoir s'extraire. Autant un jury pourra entendre un *modified* avec une diphtongue dans la première syllabe sans pénaliser le candidat si cela n'arrive qu'une seule fois, autant un jury ne pourra qu'être agacé d'entendre un exposé sur les *relative clauses* avec un déplacement d'accent sur la 2^{ème} syllabe du premier mot, et sa diphtongaison corollaire, et une diphtongue dans le deuxième mot. Quelle que soit par ailleurs la qualité de l'exposé, il faut admettre que le jury n'y prêtera pas la même attention, d'où, encore une fois, l'importance de soigner son expression orale tout le temps. Il faut rappeler que les candidats ont à leur disposition dans la salle de préparation un dictionnaire de prononciation, et il faut l'utiliser notamment pour vérifier TOUS les mots de la citation que vous allez aborder, ou du passage que vous comptez lire à haute voix.

Un dernier mot concerne les accents régionaux. Il a pu exister, dans des temps très anciens, une tentation de considérer que seul l'anglais éduqué du sud de l'Angleterre saurait être un modèle, et on a connu des étudiants qui craignaient que leur année passée au Canada, en Australie ou à Dublin ne leur porte finalement préjudice. Il faut se rassurer sur ce point. Les membres du jury ont eu le plaisir d'écouter des exposés dans une gamme à variété d'anglais, allant du belfastois au new-yorkais en passant par le Yorkshire et Auckland, par des locuteurs francophones, et qui ont obtenu d'excellentes notes d'expression orale. Ce qu'exige le jury est une maîtrise authentique de l'accent qui est (devenu) le vôtre. Il convient toutefois de veiller à la cohérence de la variété acquise : un accent rhotique doit l'être quasiment systématiquement ; un /e/ très fermé (le néo-zélandais *a dress* très proche de *a driss*) doit l'être tout le temps, et ainsi de suite.

Lexique

Les critiques que le jury peut adresser aux candidats sous cette rubrique sont de deux ordres : insuffisance de la métalangue d'une part et pauvreté d'expression générale d'autre part. En ce qui concerne la première critique, nous renvoyons aux sections appropriées. En ce qui concerne la deuxième, nous soulignerons que le recours trop fréquent à un stock lexical trop réduit (*the example on line x is interesting... it is interesting because... if I can come back to the interesting example I mentioned earlier...*) sera vite repéré par votre auditoire, qui souhaite au contraire que vous fassiez preuve de la maîtrise **active** d'une palette lexicale riche. Un manque de vocabulaire devient particulièrement patent lorsque le candidat, souhaitant préciser son propos ou recadrer son argumentaire, est réduit à reprendre les mêmes termes, à la syllabe près (souvent accompagné d'un geste quelque peu gêné...). Cela est à éviter à tout prix.

Sous cette même rubrique du lexique, signalons quelques calques qui laissent apparaître le substrat francophone, surtout, et encore une fois, gênants lorsqu'il s'agit d'expressions ou de formulations dont l'utilisation est quasi-obligatoire. De grâce, bannissons *In a first part, I will treat, we can notice, we can wonder, it enables to focalise, this example obeys to the same logic, precise* employé comme verbe, *it is interesting to remark, as we have seen it, from the part of the author* et autres *this is something + adjective* !

Rappelons une dernière chose : *indeed* ne sert pas, en anglais, à introduire un argument ou un exemple. *This text illustrates various methods of negation. Indeed, on line 4...* est une erreur qui est devenue tellement fréquente que l'on n'y pense plus guère, mais cet usage demeure un signe d'un anglais peu authentique. *Indeed* sert à renforcer un argument déjà exposé : *There are few quantifiers in this text. Indeed, one might want to claim they are completely absent.*

Grammaire

Dans la petite liste de calques citée à l'instant, certains relèvent plus du domaine grammatical que purement lexical. En général, les erreurs grammaticales que peuvent commettre les candidats sont de nature plus sporadique, moins systématique, que les autres types d'erreur, rendant plus difficile la tâche du rapporteur qui essaie de prodiguer des conseils généraux. En effet, le jury n'a que très rarement à entendre un candidat qui fasse montre d'une maîtrise syntactique réellement déficiente. On se bornera ici à rappeler quelques bons vieux classiques – les pluriels et les génitifs en -s qui peuvent parfois s'égarer (une accumulation de ces erreurs est très pénalisante), une incertitude, causée par une différenciation insuffisamment marquée entre /i:/ et /i/, entre *this* et *these*, des *which* à antécédent humain et, marronnier s'il en était, *the author explains us...*

Communication

La grande majorité des candidats communiquent bien, voire très bien, sachant garder l'attention de ceux qui les écoutent, évitant l'écueil qui consiste à trop se fier à ses notes (à ce propos, le jury se réserve le droit de jeter un œil rapide aux notes du candidat en fin de prestation afin de s'assurer que tout n'a pas été entièrement rédigé, à l'exception tolérée de l'introduction et de la conclusion) et à ne pas tenir compte de son auditoire en parlant avec un débit effréné.

La question du débit est délicate : trop rapide et les membres du jury s'épuisent à essayer de prendre des notes, trop lent et ces mêmes membres poussent des cris (intérieurement, s'entend) à vous implorer d'accélérer la cadence. Le meilleur conseil que l'on puisse donner, à part celui, presque trop évident pour être mentionné, mais trop important pour ne pas l'être, de s'entraîner aux épreuves orales très en amont, serait que le candidat garde constamment à l'esprit la finalité du concours. Une question simple que se posent les membres du jury lorsqu'ils délibèrent sur la prestation d'un candidat est : « Voyons-nous cette personne devant une classe ? ». Toutes les connaissances théoriques du monde sont bien peu de choses si vous n'arrivez pas à communiquer efficacement ou à les transmettre à votre auditoire, quel qu'il soit. Ceci passe par un débit posé, une élocution claire, une gestuelle dynamique mais sans excès et, malgré le stress qui saisit inévitablement tout candidat devant son jury, nous osons le mot, une bonne dose d'enthousiasme. Montrez-nous que si vous avez choisi d'enseigner l'anglais, c'est non seulement parce que vous savez bien le parler, mais surtout parce que vous l'aimez.

James WALKER (Université Lyon 2), à partir de constatations faites par l'ensemble du jury

PHONOLOGIE

La phonologie constitue la première partie de l'épreuve de linguistique. Les candidats doivent y répondre en anglais et être attentifs à la qualité de la langue qui est prise en compte dans la notation. L'orthographe de termes spécialisés du type *pronunciation*, *pronounce*, *vowel*, *consonant* etc. doit être connue. L'écriture doit être soignée tout particulièrement en ce qui concerne les symboles qui doivent être précis, car toute ambiguïté ne peut être comptabilisée que comme une erreur. Les réponses aux questions peuvent être brèves (avec utilisation de symboles par exemple), mais rédigées avec clarté en évitant le style télégraphique.

Les candidat(e)s doivent lire attentivement les instructions figurant sur le sujet. Trop de candidats ont oublié de faire figurer l'accent de mot dans toutes les transcriptions. La lecture de l'intitulé de chaque question doit être tout aussi attentive. Il était inutile de proposer de longues justifications pour des questions qui n'en exigeaient aucune. A titre d'exemple, "give" implique une réponse simple, tandis que "account for" exige une justification qui doit être rigoureuse et présentée clairement. Il ne faut pas hésiter à aérer la mise en page et, le cas échéant, à employer plusieurs couleurs pour permettre une identification aisée des phénomènes.

Tous les domaines de la phonologie de l'anglais ne sont pas nécessairement représentés chaque année, mais la connaissance précise des diverses règles est fondamentale et doit être bien intégrée. Il est paradoxal de constater que la règle $\langle w \rangle + \langle a \rangle = [ɒ]$ est connue en question 4, mais non appliquée en question 5 pour *swallow*. Par ailleurs, le jury a constaté que certaines copies étaient encore parsemées de règles assez fantaisistes manifestement inventées.

En ce qui concerne l'intonation, les systèmes de représentation illisibles sont en régression, mais beaucoup de candidats ont encore eu du mal à identifier les groupes intonatifs ou à proposer un système cohérent. Deux ouvrages peuvent les y aider : celui de John WELLS (2006) *English Intonation: an Introduction*, CUP (chapitres 2, 3 et 4) et celui de Peter ROACH (2009) *English Phonetics and Phonology*, 4th edition, CUP (chapitres 15 à 19). Ce dernier ouvrage est également très utile pour tout ce qui concerne ce que l'on appelle "connected speech".

Dans la bibliographie officielle, seuls figurent deux dictionnaires de prononciation qui doivent servir de référence aux candidats. De fréquentes vérifications, en particulier des termes les plus courants, permettront d'améliorer non seulement la qualité des transcriptions pour l'écrit, mais aussi à éviter des écueils à l'oral, comme le prouve la lecture annuelle du rapport sur la maîtrise de l'anglais parlé.

L'essentiel des remarques ci-dessus revenant d'année en année, nous ne pouvons qu'encourager les candidat(e)s à consulter également les rapports des années précédentes, pour avoir d'autres précisions sur les exigences de l'épreuve et découvrir d'autres types de questions. Lors des prochaines sessions, le jury ne s'interdira pas de continuer à proposer des formulations différentes, ou à demander des explications sur des aspects peu ou pas représentés cette année.

Les meilleurs candidats ont assurément bien su s'adapter, car pour cette session d'excellentes notes entre 5 et 5,5/6 ont été attribuées, la moyenne des notes de phonologie se situant autour de 2,5/6. Inversement, dans un certain nombre de copies, soit la partie phonologie n'était pas traitée du tout, soit elle ne l'était que partiellement, d'où un désavantage certain pour ces candidats. Dans l'ensemble, on constate que si les règles de graphophonémique semblent mieux explicitées, les règles accentuelles, même simples, sont loin d'être toujours connues ou assimilées. Inversement, le jury a, cette année encore, eu le plaisir de lire des devoirs rigoureux et bien argumentés démontrant une bonne maîtrise des éléments essentiels de la phonologie de l'anglais.

Éléments de corrigé :

Toutes les variantes présentes dans les deux dictionnaires de référence ont été prises en compte dans les transcriptions.

1. Give a phonemic transcription of the following passage (1 1-3):

Good morning. You have not slept well. Don't open your eyes. Stick out your tongue. Search for the little sore above your upper lip. Pray that it healed in the night.

British English: (SBE / RP)

/ gʊd 'mɔ:niŋ | ju hæv 'nɒt 'slept wel | 'dəʊnt 'əʊpən jɔ:r 'aɪz | 'stɪk 'aʊt jɔ: 'tʌŋ | 'sɜ:tʃ fə ðə 'lɪtl 'sɔ: r ə'bʌv jɔ: r 'ʌpə 'lɪp | 'preɪ ðæt ɪt 'hi:ld ɪn ðə 'naɪt /

American English: (GA)

/ gʊd 'mɔ:rnɪŋ | ju hæv 'nɑ:t 'slept wel | 'daʊn(t) 'oʊpən jɔ:r 'aɪz | 'stɪk 'aʊt jɔ:r 'tʌŋ | 'sɜ:rtʃ fə ðə 'lɪtl 'sɔ: r ə'bʌv jɔ:r 'ʌpə 'lɪp | 'preɪ ðæt ɪt 'hi:ld ɪn ðə 'naɪt /

En dehors de quelques copies où les symboles sont mal maîtrisés, la principale source d'erreurs a été l'absence de marques accentuelles sur les monosyllabes. Au contraire, dans certaines copies, on trouvait parfois des accents sur toutes les syllabes, ce qui n'est pas non plus acceptable. De plus, le jury a constaté de nombreuses erreurs sur deux mots courants : *tongue* (plus de 50% d'erreurs) et *above* (environ 40%) sur un échantillon d'une centaine de copies.

Les formes réduites ont représenté une autre pierre d'achoppement pour bon nombre de candidats. La consultation régulière des dictionnaires de Wells ou de Roach devrait remédier à cela, en particulier pour les pronoms (cf. *you, your*, etc.). Il est rappelé que le <r> de liaison (ou *linking r*) est à indiquer dans la transcription. Le rapport 2008, par exemple, donne des indications précises à ce sujet.

2. Transcribe the following words and account for their stress patterns:

l 17 *cafeteria* RP / ,kæfə'tɪəriə / 2 0 1 0 0 GA / ,kæfə'tɪriə /

l 79 *humiliated* / hju'mɪliətɪd / 0 1 0 0 0 / 0 1 0 2 0 GA / hju'mɪliətɪd /

l 137 *persuaded* / pə'sweɪdɪd / 0 1 0 GA / pə'sweɪdəd /

<*Cafeteria*> has a stress-imposing ending in <-ia> (<i/e/u> + V (C) #); therefore, it is stressed on the previous syllable. A sequence of two unstressed syllables cannot occur at the beginning of a word, therefore secondary stress rule applies.

In <*humiliated*> and <*persuaded*>, the grammatical suffix <-ed> is a neutral ending which has no influence on stress. Three syllable words ending in *-ate* are stressed on the antepenultimate syllable, giving 100 or 102 stress, whereas <-ade> is a stressed ending which attracts stress onto itself.

Dans certaines copies, seul le schéma accentuel est indiqué. La transcription des trois mots proposés a été source d'erreurs pour une grande partie des candidats. En ce qui concerne l'accentuation, les explications étaient parfois trop alambiquées, ou comportaient quelques règles aberrantes. Attention aussi aux contradictions : certains placent l'accent devant telle syllabe dans la

transcription puis dans l'explication, ils/elles indiquent un autre placement de cet accent.

3. Give the stress-patterns of (use either 0/1/2 or 0/1/2/3):

paint-spattered jeans 2 3 0 1 / 2 2 0 1
wood-burning furnace 2 3 0 1 0 / 2 2 0 1 0

Contrairement à la session précédente, aucune justification n'était requise pour cette question. Certains candidats ont toutefois préféré en fournir, par précaution peut-être, mais toute justification est inutile si elle n'est pas demandée. De plus, les mots ne devaient pas ici être considérés de manière séparée (*wood-burning* d'un côté, *furnace* de l'autre), le cheminement pour parvenir à la réponse finale devait ici se faire au brouillon.

4. Account for the pronunciation of the letter <a> in the following words:

l. 9 eraser, l. 11 harmless, l. 14 cracked, l. 24 rare, l. 59 palm, l. 64 quality

“*eraser*”: [eɪ] In the context -Ce#, the underlying vowel is subject to a tensing rule.

“*harmless*”: [ɑ:] When <a> is followed by <r>, it has an "r-coloured" value.

“*cracked*”: [æ] In final stressed position <a> has its regular lax value.

“*rare*”: [eə] RP; [er] or [ær] GA Whenever <a> is followed by <r> + <e>, its tense value is modified by <r>.

“*palm*”: [ɑ:] <a> + l + m/f follows a subrule as in <calf> or <calm>. (RP: [pɑ:m], GA [pɑ:lm])

“*quality*”: After a labiovelar /w/, the vowel <a> is pronounced: [ɒ] in RP ([kwɒ..]), [ɑ:] in GA ([kwa:..]).

Bien qu'il y ait eu de très bonnes réponses à cette question, il est étonnant de constater que bien des candidats anglicistes ignorent les règles de base régissant l'orthographe de l'anglais.

5. Transcribe phonemically:

l. 26 gesturing RP ['dʒestʃ(ə)rɪŋ] GA ['dʒestʃəɪŋ]

l. 63 knuckle RP ['nʌkl] GA ['nʌkl]

l. 69 rustling RP ['rʌslɪŋ] GA ['rʌslɪŋ]

l. 81 worry RP ['wʌrɪ] GA ['wɜ:ɪ]

l. 101 swallow RP ['swɒləʊ] GA ['swɑ:lou]

l. 113 wounds RP ['wu:ndz] GA ['wu:ndz]

Comme cela a été mentionné précédemment, certains candidats, dont la transcription est bonne par ailleurs, n'ont pas indiqué la place de l'accent pour les mots à transcrire. Encore une fois,

les termes les plus courants ont souvent été mal transcrits: *wounds* 25% d'erreurs et *worry*: 45% d'erreurs (le même mot avait été proposé à la session 2003, le taux d'erreur avait été de 35%...).

6. Describe briefly the connected speech processes likely to occur in the following contexts:

1. 25 could you, 1. 87 in that place, 1. 98 the idea of it, 1. 101 close your eyes, 1. 151 last summer

Could you: [d] + [j] ⇒ [dʒ].

Plosives /t/ and /d/ often merge with *you* and *your* in reciprocal assimilation of place and manner.

That place: [t] + [p] ⇒ [p + p].

Leading assimilation of place is common in final alveolars (cf. *footpath*).

Close your: [z] + [j] ⇒ [ʒ + ʒ].

Fricatives /s/ and /z/ have similar assimilation with any word-initial /j/.

Idea of: [ði aɪ'diə r əv ɪt].

This is a special case of juncture: in RP and non-rhotic accents, an intrusive <r> is likely to be found inbetween two central vowels.

Last summer: [lɑ:st sʌmə] ⇒ [lɑ:(s) 'sʌmə]

In connected speech, elision of /t/ or /d/ due to the presence of a consonant cluster is quite common, particularly in a sequence of three consonants (i.e. : pas(t) tense).

Certains candidats ont éprouvé des difficultés à bien cibler leurs réponses. Les mots <connected speech processes> dans l'énoncé faisaient référence à des phénomènes spécifiques de nature phonétique, tels que liaisons, élisions ou assimilations.

7. Indicate tone-unit boundaries, tonics (nuclei) and tones in the following extract (l. 22-26). Do not justify your answers:

"I don't \ feel good," you tell your mother. | "\ Where? | In your /stomach?" |

"\ Yeah," you say. | "Oh, \ God," she says. |

"I hope it's not that \ thing that's been going around."

Pour les schémas intonatifs, il convenait de montrer clairement les limites des groupes de souffle, quel(s) élément(s) portai(en)t le noyau intonatif et l'orientation de celui-ci. Le découpage en groupes de souffle comportait souvent trop de groupes. Il fallait bien voir que les phrases proposées n'étaient pas indépendantes les unes des autres et que, par exemple, on ne pouvait pas avoir deux assertions successives au départ : *I don't feel \ good*, suivi de *you tell your \ mother*, mais une seule unité.