 <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>
--	---	---

SECTION ANGLAIS

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

AGRÉGATION EXTERNE D'ANGLAIS

**Rapport de jury présenté par Madame Claire CHARLOT
Présidente de jury
Professeur des Universités**

**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
Remarques générales	p. 7
Bilan chiffré 2012	p. 11
Auteurs des rapports	p. 15
Composition du jury 2012	p. 16

I Épreuves écrites p. 19

1	Dissertation en français	p. 19
2	Commentaire de texte en anglais	p. 32
3.1	Composition de linguistique	p. 45
3.2	Phonologie	p. 62
4.1	Traduction : version	p. 68
4.2	Traduction : thème	p. 74

II Épreuves orales p. 80

1	Leçon de littérature	p. 80
2	Explication de texte de littérature	p. 87
3	Leçon de civilisation	p. 91
4	Commentaire de document de civilisation	p. 97
5	Leçon de linguistique	p.101
6	Explication linguistique de texte	p.105
7	EHP (épreuve hors programme)	p.108
8	Compréhension-restitution/AFER	p.111
8.1.	Compréhension-restitution	p.111
8.2.	Agir en fonctionnaire de l'état	p.114
9	Expression orale en anglais	p.118

AVANT-PROPOS DE LA PRÉSIDENTE DE JURY

Avant toute chose, il convient de remercier ici Monsieur le Professeur Wilfrid Rotgé, pour tout le travail accompli pendant huit années au service du concours de l'Agrégation externe d'Anglais, comme Vice-président, de 2004 à 2007, puis comme Président, de 2008 à 2011. L'excellente atmosphère qui a régné dans ce concours sous sa présidence doit beaucoup à son professionnalisme et à sa profonde humanité. L'ensemble du jury lui en est reconnaissant et le remercie pour sa disponibilité et son dévouement. Que Madame l'Inspectrice générale, Annie Lhéréte, soit également ici chaleureusement remerciée pour sa bonne humeur et son expertise qui ont contribué au bon fonctionnement du jury et qui seront certainement très précieuses pour ses nouvelles fonctions de présidente du jury de l'Agrégation interne d'Anglais.

Le travail du directoire à la tête du jury, on l'aura compris, est un travail d'équipe et c'est avec la collaboration de tous les membres de jury que le ton d'une session est donné. Les candidats trouveront ci-dessous les noms de tous les collègues qui ont bien voulu consacrer une grande partie de leur temps à la correction des épreuves écrites et orales du concours de l'Agrégation externe d'Anglais mais aussi à la rédaction de ce rapport pour la session 2012. Qu'ils en soient tous vivement remerciés.

Remarques préliminaires

Les remarques qui suivent reprennent un bon nombre d'observations faites dans les rapports précédents. L'avant-propos se terminera par un bilan chiffré de la session 2012.

L'objectif d'un rapport de concours consiste avant tout à aider les candidats à se préparer aux épreuves de la session suivante, épreuves qui auront lieu lors de la prochaine session en mars 2013, pour les écrits, et en juin-juillet 2013, pour les oraux. Cette aide se présente sous deux formes : des conseils méthodologiques et des propositions de corrigés afin que tous les candidats puissent lire ce que le jury attendait d'eux et comment aborder le concours dans les meilleures conditions possibles. A partir de cette année la proposition du corrigé du « commentaire en anglais » se fera dans la langue qui est attendue par le jury, c'est-à-dire en anglais ; les conseils prodigués seront en français.

Tout est mis en œuvre pour aider les candidats pendant leurs épreuves mais quelques conseils d'organisation s'imposent. Il est vivement conseillé à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester totalement disponibles entre le 8 juin et le 10 juillet. Tout candidat doit comprendre qu'il est très difficile de modifier les dates des convocations aux oraux. Le directoire de l'agrégation a des contraintes organisationnelles qui lui laissent peu de souplesse.

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

Il est en revanche impératif que les futurs candidats signalent au Ministère avant fin mai 2013 leurs indisponibilités pendant la période allant du 10 juin au 7 juillet. Si celles-ci sont dûment justifiées, le directoire en tiendra compte au moment de l'établissement des convocations. Parmi les « indisponibilités » sont acceptées les convocations à des auditions pour l'obtention d'un contrat doctoral mais il faut que les candidats se manifestent au plus vite auprès de la présidente dès qu'ils en connaissent la date (clairecharlot@wanadoo.fr). Toutes les autres demandes doivent être faites directement au gestionnaire du concours au Ministère.

Maquette du concours

Avant toute chose il est important de bien connaître les épreuves du concours que l'on prépare et les candidats trouveront ci-après les dispositions essentielles publiées dans le JORF du 6 janvier 2010 concernant les concours de recrutement, arrêté du 28 décembre 2009 (révisé au 1^{er} septembre 2012) fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'Agrégation, NOR : MENH0931284A (consultables sur www.legifrance.gouv.fr). Les épreuves et les coefficients s'établissent comme suit :

Epreuves écrites d'admissibilité

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

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

3) Composition de linguistique (durée : six heures, coefficient 1)

Cette épreuve prend appui sur un support textuel unique en langue anglaise. Elle est destinée à apprécier les connaissances des candidats dans les deux domaines suivants :

- a) **Phonologie** : le candidat doit, en anglais, répondre à une série de questions et, notamment expliciter certaines règles fondamentales ;
- b) **Grammaire** : le candidat doit, en français, expliciter trois points de grammaire soulignés dans le texte et répondre à une question de portée générale.

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

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

Total des coefficients des épreuves écrites : 5

Epreuves orales d'admission

- 1) **Explication de texte** (option A)/**Commentaire** (options B et C) **en anglais** suivis d'un entretien en anglais. Un seul sujet est proposé au candidat.

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

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

- 2) **Leçon en anglais** portant sur l'option A, B ou C choisie par le candidat, suivie d'un entretien en français. Le candidat a le choix entre deux sujets qui peuvent être de nature notionnelle ou citationnelle.

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

Durée de la présentation par le candidat : trente minutes maximum

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

- 3) **Compréhension-Restitution (CR) + Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable (AFER)**

L'épreuve se déroule en deux parties. La première est notée sur 15 points ; la deuxième sur 5 points.

Durée totale de l'épreuve : cinquante minutes ; coefficient : 3

- a) **Première épreuve : CR (15 points)**. Durée de préparation : aucune. 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 totale : trente minutes maximum

- b) **Deuxième épreuve : AFER (5 points)**.

Durée de préparation : quinze minutes.

Durée de présentation par le candidat : dix minutes.

Durée de l'entretien avec le jury : dix minutes.

Durée totale : vingt minutes maximum.

La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée, dans l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006. En sus de ses connaissances des programmes et des textes officiels, le candidat devra faire preuve de bon sens dans la gestion et la résolution des questions proposées.

Il est à noter ici que les candidats passent en fait la deuxième épreuve avant la première, lors des oraux, afin de pouvoir tirer parti des quinze minutes de préparation à l'épreuve AFER. L'épreuve de CR fait donc suite à celle d'AFER puisqu'elle ne nécessite aucune préparation préalable.

- 4) **Epreuve hors programme (EHP) en anglais**

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

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

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

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

Total des coefficients des épreuves orales : 11

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

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

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

Les membres du jury montrent beaucoup de bienveillance à l'égard des candidats afin de les mettre à l'aise pour qu'ils donnent le meilleur d'eux-mêmes.

Idées reçues

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

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

Au titre des détails pratiques, se munir d'un chronomètre pour les épreuves orales et de boules Quiès pour la préparation en « loge » (salle où les candidats préparent leurs épreuves) si l'on est sensible au bruit. Les téléphones portables sont désormais interdits durant tout concours national. Ils doivent être éteints et rangés par les candidats dans leurs affaires personnelles. Ils ne peuvent donc plus être utilisés comme montre ou chronomètre. Il y a une horloge dans chaque loge mais pas dans les salles d'interrogation.

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

La double correction est réelle et des fiches sont rédigées pour chaque copie par les correcteurs.

À l'oral, chaque commission devant laquelle passent les candidats est composée de trois ou quatre membres. Seuls trois membres sont habilités à noter la prestation des candidats et chacun de ces trois membres a obligation de donner une note à la fois en contenu (explication/commentaire, leçon ou EHP) et en langue. Pour l'épreuve « CR/AFER », chacun des trois membres donne une note pour la CR et une pour l'AFER. Il est totalement erroné de penser que chaque membre serait spécialisé dans la notation, par exemple que l'un noterait la langue, l'autre le contenu et le troisième on ne sait quoi. Chaque membre de

l'oral a obligation de marquer ses notes (contenu et langue ou CR et AFER) sur un petit papier avant toute concertation ou remarque sur la prestation du candidat. Chacun attribue donc sa note en toute indépendance.

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

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

Concernant les candidats qui auraient malheureusement échoué à leurs épreuves d'admissibilité ou d'admission, il est possible de contacter la présidente de jury pour avoir un retour afin de préparer au mieux le concours l'année suivante. Il est cependant à noter qu'un candidat admis n'aura aucun retour sur ses épreuves écrites et orales. De même, un candidat admissible n'aura pas de retour sur ses écrits à l'issue des oraux. En revanche, il sera possible aux candidats non admissibles de contacter la présidente de jury pendant les épreuves orales (du 14 juin au 4 juillet 2013), par téléphone (pour prendre rendez-vous au lycée où se déroulent les épreuves d'oral ou organiser un rendez-vous téléphonique) ou par courriel (claire.charlot@paris-sorbonne.fr). Les candidats non admis pourront également contacter la présidente pour un retour sur leurs oraux, et sur leurs oraux uniquement mais celui-ci n'aura lieu qu'à l'automne. Ceci ne dispense pas les candidats de bien lire toutes les recommandations qui sont faites dans le rapport de jury. Il est d'ailleurs recommandé de prendre connaissance de plusieurs rapports de jury.

Ouvrages à disposition

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

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

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

Conclusion

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

Enfin, que soient remerciés ici tous ceux qui ont œuvré à la bonne organisation du concours lors de la session 2012 : les membres du jury de l'écrit et de l'oral mais aussi les personnels de la DGRH du Ministère, les personnels du SIEC à Arcueil, ainsi que les personnels du Lycée Jacques Decour à Paris. Nous terminerons en souhaitant bonne chance aux candidats de la session 2013.

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

REMARQUES GÉNÉRALES

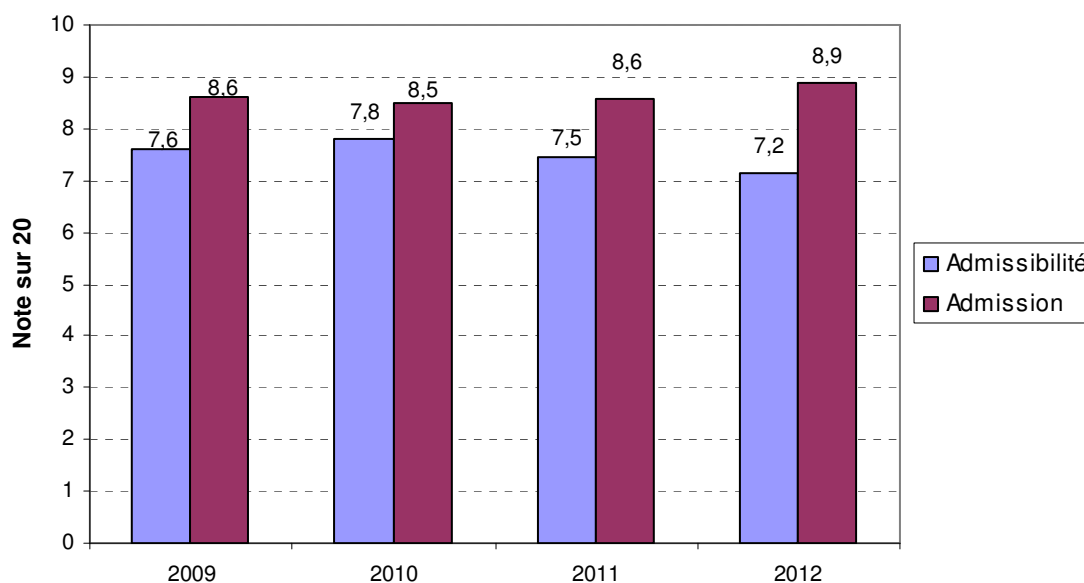
Les résultats de la session 2012 sont assez proches de ceux de la session dernière, malgré un nombre de postes offerts au concours légèrement supérieur avec 128 postes contre 110 en 2011, soit le même nombre de postes qu'en 2008, 2009 et 2010. De 2005 à 2007, le nombre de postes était légèrement plus élevé avec 145 postes.

Le nombre de candidats, quant à lui, est toujours en légère progression (2130) puisque l'on enregistre un très léger accroissement de 2011 à 2012 (+ 25). Le nombre d'inscrits au concours n'a cessé d'augmenter d'environ 10% tous les ans (2011 : 2105 ; 2010 : 1891 ; 2009 : 1698 ; 2008 : 1745 ; 2007 : 1810 ; 2007 : 1810). Il faut bien entendu soustraire du chiffre officiel les candidats reçus l'an dernier aux concours interne/externe puisque l'inscription a désormais lieu en amont des résultats. Il faut également noter que sur les 2130 inscrits, on compte seulement 808 candidats n'ayant pas été éliminés (37,93% des inscrits). Sont éliminés les candidats qui ne se présentent pas au concours, qui sont absents à une épreuve, rendent copie blanche ou obtiennent la note de 0 à l'une de leurs épreuves. Si bien que les candidats admissibles (288 cette session) représentaient un peu plus du tiers des candidats non éliminés (35,64%).

Les barres d'admissibilité et d'admission

La barre d'admission (8,87 sur 20) est en légère augmentation par rapport à celle de l'an passé (8,51 en 2011) pour un nombre supérieur de postes. La barre d'admissibilité (7,15 sur 20), en revanche, est inférieure à celle de la session précédente (7,45 en 2011 ; 7,8 en 2010 ; 7,6 en 2009 et en 2008 ; 7,5 en 2007). Ceci s'explique sans doute par un nombre plus important de candidats et notamment de candidats admissibles puisqu'il y a un nombre supérieur de postes mis au concours.

Graphique 1 : Evolution du niveau des barres d'admissibilité et d'admission, 2009-2012



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admissibilité et d'admission.
Lecture : En 2012, les barres d'admissibilité et d'admission s'élevaient respectivement à 7,2 et 8,9 sur 20.

Le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues cette session, est en légère augmentation, si on prend en compte l'ensemble des admissibles. Seule la moyenne du 130^e candidat admissible est légèrement inférieure à celle de 2011 (8,70 au lieu de 8,85). Mais au 260^e candidat les moyennes se rejoignent à 7,35 sur 20.

On peut dire globalement que si les candidats non éliminés admissibles ont un peu moins bien réussi qu'en 2011, leur moyenne, une fois admissible, est légèrement plus élevée. L'oral laisse donc toutes ses chances au candidat qui passe le cap de l'admissibilité. Mais pour réussir il faut être bon dans toutes les matières.

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles (288) par rapport aux candidats non éliminés (808) est de 35,64%, soit en légère augmentation par rapport à la session dernière (34,99% en 2011). 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 (279) est de 45,88%, le même chiffre qu'en 2009, soit un chiffre légèrement inférieur à celui de 2011 (46,1%) 44,6% [45,88% en 2009 ; 42,81% en 2008 ; 46,62% en 2007].

Un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a, quant à lui, près d'une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

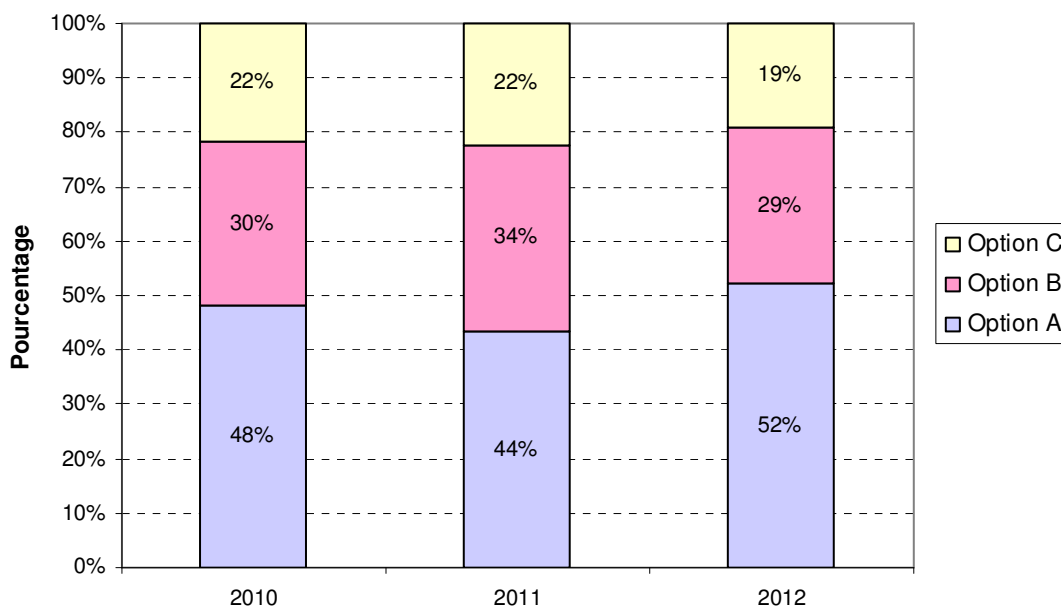
La proportion des candidats de l'option A (Littérature) admissibles est en forte progression par rapport à l'année dernière : 52% en 2012 soit plus d'un candidat sur deux. On remarque donc un arrêt de la diminution du nombre de littéraires à l'oral constaté en 2007 et 2008 (rappel : 44% en 2011 ; 48% en 2010 mais 43% en 2008 et 46% en 2007).

L'option B (Civilisation) représente 29% de tous les admissibles, un déclin par rapport aux années précédentes [34% en 2011 ; 30% en 2010]. C'est le chiffre le plus bas depuis 2005 [31%].

La proportion d'admissibles de l'option C (Linguistique) connaît également un léger recul : 19% en 2012 et 22% en 2011 et 2010.

En bref, on constate une diminution des civilisationnistes et des linguistes au profit des littéraires.

Graphique 2 : Part d'admissibles selon l'option, 2010-2012 (%)



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

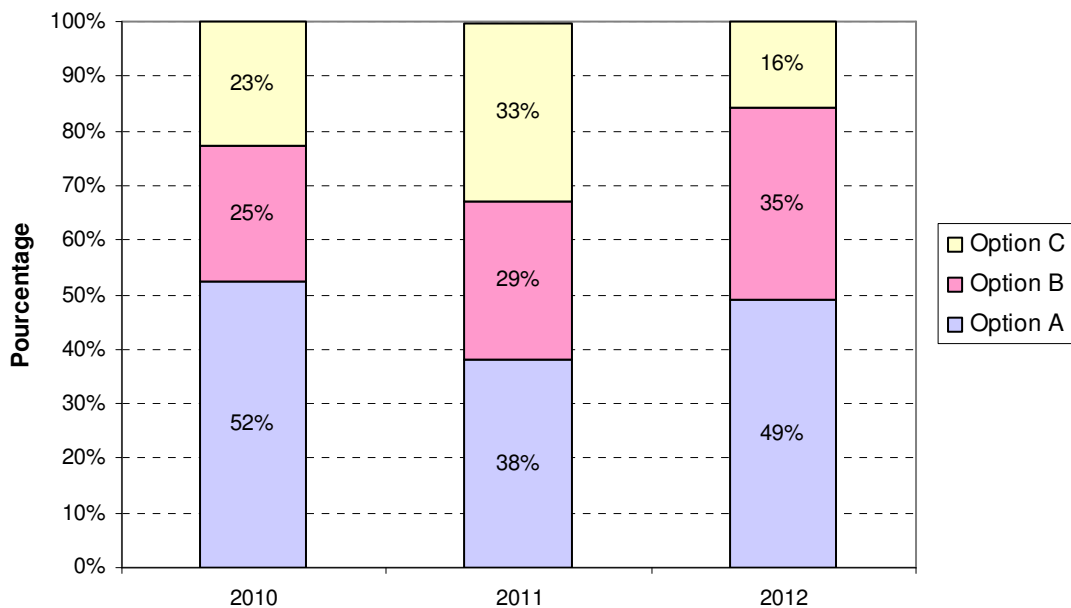
Lecture : En 2012, 52% des étudiants admissibles étaient issus de l'option A, respectivement 29% et 19% pour les options B et C.

Les chiffres par option : admissions

Si l'on examine la proportion de reçus par option, on constate que l'Option A reste celle qui compte le plus grand nombre d'admis (63) avec 49% (soit la moitié des lauréats, + 10 points de %) comparé à 38% en 2011 (42 lauréats). On retrouve ainsi des chiffres du même ordre que ceux des années 2008 (41,4%) ou 2009 (53,1%). L'Option B enregistre également un nombre plus important d'admis avec 35% (+ 6 points de %) en 2012 (45 reçus) comme en 2007 (34,5%) ou 2008 (35,2%). L'Option C, en revanche, a perdu du terrain par rapport à 2011, avec 16% seulement de reçus (- 17 points de %), une proportion bien en-deçà de celle de 2011 (32,7% des lauréats). Il faut remonter à 2005 pour trouver un chiffre aussi bas (20%). En bref, on note une forte augmentation des admis en Littérature, une faible augmentation des admis en Civilisation et une chute des admis en Linguistique.

Il est cependant intéressant de constater qu'une fois admissibles, les littéraires sont marginalement moins susceptibles d'être reçus au concours que les linguistes ou les civilisationnistes. Par rapport aux admissibles par option, on trouve 42% de littéraires, 44,4% de linguistes et 49% de civilisationnistes. Le plus difficile est donc d'arriver à l'oral.

Graphique 3 : Part d'admis selon l'option, 2010-2012 (%)



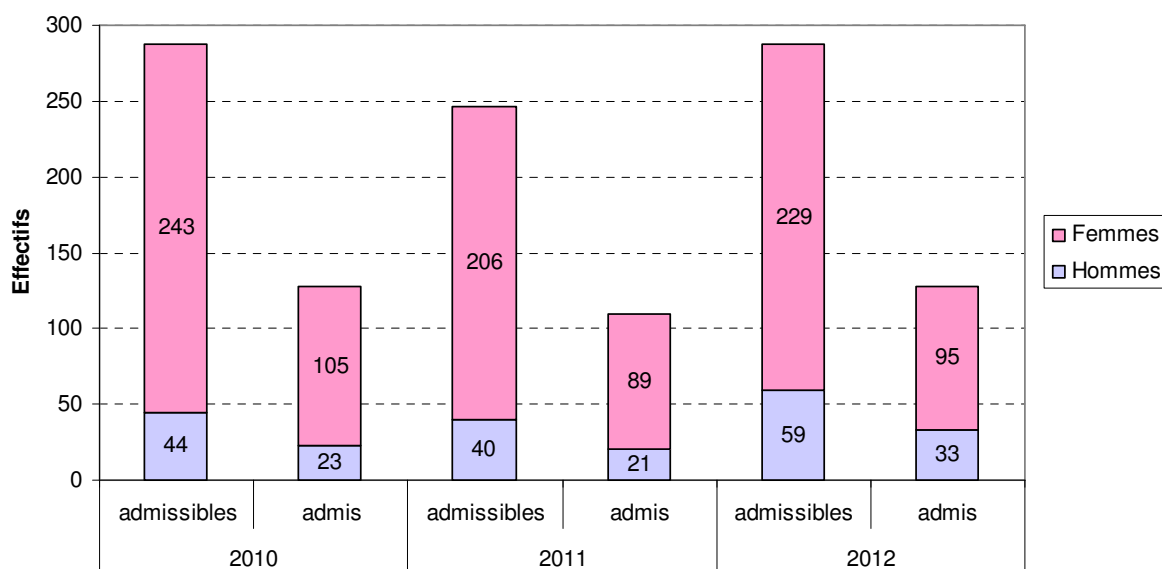
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.

Lecture : En 2012, 49% des candidats admis étaient issus de l'option A, respectivement 35% et 16% pour les options B et C.

Le ratio hommes/femmes

L'Agrégation est avant tout une affaire de femmes puisque de 2008 à 2011, la proportion s'est stabilisée autour de 80%. Le ratio hommes/femmes reste stable avec une légère diminution des femmes à tous les stades. 79,5% des femmes candidates sont admissibles pour 74,2% de lauréates.

Graphique 4 : Evolution de la ventilation des effectifs de candidats admissibles et admis par sexe, 2010-2012



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

Lecture : En 2012, 229 femmes ont été admissibles ainsi que 59 hommes ; 95 femmes ont été admises ainsi que 33 hommes.

Le ratio hommes/femmes évolue en faveur des hommes même si le taux de féminisation du concours reste extrêmement élevé. Cette année on comptait parmi les admis 74% de femmes et 26% d'hommes.

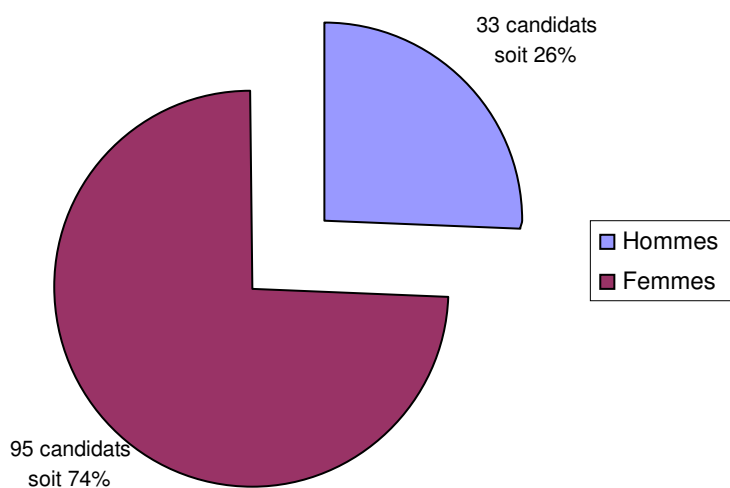
L'âge des candidats

L'âge des candidats varie considérablement puisque l'on observe un écart de 42 ans entre le candidat le plus âgé (né en 1948) et le plus jeune (né en 1990). Il est certain que c'est à un jeune âge que l'on a le

plus de chance de réussir l'Agrégation externe. C'est en effet chez les candidats nés en 1987 que l'on trouve la plus forte concentration de lauréats, avec tout d'abord 62 admissibles puis 28 admis. La moyenne d'âge des candidats est en légère augmentation. On saluera ici les efforts des candidats qui, tout en travaillant à plein temps, présentent ce qui reste un concours difficile et exigeant. On trouve ainsi 5 lauréats du concours, nés entre 1960 et 1969.

Comme l'an passé, c'est chez les candidats les plus jeunes que l'on rencontre le plus fort taux de réussite : 69% des admis ont entre 22 et 27 ans (nés entre 1986 et 1990). Les trois plus jeunes candidats ont 22 ans et ont tous été lauréats du concours.

Graphique 5 : Répartition des candidats admis par sexe, 2012



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, statistiques d'admission.
Lecture : En 2012, 95 femmes ont été admises, soit 74% des admissibles.

En conclusion, il ne saurait suffire d'être bon dans sa matière de prédilection pour réussir le concours de l'Agrégation. Les candidats qui ont fait des impasses ont souvent amèrement regretté le temps qui leur aura manqué pour préparer l'oral.

BILAN CHIFFRÉ 2012

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.

Bilan de l'admissibilité 2012

Nombre de postes : 128 [2008 à 2011 : 128, 2010 : 110].

Nombre de candidats inscrits : 2130 [2011 : 2038 ; 2010 : 1848 et 2009 : 1684].

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

Nombre de candidats admissibles : 288 [2011 : 246 ; 2010 : 287 ; 2009 : 288], soit 35,64% des non éliminés [34,5% en 2011].

Barre d'admissibilité : 7,15 sur 20 [2011 : 7,45 ; 2010 : 7,8 et 2009 : 7,6].

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

Moyenne des candidats admissibles : 9,01 sur 20 [2011 : 9,23 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,35].

Moyenne la plus élevée : 14,55 [2011 : 13,25 ; 2010 : 14,11 et 2009 : 13,95].

Moyenne du 10^e candidat admissible : 12,40 [2011 : 12,25 ; 2010 : 12,5 et 2009 : 12,7].

Moyenne du 20^e candidat admissible : 11,85 [2011 : 11,5 ; 2010 : 11,65 et 2009 : 12,1].

Moyenne du 50^e candidat admissible : 10,65 [2011 : 10,45 ; 2010 : 10,6 et 2009 : 10,55].

69 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins [2011 : 65 ; 2010 : 70 et 2009 : 85].

Moyenne du 100^e admissible : 9,20 sur 20 [2011 : 9,2 ; 2010 : 9,55 et 2009 : 9,7].

Moyenne du 130^e admissible : 8,70 sur 20 [2011 : 8,85 ; 2010 : 9,15 et 2009 : 9,25].

Moyenne du 260^e admissible : 7,35 [2011 : 7,35 ; 2010 : 8,25 et 2009 : 7,75]

[5,85 points d'écart entre le 1^{er} et le 130^e (5,9 points en 2011) ; 1,35 point entre le 130^e et le 260^e (1,5 points en 2011)].

Moyenne du dernier admissible : 7,15 [7,45 en 2011 ; 7,8 en 2011 et 7,6 en 2009].

Moyenne par épreuve après barre

Dissertation en français (sujet de littérature)

Nombre de présents : 872 [2011 : 744 ; 2010 : 864 et 2009 : 960].

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

Moyenne des admissibles : 9,33 sur 20 [2011 : 7,78 ; 2010 : 6,1 et 2009 : 5,32].

Commentaire de texte en anglais (texte de civilisation)

Nombre de présents : 856 [2011 : 734 ; 2010 : 855 et 2009 : 971].

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

Moyenne des admissibles : 7,37 sur 20 [2011 : 8,54 ; 2010 : 8,46 et 2009 : 8,24].

Composition de linguistique

Nombre de présents : 842 [2011 : 740 ; 2010 : 856 et 2009 : 935]

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

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

Traduction (thème + version)

Nombre de présents : 843 [2011 : 745 ; 2010 : 859 et 2009 : 963]

Moyenne des présents : 7,37 sur 20 [2011 : 7,38 ; 2010 : 7,16 et 2009 : 7,42]

Moyenne des admissibles : 9,44 sur 20 [2011 : 9,6 ; 2010 : 9,48 et 2009 : 9,83].

[Thème : 3,68 sur 20 (moyenne des présents) ; 4,73 sur 20 (moyenne des admissibles).

Version : 3,69 sur 20 (moyenne des présents) ; 4,71 sur 20 (moyenne des admissibles).]

Bilan de l'admission 2012

Barre d'admission : 8,87 sur 20.

Nombre de candidats non éliminés : 279 sur 288 admissibles, soit 96,88% des admissibles [2011 : 237 sur 246 admissibles, soit 96,34% des admissibles].

Nombre de candidats admis : 128, soit 45,88% des candidats non éliminés [2011 : 110, soit 46,41% ; 2010 : 128, soit 45,39% et 2009 : 128, soit 45,88%].

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

Candidats non éliminés : 8,83 sur 20 [2011 : 8,56 ; 2010 : 8,56 et 2009 : 8,61].

Candidats admis : 10,68 sur 20 [2011 : 10,24 ; 2010 : 10,36 et 2009 : 10,57].

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 8,74 sur 20 [2011 : 8,26 ; 2010 : 8,16 et 2009 : 8,25].

Candidats admis : 11,03 sur 20 [2011 : 10,34 ; 2010 : 10,57 et 2009 : 10,82].

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

Leçon : 19 sur 20 (1 sur 20)

Explication/commentaire : 19 sur 20 (1 sur 20)

EHP : 18 sur 20 (2 sur 20)

Compréhension/Restitution : 13,5 sur 15 (1,5 sur 15)

AFER : 5 sur 5 (0,5 sur 5)

Expression orale : 19,17 sur 20 (2,33 sur 20)

Moyennes d'admission

Moyenne la plus élevée : 17,07 sur 20.

Moyenne du 10^e candidat admis : 14,09 sur 20.

Moyenne du 20^e candidat admis : 13,14 sur 20.

Moyenne du 50^e candidat admis : 11,27 sur 20.

80 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins.

Moyenne du 100^e candidat admis : 9,44 sur 20.

Moyenne du dernier admis : 8,75 sur 20 [2011 : 8,59 ; 2010 : 8,51 et 2009 : 8,60].

Moyennes par type d'épreuve

Leçon : 7,97 sur 20 (admis : 10,61)

Littérature : 7,93 (admis : 10,67)

Civilisation : 8,13 (admis : 10,50)

Linguistique : 7,82 (admis : 10,65)

Explication/commentaire : 7,40 (admis : 9,77)

Littérature : 7,57 (admis : 9,94)

Civilisation : 7,38 (admis : 9,79)

Linguistique : 6,97 (admis : 9,18)

EHP : 8,23 (admis : 10,83)

CR (sur 15) : 6,62 (admis : 8,04)

AFER (sur 5) : 2,67 (admis : 2,96).

Répartition par option

Option A (Littérature)

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

Nombre de présents : 146 [2011 : 102 ; 2010 : 136 et 2009 : 136].

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

Moyenne générale des admis : 9,94 sur 20.

Option B (Civilisation)

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

Nombre de présents : 82 [2011 : 82 ; 2010 : 85 et 2009 : 90].

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

Moyenne générale des admis : 9,79 sur 20.

Option C (Linguistique)

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

Nombre de présents : 52 [2011 : 53 ; 2010 : 62 et 2009 : 53].

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

Moyenne générale des admis : 9,18 sur 20.

Moyennes de toutes les épreuves (admissibilité + admission)

Moyenne la plus élevée : 16,04 sur 20.
Moyenne du 10^e candidat admis : 13,40 sur 20.
Moyenne du 20^e candidat admis : 12,17 sur 20.
Moyenne du 50^e candidat admis : 10,89 sur 20.
73 candidats ont obtenu 10 sur 20 au moins.
Moyenne du 100^e candidat admis : 9,37 sur 20.
Moyenne du dernier admis : 8,87 sur 20.

Répartition par profession (extraits)

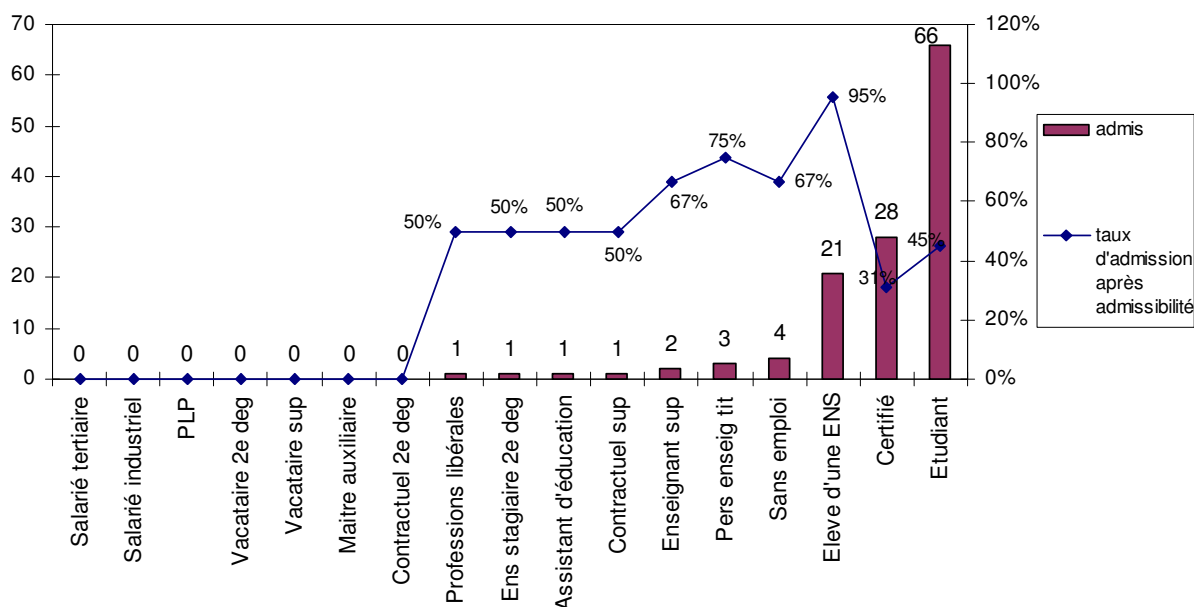
Elèves d'une ENS : 22 admissibles [2011 : 14 ; 2010 : 21 et 2009 : 27] ; 21 admis [2011 : 12 ; 2010 : 19 et 2009 : 27].

Etudiants hors IUFM : 146 admissibles [2011 : 98 ; 2010 : 108 et 2009 : 134] ; 66 admis [2011 : 48 ; 2010 : 64 et 2009 : 63].

Certifiés : 90 admissibles [2011 : 91 ; 2010 : 90 et 2009 : 62] ; 28 admis [2011 : 34 ; 2010 : 18 et 2009 : 16].

Près d'un quart (21,9%) des admis est titulaire du concours du CAPES, 16,4% sont des candidats issus des écoles normales (21) et un lauréat sur deux est un étudiant (51,6% des lauréats).

Graphique 6 : Nombre d'admis et taux d'admission après admissibilité selon l'origine professionnelle, 2012



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

Lecture : En 2012, 28 certifiés ont été admis, soit un taux de réussite après l'admissibilité de 31%.

Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en

Candidat admis le plus âgé : 1960

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

1985 (16 admissibles, 6 admis)

1986 (39 admissibles, 19 admis)

1987 (62 admissibles, 28 admis)

1988 (49 admissibles, 27 admis)

1989 (14 admissibles, 11 admis)

1990 (3 admissibles, 3 admis)

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2012) sont nés en 1990 : 3 admissibles pour 3 admis.

Répartition par sexe

L'agrégation est une affaire de femmes puisque 79,5% des admissibles et 74% des admis sont des femmes. Mais comme on le voit ci-dessous le taux de réussite des hommes est plus élevé que celui des femmes, une fois admissibles.

Femmes : 229 admissibles pour 95 admis (soit un taux de réussite de 43,7%)

Hommes : 59 admissibles pour 33 admis (soit un taux de réussite de 55,9%)

On note un nombre plus élevé de candidats masculins cette année et un taux de réussite plus élevé également.

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2012

Emmanuel ALVAREZ ZUBILLAGA, Professeur de CPGE au Lycée Janson de Sailly à Paris

Elisabeth AUBOIS, Inspectrice pédagogique régionale

Christian AUER, Professeur à l'université de Strasbourg

Zachary BAQUÉ, Maître de conférences à l'université de Toulouse 2-Le-Mirail

Lynn BLIN, Maître de conférences à l'université Paul-Valéry – Montpellier 3

Claire CHARLOT, Professeur à l'université Paris-Sorbonne

Nathalie COCHOY, Professeur à l'université de Toulouse 2-Le Mirail

Ifig COCOUAL, Professeur de CPGE au Lycée La Bruyère à Versailles

Monique de MATTIA-VIVIES, Professeur à l'université d'Aix-Marseille

Yves FIGUEIREDO, Maître de conférences à l'Université Paris-Sorbonne

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

Josée KAMOUN, Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Jean KEMPF, Professeur à l'université Lumière-Lyon 2

Georges LETISSIER, Professeur à l'université de Nantes

Blandine PENNEC, Maître de conférences à l'université de Toulouse 2-Le Mirail

Jean-Louis PICOT, Inspecteur pédagogique régional, Académie de Caen

Bertrand RICHET, Maître de conférences HDR à l'université de la Sorbonne Nouvelle

Daniel RUFF, PRAG à l'université de Limoges

Claire VIAL, Maître de conférences à l'université de la Sorbonne Nouvelle

COMPOSITION DU JURY 2012

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
CHARLOT	Claire	Présidente	Professeur des Universités Paris-Sorbonne (Paris 4)
KAMOUN	Josée	Vice-Présidente	Inspectrice Générale de l'Education nationale
LETISSIER	Georges	Vice-Président	Professeur des Universités Nantes
RICHET	Bertrand	Secrétaire général	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle – Paris 3
ALVAREZ-ZUBILLAGA	Emmanuel	Traduction Version	CPGE Lycée Janson de Sully Paris
ANTOLIN	Pascale	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bordeaux 3
AUBOIS	Elisabeth	Linguistique CR	Inspectrice Pédagogique Régionale Dijon
AUER	Christian	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Strasbourg
BAQUE	Zachary	Civilisation	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
BAUDRY	Samuel	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Lyon 2
BLIN	Lynn	Linguistique EHP	Maître de Conférences Paul-Valéry (Montpellier 3)
BORT	Françoise	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Dijon
BRAUN	Alice	Traduction Thème CR	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
CEPPETELLI	Pierre	Traduction Version EHP	CPGE Lycée Lakanal Sceaux
CHUPIN	Yannicke	Littérature	Maître de conférences Besançon
COCHOY	Nathalie	Littérature	Professeur des Universités Toulouse 2-Le Mirail
COCOUAL	Ifig	Littérature écrit et oral	CPGE Lycée La Bruyère Versailles
CONSTANTINESCO	Thomas	Littérature	Maître de Conférences Paris Diderot – Paris 7
COSSIC	Annick	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Brest (UBO)
COTTENET	Cécile	Civilisation	Maître de Conférences Aix-Marseille
DAVIS	Richard	Civilisation écrit et oral	Professeur des Universités Lille 3
DELORME	Benjamin	Linguistique	Maître de Conférences Cachan
DE MATTIA-VIVIES	Monique	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Université de Provence
DESAGULIER	Guillaume	Linguistique CR	Maître de Conférences Université Paris 8
DESWELLE-FILIPPI	Catherine	Linguistique	Maître de Conférences Université de Rouen
DUCROCQ	Myriam-Isabelle	Civilisation EHP	Maître de Conférences Paris Ouest Nanterre La Défense
FIGUEIREDO	Yves	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)

GARDELLE	Laure	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences ENS Lyon
GRASSY	Elsa	Civilisation	Maître de Conférences Université de Strasbourg
GREANEY	Peter	Traduction Thème CR	CPGE Lycée Joliot-Curie Nanterre
GUEGO	Pascal	Traduction Version CR	CPGE Lycée Chateaubriand Rennes
IRAGUI	Sebastian	Traduction Thème CR	CPGE Lycée Lakanal Sceaux
JOHNSTON	Andrew	Traduction Thème CR	CPGE Cité scolaire internationale Lyon
JOUSNI	Stéphane	Traduction Version EHP	Maître de Conférences Rennes 2
JOYAU	Isabelle	Traduction Thème CR	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle – Paris 3
JUHEL	Jean-Pierre	Traduction Version	Maître de Conférences Rennes 2
KAENEL	André	Civilisation	Professeur des Universités Nancy 2
KARSKY	Marie-Nadia	Traduction Thème CR	Maître de Conférences Vincennes-St Denis (Paris 8)
KEMPF	Jean	Civilisation EHP	Professeur des Universités Lyon 2
LANSARI	Laure	Linguistique	Maître de Conférences Paris-Diderot (Paris 7)
LARROQUE	Patrice	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Montpellier 3
LAVIN	Michael	Traduction Thème EHP	CPGE Lycée Faidherbe Lille
LEMAITRE	Frédéric	Traduction Version	CPGE Noyon
LISAK	Catherine	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Bordeaux 3
MACHET	Laurence	Civilisation écrit et oral	Maître de conférences Bordeaux 3
MAJOU	Agathe	Traduction Thème	CPGE Lycée Michel Montaigne Bordeaux
MALLIER	Clara	Littérature EHP	Maître de Conférences Bordeaux 3
MANES	Chantal	EHP	Inspectrice Pédagogique Générale Paris
MAUREL	Sylvie	Traduction Version	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
MELLET	Laurent	Littérature EHP	Maître de Conférences Dijon
MIGNOT	Elise	Linguistique	Maître de Conférences Paris-Sorbonne (Paris 4)
MILLER	Philip	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Paris Diderot - Paris 7
MONACELLI	Martine	Civilisation EHP	Professeur des Universités Nice
MONCOMBLE	Florent	Linguistique EHP	Maître de Conférences Arras
NAFISSI-GESCHWIND	Laure	Traduction Version CR	CPGE Lycée Henri IV Paris
NOWAK	Alain	Traduction Thème	CPGE Lycée Georges de La Tour Nancy-Metz

PAULY	Véronique	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences UVSQ
PENNEC	Blandine	Linguistique écrit et oral	Maître de Conférences Toulouse 2-Le Mirail
PERRIN	Isabelle	Traduction Version	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle – Paris 3
PICOT	Jean-Louis	Traduction Version CR	Inspecteur Pédagogique Régional Caen
PILLIERE	Linda	Linguistique écrit et oral	Professeur des Universités Aix-Marseille
QUERE	Olivier	Traduction Version	CPGE Lycée Masséna Nice
QUIVY	Mireille	Linguistique	Maître de Conférences Rouen
RICHARD	Joël	Civilisation EHP	Maître de Conférences Bordeaux 3
ROESCH	Laurent	Civilisation écrit et oral	Maître de Conférences Avignon
ROSSIGNOL	Marie-Jeanne	Civilisation	Professeur des Universités Paris Diderot – Paris 7
RUFF	Daniel	Traduction Thème CR	PRAG Limoges
SAUVAGE	Julie	Traduction Version	Maître de Conférences Montpellier 3
SIMONIN	Olivier	Linguistique	Maître de Conférences Montpellier 3
TERRIEN	Nicole	Littérature écrit et oral/EHP	Professeur des Universités Rennes 2
TORRENT	Mélanie	Civilisation	Maître de Conférences Paris Diderot – Paris 7
VALLAS	Sophie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Aix-Marseille
VANFASSE	Nathalie	Littérature écrit et oral	Professeur des Universités Aix-Marseille
VIAL	Claire	Littérature écrit et oral	Maître de Conférences Sorbonne Nouvelle – Paris 3
WILKINSON	Robin	Traduction Thème EHP	CPGE Edouard Herriot Lyon
WINTER	Guillaume	Traduction Version	PRAG Arras
WROBEL	Claire	Traduction Thème CR	PRAG Paris Ouest Nanterre La Défense

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

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

L'art de la perte dans *Fiesta : The Sun Also Rises*, d'Ernest Hemingway

Remarques générales

L'épreuve de dissertation est une épreuve de réflexion, d'analyse et de démonstration. Les candidats sont en effet conviés à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre littéraire ou sur une question de civilisation au programme afin de construire et de développer une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise et correcte, à partir d'un sujet donné. Ce sujet peut comporter un terme (il s'agira d'en évaluer toutes les acceptions), plusieurs termes (il faudra s'interroger sur l'articulation entre les notions) ou bien une citation à commenter (il sera nécessaire de l'analyser dans son contexte). Si le sujet porte sur un texte littéraire, le candidat devra non seulement confronter le sujet aux thèmes abordés au niveau du récit, mais aussi le mettre en rapport avec la spécificité dramatique, discursive ou poétique de l'œuvre.

Conceptualisation

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui, tout en mobilisant des connaissances solides, fondées sur un véritable travail d'analyse littéraire, ont proposé une démonstration personnelle et pertinente, à partir d'une réflexion fondée sur l'étude des termes du sujet proposé : « L'art de la perte dans *Fiesta: The Sun Also Rises*, d'Ernest Hemingway ». Saluons ainsi les candidats qui, ayant envisagé les nuances du mot « perte » (il suggère la désorientation, la dépossession, ou la désillusion, mais aussi une absence fondatrice), ont su les mettre en résonance avec la notion d'« art », entendue comme un geste créateur, un *faire* esthétique ou poétique. Complimentons également les candidats qui se sont interrogés sur les relations entre les termes du sujet pour bâtir une démonstration dynamique et cohérente.

Le jury souhaite en effet rappeler que l'exégèse du ou des termes du sujet proposé est nécessaire à l'élaboration d'une problématique. En ce sens, le rôle de l'introduction est fondamental. Celle-ci permet au candidat de mettre en avant sa compréhension du sujet, de la confronter à l'œuvre, de dégager une orientation problématique et d'en annoncer les étapes successives. L'introduction doit être soignée et rigoureuse : loin d'être le prétexte de l'argumentation, elle est une véritable « entrée en matière ». Elle pose les bases de la démonstration qui devra être ordonnée selon un plan logique et progressif.

Le jury a néanmoins constaté que dans de nombreux devoirs, l'analyse du sujet apparaissait comme un « passage obligé » de la dissertation, donnant lieu à des considérations abstraites et dénuées de liens avec l'œuvre, non seulement au niveau du récit ou du contexte, mais aussi au niveau du discours et du style. Or, il est inutile d'accumuler de nombreuses (et souvent maladroites) définitions qui ne donneront lieu à aucune élaboration dans le développement. De même, l'introduction doit comprendre une réflexion sur l'articulation entre les notions du sujet. Dans de nombreuses copies néanmoins, cette interrogation s'est trouvée réduite à une opposition systématique entre une valeur positive (l'art), et une valeur négative (la perte) ou à une déclinaison artificielle des termes du sujet (« l'art de perdre ses repères », « l'art de perdre son temps », « l'art de vivre et de mourir »...). Une absence de réflexion sur l'articulation entre les termes du sujet rendait impossible toute distinction entre le niveau de la diégèse et le niveau de l'écriture et conduisait les candidats à simplement aborder la question de la *représentation* de la perte dans l'œuvre — la manière dont les personnages cultivent la perte au sein de l'histoire. Il était toutefois essentiel d'envisager comment l'écriture même d'Hemingway est fondée sur la perte, la réserve ou l'économie. Notons enfin qu'une organisation de l'introduction selon une succession de paragraphes indépendants traduit souvent un défaut de conceptualisation et de méthode. Les différentes étapes de l'introduction doivent au contraire être articulées en un ensemble cohérent et démonstratif.

Le jury tient tout de même à saluer la manière dont certaines analyses nuancées du sujet, et de sa relation à l'œuvre, ont donné lieu à des raisonnements tout à fait intéressants. En s'interrogeant simplement sur l'inscription du sujet dans les deux séquences du roman (la séquence parisienne, la séquence espagnole), certains candidats ont ainsi relevé combien l'art de la perte, dans la capitale, s'apparente à une stratégie de diversion et de divertissement visant à éviter toute souvenance de la guerre (celle-ci ne se laisse ni regarder en face, ni raconter)¹, tandis qu'en terre espagnole, l'art de la perte se présente comme un

¹ Citons par exemple quelques réflexions très convaincantes : « L'art de la perte, c'est donc à la fois la construction d'une

processus d'esthétisation de la mort (le savoir-faire de la pêche autorise la reconstitution transitoire d'une communauté masculine et l'art taumachique annonce une maîtrise de la mort). Or, si les pérégrinations désœuvrées et faussement désinvoltées dans les rues parisiennes apparaissent comme une vaine tentative d'oublier le désespoir, le rituel de la pêche et le spectacle de la corrida reconduisent aussi inéluctablement à la perte et à l'éclatement de la communauté. Dans l'ensemble du roman, l'écriture incarne ainsi les manifestations d'une perte qu'elle ne saurait nommer : la voix ne donne accès à aucune intériorité et s'oriente vers le seul enregistrement des sensations. Or, c'est peut-être là, en surface, que s'annonce une transmutation de la perte en art — en mode de reconnaissance des choses ordinaires de la vie.

Le jury souhaite aussi rappeler que l'organisation d'un plan de dissertation doit être réfléchi : un plan n'est pas un simple « catalogue » de notions ; il doit annoncer les étapes successives d'un raisonnement. Or, certains plans proposés cette année ont révélé un manque de méthode regrettable. Ainsi, le jury a dû sanctionner des plans qui, refusant de prendre en considération l'articulation des termes du sujet, ont privilégié la notion de « perte » au détriment de celle d'« art ». Il a aussi déploré des plans mécaniques, fondés sur une liste de thèmes, ou même de personnages. Rappelons en outre qu'un plan doit être dynamique et progressif. Les parties doivent être intégrées à une démonstration, et reliées les unes aux autres par des transitions qui ne sauraient être purement rhétoriques ou artificielles (« Il est désormais nécessaire de considérer... »). Les paragraphes doivent aussi être structurés et ne sauraient être réduits à une ou deux phrases.

Démonstration et argumentation

Une argumentation comporte plusieurs étapes qui doivent être étoffées par des références précises à l'œuvre. Certains candidats ont manifesté une connaissance approfondie du roman, fondée sur un véritable travail d'analyse du discours et du style d'Hemingway et illustrée par des références et des citations détaillées. En revanche, certains candidats ont fait preuve de défauts de méthode importants :

- dans un trop grand nombre de copies, le sujet devient prétexte à réciter des parties de cours ou des développements critiques qui ne sont pas toujours en rapport avec la question traitée. Le jury a ainsi déploré quelques détournements du sujet vers des thèmes abordés dans un autre contexte (l'absence, l'ironie...). Le sujet a aussi parfois donné lieu à des considérations réductrices sur le brouillage des frontières de genre (Brett aurait « perdu » sa féminité, comme en témoigneraient sa coupe à la garçonne et son comportement volage...). Rappelons que, s'il est utile de prendre connaissance de cours ou de textes critiques portant sur les œuvres au programme, ce travail de documentation ne saurait en aucun cas remplacer une lecture approfondie, analytique et personnelle de l'œuvre. En outre, des confusions ou des fautes d'orthographe sur les noms propres (Jack ou James Barnes, Ashley Bret, Cohen, Pedro Romano, le duc Mippopopoulos, etc.) et des erreurs au niveau de la chronologie ou des rapports entre les personnages ont trop souvent témoigné d'une lecture superficielle de l'œuvre. Si certaines imprécisions dans les citations sont parfois tolérées, elles deviennent inacceptables lorsqu'elles comprennent des erreurs grammaticales ou lorsqu'elles dénaturent le sens du texte (par exemple, la citation de Stein, pourtant brève et facile à retenir, a souvent été transcrite de manière erronée : « You are the lost generation » ; « You are all a loss generation » ; la dernière phrase du roman a aussi donné lieu à des variantes regrettables : « Isn't it petty to think so ? »...). De même, des erreurs sur la composition du roman ont parfois trahi de graves lacunes.
- de façon unanime, le jury regrette que de nombreux candidats fondent leur argumentation sur la thématique de l'œuvre et en négligent la spécificité littéraire. En effet, ce travers les conduit souvent à proposer des exposés descriptifs, des développements « psychologisants » ou des jugements moralisateurs au sujet des personnages. En se livrant à des jugements de valeur (sur la déchéance morale et les mœurs dissolues des personnages, par exemple), certains candidats semblent considérer les « créatures de papier » comme des êtres vivants. Or, un texte comporte des caractéristiques littéraires propres, qui exigent un maniement d'outils critiques adéquats. Sans verser dans un discours jargonnant souvent inepte, les candidats doivent montrer qu'ils savent analyser un texte littéraire. Ainsi, le jury tient à féliciter les candidats qui ont mobilisé leurs connaissances à l'aide d'une terminologie critique rigoureusement maîtrisée et appropriée. Mais il souhaite aussi évoquer des problèmes de méthode graves. Ainsi, le jury déplore la mauvaise utilisation de certaines notions ou de certains termes critiques (« la métonymie, autre type de métaphore employée en poésie notamment »). Il note en outre des confusions inquiétantes, en particulier au niveau de l'énonciation (entre l'auteur et le narrateur par exemple). Il ne saurait trop insister sur la nécessité de prouver ses arguments en recourant à des micro-analyses précises du discours et du style.

absence, la mise en place d'un manque, et l'effort oxymorique visant à faire de l'être un non-être. C'est à la fois une démarche précise et concrète, et une tentative folle qui a la beauté des gestes vains et des poursuites inutiles. ».

Expression

De nombreuses dissertations ont été rédigées dans un français clair et correct. Le jury a aussi lu avec plaisir quelques copies écrites dans un style à la fois précis et élégant. Cependant, parce que la qualité de l'argumentation dépend aussi de la qualité de l'expression, il tient à mettre en garde les candidats contre quelques dérives :

- l'adoption de certaines formules stéréotypées qui, « plaquées » sur l'argumentation, frisent parfois le truisme ou l'absurdité ;
- les fautes d'orthographe (« personnage ») ou de lexique récurrentes (« Cohn exultera à l'idée de perdre Brett aux bras d'un autre » ; « le style dépourvu d'Hemingway »), les fautes de grammaire systématiques (notons par exemple les reprises pronominales : « la situation dont il en parle » ; la confusion entre les interrogatives directes et indirectes : « Comment est-ce que le narrateur, Jake Barnes, peut-il exister autrement qu'à la dérive ? » ; ou les fautes de syntaxe : « L'existence même est une tragédie d'où on ne peut échapper. »). Le jury déplore aussi des anglicismes dans de nombreuses copies.
- un vocabulaire peu étoffé et un registre de langue insuffisamment élevé, témoignant souvent d'une incapacité à se porter au niveau de conceptualisation attendu. Le registre familier nuit considérablement à la qualité d'une démonstration ;
- le recours abusif à des imprécisions (« une chose » ; « une atmosphère », « une impression ») ou à des verbes de modalisation (« il semble que »), manifestant souvent des défaillances au niveau de l'argumentation ;
- le mauvais usage de la ponctuation : privilégiant la virgule, certaines phrases sont démesurément longues et abusivement complexes ; les questions rhétoriques se substituent trop souvent à la formulation d'un plan ; les points de suspension laissent parfois au lecteur le soin de terminer un développement. Rappelons également que le titre d'une œuvre doit être souligné.

Le jury tient à rappeler que la correction et la précision de la langue font partie des exigences requises à l'agrégation. Il souhaite conseiller à tous les candidats de relire attentivement leur copie, d'en corriger les fautes, et d'en soigner la présentation.

Conclusion

Soulignons que, loin d'être un artifice rhétorique, la conclusion est l'aboutissement d'une réflexion. Elle permet au candidat de faire le point sur sa démonstration de façon personnelle et engagée. Elle lui donne aussi l'occasion d'ouvrir sa démonstration sur des perspectives complémentaires.

Le jury souhaite enfin rappeler le plaisir qu'il a eu à lire quelques excellentes compositions et encourager les candidats à poursuivre leurs efforts dans le sens de la rigueur et de la méthode afin de mieux orienter leur préparation et d'améliorer leurs prestations.

Éléments de corrigé

L'art de la perte dans *Fiesta : The Sun Also Rises*, d'Ernest Hemingway

Introduction

«*They had told him about it*» (27) : semblable au geste du potier, à l'origine étymologique du mot « fiction » (*ingere, fictum* : modeler)², le roman d'Hemingway s'enroule autour d'une béance centrale, d'un blanc ou d'un silence emblématisé par le pronom « it », qui dans sa minuscule occurrence voile et dévoile à la fois une perte innommable — la blessure du narrateur, Jake Barnes, mais aussi le deuil de l'innocence américaine.

Ainsi, lorsque le pronom « it » ressurgit à la fin du roman pour désigner le deuil de l'amour qui affecte à son tour Brett Ashley, Jake semble moins encourager que prévenir son expression de la souffrance — «*You'll lose it if you talk about it*» (214). Détournant ses mots de la nomination d'un manque afin de l'orienter vers une conversation sur l'éventualité même de cette nomination, il donne à voir l'art du contournement qui

² « *Fingere, fictum* : le geste du potier qui nous dit la fiction ; faire s'élever la sensualité de la glaise alentour d'un trou vide. Ou écrire : enfermer du blanc. Donner forme à l'incertain. Proposer cette histoire d'une histoire, inviter un instant à imaginer l'imagination d'un moment. Superposer les rêves et trouver leur point fixe, comprendre où et comment le désir devient perte, enrouler autour d'un instant inconnu les faims spirales de la connaissance, faire tourner sur la lèvre d'un trou noir de l'histoire les certitudes roboratives du doute. Ecouter une langue, pérenne et disparue. Lui demander qui vous êtes et s'entendre répondre que l'on est la conscience de ce qui demeure inaccessible. Ainsi le poète est-il toujours ce qui le sépare de son idée de la poésie, sa distance à une langue pure et rêvée. » (Chénétier, 2000, 111-12).

anime la narration dans le roman. Conscient des limites des mots, Hemingway sollicite en effet la structure et la matière textuelles : son écriture s'apparente à un geste artistique visant moins à dire, décrire ou définir l'absence qu'à en *donner l'expérience*. L'écriture n'a jamais lieu qu'à la surface, à la périphérie d'un manque : "I'll just talk around it" répond Brett.

Semblable à un *pharmakon*, la perte hante et entraîne l'écriture. Motif essentiel du roman, elle est aussi un mode paradoxal de création artistique — innommable, elle suscite un mouvement, une gestuelle, une danse formelle des mots *autour* d'un manque central. Moderne et résolument expérimentale, l'écriture d'Hemingway manifeste d'abord l'errance, la désillusion et le désœuvrement d'une « génération perdue », exilée à Paris (ce « laboratoire de l'esprit », disait Pound), puis en quête désespérée de valeurs et de repères au sein des terres et des traditions espagnoles. L'art de la perte consiste alors moins à nommer la douleur et le désenchantement au souvenir des atrocités de la guerre qu'à en occulter *précisément* la mémoire afin de n'en montrer que les conséquences, sous la forme extrême de blancs ou d'explosions métaphoriques. Ne laissant affleurer que la surface d'un manque enfoui dans les profondeurs d'une conscience individuelle et collective, selon la « théorie de l'iceberg » que l'auteur formula ensuite dans *Death in the Afternoon*³, l'écriture se risque à se perdre (sur un mode intransitif) en réinventant les modalités d'expression de la voix et de la vision, désormais étrangement dépourvues de toute intériorité. C'est en effet en sollicitant la structure et la texture du discours que l'auteur entend moins délivrer le sens d'une déshérence insensée qu'en donner à ressentir *l'expérience* — "[the greatest difficulty], aside from knowing truly what you really felt, rather than what you were supposed to feel, and had been taught to feel, was to put down what really happened in action..." (*Death in the Afternoon* 2). L'art de la perte consiste alors paradoxalement à recourir à l'excès — aux tours, aux détours et aux retours de l'écriture — afin de manifester le désarroi d'êtres littéralement *désorientés* dans l'inertie du présent. L'interprétation se suspend dans l'indécision, hésitant à associer la répétition incessante des scènes, des dialogues ou des notations descriptives à une illustration ironique du risque de sidération qui menace à la fois l'intrigue et les personnages ou à une transmutation de l'évidence de la perte en manifestation salutaire d'une présence au monde⁴. Or, toute hésitation semble résolue dans ces moments où l'expression de la perte se transmue véritablement et esthétiquement en art — au moment où l'écriture s'assimile à la danse du matador autour de la bouche d'ombre, mais aussi et surtout en ces moments ordinaires, inutiles et insignifiants dans le récit, réitérant la valeur essentielle des gestes simples de la vie. L'écriture alors renonce à toute *mimesis* pour s'adonner à une *poiesis* — à un *faire* créateur consistant non seulement à réhabiliter les sensations et les émotions ordinaires, mais aussi à les faire partager. Selon Hemingway, l'ironie et la pitié⁵ sont nécessaires à toute écriture : paradoxalement, c'est peut-être la perte qui, innommable et insondable, rassemble non seulement les êtres solitaires du roman, mais aussi le narrateur et le lecteur, dans la vaine beauté de son expression artistique. En ce sens — en ce sens seulement —, l'art de la perte d'Ernest Hemingway relèverait d'une « volonté esthétique, de nature morale » (Cabau).

I. L'art de la perte : une expérience risquée

Roman moderne, *The Sun Also Rises* témoigne de la perte des valeurs, de la crise morale, existentielle et spirituelle de l'Amérique dans l'après-guerre. Suite à la faillite des idéaux, au désenchantement, au désarroi face aux atrocités, aux massacres vains et aux mutilations, les écrivains doivent réinventer des modes d'expression. Si après la Guerre de Sécession, des auteurs tels que Mark Twain ou Stephen Crane condamnaient la société américaine tout en manifestant la persistance d'un sens, d'une foi en l'homme et en la capacité des mots à nommer leur souffrance, cette confiance semble avoir disparu chez les écrivains des années vingt⁶. De manière significative, dans *The Sun Also Rises*, tout souvenir de guerre est occulté, le seul retour mémoriel vers un événement traumatisant ayant lieu au Chapitre 4, où le récit ne s'aventure pas au front, mais s'arrête sur le seuil d'un hôpital italien. La blessure indicible de Jake devient ainsi la béance centrale où s'inscrit et s'efface à la fois la perte inéluctable d'un homme et d'une nation.

³ "If a writer of prose knows enough about what he is writing about he may omit things that he knows and the reader, if the writer is writing truly enough, will have a feeling of those things as strongly as though the writer had stated them. The dignity of movement of an iceberg is due to only one-eighth of it being above water. A writer who omits things because he does not know them only makes hollow places in his writing." (*Death in the Afternoon* 192).

⁴ Françoise Sammarcelli a formulé cette ambivalence : « Témoignant de l'influence de Gertrude Stein sur Hemingway, le recours à la répétition opère la retombée complexe du thème dans la forme et peut être envisagé de plusieurs façons, par exemple comme source d'effets d'enfermement et de vacuité ou comme stratégie visant à faire partager l'expérience du sens. » (Derail et Jaworski 99).

⁵ "I did not want to tell this story in the first person but I find I must. I wanted to stay outside of the story so that I would not be touched by it in any way and handle the people in it with that irony and pity that are so essential to good writing. I even thought I might be amused by all the things that are going to happen." (manuscrit cité par Hily-Mane, *Le Style d'Ernest Hemingway*, 240). Hemingway se réfère à ces deux exigences de l'écriture dans le roman, sur un ton mêlant la dérision et l'humour (99).

⁶ Je me réfère ici au travail sur le contexte du roman réalisé par Marie-Christine Agosto.

Or, l'originalité véritablement expérimentale du roman d'Hemingway tient au fait que l'écriture *s'engage* à manifester le sentiment de vide de l'après-guerre : à défaut de le nommer, elle le donne à éprouver, au risque de s'anéantir dans cette entreprise. C'est ainsi dans sa structure, dans sa réinvention de la voix narrative et dans son dévoiement de la vision que l'écriture d'Hemingway montre moins qu'elle n'incarne le sentiment de perte d'un homme et de sa génération.

1) Une génération perdue

Les exergues. La juxtaposition d'une phrase attribuée à Gertrude Stein⁷, lors d'une « conversation », et d'un extrait biblique (*L'Ecclésiaste*) annonce et illustre la tension du roman entre le profane et le sacré, entre le temps linéaire, chronologique, et le temps mythique, cosmique, archétypal, mais aussi entre le caractère inéluctable d'une chute ou d'une déchéance ("*You are all a lost generation*") et le retour cyclique, élémentaire et salutaire d'une *régénération*. Cette oscillation entre la sombre ironie et l'assurance de la lumière place d'emblée le titre, et l'ensemble du livre, sous le signe d'un clignotement qui ne cessera ensuite de s'exprimer de manière littérale ou métaphorique (voir la scène de taxi où le visage de Brett passe de l'ombre à la lumière, les panneaux « *sol y sombra* » des kiosques où se vendent les places de corrida, et l'affrontement entre Romero, le pèlerin en habit de lumières, et Boca Negra, le taureau assassin). Le roman peut en effet se lire à la fois comme la révélation ironique de la désillusion d'Américains en exil et comme la réitération insistante d'une présence au monde.

L'expatriation et la reconnaissance. L'art de la perte consiste à manifester l'errance incessante des personnages désorientés et expatriés⁸. L'ivresse qui accompagne leurs déplacements dans les rues parisiennes comme sur les sentiers, les places ou les ruelles espagnoles révèle leur égarement (la perte revêt alors un caractère à la fois ontologique et géographique). Ironiquement, c'est au sein de la nature et de ses arbres ancestraux que Bill Gorton, en vacances en Europe⁹, évoque l'expatriation en termes de déracinement :

You're an expatriate. You've lost touch with the soil. You get precious. Fake European standards have ruined you. You drink yourself to death. You become obsessed by sex. You spend all your time talking, not working. You are an expatriate, see? You hang around cafés. (100)

Or, l'ironie caricaturale de la définition (on note la généralisation du temps présent) consiste moins à dresser un portrait des exilés aux mœurs dissolues qu'un portrait inversé de l'Amérique conservatrice et consumériste des années vingt, à la fois puritaine, nationaliste, et intolérante¹⁰.

En effet, si les personnages ne cessent de se déplacer, ils ne sont pourtant jamais égarés, précisément parce que Jake ne fait jamais que *retourner* sur les lieux visités — *retracing his steps* (de manière significative, il ne cesse de *se retourner* dans le roman, dans un mouvement orphique associant le regard à la perte de vue, et la mémoire à l'effacement)¹¹. Recourant à des toponymes, des déictiques, des notations évidentes, il donne à voir sa *reconnaissance* des lieux traversés. Ainsi, les variations temporelles instaurent un décalage entre la généralisation née de l'expérience et le cas particulier de l'occurrence de l'événement : "*It is always cool in the downstairs dining-room and we had a good lunch*" (83). De même, l'effacement descriptif suggère combien le retrait du narrateur, son absence de réflexion, son manque de précision deviennent paradoxalement des gages de présence dans le récit.

Jake semble ainsi conférer une signification inédite à l'errance des personnages qui transparait d'abord comme une désorientation caïnique ou un « déplacement statique » à travers la « prison immobile »¹² d'un labyrinthe. A Paris, les exilés se rendent dans les mêmes lieux, réduits à une liste de toponymes dans le roman : le Sélect, le « Lavigne » (en réalité, « Le Nègre de Toulouse » : la substitution témoigne encore de la familiarité du narrateur avec les lieux¹³), le Crillon, la Rotonde... Et lorsque des noms de rues ou d'avenues amorcent la trace d'un itinéraire, celui-ci semble moins vectorisé que circulaire. Comme l'annonce la récurrence des postpositions *across* et *around*, les personnages ne cessent de traverser des rues, des places, des ponts ou des frontières. Mais du Quartier Latin au bout des lignes de chemin de fer, à Madrid, en passant par les cols du pays basque, les franchissements de seuils annoncent moins une initiation qu'une déroute essentielle. Au cours de leurs déplacements en bus, en taxi, en train ou à

⁷ Christine Savinel rappelle que Stein réfuta cette citation (Derail et Jaworski 15).

⁸ Comme le fait remarquer Marie-Christine Agosto, « [L]e vieux basque de Burguete sert de contrepoint dans la mesure où son expatriation n'est pas synonyme de perte mais s'inscrit dans un mouvement historique dynamique d'appropriation d'un nouvel espace » (127).

⁹ Jake est le seul personnage qui travaille. Mais son métier de journaliste devient une excuse stratégique pour échapper à Cohn. Lors d'une conférence de presse, il souligne ainsi la vacuité des questions posées.

¹⁰ Notons qu'un nouveau mode de vie est esquissé par les deux collègues de Jake, qui prennent le taxi avec lui : ce nouvel idéal est celui d'une vie de famille en banlieue, associée à la possession d'une voiture.

¹¹ Voir à ce sujet l'article de John Atherton, et ses développements sur la fonction de « guide » de Jake Barnes.

¹² L'expression est de Bachelard.

¹³ Voir les travaux de Clara Mallier sur les manuscrits d'Hemingway. L'épuration des manuscrits originaux de l'auteur, au niveau de parties entières (le début du roman) ou de détails singuliers, relève aussi d'un art de la perte.

piéd, les personnages semblent tourner en rond — *walking around, driving around, seeing around*, ou même « [walking] *around a square* ». Ils n'entrent dans les bars que pour mieux s'esquiver, ne s'attendent à l'hôtel que pour se séparer, ne réservent des chambres que pour les échanger. Le roman instaure ainsi une tension entre une force de mouvement et une force de résistance, d'inertie mortifère.

Or, si le narrateur opère un dévoilement de la nécessité d'un repérage réaliste vers la seule reconnaissance de détails anodins, récurrents, à la fois familiers et insolites, c'est moins pour signifier l'avancée aveugle de personnages en mal de lieu que pour donner *l'impression* d'une présence au monde. Ainsi, le discours s'harmonise au déroulement du parcours en notant les feux clignotants, les rideaux baissés sur les vitrines, la poussière blanche sur les routes, le défilé des montagnes, le vent au-dessus des champs. Et lors de l'arrivée à l'hôtel Montoya, l'évidence des notations et la simplicité des sensations donne à ressentir le bonheur d'une reconnaissance :

[...] *and the square was hot, and the trees were green, and the flags hung on their staffs, and it was good to get out of the sun and under the shade of the arcade that runs all the way around the square.*
(82)

Les conversations à vide. A la vanité des déplacements correspond la vacuité de paroles énoncées en pure perte, au cours de conversations évidées et spectaculairement violentes. Assénées comme des coups ou ponctuées de blancs, les réparties entraînent les dialogues vers l'obscène ou vers la réserve. De manière significative, les paroles se redoublent, dans un mouvement performatif ("*I say*", "*Listen to what I tell you*") ou bien se retirent, et n'énoncent jamais que leur refus d'entendre ("*Don't talk about it*" ; "*cut it out*") ou de dire ("*Let's shut up about it*", "*Let's not talk. Talking's all bilge*", "*you never finish your sentences*"). Elles semblent ainsi illustrer la double orientation des dialogues vers l'outrance ou vers la réticence — vers des versions antithétiques et excessives d'un même manque à dire. Si dans un élan métatextuel, Bill conseille à Jake de ne jamais mentionner son « accident », celui-ci ressurgit néanmoins de manière indirecte mais obscène dans les allusions brutalement réitérées de Mike à la castration des taureaux ("*bulls have no balls*"). Inversement, l'amour de Jake envers Brett se donne à voir dans sa réticence, à peine masquée par les blasphèmes, à répondre aux questions de Bill sur son affection pour Lady Ashley ("*Sure 108*")¹⁴.

Or, la perte résonne aussi au sein de la voix narrative, montrant la manière dont l'auteur réinvente la narration à la première personne afin de l'amener à exprimer son sentiment de vide, au risque d'entraîner le discours à s'effacer dans le mutisme.

2) L'évidement de la voix

L'expérience intérieure. Dans *The Storyteller*, Walter Benjamin associe le silence des soldats à leur retour du front à la disparition de l'art de la narration, entendu comme la transmission d'une sagesse pratique, d'une morale communautaire¹⁵. Or, en sollicitant la structure, les mouvements et les rythmes des mots, Hemingway parvient à renouer avec la transmission d'une expérience, entendue non comme une autorité morale, mais comme l'expression véritablement artistique ("*a craftsman's relationship*")¹⁶ des profondeurs insondables de la conscience.

En ne dotant pas son narrateur du statut d'écrivain, Hemingway explore les potentialités de l'écriture journalistique et de son apparente objectivité. Factice, lisse, latérale, suivant le cours des événements, la voix du narrateur homodiegétique est étrangement dépourvue d'intériorité. Ici, nul monologue intérieur, nul courant de conscience¹⁷. Le narrateur semble dépourvu de densité psychologique. Il s'adonne à un effacement de la mémoire, à un évitement de l'itératif, à une omission de tout commentaire, rétrospectif, réflexif ou affectif. Suspendue dans un présent envahissant, entre un passé innommable et un futur inimaginable, la voix narrative transmue sa perte en mode d'exploration des sensations du moment. Elle demeure à l'entour des personnages (Brett n'est décrite que par les contours de son regard et de sa silhouette) et des événements (les adjectifs "*lovely*", "*nice*", "*beautiful*" sont les seules manifestations de

¹⁴ Je me réfère ici à l'article de Françoise Sammarcelli, dans l'ouvrage dirigé par Agnès Derail et Philippe Jaworski.

¹⁵ Frederick Hoffmann évoque aussi ce désarroi des soldats blessés face à des tentative de nomination nécessairement inadéquate : "*The wound is "unreasonable"; that is, the victim cannot understand why "it has happened to him" It gives him a profound distrust of those who – remote from the experience itself – try to formulate explanations or assurances about it. They are obviously "faking"; they don't know what they are talking about; if they knew what it was really like, they would not talk at all, and they would most certainly not try to speak of dignity or glory or sacrifice, because these words are almost invariably betrayed when tested by reality. But some definition of a man's life is necessary if he is to care about surviving, and this definition is hard to formulate when so many useful words and expressions have defaulted.*" (90).

¹⁶ "*One can [...] ask oneself whether the relationship of the storyteller to his material, human life, is not in itself a craftsman's relationship, whether it is not his very task to fashion the raw material of experience [...] in a solid, useful and unique way.*" (Benjamin 107)

¹⁷ Notons qu'il se distingue ainsi de ses contemporains modernes, Joyce et Woolf.

l'affect). L'absence de remémoration et de commentaire instaure ainsi une étrange proximité entre je-narrant et je-narré, et entre la voix narrative et le moment de l'action¹⁸.

L'émergence des émotions. Or, comme dans un poème, l'émotion s'inscrit souvent dans la composition du texte. Ainsi, l'ironie douloureuse mais silencieuse du narrateur à l'égard de son propre aveuglement, lors de l'aventure de Brett et de Cohn transparaît dans la juxtaposition des deux premiers paragraphes du Chapitre 8 : "*I did not see Brett again until she came back from San Sebastian... Nor did I see Robert Cohn again*" (61). L'émotion affleure en outre dans les silences ou les stridences du discours. Ainsi, le narrateur semble parfois se retirer de la diégèse et des dialogues, qui soudain l'évoquent indirectement, à la troisième personne ("*I wouldn't joke him*" 51). De même, les conversations, rapportées indirectement, semblent parfois se dérouler sans lui (à la fin du roman, le dialogue avec le directeur d'une équipe cycliste est rapporté : "*Did I not*", "*I certainly would*" 207). Inversement, la voix du je-narrant et la voix du je-narré se confondent parfois et déchirent la trame narrative pour s'adresser directement à l'autre : "*To hell with Brett. To hell with you, Lady Ashley*" (26). Oscillant entre l'ellipse et l'exclamation, la voix narrative donne ainsi à éprouver sa souffrance. Mais elle la donne aussi indirectement à voir, dans les détournements de la vision.

3) Une révélation anamorphique

La blessure. Seul passage d'analepse, le retour vers l'annonce de la blessure, au Chapitre 4, manifeste la tension du discours entre la nécessité de l'aveu et une volonté de remise ou de différance du moment de la révélation. Jalonnée de références à la fin, ou à la fermeture ("*closed*" résonne dans « closerie » et annonce la proximité — "*close*"), interrompue par une évocation ironique de la statue héroïque du Maréchal Ney (au-delà de l'épée, rappel inversé et évident de l'impuissance de Jake, la couronne de fleurs fanées annonce l'effacement des dates de commémoration), la déambulation solitaire et noctambule de Jake le ramène inéluctablement à l'intimité de sa chambre. Mais le déploiement de l'intériorité se trouve encore différé par la mise en scène de rituels (la lecture du courrier, le bilan financier¹⁹, l'ouverture de la fenêtre, le choix des magazines de tauromachie...) et surtout par le dévoiement anamorphique de la vision de la blessure : nu devant le miroir, Jake n'évoque pas son reflet dans la glace mais l'armoire où elle se trouve. Dans la scène de réminiscence, les hésitations du narrateur sur les noms des pavillons, ses considérations sur la langue, sur les euphémismes grotesques de l'officier ("*more than your life*") retardent encore la révélation, dissimulée et contenue dans le pronom "*it*" ("*But they had told him about it.*" 27). Le pronom revêt alors la valeur d'une cicatrice : « La cicatrice, secrète ou visible, comme la marque triangulaire sur la joue du matador, est le signe en creux d'une perte, d'une séparation, d'une coupure d'avec soi-même et son propre corps, et le déclencheur d'un sentiment d'incomplétude et d'une sensation de privation » (Agosto 134).

La guerre. Dans l'ensemble du roman, le souvenir de la guerre se trouve esquivé de manière ironique (« *I was bored enough* » 14) ou même burlesque (on songe aux blessures multiples du comte au nom invraisemblable : Mippipopolous, ou à l'anecdote de Mike sur les médailles volées). Elle demeure néanmoins une présence menaçante et obsessionnelle, comme au moment où elle devient une métaphore nécessaire à la nomination de l'explosion festive de la fiesta : "*The fiesta exploded. There is no other way to describe it.*" (132-33). Les références aux navires de guerre, aux fusées, aux obus, à la fumée qui coule ("*trickling*"), associée aux allitérations, au morcellement des mots en monosyllabes, s'accompagne de références inquiétantes à la légende du joueur de flûte d'Hamelin, et au piétinement des pas et des mots ("*The fiesta was really started. It went up day and night for seven days. [...] It was a fiesta and it went on for seven days.*" 134). Mais le souvenir de la guerre s'immisce aussi discrètement dans les détails superfétatoires qui ponctuent le récit (les corps des poissons alignés et recouverts dans le sac devenu tombe [104], le soldat amputé à Saint-Sébastien [208]), comme si la perte ne s'exprimait jamais que dans des affleurements insignifiants, étrangement excessifs dans la trame narrative.

C'est ainsi en se risquant à transcrire la perte des valeurs au niveau même de la structure et de la texture du discours que l'auteur parvient à en délivrer l'expérience. Cette expérience se traduit par la *mise en œuvre* d'une tension contradictoire entre la recreation d'une menace d'inertie et la révélation d'un mode d'appartenance au monde.

II. L'art de la perte : la mise en œuvre du manque

¹⁸ Clara Mallier a remarquablement analysé ce mode narratif dans ses articles et son ouvrage.

¹⁹ De manière générale, les mentions récurrentes de sommes d'argent — les citations de relevés bancaires, les paiements d'additions, de factures ou de pourboires — revêtent moins la dimension morale que certaines réflexions laisseraient présumer ("*I thought I had paid for everything*" 129) que celle d'une main-courante face au vertige du vide.

Comme l'illustre l'association oxymorique de l'élan anaphorique et de la circularité chiasmique dans les rares commentaires du narrateur, le discours oscille entre la manifestation d'une inertie mortifère face à l'absence de valeurs et l'investissement dans la continuité des événements ordinaires :

Perhaps that wasn't true, though. Perhaps as you went along you did learn something. I did not care what it was all about. All I wanted to know was how to live in it. Maybe if you found out how to live in it you learned from that what it was all about. (129)

Semblable à Jake, se reconnaissant à la fois dans le désœuvrement et les mœurs dissolues des exilés et dans l'*afición* qui, intraduisible, rassemble dans une même fratrie, dans une même volonté de pureté et dans un même silence, les vrais passionnés de corrida, l'écriture s'engage concrètement, presque physiquement, à présenter simultanément l'immobilisme d'existences en suspens mais aussi la valeur d'un retour à l'évidence des choses ordinaires. Il montre ainsi combien la découverte d'un sens importe moins, au fond, mais aussi en surface, que la réalisation d'une expérience.

1) Une menace de sidération

L'ironie consiste à manifester la perte des valeurs par l'immobilisme des personnages, comme pétrifiés dans l'intemporalité d'un pur présent. Sans mémoire ni désir d'avenir, les exilés s'enlisent dans un présent que les répétitions, les procédés d'anadiplose, et les gérondifs incessants ne font qu'accentuer. A la vitesse des événements et du déroulement de la trame narrative s'oppose ainsi un processus de résistance et de ralentissement²⁰. Mentionné au début de nombreux chapitres, le lever du jour manifeste davantage un processus d'enlissement, un avènement impossible, que l'annonce d'un renouveau. Le jeune matador lui-même « n'a pas d'autre avenir non plus que de ne jamais mourir »²¹. La répétition des crises et des conversations, au café, montre en outre la pantomime mécaniquement réglée de personnages désormais incapables de susciter un renouvellement. De même, le monologue intérieur de Jake à la cathédrale ressemble à une parodie de prière sans début ni fin ("*I started to pray*")²². L'échec s'inscrit ironiquement dans le bégaiement du discours et d'une trame narrative qui semble s'enrayer dans une répétition moins obsessionnelle que mortifère.

Pourtant, le recours constant aux répétitions, à l'anadiplose ou à la coordination paratactique ne montre pas seulement l'enlissement et l'aplatissement d'un discours sans conscience ni sens. Dans sa latéralité, dans son glissement à la surface des choses et au ras des événements, l'écriture ne montre pas seulement son manque de confiance en la capacité des mots à explorer la profondeur du vivant. Elle met aussi en œuvre un art de l'approche, de l'approximation, visant à harmoniser les mots aux mouvements du monde.

2) Une remise au monde

Dans *A Moveable Feast*, Hemingway évoque explicitement son évolution d'une *mimesis* à une *poiesis* :

Since I had started to break down all my writing and get rid of all facility and try to make instead of describe, writing had been wonderful to do. But it was very difficult, and ... [it] often took me a whole morning of work to write a paragraph. (156)

Pour Hemingway, il s'agissait moins d'imiter la réalité que de l'inventer, afin d'en faire éprouver — expérimenter — l'intense complexité au lecteur. Ainsi, l'auteur s'adonne souvent à un dévoilement de la vision vers le toucher dans le roman (on remarque combien les notations visuelles sont réduites à un relevé de contours ou de couleurs primaires, tandis que les sensations tactiles sont systématiquement mentionnées). Il montre combien l'effacement du visuel, ou plutôt la révélation de l'invisible, dans ses détails les plus anodins, s'accompagne d'une harmonisation de la forme et du rythme des mots (le « faire à l'intérieur du dire », disait Meschonic) aux variations du moment. Traduisant souvent une émotion, cette coïncidence entre les mots et les choses s'apparente à une gestuelle, une approche des surfaces où affleurent peut-être les mystères du monde.

La « **description narrativisée** »²³. A l'hôtel Montoya, Jake et ses amis dînent au rez-de-chaussée, près d'une porte ouverte sur la rue où ont lieu les lâchers de taureau²⁴. Loin d'être seulement anecdotique, cette volonté d'être de plain pied avec l'action semble illustrer la manière dont l'écriture d'Hemingway

²⁰ Voir à ce sujet l'article de Christine Savinel dans le recueil d'Agnès Derail et Philippe Jaworski : « La composition répétitive de cette relève difficile mais qui toujours revient, crée un effet de présent prolongé, dans une précarité elle aussi renouvelée » (21). Les arguments suivants sont aussi empruntés à Christine Savinel.

²¹ Savinel, *in* Derail et Jaworski 20.

²² On songe ici à la manière dont Huck Finn entreprend de mimer les rituels et la rhétorique religieuse avant de conclure à son incapacité à prier.

²³ L'expression est de Genette, reprise par Clara Mallier.

²⁴ J'emprunte cette idée à Bruno Montfort (Derail et Jaworski 84).

renonce à tout surplomb cognitif afin de s'adonner à une progression au ras des choses et de leurs surfaces. Inauguré par Twain²⁵, l'usage de la coordination, de la contiguïté métonymique, rythmée par des "and" récurrents²⁶, donne à voir l'évolution linéaire et latérale du récit. Dans les descriptions, cette latéralité se caractérise par un entrelacement de la perception et de l'objet de cette perception.

De manière générale, l'écriture suit le rythme de l'action et le recrée, par le truchement des sons ou des répétitions. Ainsi, si la traversée des montagnes semble interminable c'est parce que les mêmes détails sont déclinés indéfiniment (les verbes deviennent postpositions et les noms se muent en adjectifs ; la route est obstinément blanche, les arbres verts et les montagnes brunes²⁷) et parce que le mouvement est successivement attribué aux marcheurs et au lieu même où ils marchent (les objets perçus deviennent sujets) :

We started up the road and then went across a meadow and found a path that crossed the fields and went toward the woods on the slope of the first hill. We walked across the fields on the sandy path. The fields were rolling and grassy and the grass was short from the sheep grazing. (101-02)

De même, au gré de répétitions, l'écriture semble suivre le mouvement des mains de Jake tandis qu'il recouvre ses truites de fougères dans son sac :

[I] then picked some ferns and packed them all in the bag, three trout on a layer of ferns, then another layer of ferns, then three more trout, and then covered them with ferns. (104)

Ainsi, les mystères insondables de la conscience affleurent dans les sensations — "Not the inward facts, but how the inward facts determine the registering of the outward scene."²⁸ Comme l'illustre la minutie technique et terminologique associée au geste et à l'outillage des pêcheurs, la quête importe davantage que la prise ("If they won't take a fly I'll just flick it around" s'exclame Bill)²⁹. Car c'est dans la précision d'un geste devenu artistique que le sentiment de perte, à défaut d'être sublimé, peut néanmoins être maîtrisé.

Le « corrélat objectif ». En 1920, T.S. Eliot propose sa théorie du « corrélat objectif » :

The only way of expressing emotion in the form of art is by finding an "objective correlative"; in other words, a set of objects, a situation, a chain of events which shall be the formula of that particular emotion; such that when the external facts, which must terminate in sensory experience, are given, the emotion is immediately evoked. (« Hamlet and his problems »)

Dans *The Sun Also Rises*, Hemingway omet aussi de mentionner les émotions du narrateur, afin de les laisser transparaître dans son évocation des gestes ou des objets qui les accompagnent. Cette perte du descriptif ou de l'introspectif au profit d'un art du détail, est souvent associée à la révélation d'un invisible, d'un vide, d'un évanouissement. Elle donne à voir combien la conscience, chez Hemingway, est affaire de corps : c'est à travers les sensations que se traduisent les émotions, ou la « morphologie des sentiments » (Tony Tanner).

Ainsi, certains détails inutiles, vibrants d'intensité, s'esquissent comme les impressions d'une conscience blessée à la surface de la réalité. A la sortie de l'Hôtel Crillon, où il a vainement attendu Brett, Jake note le passage de péniches vides³⁰ :

Crossing the Seine I saw a string of barges being towed empty down the current, riding high, the bargemen at the sweeps as they came toward the bridge. The river looked nice. It was always pleasant crossing bridges in Paris. (36)

De même, lorsqu'il revient au café où il a laissé Brett et Romero, la lente évocation de la table et des verres vides suggère sa douleur et sa solitude :

When I came back and looked in the café, twenty minutes later, Brett and Pedro Romero were gone. The coffee glasses and our three empty cognac glasses were on the table. A waiter came with a cloth and picked up the glasses and mopped off the table. (162)

Enfin, lors du départ de Bill, sans doute son seul ami dans le roman, l'évocation des wagons qui passent et de la voie soudainement vide traduisent moins le mouvement du train que la fixité d'un regard

²⁵ Dans son étude de *Huckleberry Finn*, Tony Tanner a consacré de belles pages à l'usage de la parataxe, ou de la coordination latérale d'éléments, dans *The Reign of Wonder*.

²⁶ Voir les travaux de Clara Mallier, et en particulier son article dans l'ouvrage coordonné par Agnès Derail et Philippe Jaworski.

²⁷ Voir l'article de Clara Mallier sur les couleurs dans l'œuvre d'Hemingway.

²⁸ Tony Tanner, *The Reign of Wonder* 231.

²⁹ Comment ne pas songer ici, comme au moment de la corrida, comme dans le regard d'un homme émasculé, à *Moby-Dick*.

³⁰ Comme le fait remarquer Clara Mallier, les péniches traduisent certes le désarroi ou le désespoir du narrateur, mais aussi immédiatement son plaisir d'être au monde.

découvrant brutalement la vacuité de l'existence³¹ : *"The window passed, the rest of the train passed, and the tracks were empty."* (203)

Dans sa mise en oeuvre d'une coïncidence entre l'affleurement véritablement sensoriel de l'intime et les événements ordinaires, l'auteur invente ainsi une poétique du manque — une écriture qui transmue la perte en art.

III. L'art de la perte, ou la perte comme origine de l'art

Au moment de la corrida entre Romero et Boca Negra, le narrateur semble disparaître, laissant les mots s'harmoniser à la danse du matador autour de la bouche d'ombre, l'animal meurtrier. Comme l'ont noté de nombreux commentateurs, la corrida acquiert alors une valeur métatextuelle : la pureté de l'art de Romero face à la mort s'apparente à l'écriture épurée et exposée d'Hemingway — *"the holding of his purity of line through the maximum of exposure"* (145). Dans la corrida comme dans l'écriture, l'art consiste à s'approcher au plus près de la perte, de son impossible nomination, dans un geste relevant davantage du toucher que de la vision (les *aficionados* se reconnaissent en se touchant de la main : *"nearly always there was the actual touching"* 115).

Or, cette coïncidence entre les mots et les mouvements de l'ombre ne dure qu'un instant. Comme l'annonce l'unique prolepse du livre (172), mais aussi le processus de démythification à l'œuvre dès la mort de l'animal, la transfiguration de la conscience de la perte en art ne saurait revêtir la valeur tragique d'une *catharsis*. Elle acquiert plutôt une dimension esthétique et poétique susceptible de révéler la valeur des moments ordinaires de la vie. Reconnus en solitaire, ces moments rassemblent en silence les êtres en déshérence du livre.

1) La corrida

Une chorégraphie. Si Jake guide et instruit simultanément le regard de Brett et celui du lecteur (*"she watched"* est répété en position anaphorique) au début des corridas³², le commentaire ou même le regard de Jake disparaissent au moment de l'affrontement entre Romero et Boca Negra. L'écriture met ainsi en scène et en abyme son approche des ombres mystérieuses et mortifères qu'elle ne saurait nommer. Comme Melville, qui encourageait ses lecteurs à aller chasser eux-mêmes le cachalot, Hemingway ne souhaitait s'adresser qu'à un lecteur ayant déjà assisté à une corrida³³, car les sensations éprouvées ne sauraient être verbalisées : *"the reader [...] will have a feeling of those things as strongly as though the writer had stated them"* (*Death in the Afternoon* 182). Ainsi, c'est en recourant au rythme (l'alternance des noms et des pronoms, la juxtaposition ternaire de la plénitude et de l'absence : *"All the passes he linked up, all completed, all slow, tempered and smooth. There were no tricks and no mystifications. There was no brusqueness."* (190-91) ou aux enchaînements sonores (*"It was a good bull, a big bull, and with horns, and it turned and recharged easily and surely."* (190) que son écriture imite moins qu'elle n'incarne les mouvements et les passes à la fois graves et gracieuses du toréador. Dans sa concision monosyllabique, la fusion érotique et fatale des corps de matador et du taureau recrée finalement la monstruosité centrale du minotaure : *"he became one with the bull"* (191). A travers l'évocation de la corrida, l'auteur donne ainsi moins à voir qu'à ressentir la manière dont l'écriture, devenant art, réussit à maîtriser le deuil de l'amour ou la venue inéluctable de la mort.

La perte du sens. Pourtant, l'art de toréer semble aussi démythifié, comme privé de sa dimension sacrée et cathartique. Dans *The Sun Also Rises*, Hemingway paraît jouer avec la nature purificatrice associée au rituel de la corrida. Sur un mode tragi-comique, l'affrontement entre le matador et le taureau rappelle la valeur primitive, tragique et liturgique, de la corrida, susceptible d'entraîner une purification des passions. Vestige d'une fête archaïque, la corrida semble en effet annoncer une sublimation de la souffrance du narrateur (son impuissance, son contact avec la mort) en une esthétique de l'érotisme et de la mort³⁴.

Or, dans une rare prolepse, l'auteur annonce simultanément, à travers une succession de détails incongrus, l'issue de l'événement et sa désacralisation — *"[Brett] left both ear and handkerchief, along with a number of Murati cigarette stubs, shoved far back in the drawer of the bed-table that stood beside her bed in the Hotel Montoya, in Pamplona"* (172). En conférant à Jake l'omniscience d'une narration à la troisième personne, l'auteur souligne la fonction subversive de cette remarque : l'offrande de Romero et le don de Jake sont *préalablement* privés de sens et de valeur symbolique ou sentimentale.

³¹ On pourrait aussi mentionner la manière dont seul un narrateur blessé éprouve la nécessité de mentionner le fait que Brett ouvre la porte de la chambre qu'elle partage avec Romero sans frapper. On note aussi la solitude qui s'inscrit dans le rythme ternaire d'une description de pluie : *"the streets wet and dark and deserted"* (148).

³² Il s'agit alors de donner sens au chaos, de ritualiser une mise à mort apparemment insensée : *"It became more something that was going on with a definite end, and less of a spectacle with unexplained horrors"* (145).

³³ *"[I]t is necessary to try to give the feeling, and to someone who has never seen [bullfights] a simple statement of the method does not convey the feeling. [...] At this point it is necessary that you see a bullfight."* (*Death in the Afternoon* 14).

³⁴ Voir à ce sujet l'ouvrage de Marie-Christine Agosto.

De même, si la danse de Romero et du taureau donne lieu à une chorégraphie narrative, à une harmonisation poétique des mots et du geste, le matador se trouve dépouillé de toute dimension héroïque ou tragique dès la mise à mort de l'animal. Celle-ci est d'ailleurs réalisée par le frère du matador (la première fois qu'il frappe, il ne parvient pas à tuer l'animal). Double fantomatique d'un matador légendaire, Romero³⁵ devient une marionnette dans une pantomime qu'il ne contrôle plus (traqué à son tour, il court en tous sens pour échapper à la foule et trouver la sortie de l'arène). La connivence, l'échange respectueux de paroles et de gestes (Romero tue le taureau *recibiendo* : l'animal semble venir vers une mort désirée), s'évanouissent en même temps que la dignité du taureau ("*The bull lay heavy and black on the sand, his tongue out*" (191) et le désir de l'homme (le sujet devient objet : "*he wanted*", scandé en début de description, se transforme en "*The crowd wanted him*, mettant en lumière la force aveugle et compacte de la foule qui l'emmène comme un corps mort ou un trophée vivant).

Ainsi, comme l'a souligné Agnès Derail, la corrida ne propose qu'un semblant d'ordre face au chaos : son esthétisation ne saurait véritablement réparer le souvenir de l'horreur insensée de la guerre. Loin de conjurer la perte, elle est encore une mise à mort. Or, l'instant « parfait » de la rencontre entre Romero et Boca Negra permet néanmoins d'envisager un nouvel être au monde, dans les « menues expériences du quotidien », dans ces gestes simples — « marcher, pêcher, manger et boire » — qui « rassemblent momentanément une communauté aléatoire et désormais désœuvrée » (Derail et Jaworski 11).

2) Les moments ordinaires

Réduite à un moment, la scène esthétique et poétique de la corrida permet de révéler l'intensité d'instant ordinaires qui, s'inscrivant comme en excès dans la trame narrative, annoncent une réconciliation avec l'existence, dans sa dimension la plus triviale et transitoire. En inventant une « syntaxe de la sensation » (Tony Tanner), Hemingway révèle la valeur des détails inutiles, et désormais insolites, de l'existence, qui seuls réussissent à résister à l'invasion du vide : "*You don't know where you're going, but you shut the door clearly behind you. Under the circumstances—the circumstances of vanished belief—it is all you can do.*" (Tanner 237). C'est en effet en s'harmonisant rythmiquement, syntaxiquement et stylistiquement aux micro-événements de la vie que l'écriture réussit non seulement à donner l'expérience d'une sensation, mais aussi la persistance d'une émotion.

Dans ses évocations de nature comme de ville, l'auteur instaure un dévoilement du visuel vers le tactile³⁶. Lors des marches à travers les rues ou les forêts (souvent le long de zones liminaires — les berges, les rivages, les remparts ou les frontières), les répétitions, les échos, les reprises chiasmiques détournent le discours de la quête d'un sens (géographique, ontologique ou métaphysique) vers la manifestation d'une sensation, et d'une présence au monde. L'évocation du lieu importe moins, au fond, que la sensation d'appartenance délivrée par le mouvement, ou l'acte même de passer. Ainsi, d'étonnantes similitudes permettent de relier un pont de bois à Paris (68) et les troncs d'arbres couchés au-dessus des cours d'eau de Burguete (102), comme les nuances sombres et douces de la Seine, autour de l'île Saint Louis ("*smooth and black*" 68) et celles de l'Arga, le long des murailles de Pampelune ("*black and smooth*" 159).

Les évocations de Paris sont caractérisées par « une musicalité presque hypnotique, le rythme et la sonorité des mots prenant le pas sur leur fonction dénotative » (Mallier 2009, 55). Ainsi, lorsque Jake regarde passer les foules, à la terrasse d'un café, ses tourments s'inscrivent musicalement dans les intermittences des signaux lumineux ("*the red and green stop-and-go traffic-signal*" 12), le martèlement des fiacres ("*the horse-cabs clippety-clopping along*" 12), ou les allers-retours des prostituées. Mais le plaisir d'un être au monde transparaît aussi dans l'évocation détaillée des gestes quotidiens. Au début du Chapitre V, le champ sémantique du commencement (le début du jour, la jeunesse des étudiants, les fleurs fraîchement cueillies), et la mention des plaisirs primitifs de manger et de marcher accompagnent l'évolution du héros de sa solitude statique à la terrasse d'un café à sa fusion dynamique avec les foules de travailleurs. En évitant des marionnettistes sur le trottoir, ou un peintre occupé à dessiner les lettres d'une publicité, le narrateur se détache des leurres de l'illusion afin de se reconnaître dans les gestes banals de la vie ordinaire.

En ce sens, le moment de pause à Saint-Sébastien, dépourvu de toute fonction narrative, ponctué de signes singulièrement inutiles au niveau de la diégèse (la citation de deux télégrammes, la description de deux scènes de baignade, la discussion avec le directeur cycliste...), ne saurait être assimilé à une seule perte de temps (faisant ainsi écho à la perte spatiale lors des errances parisiennes). Il marque au contraire, peut-être, la seule évolution d'un roman singulièrement, ironiquement, statique. Le séjour à Saint-Sébastien fait suite au constat de manque, après la fiesta : "*The three of us sat at the table, and it seemed as though*

³⁵ Romero lui-même n'est que légende ou double fantomatique : il est nommé d'après un matador du XVIII^e siècle, peint par Goya.

³⁶ Notons que la vision est souvent imparfaite et la perte de vue constante : Cohn porte des lunettes, Brett a besoin de jumelles, Bill ne s'observe que dans les miroirs. "*I'm blind*", avoue aussi Jake (194). Il évite de voir Brett, même au moment de leurs retrouvailles (on note un déport dans la syntaxe : "*With them was Brett*" 17). Il ne continue à assister à la dispute entre Cohn et Frances qu'à travers les vitres du café. Et il ne décrit pas le reflet de sa blessure, dans le miroir de l'armoire.

about six people were missing." (195). A l'« explosion » de Pampelune s'oppose ainsi la lenteur de l'ajustement des mots aux mouvements de Jake autour d'un port saturé d'humidité ("*The streets feel as though they had just been sprinkled*" (205), "*Everything was fresh and cool and damp in the early morning*" 208) ou d'un bain dans les rouleaux ("*I turned and floated*", "[*I*] *turned and swam*", 208). Si la vision d'un soldat amputé s'inscrit à la surface du texte comme un souvenir de guerre, les indices de renouveau s'esquissent comme une promesse de régénération : le narrateur associe certes le tournoiement vertigineux de ses pensées à un sentiment de solitude et de détresse face à l'intimité de sa perte (au Chapitre 4), mais l'harmonisation du discours à ses mouvements autour du port ou parmi les rouleaux semble annoncer une salutaire réconciliation avec les événements anodins de la vie : ("*It felt as though you could never sink.*" 208). C'est ainsi au moment où il reconnaît la nature insensée de la fiesta ("*It did not mean anything.*" 194) que Jake retrouve la valeur lumineuse, à la fois esthétique et vitale, des gestes familiers : "*The world was not wheeling any more. It was just very clear and bright, and inclined to blur at the edges. I washed, brushed my hair.*" (194).

3) L'émotion partagée

Ainsi, l'art d'Hemingway ne saurait être en pure perte : « L'écriture descriptive, [...] devient véritable expression d'un être-au-monde » (Mallier 2007, 159). En réduisant les descriptions à des notations extrêmement vagues (*nice, fine, lovely, beautiful...*), mais en nommant *justement* l'évidence (les arbres verts, les routes blanches, les églises fraîches), l'auteur donne à ressentir sans les nommer une souffrance ou un bonheur d'exister. Or, ces émotions sont souvent silencieusement partagées.

C'est en effet en artiste que l'écrivain manipule le langage afin de non seulement souligner les limites des mots, mais aussi de révéler la valeur expressive du silence, en deçà de toute signification. Si le mot *bullfight* demeure intraduisible, si le mot *aficion* n'est pas explicité dans le roman, c'est aussi parce que le mutisme est parfois plus expressif que les mots. Révélé de manière quasi plastique dans le roman, sous la forme de blancs, de marques de ponctuation ou de paragraphe, le silence est signifiant : il annonce sans le nommer le sentiment de communion qui réunit parfois les êtres en déshérence dans le roman.

Cette connivence est parfois douloureuse. Les scènes autour de la corrida « parfaite » sont en ce sens significatives : lors de la rencontre entre le matador aux yeux boursoufflés et le taureau atteint de cécité, les bégaiements de la syntaxe ("*offering [...] offering again*" 189) manifestent une douleur réciproque ; de même, lors de la transformation de Belmonte en animal blessé, la métaphore du loup traqué traduit la sensibilité du narrateur au désespoir de l'homme humilié. Cette pitié non exprimée transparait encore au moment où le matador s'installe au restaurant : "*The others ate a big meal. Belmonte did not talk. He only answered questions.*" (192). De même, lorsque Jake et Brett dansent ensemble au Zelli's, le discours et le dialogue s'enrayent autour d'un sentiment de récurrence ("*I had that feeling of going through something that has all happened before.*" 56) tandis que la musique s'évanouit dans le silence (« '.....' » 56), et manifeste ainsi une complicité dans la douleur. En outre, au moment où ils se retrouvent dans un taxi, les intermittences entre l'ombre et la lumière se substituent aux mots pour manifester, comme par hypallage, les oscillations d'un désir nécessairement condamné.

Mais cette connivence silencieuse traduit aussi parfois un bonheur commun et incommensurable. Dans le roman, elle transparait lors de la marche de Jake et de Bill à travers les sentiers ou les rues³⁷. Ainsi, lors de la déambulation noctambule de Jake et de Bill à travers Paris, le relevé de l'itinéraire menant de l'ombre de la cathédrale de Notre Dame aux portes de l'hôpital du Val de Grâce, en passant par la Rue Saint Jacques, s'esquisse comme une annonce de renouveau. Les rues de plus en plus étroites, l'obscurité de plus en plus profonde s'accompagnent d'une évocation dysphorique de maisons éventrées, ou d'un bateau s'évanouissant dans la pénombre. Mais balisant le parcours, l'élévation surréaliste des contours de la cathédrale, le scintillement des lumières du parc, la vibration d'un bus sur le départ, les airs de musique dans les bars donnent aussi à voir le bonheur d'un cheminement le long de lieux reconnus. A peine formulé ("*It's pretty grand*" 68), ce plaisir simple s'accompagne d'un repérage de scènes d'affection — un couple enlacé traversant un pont, une jeune fille nourrissant un vieil homme — qui ne traduit plus un sentiment d'aliénation et d'impuissance, mais la continuité d'une existence.

Si la perte hante le roman, elle est aussi à l'origine d'un art qui, tout en manifestant avec ironie le désenchantement et l'inertie d'une génération, donne aussi moins à voir qu'à éprouver la valeur salutaire des gestes simples de la vie.

Nathalie Cochoy
Université Toulouse 2 – Le Mirail

Bibliographie indicative

-AGOSTO, Marie-Christine. *Hemingway. Fiesta: The Sun Also Rises*. Paris, Atlande, 2011.
-ATHERTON, John, « The Itinerary and the Postcard; Minimal Strategies in *The Sun Also Rises* », *ELH: English Literary History*, vol. 53, n°1, 1986, 199-218.

³⁷ Le motif de la connivence fraternelle est récurrent dans la littérature américaine.

- BENJAMIN, Walter, « The Storyteller », *Illuminations* [1955], London, Fontana Press, 1992.
- CABAU, Jacques. *La Prairie Perdue*. Paris, Seuil, 1966.
- CHENETIER, Marc. *La Perte de l'Amérique*. Paris, Belin, 2000.
- DERAIL-IMBERT, Agnès et JAWORSKI, Philippe (dir.). *Ernest Hemingway, The Sun Also Rises, Entre sens et absence*, Coll. « Actes de la Recherche à l'ENS ». Paris, Editions Rue d'Ulm, 2012.
- HEMINGWAY, Ernest. *Fiesta: The Sun Also Rises* [1927]. London, Arrow Books, 2004.
- , *Death in the Afternoon* [1932]. Harmondsworth, Penguin, 1966.
- , *A Moveable Feast* [1964]. New York, Simon and Schuster, coll. « Touchstone », 1996.
- HOFFMAN, Frederick J. *The Twenties, American Writing in the Postwar Decade*. New York, The Free Press, 1962.
- MALLIER, Clara, « Le descriptif chez Ernest Hemingway : pour une ontologie moderne en littérature », *Polysèmes*, 9 (2007), 147-159.
- , « Le Paris d'Hemingway : une question de style », *Anglophonia/Caliban, L'Art de la ville*, n° 25, 2009, 51-62.
- , *The Sun Also Rises : Roman Holographique*, Presses Universitaires de France, 2011.
- TANNER, Tony. *The Reign of Wonder*. Cambridge, Cambridge University Press, 1965.
-
-

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

Texte de Theodore White (*The Making of the President 1968*, pp. 356-8).

http://cache.media.education.gouv.fr/file/agreg_externe/17/2/2012_agreg_ext_lve_anglais_2_212172.pdf

La première partie du corrigé fournit une explicitation des différents éléments utiles à la rédaction du commentaire tandis que la deuxième partie propose un corrigé dans la langue requise pour l'exercice, c'est-à-dire en anglais.

I – Remarques générales

Comme lors de la dernière session de l'agrégation, l'épreuve de civilisation cette année était un commentaire de texte en anglais. Bien que la question au programme fût nouvelle, les remarques faites dans le rapport du jury de la session 2011 (ainsi que ceux des sessions 2008 et 2009) restent valables. Le jury tient en premier lieu à rappeler qu'il ne sert à rien d'établir des pronostics basés sur d'improbables statistiques tant sur les parties du programme plus susceptibles de faire l'objet d'une évaluation que sur le type d'exercice alloué à la civilisation ou à la littérature. Ainsi, les candidats qui ont tablé sur une dissertation en civilisation ne se sont, semble-t-il, pas assez entraînés à l'exercice du commentaire de texte en civilisation et ont rédigé des copies ne répondant à aucune des attentes du jury dans un exercice à la méthodologie précise. Le but de ce rapport est donc de donner des conseils pour les futurs candidats. Le jury ne peut que conseiller aux candidats à l'agrégation d'anglais de le lire attentivement, ainsi que ceux des années passées.

Remarques préliminaires

Le jury tient tout d'abord à rappeler que la note obtenue par un candidat n'est en rien proportionnelle au nombre de pages rédigées. Cette année, certaines très longues copies (parfois 16 pages voire plus) ont obtenu des mauvaises notes tout simplement car les candidats cherchaient à tout prix à faire étalage de connaissances et n'avaient donc pas compris les règles élémentaires du commentaire. Mieux vaut une copie relativement courte qui fait preuve d'une réelle réflexion sur le texte et d'une organisation logique sans faille qu'une longue copie qui se détournerait trop rapidement du sujet pour plaquer des remarques plus ou moins hors sujet.

Il convient également de distinguer la question au programme du sujet proposé par le jury. Ce dernier s'inscrit bien entendu dans une vaste problématique décrite précisément dans le Bulletin Officiel mais vouloir à tout prix rabattre cette problématique sur le texte proposé, sans prendre en compte sa spécificité propre, entraîne le plus souvent de regrettables contresens. Cette année, plusieurs copies ont ainsi cherché à prouver que le texte de White était un exemple parfait d'une vision utopique propre à certains mouvements des années soixante sans se rendre compte que l'auteur était un commentateur extérieur aux mouvements bien que contemporain des événements décrits. La problématique du commentaire doit donc découler d'une lecture attentive du texte et non pas d'une vague reformulation de la question au programme.

De façon similaire, le jury a été étonné de lire des copies qui se concentraient principalement sur l'événement décrit par l'auteur, au lieu de se focaliser sur le texte lui-même. Raconter par le menu la Convention Démocrate d'août 1968 et les manifestations qui la perturbèrent n'aide en rien à comprendre la logique interne du texte et le point de vue de l'auteur.

La suite de ce rapport évoquera trois points essentiels auxquels il est recommandé aux candidats de faire particulièrement attention : la qualité de la langue écrite ; l'utilisation des connaissances ; la méthodologie du commentaire de texte.

Langue

L'agrégation d'anglais, est-il nécessaire de le rappeler, est un concours de recrutement de professeurs d'anglais. Au-delà des connaissances et de la maîtrise d'une méthodologie, il est attendu des candidats qu'ils rédigent leurs copies dans un anglais si ce n'est parfait, du moins riche, rigoureux et grammaticalement correct. Le jury a donc été particulièrement surpris de lire un certain nombre de copies rédigées dans un anglais indigne d'un candidat à l'agrégation. Certains candidats semblent méconnaître le vocabulaire élémentaire de la civilisation américaine : **democrat* ou **Democrat* au lieu de l'adjectif *Democratic*, comme dans l'expression « *the Democratic Convention* » (ici la majuscule est importante puisque l'adjectif renvoie au parti, contrairement à *democratic* qui qualifie un partisan de la démocratie) ; **Conservatives* (il n'y a pas aux Etats-Unis de *Conservative Party* ; utiliser la majuscule démontre donc une absence regrettable de culture générale sur le pays) ou **conservatists* au lieu de *conservatives* ; **the United-States* ou l'illogique **the United State* alors que l'expression ne prend pas de tiret en anglais et est suivie d'un verbe au singulier. Décrire les manifestants semble avoir posé un problème à de nombreux candidats : *manifestations au lieu

de démonstrations ; **demonstraters* ou **protestors* au lieu de *demonstraters* ou *protesters*. Certains autres termes ont également été employés de façon interchangeable alors qu'ils recouvrent des réalités différentes : *politics* (parfois utilisé par les candidats pour se référer aux politiciens), *policy* et *politicians* ne signifient pas la même chose et *to raise*, *to rise* et *to rouse* s'emploient dans des contextes différents. Il convient également de s'assurer de la signification précise de certains mots que les candidats ont parfois tendance à utiliser à tort et à travers : *dehumanization* (parfois orthographié dans sa forme verbale **to dishumanize*), *to debunk*. Le jury a également regretté que les candidats commettent certains gallicismes quand un terme anglais leur échappait : **legitimity*, **ennemies*, **an analyse* (pour une analyse), **to precise*.

La grammaire a parfois donné lieu à des erreurs tout bonnement inacceptables pour de futurs enseignants d'anglais : **the long hair are*, *each* suivi d'un nom au pluriel, *one of the* suivi d'un nom au singulier, confusion entre *there is* et *there are*, méconnaissance de l'utilisation du prétérit (par exemple, **they did not felt*). Les temps sont parfois mal maîtrisés : le jury rappelle que le présent simple doit être utilisé pour l'analyse du texte.

La ponctuation anglaise est différente de la ponctuation française et il est recommandé aux candidats de réviser l'emploi des virgules notamment.

De manière générale, certains candidats ne savent pas manier les différents niveaux de langue, ce qui donne des copies rédigées dans un anglais beaucoup trop familier. Par exemple, à propos des Yippies, un candidat a émis un jugement moral en écrivant : « *who need a few kicks in the butt.* » A l'inverse, le jury a été très satisfait de lire avec plaisir des copies qui démontraient une grande aisance dans la pratique écrite de la langue anglaise (vocabulaire riche et varié, précision des enchaînements logiques, syntaxe efficace non calquée sur celle du français). Relire attentivement sa copie à la fin de l'épreuve n'est donc pas une perte de temps mais la seule garantie de repérer et de corriger certaines erreurs de langue facilement évitables.

Connaissances

De nombreux candidats ont estimé que la question de civilisation américaine ne demandait pas un travail particulier et assidu tout au long de l'année précédant le concours. Ils ont pensé à tort que quelques vagues clichés sur les « gentils » hippies se rebellant contre le « méchant » système capitaliste pouvaient suffire à établir une réflexion personnelle sur la période envisagée. Contrairement aux apparences, donc, la question de la contre-culture américaine dans les années soixante est complexe et demande donc qu'on s'y attarde de manière approfondie. Il convenait de connaître précisément le contexte politique, économique et culturel des années soixante car comment comprendre une logique d'opposition si on n'est pas capable d'expliquer ce à quoi les différents mouvements protestataires s'opposaient ? La question au programme demande donc des connaissances précises : dates, acteurs de la contre-culture au sens large du terme mais aussi les principaux hommes politiques de la période, lieux, idées, etc.

Le jury attend des candidats qu'ils aient des connaissances solides sur la question mais il convient de ne sélectionner et de ne retenir que les connaissances qui permettent d'éclairer et d'analyser le texte. Les longs placages sur le *Civil Rights Movement* étaient donc hors sujet si ces références n'étaient pas mises au service d'une compréhension du texte. Après avoir pris connaissance du sujet, les candidats doivent faire une liste des connaissances précises qui peuvent aider à comprendre le texte. Ce travail de sélection peut sembler douloureux puisqu'il faut accepter de mettre de côté des connaissances précises mais qui sont secondaires dans le contexte du sujet. Une nouvelle fois, le jury rappelle que la note d'une copie ne dépend pas de la masse de connaissances récitées.

Au-delà de la maîtrise des enjeux de la question au programme, rien ne sert non plus de faire étalage de son savoir. Un candidat a ainsi convoqué dans sa copie Kant, Russell et Lacan pour regretter le manque de rigueur de l'auteur de texte : ces références intellectuelles ressemblaient plus à un *namedropping* malvenu qu'à une réelle volonté de se confronter aux enjeux du texte.

Il convient également de rappeler que les connaissances utilisées par les candidats ne peuvent souffrir d'approximations : Watts n'est pas un quartier de Chicago ; les Rolling Stones n'ont pas organisé un festival à Mont Altamont en 1972 ; la New Left n'est pas un parti politique ; le Black Panthers Party n'a été fondé ni par Malcolm X ni par Bobbie Brown. Les nombreux acronymes caractéristiques de la période étudiée ont aussi donné lieu à des confusions regrettables. A l'inverse, certains candidats ont su utiliser de façon très pertinente des connaissances précises et bien maîtrisées. Par exemple, comparer l'ouvrage de White avec celui de Roszak (*The Making of a Counter Culture*) paru la même année a donné lieu à de judicieux développements : là où Roszak montre avant tout l'unité idéologique des différentes facettes du *Movement*, White, dans le texte proposé, en démontre l'éclatement.

Au-delà des connaissances attendues sur la question au programme, le jury n'a pu que regretter l'absence de culture générale sur la civilisation américaine : croire que la convention mentionnée par White est le lieu de rassemblement des contestataires dénote une méconnaissance totale du système électoral américain, ce qui est regrettable pour un futur enseignant d'anglais qui sera amené à évoquer lors de ses cours des questions de civilisation du monde anglophone. Le jury conseille donc aux candidats de réviser

non seulement les questions au programme mais aussi les grandes dates de l'histoire du monde anglophone et le fonctionnement politique de ses pays.

Remarques générales sur le sujet de civilisation

Certains candidats ont visiblement été déroutés par la nature du texte. Certes le texte ne développait pas les arguments d'un tenant de la contreculture au sens large du terme et ne se plaçait pas dans une logique d'opposition à l'Amérique mainstream. White n'est clairement pas un hippie ou un membre de SDS. Cependant, le texte de cadrage de la question au programme précisait bien qu'il « conviendra également de s'interroger sur les interprétations contradictoires auxquelles [la contreculture] a donné lieu, » ce qui implique bien entendu de pouvoir mener une réflexion historiographique mais aussi de chercher à cerner comment les différents mouvements de protestation ont été perçus durant les années soixante. C'était d'ailleurs un des intérêts principaux du texte de White : comment un contemporain des événements cherche à comprendre un moment particulièrement chaotique de l'histoire politique récente des Etats-Unis.

Comme mentionné plus haut, il est impossible de comprendre la contreculture si on ne comprend pas le contexte dans lequel elle est apparue. L'étude du contexte historique implique de connaître les grands événements politiques de l'époque. Le jury a ainsi regretté que certains candidats aient appris un cours sur une série d'événements culturels (musique, romans, films) sans se soucier du contexte politique, ce qui démontre non seulement un manque de curiosité intellectuelle mais aussi un manque de rigueur scientifique.

Méthodologie

Au-delà des problèmes de langue et d'utilisation des connaissances déjà évoqués, ce qui a le plus fait défaut à de nombreux candidats est la maîtrise stricte de la méthodologie du commentaire en civilisation.

Repérages

Le premier travail du candidat est d'effectuer un repérage des éléments du texte qui peuvent donner lieu à une analyse. Le jury répète, une fois de plus, que tous les éléments du paratexte (nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, date de publication) sont de précieux outils que, malheureusement, trop de candidats ont négligés. Bien que Theodore White ne fasse pas partie des personnes qui devaient absolument être connues des candidats, certains éléments du texte et du paratexte devaient permettre aux candidats bien entraînés à l'épreuve d'émettre des hypothèses sur son identité. White se définit explicitement comme « reporter » (45), ce qui implique un point de vue extérieur aux événements mais qui leur est contemporain. La date de publication de l'ouvrage permet ainsi de placer le texte dans le domaine de l'histoire immédiate. Son titre et son sous-titre présentent déjà une ambiguïté : si « *A Narrative History of American Politics in Action* » connote le désir d'objectivité d'un observateur extérieur, le titre de l'ouvrage indique au contraire que l'auteur est déjà dans un travail d'interprétation, à savoir l'analyse précise des éléments qui ont mené à l'élection de Nixon en novembre 1968.

L'indication d'une date dans le titre aurait pu permettre aux candidats de comprendre qu'il s'agit d'un ouvrage provenant d'une série où l'auteur fait le récit de plusieurs campagnes présidentielles. En revanche, rien dans le titre et le sous-titre ne permet de placer White catégoriquement sur l'échiquier politique : contrairement à ce qu'ont affirmé de trop nombreuses copies, le titre n'indique pas que l'ouvrage est un panégyrique à la gloire de Nixon. Cela nous permet d'évoquer à présent l'épineuse question du point de vue adopté par l'auteur.

Le jury a ainsi été surpris de voir que tout l'éventail du spectre idéologique a été utilisé pour décrire le point de vue de White : d'une défense des protestataires dans une justification de l'action directe à une dangereuse perspective réactionnaire, en passant par une neutralité molle qui refuse de prendre parti. Quelle qu'ait été la perspective des candidats sur le point de vue de White, le jury a toujours privilégié les démonstrations claires et précises et a sanctionné les affirmations péremptoires. Affirmer que White est un Républicain (ce qui est faux) sans au moins chercher à le prouver par des références explicites au texte ne sert strictement à rien et ne permet pas de mieux comprendre le texte. De manière similaire, affirmer que White cherche à manipuler son lecteur et à influencer les votes en faveur de Nixon représente un contresens chronologique.

Plus problématiques pour les membres du jury ont été les différentes tactiques utilisées par certains candidats pour tenter de faire sens de la subjectivité de l'auteur. De nombreux candidats ont estimé qu'un journaliste ou un historien se doit d'être neutre et se contenter de relater des faits objectifs. L'écriture de l'histoire n'est pas une juxtaposition de « faits objectifs » et il est bien évident qu'un historien garde toute sa subjectivité quand il relate ou explicite un événement historique. Les formules comme « *instead of a neutral, objective civilizational document* » n'ont donc rien à faire dans une copie d'agrégation. Le jury ne peut que renvoyer les candidats au rapport de 2008 qui donnait déjà ce conseil : « Une mise en garde s'impose : en aucun cas un texte de commentaire ne doit être jugé, analysé ou expliqué au nom de son prétendu 'manque d'objectivité.' Il s'agit là d'une impasse méthodologique terminale et sans appel ». L'auteur n'est pas un ennemi: ce n'est pas la peine de faire son procès. Beaucoup de copies n'étaient en fait que des réquisitoires contre les supposées « vraies » intentions de l'auteur, en lieu et place d'une analyse de son propos. Il y avait souvent trop peu de distance critique, et les candidats se faisaient vite moralisateurs au nom d'une objectivi-

té qu'ils possèderaient contrairement à White. Des propos tels que "*the author deliberately ignores that...*" n'ont pas leur place; il ne s'agit pas de disserter sur les intentions supposées de l'auteur, mais d'analyser son texte. Il était inutile de condamner le point de vue de l'auteur, ou de le critiquer parce qu'il en faisait état.

De nombreuses copies ont donc entrepris de « rectifier » le point de vue de White, en démontrant que sa typologie ne fait pas état des femmes ou des homosexuels. D'autres ont cherché à réhabiliter la contre-culture et à contrer point par point tout ce que l'auteur avait à en dire. Le travail du commentaire n'est pas de rétablir la vérité sur un événement décrit mais bien de chercher à analyser comment et pourquoi cet événement est décrit de la sorte. Il ne faut pas accuser l'auteur de tous les maux possibles mais expliquer quel est son point de vue. Theodore White est en fait un journaliste et historien, proche de la famille Kennedy : il fait partie de la branche « libérale » (au sens américain et moderne du terme) du Parti Démocrate. La lecture complète de son ouvrage fait vite comprendre qu'il n'est pas un conservateur et que si son opinion des manifestants est négative, c'est tout simplement parce qu'ils ne respectent pas ce qu'il juge être la meilleure façon de faire évoluer la société américaine vers plus de justice et d'égalité, à savoir le système législatif. Pour en revenir au repérage à proprement parler, entre autres exemples dans le texte, il était attendu du candidat qu'il identifie clairement de quelle convention White faisait la description. De graves contresens ont ainsi été commis par certains candidats : il ne s'agissait pas de la Convention Républicaine ni de la convention annuelle de SDS ; bien évidemment Nixon n'était pas élu au moment de la convention ; les manifestations qui ont entouré la convention ne sont pas les "*Days of Rage*" qui ont eu lieu un an plus tard. La référence à Chicago aurait dû permettre aux candidats de clairement identifier l'événement. De façon similaire, la référence à McCarthy (34) a posé de sérieux problèmes que le jury ne peut que regretter. White ne mentionnait évidemment pas Joseph McCarthy, le Sénateur Républicain du Wisconsin, mort en 1957 et connu pour ses farouches et violentes prises de position contre le communisme, mais au Sénateur Démocrate du Minnesota, Eugene McCarthy, que certains activistes, parfois issus de la Nouvelle Gauche et du Mouvement des Droits Civiques, ont convaincu de se présenter contre Johnson. McCarthy était opposé à la Guerre du Vietnam, ce qui a créé un engouement énorme chez certains jeunes américains, à nouveau convaincus, après des années de méfiance et de découragement quant à la nécessité d'une alliance entre les radicaux et les libéraux, qu'il était désormais possible de changer le système de l'intérieur. McCarthy et sa "*children's campaign*" à laquelle certains hippies ont participé faisaient partie du programme de civilisation américaine et il était attendu des candidats qu'ils puissent le situer politiquement. White décrit donc un événement très précis et non pas, contrairement à ce qu'ont écrit certains candidats, les manifestations des années soixante dans leur ensemble. Ce travail de repérage allié à une utilisation judicieuse des connaissances a permis à plusieurs candidats d'opérer une pertinente contextualisation des manifestations de Chicago.

Problématique

Une fois ce travail de repérage effectué, plusieurs grands axes de lecture devraient normalement émerger. Ce sont ces derniers qui donnent naissance à une problématique permettant d'analyser le texte dans sa totalité. Contrairement à ce que croient de trop nombreux candidats, la problématique n'est pas quelque chose de mystérieux qui adviendrait par l'entremise de forces surnaturelles ; elle est simplement le fruit d'une réflexion personnelle et rigoureuse sur le texte proposé. Le sujet de l'ouvrage de White n'est pas de décrire la contre-culture mais d'expliquer le fonctionnement du système électoral américain en 1968, ses principaux acteurs, le rôle des primaires et des conventions, le comportement des électeurs et le rôle des médias dans la campagne. S'il mentionne les manifestants de Chicago, c'est simplement car ils se sont invités dans la campagne. White cherche donc à comprendre comment les manifestations et leur répression violente ont pu changer le cours de la campagne. White peut ici être assimilé à un témoin privilégié de l'histoire. Désarmé par les méthodes radicales des manifestants, il cherche donc à faire sens du chaos en proposant une taxinomie claire des manifestants. Il utilise les outils traditionnels de l'analyse à but didactique (liste, description des principaux acteurs dans une perspective quasi sociologique) pour donner sa vision d'un événement précis. Les candidats étaient donc amenés à s'interroger sur la nature du texte et sur la légitimité du discours de l'historien : comment rendre compte de l'histoire en marche sans recul, immédiatement ? Mentionner le manque de recul historique de l'auteur et sa subjectivité n'est utile que si ces remarques s'inscrivent dans une réflexion plus large sur la nature du texte et ne servent pas dans une entreprise de démolition de tous les arguments de White. Répétons une nouvelle fois que défendre la contre-culture en expliquant que White n'y comprend pas grand chose puisqu'il ne mentionne pas le désir de libération des Yippies et la philosophie émancipatrice de la drogue ne permet pas de comprendre son positionnement idéologique. La problématique se construit avant tout sur ce que l'auteur dit et sur la façon dont il le dit. Se focaliser uniquement sur ce que l'auteur ne dit pas dans ce qui, après tout, n'est qu'un extrait d'un ouvrage plus complet, représente une impasse méthodologique. Beaucoup de copies ont ainsi fait une liste méticuleuse des grandes étapes du Mouvement des Droits Civiques, en regrettant, par exemple, que White ne consacre pas plus de phrases à la non-violence prônée par Martin Luther King : s'il ne le fait pas dans cet extrait, c'est tout simplement car ce n'est pas son objet d'analyse.

Introduction

L'introduction d'un commentaire demande une méthodologie précise. Il convient dans un premier temps de mentionner le contexte étroit (ici la convention et les manifestations de fin août 68) et le contexte

plus large (ici l'année 68, la guerre du Vietnam, la campagne présidentielle jusqu'à Chicago). Quelques candidats ne mentionnent pas du tout, ou de très loin, comme s'il s'agissait d'un problème annexe, la guerre du Vietnam, alors que c'est précisément pour s'opposer à cette guerre et forcer le futur candidat Démocrate à l'élection présidentielle à prendre clairement position que les manifestants se sont rendus à Chicago. Par contre, il ne faut pas mentionner les événements qui sont postérieurs à ceux mentionnés dans le texte : les références au procès des Chicago 8 voire à l'élection d'Obama n'avaient pas leur place dans une introduction. Certaines introductions ne faisaient absolument aucune référence au texte, ce qui a été lourdement sanctionné : un commentaire de texte n'est pas une dissertation autour du texte mais une élucidation des ses principaux enjeux. Il n'est ainsi pas vraiment judicieux de commencer son commentaire par une citation extraite d'un autre texte. Il convient ensuite de présenter très clairement le texte : cette étape est fondamentale puisque la reformulation brève du texte est déjà de l'analyse. Le candidat doit enfin énoncer sa problématique et annoncer le plan qu'il va suivre. A ce sujet, il est recommandé aux candidats de rédiger leur introduction uniquement une fois le plan du commentaire entièrement établi. Cela permet d'éviter bien des contresens. Le jury a en effet été très surpris de lire certaines copies qui débutent par d'excellentes introductions analysant pertinemment la source (titre, date) du texte et percevant la plupart des enjeux du texte mais qui, dans la suite du commentaire, abandonnent complètement le plan annoncé et n'utilisent pas du tout le potentiel d'analyse que les introductions viennent de mettre en place.

Plan et démonstration

Le jury apprécie particulièrement les plans dynamiques, c'est-à-dire les plans qui sont de réelles démonstrations et non pas de simples juxtapositions de grands thèmes d'analyse. Une façon d'éviter ces plans serait de résumer la démonstration : si les transitions entre chaque partie de la démonstration se résument à des conjonctions de coordination, c'est que le plan demeure statique et ressemble à un empilement d'idées non reliées entre elles. Par contre, si les transitions sont complexes, c'est que le candidat est sur la bonne voie. D'où l'importance capitale des transitions entre les parties : il convient de résumer sa démonstration et d'indiquer qu'une autre perspective est possible, celle qui sera utilisée dans la prochaine partie. Le jury a regretté que de trop nombreuses copies utilisent des plans qui n'ont jamais fait leurs preuves. Les plans du type 1. Contexte historique, 2. Contenu du texte, 3. Rhétorique de l'auteur ou bien 1. La période précédant le texte, 2. Le texte lui-même, 3. La période suivant le texte sont donc à proscrire. Le jury privilégie toujours les copies qui offrent une réelle démonstration.

En ce qui concerne la présentation des copies, le jury rappelle qu'il n'est pas nécessaire d'écrire le titre des parties et que les parties doivent être de longueur à peu près égale. Plusieurs candidats, par manque de connaissances sur le sujet ou manque d'entraînement à l'exercice, ont jugé bon d'avoir une approche entièrement linguistique ou stylistique du texte. Même s'ils arrivaient parfois à des conclusions valables, il s'agit là d'une démarche extrêmement dangereuse puisqu'une absence totale de références au contexte ne permet jamais de comprendre les enjeux d'un texte.

Si les plans de la plupart des copies ont plutôt déçu le jury, ce dernier a quand même eu l'occasion de lire d'excellentes démonstrations. A titre indicatif, les plans suivants ont permis à certains candidats d'obtenir de bonnes notes :

1. Théâtralité de l'événement, 2. Fragmentation du Mouvement, 3. Polarisation de la société américaine.

1. Critique des militants, 2. Manipulation, 3. Les manifestations et le système électoral américain.

De nombreux candidats ont construit toute leur démonstration sur une critique à charge de White. Emettre un jugement moral sur l'auteur n'est acceptable uniquement que si cela est fait de manière pondérée et que les critères de l'évaluation sont clairement énoncés. Par exemple, repérer que White est ironique dans sa description des Yippies ou des innocents sans proposer une définition de l'ironie ne constitue pas une preuve en soi de l'ironie de l'auteur.

Le jury a en fait regretté le manque de discernement des candidats qui n'ont pas perçu que White opérait une gradation dans sa critique des manifestants. En effet, il ne traite pas de la même façon les innocents, pour lesquels il semble éprouver une certaine sympathie puisqu'ils s'engagent activement dans le système électoral, les Yippies, pour lesquels il ressent une forme de compassion paternaliste, et ceux qu'il nomme les manipulateurs. Il était attendu des candidats qu'ils fassent preuve de finesse dans l'analyse et qu'ils perçoivent les degrés de critique dans le texte de White. Par exemple, dans quelques copies, les « innocents » sont présentés comme de réels benêts, qui ne mesurent pas les enjeux et la signification de leur présence à Chicago. Le vocabulaire plus positif qui leur est associé est totalement occulté.

En règle générale, les candidats ne doivent pas se contenter de mentionner un point du texte mais ils doivent l'utiliser finement et l'illustrer. Par exemple beaucoup de copies ont repéré le but didactique du document, mais l'ont seulement mentionné en passant, sans l'utiliser dans leur propos et sans l'illustrer. De la même façon, il faut éviter les propos vagues comme "*strangely enough, the author...*": il faut préciser pourquoi c'est étrange et proposer une analyse sans se contenter de faire part de sa surprise.

Conclusion

Tout comme l'introduction du commentaire, la conclusion est un passage obligé avec des règles précises. Les candidats doivent reprendre les principaux arguments de leur démonstration pour répondre défini-

tivement aux questions posées en introduction. Le texte doit également être replacé dans une perspective diachronique : que s'est-il passé après les événements décrits dans le texte ? La vision de White parvenait-elle à rendre compte des manifestations dans toute leur complexité ? Enfin, la conclusion peut s'ouvrir, ce qu'ont réussi à faire les meilleures copies, sur une évaluation mesurée du texte ou sur un questionnement plus vaste que la stricte problématique du texte.

Remarques finales

Pour conclure ce rapport, qui se veut avant tout une preuve de la bienveillance des correcteurs de l'épreuve de civilisation, le jury a été très déçu du faible niveau des copies lues cette année en civilisation, particulièrement du point de vue de la méthodologie. Le sujet de la session 2012 n'était ni plus complexe ni moins abordable que les sujets des années précédentes. Si ces remarques peuvent sembler sévères, le jury demeure convaincu que le commentaire de texte en civilisation est un exercice qui permet d'évaluer avec justesse les candidats à l'agrégation. Un futur enseignant d'anglais se doit non seulement de maîtriser la langue anglaise mais aussi de savoir faire preuve de rigueur et de vivacité intellectuelle. Cette épreuve était tout à fait réalisable, preuves en sont les excellentes copies, rédigées dans un très bon anglais et qui ont compris les enjeux du texte proposé tout en sachant les rendre explicites aux correcteurs de l'épreuve. Le jury espère que les conseils humblement prodigués dans ce rapport seront pris en compte par les futurs candidats à l'agrégation d'anglais.

Le corrigé qui suit n'est en rien normatif puisqu'il représente une proposition de ce qui pouvait être fait. Certains candidats ayant proposé une perspective et un plan différents ont d'ailleurs obtenu de bonnes notes. Le jury rappelle enfin qu'il n'y a pas de plan type qui soit absolument attendu de la part des candidats. Certaines copies ont proposé des analyses fines et stimulantes du texte de White et ont ainsi obtenu de bonnes, voire de très bonnes, notes. Méthodologie rigoureuse, bonne utilisation des connaissances et langue de bon niveau sont les secrets pour bien réussir l'agrégation.

II – Proposition de corrigé

1968 is often described as a pivotal year in the history of the American counterculture, understood here as the general movement of protest against mainstream institutions. The Tet Offensive had made the Vietnam War one of the main objects of contention between the Johnson administration and protesters as it revealed the president's "credibility gap" between his affirmations of imminent victory and the harsh reality of battles. The war was also debated within the Democratic Party, which was preparing for the forthcoming presidential election. When President Johnson declared that he would not run for a second term, Robert Kennedy and Eugene McCarthy, who both opposed Johnson's policy in Vietnam, became the frontrunners. Eventually Vice President Hubert Humphrey, whose position on Vietnam was slightly ambivalent, decided to run. When Kennedy was assassinated in early June 1968, the two remaining candidates had to wait for the delegates at the Democratic Party National Convention, organized in Chicago from August 26 to 29, to settle the matter between them. Many protesters from the antiwar movement convened in Chicago to oppose the war and support a peace plank despite Mayor Daley's refusal to grant them marching permits. The situation fast became violent and was broadcast on national television. This is precisely the topic of the extract from Theodore White's *The Making of the President 1968*, first published in 1969. White describes himself as a "reporter" (45) and his perspective on the event is that of a contemporary witness. If the subtitle of his book, focusing on electoral politics and the campaign of 1968, can hint at a desired objectivity (the reference to "a Narrative History"), White nevertheless seems to condemn the behavior of both some of the protesters and the police. This text is a good example of immediate history ("American Politics in Action" in the subtitle of the book) in which a journalist/historian tries to make sense of a recent event. At first glance, White appears to have a rather mainstream point of view on the protesters. However, although he is somehow at a loss in front of this new generation of protesters, he nevertheless attempts to understand the chaos of Chicago by providing a clear taxonomy of the people who gathered to the largest city in Illinois. How is it then possible to account for history in the making? What are the tools used by White to explain the event that may have thwarted the Democrats' chance to win the presidency and to educate his readers? In other words, how are the demonstrations represented by an outsider to the Movement? It first seems necessary to focus on White's strategy to make sense of Chicago. His didactic approach indeed reads like a sociological drama. The portrait he draws of the Movement also needs to be studied: contrary to the Movement's proponents' dream of unity, it appears quite fractured and fragmented mostly due to the absence of common goals. Ultimately, what White describes is the opposition between two radically different visions of America that nevertheless seem to strangely coalesce.

1. How to Make Sense of Chicago White's Didactic Vision

As Theodore White attempts to make sense of a complex and recent event, his didactic perspective becomes quite explicit. For him, America must "learn" (2) about what happened in Chicago, presumably in

order to avoid having to undergo such mayhem once again. What may appear as a cliché about the social function of history – it is important to learn and understand the past so as to prevent similar mistakes in the future – is in fact a true and vital necessity for the sake of American democracy. The first mention of this necessary lesson, “as America goes on to learn more about mobs and street control” (2), may be seen as a reference to the Walker commission, a thorough official investigation on the causes of violence in late August 1968, which concluded that what happened in “the street environment of downtown Chicago” (1) could be likened to a “police riot.” It seems that for White, the truth about any form of event can best be grasped by a juxtaposition of different points of view: the government gave its own in December 1968, now White can give his, and later “philosophers” may ponder anew on the same subject. This lesson in “crowd dynamics” (4) is meant obviously for his intended readers but also for “America” (2) as a whole. White believes in the ideal of America, here personified so that the entire nation can better come together and feel its renewed unity after having been divided.

Quite paradoxically, White suggests that “a more perfect union,” to quote the Constitution, can only be reached by distinguishing the real culprits of the violence in Chicago. His mission is thus quite clear: “to separate out the manipulators from the manipulated” (3). In a way, it is possible to say that Chicago is merely a specific case study in a wider general trend of “crowd masses” (3). White indeed implicitly refers to other demonstrations, for example when he deals with “the Negroes”³⁸ who “over the previous three years [...] had proven the most violent of crowd masses” (5-6). What makes Chicago not necessarily a representative example but rather a unique case is that “for the first time, all the elements of American crowd dynamics were available.” (3-4). White thus sets out to describe a specific event and implies that his conclusions may be used to understand other similar events. In order to do so, the author needs a thorough and strict framework of understanding.

His most obvious tool of analysis is a rational list in which he classifies the different protesters from the less to the more important, from totally absent to more committed. He begins with “the blacks” who “decided to stand off” (8-9), moves on to the “curious” who have no other interest than simply being “where it is happening” (10-11), then to “the crazies” (13) who had come “to make fun” (28), to the moral “innocents” (30), and concludes with “the control group” (41). This rational perspective seems to be at odds with the very notion of “mobs” (2) but it is the only way White can apply preconceived general truths about “crowd dynamics” (4) to the specific event at stake here. White thus operates a form of dialectics according to which the example of Chicago can illustrate general theories and the rational framework of theory can help understand a unique event. The examples of these general sociological laws of American mobs are numerous in the text: “as always” (10), “in most American mobs” (30), “always in any mob” (36), “it is necessary” (39). Once this list, both general and particular, is set in place, White can focus more precisely on each of the groups mentioned.

A Sociological Approach

In his didactic logic of classification, White creates separate categories of protesters and he relies on distinct features to differentiate them. The first feature is physical as if the need “to separate out” these groups was first and foremost visual. The first group is defined by the color of its members' skin – “the Negroes” (5), “black injustice” (7), “the blacks” (8) – in clear opposition to “the elitist white radicals” (8) and “the white radicals” (9). The comparison with “white radicals” suggests that what White refers to is a subgroup of black radicals and not African-Americans in general. Although the total absence of African-American protesters in Chicago could be questioned, White seems to imply that they did not take part in the decision-making process that led to the event itself. The second group that is visually distinct is that of the Yippies “who wear beards, or stovepipe hats, or Australian bandoliers, or walk barefoot.” (15-16). This description can recall the stereotype of the hippie, rather than the Yippies in particular, even if the latter were characterized by outrageous attires meant to shock mainstream America. The physical appearance of Yippies and all proponents of the counterculture in general had a double function: their clothes clearly separated them from the rest of America and its mainstream values of conformity and, at exactly the same time, they functioned as collective signs of belonging to a group of similar-minded individuals. Clothes as visual signs thus created a self-enclosed subgroup that affirmed its unified individuality beyond potential divisions.

The creation of these coherent groups is also justified by White thanks to psychological explanations. If African-Americans made a conscious decision not to attend, the “curious” (10) were moved by a morbid fascination for what the media may have warned the nation about ahead of the event itself. The presence of the Yippies can be explained by their desire “to make fun” (28), which is one of the forms their “seeking identity” (15) took. For White, the Yippies' only real political claim is that of “mocking society” (21), which may

38 Contrary to what many candidates affirmed, the use of the term “Negroes” is not sufficient to claim that White is racist. Malcolm X had suggested the use of “African American” as early as 1965 but Negro was still considered acceptable by most whites and blacks in 1969. The only conclusion that could be drawn from the term was that White was older than the protesters.

explain his general disdain for this specific group. Quite understandably considering White's logic of gradation, the next group is more rational than the previous one and he explicitly uses a rather positive vocabulary to describe the validity of the presence of the "innocents" (30): "morality" (30), "cause" (31), "manhood and conscience" (31). In a way, White feels some compassion for the "innocents" (30) as he sides, not necessarily with their political ideals, but at least with their respect of the rules of the electoral game. The moral imperative of the "innocents" who "stand witness for a cause" (31) is a clear proof of the devotion of the young McCarthy supporters and calls to mind the moral idealism of the drafters of SDS's *Port Huron Statement* (1962). Ultimately, the last group to be described is probably the smallest one in terms of members but it is surely the most dangerous according to White: David Dellinger and his "National Mobilization Committee to End the War in Vietnam" (41-41) are indeed granted a "cause" (40), much like the innocents, but contrary to them, the object of their cause is postponed to the next paragraph: "The cause, peace." (42). Their purpose is obviously not to witness "American politics in action" and to support one candidate but to manipulate all the other groups in order to oppose the War in Vietnam and the governments, present and future, that started it and keeps it going. Each group is thus given a psychological reason to attend the Chicago demonstrations, from the most superficial attendees to the most dangerous schemers.

Theodore White tends to create homogenous groups without necessarily being able to distinguish the numerous individuals that composed those groups. This process of generalization may look like a simplification of the stakes of the demonstrations as they could have been expressed by their participants. For example White does not distinguish between the several days the demonstrations lasted: if, at first, some of the demonstrators went to Chicago to "stage a 'Festival of Life'" (28-29) to counter what they dubbed the "Convention of Death," the stakes were much different once the peace plank was soundly defeated. The mood of the protesters thus moved from a rather joyful opposition that was meant to be an alternative political force to a general sense of disgust at the entire system. White thus does not describe a process of radicalization but rather a motionless picture of the event. Another paradox of the text lies in White's claim to offer a study of "crowd dynamics" (4) while its methodology focuses on static groups apparently disconnected from each other. However, White is not interested in the groups in and of themselves, but rather in the way they interact. The event, understood as the unexpected combination of different political, social, and psychological factors, becomes an act in a wider drama.

A Theatrical Approach

White's "narrative history" can indeed be read like a play³⁹, or more precisely like the introductory list of characters. White first establishes the setting of his play: "the street environment of downtown Chicago in the week of the convention." (1-2). This one-time event is thus precisely located but its intended audience extends to the entire nation thanks to the presence of "the media" (20) as exemplified by "television" (24). White's metaphor may somehow be justified by the point of view of the Yippies who borrowed some of their tactics from the San Francisco Diggers. When the latter defined themselves as "life-actors", and practised guerilla-theater, the former expanded on this practice by including the media in their "manic wit for mocking society." (21) As White specifies, the Yippies had come to Chicago to "stage" their counter-convention. If the Yippies felt that theater could be a useful political tool, it is precisely because they felt that mainstream politics had become a massive spectacle. The Chicago play can thus be described as a battle for the attention of the media between the protesters and the convention itself. This battle was obviously aimed for "America" (2) understood here as the spectator of that show. In order to be fully appreciated, the characters in White's morality play had to be clear-cut and easy to grasp.

This may be the second meaning of White's list, beyond his didactic intent. Each of the groups, singled out by a §, becomes an actor on the TV stage. They are all clearly introduced: the characters "were the following" (4). As mentioned before, they are recognizable thanks to flashy costumes and a vocal presence. The characters can be likened to an American version of Punch and Judy, with Dellinger as the puppet-master, the Yippies as Punch, and the "police of Chicago" (42) as the constable. White is careful to explain that the necessary distinction between "good" and "bad" characters may not be that clear-cut since both "were equally guilty" (46) but it is quite clear that some of the participants may be more responsible than others for the chaotic mayhem surrounding the convention. In a way, White is one of the spectators of the show, one of the "curious" he derides. All in all, despite White's didactic distinction, the general impression given by the text is that of chaos, both in the streets and within the protesters. The dichotomy between manipulators and manipulated then offers a fragmented vision of the Movement far away from its proponents' dream of unity.

39 The metaphor of the event as a play is made explicit at the beginning of Chapter 8, from which the text is taken: "Drama was the mood of the year; Chicago was its high point; and thus, perhaps, it is best to begin the story as if one were approaching a passage of theater." (322) The Candidates obviously did not have access to that piece of information but the analysis of the extract as a play may have been inferred thanks to the subtitle of the book.

2. A Fragmented Movement *Absence of United Goals and Means*

The first element that can account for the fragmentation of the movement of radical protesters is the absence of united goals. At first, it seems that the protesters are present in Chicago simply for the sake of protest, without ever attempting to define a definite “cause” (34, 42). This is precisely what could explain White’s apparent disdain for this new type of protester: having no coherent cause to defend, they simply take to the streets because they want to see or be seen. His reference to the “curious” (10) is of interest here: White seems to express a form of condescension for those he calls the “gawkers” (10), as evidenced by the expression “simple-minded” (10-11) and his only use of direct speech, including a grammatical mistake (“I seen it, I seen it myself.” 11-12). This curiosity is very hard to fathom for the author since “the peerers” (10) cannot justify their presence by any form of political militancy: they have nothing to defend and nothing to oppose; they are literally goalless. Contrary to the “innocents” (30) and not unlike the Yippies, they are only focused on their very own private interest (“myself” 12) with no wider concern for society at large. It might be possible to compare the curious to the media in the sense that both are utterly fascinated by the radical forms of political expression. Like the curious, White can testify to the violence at Chicago. On the contrary, White expresses a form of admiration for the “innocents” (30), or rather, as mentioned before, for their “cause” (31). It is precisely because they have a moral imperative that “urges them to stand witness for a cause” (30-31) that White can use the term innocent. This imperative seems to be derived from an observation of injustice and a recognition that they may speak for a larger segment of the population: the simple fact of having a cause to defend in a militant but reasoned way is enough for White not to condemn them too much and to turn them into martyrs by the alliteration in “exposing their bodies to brutality and beating.”⁴⁰ (31-31). It may have been foolish of them to ignore “McCarthy’s directives” (33), but what White emphasizes here is the extreme devotion of the McCarthy kids, who respect American institutions and thus deserve praise.

At the other end of White’s system of judgment are the Yippies. Quite paradoxically, White devotes the longest paragraph of the text to the “crazies” (13) even though he claims that they should not be taken too “seriously” (24). Created by Abbie Hoffman and Jerry Rubin at a drug-fueled party on December 31, 1967, the “Youth International Party” (16) was meant to focus on “the blending of pot and politics into a political [sic] grass leaves movement – a cross-fertilization of the hippie and New Left philosophies.”⁴¹ The vegetal metaphor used by Hoffman in his description of the movement he helped create is rather strangely taken over by White who writes that they “sprout everywhere” (13). The words used by White are indeed strangely reminiscent of those used by the Yippies’ founders. Rubin, for example, wrote that “the secret to the Yippie myth is that it’s nonsense,”⁴² which can be equated to White’s “a giant put-on, a visual pun, a strolling farce” (14-15). White’s take on the Yippies is ambiguous at best: on the one hand, he uses his traditional political framework to try and make sense of them by labeling their organization as a political party; on the other hand he describes them with their own words. Their apparent lack of a cause is replaced by a desire to have fun and to mock society. Their means of action are also different from that of the other demonstrators: they used “happenings” (23), a term coined by Allan Kaprow in 1957 to describe near-theatrical events meant to have a political impact, and “the mimeograph machine” (22), which may be a reference to the proliferation of underground newspapers and magazines. One of the most famous examples of the Yippies’ theatrics was the nomination of pig named Pigasus as their own presidential candidate just before the Democratic Convention. White clearly does not understand the Yippies’ goals and their tactics but they are not the people that he criticizes the most.

His ultimate criticism is made against the “Mobilization” (44), which was founded in 1967 by David Dellinger. He was a radical pacifist who claimed that non-violence should remain the basic means of confrontation with “the adversary” (42). The “Mobe” was in fact an umbrella organization that contained many smaller anti-war groups with different values and different means. The “Mobe” was meant to unite them at a national level. Its most visible success was the October 1967 March on the Pentagon. The very fact that it aimed at uniting various organizations opposed to the War in Vietnam implies that strategies were widely discussed: should the protesters directly support the Vietcong and wave NFL flags at the risk of antagonizing more moderate protesters? Should it organize a wide national demonstration or focus on local protests? These problems were never truly solved but the visibility of the Mobe turned many Americans against the protesters even if they supported their goals. White’s point of view is thus in line with the national mood at

40 Even if White’s text attempts an immediate form of political analysis, the author nevertheless pays attention to style, as if it were the only tool to pay homage to the victims of a police injustice.

41 Abbie Hoffman, “The Yippies Are Going to Chicago,” *Realist*, July 7, 1968. Found in Irwin Unger and Debi Unger eds. *The Times Were A’ Changin’: The Sixties Reader*. New York, Three River Press, 1998; 329.

42 Jerry Rubin. *Do It: Scenarios of the Revolution*. New York, Simon & Schuster, 1970. Found in Alexander Bloom and Wini Breines eds. *Takin’ It to the Streets”: A Sixties Reader*. New York and Oxford, Oxford University Press, 2011; 280.

the time. He does not deny them the validity of their cause but implies that their tactics may not be efficient. He also gives them an ulterior motive of manipulation.

Manipulation

The first element that distinguishes “the manipulators from the manipulated” (3) is the fact that the former think while the latter feel. For example, the innocents “felt” (34) that McCarthy was the most apt at ending the war, while the control group is described as an intellectual elite. The manipulated are turned “into an unthinking mass of bodies” (38) by the scheming manipulators: the manipulated are only capable of “emotions” (38) and do not seem to think for themselves, which explains that they can be controlled by Dellinger and the Mobe. White’s generalization prevents him from recognizing the personal implication of many individuals but this is done for the sake of clarity. In that respect, White expresses utter disdain for the control group and a form of paternalistic compassion for the manipulated.

The most striking comparison in the text is that of the Mobe with “Turkish generals” (26), one of the few non-American references, which implies that their form of protest is not in line with what is admissible in the United States. There is a high level of provocation on White’s part in likening the manipulators to high-ranking military officials precisely because they opposed the war. The military metaphor is further enhanced by the specific vocabulary of war: “those who seek to control, to move, to marshal and mobilize,” “conscript” (36-37). For White, the radicals have become the domineering group they were meant to oppose. Just like the American government sending troops abroad “to be pulped and bloodied” (26), the Mobe sends unaware bodies “into the forefront of confrontation” (25-26).

The physicality of protest in the text hints at the political function of the body in the 1960s. As explained before, the Yuppies used their clothes to differentiate themselves from the mainstream. White also insists on their physical conditions: “their diseases (mainly venereal), their health (decayed from malnutrition and drugs)” (18-19). For most hippies, the human body was indeed the preferred site for personal expression and exploration. They used drugs such as marijuana and LSD in order to free their minds and feel closer to their inner selves once entirely released from the constraints of “the corporate society of America” (20). Whether they followed the rather rational precepts of LSD-guru Timothy Leary or the more communal tenets of Ken Kesey, those counterculturalists believed in an intimate connection between body and mind, which White also emphasizes through the link between the sick bodies of the Yuppies and “the disturbances (...) of their minds” (19-20). Beyond what some derided as entirely hedonistic recreation, the human body was also understood as a political tool by the politically inclined members of the New Left. White’s “exposing their bodies” (31-32) may recall a famous speech made by Mario Savio, one of the leaders of the 1964 Free Speech Movement in Berkeley. At a massive campus rally, Savio enjoined his listeners to “put your bodies upon the gears and upon the wheels, upon the levers, upon all the apparatus and you’ve got to make it stop.”⁴³ The New Left thus believed that the mere physical presence of people at demonstrations or during building occupations could be sufficient to clearly oppose what some called “the system.” What many did not realize at first but became clear in the second half of the decade was that all these “unthinking” (38) bodies could be manipulated by leaders of the Movement who saw physical confrontation as an end in itself.

The Logic of Confrontation: Violence for the Sake of It

Inspired by the early Civil Rights Movement, whose members were sometimes beaten and killed either by the police or by the resurgent Ku Klux Klan, those leaders thought that the display of police violence broadcast on national television would trigger a general outrage and force the country to side with their ideals. In a way, violence had become a means to better society. If White insists on “the street environment” (1), it is because the street was the place where demonstrations and their eventual repression took place. There was an attempt at reclaiming the use of public spaces to gain political grounds. Todd Gitlin even talks about “a mystique of The Street,”⁴⁴ according to which being in the streets to confront the police was more important than the goal of protest. This is what White infers at the end of the text when he writes that “the Mobilization sought confrontation; bloodshed would serve their purpose” (44). Being “pulped and bloodied by the cops” (26) was both a political tool used to awaken America and a badge of courage, a clear sign of the protesters’ “manhood” (31). White accuses Dellinger of seeking that confrontation regardless of the validity of his cause. However, claiming that Dellinger entirely controlled the rank-and-file of his movement is slightly extreme: the leaders were usually more radical than simple members and only a minority of activists professed violence. In the New Left’s logic of decentralization, the so-called leaders had in fact very little control over what was done at the bottom of the movement. This reference to violence, whether in self-defense or as an end in itself, was borrowed from “the Negroes” (5) by “the elitist white radicals” (8).

When White calls African-American “the most violent of crowd masses” (5), he refers to the Watts riots in the summer of 1965 and to other race riots that occurred over “the previous three years” (5), for example in Newark and Cleveland in 1967 and all across the country following the assassination of Martin Luther King

43 Quoted in Bloom and Breines, op. cit., 94.

44 Todd Gitlin. *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*. Revised edition. New York, Bantam Books, 1993; 252.

in April 1968. What shocked many politicians at the time was that the Watts riots took place only a couple of days after the passing of the Voting Rights Act. White's point of view is similar to that of many liberals, President Johnson being the most famous example. They did not understand the reasons for the uprising, believing that all forms of "black injustice" (7) had been completely eradicated by the successive federal laws. This absolute trust in the government's capacity to change society through laws is typical of the liberal ideology that White displays here. It is also the meaning of the reference to "the vigorous political roots of the Daley machine" (6-7), the Democratic mayor of Chicago. Daley felt that the urban African-Americans had no reason to rebel since all of their basic demands had been met by the federal, state, and local governments. However, White clearly perceives the radicalization of the black movement, which had moved from the peaceful Civil Rights Movement to the more radical Black Power movement. Exemplified by the Black Panthers Party, created in 1965 by Bobby Sale and Huey Newton, these groups focused on a sense of separate identity and claimed that violence should be used as a response to police repression. This marked a certain drift within the Movement as the moderate whites were appalled by the rhetoric of violence while black leaders called for a separation of the movements. In 1966, Student Non-violent Coordination Committee, then headed by Stokely Carmichael expelled all of its white staff and volunteers, believing that the influence of whites in the group prevented African-Americans from truly being responsible for their own destiny: as White writes, "Negro disaffection from the elitist white radicals" (8) pointed at a major split in the unity of the Movement. One can even detect a note of sympathy for African-Americans on the part of White as he mentions that "fortunately" and "quite sensibly" (8-9) they were smart enough not to let themselves be manipulated, which was obviously not the case for "the police of Chicago" (42).

The police's "stupidity" (43) can be explained by two reasons. First, they took "the crazies seriously" (24). The Yippies had threatened Mayor Daley with various claims: they said they would swim naked in the river, organize concerts and orgies in the public parks, and even pour LSD in the city's water. Daley, as a representative of the labor liberal tradition, could not understand these threats as political means and he thus sent policemen to check the local water supplies. Second, the "cops" (26), in one of the rare instances of informal speech in the text, played the part that was expected of them by the "calculating organizers" (25): they "played the role of adversary" (42-43) in White's vision of the event as a play. They attacked protesters, thus giving credence to their claims that absolute revolution was necessary when faced by violent repressions. However, according to White, the police are not entirely to blame as "the control group" (41) also bears responsibility in the onslaught of violence. This proves the protesters' failure in creating a coalition with the working class, in which many policemen were born. Bent on a rhetoric of violence, the Movement estranged itself from potential allies. What was at stake in Chicago was the opposition between two opposite visions of America.

3. Different Visions of America A Generational Divide

These two stands on the future of the country are based on a double generational divide. The first one existed within the Movement itself. The first generation of protesters, were born in the liberal middle-class and attended prestigious universities mostly located in New England and in California. Although they claimed that they favored action over ideology, they nevertheless grounded their ideas on intellectual reflection. Quite paradoxically for a "new generation," to quote the *Port Huron Statement*, they were influenced by older intellectuals and leaders. For example, Dellinger was 53 years old at the time of the Chicago protests. American youth, influenced both by a mainstream culture that was geared specifically toward their own interests and by a typically American trend of protest (from Thoreau to Kerouac), thus fashioned their own intellectual forefathers. This first generation, sometimes nicknamed the "Old Guard" when referring to Students for a Democratic Society, was soon replaced by younger radicals, less educated than their elders and coming mostly from the Midwest middle-class. At the 1965 SDS convention at Kewadin, this new generation, sometimes dubbed "prairie power," violently clashed with the Old Guard, whom they saw as disconnected from the true economic realities of American citizens. While the older generation aimed at bridging the gap between themselves and the working class, the new generation, less intellectual but more dogmatic, based its thoughts on students as the real vanguard of social change and no longer believed in the possibility of a strategic alliance with the liberal branch of the Democratic Party. It is this new generation that White laments in the text.

This points at the second part of the generational divide, that between White and the protesters. The author is quite visibly older than the protesters and refuses to recognize their mode of action as valid in the long run. He may integrate the Yippies in the American tradition of the hobo ("walk barefoot carrying their belongings on their back" 16), but at exactly the same time he denies them any validity by implicitly comparing them to animals: "the seasonal clusters where they come to roost" (17-18) turns the Yippies into migrating birds, without a home and thus without a clear attach to American reality. In order to make sense of this new American youth, he is forced to use his own traditional framework and puts them into preconceived boxes. As already mentioned, explaining that the term Yippies stands for "Youth International Party" (14) may

be useful for White's didactic aim but it fails to recognize that this label was meant to be a "pun" (15) "for mocking society" (21). For White, American politics is too serious to be mocked.

What truly distinguishes White from the protesters is their different interpretation of the role of dissent. For the author, social change can only occur through legislative means thanks to the actions of politicians elected by the people to be their direct representatives. He probably accepts the possibility of dissent since the First Amendment to the Constitution guarantees "the right of the people peaceably to assemble, and to petition the government for a redress of grievances." The problem for White is that the demonstrators in Chicago, with the notable exception of the McCarthy supporters, did not assemble peacefully but came there to derail the democratic process of election. On the contrary, America, whose ideal should be preserved at all costs according to White, had become the enemy for some of the protesters. While the Old Guard referred to American values inscribed in the Declaration of Independence to point at the discrepancy between these ideals and the current state of society, the new generation entirely discarded the very possibility of progressive reform in a Manichean wish for immediate action. America had to be destroyed in order to be built anew. The celebrated utopianism of the American counterculture no longer meant trying to build a better society with local means in the here and now but was postponed after an ill-defined revolution. Destroying a system that had proved its endurance for over a century and a half could only lead to anarchy and to a battlefield in what could become a national "confrontation" (26). For White, this danger should be avoided because the counterculture did not realize that it reproduced the hierarchy of the society it wished to replace.

Elites vs. Mobs

The fear of the power of "mobs" (2) is not specific to the sixties as it is deeply ingrained in the American mind. The constitutional debates were partly based on the Founding Father's distrust of the people to be consciously able to decide what was best for them at the political level. Alexander Hamilton, for example, was deeply disturbed by the possibility for populist demagogues to manipulate the minds of the uneducated masses. He believed in the necessity of a political elite that would have enough distance to ponder all the pros and cons of political decision-making. White's didacticism has already been evoked but it takes here a new meaning. If he wants America to "learn" (2), it is precisely because he does not want its citizens to be transformed into an "unthinking" (38) mob ruled by passions and "emotions" (38) but rather into a collection of educated citizens who can base their decisions on reason and education.

However, White goes further than Hamilton and Madison as for him the "calculating organizers" (25) are not politicians but members of the Movement who claim that they represent the people at large. Far removed from "the forefront of confrontation" (25-26), these "generals" (26) play with the lives of others for their own private and non-avowable ends of power. The elite supposedly talking for the people in fact only represent themselves and manipulate the vast majority of people. Here the "mass" (38) is clearly opposed to "a few" (39). This mass may be well-intentioned, as White himself recognizes when he deals with the cause of peace, but, in his view, it does not understand that the means imposed on them by the elite are probably self-defeating. Ultimately, one of the interests of the text lies in White's capacity to understand the relation between mainstream and counterculture in dialectical terms rather than as a dichotomy.

The Dialectics of Mainstream and Protest

Indeed, probably without being aware of it, White's criticism of the violent protesters parallels some of the remarks made by the early New Left. Early SDS members explained that the main problem of American society was that the people were largely absent from the decisions that directly affected their lives. They opposed the role of experts at the government level, whose ideas were grounded in abstract theories rather than on social observation. They wished to replace the liberals' optimism about the possibility of social change by a redefinition of politics at the local level in which the citizens could engage in "participatory democracy." For White, these early ideals have been lost on the way as the Movement itself reproduced the main faults of mainstream society: creation of a divide between the elites and the people, failure to build a coalition with potential allies such as liberals or the labor movement, use of force and violence in lieu of distance and reflection.

What is truly striking in the text is that the intellectual framework of the counterculture at large – to put it bluntly, the necessary implication of citizens in their lives – has made its own into the mainstream. White thus uses the arguments of the early Movement to criticize the late Movement. He even uses some of the favorite terms of the counterculture, such as "do their own thing" (9), which had become a true mantra for counterculturalists. If the ideas of the once radicals became mainstream (Robert Kennedy, Eugene McCarthy, and even Daley were opposed to the war; a renewal of politics at the grassroots level), it is quite understandable that, in turn, the Movement became more radical. If White considers that "both [the Mobilization and the Chicago police] were equally guilty" (45), he nevertheless paves the way for the liberal historiography of the sixties according to which the New Left and the counterculture are exclusively responsible for the failure of their dreams of a better society. As violence had become a staple of the radicals, the rest of the country was fast moving rightward.

Conclusion

Just a couple of months after the 1968 presidential campaign itself, journalist Theodore White published his personal account of that momentous year. In order to make the violent demonstrations that plagued the Democratic Convention understandable by a majority of his readers, White establishes a rational list of the people involved in this protest. As an outsider, he carefully describes the demise of the counterculture as a viable political alternative at the very moment it exploded into numerous minority movements when the creation of a majority was in fact needed. The two Americas that are evoked in the text – one based on respect for traditions and time-honored solutions, the other grounded on absolute rejection for anything mainstream in the utopian hope that a better society could emerge – were truly opposed but they paradoxically strengthened each other.

Nixon's call to a return to law and order may explain his election in November of 1968 by a country that had grown weary of the protesters' mode of action. Instead of choosing the tepid but sincere liberalism of Humphrey, voters preferred Nixon's more explicit rejection of this turbulent and vocal youth. A symbol of this apparent return to law and order was the highly publicized trial of the Chicago 8, who were accused of conspiracy and intent of fomenting a riot. The gap between the government and radicals then widened as the Weather Underground, for example, clearly called for a violent revolution and as Meredith Hunter, an African-American concertgoer, was brutally killed by a Hell's Angel at the 1969 Festival of Altamont. The killing of several students during demonstrations at Kent State and Jackson State universities by the National Guard may well have been the epitome of this opposition between mainstream and protest. One can wonder whether White would have found the students responsible for the repression by the police or if he would have equally divided the blame, but the study of this text has shown that White supported the rule of the law but not the brutality of absolute order.

In the last analysis, what make this text an important assessment of the counterculture by a contemporaneous fellow American is that it comes from a direct witness of the event. For White, immediate history can only be written by a direct witness whose legitimacy cannot be questioned. This may not be the definite account of Chicago '68 but it is one personal evaluation of the event.

Zachary BAQUE
Université Toulouse 2 – le Mirail

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

L'épreuve de linguistique et phonologie, d'une durée de six heures, prend appui sur un support textuel d'une longueur comprise entre 800 et 1000 mots. Le texte est généralement tiré d'une œuvre littéraire contemporaine, cette année un roman de John Fowles, *The Magus* (1965). Le volet linguistique de l'épreuve comporte deux types de questions : l'une portant sur l'analyse de trois segments soulignés et l'autre sur une question large portant sur l'ensemble du texte. La partie linguistique doit être traitée en français, tandis que la partie phonologie (qui fait l'objet du rapport spécifique ci-après) est à rédiger en anglais. La phonologie, la question large et les segments comptent chacun pour un tiers de la note. De fait, ne pas traiter l'une de ces questions peut compromettre l'admissibilité au concours.

Remarques d'ordre général

En premier lieu, le jury encourage vivement les candidats à suivre une préparation à l'analyse linguistique. Le jour de l'épreuve, les analyses doivent être rédigées selon une méthodologie rigoureuse qui ne s'improvise pas. Il est nécessaire d'adopter une démarche claire, de suivre un plan et des étapes dont la description est fournie plus bas. Les correcteurs ont, cette année, remarqué la présence récurrente de compositions sans articulations manifestes, ainsi que de longs développements de nature psychologisante, qui se substituaient à une véritable analyse linguistique. Afin d'éviter de telles erreurs, le jury recommande un entraînement régulier et ne saurait trop insister sur la nécessité de le faire débiter bien en amont du concours. Certains candidats, bien préparés à la nature de l'épreuve, ont obtenu de très bonnes notes. Dans la perspective de cet entraînement, il faut rappeler aux candidats que les domaines syntaxique, sémantique et discursif sont tous trois à travailler. En outre, la connaissance des catégories grammaticales fait partie des pré-requis, et il est bien entendu nécessaire de savoir distinguer un déterminant d'un pronom ou une conjonction de subordination d'un pronom relatif. Une analyse convenable ne peut être effectuée si les bases purement grammaticales ne sont pas maîtrisées.

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

Une analyse pertinente suppose que le candidat ait effectué en amont une lecture très attentive du texte. Il ne s'agit pas d'une simple lecture cursive, mais d'une lecture approfondie et active, au cours de laquelle on repère par exemple le ton ironique ou polémique de certains passages, en identifiant un éventuel style indirect libre, des questions rhétoriques ou encore les référents des sujets. Cette remarque vaut pour la phonologie comme la linguistique. Une bonne compréhension du texte conduit à une meilleure contextualisation des points à analyser et permet de mieux prendre en compte la spécificité du support textuel. Ces deux éléments sont essentiels pour éviter que les compositions des candidats ne se transforment en des récitations de cours. Ce sont en outre deux paramètres indispensables à l'étude du fonctionnement des formes en discours. Remarquons, de façon connexe, que les contresens interprétatifs sont amplement sanctionnés puisqu'ils laissent penser que le candidat ne maîtrise pas suffisamment la langue anglaise.

En ce qui concerne l'utilisation des six heures de l'épreuve, il semble judicieux de consacrer une heure à la phonologie, quarante minutes à chaque question étroite et le reste de temps à la question large. Le découpage proposé est bien entendu à moduler en fonction du degré de difficulté des questions posées. En somme, il s'agit pour le candidat de s'organiser afin de bien gérer son temps.

Bien que le candidat soit libre de choisir l'ordre de rédaction des exercices, il est conseillé de commencer par la partie phonologie. Son format est en effet très cadré, tandis que la partie linguistique est une tâche moins dirigée et requiert une lecture plus approfondie du texte.

Il va de soi que la présentation doit être d'une grande clarté. Le candidat évitera les ratures et veillera à ce que son écriture soit lisible. La qualité de la langue doit de plus être irréprochable dans le cadre d'un concours de recrutement : il ne faut pas oublier qu'il s'agit de sélectionner de futurs enseignants qui devront à leur tour être des modèles. Le discours relâché est à proscrire, de même que le style télégraphique. Le jury tient tout autant compte de l'exactitude de la syntaxe et de l'utilisation d'un vocabulaire précis et adéquat. Il accorde une grande importance à l'orthographe et à la grammaire. A titre d'exemple, les mots les plus couramment mal orthographiés cette année étaient « occurrence », « antécédent », « référent », « gradient », « subordination ». De plus, la fréquence élevée des fautes d'accord est problématique et est lourdement sanctionnée par les correcteurs.

Il est indispensable, lorsqu'une occurrence est citée, de donner le numéro de ligne. A l'inverse, on évitera de renvoyer à plusieurs lignes sans citer les occurrences. Le candidat se doit par ailleurs d'utiliser les conventions de citation pour marquer les emplois métalinguistiques. Ainsi, tous les mots, syntagmes ou

phrases cités doivent soit être soulignés, soit figurer entre guillemets (par exemple : « Le segment a silence est un syntagme nominal »). Le non respect de ces conventions rend les copies difficilement lisibles.

Segments soulignés

Les questions étroites portent sur trois segments soulignés dans le texte, sachant que chacun est évalué séparément. Ces questions ne sont pas liées entre elles et il n'est pas pertinent de rédiger une introduction générale englobant les trois points.

Généralement, les questions étroites portent chacune sur l'un des trois grands domaines de l'analyse linguistique, à savoir le domaine nominal, le domaine verbal et la syntaxe. C'était effectivement le cas cette année mais cette répartition, si elle est souvent pertinente, n'est pas une contrainte pour le concepteur du sujet. En effet, le choix des segments soulignés s'effectue selon les spécificités linguistiques du texte.

Il est attendu du candidat qu'il possède des connaissances théoriques solides. Toutefois, l'exercice ne doit pas se transformer en un placage de connaissances linguistiques ou une récitation de cours, le candidat se contentant d'exposer son savoir en relation avec tel ou tel fait de langue. Il est nécessaire d'utiliser ses connaissances afin de les appliquer en contexte : il s'agit d'une explication argumentée, dans laquelle le candidat doit exposer très clairement les enjeux soulevés par les points soulignés et procéder à une démonstration fondée à la fois sur ses connaissances et sur le co-texte. Toute argumentation présentée comme une suite d'idées simplement juxtaposées est sanctionnée. Le recours à la métalangue est valorisé à condition qu'il soit assorti d'une explication.

Pour chaque question, il est vivement recommandé de suivre l'ordre Description, Problématique, Analyse, qui offre l'avantage de construire un discours clair et ordonné.

La **description** constitue une première étape de l'analyse et ne doit donc pas être déconnectée du reste de la démonstration. Elle consiste à identifier le segment en le replaçant dans le cadre de l'énoncé dans lequel il se trouve. Cela implique une connaissance approfondie de la grammaire et de la terminologie pertinente. On attend des candidats qu'ils maîtrisent les catégories grammaticales et les fonctions syntaxiques, car ces éléments constituent le bagage indispensable d'un futur enseignant. Dans les cas précis où l'identification est l'objet de la problématique, il faut se garder d'apporter dès l'introduction une réponse définitive concernant l'étiquetage. Il convient dans un premier temps d'identifier l'**ensemble** du segment souligné avant de passer aux parties qui le constituent. C'est précisément cet ensemble qui permet de construire la problématique, et non les sous-parties. Les correcteurs ont rencontré de fréquentes erreurs concernant les fonctions grammaticales. Par exemple *a silence*, constituant le premier segment, a parfois été décrit comme le COD de *be*. Il s'agit là d'une erreur grave, qui est certainement évitable si le candidat prend la peine d'effectuer quelques révisions de base.

Dans le prolongement de la description, identifier la **problématique** revient à soulever un problème à résoudre. Il importe encore une fois de prendre en compte l'intégralité du segment souligné, ainsi que son insertion dans le contexte. Les éléments internes ne sont à commenter que dans la mesure où ils sont pertinents pour le fonctionnement de l'ensemble. Identifier des problématiques de second niveau reviendrait *a contrario* à passer un temps infructueux à se concentrer sur des éléments peu pertinents. Ainsi, pour le segment 2, la question de l'emploi de *that* et non de *this* est relativement anecdotique dans la mesure où le soulignement porte sur la totalité de la phrase *That's what frightens me*. La problématique doit en revanche porter sur la structuration de l'ensemble et sur sa valeur en termes opérationnels. Un autre type d'erreur relatif à la délimitation du segment tient à l'absence de prise en compte des bornes imposées par le soulignement. A titre d'exemple, les candidats ont souvent traité la troisième question (*I insist*) comme si le pronom de première personne était inclus dans le soulignement : le segment était alors décrit, à tort, comme une proposition, et en conséquence l'explication concernant le présent simple était absente.

En réponse à la problématique, l'**analyse** proprement dite doit être claire et progressive. Elle doit s'appuyer sur une démarche argumentative organisée et conduire à une conclusion quant à la spécificité du segment souligné. Il importe de relier la valeur fondamentale et l'effet en contexte des formes employées. Dans le troisième segment par exemple (*insist*), bon nombre de candidats ont perçu la valeur performative du verbe en contexte (ou, à défaut, l'idée d'ordre, de modalité déontique), mais trop peu ont cherché à analyser l'aspect.

Si le candidat doit tenter de déterminer les raisons qui ont conduit le concepteur du sujet à sélectionner tel point dans le texte, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille absolument trouver un caractère atypique aux segments rencontrés. On évitera à ce titre l'emploi de qualificatifs subjectifs, de surcroît erronés, tels que « incongru » ou « bizarre » pour désigner l'emploi de l'article A devant *silence* dans le premier segment.

Le propos doit être précis, d'un point de vue à la fois terminologique, argumentatif et théorique. Il convient de ne pas se contenter d'employer des étiquettes (ex : article A, marqueur d'extraction) mais de toujours expliquer ce qu'elles signifient. De même, on évitera le recours à la traduction comme argument. En soi, la traduction n'apporte rien à l'analyse si elle est livrée brute. Elle ne fait que révéler, au mieux, la différence de construction du sens entre le français et l'anglais.

Les manipulations, quant à elles, permettent de mettre en évidence les spécificités du segment souligné. Elles doivent être accompagnées d'une explication décrivant ce qu'elles apportent à l'analyse. Elles consistent en des substitutions ponctuelles, des ajouts, suppressions ou paraphrases explicatives. Ces manipulations ne sont pas à reléguer à la fin de l'analyse : elles font au contraire partie intégrante de celle-ci. C'est en effet par une dialectique entre les formes employées dans le texte et d'autres formes théoriquement possibles que le sens apparaît. Se posent ensuite deux questions, celle de la nature des éléments devant servir à manipuler et celle de la façon dont on doit manipuler. A la première question, la réponse est étroitement liée à la problématique choisie. A titre d'exemple, il ne semble guère utile d'effectuer une manipulation employant THE dans le premier segment souligné, car la phrase ne serait pas énonçable. Il est en revanche pertinent de substituer à l'article indéfini l'article \emptyset , car le terme *silence* fonctionne par ailleurs souvent en tant qu'indénombrable. Ceci nous conduit à la deuxième question, qui concerne la façon dont les manipulations doivent être opérées. Théoriquement, une manipulation ne fait varier la valeur que d'un paramètre à la fois. Il faut généralement veiller aussi à ce que cette manipulation demeure grammaticale, afin que l'on puisse percevoir une différence de sens pertinente. Lorsqu'il s'agit de faire apparaître des contraintes syntaxiques, en revanche, il peut être utile de montrer que certaines manipulations conduisent à des phrases agrammaticales, à condition de bien marquer celles-ci comme telles en utilisant les symboles conventionnels (astérisque pour l'agrammaticalité, points d'interrogation pour un statut peu ou pas acceptable). La même remarque vaut pour l'ordre des éléments, en lien avec l'insertion en contexte de certaines structures. Ainsi, dans l'analyse du deuxième segment (*That's what frightens me*), il est pertinent de remarquer que l'ordre est contraint, l'insertion en discours de *What frightens me is that* étant inenvisageable.

Ce qui suit est à considérer comme une proposition de corrigé. Mais d'autres pistes d'entrée et modes d'organisation pouvaient être choisis, tant que les enjeux majeurs étaient mis en lumière et les problématiques principales traitées.

Segment 1 : There was a silence (l. 1)

Il s'agit d'un syntagme nominal, constitué de l'article indéfini A et du nom commun *silence*. Le syntagme figure à la suite de BE dans une structure dite existentielle / présentative (du type THERE + BE + X).

La problématique comporte deux volets : le premier, d'ordre sémantique, concerne la présence de l'article indéfini, qui implique que le terme *silence* fonctionne ici en tant que dénombrable (ou discontinu) alors que ce même terme fonctionne bien souvent en tant qu'indénombrable (ou continu). En termes de catégorie de fonctionnement, le nom *silence* présente d'ailleurs des affinités naturelles avec l'indénombrable (ou continu) en raison du fait qu'il renvoie, non pas à un objet concret, mais à une entité plus abstraite. De fait, il s'agit d'examiner le choix et la valeur de l'article A, ainsi que le fonctionnement dénombrable qui en découle.

Le second volet concerne la fonction syntaxique du segment souligné, ainsi que sa place, en lien avec sa valeur informationnelle.

On remarque qu'à ce stade le problème principal rencontré dans certaines copies est l'absence de prise en compte de la catégorie de fonctionnement du nom, pourtant cruciale, car c'est elle qui constitue le questionnement principal lié au segment et qui oriente l'analyse.

Du point de vue du choix de la détermination, on constate que la saisie aurait très bien pu être d'ordre qualitatif uniquement (*There was \emptyset silence*). Avec un tel segment, on référerait à « du silence », et l'appréhension du référent serait notionnelle / continue.

Or, ici, on a affaire à une opération d'extraction : une occurrence de *silence* est construite. L'énonciateur-narrateur a choisi d'ajouter une délimitation d'ordre quantitatif, ce qui lui permet de référer à une unité de *silence*, de le faire fonctionner en tant que discontinu.

Ceci conduit à s'interroger sur la valeur de la détermination en contexte. Etant donné le sémantisme même du nom *silence*, les individuations possibles sont :

- soit de type essentiellement quantitatif : *a moment of / a period of silence*, sans pour autant aller jusqu'à la possibilité de dénombrement (**There were two silences*),
- soit de type quantitatif + qualitatif : *a particular kind of silence*.

Dans le segment examiné, une prépondérance de quantitatif (QNT) semble être à l'œuvre : cette détermination quantitative se mesure par contraste avec la détermination uniquement qualitative (*Silence*) qui est ensuite opérée à la ligne 6 lors de la clôture de cette toute première séquence descriptive. Avec le segment souligné, on a affaire à un « épisode » de silence.

Concernant la place et la valeur informationnelle du segment, on remarque que, si ce segment est situé après BE dans la structure existentielle, c'est parce qu'il apporte une information d'ordre rhématique. Cet agencement, lié à la présence de *there*, permet donc de conserver l'ordre canonique thème-rhème.

Enfin, du point de vue de la fonction syntaxique du segment, deux hypothèses sont possibles et ont été acceptées par les correcteurs dès lors que l'argumentation était cohérente.

Selon une première hypothèse, on peut considérer *a silence* comme sujet sémantique, notionnel, *there* étant le sujet grammatical. Une telle hypothèse se justifie notamment par le fait que *there* joue manifestement le rôle de sujet dans les questions fermées (du type : *Was there a silence?*) et les *question tags* (*There was a silence, wasn't there?*).

Selon une seconde hypothèse, il est possible de considérer *a silence* comme sujet syntaxique à part entière – et de fait, sujet inversé – *there* fonctionnant cette fois en tant qu'adverbe marquant un repérage à valeur de localisation (localisation à considérer au sens large, c'est-à-dire de nature énonciative). Cette hypothèse du sujet syntaxique se justifie notamment par le fait que l'élément suivant BE est, le plus généralement, l'élément qui détermine l'accord verbal (ex : *There were two moments of silence*).

Concernant ce fait de langue, les correcteurs ont constaté que bon nombre de candidats avaient perçu la problématique (ou, du moins, son premier volet), mais peu d'entre eux ont effectué un lien entre l'invariant de l'article A et l'effet décrit, ce qui limitait la pertinence du raisonnement.

Segment 2 : That's what frightens me (l. 16)

Cette question d'ordre syntaxique est celle dont le traitement par les candidats a été globalement le moins convaincant. Trop souvent, les développements se sont limités à des remarques intuitives ou une paraphrase du texte, sans conception linguistique.

Dans la description, il faut indiquer qu'il s'agit d'une phrase entière, dont le sujet est le pronom démonstratif THAT, suivi de la copule BE au présent simple (sous sa forme réduite), puis de la proposition subordonnée *what frightens me*, attribut du sujet THAT.

La problématique consiste alors à s'interroger sur la nature de la proposition en WHAT (s'agit-il d'une interrogative indirecte ou d'une relative nominale ?), à déterminer la structuration de l'ensemble, ainsi que la valeur de la construction en termes informationnels (en identifiant les opérations marquées par BE et WHAT). Le jury a trop souvent rencontré des problématiques fondées sur l'identification de THAT, sans prise en compte de l'ensemble de la structure.

La proposition en WHAT ne peut pas être interprétée comme étant une interrogative indirecte. En effet, le sémantisme des éléments de la proposition principale n'indique aucun questionnement, aucune hésitation, *a contrario* de ce qui se produit par exemple à la ligne 27 (*And I honestly don't know what it is*, qui est un exemple d'interrogative indirecte). Il s'agit ici en revanche d'une relative nominale, également appelée « sans antécédent », autrement dit d'une relative dont le pronom (WHAT, pronom neutre référant à l'inanimé ou à l'abstrait) contient – virtuellement, du moins – son propre antécédent. Une paraphrase possible serait en effet : *That is the thing that frightens me*, dans laquelle *the thing* peut être identifié.

La construction dans son ensemble correspond à une structure du type GN + BE + relative nominale : il s'agit d'une pseudo-clivée inversée. Ceci signifie que la phrase non marquée censée constituer le point de départ (*That frightens me*, qui comporte une seule relation prédicative) est brisée et organisée à des fins de mise en relief. Dans une pseudo-clivée simple, l'ordre des constituants serait *What frightens me is that*. Or, ici, la relation est inversée, ce qui place THAT en position initiale.

Il faut bien noter que cet ordre est contraint (la substitution par une pseudo-clivée serait totalement incongrue en discours), puisque THAT est essentiellement anaphorique et reprend les deux phrases constituant la réplique précédente (*This is real. Whatever else is unreal*). On remarque à ce sujet que l'emploi de THAT (clôturant, marquant une extériorité par rapport à la sphère de l'énonciateur) contraste avec THIS (non clôturant, marquant une appartenance à la sphère de l'énonciateur).

La construction se différencie ici de la phrase non marquée *That frightens me*. Ce que la structure pseudo-clivée inversée confère à l'énoncé est la mise en évidence d'un élément, procédé que l'on peut qualifier de focalisation (entendue au sens large de mise en relief d'un élément donné) ou encore de topicalisation, car l'élément concerné est focalisé tout en occupant la place du thème. Cet élément est THAT et il vient combler l'attente de remplissage informationnel marquée par WHAT dans la relation <that-be [what frightens me]>. Cette focalisation s'établit en contraste avec la présupposition contenue dans la relative nominale : le fait d'employer WHAT présuppose en effet l'existence d'un référent identifiable pour la relation prédicative <something-frighten me> (tout en n'indiquant pas la nature de ce *something* qui est donc à retrouver dans le reste de l'énoncé). Cette présupposition va de pair, dans le texte, avec l'état d'inquiétude du personnage, évoqué au préalable (cf. *I'd have died [...]*, l. 14).

Il importe de commenter également la valeur de cette structure sur le plan informationnel. Tandis que le prédicat *frightens me* serait présenté comme entièrement nouveau dans une phrase simple (*That frightens me*), ce prédicat est ici partiellement thématisé. Dans le segment, ce qui est au premier plan est ainsi la relation d'identité / d'identification (marquée par BE) entre le sujet focalisé (THAT) et la relation <something-frighten me>. Tout en véhiculant une présupposition du point de vue du locuteur, *what frightens me* se retrouve en position rhématique dans l'énoncé. Contrairement à ce qui se produirait dans une pseudo-clivée simple, l'information présupposée véhiculée par *what frightens me* est partiellement nouvelle pour l'interlocuteur (comme le montre l'enchaînement en *Why?*).

Cette structure peut être comparée à d'autres structures focalisantes : elle contraste notamment avec les pseudo-clivées simples (ex : *What frightens me is X*), qui font intervenir l'information focalisée en fin

d'énoncé (selon un principe de *end-focus*). Dans le segment étudié, le focus n'est pas final, et ceci est à relier à l'enchaînement textuel et à la valeur de l'énoncé en contexte.

Cette valeur, en effet, est implicitement polémique : les propos précédemment tenus par l'énonciateur (l. 15), qui se veulent rassurants, sont repris comme point de départ par la co-énonciatrice, Julie, pour montrer que c'est précisément leur contenu qui constitue la source de son inquiétude.

Il pouvait également s'avérer judicieux de comparer la structure avec d'autres pseudo-clivées inversées du texte, notamment aux lignes 48-49 : [...] *it's what you suspect*; et ligne 52 : [...] *that's what we feel*. Ces structures n'ont en revanche aucun caractère polémique, étant donné leur contexte d'apparition.

Le jury a constaté que les pseudo-clivées inversées étaient peu connues des candidats. Les correcteurs tiennent à rappeler que ce manque de connaissances, tout en étant préjudiciable, n'est pas rédhibitoire si les candidats font preuve de pertinence en analysant l'effet produit par la structure dans son ensemble. Le jury tient également à préciser que la notion d'extraposition est réservée aux propositions nominalisées et ne peut être systématiquement employée pour décrire un segment déplacé à droite.

Segment 3 : I insist (l. 89)

De manière générale, ce troisième point a davantage permis aux candidats d'employer leurs connaissances et de mobiliser leurs ressources.

Dans la description, il suffit d'indiquer qu'il s'agit du verbe *insist*, conjugué au présent simple et à la première personne du singulier. Il est ici construit sans complément explicite et l'énoncé dans lequel il figure est dépourvu d'adverbiaux.

La problématique, qui découle de la description, porte sur le choix du présent simple dans ce segment. La question se pose car le procès est dynamique et s'actualise au moment de l'énonciation, T_0 . De façon corrélée, il s'agit d'expliquer la valeur particulière de cette forme verbale.

On ne peut se lancer dans l'analyse d'un tel segment sans avoir au préalable réfléchi au sens du verbe *insist*. Ce verbe se caractérise par deux grands types d'acceptions :

- selon la première (de type épistémique), l'action dénotée consiste à asserter fermement qu'une chose est vraie, particulièrement lorsque les interlocuteurs ne partagent pas cet avis,
- selon la seconde (de type pragmatique), l'action dénotée consiste à exiger que quelque chose se produise ou qu'une personne accepte de faire quelque chose.

Dans le texte, c'est la seconde acception qui est à l'œuvre, car le personnage de Conchis vient d'employer un impératif traduisant ce que l'on peut interpréter soit comme une demande, soit comme une injonction (l. 86 : *My dear, you're over-excited. Go and rest*). Puis, par le segment *I insist*, il exige que l'action évoquée précédemment soit accomplie. Il y a donc un lien interprétatif fort entre les deux énoncés.

Ce questionnement relatif au sens du verbe permet ensuite d'examiner correctement la valeur de l'énoncé. Celui-ci peut être décrit sous l'angle de sa valeur illocutoire : au-delà de l'évocation du procès par la forme verbale (valeur locutoire), il y a en effet un acte de langage qui est accompli par le personnage de Conchis et qui vise à modifier le comportement de la co-énonciatrice.

Il convient de remarquer la différence existant, dans l'emploi du verbe *insist*, entre la première personne d'une part (*I insist*) et la deuxième ou troisième personne d'autre part (*You insist* ou *He insists*). C'est seulement dans le cas de la première personne que l'acte évoqué est accompli par l'énonciation elle-même. Dans les autres cas, il s'agit de descriptions d'actes de langage. Si le segment est translaté dans le passé (*I insisted*), il en va exactement de même : l'acte de langage est alors décrit et non plus effectué par l'énonciation. La valeur illocutoire est dans tous les cas présente, mais sous des formes différentes.

Cette valeur illocutoire est ici, plus précisément, une valeur performative. La notion de performativité caractérise les énoncés qui ne décrivent pas seulement un état de choses, mais qui constituent eux-mêmes une action. Plus précisément, l'énonciation et l'action dénotée sont indissociables. Prononcer l'énoncé permet d'effectuer l'événement qu'il signifie. Selon cette définition, *I insist* peut être considéré comme ayant une valeur performative, puisque l'action et l'énonciation sont co-extensives (le segment est en cela à rapprocher de la forme *I promise*, l. 24). On remarque toutefois la nuance existant entre le segment souligné et des énoncés performatifs prototypiques du type *I declare the meeting open* ou encore *I now pronounce you husband and wife*, qui ont en outre une valeur perlocutoire incontestable (l'action accomplie ne peut qu'être suivie d'effet) tandis que dans le cas présent, même si l'action d'exiger est indéniable, l'effet produit sur la co-énonciatrice n'est pas certain.

Examinons maintenant le lien entre l'emploi du présent simple et la valeur performative. Lors de l'énoncé d'une forme performative, le procès est perçu comme se déroulant intégralement entre sa borne initiale et sa borne finale. Or seul le présent simple permet cette présentation du procès car il a pour valeur fondamentale une absence d'ancrage en T_0 (moment de l'énonciation) : bien que le procès soit concomitant à T_0 , le point de vue reste extérieur, la saisie est ponctualisée, globale, informationnelle et non descriptive. La valeur de ce présent simple peut être dite aoristique.

La manipulation venant naturellement à l'appui de cette analyse est la suivante : si l'on substitue le présent en BE-ING au présent simple (*I'm insisting*), l'énoncé devient impossible à insérer dans le contexte. Avec BE-ING, on a fondamentalement un ancrage dans le moment de l'énonciation, si bien que l'on quitte le

plan informatif pour se situer en pleine description. L'interprétation d'une telle forme (grammaticale, bien que rare) serait celle d'un commentaire, par l'énonciateur, de son propre comportement.

Le jury a apprécié que la plupart des candidats aient perçu la valeur performative du verbe en contexte. Cependant, un certain nombre d'entre eux n'ont pas cherché à analyser le lien précis existant entre cette valeur et l'emploi du présent simple. Enfin, très peu de copies ont évoqué l'obligation d'employer la première personne dans les structures à valeur performative.

Question large : La coordination

Dans cette partie de l'épreuve, qui est à la fois synthétique et analytique, le candidat doit montrer qu'il a d'une part des connaissances précises sur la notion à commenter, d'autre part la faculté de « composer » avec le texte. L'exercice doit s'effectuer dans le cadre d'une rédaction ordonnée, à partir des occurrences présentes dans le texte et d'elles seules. Il faut bien avoir à l'esprit que l'intitulé de la question large a été choisi en fonction de la nature du texte. De fait, le candidat doit s'interroger sur la notion proposée, ses réalisations et sa délimitation, tout en prenant en compte les spécificités du texte lui-même.

La rédaction de la question large requiert au préalable une lecture minutieuse et un repérage des manifestations correspondant au phénomène étudié. Rappelons qu'un fait doit être bien représenté qualitativement ou quantitativement (ou encore sur les deux plans) pour être retenu par le concepteur du sujet. Le candidat doit donc mettre en évidence cette coïncidence spécifique entre le sujet et le texte. De fait, il est judicieux de consacrer une partie de l'introduction à cette mise en relation. Ce lien doit ensuite se retrouver dans le développement lui-même, afin que la rédaction ne s'apparente pas à du placage de cours ou à la rédaction d'un exposé théorique.

Le jury insiste également sur l'importance capitale de la définition du sujet : cette étape est indispensable afin de problématiser correctement la question, car la problématique s'articule bien souvent autour de questions définitoires. De plus, cette étape est nécessaire afin d'effectuer un relevé pertinent des occurrences concernées.

Cette année, la question large n'a dans l'ensemble pas donné lieu à un traitement convaincant, principalement par manque de connaissances syntaxiques. Le jury recommande aux candidats de ne pas négliger la réflexion sur les questions de syntaxe (ainsi que de morphosyntaxe). Peu de candidats ont en effet su définir la question de manière théorique. Par ailleurs, les correcteurs ont fréquemment rencontré dans les copies des repérages de faits qui ne s'accompagnaient d'aucune explication, ce qui donnait lieu à un simple catalogue de formes. En outre, les analyses d'ordre syntaxique sont souvent absentes. Trop nombreuses sont ainsi les copies qui se sont contentées de présenter des éléments d'ordre sémantique à propos des principaux coordonnants. Les correcteurs ont toutefois apprécié de trouver des copies de bon niveau, dans lesquelles les candidats s'efforçaient de problématiser véritablement le sujet en articulant les niveaux syntaxique, sémantique et textuel.

Une bonne introduction doit ici définir et caractériser la coordination, pour ensuite exploiter cette définition en se posant la question de l'unité et des limites de cette catégorie. Une telle démarche, fondée sur une définition solide, aurait permis d'éviter deux erreurs essentielles : d'une part, un traitement trop restrictif du sujet (limité à l'examen de AND, OR et BUT, sans interrogation sur les contours de la coordination), d'autre part, l'excès inverse consistant à inclure dans la coordination toute forme de lien entre deux éléments (ce qui a, de façon insensée, conduit certains candidats à intégrer à l'analyse la catégorie des subordinants ou encore des prépositions). Dans le même ordre d'idées (bien que le problème soit moins grave que le précédent), un trop grand nombre de candidats ne perçoivent pas la distinction entre conjonctions de coordination et connecteurs. C'est ainsi que YET, THEN et SO ont parfois été introduits sans nuance au même titre que les conjonctions de coordination prototypiques. Ce cas de figure se rencontrait le plus fréquemment lorsque les candidats n'avaient pas été en mesure, en amont, de caractériser le fonctionnement syntaxique des conjonctions de coordination.

Au titre des points positifs, la question du statut de la ponctuation et de la juxtaposition a été assez fréquemment abordée. Dans ce cas, les notions de cohérence et cohésion discursives ont souvent été judicieusement posées, mais pas toujours suffisamment creusées. Ce point permettait en théorie de faire le lien avec le traitement discursif de la question.

Corrélativement, les candidats doivent conserver à l'esprit que l'exercice consiste en une analyse linguistique et non pas stylistique. Si les commentaires sur le plan textuel sont pertinents, ils le sont uniquement lorsqu'ils sont bien étayés par des considérations d'ordre grammatical. A titre d'exemple, bon nombre de candidats ont remarqué que les procédés de coordination permettaient de rythmer la phrase, sans expliquer les spécificités syntaxiques et sémantiques de la coordination et sans analyser les modalités de cette contribution au rythme du texte.

Les candidats trouveront ci-dessous des éléments de corrigé, sachant qu'il ne s'agit là que de propositions. De nombreux types de plans et d'organisations conceptuelles étaient envisageables. Il ne s'agit pas d'être prolix mais de traiter les points essentiels.

La coordination peut se définir comme la mise en relation de deux unités de même rang syntaxique. Cela implique en théorie que les éléments se caractérisent par une même nature et une même fonction. La

coordination est ainsi supposée placer les éléments reliés sur un « pied d'égalité » syntaxique, puisque ces éléments ne s'inscrivent pas dans un rapport hiérarchique. De fait, les éléments reliés sont parfois dits « autonomes ». La coordination se définit en conséquence par contraste avec la subordination, qui hiérarchise les éléments reliés en les faisant figurer dans un rapport de dépendance syntaxique. Avec la coordination, on a affaire à des mises en relation qui se situent davantage du côté de la parataxe, tandis qu'avec la subordination, on se situe du côté de l'hypotaxe.

Le degré de parataxe caractérisant la coordination est toutefois inférieur à celui de la juxtaposition car les éléments coordonnés le sont à l'aide de marqueurs, appelés conjonctions de coordination (ou coordonnants). Les conjonctions de coordination prototypiques sont AND, OR et BUT. A cette liste est parfois ajouté le marqueur FOR, bien que son statut soit sujet à débats.

Outre certains traits syntaxiques caractéristiques, la coordination se définit « en creux », par contraste avec ces deux autres mécanismes de complexification que sont la juxtaposition et la subordination.

Si la coordination se définit essentiellement au niveau syntaxique, les coordonnants mentionnés semblent impliquer des relations sémantiques assez différentes entre les éléments reliés, et l'on suppose que l'autonomie des éléments n'est pas la même selon les marqueurs employés et selon les contextes. De façon connexe, la question des effets discursifs liés à la coordination se pose.

En lien avec ces observations, le **problème** principal est celui de **l'unité de la catégorie** que constitue la coordination : ses contours ne sont vraisemblablement pas aussi nets qu'ils ne le paraissent au premier abord. De fait, l'appréhension de cette catégorie est peut-être à envisager en termes de degrés. On peut notamment se demander s'il n'existe pas des caractéristiques plus marginales des conjonctions de coordination prototypiques qui les fassent, dans certains exemples, « basculer » ponctuellement à la frontière de cette catégorie. Dès lors que l'on se situe à la frontière, il peut être pertinent d'intégrer dans le champ de la coordination certains phénomènes moins prototypiques. Ces questions d'homogénéité et de délimitation de la coordination sont examinées à trois niveaux différents, nécessairement impliqués lors de la mise en relation d'éléments : sur le plan syntaxique, mais aussi sur les plans sémantique et discursif. Il s'agit donc de progresser de la forme au sens, et du sens à l'effet en contexte. A chacun de ces niveaux, on considère tout d'abord les exemples les plus prototypiques, pour ensuite examiner les cas qui le sont moins. Ce faisant, les trois points suivants sont abordés :

1- Le « pied d'égalité » syntaxique supposé caractériser les éléments coordonnés semble relatif.

2- L'autonomie des éléments coordonnés est vraisemblablement à remettre en question sur le plan sémantique. Une approche en termes de degrés s'avère, dès lors, plus pertinente.

3- Les effets discursifs semblent dépendre en grande partie des enchaînements propositionnels. Si tel est le cas, il est légitime d'intégrer à l'analyse les cas de coordination implicite.

Le texte proposé se prête à l'examen des points ci-dessus, sachant qu'il présente un grand nombre de conjonctions de coordination prototypiques (apparaissant de surcroît dans des configurations variées), mais également des exemples de marqueurs adverbiaux dont la catégorisation peut poser problème. Le texte se caractérise aussi par une alternance de séquences narratives et de parties dialoguées, au sein desquelles les phénomènes de coordination jouent des rôles discursifs différents. Remarquons d'ores et déjà que le marqueur AND paraît prédominant dans les paragraphes narratifs, le marqueur BUT dans les dialogues, tandis que les marques de coordination deviennent moins nombreuses vers la fin du texte. Il s'agit donc d'expliquer les emplois préférentiels des marqueurs en question selon les types de séquences, ainsi que la saillance initiale de ces phénomènes de coordination, par contraste avec leur diminution nette dans la partie finale du texte.

1. La coordination : un « pied d'égalité » syntaxique relatif

Sur le plan syntaxique, la coordination peut consister en la **mise en relation d'unités extrêmement variées**, allant de termes isolés à des propositions entières. La coordination peut également dépasser le stade intraphrastique pour être élaborée sur un plan transphrastique (mise en relation de phrases). Dans bon nombre de cas, ce sont effectivement des unités de même nature et fonction qui sont reliées. Trois points doivent cependant retenir l'attention :

- même dans le cas de ces exemples prototypiques, des différences existent bien souvent sur le plan formel entre les éléments reliés,
- par ailleurs, il existe des exemples bien moins prototypiques des coordonnants centraux,
- enfin, des adverbes à fonction de jonction peuvent être intégrés au champ de la coordination.

1.1. Les exemples les plus prototypiques présentent des mises en relation diverses

Examinons la nature des éléments reliés, en partant des constituants pour aller vers les unités syntaxiquement plus larges. L'objectif est de vérifier si les éléments coordonnés se situent sur un pied d'égalité syntaxique, comme évoqué plus haut.

Des termes simples peuvent être coordonnés :

l. 77 : His voice was ludicrously *abrupt and peremptory*.

En première approche, ce sont des termes simples (en l'occurrence des adjectifs en position d'attributs) qui sont coordonnés. On pourra toutefois noter une ambiguïté : la coordination concerne-t-elle ici uniquement des termes simples (adjectifs), auquel cas on a une analyse du type : His voice was ludicrously [*abrupt and peremptory*] ou bien a-t-on affaire à une coordination de deux syntagmes (en l'occurrence adjectivaux), sachant que le premier serait pré-modifié tandis que le second ne le serait pas ? En ce cas, le parenthésage serait du type : His voice was [*ludicrously abrupt*] **and** [*peremptory*]. On aurait alors une légère dissymétrie au niveau formel, bien que la nature des syntagmes soit équivalente.

On observe un phénomène similaire un peu plus loin :

l. 86 : *Go and rest*.

Dans ce deuxième exemple, deux verbes sont reliés mais nous verrons par la suite (sur le plan sémantique) que ces deux éléments sont peu autonomes. La symétrie apparente sera donc à nuancer.

Des syntagmes entiers peuvent être coordonnés :

l. 33-34 : I ate *a sandwich or two*.

Bien que ces syntagmes (nominaux, ici) aient la même nature et la même fonction, une dissymétrie existe sur le plan formel, puisque le second syntagme a pour tête un numéral. Il est nécessaire, sur le plan interprétatif, que le second segment soit relié au premier afin d'être correctement interprété. La séquence correspond en outre à une construction faiblement décomposable : nous y reviendrons en deuxième partie.

Des unités constituées de verbes et de leurs compléments sont également mises en relation :

l. 11 : But then she abruptly *pulled her mouth away and turned her head against my shoulder*.

Il s'agit bien d'unités de même rang syntaxique. On remarque toutefois une légère dissymétrie au niveau formel, puisque le premier segment est composé d'un verbe à particule (*pull away*) et de son complément d'objet tandis que le second est composé d'un verbe transitif complexe et de ses deux compléments.

De plus, la coordination de termes ou syntagmes peut s'effectuer à l'aide de systèmes corrélés : il peut s'agir de BOTH... AND ou encore de NEITHER... NOR :

l. 46 : I could see that that **both surprised and unsettled** her ; l. 34 : Like myself **neither she nor her sister** could understand the old man's paradoxical determination [...]

Les éléments « supports » que sont *both* et *neither* introduisent nécessairement le premier élément de la coordination. Nous y reviendrons en deuxième partie pour examiner ces systèmes corrélés d'un point de vue sémantique.

La coordination s'applique également à des propositions. Examinons le cas des propositions finies :

l. 5 : *She lowered her eyes again, and then her hands slipped behind her back*.

Lorsque deux propositions à verbes conjugués sont mises en relation, elles sont syntaxiquement autonomes, même si la question n'est pas aussi simple sur le plan sémantique. On note également la présence de la virgule, qui modifie la configuration. Sur le plan strictement syntaxique, elle établit une dissociation plus grande entre les éléments coordonnés que ne le ferait une coordination sans virgule. De façon corollaire, la virgule donne lieu à un effet interprétatif particulier, puisque le second segment semble greffé après coup. La question des effets liés à l'emploi de la virgule sera approfondie lors de la troisième partie.

Dans certaines configurations, **plusieurs propositions** sont impliquées par la coordination :

l. 3 : *A doubt dissolved in them, a candour was restored; and they tacitly accepted my judgment*.

Ici, deux propositions sont tout d'abord juxtaposées, puis coordonnées à une troisième. En conséquence, deux points de vue sont possibles : on peut considérer soit que la proposition introduite par le coordonnant est reliée à la précédente uniquement, soit que les trois propositions sont coordonnées entre elles, la coordination se « distribuant » relativement aux deux propositions juxtaposées qui précèdent. Cette seconde interprétation est la plus vraisemblable, la présence du point virgule entre AND et le segment qui précède constituant un argument allant dans ce sens. Quoi qu'il en soit, ce type de coordination permet un effet de clôture lors d'une énumération (ou éventuellement d'une liste). Remarquons par ailleurs que la présence du point virgule établit une forte dissociation entre l'élément clôturant et les précédents : il est possible de l'interpréter comme un effet d'ajout *a posteriori*.

Dans certains cas (mais représentés par un seul exemple dans le texte), des **propositions finies** sont **coordonnées à des niveaux différents** :

l. 7 : *The lips were warm and they moved under mine, and I was allowed to hold her body close*.

En dépit de l'emploi de deux coordonnants AND, il n'est pas possible d'interpréter une telle structure selon le schéma : *Prop 1 AND Prop 2 AND Prop 3. Nous avons au contraire un premier ensemble coordonné (délimité à droite par une virgule), qui est ensuite relié au second par une autre occurrence de AND, située à un niveau hiérarchiquement supérieur. Le schéma permettant de représenter ce phénomène serait donc : [[Prop 1 AND Prop 2] AND Prop 3]. En somme, une proposition composée est reliée à une proposition simple, ce qui constitue un cas de dissymétrie formelle, bien que les unités reliées soient de même rang.

Examinons également le cas des propositions non finies :

l. 8 : I was allowed *to hold her body close, to know its curves, its slenderness...* **and** also *to know, with a delicious certainty, that all was much less complicated than it seemed.*

Cette coordination permet la mise en relation de propositions non finies, ici des infinitives en TO. On peut se poser la même question que dans l'exemple cité plus haut (l. 3) : la coordination concerne-t-elle bien les trois éléments, ou seulement le second et le troisième ? Dans la mesure où les trois propositions infinitives se rapportent à la principale *I was allowed*, une interprétation en faveur de trois éléments coordonnés semble assez naturelle.

l. 18 : *Wanting to be sure. But not being sure.*

Des propositions non finies en ING peuvent également être coordonnées. On remarque que celles-ci ne sont pas rattachées à des propositions principales : la particularité de cet exemple tient à ce que ces propositions non finies constituent elles-mêmes des phrases (étant séparées par un point). La syntaxe est elliptique et le manque de fluidité discursive qu'elle semble refléter est accru par le point précédant la conjonction de coordination BUT : ce point final vient en effet marquer une césure entre les éléments reliés.

Des phrases peuvent donc être coordonnées :

l. 29 : *I'll try. But I can't....*

Puisque ce sont deux phrases qui sont reliées, il s'agit bien d'éléments de même rang syntaxique. Cela étant, le second élément, inachevé, serait dans cet exemple ininterprétable sans le premier. En outre, comme dans l'exemple précédent, c'est un coordonnant BUT qui est employé dans une configuration de coordination transphrastique.

Dès cet examen du plan syntaxique, il est possible de faire apparaître certaines données caractéristiques du texte. Les sept occurrences de BUT ne sont employées qu'après un point. Ce n'est pas le cas de AND, qui présente seulement trois occurrences de ce type sur dix-huit dans le texte. Dans la mesure où le point correspond à une mise en contact moins serrée, interprétable en tant que césure entre les éléments (avec comme équivalent, sans doute, une pause intonative à l'oral), ces données syntaxiques reflètent vraisemblablement le cheminement de pensée attribué aux personnages. Les phénomènes de coordination transphrastiques sont ainsi à associer à des enchaînements de pensée moins fluides, ce qui coïncide particulièrement avec l'emploi de BUT. Dans les cas où c'est le marqueur AND qui est employé de façon transphrastique (l. 27, 50 et 53), le cotexte présente des environnements de phrases courtes, voire elliptiques, qui peuvent, une fois encore, être associés à un manque de fluidité. Nous y reviendrons lors de la troisième partie.

De façon plus générale, les exemples ci-dessus présentent globalement des cas de symétrie de nature et fonction, bien que – nous l'avons vu – quelques légères dissymétries (cas de dissymétries internes) puissent être relevées sur le plan formel.

1.2. Cas de dissymétrie plus marquée (exemples moins prototypiques)

Des segments de formes différentes peuvent être reliés :

l. 46 : *No. But it had crossed our minds.*

Syntaxiquement, les segments reliés débutent tous deux par une majuscule et se terminent par un point. Mais, sur le plan formel, la dissymétrie est grande, car nous avons d'un côté affaire à une réponse courte et de l'autre à une phrase entière.

Les exemples sont relativement nombreux :

l. 50 : *"He wants us on a quicksand".* [...] **And** *also to realize we are?"* ; l. 60 : *"I very nearly didn't."* **But** *past now?"*

Dans ces deux derniers exemples, des phrases de formes différentes sont en outre prononcées par des énonciateurs différents.

Des éléments correspondant à des niveaux d'énonciation différents peuvent également être reliés :

l. 68 : “*What was he ?*” **But** *I never got an answer.*

Cette fois encore, BUT est encadré par des phrases de formes différentes. Il est possible de s'interroger quant à la délimitation exacte des segments reliés par BUT. Celle du segment droit ne semble pas problématique, mais celle du segment gauche est discutable : on peut soit considérer qu'il s'agit de la phrase précédant BUT, soit même du dialogue qui précède. Quel que soit le point de vue adopté, les segments en question sont prononcés par des instances narratives différentes : d'une part, un personnage, d'autre part, le narrateur. Cette dissymétrie est notable, bien qu'il y ait identité entre le personnage et le narrateur.

De façon maintenant purement syntaxique, on remarque que des éléments de nature différente peuvent être reliés :

l. 78 : *She was on her feet and staring furiously at the old man.*

Dans cet exemple, le premier segment est un syntagme prépositionnel ayant une fonction d'attribut du sujet, tandis que le second segment est composé d'une forme verbale en ING, d'un adverbe et d'un complément prépositionnel. En première analyse, il s'agit là ce que l'on peut appeler une prédication dans la terminologie de Quirk (autrement dit, d'un prédicat moins l'auxiliaire). Le statut de BE (copule ou auxiliaire) serait ainsi modifié lors du passage du premier élément au second. Mais on peut également interpréter la forme en ING comme un participe présent : on aurait ainsi une proposition nominalisée rattachée à BE, rendant la coordination possible.

Dans les exemples ci-dessus, des dissymétries assez nettes caractérisent les éléments reliés. De fait, il semble que la catégorie de la coordination puisse être représentée sous la forme de deux cercles : le premier contiendrait les cas les plus prototypiques, tandis que le second serait constitué d'éléments plus en marge. Dès lors que l'on peut déterminer des degrés d'appartenance à cette catégorie, même au sein des marqueurs prototypiques, on peut s'interroger plus amplement sur ses contours. Se pose ainsi la question de l'intégration de certains marqueurs adverbiaux susceptibles d'avoir une fonction jonctive.

1.3. Marqueurs généralement classés à la marge de la coordination

Traditionnellement, seuls les coordonnants AND, OR et BUT (avec parfois FOR) sont étiquetés comme coordonnants, dans la mesure où seuls ces trois marqueurs répondent favorablement à différents tests présentés comme constituant l'« invariant » syntaxique de la coordination : (a) ils se situent à l'initiale de l'élément coordonné, et non en incise ou en position finale, (b) ils forment avec cet élément coordonné une séquence fixe, qui figure toujours après le premier élément de la relation, (c) ils ne peuvent pas être précédés d'autres conjonctions de coordination, (d) ils sont à même de relier des constituants, (e) ils sont également susceptibles de relier des subordinées entre elles, (f) ils peuvent relier plus de deux propositions. Ces tests ont été retenus afin d'établir des lignes de démarcation entre coordination et subordination notamment, mais ils ne permettent pas d'établir une ligne de partage bien nette, étant donné que BUT lui-même ne contient pas tous les traits souhaités (il ne peut relier plus de deux propositions et relie difficilement des constituants). Quant à FOR, dont le statut de coordonnant est parfois contesté, il est souvent considéré comme étant à la frontière entre coordination et subordination en raison, notamment, du fait qu'il ne relie que des propositions et non des syntagmes, ce qui le démarque des coordonnants centraux. De plus, il ne relie pas de subordinées entre elles, ce qui le distingue là encore des coordonnants centraux et le rapproche des conjonctions de subordination telle que BECAUSE, par exemple. Considérant ces éléments, de même que les précédents, qui faisaient apparaître les marqueurs prototypiques eux-mêmes comme étant parfois à la marge, on peut s'interroger quant à l'ouverture de la classe de la coordination à d'autres marqueurs jouant un rôle de jonction. Dans le texte sous examen, le cas des marqueurs adverbiaux YET, SO et THEN retient l'attention.

Le cas de YET

l. 35-36 : *Like myself, neither she nor her sister could understand the old man's paradoxical determination to lure us into his game, yet seeming preparedness to abandon it.*

YET possède une fonction de jonction et relie ici des parties de syntagmes nominaux complexes, toutes deux déterminées par le génitif *the old man's*. Il les relie formellement comme le ferait une conjonction AND. Il est donc tentant d'intégrer YET parmi les coordonnants. Cela étant, il ne remplit pas tous les critères syntaxiques évoqués plus haut : il peut notamment, dans bon nombre de cas, être précédé de AND. Cette particularité n'est vraisemblablement pas à considérer comme un obstacle à son insertion dans la catégorie des coordonnants, si l'on conserve à l'esprit que même un marqueur comme BUT ne remplit pas l'intégralité des conditions.

Le cas de SO

l. 53 : “*Yes, that's what we feel.*” “**So** *the enigma is why?*”

SO se caractérise par une fonction de jonction similaire à celle des marqueurs précédents. Il relie ici des phrases de forme différente, mais nous avons vu plus haut que ce pouvait aussi être le cas des

coordonnants centraux. On note par ailleurs qu'il ne répond pas favorablement non plus à tous les tests (il ne peut, notamment, relier des propositions subordonnées, il met difficilement en lien des syntagmes et, dans certains énoncés, peut être précédé du coordonnant AND), mais le caractère rédhibitoire de ces tests peut, comme nous l'avons évoqué, être remis en question.

Le cas de THEN

l. 28 : "*He's telling us another supposed episode from his life*". [...] "**Then** we could meet after that?"

THEN possède également une fonction de jonction, relie des phrases, des propositions ou des syntagmes et s'avère proche de AND. Il pourrait néanmoins être précédé d'un coordonnant classique (en l'occurrence AND) et il est parfois mobile à l'intérieur du segment introduit, si bien qu'il n'est pas toujours classé lui-même parmi les coordonnants. En vertu de la zone périphérique que nous avons mentionnée plus haut au sujet des coordonnants prototypiques, il n'est toutefois pas incongru d'intégrer cet adverbe dans la catégorie des marqueurs de coordination (bien que sa mobilité potentielle le fasse intégrer à un niveau plus périphérique que YET et SO). Certains linguistes accordent d'ailleurs ce statut à THEN, en proposant l'étiquette d'adverbe jouant un rôle dans la coordination.

En conclusion de cette première partie, rappelons que les coordonnants prototypiques figurent parfois dans des configurations où ils ne répondent pas à tous les critères syntaxiques supposés définir la coordination. Il est donc nécessaire de considérer les marges de cette catégorie et il est de fait possible d'y inclure certains marqueurs plus périphériques. Quelles en sont donc les conséquences en termes de définition syntaxique ? Lorsque l'on reprend les critères évoqués plus haut, on peut caractériser les coordonnants moins prototypiques comme ne répondant favorablement qu'à une partie des tests évoqués. Les critères (e) et (f) sont notamment ceux qui peuvent faire défaut, autrement dit la mise en relation de subordonnées et celle de plus de deux propositions. Le critère (d), concernant la mise en relation de constituants, est en outre difficilement rempli par SO. Dès lors, il semble pertinent de considérer la coordination, non pas comme une catégorie absolument homogène, mais comme un ensemble de phénomènes présentant un centre et une périphérie. On pourrait ainsi parler de différents degrés de coordination, AND et OR étant plus prototypiques que BUT, qui est lui-même plus central que YET, SO et THEN. Notons que FOR, qui n'est pas représenté dans le texte, est comparable à SO, THEN et YET en ce sens qu'il ne répond pas favorablement aux tests (e) et (f). Il ne répond d'ailleurs pas non plus au critère (d).

2. Une autonomie des éléments coordonnés souvent remise en question sur le plan sémantique

Les éléments reliés par coordination, supposés se situer sur un pied d'égalité syntaxique, sont en conséquence bien souvent considérés comme autonomes. Ils contrastent ainsi avec les éléments juxtaposés, dits indépendants, et les éléments subordonnés, qui entrent dans un rapport de dépendance. L'autonomie propre à la coordination, bien qu'elle s'observe sur le plan syntaxique, semble devoir être remise en cause sur le plan sémantique dans la majorité des cas. Il apparaît, sur la base d'exemples faisant chacun intervenir des coordonnants centraux, que la réversibilité des éléments coordonnés est souvent délicate, voire impossible. Il existe en fait, pour chaque coordonnant, différents degrés de dépendance entre les éléments reliés.

2.1. Les phénomènes de coordination employant AND

Lors de l'emploi de AND, un élément B vient s'ajouter à un élément A. Cependant, bien que cet invariant se retrouve dans tous les exemples, le co-texte paraît jouer un rôle de premier ordre dans l'interprétation. Des effets de sens variés peuvent être relevés et, dans bon nombre de cas, on observe une relation de dépendance nette de l'élément B par rapport à A. Commençons par examiner les exemples dans lesquels les éléments restent relativement autonomes pour aller vers des degrés de dépendance bien plus grands.

Les cas d'ajout des éléments reliés

l. 77 : his voice was *ludicrously abrupt* **and** *peremptory* ; l. 7 : *the lips were warm* **and** *they moved under mine*.

Dans les cas d'ajout de ce type, il n'est pas totalement impossible d'inverser l'ordre des éléments coordonnés (cette inversion ne serait pas bienvenue en contexte, mais elle reste en soi possible). L'ajout est parfois rendu explicite :

l. 46 : I could see that that *both surprised* **and** *unsettled* her.

L'élément support *both* permet de confirmer l'effet d'ajout. De fait, les éléments restent relativement autonomes. Leur réversibilité, quoique théoriquement possible, s'avère bien délicate en contexte, car c'est ici la surprise qui cause la déstabilisation.

Cette réversibilité est parfois plus difficile encore, comme dans les cas particuliers où l'addition est renforcée par *also* :

l. 8 : I was allowed to *hold her body close, to know its curves, its slenderness...* **and also to know, with a delicious certainty, that all was much less complicated than it seemed.**

L'interprétation d'une addition peut, comme ici, être renforcée par la présence de l'adverbe *also*, qui signale explicitement un ajout. Les éléments précédents s'ajoutent eux aussi (nous pouvons considérer que nous avons affaire à une coordination de plusieurs éléments) et le coordonnant AND n'intervient à la fin que pour signaler le dernier membre de l'énumération. On note le rôle particulier de *also* : il ne place pas uniquement le segment *to know [...]* en fin de liste, mais permet de l'isoler. De façon corollaire, il peut être interprété comme signifiant « en plus de tout cela » : il donne donc à l'élément introduit un relief et une importance particuliers. On trouve des exemples similaires :

l. 53 : **And also why you have any remaining doubts about me** ; l. 50 : **And also to realize we are?**

Un autre cas particulier se présente, lors de l'addition d'un commentaire :

l. 26-27 : "*He's telling us another supposed episode from his life. I'm going to join you after dinner.*" She smiled up. "**And I honestly don't know what it is.**"

Bien que la relation soit encore celle d'une addition, elle ne se situe pas sur le même plan que les précédentes car ce sont ici une description et un commentaire, greffé *a posteriori*, qui sont reliés. En conséquence, les éléments coordonnés ne sont plus réversibles. Le commentaire B est nettement dépendant de l'élément A.

Les cas de succession temporelle

l. 3 : *A doubt dissolved in them, a candour was restored; and they tacitly accepted my judgment.*

On peut interpréter une relation de succession liée à la présence de AND même si, en soi, l'ordre des éléments ne paraît pas figé. Le texte présente d'autres exemples de ce type :

l. 31 : *she glanced back towards the table, and pressed my hands* ; l. 43 : *She flicked ash on the tiles, and smiled.*

Parfois, la relation de succession est explicitée :

l. 5 : *She lowered her eyes again, and then her hands slipped behind her back.*

La relation de succession dans le temps est rendue évidente par le marqueur *then*. En ce cas, les propositions ne sont absolument plus réversibles. Mais cette irréversibilité n'est pas limitée à *then*, comme en témoigne l'exemple suivant :

l. 11 : [...] *she abruptly pulled her mouth away and turned her head against my shoulder.*

Bien qu'il n'y ait pas ici de marqueur *then*, l'ordre des événements paraît logiquement figé. L'élément B est dépendant de A.

L'interprétation d'une conséquence témoigne aussi de cette dépendance.

l. 20 : *She was silent and I said quickly: "For God's sake trust me. I'd never hurt you."*

La nature des contenus propositionnels, mêlée à des considérations d'ordre logique, peuvent conduire à une interprétation du type conséquence. Ici, c'est parce que la co-énonciatrice reste silencieuse que le personnage masculin cherche à la rassurer. Une paraphrase en *so that* serait, de fait, possible. Le texte présente un autre exemple de ce type :

l. 33 : *I stopped her making any fresh tea, and we drank it tepid.*

Enfin, dans certains cas, les éléments coordonnés forment une unité quasi-lexicale. Ces cas de figure correspondent à l'interprétation d'une unité faiblement décomposable :

l. 86 : *Go and rest!*

Dans ce type d'exemple, les deux procès forment une séquence dont la structure est idiomatique (*Go and X*, construction à l'impératif) et l'interprétation de ce segment fait difficilement intervenir la notion d'addition. Il est envisageable d'opter pour une interprétation en termes de but, du type : *Go to rest.*

On se rapproche ainsi de la subordination.

Bien que l'addition constitue la valeur centrale de AND, il est manifeste que les effets de sens pris en contexte dépassent assez amplement cette valeur. On passe alors d'exemples où les éléments sont relativement autonomes à des configurations dans lesquelles l'élément B est fortement dépendant de A. Dans certains exemples (et notamment dans les deux derniers), la non-autonomie est telle que la comparaison avec la subordination s'impose.

Ce phénomène de dépendance plus ou moins grande se retrouve également dans le cas de BUT et de OR.

2.2. Les phénomènes de coordination employant BUT

L'emploi de BUT signale fondamentalement une rupture, un décalage ou un contraste entre les éléments reliés, ou encore entre l'élément B (ou ses implications) et les implications de l'élément A. Dès l'énoncé de cette valeur de fond (contrairement à ce qui se produit avec AND), il apparaît que l'élément B ne peut être véritablement autonome et qu'il entre dans une relation de dépendance par rapport à A. L'ordre des éléments ne sera, par définition, jamais réversible. On observe toutefois des degrés de dépendance variables entre les propositions. Commençons cette fois par les cas de dépendance les plus forts, afin de débiter par les exemples faisant intervenir le moins d'éléments implicites.

Les cas de contrastes ou oppositions explicites

l. 18 : *Wanting to be sure. **But** not being sure* ; l. 29 : *I'll try. **But** I can't...*

Dans de tels cas, la suppression de la conjonction BUT serait extrêmement délicate. Cela nuirait fortement à la compréhension des enchaînements car BUT marque un contraste ou une opposition nette entre les contenus. De fait, les éléments coordonnés pourraient difficilement être placés de façon autonome l'un après l'autre.

Les cas de contraste ou opposition entre le propos B et les implications ou la relation sous-jacente à l'élément A

l. 46 : *No. **But** it had crossed our minds* ; l. 60 : *"I very nearly didn't." "But past now?"*

Dns ce type de configuration, BUT ne relie pas strictement les contenus du segment gauche et du segment droit mais le contenu du segment droit et les implications ou la relation sous-jacente au contenu du segment gauche. En l'occurrence, la réponse *No* (à la ligne 46) pourrait impliquer que cette éventualité n'ait jamais été envisagée, ce à quoi s'oppose le segment introduit par BUT. De façon parallèle, la réponse *I very nearly didn't* (à la ligne 60) pourrait laisser penser que cette absence de mariage est source de regret (ou, du moins, toujours présente à l'esprit de l'énonciatrice) et le contenu du segment introduit par BUT vient précisément questionner les implications de ce fait passé, en établissant un contraste éventuel avec le présent. Tout comme dans les cas d'opposition directe, la suppression de BUT rendrait les enchaînements très difficilement compréhensibles.

Une remarque s'impose, à ce stade, au sujet du texte : on trouve peu d'exemples dans lesquels BUT met en relation des énoncés ou segments dans lesquels ce sont des contenus explicites qui s'opposent. Les occurrences de BUT réfutatif sont donc peu employées dans le texte. Sont en revanche très représentées les occurrences de BUT argumentatif, autrement dit les exemples dans lesquels ce sont les conclusions argumentatives des énoncés ou segments qui s'opposent. Au sein de cette catégorie, il est possible de distinguer deux sous-catégories : dans certains cas, l'élément B s'oppose, comme mentionné ci-dessus (à propos des deux derniers exemples notamment), aux implications ou conclusions que l'on peut tirer de A. On peut alors parler de triangle argumentatif. Dans d'autres cas, ce sont les implications ou conclusions de B qui s'opposent aux implications ou conclusions de A. La configuration est alors celle d'un carré argumentatif, comme dans l'exemple qui va suivre.

Les cas de contraste ou opposition entre les implications ou conclusions de A et celles de B

l. 10 : *The tips of our tongues touched, for a few seconds the embrace became tight, passionate. **But** then she abruptly pulled her mouth away and turned her head against my shoulder.*

A partir de la phrase de gauche, on peut reconstruire une conclusion du type « relation en bonne voie » tandis que la conclusion possible à partir de la phrase de droite est du type « relation en mauvaise voie ». On peut considérer ici que ce sont les conclusions argumentatives des deux segments qui s'opposent. On remarque en outre que, dans un tel cas de figure, BUT pourrait plus facilement être supprimé sans que l'enchaînement discursif devienne ininterprétable. Les marqueurs *then* et *abruptly* suffisent en effet à rendre l'enchaînement compréhensible car ils traduisent également l'idée d'une non-congruence.

2.3. Les phénomènes de coordination employant OR ou NOR

Les phénomènes de coordination employant OR sont peu représentés dans le texte puisqu'une seule occurrence de OR y figure, à laquelle on peut ajouter une occurrence de NOR. La valeur fondamentale de OR peut être décrite en termes d'altérité, ses effets de sens se précisant eux aussi en fonction du cotexte (alternative inclusive ou exclusive, reformulation, interprétation d'une condition négative). Dans le cas de (N)OR, tout comme pour AND et BUT, la dépendance entre les contenus est plus ou moins grande selon les types d'interprétations.

Le cas de NOR et la négation d'une alternative, ou d'un ajout

l. 34 : *Like myself **neither** she **nor** her sister could understand the old man's paradoxical determination...*

Dans ce type d'exemple, la présence de l'élément support *neither* est indispensable. NOR, quant à lui, peut être analysé de deux manières : soit comme la négation d'une alternative, soit comme la négation

d'une addition en AND (paraphrase possible : *she did not understand, and her sister did not understand*). Quirk *et al.*, qui optent pour cette seconde interprétation, classent cet emploi de NOR parmi les coordonnants centraux. Le degré de dépendance entre les éléments coordonnés est parfois plus prononcé encore.

Le marqueur OR et l'expression d'une approximation

l. 34 : I ate a *sandwich or two*.

Dans les cas d'expression de l'approximation, le segment introduit par OR est fortement dépendant du segment précédent. Cela est particulièrement saillant ici puisque, sur le plan interprétatif, le terme *sandwich* est à récupérer dans le premier élément de la coordination. Le fort degré de dépendance tient en outre à ce qu'il s'agit d'un idiome constructionnel. On remarque toutefois que la construction inverse, *one or two sandwiches*, est également possible. Par ailleurs, le placement du nom auquel se rapportent les numéraux est nécessairement final lorsque les éléments coordonnés sont en nombre supérieur ou égal à deux : ainsi, **two sandwiches or three* est impossible.

En conclusion de cette deuxième partie, les phénomènes observés peuvent se récapituler en termes de dépendance sémantique plus ou moins grande, se rapprochant parfois, notamment dans le cas de AND, de relations de subordination. Ces degrés de dépendance sont non seulement liés au type de coordonnant employé, mais aussi et surtout au type de contenus mis en relation, desquels dépendent les effets de sens.

3. Des effets discursifs dépendant des enchaînements propositionnels

Les effets textuels et discursifs de la coordination sont parfois décrits en termes de cohésion et cohérence. Il semble toutefois que ces effets discursifs soient divers et méritent d'être précisés :

- d'une part, du point de vue de leur nature,
- d'autre part, du point de vue des mécanismes qui les sous-tendent.

Nous nous demanderons notamment si les effets discursifs en question sont intrinsèquement liés à la présence des conjonctions de coordination.

3.1. Nature des effets discursifs produits

Concernant les effets discursifs liés aux phénomènes de coordination, deux grands types d'agencement semblent devoir être distingués : les agencements de la partie narrative, d'une part, et de la partie dialoguée d'autre part. En termes **de configuration de la partie narrative**, deux cas principaux se présentent.

Les phénomènes de coordination permettent l'agencement de séquences descriptives

l. 1 à l. 11 (deux premiers paragraphes).

Dans la séquence narrative initiale, on remarque tout d'abord une prépondérance de descriptions dans lesquelles figure AND puis, à la ligne 11, l'introduction d'un marqueur BUT traduisant un revirement : l'orientation des éléments coordonnés par AND était positive du point de vue du narrateur et l'emploi de BUT marque alors un changement d'orientation. Sur le plan de l'organisation textuelle, ce changement d'orientation traduit par BUT amorce la fin de la séquence descriptive initiale, pour laisser la place à du dialogue (passage du récit au discours).

Les phénomènes de coordination permettent d'ordonner et de rythmer les actions décrites

Le coordonnant AND, notamment, peut entrer dans plusieurs types de configurations, traduisant différents modes de déroulement correspondant aux actions décrites. On observe ainsi :

- un rythme binaire dû à une coordination de deux procès

l. 33 : *We went back to the table and sat.*

Ce rythme binaire est en outre modulé lorsque la séquence est entrecoupée par une virgule :

l. 31 : *She glanced at the table, and pressed my hands* ; l. 5 : *She lowered her eyes again, and then her hands slipped behind her back.*

La virgule confère au procès introduit par la coordination un effet d'action effectuée après coup. Chaque action paraît ainsi plus détachée, plus dissociée de la précédente que dans les configurations sans virgule, où les actions semblent s'enchaîner directement.

- un rythme ternaire, dû à une coordination de trois procès :

l. 34 : *I ate a sandwich or two, she smoked and we talked.*

- un effet d'accumulation dû à des coordinations multiples (ou polysyndètes) :

l. 7 : *The lips were warm and they moved under mine, and I was allowed to hold her body close, to know its curves, its slenderness... and also to know, with a delicious certainty, that all was much less complicated than it seemed.*

La répétition de AND crée un effet particulier d'accumulation. Cet effet est éventuellement renforcé par *also*, comme c'est le cas ici. En contexte, cet effet semble justifié par l'état de félicité du protagoniste : tous ces éléments sont orientés de façon extrêmement positive et leur accumulation traduit alors une abondance de facteurs agréables. Cette séquence descriptive contraste ainsi fortement avec la séquence dialoguée qui suit et qui se caractérise par des éléments plus rarement co-orientés, lesquels suggèrent des rapports plus compliqués, voire conflictuels, entre les protagonistes.

En termes d'**agencement de la partie dialoguée**, on remarque également divers effets.

Les phénomènes de coordination traduisent les orientations argumentatives des propos associés aux personnages. Dans le texte, l'emploi des marqueurs BUT est essentiellement associé aux propos des protagonistes, soulignant ainsi des oppositions ou contradictions caractérisant les contenus propositionnels : l. 17 : *Wanting to be sure. But not being sure* ; l. 29 : *I'll try. But I can't...* ; l. 46 : *No. But it had crossed our minds*.

Ainsi qu'il a été mentionné en première partie, tous ces coordonnants BUT ont, dans le texte, la spécificité d'être précédés d'un point, cette particularité étant à relier à l'absence de fluidité caractérisant le dialogue. Elle reflète, plus précisément, les hésitations et difficultés exprimées par les personnages quant à leur situation et l'incertitude dans laquelle ils vivent.

Les coordinations peuvent également refléter les rythmes conversationnels. L'emploi de marqueurs AND précédés d'un point peut être interprété comme traduisant des ajouts de propos *a posteriori*.

l. 26 : *He's telling us another supposed episode from his life. I'm going to join you after dinner*. She smiled up. **And** *I honestly don't know what it is*.

Le reste du texte présente un exemple similaire :

l. 53 : *So the enigma is why?* She gave a little nod of the head. **And also** *why you have any remaining doubt about me*.

Non seulement le marqueur AND est ici précédé d'un point, mais nous constatons qu'une rapide séquence descriptive, qui se rapproche d'une indication scénique, s'insère entre le coordonnant et l'élément auquel il doit être relié. Cet ajout après-coup traduit, une fois encore, les difficultés exprimées dans le dialogue, et notamment le manque de vision claire de la situation caractérisant les propos des protagonistes. Les coordonnants marquent également les relations inter-subjectives entre les personnages.

Les marqueurs BUT, s'ils peuvent être employés au sein d'un seul et même tour de parole, se rencontrent également à l'initiale d'un nouveau tour de parole, marquant alors une non-coïncidence ou même une opposition entre les propos des deux énonciateurs.

l. 55-56 : *No more than you must feel about me.* / **But** *you said it last time.*

Le coordonnant BUT signale ici une opposition entre les propos des personnages. Parfois, à l'initiale de questions, il en va un peu différemment, bien que la dimension inter-subjective soit toujours à l'œuvre.

l. 60 : *I very nearly didn't.* / **But** *past now?*

BUT introduit cette fois une question, ce qui montre bien que le rapport entre les propositions ne consiste pas en une opposition pure. Il s'apparente davantage à un achoppement prenant la forme d'une demande de précisions quant à un éventuel contraste entre passé et présent.

Vers la fin du texte, le dialogue entre les personnages est en quelque sorte mis à mal, la relation inter-subjective n'est plus à l'œuvre en raison de l'arrivée du personnage de Conchis. En témoigne la présence d'une coordination BUT, reflétant une transition entre le plan du dialogue et le plan narratif.

l. 67 : *What was he ?* / **But** *I never got an answer*.

La transition marquée est forte, car on quitte alors le discours pour revenir au récit.

3.2. Mécanismes qui sous-tendent ces effets discursifs et prolongements

Dans bon nombre de cas, les marques de coordination pourraient être effacées sans que cela nuise à la bonne interprétation du texte. Cela est vrai notamment des séquences narratives, dans lesquelles de nombreuses occurrences de AND sont finalement optionnelles. Il en va en revanche différemment dans les parties dialoguées. Les marques de coordination sont autrement plus difficiles à effacer, notamment lorsqu'elles sont la trace de relations inter-subjectives. Pour en revenir au plan narratif, on peut se demander si, dans les cas où l'effacement des coordonnants est possible, les effets textuels produits ne sont pas le fruit des contenus propositionnels eux-mêmes et du choix consistant à disposer un élément à la suite d'un autre. Un tel constat conduit à intégrer au champ de la coordination certaines juxtapositions interprétables comme des phénomènes de coordination « implicite », parfois encore qualifiée de coordination asyndétique, c'est-à-dire n'employant pas de coordonnants. Ils contrastent avec les phénomènes de coordination syndétique, faisant intervenir des marqueurs explicites. Quelques cas de coordination asyndétique caractérisent le début du texte.

l. 6 : *Silence, a hint of little girl's penitence, (AND) a timid waiting to be forgiven.* ; l. 10-11 : *The tips of our tongues touched, (AND) for a few seconds the embrace became tight, passionate.*

Des coordonnants AND pourraient ici être insérés. Le sens global ne serait pas dénaturé, même si l'effet produit est stylistiquement différent (nous y reviendrons). On note que ces occurrences figurent dans

un contexte global de coordination syndétique, avec laquelle, d'ailleurs, elles contrastent, devenant ainsi saillantes.

Remarquons aussi et surtout que la fin du texte, qui correspond à l'arrivée du personnage de Conchis, à la ligne 68, est constituée principalement de séquences ne faisant pas intervenir de coordonnants, mais employant en revanche des juxtapositions.

l. 68 : *She gave up a lightning shocked look behind me. I twisted round. It was Conchis. He must have crept on us, I hadn't heard a sound. In his hand he held posed a four-foot axe, exactly as if he were in two minds about raising and sinking it in my skull. I heard Julie's sharp voice.*

l. 83 : *Her eyes were dilated, as if mesmerized by Conchis. She almost spat her next words at him.*

Dans ce type de séquences, l'enchaînement des actions est correctement interprété, même en l'absence de coordonnants. Le lecteur peut tout à fait reconstituer les liens logiques, sachant qu'une telle possibilité permet d'établir une ligne de partage entre juxtaposition pure et coordination asyndétique.

l. 68 : *She gave up a lighting shocked look AND / SO THAT I twisted round ; He must have crept on us, BUT / FOR I hadn't heard a sound; In his hand he held posed a four-foot axe, exactly as if he were in two minds about raising and sinking it in my skull. AND / THEN I heard Julie's sharp voice ; l. 83 : Her eyes were dilated, as if mesmerized by Conchis. AND / THEN she almost spat her next words at him.*

Toutefois, la présence ou l'absence de coordonnants explicites joue un rôle sur les plans énonciatif et stylistique, car les marqueurs de coordination sont les traces de points de vue de la part de l'énonciateur-narrateur. En l'absence de ces marques, tout se passe alors comme si l'information était livrée de façon plus brute, dépourvue de point de vue, mais néanmoins agencée, par le fait même de placer les événements l'un après l'autre. Tout se passe donc comme si l'énonciateur-narrateur s'effaçait devant les événements décrits. On peut interpréter cet effacement en lien avec la situation. Au tout début du texte, les juxtapositions mentionnées coïncident avec la description d'éléments qui peuvent être considérés comme des éléments ou temps forts. La coordination asyndétique s'accompagne d'un effet plus séquencé, et donc saillant, qui va de pair avec le caractère averbal de la phrase à la ligne 6 (*Silence, a hint of little girl's penitence,...*).

Vers la fin du texte, l'effet produit par les juxtapositions est un peu différent : l'arrivée menaçante du personnage de Conchis vient troubler l'échange en cours et le protagoniste masculin est de surcroît exclu de la situation de communication. Il se retrouve alors dans une situation d'observateur, extrêmement attentif aux événements qui s'enchaînent, et d'autant plus à l'affût que ces événements se caractérisent à la fois par un rythme rapide et un caractère inquiétant. Le protagoniste masculin ne maîtrise plus la situation, et puisqu'il y a coïncidence entre ce personnage et l'énonciateur, il semble que l'absence de coordonnants entre les actions décrites traduise cette perte de maîtrise, sur le plan diégétique, vis-à-vis de la situation.

En somme, les phénomènes de coordination « implicites » ou asyndétiques que représentent certaines juxtapositions permettent également un agencement de l'information, résultant du choix de placer tel élément à la suite d'un autre. Les juxtapositions en question pourraient être paraphrasées par l'emploi de coordonnants explicites, même si cette absence de marques se justifie sur le plan stylistique. Pour ces raisons, les coordinations implicites, bien qu'à la marge, semblent également à intégrer lors de l'étude de la coordination.

Conclusion

Revenons, en dernier lieu, sur la question posée initialement, à savoir celle de l'unité et des contours de la catégorie de la coordination. Suite à cet examen des phénomènes présents dans le texte, il est apparu que :

- sur le plan syntaxique, on observe différents degrés d'homogénéité entre les éléments reliés. Des phénomènes non prototypiques de coordination sont à observer et des marqueurs non centraux sont vraisemblablement à intégrer ;
- sur le plan sémantique, on observe des valeurs et effets de sens divers. De façon corrélative, l'autonomie des éléments coordonnés s'avère plus ou moins grande ;
- sur le plan discursif, les configurations dans lesquelles s'inscrivent les phénomènes de coordination sont variées et les effets discursifs produits ne dépendent pas toujours des coordonnants eux-mêmes. Dès lors, les phénomènes de coordination asyndétique sont vraisemblablement à intégrer à la marge.

En somme, la coordination apparaît à travers l'étude du texte comme une catégorie qui est loin d'être homogène, dont les contours ne sont pas absolument distincts et étanches, et qui mériterait sans doute d'être décrite en termes de degrés. **On préférera parler de « phénomènes de coordination » plutôt que de « la coordination ».**

Sur le plan du texte lui-même, l'examen des coordonnants permet en quelque sorte d'en dresser le « squelette » en termes narratifs : la prédominance de AND au début du texte reflète en effet une abondance d'éléments se caractérisant par une même orientation du point de vue du narrateur (éléments tous positifs, et s'ajoutant selon des rythmes soit binaires, soit ternaires), puis un premier revirement narratif, traduit par la présence d'un BUT, amorce le passage à un plan dialogué. Les marqueurs BUT se font alors plus nombreux et traduisent des oppositions entre les contenus propositionnels des personnages. Un dernier BUT marque la transition entre dialogue et narration, donnant lieu à une séquence finale essentiellement descriptive dans

laquelle les marques de coordination explicite ont tendance à disparaître, en lien avec les événements troublants qui y sont narrés.

Rappelons à l'occasion de ces dernières remarques qu'il est légitime et bienvenu d'évoquer les propriétés du texte dès l'introduction et jusque dans la conclusion. Certains candidats ont d'ailleurs très bien exploité le support et ont illustré à travers de nombreux exemples les caractéristiques de la coordination afin de démontrer comment le narrateur les utilise finement.

Nous espérons que les futurs candidats pourront tirer profit des conseils donnés dans ce rapport et nous les encourageons à associer une préparation solide en amont de l'épreuve et la prise en compte des spécificités du sujet et du texte le jour du concours. Nous rappelons enfin que pour pouvoir proposer une analyse linguistique satisfaisante, il faut posséder une connaissance fine de la langue, savoir poser des questions et y répondre en argumentant, en cherchant à convaincre le correcteur qui ne demande qu'à suivre la démarche du candidat, pourvu qu'elle soit rigoureuse.

Blandine PENNEC
Université de Toulouse 2 – Le Mirail
avec la collaboration de l'ensemble de la commission de linguistique

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

La phonologie constitue une sous-épreuve de la composition de linguistique, laquelle a une durée de six heures. Il est conseillé aux candidats de commencer par la phonologie et de lui consacrer environ 1h à 1h30. L'expérience montre en effet que les candidats qui la traitent en fin d'épreuve tendent à répondre dans l'urgence et donc à introduire des erreurs qu'ils auraient peut-être pu éviter. De plus, cette sous-épreuve ne nécessite pas une connaissance aussi approfondie du texte support que l'analyse linguistique. Il est également conseillé de suivre l'ordre des questions, afin notamment d'éviter tout oubli.

Tandis que l'analyse linguistique se fait en français, la phonologie doit être rédigée en anglais. Une justification en français n'est pas prise en compte, même si elle est correcte. La qualité de l'anglais doit faire l'objet d'une attention particulière, notamment pour les termes spécifiques au domaine ; on veillera par exemple à bien orthographier *pronunciation* (et non **pronounciation*), *pronounce* (**pronunce*) ou encore *consonant* (**consonnant*), et à employer le vocabulaire adéquat, ainsi *pronounced* (**pronunciated*), *reduced [vowel]* (**hushed*) ou encore *stressed* (*accentuated* ne s'emploie pas dans ce sens et on évitera *accented*). Le candidat veillera également à la clarté de ses réponses, qui doivent être aussi concises (mais complètes) que possible. Il mettra ainsi en valeur sa maîtrise des règles et des procédés et gagnera un temps précieux qu'il pourra consacrer au reste de l'épreuve. Des abréviations très courantes, notamment C pour *consonant* et V pour *vowel*, peuvent être utilisées, de même que 1C pour *one consonant* par exemple.

Quelle que soit la variété d'anglais parlée par le candidat et quelle que soit l'origine du texte qui sert de support aux questions, seules deux variétés sont acceptées dans le cadre de la sous-épreuve de phonologie : le *Southern British English* (ou *RP*, ou encore *BBC English*) et le *General American*. La variété choisie doit être indiquée au début (tout oubli sera sanctionné), comme le rappelle chaque année le paragraphe introducteur de la sous-épreuve : « The chosen standard should be explicitly stated from the start ». Elle doit par ailleurs rester la même tout au long de la copie.

Pour la transcription, les normes acceptées cette année ont été celles de trois dictionnaires de référence, comme l'a rappelé le paragraphe introducteur :

- D. Jones, *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 16e édition, ed. P. Roach, J. Hartman et J. Setter (Cambridge University Press, 2003)
- D. Jones, *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 17e édition, ed. P. Roach, J. Setter et J. Hartman (Cambridge University Press, 2006)
- J.C. Wells, *Longman Pronunciation Dictionary*, 3e édition (Longman, 2008)

Toutes les variantes de transcription proposées dans ces dictionnaires ont été admises dans les réponses. Par exemple, pour l'anglais américain (*General American*), la dernière syllabe de *older* pouvait être transcrite [ər] (Wells) ou [ə] (Jones). En revanche, les prononciations ou les symboles non répertoriés dans ces ouvrages n'ont pas été acceptés – ainsi [ɛ] pour la voyelle de *said*, qui doit être transcrite [e]. Une pratique régulière de la transcription en amont du concours, adossée à l'un de ces dictionnaires de référence, est fortement conseillée afin d'assurer une parfaite maîtrise des symboles. De même, durant l'année de préparation, le candidat gagnera à aller vérifier la prononciation de tout mot dont il ne serait pas certain, même lorsqu'il n'est pas en train de travailler à la sous-épreuve de phonologie proprement dite. En outre, une exposition répétée à la variété d'anglais choisie, que ce soit par la radio, par des films ou par tout autre biais, ne peut être que bénéfique pour s'approprier les schémas intonatifs, les phénomènes phonétiques de la chaîne parlée (assimilations, élisions, etc.) ou simplement la prononciation d'un grand nombre de mots.

Éléments de corrigé

Le but ici n'est pas de proposer un corrigé exhaustif (dont la lecture serait d'une efficacité limitée pour les futurs candidats), mais de montrer pour chaque variété d'anglais une manière possible de répondre, assortie d'un bilan et de conseils utiles pour les candidats à la prochaine session. Pour plus de conseils, la lecture des rapports de jury des sessions précédentes, disponibles eux aussi sur le site du Ministère, est fortement recommandée. Lorsque plusieurs solutions ou explications sont possibles, certaines sont signalées par *OR*.

1. **Give a phonemic transcription of the following passage:** *'They said something beyond the present situation, in a much older language than that of words. A doubt dissolved in them, a candour was restored; and they tacitly accepted my judgment.'* (ll. 2-4). Use weak forms where appropriate.

GA

/ðeɪ 'sed 'sʌmθɪŋ bi'jɑːnd ðə 'prezənt ,sɪfju'eɪʃən ɪn ə 'mʌltɪ 'oʊldə 'læŋgwɪdʒ ðən 'dæt əv 'wɜːdz ə 'daʊt dɪ'zɑːlvd ɪn ðəm ə 'kændər wəz rɪ'stɔːrd ən ðeɪ 'tæstɪli ək'septɪd maɪ 'dʒʌdʒmənt/

SBE

/ðeɪ 'sed 'sʌmθɪŋ bi'jɒnd ðə 'prezənt 'sɪfju'eɪʃən ɪn ə 'mʌltɪ 'əʊldə 'læŋgwɪdʒ ðən 'ðæt əv 'wɜ:dz ə 'daʊt dɪ'zɒlvd ɪn ðəm ə 'kændə wəz ri'stɔ:d ən ðeɪ 'tæstɪli ək'septɪd maɪ 'dʒʌdʒmənt/

La **transcription** peut être présentée entre barres obliques, comme ici, entre crochets [], ou nue. Il est inutile de mettre des barres supplémentaires pour isoler les phrases au sein de la transcription. De plus, il est impératif que la transcription ne comporte pas de signes de ponctuation, ceux-ci n'étant pas des symboles phonétiques.

Les **accents** primaires doivent être indiqués pour tout mot lexical, même monosyllabique, ainsi que pour tout terme grammatical d'au moins deux syllabes. Ce principe vaut non seulement pour cet exercice, mais pour l'ensemble de la sous-épreuve de phonologie, comme le rappelle le paragraphe introducteur du sujet : « When applicable, stress is to be indicated in all transcriptions ». Quant aux accents secondaires, leur indication est conseillée partout, même si, pour cette question, l'absence de mention (dans la transcription de *situation*) a été acceptée.

Les **symboles** doivent être bien formés et de taille adéquate. Là encore, une consultation régulière des dictionnaires de référence permettra au candidat d'être précis dans son écriture. Ainsi, [θ] est plus haut que [ɪ] ; [m] s'écrit comme le caractère d'imprimerie < m > ; [z] n'a pas de barre horizontale en son milieu ; [ɪ] n'a pas de point (à la différence de [i] neutralisé et de [i:]), tandis que [j] a un point ; [æ] présente deux parties soudées, et non [a e]. On veillera également à bien distinguer [a] (ex. [aʊ] dans *doubt*) et [ə] (ex. [əʊ] dans *older*). Enfin, pour l'anglais britannique, [ɒ] a été régulièrement mal formé.

Il est également important de ne pas se laisser influencer par une **lettre** qui sert aussi de symbole phonétique, mais pour une prononciation différente. Ainsi, l'initiale de *judgment* se transcrit [dʒ] et non [dj], tandis que le < s > de *present* se transcrit [z] et non [s]. Là encore, une pratique régulière permettra de ne pas commettre ce genre d'erreurs. Le candidat s'assurera également de la **cohérence** de ses transcriptions dans la variété choisie. Par exemple, [ɒ] ou [əʊ] n'existent pas en anglais américain, tandis qu'en anglais SBE, un < r > est muet s'il n'est pas suivi d'un son voyelle.

Si ce premier exercice a donné lieu à quelques très bonnes prestations, un certain nombre d'erreurs récurrentes ont été notées sur des mots pourtant fréquents en anglais :

- *they* : ce pronom n'a pas de forme réduite en SBE ou GA ; la voyelle se prononce [eɪ].
- *said* : la voyelle se transcrit [e] et non [eɪ] – contrairement par exemple à *paid*.
- *older* : le < o > se prononce [oʊ] (GA) / [əʊ] (SBE) et non [ɒ], [ɑ:] ou [ʌ].
- *language* : devant une vélaire (c'est-à-dire [k] ou, comme ici, [g]), le < n > se prononce [ŋ] et non [n]. De plus, dans la plupart des terminaisons en < -age >, le < a > se prononce [ɪ] et non [eɪ] ou [e] (ainsi *village*, *image*, *message*, etc.).
- *candour* : même en *General American*, malgré la nasalisation, le < a > se prononce [æ] et non [e].
- *accepted* : < cc > se transcrit [ks] et non [x] ou [cs].

2. Determine which element carries primary stress in each of the following compounds. Justify your answers: *hiding-place* (l. 24), *myself* (l. 34), *slow-witted* (l. 43).

- *hiding-place*: the primary stress is carried by the first element because it is a vb+-ING form indicating the role or function of the place (OR because this is the basic pattern for a compound which is a noun).
- *myself*: -self always carries primary stress in a -self compound.
- *slow-witted*: in a compound adjective in -ed, it is the second element that carries primary stress.

Il est important d'indiquer clairement, outre la justification, quel élément porte l'accent. Ceci peut se faire en soulignant l'élément dans lequel se trouve l'accent primaire, comme ici, ou en indiquant l'accent primaire (ex. '*hiding-place*, *my'self*), voire éventuellement par une courte phrase d'explication.

3. a) Comment on the pronunciation of *that* in the following passage: *I could see that that both surprised and unsettled her.* (l. 46).

The first *that* is unstressed and has a weak (OR reduced) vowel [ə] because it is a subordinator. The second *that* is stressed and has a full vowel [æ] because it is a demonstrative pronoun.

b) Comment on the pronunciation of *there* in the following extracts: *There are many things I want to know about the real you.* (l. 63) / *It was as if I was no longer there.* (ll. 78-79)

The first occurrence of *there* is unstressed and can have a weak V [ə] because it is a pronoun in the existential structure *there + be*. Conversely, the second occurrence is stressed and therefore has a full V (GA [e(ə)] / SBE [eə]) as it is a lexical word – it is an adverb of place.

L'instruction *Comment on the pronunciation* invitait à identifier les différences de réalisation au sein de chaque paire (donc à préciser en quoi la prononciation différait, en donnant la transcription de la voyelle) et à justifier cette différence. On rappellera que dans ce type d'exercice, les meilleures réponses sont les plus concises. Cette question a parfois mené à de longs développements sur l'état psychologique des personnages, passages hors de propos qui rendaient les éléments de réponse pertinents difficiles à identifier. De même, la transcription complète du mot n'est pas attendue. Le candidat doit concentrer son attention sur les éléments pertinents pour la réponse.

Un nombre non négligeable de candidats n'ont pas identifié la première occurrence de *that* comme étant une conjonction de subordination, la présentant comme un pronom relatif, voire comme une conjonction de coordination. Dans une épreuve intitulée « Composition de linguistique », il est important d'étiqueter correctement les éléments grammaticaux, même si le but de l'exercice est de justifier une prononciation.

4. Transcribe phonemically: *lowered* (l. 5), *close* (l. 8), *tongues* (l. 10), *gone* (l. 13), *qualms* (l. 37), *Cambridge* (l. 58). Do not justify your answers.

<i>lowered</i>	GA ['louərd]	SBE ['ləʊəd]
<i>close</i>	GA ['kləʊs]	SBE ['kləʊs]
<i>tongues</i>	GA ['tʌŋz]	SBE ['tʌŋz]
<i>gone</i>	GA ['gɔ:n]	SBE ['gɒn]
<i>qualms</i>	GA ['kwɑ:mz]	SBE ['kwɑ:mz]
<i>Cambridge</i>	GA [*'keɪmbrɪdʒ]	SBE [*'keɪmbrɪdʒ]

(l'astérisque, qui signale un nom propre, n'était pas exigé)

La transcription de *gone* et *qualms* a souvent été correcte. Pour *lowered*, en revanche, la transcription a souvent été proposée (à tort) avec un [w]. La prononciation suit en réalité la morphologie du mot : *low* ['ləʊ] / ['ləʊ] + *-er + -ed* [ərd] / [əd]. *Close* a souvent été transcrit avec le son final [z]. Il est important de vérifier le contexte d'utilisation du mot à transcrire. Ici, il était employé comme adjectif et se prononçait donc avec un [s] final. Pour *tongues*, un certain nombre de candidats ont ajouté un [g] après [ŋ], alors qu'en fin de morphème, < ng > se réalise seulement sous la forme [ŋ]. Enfin, *Cambridge*, nom de ville pourtant très commun, a fait l'objet de nombreuses erreurs sur la voyelle de la première syllabe, transcrite [æ] au lieu de [eɪ].

Par ailleurs, ces termes étant tous des mots lexicaux, il convient de faire figurer l'accent de mot, même pour des monosyllabes.

5. Describe briefly the connected speech processes likely to occur in the following sequences: *against my shoulder* (ll. 11-12), *For God's sake* (l. 20), *I insist* (l. 88).

- *against my shoulder*

There could be an elision of the middle [t] in the consonant cluster [nstm]: [nstm] → [nsm].

- *for God's sake*

In the consonant cluster [dzs], there could be an elision of the middle [z]: [dzs] → [ds].

OR [z] could undergo devoicing (regressive assimilation of voice): [z] → [s].

(*bonus*) As a consequence, [d] would be followed by a voiceless consonant, [s], so that it might also undergo regressive assimilation of voice: [d] → [t].

- *I insist*

In order to link the two vowels, the semi-vowel [j] (which is the semi-vowel corresponding to the final [ɪ]) could be inserted.

OR there could be a case of smoothing, with the elision of [ɪ] in [aɪ].

Le jury a eu le plaisir de lire de très bonnes réponses à cette question, et la mention de deux options dans les deux derniers cas a été valorisée. Cependant, dans la majorité des copies, les réponses ont été très vagues, n'identifiant pas le phénomène (assimilation, élision) ou la prononciation finale. Un certain nombre de candidats ont également fait preuve d'un grand manque d'intuition. Ainsi, proposer un [r] de liaison (*linking [r]*) entre *I* et *insist* devrait apparaître impossible à prononcer. Là encore, on ne peut que recommander la lecture assidue des rapports de jury des années précédentes, un entraînement régulier en amont et une exposition à de l'anglais authentique.

Sur un plan formel, il peut être judicieux de souligner la séquence concernée par le phénomène décrit afin de faciliter la lecture, comme cela a été proposé ici.

6. Determine the stress pattern of each of the following words and account for it: *passionate* (l. 11), *forgiveness* (l. 40), *obviously* (l. 41), *apologized* (l. 43), *hypnosis* (l. 48).

- *passionate*: the stress pattern is /100/ because of the *-ate* ending in a three-syllable word.

- *forgiveness*: /010/

- *-ness* is a neutral ending, so *forgiveness* follows the pattern of *forgive*.
 - *forgive* is a verb with an inseparable prefix (OR pseudo prefix), so it cannot be stressed on that prefix → *for' give*.
- *obviously*: /100/ (OR /1000/)
- *-ly* is a neutral ending, so that *obviously* follows the stress pattern of *obvious*.
 - The *-ious* ending (OR < i > + Vn + C#) imposes a primary stress on the preceding syllable.
- *apologized*: /0100/ (OR /0103/)
- *-ed* is a neutral ending.
 - The stress pattern for *apologize* is the basic pattern for a three-syllable word (OR stress pattern imposed by the < -ize > ending in a word of at least three syllables).
- *hypnosis*: /010/. The stress pattern is imposed by the *-osis* ending.

Là encore, les meilleures réponses sont les plus concises. Il convient d'identifier clairement le schéma et de donner la règle correspondante. Un certain nombre de candidats ont ajouté la transcription phonétique des mots, perdant ainsi un temps précieux, ou se sont perdus dans des formulations longues parsemées d'éléments d'information non pertinents. Il est également conseillé de suivre l'ordre des mots, ce qui permet d'éviter de malencontreux oublis. Enfin, on ne saurait trop insister sur la nécessité de donner des règles précises. A propos de *passionate*, dire que le schéma accentuel est /100/ à cause de la terminaison en *-ate* ne suffit pas : il faut préciser qu'il s'agit d'un mot de trois syllabes, puisque dans les verbes de deux syllabes, c'est *-ate* qui porte l'accent primaire (ex. *cre'ate*). Quant à *forgiveness* et *obviously*, s'il est essentiel de signaler que *-ness* et *-ly* sont des suffixes neutres, il faut ensuite expliquer le schéma accentuel de *forgive* et *obvious*.

7. Account for the pronunciation of the underlined letters or sequences in the following words:

- a) wanted (l. 9), smoked (l. 34), paradoxical (l. 35), first (l. 44)
 b) this (l. 7), detached (l. 21)

a) All are stressed vowels.

- wanted: < a > → GA [ɑ:] / SBE [ɒ], which is its basic pronunciation in a [w] < a > C sequence.
- smoked: < o > → GA [oʊ] / SBE [əʊ], its basic free (OR tense) value.
 It is free because it is followed by 1C+V (OR 1C + mute < e >).
- paradoxical: < o > → GA [ɑ:] / SBE [ɒ], its basic checked (OR lax) value.
 It is checked because of the *-ical* ending (OR because it is followed by two consonant sounds: [k] + [s]).
- first: < i > → GA [ɜ:] (the symbol includes the pronunciation of < r >) / SBE [ɜ:], which is its basic checked value modified by < r >.
 It is checked because it is followed by at least two consonants.

b)

- this : Suite à une erreur technique au moment de la reprographie des sujets, le soulignement a porté sur < h > au lieu de < th >. La question perdant tout sens, elle a été neutralisée.
- detached: < ed > → [t] because it is preceded by a voiceless C other than [t] or [d].

Un certain nombre de cas, notamment les deux premiers, ont été plutôt bien traités. Mais là encore, on insistera sur le fait qu'il est essentiel d'apporter des réponses suffisamment complètes. A propos de *first* en particulier, dire seulement que la réalisation est [ɜ:] (ou [ɜ:]) parce que le son est modifié par < r > est insuffisant : lorsque la même voyelle < i > voit sa valeur modifiée par < r > en contexte libre, on obtient [aɪ(ə)] et non [ɜ:] ou [ɜ:]. A propos de *detached*, un certain nombre d'erreurs d'étourderie ont été notées, avec une proposition de transcription [ət] ou [əd]. Quand la transcription était correcte, la justification précise a souvent fait défaut.

On notera enfin que pour *wanted*, en anglais américain, la prononciation [ʌ] était possible. Cette réponse est bien sûr admise, mais il importe alors dans la justification de dire qu'il s'agit d'une prononciation irrégulière dans le contexte [w] + < a > + C.

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

- a) 'Where do you sleep here?' (l. 23)
 b) 'How about midnight? By the statue?' (l. 30)
 c) 'We must watch it, Julie.' (l. 49)
 d) 'And also to realize we are?' (l. 50)

Voici une réponse possible pour chaque segment :

- a) |Where do you \sleep here? ||
- b) |How about \midnight? || By the \statue?"||
- c) |We must \watch it, Julie. ||
- d) |And also to \realize we are? ||

Cette année encore, les réponses à cette question ont été dans l'ensemble très décevantes, bien qu'il y ait eu quelques excellentes prestations. Sans qu'on puisse en expliquer les raisons, un certain nombre de candidats semblent considérer le domaine suprasegmental comme un territoire dans lequel mieux vaut ne pas s'aventurer. Ils n'ont aucune connaissance sur le sujet, ni même sur la manière de noter les différents éléments. Il existe pourtant des manuels et des ouvrages de phonologie traitant de manière très accessible de ce domaine. La lecture des rapports de jury est également du plus grand profit pour des rappels fondamentaux. En voici quelques-uns ici :

- *tone-unit boundaries* : il s'agit concrètement des barres verticales. Celles-ci indiquent les pauses de souffle, c'est-à-dire les endroits où un locuteur marque au moins une très légère pause pour reprendre son souffle. Par conséquent, proposer une pause au milieu de *Where do you sleep here?*, par exemple, n'a pas de sens. A l'inverse, un changement de phrase (segment b) nécessite une pause. Il existe des règles pour des cas plus complexes qu'un candidat aura tout intérêt à consulter. Pour le segment c, par exemple, on rappelle que si un vocatif (terme d'adresse, ici *Julie*) se trouve en fin de phrase, il ne constitue en principe pas à lui seul une unité, en raison du rôle qu'il joue dans l'énoncé.
- *tonics* : il s'agit de l'accent nucléaire. Il est indiqué par un soulignement. Il y en a un par groupe de souffle (*tone unit*) et il est porté par une syllabe (et non un mot entier). L'accent nucléaire est prototypiquement porté par le dernier terme lexical (*last lexical item rule*, ex. *By the statue ?*) mais le contexte invite souvent à des ajustements, notamment avec des fins de phrases qui n'apportent pas d'informations nouvelles. La lecture d'ouvrages de phonologie permettra de se familiariser utilement avec les diverses règles et tendances de placement de l'accent nucléaire, et plus généralement avec la logique qui les sous-tend.
- *tone* : il s'agit d'identifier l'intonation du segment à l'endroit où se trouve l'accent nucléaire (plutôt que sur l'ensemble de l'énoncé). L'indication de ton se place en principe juste avant la syllabe porteuse de l'accent, même si on peut également l'indiquer au-dessus de cette syllabe. On rappellera notamment qu'une assertion a un ton descendant s'il s'agit pour l'énonciateur d'affirmer quelque chose, qu'une question en WH- est généralement de ton descendant tandis qu'une question fermée (*yes / no question*) a souvent une intonation montante. Là encore, la consultation d'ouvrages qui traitent de cette question (voir ci-après) permettra d'identifier les contextes d'emploi de chaque ton, en lien avec les effets de sens qui leur sont associés.

Nous espérons que ces pistes de corrigé et ces différents conseils aideront les futurs candidats à se préparer au mieux une sous-épreuve qui, rappelons-le, compte pour un tiers environ de la note finale de la Composition de linguistique. Un candidat bien préparé peut gagner de précieux points grâce à la phonologie. Une bonne connaissance des règles et la prise de conscience de certaines régularités permettent également, si besoin est, d'améliorer son anglais parlé, anglais dont la qualité est évaluée lors des épreuves orales. Au-delà de cet enjeu très pratique, ces connaissances sont essentielles à la construction de la compétence phonologique que se doit d'avoir tout enseignant de langues vivantes. Le jury a eu le plaisir de constater que, chez certains candidats, cette compétence était bien là, comme en ont témoigné leurs copies, d'excellente qualité tant par leur contenu que par la clarté des explications fournies.

Laure GARDELLE
ENS Lyon

avec la participation des membres de la commission de linguistique

Bibliographie indicative

- DESCHAMPS, Alain, DUCHET, Jean-Louis, FOURNIER, Jean-Michel et O'NEIL Michael. *English Phonology and Graphophonemics*. Gap, Ophrys, 2004.
- DUCHET, Jean-Louis. *Code de l'anglais oral*, 2e édition. Gap, Ophrys, 1994.
- GINESY, Michel. *Mémento de phonétique anglaise*. Paris, Nathan Université, 1995.
- GUIERRE, Lionel. *Règles et exercices de prononciation anglaise*. Paris, Armand Colin - Longman, 1987.
- LILLY, Richard et VIEL, Michel. *Initiation raisonnée à la phonétique de l'anglais*. Paris, Hachette Supérieur, 1999.
- . *La prononciation de l'anglais : règles phonologiques et exercices de transcription*. Paris, Hachette Université, 1998.

- ROACH, Peter. *English Phonetics and Phonology*. 4e édition. Cambridge, Cambridge UP, 2009.
- VIEL, Michel, *Manuel de phonologie anglaise*. Paris, Armand Colin - CNED, 2004.
-
-

4.1 TRADUCTION : VERSION

Proposition de corrigé

Soirée blanchie par la neige, pavé sonore et lumières ardentes.

Vives lumières dorées de tramways qui glissent sur la neige compacte de la chaussée. Timides lumières de modestes maisons. Eruption de lumière crachée par une fonderie au loin, qui éclipse les étoiles aux contours acérés. Lumières d'épicerie de quartier où des amis discutent, bien contents, après la journée de travail.

Lumière verte d'un commissariat et son reflet, plus éclatant encore, sur la neige. Spectacle d'un panier à salade : timbre qui sonne, comme le battement d'un cœur saisi de terreur ; phares qui embrasent la rue étincelante comme du cristal ; au volant, non pas un chauffeur mais un policier, fier dans son uniforme ; un autre, dangereusement ballotté sur le marchepied arrière ; vision fugace du prisonnier : meurtrier, cambrioleur, faux-monnayeur habilement piégé ?

Enorme église en pierre grise surmontée d'une flèche rigide ; lumière diffuse de la salle paroissiale et fredonnement enjoué d'une chorale en répétition. Lumière verte tremblotante d'une ampoule à vapeur de mercure dans un atelier de photogravure. Puis déluge de lumières dans le centre de la ville : feux arrière rouge rubis d'automobiles en stationnement ; arcades blanches à l'entrée des cinémas, semblables à la bouche givrée d'une grotte en hiver ; enseignes lumineuses : serpents et petits bonshommes de feu qui dansent ; globes voilés d'un abat-jour rose et musique de jazz criarde dans un dancing minable à l'étage ; lumières de restaurants chinois, lampions peints de fleurs de cerisier et de pagodes, suspendus à des treillages noir et or chatoyants. Petites lampes sales dans de petites gargotes infectes. Quartier des magasins chic, lumière douce et généreuse éclairant des pendentifs en cristal, des fourrures et des surfaces bien lisses de bois lustré dans de discrètes vitrines tendues de velours. En hauteur, bien au-dessus du niveau de la rue, cadre insolite accroché aux ténèbres, la fenêtre d'un bureau où l'on travaille tard pour quelque raison obscure défiant l'imagination : homme acculé à la faillite, garçon plein d'ambition ou quelqu'un qui a subitement fait fortune dans le pétrole ?

L'air était mordant, la couche de neige épaisse dans les ruelles qu'on n'avait pas déblayées, et au-delà de la ville, Babbitt le savait bien, il y avait des coteaux couverts de congères au pied de chênes transis par l'hiver, et les méandres de la rivière prise dans la magie des glaces.

Il aimait sa ville, qui suscitait en lui un émerveillement passionné. La lassitude accumulée sous le poids des soucis professionnels et des joutes oratoires interminables s'était dissipée. Il se sentait jeune et plein d'avenir. Il avait de l'ambition. Il ne suffisait pas d'être un Vergil Gunch ou un Orville Jones. Non. « Ce sont des types épatants, vraiment du tonnerre, mais sans la moindre finesse. » Non. Il allait devenir un Eathorne : rigueur subtile et autorité froide.

« Voilà, c'est ça ! Une paluche de fer dans une mitaine de velours. Ne pas s'laisser marcher sur les pieds. Y'a trop de laisser aller dans ma façon de parler. L'argot, les familiarités, c'est fini ! J'étais un crack en rhétorique quand j'étais étudiant. Sur des thèmes comme... Enfin bref, j'étais pas mauvais. Y'en a marre de tout ce blabla, marre de faire le gentil. Je pourrais... Et qu'est-ce qui m'empêcherait de monter ma propre banque un de ces jours ? Et puis Ted prendrait la relève ! »

Il rentra chez lui tout content, au volant de son automobile, et pour Mrs Babbitt il fut William Washington Eathorne mais elle ne s'aperçut de rien.

Présentation du roman

Lorsqu'il publie *Babbitt* en 1922, Sinclair Lewis poursuit l'étude satirique de la société américaine qu'il a entreprise deux ans plus tôt dans *Main Street* mais il décide de changer de décor. Ce n'est plus l'étroitesse de la vie provinciale que sa plume réaliste d'ancien journaliste s'applique à dépeindre mais la bourgeoisie d'affaires de Zenith, ville moyenne de l'état imaginaire du Winnemac, dont le nom prometteur évoque à lui seul les aspirations sociales de cette classe moyenne entreprenante de l'après-guerre.

Babbitt, le héros éponyme, est un « type » à plusieurs égards. Figure de l'Américain moyen des années 1920, il est un chic type, un gars normal, bon père de famille, républicain par raison, religieux par convention et doué de bon sens dans la vie comme dans les affaires. Son caractère bonhomme n'est par ailleurs pas dénué d'une certaine candeur que le narrateur se plaît à railler avec bienveillance. Agent immobilier de profession, ce personnage est également l'archétype du nouveau-riche qui a rapidement fait fortune grâce à son travail et à sa roublardise, dans un contexte de spéculation caractéristique des « Roaring Twenties ». Pétri de conformisme et d'individualisme, éduqué mais sans goût, obnubilé par la réussite sociale et le confort, il va pourtant tenter, en vain, de s'émanciper de cette société matérialiste avant de rentrer dans le rang et d'épouser définitivement ses valeurs. Babbitt, personnage de roman singulier, est aujourd'hui littéralement entré dans le langage courant pour devenir un nom commun qui désigne l'Américain type.

Situation du passage et spécificité de l'extrait

Si Sinclair Lewis est généralement associé au mouvement réaliste, voire naturaliste, sa prose n'en est pas pour autant dénuée de poésie, comme en témoigne le passage proposé cette année aux candidats, tiré du chapitre 17. Ce texte se compose de deux parties nettement distinctes : une succession de phrases nominales tout d'abord (ll.1-22) puis le retour à une narration classique à la troisième personne (ll.23-37). Le lecteur suit Babbitt au volant de sa voiture, alors qu'il rentre d'une soirée organisée par William W. Eathorne (cité l.29), président de la *First State Bank* et l'un des citoyens les plus en vue de Zenith. Ce banquier prospère, issu de la vieille bourgeoisie, préfigure aux yeux de Babbitt la promesse d'une ascension sociale que ne peuvent pas lui offrir ses amis et camarades de club Vergil Gunch – négociant en charbon, cité l.28 – et Orville Gunch – propriétaire de la laverie la plus prospère de la ville, cité l.28.

La première partie du texte, en focalisation interne, est une succession de visions au fil de la route. Transparaît ici tout l'amour que Babbitt porte à sa ville, puisqu'en tant qu'agent immobilier ce dernier en connaît les moindres détails. La plume réaliste de l'auteur allie ici le souci du détail (lumières, matières, couleurs) et la verve poétique (hypallages, images, personnifications, allitérations, synesthésies) d'un écrivain qui aime jouer avec la texture des mots, les sonorités et le rythme de la langue anglaise. La seconde partie, caractérisée par une syntaxe plus canonique, marque un retour à la réalité pour le personnage qui choisit de prendre exemple sur Eathorne afin d'assouvir sa quête de respectabilité. Le lecteur sent alors poindre une certaine ironie bienveillante jusqu'à la chute finale où le narrateur brocarde la vanité d'un personnage un rien cabot.

Difficultés du texte et questionnement méthodologique

Toute entreprise de traduction requiert une lecture fine du texte avant de se lancer dans la rédaction. A la lumière de l'analyse faite précédemment, voici quelques points à considérer pour aborder le texte proposé cette année :

1. **Date de publication et origine du texte** : ces repérages para-textuels de base permettent d'éviter certaines erreurs lexicales et les anachronismes. Le mot « pavement » (l.1) n'a pas la même signification en anglais britannique qu'en anglais américain par exemple où il désigne la chaussée, le pavé. L'origine américaine du texte devait conduire le candidat à s'interroger sur la traduction possible de « drug stores » (l.4), quitte à trouver un équivalent acceptable en français pour un texte publié en 1922. En effet, le mot « drug(-)store » attesté en français à partir de 1925 désigne un « ensemble formé d'un bar, d'un café-restaurant, de magasins divers, parfois d'une salle de spectacle » (*Robert*) et recouvre donc une réalité différente.

2. **Les phrases nominales** dans la première section du texte posaient une difficulté. Dans la mesure où il s'agit d'instantanés ou de visions au fil de la route, il semblait préférable de conserver si possible la nominalisation en français, afin de garder l'aspect brut, photographique, de la perception.

3. **La ponctuation** exigeait elle aussi une réflexion préalable à la traduction. Dans le texte source, la grande fluidité de la narration, notamment dans la première partie du texte, s'explique par l'utilisation quasi-systématique du point-virgule et parfois du tiret. Là encore, est-il possible de conserver cette ponctuation à l'identique lors du passage au français ?

4. **La détermination** : il s'agit d'être cohérent dans l'utilisation des articles en français, et de bien faire la différence, par exemple, entre « la lumière de petites maisons » et « la lumière des petites maisons ». De même, l'utilisation de la détermination dans le texte source (Ø ; a ; the) devait faire l'objet d'un minimum d'analyse afin d'opérer un choix cohérent pour la traduction finale.

5. **Les répétitions** : le texte abonde en répétitions lexicales (la répétition du mot « light » saute aux yeux dès la première lecture, ou encore la répétition de « small » dans la structure parallèle à la ligne 17 : « small dirty lamps in small stinking lunchrooms », doublée d'une allitération de plosives). S'agit-il d'une répétition à but stylistique à conserver dans le texte d'arrivée ou au contraire faudra-t-il réfléchir à d'autres procédés pour alléger le texte français ?

6. **Quelques éléments rhétoriques** : la qualification de certains noms était parfois inattendue et devait faire l'objet d'une réflexion sémantique et stylistique. L'emploi de « eager » (l.1) pour qualifier le mot « lights » demandait par exemple de réfléchir à un adjectif assez polyvalent en français pour recouvrir les potentialités sémantiques de l'adjectif anglais. De même, la synesthésie « scarlet jazz music » (l.15) était un défi pour le traducteur qui là encore devait s'appliquer à trouver un adjectif permettant de qualifier à la fois une couleur et un son. L'expression imagée « storming lights » (l.13) était aussi à conserver sans trahir le sémantisme de l'adjectif anglais, en trouvant un équivalent français acceptable.

7. **Les temps** : si le prétérit est utilisé tout au long du texte, comment rendre en français l'immédiateté des perceptions contenues dans la première partie du texte ?

8. **Les formes en ING** : l'emploi du participe présent est plus fréquent et naturel en anglais qu'en français où la proposition relative lui est souvent préférée. On rappellera au passage que le participe présent est invariable en français lorsqu'il a sa pleine valeur verbale (« les tramways glissant sur la neige » et non « les tramways glissants sur la neige »).

Ces éléments de questionnement seront repris ci-dessous autour de trois entrées (la syntaxe, le domaine nominal et le domaine verbal) pour apporter des justifications aux choix de traduction opérés par le jury et pour corriger les erreurs les plus souvent rencontrées dans les copies. Nous espérons ainsi sensibiliser les futurs candidats aux problèmes de traduction les plus fréquents afin qu'ils puissent parfaire leur pratique de l'exercice tout en gardant à l'esprit les attentes des correcteurs

La syntaxe

L'une des maladresses les plus fréquentes a été l'introduction de phrases verbales canoniques pour traduire les segments nominaux du texte, par exemple : « C'était un soir blanchi par la neige... », « Il y avait de grandes lumières », « Il y avait une église », autant de formulations qui trahissaient l'esprit du passage et sa lettre dans la mesure où une syntaxe construite, réfléchie et médiatisée par la verbalisation ne reflétait pas la nature instantanée des perceptions comme cela a été expliqué plus haut dans l'analyse de l'extrait. De même, certains candidats ont choisi d'introduire certaines phrases par « On trouvait » (par exemple : « On trouvait une énorme église ») ce qui induisait alors un changement de focalisation malvenu ici pour les mêmes raisons d'infidélité au texte source. En revanche, il était bienvenu d'avoir recours à des propositions relatives pour traduire les participes présents jugés souvent plus lourds en français qu'en anglais : « Vives lumières dorées de tramways qui glissent sur la neige ... », « Eruption de lumière (...) qui éclipe les étoiles », « timbre qui sonne, comme le battement d'un cœur », « phares qui embrasent la rue ». On remarquera au passage l'utilisation du présent dans ces traductions, par opposition au prétérit anglais, pour accentuer l'immédiateté quasi-photographique des instantanés perçus au fil de la route par le personnage et au fil du texte par le lecteur.

Certains calques de structure ont parfois donné des formulations irrecevables en français, par manque de recul ou d'analyse des phrases. Par exemple, comparons la traduction de la préposition « of » dans les deux premières phrases : « A snow-blanced evening of ringing pavements and eager lights » (l.1) et « Great golden lights of trolley-cars » (l.2). S'il fait évidemment sens de traduire la seconde phrase de manière littérale dans la mesure où il s'agit bien d'une forme génitive : « Vives lumières dorées de tramways », les énoncés « *une soirée de trottoirs » ou encore « *une soirée aux trottoirs » sont irrecevables. Les groupes nominaux introduits par « of » dans cette première phrase ne font que caractériser cette soirée afin de planter le décor initial, à la manière d'une didascalie au théâtre, ce que l'énumération « Soirée blanchie par la neige, pavé sonore et lumières ardentes » permet de rendre.

Plusieurs segments ont également fait l'objet de calques syntaxiques ou de collocations incorrectes. Parmi les erreurs rencontrées le plus fréquemment, citons notamment : « winter caves » (l.14) et « wintry oaks » (l.24) traduits par « *grottes d'hiver » et « *chênes d'hiver », comme s'il s'agissait de catégories extralinguistiques préétablies; « lanterns painted with cherry-blossoms and with pagodas » (l.14), rendu par « lanternes peintes avec des fleurs de cerisier et des pagodes » donnait lieu à un non-sens; « the accumulated weariness of business-worry » (ll.26-27) devenu « l'ennui accumulé par les discours interminables » était un contresens, voire un non-sens. L'utilisation fautive des prépositions est une source majeure d'erreur en version, qui conduit à des constructions incorrectes, des contresens de structure ou dans les cas les plus extrêmes à des non-sens. Les candidats doivent donc veiller à ménager un temps de relecture avant la fin de l'épreuve afin de corriger ces maladresses souvent repérables à tête reposée.

La traduction de certains mots composés ou de structures génitives a parfois donné lieu à des erreurs, approximations ou constructions incorrectes : « a snow-blanced evening » (l.1) ne peut être traduit par « *une soirée blanchie de neige » car la préposition introduisant le complément d'agent en français est « par ». En revanche, la collocation « blanc de neige » existe. Certaines traductions de « sharp-edged stars » (ll.3-4) telles que « étoiles pointues » ou « étoiles tranchantes » faisaient l'impasse de « -edged », quand elles ne donnaient pas lieu à un contresens comme « étoiles difficilement décelables ». « The day's work » (l.5) a parfois été compris comme « le travail de la journée », autre calque de structure. « An oil-man » (l.22), traduit par « un homme de pétrole », « un homme du pétrole » ou encore « un homme dans le pétrole » ne correspond à aucune profession connue.

Plusieurs segments ont également fait l'objet de constructions maladroites car elles demandaient des étoffements. Parmi les plus emblématiques, citons par exemple : « an enormous graystone church with a rigid spire » (l.11) où l'on pouvait attendre un étoffement de la préposition « with » (« église surmontée d'une flèche rigide »). La première phrase de la seconde partie du texte (« The air was shrewd, the snow was deep in uncleared alleys », l.23) a également posé problème lorsque le second membre de la proposition a été traduit littéralement par « la neige était profonde / épaisse dans les ruelles » car ce n'est pas la neige qui est profonde ou épaisse mais bien « la couche de neige ».

Le monologue de l'extrait et le registre familier qui le caractérise n'ont parfois pas été bien rendus, à la fois pour des questions d'idiomatisme et de syntaxe. L'ellipse du sujet et de l'auxiliaire en anglais est plus naturelle qu'en français. Ainsi, « Been getting careless about my diction » (l.32) ne pouvait se traduire par « *Suis laissé aller » mais par « J'me suis laissé aller » ou « Y'a trop de laisser aller » par exemple. « Themes on - » (l.33) est bel et bien une phrase tronquée comme le suggère le tiret mais elle poursuit aussi la phrase précédente « I was first-rate at rhetoric in college » (ll.32-33). Ainsi, la traduction doit bien montrer

que ce segment s'inscrit dans une logique discursive avortée en aval mais qui prolonge la phrase en amont : « Sur des thèmes comme... ». « Sur » assure le lien avec la rhétorique citée précédemment tandis que « comme » et les points de suspension indiquent la mise en suspens du discours. Plus loin, la même logique discursive se poursuit : « I – Why couldn't I organise a bank of my own one day ? And Ted succeed me ! » (ll.34-35). Il convenait ici de proposer une traduction qui montre les méandres de la pensée de Babbitt, pensée qui se construit et s'improvise en discours avec une grande vivacité comme le suggère la ponctuation. La traduction devait alors mettre en avant la cohérence syntaxique et la réflexion en trois temps : « Je pourrais... Et qu'est-ce qui m'empêcherait de monter ma propre banque un de ces jours ? Et puis Ted prendrait la relève ! » à l'aide de la ponctuation et de conjonctions.

Enfin, la ponctuation a souvent été calquée sur le texte source alors qu'elle doit faire l'objet d'une attention toute particulière en traduction car sa logique diffère d'une langue à l'autre. L'utilisation du tiret est notamment plus fréquente en anglais qu'en français, surtout si l'on considère la date de publication du texte. Lorsqu'il a valeur d'explicitation, le tiret anglais aura pour équivalent français les deux points, par exemple dans le segment : « The drama of a patrol-wagon – gong beating like a terrified heart » (ll.6-7) ou encore « electric signs – serpents and little dancing men of fire » (ll.14-15). On pouvait légitimement attendre deux points à chaque fois que le narrateur formulait une hypothèse (« a glimpse of the prisoner. A murderer, a burglar, a coiner cleverly trapped? », ll.9-10 → « vision fugace du prisonnier : meurtrier, cambrioleur, faux monnayeur habilement piégé ? ») ou lorsqu'il procédait à l'expansion d'un groupe nominal pour décrire et expliciter un lieu sous forme d'énumération (« Then the storming lights of down-town ; parked cars with ruby tail-lights », l.13 → « Puis déluge de lumières dans le centre de la ville : feux arrière rouge rubis d'automobiles en stationnement »).

Le domaine nominal

Le texte abonde en références aux champs lexicaux de la lumière (« light », « glare », « radiance », « sparkling ») et des sons (« belching », « droning »), dont l'intensité est souvent modulée par des adjectifs. Parfois, ces adjectifs s'opposent implicitement, comme c'est le cas au début du texte : « great golden lights » (l.2) a pour pendant l'hypallage « Demure lights of little houses » (l.3), d'où le choix de « vives lumières » pour le premier, par opposition à « timides lumières » pour le second. Les traductions de « great » devaient ici entrer dans le champ de la taille ou de l'intensité pour convenir. On remarquera que la répétition de « lights » dans le passage est probablement une intention de l'auteur qui montre Babbitt accéder progressivement à une lumineuse révélation, et il est préférable de conserver ce choix stylistique dans le texte d'arrivée, d'autant plus que la variété des adjectifs permet justement de moduler les effets produits par cette répétition.

Si la charge lexicale de l'extrait semble modérée, certains mots bien spécifiques ont posé problème. « Patrol-wagon », qui désigne un « fourgon cellulaire » ou un « panier à salade », a donné lieu à des collocations impropres comme « camion de patrouille » ou « wagon de patrouille ». Si le type de véhicule était inconnu des candidats, la mention du prisonnier pouvait permettre d'en induire la fonction et de le rapprocher au moins d'un simple « fourgon de police » dont la traduction a été acceptée. De même, le mot « gong » (dont la traduction littérale a été neutralisée) ne pouvait pas être traduit par « sirène » d'autant qu'il était associé au verbe « beat » (or une sirène ne bat pas). Il s'agissait d'un timbre ou d'une cloche, d'un avertisseur sonore à percussion (et non à vent) et le jury attendait au minimum une cohérence entre le choix lexical opéré pour « gong » et son association au verbe « beat ». Autre source de confusion : « the Parlors ». En français, « parler » désigne soit un salon où l'on cause, soit un local où sont admis les visiteurs qui veulent s'entretenir avec un pensionnaire, dans un établissement scolaire, religieux, hospitalier ou pénitentiaire. Or ici ce mot était associé à une église et désigne, selon le *Webster* : « a room in an inn, hotel, or club for conversation or semiprivate uses, devoted to the reception of members or guests – especially used in plural : the parlors of the hotel ; the church parlors ». Il s'agissait donc d'une salle paroissiale et non d'un parloir que l'on trouve plutôt dans un couvent ou un monastère. « Hooptedoodle », néologisme non répertorié dans les dictionnaires mais qui apparaît dans le chapitre 15 et le chapitre 19 de *Babbitt* et que l'on retrouve plus tard comme titre de chapitre chez Steinbeck dans *Sweet Thursday* (1954), a quant à lui souvent été bien traduit par les candidats qui ont compris qu'il s'agissait de propos futiles, de balivernes, de blabla.

A côté de ces quelques mots singuliers, plusieurs erreurs ont été plus lourdement sanctionnées lorsqu'elles provenaient de calques lexicaux de base, de faux-amis, de contresens ou de non-sens graves, suivant le contexte. Tel était le cas de « drama » traduit par « drame » ou « tragédie » ; de « radiance » traduit par « radiance », « radiation » ou transposé en « irradiant » ; de « scorching » traduit par « écorchant » ; de « loft » traduit littéralement par « loft » ; de « photo-engraver » traduit par « daguerréotype » ; de « suave » traduit par « suave » ; de « reticent windows » traduit par « fenêtres réticentes » ; de « alleys » traduit par « allées » ; de « expansive oratory » traduit par « oratoires expansifs » ; de « get fresh » traduit par « devenir frais ». De telles erreurs témoignent davantage d'une méconnaissance de la langue française que de la langue anglaise et montrent que les traductions n'ont sans

doute pas été relues avec suffisamment de recul critique et de discernement. En revanche, un contresens récurrent a été noté sur le segment « High above the street, an unexpected square hanging in the darkness, the window of an office (...) » (ll.19-20) traduit de façon erronée par « En haut de la rue, une place se tenait dans l'obscurité ». Les candidats n'ont pas compris que « square » désignait un carré (de lumière) qui faisait référence à la fenêtre d'un bureau où la lumière était allumée, citée en apposition.

Certaines incohérences dans les choix lexicaux ont également été notées. C'est le cas en particulier de « bully fellows » (l.28), traduit très souvent par « brutes » ou « tortionnaires ». Le co-texte interdisait pourtant un tel choix lexical puisque Babbitt disait ensuite de ces deux personnages qu'ils étaient « simply lovely ». Le *Webster* donne pour définition du mot : « sweetheart, darling ; a good fellow, a fine chap ; a man of outstanding physical powers ; threatening, harsh to others ». C'était donc l'idée de « types sympas », de « bons camarades », qui semblait la plus vraisemblable dans ce contexte, ce qui est par ailleurs confirmé dans le roman puisque Vergil Gunch et Orville Jones sont effectivement des amis de Babbitt.

Plus délicate était la traduction de certains adjectifs dans des associations poétiques plutôt inattendues, qui donnaient lieu à des personnifications ou des images insolites. Citons entre autres « eager lights » (l.1), « storming lights » (l.13), « scarlet jazz music » (l.15), « the air was shrewd » (l.23). La polysémie de ces adjectifs devait conduire à trouver des équivalents au sens suffisamment large en français pour couvrir la gamme sémantique dans la langue source. « Eager » est par exemple un adjectif associé le plus souvent à de l'animé et dont les sens attestés dans le *Webster* sont divers : « sharp, sour (an eager wind, an eager breeze) ; having or characterized by strong and urgent interest, desire ». L'adjectif « ardent » permet à la fois de jouer sur l'intensité et sur l'idée de désir qui personnifie la lumière. « Storming » évoque quant à lui la violence, l'orage et la passion. L'image du « déluge de lumière » permet là encore d'offrir un équivalent assez proche de l'image et du sémantisme contenus dans le texte anglais. L'emploi de « scarlet music » joue sur une synesthésie entre son et couleur. Mais un des sens de « scarlet », quoique moins connu, est : « glaringly offensive » (*Webster*). On pouvait alors penser à des adjectifs comme « criard » ou « tapageur », qui s'appliquent aussi bien à des sons qu'à des couleurs, pour traduire ce segment. Enfin, « shrewd », qui évoque avant tout un esprit ou un caractère aiguisé (dans le sens de « perspicace, astucieux, habile »), signifie aussi « sharp, piercing » (l'exemple donné dans le *Webster* est « a shrewd wind »). Les adjectifs tels que « vif », « mordant », « piquant », « saisissant » étaient des solutions commodes pour traduire ce segment, mais « perspicace » ne faisait pas sens car trop monosémique.

Le monologue de Babbitt a également été source de maladresses. Il fallait remarquer l'ironie de l'auteur car au moment où le personnage se résout à soigner son langage, il commet certaines négligences de langue qui doivent transparaître dans la traduction. Par exemple, il écorche l'expression « an iron hand / fist in a velvet glove » et utilise un style relâché qu'il convenait de reproduire en français.

La détermination est également un enjeu crucial de cette traduction. Il s'agissait pour le candidat d'opter pour un choix cohérent qu'il fallait tenir tout au long du texte (article Ø, article défini, article indéfini). La proposition de traduction se veut fidèle au texte dans sa radicalité puisque l'absence d'article renvoie à la notion brute, à la vision quasi-impressionniste de la perception. En revanche, il faut bien veiller à la cohérence du système de détermination en français, par exemple pour traduire la seconde phrase : « Great golden lights of trolley-cars » (l.2). Si « Les grandes lumières des tramways » est acceptable, « *des grandes lumières des tramways » ne l'est pas.

Enfin, rappelons que l'orthographe doit être soignée. De nombreuses erreurs sur des mots comme « rubis » ou « cristal », orthographiés à l'anglaise, ont été commises. Les règles d'accord des adjectifs de couleur sont trop souvent approximatives et « arrière » dans « feux arrière » a souvent été affublé d'un « s ».

Le domaine verbal

Le choix du présent dans la première partie du texte, tel qu'il apparaît dans la proposition de traduction, a été justifié plus haut.

Finalement, les erreurs de temps étaient réduites car le texte n'offrait qu'un éventail limité de phrases verbales. Comme d'habitude, la principale source de confusion a été la traduction du prétérit. Citons notamment le segment : « He lost the accumulated weariness of business-worry and expansive oratory ; he felt young and potential. He was ambitious » (ll.26-27). Là encore, la logique et la cohérence étaient de mise en veillant à choisir une traduction adéquate pour « he lost » (qui ne pouvait pas être traduit par un calque impropre : « *il perdit »). « La lassitude (...) se dissipa. Il se sentit jeune et plein d'avenir » convenait, de même que « la lassitude (...) se dissipait / s'était dissipée. Il se sentait jeune et plein d'avenir ». Cependant, le passé simple était exclu pour la troisième proposition (« *Il fut ambitieux »).

Le dernier segment a aussi été source de confusion. « He drove happily home » (l.36) a donné lieu à des maladresses comme « il conduisit heureux jusqu'à chez lui » et le sémantisme du verbe « drive » a parfois été perdu dans certaines traductions (« il rentra gaiement chez lui »).

Quant au côté théâtral de la scène finale, il n'a pas toujours été bien perçu lorsque les candidats ont traduit « aux yeux de Mrs Babbitt, il était William Washington Eathorne mais elle ne s'apercevait de rien », formulation contradictoire qui ne fait pas sens en contexte.

Bibliographie indicative

- BALLARD, Michel. *Traduction de l'anglais au français*. Paris, Armand Colin, « Coursus », 2005.
 - 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.
 - 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.
-
-

4.2 TRADUCTION : THÈME

Le texte proposé cette année à l'épreuve de thème était extrait de l'œuvre d'Annie Ernaux *Les Années*. Primé entre autres par le prix Marguerite Duras et le prix François Mauriac en 2008, le roman a été qualifié d'« autobiographie impersonnelle ». Il relate la période entre la naissance de l'auteur en 1940 et la publication de l'ouvrage en 2008, sans qu'il s'agisse directement du récit de sa vie (l'auteur a pu parler d'« écrire la vie »). Il présente plutôt une fresque de la vie de la France, de la Seconde Guerre mondiale et de la Libération (période de notre extrait) jusqu'aux années 2000, en passant par l'arrivée de la télévision, mai 68, et la création du web : on y trouve une société en évolution permanente, perçue par le prisme de grands événements nationaux mais aussi de ceux de la vie de cette agrégée de Lettres : le mariage, la maternité, le divorce. Le style est épuré, sans fioritures. L'écriture est graphique, multiple, stratifiée : elle procède par empilement de clichés cinématographiques, de bribes de chansons populaires, de slogans publicitaires, de bouts de discours politiques ; et par une accumulation de détails, d'images historiques, relevant de la mémoire collective (l'affiche du général de Gaulle dans notre extrait) et de souvenirs personnels (les enfants opérés des amygdales, par exemple). La description de l'époque se fait au moyen de la juxtaposition de remarques à la fois disjointes et discrètement reliées. L'effet est celui d'une mosaïque où les voix sont parfois brouillées et la chronologie fuyante. Le roman est écrit à l'imparfait : le passage du temps se fait jour tantôt dans la présence des événements historiques, tantôt dans les adverbes et compléments circonstanciels, tantôt dans la typographie même. Cependant, il n'est pas linéaire. Des allers-retours et des sauts temporels viennent parfois troubler le récit. La ponctuation est souvent libre, voire inexistante. Elle aussi participe de ce travail sur la mémoire et le temps.

Une connaissance de l'œuvre n'était pas nécessaire pour pouvoir traduire l'extrait proposé. Mais plusieurs lectures attentives du texte s'imposaient, comme pour tout exercice de traduction, afin d'en comprendre toutes les nuances de sens, de s'imprégner du ton, de repérer par exemple les glissements dans le schéma temporel déjà évoqués, mais aussi l'instance narrative. La présence de l'auteur en tant que narrateur homodiégétique est sensible, dans notre passage comme dans le reste du roman, même si la première personne n'est utilisée qu'à la forme plurielle. On y trouve mêlés le point de vue de l'enfant et le regard rétrospectif de l'adulte. Il était tout à fait justifiable, et préférable, de traduire le sujet « on » (« on jouait aux petits chevaux et au mistigri », « on grandissait tranquillement ») par *we* : la voix, le point de vue de l'auteur enfant sont évidents ici.

Passage à traduire

De l'épopée flamboyante il ne restait que les traces grises et muettes des blockhaus au flanc des falaises, des monceaux de pierre à perte de vue dans les villes. Des objets rouillés, des carcasses de lit en ferraille tordue surgissaient des décombres. Les commerçants sinistrés s'installaient dans des baraquements provisoires à la lisière des ruines. Des obus oubliés par le déminage éclataient dans le ventre des petits garçons qui jouaient avec. Les journaux prévenaient, Ne touchez pas aux munitions ! Les médecins enlevaient les amygdales des enfants délicats de la gorge qui se réveillaient de l'anesthésie à l'éther en hurlant et qu'on forçait à boire du lait bouillant. Sur des affiches délavées le général de Gaulle, de trois quarts, regardait au loin sous son képi. Le dimanche après-midi on jouait aux petits chevaux et au mistigri.

La frénésie qui avait suivi la Libération s'estompait. Alors les gens ne pensaient qu'à sortir et le monde était plein de désirs à satisfaire sur-le-champ. Tout ce qui constituait la première fois depuis la guerre provoquait la ruée, les bananes, les billets de la Loterie nationale, le feu d'artifice. Par quartiers entiers, de la grand-mère soutenue par ses filles au nourrisson en landau, les gens se précipitaient à la fête foraine, à la retraite aux flambeaux, au cirque Bouglione où ils manquaient être piétinés dans la bousculade. Ils se portaient en foule priante et chantante sur la route pour accueillir la statue de Notre-Dame de Boulogne et la reconduire le lendemain sur des kilomètres. Profane ou religieuse, toute occasion leur était bonne d'être au-dehors ensemble, comme s'ils voulaient continuer de vivre collectivement. Le dimanche soir, les cars revenaient de la mer avec de grands jeunes gens en short qui chantaient à tue-tête, grimpés sur le toit à bagages. Les chiens se promenaient en liberté et s'accouplaient au milieu de la rue.

Ce temps même commençait à être souvenir de jours dorés dont on éprouvait la perte en entendant à la radio *Je me souviens des beaux dimanches... Mais oui c'est loin c'est loin tout ça*. Les enfants cette fois regrettaient d'avoir traversé trop petits cette période de la Libération sans vraiment la vivre.

Cependant on grandissait tranquillement, « heureux d'être au monde et d'y voir clair » au milieu des recommandations de ne pas toucher aux objets inconnus et de la déploration incessante à propos du rationnement, des coupons d'huile et de sucre, du pain de maïs lourd à l'estomac, du coke qui ne chauffe pas, *Y aura-t-il du chocolat et de la confiture à Noël ?*

Annie Ernaux, *Les Années*, Paris : Gallimard, 2008. p. 26-27.

Difficultés particulières et erreurs fréquentes

Une première remarque de bon sens serait de rappeler qu'il faut traduire tout le texte. De nombreux candidats choisissent de refuser l'obstacle d'un mot inconnu ou d'une construction délicate. Parfois, c'est toute une phrase qui est oubliée. L'omission est toujours sanctionnée plus sévèrement que la tentative de traduction, fût-ce par du charabia. Dans le texte de 2012, les extraits en italiques (« *Je me souviens des beaux dimanches... Mais oui c'est loin c'est loin tout ça* » ; « *Y aura-t-il du chocolat et de la confiture à Noël ?* ») n'ont pas toujours été traduits, ce qui entraînait une sanction lourde.

Certains candidats ont pu faire preuve d'une grande fantaisie dans les opérations de contournement des difficultés. Le plus souvent, le mot manquant déclenche une opération de réécriture du texte de départ. Il faudra se convaincre que cette manœuvre aboutit à la création d'un autre texte, presque toujours inacceptable. On ne peut redistribuer les termes d'une phrase ou rethématiser sans raison majeure, sans transformer le texte ou modifier les choix faits par l'auteur. Une autre technique consiste à produire une périphrase explicative, qui, parfois, tourne mal. Ainsi, pour l'ablation des amygdales : « *cut the fleshy parts at the bottom of the mouth* » ou « *extracted the waste from the children* », ou encore « *removed the balls of children whose throats hurt* ». Autre exemple de manque de rigueur : la réécriture par surtraduction, très répandue. Il ne s'agit pas ici de pallier les carences lexicales mais d'excéder le sens du texte pour y ajouter sa touche personnelle. Un exemple malheureux qui les vaut tous : « *The dogs flirted openly in the street* ».

Le groupe nominal a souvent été malmené, notamment en ce qui concerne la détermination nominale (*the/Ø*), la deixis (confusion *this/that*), la forme plurielle des agrégats nominaux, et les constructions prépositionnelles (liste non-exhaustive). Les règles de la distribution du pluriel nominal sont également à revoir (**the belly of little boys*, **shopkeepers who had lost their shop*). Dans le groupe verbal, le *would* fréquentatif fait l'objet une fois de plus cette année d'un suremploi abusif. Les temps et aspects verbaux plus généralement ont été sources d'erreurs nombreuses dans la traduction de l'imparfait omniprésent d'Ernaux. Il y a souvent eu un flottement incohérent entre V-ed, was/were V-ing, would V, voire used to V. Sur le plan syntaxique, il y avait plusieurs relatives qui exigeaient un soin particulier pour éviter une construction dans laquelle l'antécédent était impropre ou l'ensemble illogique.

Enfin, un manque d'attention portée à l'orthographe (qui renvoie souvent à un problème de phonétique) peut avoir des répercussions graves, sanctionnées par un solécisme ou un faux-sens, voire un non-sens. Quelques exemples : *hips* (pour *heaps*) *of stone*; *to great* (pour *greet*) *the statue*; *on the hedge* (pour *edge*) *of the ruins*; *preying* (pour *praying*) *crowds*; **craddle* (pour *cradle*); *soar* (pour *sore*) *throats*; *rumble* ou encore *rabble* (pour *rubble*); *eat* (pour *heat*); **lenghty*, **toncils*, **rationning*, **stomaches*, et toutes les erreurs imaginables dans *recommendation*. Pour ces erreurs, comme pour bien d'autres, un temps suffisant réservé à une relecture très attentive de la copie en fin d'épreuve permettrait à certains candidats de gagner un demi-point ou plus sur la note sur vingt.

Proposition de traduction

Il va de soi qu'il ne s'agit là que d'une proposition possible et que le jury a été agréablement surpris par de nombreuses bonnes idées de traductions tout aussi acceptables.

All that remained of the blazing epic was the silent grey traces of the bunkers on the cliff-sides and heaps of rubble as far as the eye could see in the towns. Rusty objects and twisted iron bedsteads were jutting out of the debris. The bombed-out shopkeepers set up shop in makeshift huts on the edge of the ruins. Shells overlooked by the bomb disposal squad blew up ripping open the bellies of the little boys who were playing with them. The newspapers warned their readers: Don't touch the munitions! The doctors took out the tonsils from children prone to throat problems who come round from the ether-induced anaesthetic screaming and were forced to drink boiling-hot milk. On faded posters General de Gaulle, in three-quarter profile stared out into the distance from under his kepi. On Sunday afternoons we played ludo and old maid.

The frenzy which had followed the Liberation was dying down. Back then, all people could think about was going out and the world was full of desires crying out for instant gratification. Everything that represented a first time since the war caused a stampede: bananas, national lottery tickets, the firework display. Entire neighbourhoods, from the grandmother leaning on her daughters to the infant in a pram, everyone rushed to the funfair, the torchlight procession, the Bouglione circus, where they almost got trampled in the crush. Praying and singing crowds flocked out onto the roads to welcome the statue of Our Lady of Boulogne and to accompany her back for miles the next day. Be it sacred or profane, no opportunity was missed to gather together outdoors, as if they wanted to continue to live collectively. On Sunday evenings, the coaches came back from the seaside with tall youngsters in shorts singing their heads off perched up on the roof racks. The dogs roamed free and mated in the middle of the street.

Even that time began to turn into memories of halcyon days whose loss we felt when we heard on the wireless *I remember those fine Sundays... Ah yes, how long ago it seems*. The children now were sorry they had been too little at the time of the Liberation to have truly experienced it.

Meanwhile we grew up peacefully, “happy to be alive and well and to see things clearly” amongst all these warnings not to touch unfamiliar objects and the constant moaning about the rationing, the oil and sugar coupons, the cornbread which sat heavy on the stomach, the coke that was no good for heating, *Are we going to have chocolate and jam for Christmas?*

Remarques détaillées

De l'épopée flamboyante il ne restait que les traces grises et muettes des blockhaus au flanc des falaises,

« De » a très souvent été traduit par *from* ; « blockhaus » fait partie de la liste (longue cette année) d'éléments que de nombreux candidats ont choisi de ne pas traduire du tout, alors que plusieurs traductions étaient acceptables : *bunkers*, *pillboxes*, même la version anglicisée *blockhouses* pouvait être acceptée. Il fallait éviter des traductions de « muettes » impropres à un objet inanimé : *speechless*, *dumb*, *voiceless* ; et l'ordre inverse des adjectifs (*silent grey*) est certainement plus naturel en anglais. L'identification de la Normandie natale de l'auteur et des nombreuses images de la mémoire collective exigeait dès cette première phrase l'article défini devant l'ensemble de ces noms : Ø *bunkers*, Ø *cliffs* représentent des erreurs de sous-détermination. Il ne fallait pas négliger la négation du verbe.

des monceaux de pierre à perte de vue dans les villes.

Une coordination entre ce segment et le précédent s'imposait en anglais. Il s'agit de la suite des compléments du verbe « rester ». Il convenait donc d'éviter une rupture syntaxique dans la complémentation. Les traductions possibles de « monceaux » étaient nombreuses : il fallait éviter des solutions qui manquaient de bon sens, dans l'excès comme dans l'insuffisance, tels *mountains*, *pieces*. « À perte de vue » a été évité ou sous-traduit, et il y a eu des erreurs de collocation dans l'expression **as far as the eye could reach*.

Des objets rouillés, des carcasses de lit en ferraille tordue surgissaient des décombres.

La confusion a été fréquente entre le participe passé *rusted* (qui ne convient pas ici) et l'adjectif *rusty*. Il fallait éviter la personnification des lits avec *skeletons*, *carcasses*, voire *corpses* ou *dead bodies*, ainsi que leur animation, tel un mauvais film d'horreur dans lequel on pourrait voir *bedsteads springing / rising / leaping from the rubble*. Il fallait comprendre que les « décombres » sont ceux des villes, des commerçants sinistrés : on ne pouvait envisager *garbage*, *mess*, *damage*, *waste*.

Les commerçants sinistrés s'installaient dans des baraquements provisoires à la lisière des ruines.

« Sinistrés » était certainement délicat à traduire. Une solution simple consistait à introduire une relative : *whose premises had been bombed*, à condition de bien manier *whose*. « Commerçants » relève du vocabulaire quotidien : *traders* et *vendors* ne convenaient pas à ce contexte, car les victimes ont perdu leur magasin ; *sellers* est un faux-sens ; **salers* a été lourdement sanctionné en tant que barbarisme. *Barracks* a un sens militaire (« caserne ») en anglais qui l'exclut de ce passage. Enfin, le verbe *settle* surtout s'il est accompagné de *down* ou *into* a des connotations de confort et de durée qui sont tout sauf logiques ici.

Des obus oubliés par le déminage éclataient dans le ventre des petits garçons qui jouaient avec. Les journaux prévenaient, Ne touchez pas aux munitions !

À part quelques erreurs lexicales dans les termes militaires, les problèmes ici concernaient la distribution du pluriel nominal, comme nous l'avons déjà souligné dans les remarques préliminaires, et l'aspect verbal (*were exploding* relève presque du non-sens). « Oubliés » a le sens de *overlooked* ou de *missed* ici ; *forgotten* signifierait que les obus avaient bien été repérés mais négligés par la suite.

Les médecins enlevaient les amygdales des enfants délicats de la gorge qui se réveillaient de l'anesthésie à l'éther en hurlant et qu'on forçait à boire du lait bouillant.

S'il peut être compréhensible que quelques candidats ne connaissent pas la traduction du mot « amygdales », l'absurdité de *amputate*, *cut off*, ou même *cut out* l'est beaucoup moins. *To operate* reste de l'ordre de l'évitement, mais l'erreur était moins coûteuse que certaines autres solutions, à condition de savoir que son complément doit être introduit par la préposition *on*. Plusieurs candidats ont poussé l'inventivité au-delà de ce que la syntaxe de l'anglais peut supporter avec des constructions comme **throat-delicate children*. *Anaesthetic* et *anaesthesia* sont acceptables en anglais ; mais **done with ether* est plus que maladroit. *Boiling milk* est un calque : il ne s'agit pas de lait amené précisément à sa température d'ébullition, mais simplement de *boiling-hot* ou de *scalding milk*. Le sujet « on » dans cette phrase ne peut, de toute évidence, être une première personne et traduit par *we*.

Sur des affiches délavées le général de Gaulle, de trois quarts, regardait au loin sous son képi.

Le degré de détermination nominale dans cette phrase est moindre que pour la plupart des autres images du texte (« des affiches »). Il convenait de repérer ceci et de le rendre par Ø *posters* en anglais. Par ailleurs, le nom propre étant déjà au degré maximal de détermination, il convient de ne pas le faire précéder de l'article défini (**the General de Gaulle*). *Washed posters*, pour peu qu'elles résistent à l'eau savonneuse, ne seraient pas nécessairement *washed out* ou *faded*. Le jury a fait preuve de tolérance devant les nombreuses

approximations de l'expression « de trois quarts », dès lors que la traduction n'était pas absurde (*on his side, three-quarters visible*). Enfin, *in the distance* signifierait que le général de Gaulle lui-même serait à peine visible sur l'affiche car proche de l'horizon, alors que *looking under his kepi* signifierait par exemple qu'il espérerait y trouver un objet perdu.

Le dimanche après-midi on jouait aux petits chevaux et au mistigri.

Faut-il encore rappeler que, contrairement au français, les noms des jours de la semaine et des mois de l'année exigent une majuscule initiale en anglais ? Les erreurs de ponctuation ou de nombre ont été plus sévèrement sanctionnées que les traductions fantaisistes des jeux, qui représentaient une réelle difficulté d'équivalence culturelle, ce qui a incité le jury une fois de plus à l'indulgence.

La frénésie qui avait suivi la Libération s'estompait.

Le bon sens aurait dû permettre d'éviter les traductions peu convaincantes dans ce contexte de « frénésie » (*craziness, madness, fever*). Le plus-que-parfait a été bien négocié dans l'ensemble. Le jury a estimé qu'il fallait conserver la majuscule à *Libération* pour cet instant déterminant dans le récit et dans l'histoire de la France.

Alors les gens ne pensaient qu'à sortir et le monde était plein de désirs à satisfaire sur-le-champ.

« Alors » ici relève des adverbes qui ponctuent le texte pour marquer une chronologie, fût-elle irrégulière ou fuyante : *so* est donc un contresens. L'aspect *were only thinking* relève d'une lecture tout aussi erronée du temps du récit. « Le monde » ici ne signifie pas « tout le monde » et une telle réécriture a été sanctionnée.

Tout ce qui constituait la première fois depuis la guerre provoquait la ruée, les bananes, les billets de la Loterie nationale, le feu d'artifice.

Il fallait veiller à la cohérence de la phrase entière : *anything happening / done for the first time* n'autorise pas la suite *bananas*. Le jury a accepté les deux interprétations possibles du feu d'artifice : le pluriel générique *firework displays* et le singulier défini *the firework display* (sous-entendu : celui du quatorze juillet) – alors que *the banana* ou *the bananas* seraient absurdes. La détermination de « la ruée » n'est pas du même ordre : *a rush* est la seule solution possible.

Par quartiers entiers, de la grand-mère soutenue par ses filles au nourrisson en landau,

Il fallait une fois de plus veiller à la cohérence syntaxique de la traduction retenue pour ce segment et le suivant, et notamment éviter la multiplication des sujets du verbe « se précipiter ». *Grandmother* s'écrit sans trait d'union en anglais. Plusieurs traductions de « landau » sont possibles : mais *buggy* est anachronique et les mots *cradle, cot* et *crib* renvoient à des objets dépourvus de roues et qui sont donc immobiles. *Coffin* relève évidemment du gros contresens.

les gens se précipitaient à la fête foraine, à la retraite aux flambeaux, au cirque Bouglione où ils manquaient être piétinés dans la bousculade.

Comme déjà dit, la relance des sujets précédents était possible avec *everyone*, mais il fallait éviter *people* ici. Le risque d'anachronisme ou simplement de l'absurdité était grand pour traduire « fête foraine ». Le jury a accepté toute proposition *sensée* pour « la retraite aux flambeaux » : elles étaient, hélas, rares. La répétition de la préposition *to* devant chaque complément serait une erreur en anglais. *Run over* est un contresens pour traduire « piétinés » : il suppose la présence d'un véhicule. On pouvait imaginer *trampled, trodden underfoot, crushed in the stampede / scramble*, en veillant à éviter la répétition du mot déjà employé pour traduire « la ruée », plus haut. *Stomped, stamped, stepped on* sont à préférer dans un sens non-itératif. *Risked being* est une sous-traduction de « manquaient d'être ».

Ils se portaient en foule priante et chantante sur la route pour accueillir la statue de Notre-Dame de Boulogne et la reconduire le lendemain sur des kilomètres.

En dehors de la non-traduction de « Notre-Dame de Boulogne » dans certaines copies, c'est surtout l'expression « ils se portaient en foule » qui a posé problème ici. Une traduction trop littérale aboutit à une absurdité. La préposition dans « sur des kilomètres » a aussi généré différentes erreurs, dont des calques. La distance approximative sera mieux rendue en anglais en *miles* qu'en kilomètres. Les étoffements étaient le plus souvent inutiles.

Profane ou religieuse, toute occasion leur était bonne d'être au-dehors ensemble, comme s'ils voulaient continuer de vivre collectivement.

Religious or not était une sous-traduction. *Secular* et *profane* étaient possibles ; *lay* était maladroit : il s'oppose généralement à *ordained* et qualifie une personne, pas un événement. *Good* peut qualifier *opportunity* pour obtenir le sens voulu ici, mais pas *occasion*. Si la structure appositive était conservée en tête de phrase, il ne fallait pas modifier le sujet de la principale, bien entendu, sous peine d'aboutir à une absurdité de plus : *whether profane or religious, *they took every opportunity...*

Le dimanche soir, les cars revenaient de la mer avec de grands jeunes gens en short qui chantaient à tue-tête, grimpés sur le toit à bagages.

L'étoffement, ici aussi, créait plus de problèmes qu'il n'en résolvait. Le participe passé adjectival « grimés » ne peut être traduit par le participe passé *climbed* car les « jeunes gens » sont l'acteur de ce verbe et le sens de son participe passé ne peut être compris comme un passif, mais comme le résultat d'une action menée par le sujet lui-même. Une relative restait possible. **Luggage roof* est une collocation impossible. *Singing out loud* est une sous-traduction : on aurait du mal à imaginer d'ailleurs comment chanter autrement que *out loud*.

Les chiens se promenaient en liberté et s'accouplaient au milieu de la rue.

Nombreuses ont été les occasions pour le jury de s'émouvoir devant la fausse pudeur ou l'anthropomorphisme des candidats dans la traduction de « s'accouplaient ». Assez peu de verbes conviennent au contexte, et peu de candidats les ont trouvés.

Ce temps même commençait à être souvenir de jours dorés dont on éprouvait la perte en entendant à la radio *Je me souviens des beaux dimanches... Mais oui c'est loin c'est loin tout ça.*

Il semble y avoir au moins une occurrence d'une relative en « dont » tous les ans dans le texte de thème, et cela continue à représenter un piège mortel pour autant de candidats. De toute évidence, le futur agrégatif serait peu prudent de faire l'économie d'une révision exhaustive des traductions et constructions possibles de ce mot. Nous avons déjà dit qu'il fallait traduire tout le texte, dont les paroles de chanson présentes dans ce segment. La typographie particulière fait partie des techniques d'Annie Ernaux. Il ne faut pas essayer de reproduire des italiques dans une copie manuscrite : le résultat n'est jamais heureux, et souvent illisible. Il était possible de souligner ces mots, en signe de reconnaissance de la typographie d'origine, ou simplement de les mettre entre guillemets (anglais, nécessairement – "... – pas français « ... »). Les paroles font bien partie de la même phrase : il ne fallait pas la couper avec un point avant l'extrait de chanson.

Les enfants cette fois regrettaient d'avoir traversé trop petits cette période de la Libération sans vraiment la vivre.

La construction juste du verbe *regret* est *the children regretted having been too young*. Dans le doute, on pouvait imaginer *were sorry they had been too young* ou encore *wished they had not been too young*. Le verbe *live* est intransitif en anglais (sauf, paradoxalement, si son complément est le nom *life*, ce qui n'est pas le cas ici). Une explicitation qui pouvait passer par exemple par *experience* était donc préférable. La proximité émotive ne justifie pas *this* devant *time* ou *period*.

Cependant on grandissait tranquillement, « heureux d'être au monde et d'y voir clair » au milieu des recommandations de ne pas toucher aux objets inconnus

Le sujet « on » renvoie de nouveau, bien entendu, à l'auteur enfant et à ses camarades : *we* était préférable. Et même en dehors de tout contexte, *people grew up* pose des problèmes de logique. S'agissant d'enfants, il est difficile d'interpréter « tranquillement » dans le sens *quietly*. Le jury a accepté toute traduction intelligente de l'expression populaire de l'époque qui se trouve entre guillemets. *In the middle* est trop littérale pour les recommandations. Enfin, celles-ci sont trop pressantes pour être traduites simplement par le mot *advice*.

et de la déploration incessante à propos du rationnement, des coupons d'huile et de sucre,

« Déploration » a donné lieu à beaucoup de traductions inexactes. Le sentiment n'est ni *sadness*, ni *regret*. Il fallait un terme qui exprime la vocalisation du sentiment. *Complaint* est ponctuel ; *complaining* peut bien être « incessante », tout comme *moaning*. *Restrictions* et *shortages* étaient trop approximatifs pour rendre « rationnement ».

du pain de maïs lourd à l'estomac, du coke qui ne chauffe pas, Y aura-t-il du chocolat et de la confiture à Noël ?

Il y a une tendance à oublier les règles les plus élémentaires de syntaxe concernant le placement des adjectifs en anglais dès lors qu'un groupe adjectival devient complexe. La construction **bread heavy on the stomach* est tout aussi fautive que **bread heavy*, qui, nous l'espérons, ne tenterait jamais aucun agrégatif. L'anglais ne supporterait pas la rupture dans la concordance des temps que représenterait *coke that gives off no heat*. La phrase « y aura-t-il du chocolat... » pouvait être rapprochée de « je me souviens des beaux dimanches... » pour sa typographie comme pour son effet de style. En tout cas, la moindre des choses était de la traduire en anglais.

Daniel RUFF
Université de Limoges

Bibliographie indicative

- CHUQUET, Hélène et PAILLARD, Michel. *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français*. Gap, Ophrys, 1987.
- DEMANUELLI, Claude et Jean. *Lire et traduire: anglais-français*. Paris, Masson, 1990.
- GRELLET, Françoise. *The Mirrored Image : Initiation au thème anglais*. Paris, Hachette Supérieur, 1992.
- GUILLEMIN-FLESCHER, Jacqueline. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais : problèmes de traduction*. Gap, Ophrys, 1983.

- ROTGE, Wilfrid, MALAVIEILLE, Michèle et MUTCH, George. *Exercices de thème grammatical anglais*. Paris, PUF, 2002.
- THOMSON, Jean-Max et HOLSTEAD, John. *Anglais : thèmes d'aujourd'hui*. Paris, Vuibert, 1997.
- VINAY, Jean-Pierre et DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris, Didier, 1958.
-
-

II ÉPREUVES ORALES

1 LEÇON DE LITTÉRATURE

Un rappel concernant les conditions de l'épreuve pour commencer : chaque candidat a le choix entre deux sujets de leçon portant sur des œuvres différentes, au programme du tronc commun et de l'option ; le film, ceci sera rappelé dans l'énoncé du sujet, doit être pris en compte.

La durée de préparation est de cinq heures ; les candidats disposent d'un dictionnaire unilingue, d'un dictionnaire de prononciation et d'un exemplaire de l'œuvre ; la consultation des notes et de l'appareil critique est à présent autorisée.

La longueur de l'exposé n'excédera pas trente minutes ; après vingt-cinq minutes le jury signalera au candidat qu'il lui reste cinq minutes pour conclure, non pour le déstabiliser et voir comment il réagit « sous la pression » mais pour lui permettre de tirer le plus grand parti de ses notes.

Toutes les œuvres au programme font l'objet d'un même nombre de questions.

« **Rebellious subjects, enemies to peace** » : *Exemples de sujets*

Il y a **trois types de sujets** : (a) les sujets notionnels (à un ou plusieurs termes), semblables à des sujets de dissertations ; (b) les sujets dont l'énoncé est tiré de l'œuvre et (c) les sujets qui demandent de commenter (pas seulement d'illustrer) une citation critique. Voici certains des sujets donnés cette année:

Coleridge & Wordsworth

- "[A]wakening the mind's attention from the lethargy of custom" in *Lyrical Ballads* (S.T. Coleridge, *Biographia Literaria*, Chap. XIV)

Frame

- "[T]he wrong way of looking at Life" (p.183) in *The Lagoon and Other Stories*
- "[P]utting a wise ear to the keyhole of [the] mind" (p.131) in *The Lagoon and Other Stories*
- Finding a voice in *The Lagoon and Other Stories*
- Self-consciousness in *The Lagoon and Other Stories*
- Anecdotes in *Lyrical Ballads*

Hardy / Schlesinger

- "[T]he coarse meshes of language" (p.21) in *Far from the Madding Crowd*
- "The "silent workings of an invisible hand" (p.217) in *Far from the Madding Crowd*
- "The exuberant ideological confidence of the opening [of *Far from the Madding Crowd*] is chastened along with its characters in the course of the narrative." (Penny Boumelha, "The Patriarchy of Class", in *The Cambridge Companion to Thomas Hardy*, Dale Kramer ed., Cambridge, Cambridge University Press, 1999, p.140). Discuss, with reference to the novel and the film

Hemingway

- "[P]urity of line" (p.146) in *Fiesta: The Sun Also Rises*
- Dereliction in *Fiesta: The Sun Also Rises*
- Potency in *Fiesta: The Sun Also Rises*

Roth

- Heroes and hero worship in *American Pastoral*
- Wasteland and wonderland in *American Pastoral*

- "Reprehensible" lives in *American Pastoral* (p.423)
- "[A] biography in perpetual motion" (p.45) in *American Pastoral*
- "[G]enealogical aggression" (pp. 382-383) in *American Pastoral*

Shakespeare

- "Seeming and savour all the winter long" (IV.4.75) in *The Winter's Tale*
- In *The Winter's Tale*, "Nature is made better by no mean / But Nature makes that mean" (IV.4.89-90)
- "[T]ransformations" (IV.4.31) in *The Winter's Tale*

Stoppard

- The staging of ideas in *Arcadia*
- Vistas in *Arcadia*
- "Nothing is impressive but the scale" (p.3) in *Arcadia*

« Will your answer serve fit to all questions? » : *Choix du sujet, problématisation et plan*

Un mot sur le **choix du sujet** pour commencer : il serait bon de bien lire toutes les œuvres au programme, pour avoir vraiment le choix lors de l'épreuve. Se précipiter sur une œuvre « refuge » ou sur un sujet évoquant une question de cours est le meilleur moyen de se rassurer à bon compte et de ne pas s'engager dans la réflexion qu'attend le jury. C'est le principal défaut relevé dans les prestations cette année : une absence de réflexion personnelle sur les œuvres et de problématisation du sujet. À ce propos, remarquons que Shakespeare semble susciter quelques réticences chez les candidats ; or, « la conscience interprétative naît de la difficulté à comprendre » (François Rastier), et les candidats qui se détournent du Barde avec effroi pour choisir un sujet en apparence facile qui risque en fait de les conduire au hors sujet ou au placage de cours feraient mieux d'y réfléchir à deux fois.

Rappelons d'emblée que l'Agrégation n'est pas un concours de récitation, ni l'épreuve de leçon un contrôle de connaissances. Celles-ci ne sont qu'un moyen, et il ne faut pas chercher à relier à tout prix, avec plus ou moins d'habileté rhétorique, toutes ses lectures critiques ou bribes de cours au sujet proposé. L'épreuve invite certes à la mobilisation des connaissances, mais celles-ci ne se limitent pas à la connaissance « chapter and verse » des cours pour agrégatifs ; par ailleurs, il n'est pas du tout exclu (il est même probable) que le sujet proposé cherche à entraîner les candidats dans des voies qui n'ont pas été balisées par les cours et articles critiques mis à leur disposition pendant l'année de préparation. Ce sont des lectures personnelles, une intelligence des textes, une culture (littéraire, générale), qui sont engagées par la réflexion qu'exige l'épreuve. Notons cependant, pour n'effrayer personne, que les membres du jury, expérimentés mais pas amnésiques, savent tout ce qu'ils ne savaient pas lorsqu'ils ont eux-mêmes passé le concours : un candidat a le droit de ne pas tout savoir, de ne pas être une encyclopédie ambulante ; il a, en revanche, le devoir de réfléchir et de s'engager dans une authentique **problématisation** du sujet.

Il faut en effet partir d'une réflexion sur le sujet, d'une étude de son énoncé, d'une microanalyse de ses termes, s'ouvrir à l'altérité toujours possible de sa formulation, faire l'effort d'entendre l'étrangeté éventuelle de la (ou des) question(s) qu'il pose (et qui guidera la démonstration), avant de se précipiter sur ses cours ou lectures critiques et sur les passages de l'œuvre que l'on a repérés pendant l'année de préparation. Il est en effet fâcheux de traiter (par angoisse le jour de l'épreuve ? par manque d'entraînement ? par facilité ou paresse intellectuelle ?) un autre sujet que celui qu'on a choisi et d'oublier, par exemple, l'aspect proprement théâtral de "The staging of ideas in *Arcadia*" pour en fait traiter "Literature and science in *Arcadia*". Pour cerner ce sujet, pour y voir plus clair avant de s'engager dans la réflexion, il fallait procéder à des variations sur l'axe paradigmatique : se demander ce qu'était (ou n'était pas) le *staging* (dont le sens n'est pas seulement théâtral, et qui n'est donc pas un synonyme parfait de *representation*), et aussi ce qui n'était pas dans l'énoncé l'objet du *staging* théâtral (*action, space, characters...*). De même, on ne pouvait réduire "[A]wakening the mind's attention from the lethargy of custom" in *Lyrical Ballads* à une question de cours, ou à un classique débat critique ("Innovation and tradition", par exemple), en oubliant les mots dont est fait le sujet. Si l'on pense avec le langage, penser, c'est peut-être « d'abord se libérer des automatismes du langage. C'est aussi penser sur le langage » (Henri Suhamy) ; bel (et malheureux) exemple d'impensé, cette année lors d'une leçon sur "'Putting a wise ear to the keyhole of the mind' in *The Lagoon and Other Stories*", un candidat, sans doute influencé par la collocation « regarder par le trou de la serrure », n'a parlé que de *regard*, de *perspective*, avant de re-découvrir l'écoute et les autres termes du sujet lors de l'entretien. Le contexte, auquel il est nécessaire de se référer, pour ensuite élargir le champ des investigations, aurait ici rendu les choses plus claires, puisqu'il y était fait allusion à la psychanalyse. Notons à ce propos que s'il faut « re-contextualiser », en lisant attentivement le passage dont est tirée la citation, il faut aussi « dé-contextualiser » et se demander en quoi la mise en exergue peut modifier le sens des mots tirés de l'œuvre, et peut-être aussi le point de vue que l'on peut adopter sur le texte.

Si problématiser, c'est d'abord soumettre l'énoncé du sujet à une microlecture vigilante, pour faire jouer la polysémie de termes dont la co-occurrence amène à produire des sens qui ne se trouvent pas forcément dans le dictionnaire ou dans les cours, il ne faut cependant pas s'autoriser de la polysémie d'un seul terme pour oublier les autres. Dans une leçon sur "'The wrong way of looking at Life' in *The Lagoon and Other Stories*", un candidat s'est fondé sur le sens spatial de *way* pour consacrer une partie entière de son exposé aux moyens de transport et aux déplacements ou aux voyages dans l'œuvre, sans aucun rapport avec le reste de l'énoncé du sujet. Attention aussi à l'« ouverture abusive », ou à l'absence de focalisation, car l'emploi flou ou impropre des termes conduit au hors sujet : ainsi ce candidat qui, traitant le sujet "Purity of line' in *Fiesta: The Sun Also Rises*", parle de « ligne émotionnelle », de « ligne financière », dans un bel exercice de style qui permet de parler de tout, et surtout de personnages et de morale, sans jamais vraiment traiter le sujet ou penser ses aspects esthétiques. Certaines leçons sur "Dereliction in *Fiesta: The Sun Also Rises*", qui ressemblaient parfois à s'y méprendre à des dissertations sur « L'art de la perte » (sujet proposé à

l'écrit), proposaient de longues listes de personnages et d'extraits tendant à montrer que *dereliction* (entendue dans des sens très divers, mais jamais vraiment distinguée de la *perte*) était partout à l'œuvre dans le roman, ce qui prouvait certes que le sujet était bien choisi et sa question pertinente, mais semblait surtout permettre de livrer au jury un propos passe-partout et un produit réchauffé.

S'il est essentiel de consulter le dictionnaire en loge (et de se familiariser toute l'année avec l'utilisation d'un dictionnaire unilingue), on peut cependant épargner à ses auditeurs la définition laborieuse de tous les termes du sujet ; il est souhaitable à cet égard de bien distinguer ce qu'il convient de faire (lors de la préparation) et de dire (lors de la présentation). L'entrée du dictionnaire, par ailleurs, fournit rarement un plan probant. À ce sujet, précisons que le jury n'est pas en proie au fétichisme du nombre trois, et qu'un **plan** en deux (ou quatre) parties peut être tout à fait acceptable et même préférable à un plan en trois parties, dont l'une est dénuée de pertinence, qu'elle soit trop descriptive, hors sujet, ou le résultat d'une fausse dialectique qui s'acharne à démontrer, dans un mouvement de naïveté feinte mais de réelle maladresse, une thèse intenable pour mieux la « déconstruire » dans une deuxième partie. Dans le traitement de sujets « bi-notionnels », ou mettant en exergue une citation de deux mots-clés, on évitera, fût-ce de manière déguisée, de consacrer une première partie au premier terme et une deuxième au second : on a ainsi entendu des leçons sur "The coarse meshes of language" in *Far from the Maddening Crowd* qui commençaient par une partie traitant du « coarse language » dans le roman avant d'évoquer la prison du langage. D'autres, se fondant sur une définition trop restrictive, ne retenaient que l'élément « textile » de la définition de *mesh(es)*, ce qui équivalait à un traitement partiel du sujet, dans le meilleur des cas, ou à du hors sujet, quand le glissement, de *mesh(es)* à *text*, puis de *text* à *novel*, permettait de dire tout ce qu'on avait retenu du cours et de ne pas réfléchir à la question de l'éventuelle grossièreté du maillage linguistique. Ce sujet, par ailleurs, n'invitait pas forcément à un traitement uniquement thématique ou à une illustration naïve se résumant à une critique des limites du langage (comme moyen de communication, représentation de la pensée ou expression des sentiments). Notons encore, à propos de ce sujet, qu'il pouvait inciter à prendre de la distance, pour penser le rapport du film au roman (et leur langage respectif).

Il faut en effet prendre de la hauteur, et tenter de penser à tous les aspects du sujet avant de se lancer dans l'élaboration d'un plan : les sujets "Heroes and hero worship in *American Pastoral*" et "Reprehensible lives in *American Pastoral*", par exemple, ont souvent donné lieu à des traitements diégétiques, thématiques, parfois psychologisants et moralisateurs ; or, il est assez improbable qu'un sujet de littérature ne mène pas à une réflexion sur la littérarité. À propos du premier sujet sur *American Pastoral*, il était difficilement envisageable de ne pas aborder des questions de genre et de narratologie, le second demandant quant à lui une petite interrogation sur l'étymologie, qui menait de *répréhensible* à *repandre*, terme qui se prêtait à une réflexion narratologique et littéraire. L'épreuve de leçon, qu'on nous pardonne de rappeler cette évidence, n'est ni une question de baccalauréat, ni une épreuve de civilisation : il ne faut donc pas oublier les aspects formels (génériques, stylistiques, poétiques, narratologiques ou dramatiques) du sujet au motif que celui-ci invite à la conceptualisation.

"Base authority from others' books" : Citations

On recherchera donc l'équilibre entre analyse et synthèse, entre micro-analyse et macro-analyse, entre microlectures et prise de hauteur conceptuelle. Il est certes bon que le propos soit étayé par des références précises à l'œuvre, des **citations**, des microlectures, mais il faut éviter les listes d'exemples interminables, les citations purement illustratives, et la lecture de longs passages qui feraient plus utilement l'objet d'une allusion ou d'un résumé. *Citer*, il convient peut-être aussi de le rappeler, n'est pas *démontrer* ; par ailleurs, le sens des passages cités n'est pas, ou ne devrait pas être, toujours évident ou univoque ; si un passage mérite d'être cité, sans doute mérite-t-il aussi d'être analysé. À l'inverse, s'il est bon de se départir de « la tranquille assurance qui saute par-dessus le texte vers son contenu présumé, du côté du pur signifié » (Derrida), il vaut mieux éviter de se perdre dans une série de microlectures proliférantes (qui réduit la leçon à une succession, pas nécessairement cohérente et convaincante, de petites explications de texte) ou de tirer une « macro-théorie » d'une seule micro- (ou nano-) lecture : une poétique d'une ellipse, une esthétique d'une allitération, voire une métaphysique d'une polysyndète.

"What is the figure? What is the figure?" : Du bon usage des termes techniques

À propos de la *polysyndète*, à l'honneur cette année (tout comme le *debunking*, qui semble être à l'horizon de toute écriture), il serait bon que les candidats sachent la définir convenablement et puissent envisager qu'elle ne soit pas uniquement le signe d'un usage enfantin du langage, comme s'il y avait une relation bi-univoque entre une forme et un effet de sens. Parmi les termes employés cette année de manière vague ou sans réelle pertinence, citons la *polyphonie* (confondue avec l'*hétéroglossie*) à propos de Frame, dont il semblait parfois (à entendre certains candidats) que l'emploi dans ses nouvelles de discours d'adultes et de voix d'enfants ait constitué une véritable révolution littéraire, ou le *postmodernisme* à propos de Roth, qui pour certains candidats semblait être

le premier auteur à pratiquer l'herméneutique du soupçon et à s'interroger sur la mise en récit ou sur l'opacité du langage.

Que ces remarques n'empêchent pas les candidats de s'exprimer dans une langue riche et précise, néanmoins ; simplement, il serait bon qu'en plus des termes exotiques, « scientifiques » ou « prestigieux » (*hysteron proteron, prosopopeia, aposiopesis, prolepsis, intra-homodiegetic...*), les candidats utilisent de manière claire et pertinente des termes plus ordinaires, mais parfois très utiles, comme *irony, satire, parody, lyricism, elegy, focalization, author, narrator* (ces deux derniers n'étant pas toujours bien distingués). Rappelons-le : ces termes n'ont d'intérêt que pour autant qu'ils aident les candidats à lire plus finement, à produire plus de sens, et à s'exprimer de manière plus précise et convaincante. Il faudra donc s'appliquer à bien les employer (pour argumenter, non pour décorer), à connaître l'histoire et la culture dont ils sont porteurs et les théories qui les sous-tendent, ainsi qu'à bien les prononcer.

"Speak the speech, I pray you, [...] trippingly on the tongue" : *Oralisation, communication*

De manière générale, sans pour autant simplifier indûment le propos, les candidats ne doivent pas hésiter à se montrer clairs. Ainsi, la problématique sera énoncée de manière explicite (et donc distinguée, par une pause intonative par exemple, des propos liminaires) et le plan dicté, de telle sorte que le jury puisse le prendre en notes. Inutile d'annoncer les sous parties dès l'introduction, ou de longuement justifier le choix des titres, car cela rend en fait souvent le propos confus, et ne permet par ailleurs pas de ménager le suspens qui peut utilement dynamiser la présentation. Des titres concis, qui annoncent nettement l'articulation du propos, suffiront au bonheur du jury. De même, les transitions peuvent être un peu moins « subtiles » qu'à l'écrit (ceci n'implique pas de résumer très laborieusement le propos avant de passer à la suite) : être clair ne signifie pas être lourdement répétitif. En conclusion, et pour ne donner qu'un exemple, on évitera de se contenter d'un résumé de chacune des parties de l'argumentation ou d'une reprise, mot pour mot, des conclusions partielles. Vouloir être clair, chercher à susciter l'adhésion de ses auditeurs, peut aussi conduire à préciser la page où se situe l'extrait que l'on cite, bien sûr, mais aussi le paragraphe, pour que le jury (auquel il est bon de laisser le temps d'ouvrir le livre à la page en question) suive le propos et la démonstration avec aisance. Précisons que les notes sont examinées à la fin de l'entretien : seules l'introduction et la conclusion peuvent être intégralement rédigées, ceci afin d'inciter les candidats à véritablement oraliser leur propos.

"I have an answer will serve all men" : *L'entretien*

Oralisation ne signifie pas *relâchement* ; or, le niveau de langue est parfois la première victime lors de l'entretien en français. On essaiera donc d'éviter les tournures trop familières, en se rappelant (et ceci concerne le fond également) que le passage au français ne signifie pas que l'épreuve soit terminée et qu'on puisse se mettre à raconter naïvement sa vie de lecteur, en disant que telle lecture a été une révélation, que tel auteur est absolument brillant etc. Il serait bon, lors de l'année de préparation, de s'entraîner au jeu des questions/réponses, sans quoi l'on risque de prendre les questions du jury pour des piques ou des pièges, ce qu'elles ne sont pas censées être. Les questions visent à permettre aux candidats de préciser un point, de nuancer un propos, d'approfondir une analyse. Il faut donc à tout prix éviter de répéter ce qui a été dit dans la leçon en relisant ses notes (comme si l'auditoire n'avait pas été attentif), car le jury attend des éclaircissements, des nuances ou des approfondissements, pas des redites. À ce sujet, une meilleure maîtrise des outils critiques aiderait sans doute les candidats à ne pas systématiquement proposer un "sexual innuendo" en guise d'approfondissement (ce qui témoigne d'une vision très simpliste de la littérature, et même de la psychanalyse).

Si les questions posées demandent souvent des précisions, certaines sont de « vraies » questions, que les membres du jury se posent également et auxquelles ils n'apporteraient pas tous la même (la bonne) réponse ; les circonstances de l'épreuve, son cadre, son format, ne doivent pas faire oublier tout ce que la littérature doit à la complexité de ses formes et au rôle de ses lecteurs : peut-être est-il utile de rappeler, avec Roland Barthes, qu'« interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait. » Citation qui aidera peut-être aussi les futurs candidats à entendre la voix de l'autre et à proposer une autre lecture lors de l'entretien : faire preuve d'assurance, c'est plutôt bon signe pour un futur enseignant, mais ne pas écouter les questions posées et refuser de se remettre en question pour s'engager dans une réflexion imprévue, c'est beaucoup plus gênant. Les candidats, par exemple, qui continuent à parler d'*art de la perte* et de *perte de l'art* quand le jury tente de leur faire ébaucher une réflexion sur le sujet effectivement proposé ("*Dereliction in Fiesta*"), semblent confondre cohérence du propos et répétition ou entêtement, et ne tirent aucun profit de l'entretien. Il est inutile, à l'inverse, de s'empresser de dire tout le contraire de ce que l'on a avancé en croyant ainsi faire plaisir à un auditoire capricieux : nuancer un propos n'implique pas de se contredire ; inutile, aussi, de demander

systématiquement si l'on a bien répondu à la question ; inutile, enfin de souhaiter bon courage au jury, ou de le remercier de son attention. Il est d'autres manières, sans doute moins maladroites, de saluer ou de signaler que l'on a conclu.

"Well, go, prepare yourself" : Conseils pour 2013

Ces remarques peuvent sembler trop négatives, qui visent à expliquer aux candidats malheureux les raisons d'un échec ou d'une note décevante, et aux futurs candidats ce qu'il convient d'éviter. Précisons donc que le jury a aussi eu le plaisir d'entendre de bonnes prestations, et parfois des interprétations originales, qui ont convaincu et, parfois, permis de voir les œuvres autrement. Rares néanmoins ont été les prestations satisfaisantes sur le fond et sur la forme. Si de trop nombreuses leçons ont été jugées décevantes, c'est aussi que les candidats semblaient souvent beaucoup plus intelligents que leur prestation en leçon, ce que certains ont d'ailleurs su montrer lors de l'entretien. Il semble donc que le problème soit essentiellement méthodologique, ce qui ne signifie pas qu'il soit de pure forme. Le présent rapport contribue peut-être, en dépit de son intention, à donner l'impression que les interdits méthodologiques qui pèsent sur l'épreuve sont trop nombreux pour que puisse s'y exprimer une pensée originale : c'est tout le contraire qui est le cas, et le cadre de l'épreuve ne fait que soumettre tous les candidats aux mêmes règles, qui sont celles de l'intelligence du texte et de la clarté démonstrative.

De trop nombreux candidats semblent paralysés lors de l'entretien, et semblent ne pas oser s'engager dans la réflexion sans les béquilles des cours pour agrégatifs. Une réflexion menée pendant toute l'année leur donnerait certainement confiance : réflexion qui suppose certes des connaissances, des lectures, mais ne se limite pas à celles-ci, qui elles-mêmes ne se réduisent pas aux cours et articles pour agrégatifs. C'est bien sur les œuvres au programme, et non sur les cours publiés pendant l'année de préparation, que portent les questions posées. Bien connaître les œuvres, pour pouvoir y faire des références précises et éclairantes, en citer des passages (et, pourquoi pas, des passages qui ne sont pas déjà longuement expliqués dans les cours) et les commenter avec pertinence, voilà le premier objectif à se donner. Il n'y a pas une seule bonne réponse aux questions que pose un sujet de leçon, réponse qui serait inscrite quelque part dans les cours ou disséminée dans les articles critiques, et qu'il s'agirait de *retrouver* : cette réponse, argumentée, il faudra la produire, la construire, non la rechercher. Lire les critiques n'a de sens que si cette activité aide les candidats à s'émanciper des références systématiques à la critique : une réflexion informée et personnelle, c'est ce qu'attend le jury, et c'est d'ailleurs en s'entraînant à l'exercice que l'on sera à même d'aider ses élèves ou ses étudiants à l'avenir. À une époque où l'information numérisée est partout disséminée, il faut plus que jamais faire preuve d'esprit critique à l'égard des sources, de recul par rapport aux documents, de vigilance dans l'ordre du discours : l'intelligence du texte, c'est bien une qualité essentielle pour tout enseignant.

Notons aussi que, quelle que soit la qualité de ces ouvrages, et quelque rassurante que puisse sembler la démarche, se donner pour objectif de lire tous les cours et recueils d'articles publiés à l'occasion du concours n'est pas la meilleure idée qu'un candidat puisse avoir. Même en accumulant les lectures, les cours et articles critiques ne donneront pas le Sens des œuvres, ou la réponse à toutes les questions que le jury est susceptible de poser (et de se poser) à leur sujet : il est donc nettement préférable de lire quelques cours et articles (comme des exemples, des interprétations ou des procédures d'interprétation parmi d'autres, des réponses construites et argumentées aux questions que soulève une œuvre) mais de ne pas limiter ses lectures à ces publications. Il est en effet dommage de bien maîtriser un point particulier (la polysyndète chez Frame, la « théorie de l'iceberg » d'Hemingway, le deuxième principe de la thermodynamique dans *Arcadia*), et de manquer grandement de culture littéraire par ailleurs : la fréquentation assidue d'une anthologie et/ou d'une histoire des littératures américaine et britannique, ainsi que d'un dictionnaire des termes littéraires (que l'on consulte ces ouvrages de référence à l'occasion de la lecture des cours et critiques ou qu'on les lise de manière systématique) donnera elle aussi des outils nécessaires et précieux. Il serait bien sûr préférable de lire de nombreux romans (des pièces de théâtre, des poèmes, des essais...), d'acquérir des connaissances historiques/littéraires et d'apprendre à manier des outils critiques bien avant l'année de préparation au concours, mais il n'est pas non plus trop tard, bien au contraire, pour se forger une culture littéraire : cette culture, c'est en effet l'œuvre de toute une vie (de lecteur, d'enseignant) – œuvre qui, en retour, aide à vivre. Ces lectures, ces connaissances (sur les genres, les mouvements, les périodes de l'histoire littéraire, sur l'histoire des idées) et ces outils (stylistiques, narratologiques, sémiotiques) aideront d'ailleurs les candidats à mieux profiter des cours (à mieux les comprendre, tout simplement), ainsi qu'à les lire de manière plus critique, pour être à même de les utiliser, de les citer sans les répéter de manière parfois servile ou maladroite : à s'en affranchir, en somme, ce que l'on est en droit d'attendre de futurs agrégés.

Pour n'effrayer personne, notons pour finir que l'épreuve, c'est quand même là son intérêt, n'est pas censée être « facile » : le jury en a parfaitement conscience, qui n'a pas « toutes les réponses »

(pas plus qu'il n'a de traitement idéal pour chacun des sujets proposés), est donc ouvert à toute argumentation claire et cohérente, et préfère une authentique réflexion, fût-elle inachevée, à une récitation ou à un collage, aussi habiles fussent-ils. Bien que cette invite semble tenir du paradoxe, tant les contraintes peuvent sembler grandes et les interdits nombreux, disons aux futurs candidats qu'il ne faut surtout pas s'interdire de penser et d'être brillant (le jury saura reconnaître une bonne prestation, fût-elle imparfaite ou un peu hérétique dans sa méthode), et concluons, sans que le titre de l'œuvre soit ici gros de menaces, avec Razumikhin dans *Crime and Punishment* :

Talking nonsense is the sole privilege mankind possesses over the other organisms. It's by talking nonsense that one gets to the truth! I talk nonsense, therefore I'm human. [...] To talk nonsense in one's own way is almost better than to talk a truth that's someone else's; in the first place you behave like a human being, while in the second you are merely being a parrot⁴⁵!

Le présent rapport, cela va sans dire, n'invite pas les candidats à dire des sottises (lors de l'épreuve de leçon) afin d'éviter le psittacisme (dont l'hétéroglossie et la polyphonie du roman cité invitent d'ailleurs à problématiser la nature) : il se contente de rappeler que, si penser n'est pas sans risques, ce sont des risques qu'il faut savoir prendre. La réussite au concours, et la compétence d'enseignant, sont à ce prix.

* * *

"Well hast thou lesson'd us" : *Résumé d'une leçon* –

"Anecdotes in Lyrical Ballads"

Après avoir défini le terme, le candidat s'intéresse au caractère édifiant de l'anecdote, ainsi qu'à sa capacité à susciter la curiosité du lecteur. Sont ensuite mentionnés le titre du recueil, sa valeur programmatique, l'« Avertissement » de la première édition, son intérêt pour la "natural delineation of human passions, human characters, and human incidents", et le fait que les anecdotes dont est tissé le recueil se retrouvent, ont une autre existence textuelle, dans les lettres et les carnets des auteurs. La **question** qui se pose ensuite, qui guidera la démonstration et le parcours de l'œuvre, est celle de la manière dont les anecdotes, et le concept même d'anecdote, informent la lecture des *Lyrical Ballads*.

La **première partie** de la leçon est consacrée à l'anecdote comme outil d'observation du monde, comme *lentille*, comme *loupe*, termes dont l'usage est parfaitement justifié par le candidat, qui s'appuie sur une bonne connaissance du contexte et de l'histoire des idées. L'analyse textuelle commence, fort logiquement, par une étude du poème "Anecdote for Fathers" : la rhétoricité de l'*exemplum* est évoquée, et le sous-titre du poème commenté, mais le propos porte surtout sur la valeur heuristique de l'anecdote. La réflexion sur la démarche empirique et le mouvement du particulier au général sont ensuite repris et approfondis au cours d'une lecture de "The Thorn".

Une analyse d'un passage de la Préface de 1800, et une distinction entre *anecdote* et *incident*, introduisent la **deuxième partie**, qui se concentre sur la narrativité : sont commentés, dans une démarche qui respecte la spécificité de chacun des poèmes et prend le temps de les analyser sans pour autant perdre de vue le sujet et ses enjeux, "Simon Lee", "The Nightingale", et "Lines left upon a Seat in a Yew Tree".

La conclusion partielle porte sur les notions d'interlocution, de circulation du récit, de reprise, ce qui mène, au début de la **troisième partie**, dans laquelle le propos se fait plus abstrait et plus complexe pour aborder la poétique du recueil, se livrer à des réflexions sur l'authenticité présumée de l'anecdote, laquelle procède aussi souvent, voire essentiellement, de l'invention poétique, conçue comme re-création des conditions d'une expérience, procédure « scientifique » qui n'est pas s'en rappeler la définition de l'objet de la poésie dans la Préface de 1802. Le candidat cite ensuite la *Biographia Literaria* de Coleridge, sa distinction entre *fancy* et *imagination*, pour faire retour au texte et aborder les paradoxes de cet "true story" qu'est "Goody Blake and Harry Gill", poème dans lequel l'efficace de la malédiction est peut-être une illustration de la performativité de la parole poétique. Parole qui, c'est le sens de l'expérimentation proposée par les *Lyrical Ballads*, accorde des notions qui semblent s'opposer : la lecture de "Tintern Abbey", dernier poème du recueil, suggère ainsi en conclusion que la narrativité de l'anecdote, loin de s'opposer au lyrisme, en est ici la condition et la source.

Le candidat s'exprime avec aisance dans un très bon anglais, riche et précis sans être ostentatoire, qualités d'orateur que l'on retrouve dans l'entretien en français, lequel permet de bien justifier l'emploi dans la leçon d'une belle formule, élégante et concise, et d'avancer dans la réflexion sur le statut de "The Rime of the Ancient Mariner", au sein et en marge du recueil. L'entretien est

⁴⁵ Fyodor Dostoyevsky, *Crime and Punishment* (traduction de David McDuff), Penguin, 2003, p. 242.

aussi l'occasion de la défense et illustration d'une lecture originale d' "Anecdote for Fathers", qui se différencie de certains commentaires « canoniques » mais qui emporte l'adhésion de l'auditoire. Le propos témoigne en effet d'une réelle appropriation des connaissances historiques, des concepts et des outils critiques, qui permet de démontrer et de convaincre, avec l'assurance que donne l'intelligence du texte ; loin de la contredire, la modestie du ton vient la souligner.

* * *

Que ce candidat, les quelques autres dont la leçon aurait également pu servir d'exemple, et ceux qui, tout simplement, ont fait l'effort de bien lire les œuvres et de véritablement problématiser les sujets, soient ici remerciés par le jury.

Ifig Cocoual
CPGE Lycée La Bruyère à Versailles

2 EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Cette année, le jury a été confronté à des prestations d'une qualité extrêmement variée ; la déception ressentie face à des présentations très médiocres, voire inadmissibles, à ce niveau, a été contrebalancée par quelques exposés remarquables, dont un exemple sera détaillé à la suite du présent rapport.

Il est rappelé aux candidats qu'ils bénéficient d'une préparation en loge d'une durée de deux heures ; ils ont accès pendant ce temps, aussi bien pour l'explication de texte que pour la leçon, à un exemplaire de l'œuvre concernée auquel ils peuvent se référer pendant leur exposé comme bon leur semble. L'explication de texte ne doit pas excéder une durée de 30 mn, le jury indiquant clairement au candidat après 25 mn qu'il est temps de songer à conclure – mais le temps restant peut être pleinement utilisé. Cet exposé est suivi d'un entretien d'une dizaine de minutes en anglais également, pendant lequel le candidat répond aux questions de chacun des membres de la commission. Les remarques qui suivent sont destinées à orienter les futurs candidats dans le cadre d'une préparation dont on ne doit jamais oublier qu'elle est fondée sur la spécificité de la présentation orale.

C'est dès la lecture d'un court extrait du texte, lecture demandée juste avant ou juste après l'introduction, que les premières qualités du candidat peuvent se faire sentir. Les candidats doivent bien mesurer que ce passage obligé constitue en quelque sorte la carte de visite de leur prestation : une bonne lecture est souvent le signe d'un commentaire de qualité, alors qu'une mauvaise lecture – trop rapide, monocorde, trébuchant sur les mots, insoucieuse de mettre en valeur le ton et l'écriture poétique – se trouve presque toujours confirmée par une prestation décevante : la lecture est bien le premier acte du commentaire et doit être travaillée comme telle durant l'année.

L'introduction de l'exposé doit être un modèle d'équilibre : la contextualisation doit être nourrie, mais d'emblée orientée vers le texte à commenter ; toute considération biographique ou historique n'a de valeur que si elle apporte un élément de nature à éclairer véritablement le texte en présence. Sur le modèle de l'entonnoir, les enjeux principaux du texte doivent être clairement dégagés, avant l'annonce d'un « fil rouge » de l'interprétation, qui doit être explicite sans volubilité. Un bouquet de questions n'est en rien indispensable à ce stade. On n'oubliera pas, comme cela a été constaté trop souvent cette année, de donner la composition du texte : elle constitue déjà un élément de commentaire, à l'instar d'une lecture de qualité ; on a pu remarquer que les candidats qui oublient d'indiquer la composition, par exemple, d'un extrait des *Lyrical Ballads*, ont purement et simplement oublié de s'interroger sur la progression du poème, aussi bien dans les variations de ton que dans la progression conceptuelle. La composition est importante quel que soit le genre du texte à étudier. L'annonce du plan, lors de laquelle on prêtera une attention particulière à l'articulation des propos, pour que le jury puisse le noter *in extenso* et sans équivoque, doit être elle aussi claire et efficace : la concision est la marque d'une clarté conceptuelle ; une annonce de plan qui se perd dans des spécifications filandreuses trahit une difficulté de conceptualisation et de synthèse. De même, on veillera à se limiter aux titres des grandes parties de l'exposé : l'annonce des « sous-parties » est malvenue en introduction en ce qu'elle empêche de percevoir le propos d'ensemble. En revanche, il n'est pas interdit de choisir une brève citation extraite du texte à commenter, assortie d'un sous-titre, pour indiquer les principaux points qui seront abordés par la suite.

Pour le corps de l'exposé, on attend des candidats une progression dynamique, il faut se départir d'une frilosité envers le texte qui ne peut que nuire à la qualité de la prestation. Ainsi donc : éviter aussi bien les effets de catalogue sans problématisation aucune que les tentatives de placage maladroit de généralités sur l'œuvre (la crise du langage dans le théâtre de Shakespeare...), auxquels on se raccrocherait comme à des brins de paille faute d'avoir su dégager l'interprétation d'un texte qui possède toujours une spécificité et une cohérence propres. Voici quelques recommandations fondées sur les observations de la session 2012, qui visent à proposer aux candidats des pistes aisément transposables dans l'identification de cette spécificité :

- ne jamais oublier de se poser la question de l'écriture poétique d'un texte en prose ou de la nature de la poéticité d'un poème : syntaxe, cadence, effets sonores (paronomase, assonance, allitération), usage des répétitions, réseaux métaphoriques... la liste n'est pas limitative. On veillera à savoir identifier les procédés et les effets produits, sans pour autant alourdir l'exposé d'un jargon qui finalement ne dirait rien du texte.

- La méconnaissance de la scansion est trop fréquente pour ne pas être relevée : il faut savoir qu'une omission en la matière provoquera inévitablement une question de la part du jury ; au lieu de considérer cet aspect des textes poétiques et dramatiques, mais parfois prosaïques également, comme un croquemitaine à enfermer au placard, on veillera à pouvoir identifier sereinement les rythmes les plus fréquemment utilisés et les variations et combinai-

sons auxquelles ils donnent lieu. Il n'est pas monstrueux d'attendre des candidats qu'ils sachent évaluer la portée sémantique d'un pentamètre iambique parfaitement régulier, d'une inversion trochaïque en début de vers, la pesanteur d'un spondée, l'élan d'un dactyle. Se dire que les effets de rythme sont toujours là pour soutenir le sens littéral et non pour tourmenter les candidats.

- La théâtralité est massivement ignorée : à la fois mal connue et insuffisamment prise en compte. Idéalement, il serait bon que chaque candidat s'approprie une définition simple et fonctionnelle de cette notion et s'attache pendant l'année à analyser la façon dont elle est mise en pratique dans les textes dramatiques tout autant que dans les œuvres en prose : dialogue, déplacement des personnages, proxémique, utilisation de l'aparté, spectateurs muets sur scène, gestuelle, changements de ton, utilisation des accessoires, présence ou absence des acteurs secondaires, contexte spécifique (scène de procès, entrée solennelle, dialogue privé ou scène publique), environnement sonore... sont à prendre en compte de manière systématique pour ce qui relève des textes dramatiques, car ce sont eux qui donnent toute la profondeur à l'œuvre, sa troisième dimension. Dans le cas des textes non dramatiques, savoir détecter le recours à la théâtralité est également un précieux outil d'exploration des enjeux de l'extrait.

- Toujours en matière de textes dramatiques : les candidats, sans que l'on exige d'eux des prouesses d'érudition, doivent pouvoir rattacher, lorsque cela est pertinent, les personnages à des types : pas une fois les candidats n'ont spontanément établi un parallèle entre Leontes, dans *The Winter's Tale*, et le type du "villain", pourtant tellement reconnaissable dans ses apartés et l'auto-dévoilement, effectué au profit des spectateurs, de sa rancune et de sa stratégie. Ce qui ne signifie pas qu'un personnage se réduit à un seul type : dans le cas de Leontes, le personnage tient tout autant du type herculéen, aux colères cosmiques et à la diction éruptive. On rappelle au passage qu'Aristote n'a jamais édicté la règle des trois unités : elles ont été développées ultérieurement, à partir de la notion d'unité d'action, seule contrainte structurelle à avoir été effectivement théorisée par Aristote.

- On regrette que les fondamentaux de la narratologie ne soient pas toujours maîtrisés par les candidats, tant dans leur nature que dans la terminologie. A nouveau, il faut mesurer que le jury n'attend pas de virtuosité technique gratuite : simplement, l'absence de recours à ces outils est le plus souvent le signe d'une absence de questionnement sur le point de vue narratif et ses évolutions possibles au long d'un texte. Un point de vue n'est jamais garanti une fois pour toutes et doit toujours faire l'objet d'un questionnement attentif pendant le temps de préparation de l'épreuve : il peut fournir l'occasion d'une micro-lecture valorisant la finesse de l'analyse.

- Dans un ordre d'idée voisin, le jury a été étonné du peu de vocabulaire – et donc de notions – critique(s) évoqués lorsqu'il s'agissait de commenter les images d'un texte : tout devient "symbol", la métaphore, la métonymie, la synecdoque disparaissent au profit d'un vocabulaire critique dont la faible étendue dévoile le manque de connaissances et de pratique des candidats. De même, on a trop souvent entendu "in the book" pour parler d'un roman. Inversement, il n'est pas indispensable de saturer son exposé de méta-notions en tout genre (*metaliterarity, metatextuality...*) : là encore, l'idéal est dans la mesure.

- À propos des citations : les qualités pédagogiques des candidats s'évaluent également selon l'attention qu'ils manifestent vis-à-vis de leur auditoire lorsqu'ils citent les ouvrages. Ainsi, une citation lue à toute allure, sans regarder le jury, sans même indiquer clairement, outre la référence paginale, l'emplacement de la citation dans la page ("*last sentence of the third paragraph...*"), ne sera pas considérée comme opératoire. Le ton juste fait également partie de l'exercice. Les citations sont la base de ces micro-lectures si importantes dans l'exercice, une mise en valeur insuffisante ne peut emporter la conviction du jury.

- Enfin, lorsque le candidat effectue une mise en relation entre le passage X à commenter et un passage Y ultérieur dans l'œuvre, veiller à ne pas dire "X echoes Y", mais "foreshadows", "adumbrates", "announces", "launches the motif of" : une première occurrence ne peut pas être un écho.

Quelques mots au sujet de l'entretien :

- on rappelle qu'il n'est pas conçu pour mettre les candidats en difficulté, mais au contraire pour leur donner l'occasion de revenir sur une interprétation erronée, ou de clarifier un point insuffisamment mis en évidence. Partant, les candidats ne doivent pas se sentir obligés de s'auto-flageller et de revenir entièrement sur une interprétation développée lors de l'analyse. L'entretien est un dialogue constructif : les candidats, s'ils doivent rester ouverts à la possibilité d'avoir fait une erreur et saisir l'occasion de réorienter leur propos, sont également invités à défendre leur thèse en étoffant leur démonstration initiale s'ils la jugent totalement

pertinente. Le jury accepte toute sorte d'interprétations, pourvu qu'elles soient adossées à des micro-lectures adéquates.

- Il est conseillé aux candidats de prendre des notes lorsque les membres du jury formulent leur question ; cela leur permet de préparer plus sereinement une réponse, sans avoir à ajouter en cours de route "*I'm sorry, I can't remember what you said next*".

- Le jury n'ignore pas la quantité d'énergie investie dans l'exposé ; il faut pourtant prolonger l'effort jusqu'au bout de l'entretien, en conservant l'œil vif, le niveau de langue adéquat et la vivacité intellectuelle permettant de répondre sans temps mort à des questions très variées.

* * *

L'une des prestations a particulièrement retenu l'intérêt du jury. Il s'agissait d'une explication de texte tirée du roman de P. Roth, *American Pastoral*, aux pp. 235-237. Évitant les excès d'une contextualisation tentaculaire, la candidate situe clairement le passage dans la diégèse et l'économie du texte, puis plus précisément au sein du chapitre. D'emblée, la problématique est ancrée dans la spécificité du passage : le personnage principal, Seymour Levov, dit *The Swede*, qui sort de la chambre de sa fille Merry à Newark, parcourt du regard les rues de la ville tout en tentant de redonner une cohérence (*finding the right distance, finding a pattern*) à un paysage urbain fragmenté et dévasté, en même temps qu'au comportement de Merry, vue comme un reflet de Newark, "*the original Newark Maid*".

La candidate propose une exploration du texte en trois parties :

- *Destroying Newark and making money : finding a frame for desolation*
- *Like father, like son : the dream crashes to earth*
- *A faithful rendering (rendering = description / tearing apart)*

Le premier mouvement s'attache à explorer les tentatives du personnage pour relier les éléments du paysage urbain à la conduite de Merry, pour donner du sens à l'un et à l'autre. Cette partie de l'analyse repose sur plusieurs micro-lectures très éclairantes : Seymour tente en vain de trouver quelque chose d'intact parmi toutes ces strates, tous ces éléments épars et dévastés. Mais la logique de l'organisation de la ville n'est plus là, sauf à l'état de fantasme, des rues sont éventrées, les panneaux de signalisation ne mènent plus nulle part : "*the streets are not paved with gold, but with bricks*". Le rêve américain, "*pretty old*", à la fois "*pretty*" et "*old*", s'est écroulé. Seymour tente ensuite de réintégrer la rue et métonymiquement sa fille dans un cadre géographique, en retrouvant dans l'entrecroisement des rues la forme d'un triangle, en les plaçant au sein d'une diagonale... la tentative est vouée à l'échec, puisqu'en une nuit, un promoteur peut voler une rue "*stealing streets*". Le personnage tente enfin de retrouver un modèle logique en recréant du regard la verticalité du paysage à partir de la maison de Merry (*roof line, skyline, new perspective*), mais invariablement le regard est orienté dans une trajectoire descendante, nord-sud, ciel-terre ("*down on the earth*")... qui suggère la trajectoire des immigrants. Comment donner du sens à ce qui a été détruit ?

La seconde partie, en contrepoint, étudie les amorces de continuité lisibles dans la trajectoire d'une famille : ainsi de la rémanence de la voix du père dans la vision du fils, avec les particularités langagières qui caractérisent le père réitérées dans le texte. La voix du père, qui conseille de partir, d'abandonner l'enfer de Newark ("*get the hell out*"), devient la voix de la raison. La continuité se retrouve aussi dans l'énumération nostalgique des noms familiers "*Momma, Poppa*", la conscience de la succession des générations, où se repère la volonté de construire une dynastie, une lignée familiale durable, celle des "*Newark Levovs*". Tout ce qui a trait à l'entreprise familiale est confirmé, solidifié en quelque sorte par la langue – ici, commentaire très pertinent sur l'usage des gérondifs, résultat du processus de transformation des verbes (action) en substantifs (objets tangibles, signes du succès). Et pourtant cet idéal de la réussite des immigrants est d'ores et déjà voué à l'échec : le restaurant chinois – autre minorité immigrante – de l'enfance était déjà situé dans un "*slum*". Le rêve des immigrants n'était qu'une vision de conte de fée (jeu sur "*tale*" et "*fairy tale*" tout au long du passage) ; Merry, à la quatrième génération, habite Green Street, écho affadi de la pastorale, alors que ses arrière-grands-parents, des "*greenhorn*", "*uninitiated*", étaient installés à Prince Street : inéluctable déchéance des immigrants.

Le troisième mouvement montre en quoi la foi des immigrants dans le rêve américain était une illusion, fondée sur un mensonge – entrecroisement des champs sémantiques de "*lie*" et "*fidelity*". Merry a détruit toutes les croyances, traduites en histoires ("*stories of old*") transmises de génération en génération, qui fondaient l'espérance des immigrants. Le retour en arrière, au temps de ces croyances, est impossible, on se retrouve face au rien, au néant ; le texte se déroule entre le constat de la dévastation des rues par les émeutiers mais aussi les promoteurs et celui de la « vandalisation »

des espoirs et de la famille par Merry. Même la loi et l'ordre sont absents d'un monde sans logique, un monde où Merry a pu faire exploser une bombe – on ne devrait pas pouvoir impunément faire disparaître une rue, qui est comme un lien logique dans le paysage urbain. Le mensonge premier adressé aux immigrants est celui de la banque, dont subsistent en lettres géantes les signaux d'une protection illusoire : "*First fidelity bank*", fausses promesses de sécurité, de croissance, de succès, à l'instar des panneaux indicateurs qui montrent le vide.

La candidate conclut en reprenant les principaux points abordés : l'impossibilité de trouver un ordre, une logique, une cohérence dans la dévastation double qui est celle de la rue où vit Merry et celle incarnée par Merry elle-même. Ne restent que le "*waste land*", l'abandon, le sentiment qu'il n'y a plus de vérité : les « vandales » normalement viennent d'ailleurs, de l'extérieur, mais ici le monde de Levov est dévasté de l'intérieur.

* * *

Même si tout n'a pas été dit, le jury a apprécié une construction analytique très rigoureuse, rendant compte de l'intégralité du texte, montrant une aisance et un intérêt véritables lors de l'étude des réseaux métaphoriques, des effets sonores, des constructions syntaxiques : les mécanismes sont démontés, démontrés, mais le texte, dans sa poéticité, respire toujours. La maîtrise technique s'appuie sur une excellente connaissance de l'œuvre, qui donne lieu à une interprétation personnelle très solidement argumentée. La candidate n'est pas tributaire de lectures critiques, elle les a assimilées et évite l'écueil du recours à des préconstruits artificiellement plaqués : l'explication se déroule avec une logique souriante, reflet d'une appropriation de l'œuvre et de cette confrontation assumée avec le texte, la lettre du texte – dans tous les cas la signature d'un commentaire de qualité.

Claire Vial
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

3 LEÇON DE CIVILISATION

Les rapports se suivent et se ressemblent pour une raison simple : d'année en année les candidats semblent commettre les mêmes erreurs qui, pour la plupart, sont dues à un manque de prise en compte de la méthodologie spécifique de la leçon, un exercice qui pourtant s'apparente de très près à une épreuve que les candidats sont censés bien connaître, la dissertation. La leçon n'est en effet rien d'autre qu'une dissertation orale. Le présent rapport proposera donc quelques exemples de leçons qui, nous l'espérons, permettront aux futurs candidats de mieux appréhender cet exercice, certes difficile mais passionnant.

Descriptif de l'épreuve

Les candidats passent la leçon l'après-midi, en raison de la longue préparation que nécessite cet exercice (cinq heures). L'épreuve de leçon dure trente minutes maximum, suivies d'un entretien avec le jury d'une durée de quinze minutes maximum. La leçon est présentée en anglais mais l'entretien se déroule en français.

Les candidats ont le choix entre deux sujets parmi les trois thèmes inscrits au programme.

Pour la session 2012, les thèmes étaient les suivants :

1. Le Parti libéral en Grande-Bretagne, 1906-1924.
2. Révoltes et utopies : la contre-culture américaine des années soixante.
3. Adam Ferguson, *An Essay on the History of Civil Society* [1767], ed. Fana Oz-Salzberger. Cambridge, Cambridge University Press, 1995.

Les candidats ne sont autorisés à rédiger in extenso que les notes de leur introduction et conclusion. Le jury vérifie systématiquement les notes du candidat à la fin de l'épreuve, afin de s'assurer que ces consignes soient suivies. Les candidats qui rédigent entièrement ou presque complètement leurs notes ont bien sûr tendance à les lire, ce qui altère sérieusement la qualité d'un exercice dont la finalité première est la communication orale avec les membres du jury.

Avant de commencer sa présentation, le candidat prend soin de préciser quel sujet il a choisi de traiter. Au bout de vingt-cinq minutes le jury indique au candidat qu'il lui reste cinq minutes pour présenter la fin de son travail. Trop de candidats à ce moment-là continuent leur présentation comme si de rien n'était, alors qu'il est préférable de synthétiser la partie qu'ils sont en train d'exposer et de consacrer les quelques minutes qui leur restent à la conclusion. Dans un souci d'équité pour les candidats, le jury interrompt systématiquement le candidat au bout de trente minutes. Lors de la session 2012, le jury a eu la désagréable surprise de constater que plusieurs candidats, dont certains n'avaient même pas commencé leur conclusion, avaient dû être interrompus. Il va de soi que cette incapacité à effectuer l'exercice dans le temps imparti témoigne d'une absence de préparation : il est vivement conseillé aux candidats, lors de l'année de préparation au concours, de travailler cet exercice en temps réel.

L'entretien qui suit la prestation du candidat a plusieurs objectifs :

- il permet au candidat de clarifier certaines des affirmations qu'il a formulées.
- il permet au candidat de modifier ou de nuancer certains de ses propos.
- il permet au jury de s'assurer de la bonne compréhension de certains des termes du sujet que le candidat aurait omis d'expliquer ou d'analyser lors de sa présentation.
- il donne enfin l'occasion au candidat de proposer de nouvelles pistes de réflexion par rapport à son propos initial.

Lors de l'entretien, le jury déconseille aux candidats de donner des réponses fleuves qui répètent plusieurs fois la même idée de manière différente et qui donnent ainsi l'impression que le candidat veut monopoliser le temps de parole afin de minimiser le nombre de questions qu'on lui posera. Le jury attend des réponses courtes et précises, qui témoignent d'une réelle prise en compte de la question posée.

Dans tous les cas l'entretien constitue un véritable échange : il n'est en aucun cas destiné à mettre le candidat dans l'embarras et n'a nullement vocation à le déstabiliser.

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 les amener vers une direction nouvelle font preuve de l'honnêteté et de la souplesse intellectuelles que le jury attend de futurs agrégés.

Nature des sujets

Les sujets de leçon sont de deux types : dans la plupart des cas, il s'agit d'une citation. Voici quelques exemples de sujets proposés lors de la session 2012 :

1. *Discuss the following statement:*

"Unless Liberalism is to be sterilized for effective action, it is therefore manifest that Liberals must now 'face the music'. We have to destroy the power of the Lords to kill, mutilate or unduly delay Liberal measures."

J.A. Hobson, *The Crisis of Liberalism: New Issues of Democracy*. London, P.S. King and Son, 1909, p. 20.

2. *Discuss the following statement:*

"Ferguson was neither distrustful of wealth nor did he believe that it invariably retarded social virtue and a free society".

Ronald Hamowy, *The Political Sociology of Freedom: Adam Ferguson and F.A. Hayek*, Cheltenham: Edward Elgar, 2005, p. 83.

3. *Discuss the following statement:*

"To start with a banality: a lot happened in the 1960s. And the historiography of the era has come to mirror that banal observation. The Sixties had become a capacious subject, so much so that, I have come to think, we have lost the "Sixties" in writing about the Sixties."

David Farber, review of Robert Cohen's *Freedom's Orator: Mario Savio and the Radical Legacy of the 1960s* (New York: Oxford University Press, 2009), in *Reviews in American History* 39 (2011), pp. 712-717.

Certains sujets peuvent être d'ordre notionnel : voici quelques exemples de sujets proposés lors de la session 2012 :

The State of Nature in Adam Ferguson, An Essay on the History of Civil Society.
Sexual Politics in the counterculture.

Conseils méthodologiques

Il convient dans un premier temps de lire les deux sujets proposés avec la plus grande attention. Cette étape est absolument indispensable et le choix qui en résulte (la décision de traiter un sujet par rapport à l'autre) ne peut découler que d'une réflexion minutieuse sur les pistes d'exploitation possibles pour chacun des deux sujets. On ne parlera pas ici du choix par défaut : tout candidat sérieux à l'agrégation aura préparé avec la plus grande rigueur chacun des trois thèmes inscrits au programme du concours.

Une fois le sujet choisi, il est vivement conseillé de faire une étude très détaillée des termes du sujet. Les candidats ne doivent pas hésiter à consacrer une partie importante de leur préparation à cet exercice capital, car tout l'équilibre de la leçon dépend de ces premières minutes. Plus le sujet est court (c'est d'autant plus vrai pour un sujet notionnel) plus ce travail sera approfondi. Par « étude des termes du sujet », on entend une définition précise de chaque mot clé du sujet. On n'attend pas cependant du candidat qu'il donne la définition de tous les termes du sujet : certains des termes ne présentent aucune difficulté (on pense notamment à ce candidat qui a cru bon de proposer les définitions des mots « *architect* » et « *assassin* » ou à cet autre candidat qui a indiqué que San Francisco est « une grande ville qui se trouve en Californie » et qui a lu la définition de « *university* »).

On s'interrogera sur la signification d'un pluriel par rapport à un singulier, d'un terme présenté en italiques ou entre guillemets ou encore de la présence de certains signes de ponctuation : tous ces éléments peuvent constituer des entrées intéressantes dans le sujet. Ainsi dans le sujet sur la contre-culture cité plus haut (Farber), l'étude de la présentation des trois occurrences des « années 1960 »,

- *the 1960s*
- *the Sixties*
- *the "Sixties"*,

pouvait constituer un excellent point de départ à l'élaboration d'une problématique pertinente.

Les candidats qui décident de ne pas mentionner certains termes du sujet seront automatiquement interrogés par le jury sur ces oublis. En d'autres termes, faire des impasses lors de la préparation de la leçon est le plus sûr moyen pour le candidat de se retrouver dans la situation délicate de faire ce travail d'analyse en temps limité lors de l'entretien qui suit la leçon.

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. Ignorer le paratexte est une erreur de taille, car les indications fournies par le paratexte peuvent souvent mettre les candidats sur la piste de la problématique. On attend bien sûr d'un candidat à l'agrégation qu'il sache faire la différence entre le titre d'une monographie et le titre d'un article paru dans un ouvrage collectif ou dans une revue scientifique. De même, la source des citations est primordiale car elle permet souvent de déceler la nature historiographique de certains sujets. Il faut donc toujours se poser des questions comme :

l'auteur de la citation est-il connu ? (On pense notamment à une citation extraite de l'ouvrage de J.A. Hobson, *The Crisis of Liberalism : New Issues of Democracy*, qui ne pouvait pas être inconnu des candidats, le texte proposé à l'écrit de la session 2011 étant tiré du même ouvrage).

On se demandera si la date de parution du livre/de l'article a une signification par rapport à l'histoire de la période au programme ou dans le débat historiographique associé à la question. On essaiera de déterminer si les titres des articles ou livres dont sont tirées les citations contiennent des éléments lexicaux qui font écho à des débats historiographiques. Tel est le cas par exemple de ce sujet sur le Parti libéral:

"The war and its aftermath uprooted the political world that Liberals had understood and substituted something which seemed by comparison brash, cheap and contemptible".

Michael Bentley, *The Liberal Mind 1914-29*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977, p. 1.

Il était clair que le sujet invitait le candidat à proposer une réflexion sur la période de 1914 à 1929 et aussi à se concentrer sur l'idéologie libérale.

On ne demande pas au candidat d'illustrer la citation ou de la prendre comme un fait acquis. Il s'agit au contraire d'en déterminer les éventuelles imprécisions, ambiguïtés, voire contradictions, en somme de porter un regard authentiquement critique sur la citation : n'est-ce pas là l'une des qualités essentielles que l'on attend de la part d'un futur enseignant ? C'est en portant un regard critique sur la citation que l'on parvient à une réflexion dialectisée et pertinente (tout en évitant la fréquente remarque, médiocre et passe-partout : "the author is biased" : l'auteur a toujours un point de vue qu'il appartient au candidat d'analyser ou de décoder). En ce sens, l'introduction de la leçon doit déboucher sur une question ou des questions posant une problématique. Les parties du développement sont les étapes de la réflexion qui permettent d'élaborer une réponse à cette question, et la conclusion explicite cette réponse finale.

Les erreurs les plus fréquentes

De nombreux candidats essaient de contourner la difficulté de l'exercice en évacuant le plus vite possible le sujet. Ainsi, dans son introduction, le candidat lit le sujet, le paraphrase en deux ou trois phrases, et annonce une problématique et un plan. Puis, dans le développement et même la conclusion, le sujet n'est plus jamais mentionné : le jury a eu la grande surprise d'entendre des candidats mentionner la citation pour la première fois au bout de quinze minutes, voire, pour certains d'entre eux, au bout de vingt minutes ! Le candidat reconnaît parfois lui-même qu'il s'est désintéressé du sujet pendant la plus grande partie de son exposé : lorsqu'au bout de quinze à vingt minutes d'exposé, le candidat prononce des phrases comme "*to come back to the quotation*" ou "*to come back to David Farber*" il est clair qu'il admet, certes involontairement, qu'il n'a pas respecté les règles de l'exercice.

La problématique doit nécessairement être construite à partir de la citation : trop de candidats ont tendance à plaquer une problématique passe partout sur le sujet. Plusieurs candidats ont ainsi proposé des problématiques centrées sur le déclin du Parti libéral à partir de citations qui ne traitaient pas du tout de cette question : à titre d'exemple, on mentionnera une citation de Hobhouse qui s'interrogeait sur la réflexion que devait mener le Parti libéral afin de conserver son statut de parti dominant mais qui n'évoquait en rien le déclin du parti.

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 toujours être présents dans le développement.

Le sujet ne peut jamais être réduit à un prétexte, un point de départ, que l'on peut évacuer après l'introduction. Eluder le sujet amène à des leçons qui se transforment en longues récitations de cours.

Contrairement à ce que semblent penser nombre de candidats, la leçon n'est pas un exercice d'érudition, mais un exercice de réflexion. Ainsi, même si cela peut sembler difficile, il faut savoir faire le deuil des connaissances qui ne sont pas en relation directe avec la dynamique du propos. Réciter le cours et tenter de replacer toutes ses connaissances est toujours contre-productif.

Ajoutons encore, qu'indépendamment des questions qui figurent au programme chaque année, le jury attend des candidats une culture générale quant au fonctionnement des institutions britanniques et américaines. Ainsi, l'impossibilité de répondre spontanément à des questions sur le fonctionnement du parlement britannique ou le processus d'élection des présidents américains sera considérée comme une erreur grave de la part du jury.

Lors de la leçon, le jury n'attend ni développements anecdotiques (comme sur le nombre précis de voix, à l'unité près, obtenues par les différents partis lors des élections de janvier et de décembre 1910) ni longues digressions sans rapports avec les enjeux de la citation (les événements de la guerre du Vietnam). Il se trouve que deux des questions qui figuraient au programme de civilisation de la session 2012 font l'objet d'intenses débats historiographiques. Or, dans de nombreux cas, les

candidats ignorent ou confondent les différentes écoles historiographiques existant autour des sujets (ex : les différences entre les historiens qui expliquent le déclin du Parti libéral notamment par la montée en puissance du Parti travailliste et ceux qui ont plutôt tendance à mettre en avant le rôle déterminant de la Première Guerre mondiale ou encore, pour ce qui est de la question de la contre-culture, les différences entre les historiens de la première vague et ceux de la deuxième vague).

La qualité de la langue

Commençons tout d'abord par rappeler que le candidat reçoit une note pour la qualité de la langue, qui intervient pour un tiers dans la note de langue finale qui lui sera attribuée.

Il va de soi que la leçon constitue un exercice de communication : le candidat doit s'assurer que son débit doit permettre au jury de prendre des notes. Certains candidats, au contraire, parlent trop lentement et ont souvent la fâcheuse tendance à recourir à des « euh » qui parasitent le discours.

Le jury attend du candidat qu'il ne commette pas d'erreur de prononciation sur les termes qui figurent dans la citation.

On peut distinguer plusieurs types d'erreurs :

- les erreurs de prononciation sur des mots clés liés aux sujets inscrits au programme : *aristocracy, Asquith, conservative, democracy, despotism, disintegration, Edinburgh, empiricism, enlightenment, government, Hobbes, Liberalism, monarchy, opponent, radicalism, Reagan, reform, triumph, Vietnam, virtue, virtuous* ;

- les erreurs de prononciation sur des mots très souvent utilisés lors de leçons de civilisation : *authority, circumstance, committee, consider, context, determine, development* (s'il existait une « liste noire » des termes le plus souvent mal prononcés par les candidats, "**develop**" figurerait sans nul doute en tête: le jury a été surpris et irrité de constater que la prononciation de ce terme semble inconnue de près de la moitié des candidats), *dichotomy economic, extract, government, hypothesis, hypotheses, idea, interesting, issue, legitimacy, legislative, parliament, particular, particularly, perceive, politician, politics, process, relevant, religion, specifically*.

- des erreurs très récurrentes de grammaire : l'expression "*one of the*" est toujours suivie du pluriel, et non du singulier ; on n'utilise pas de présent historique en anglais ; attention aux erreurs très fréquentes d'utilisation du déterminant "*the*" (on dit ainsi : *the Liberal Party* ; *the Labour Party* ou *Labour* ; On dira également "*the New Liberalism*" pour la période 1906-1924).

Quelques commentaires sur deux leçons proposées lors de la session 2012

1. *Parti libéral*

Discuss the following statement:

"[Lloyd George and Asquith] may be accused of dividing their party in its later years of decline. Equally clearly, together they generated the authority that transformed the fractious ranks of post-Gladstone Liberals for several years into an incomparable party of government."

Kenneth O. Morgan, "Asquith and Lloyd George: Architects or Assassins?", p. 122-136 dans *Revue Française de Civilisation Britannique*, volume 16.2, 2011, p. 136.

Les quelques remarques qui suivent sont volontairement présentées de façon non structurée et correspondent au premier travail (étape de « brainstorming ») qui devrait être effectué dans le cadre de l'exercice de la leçon:

Informations contextuelles :

* *transformed the fractious ranks of post-Gladstone Liberals*

Références hors programme mais qui néanmoins devraient être connues des candidats (de façon sommaire, bien sûr): il est en effet impossible de saisir l'importance des élections de 1906 sans connaître la nature des événements qui ont amené les Libéraux au pouvoir.

* Avant toute chose présenter brièvement les deux personnages politiques majeurs qui sont au centre de la réflexion de Kenneth O. Morgan.

Paratexte :

* On ne manquera pas de noter le caractère provocateur du titre de l'article qui correspond cependant à la perception très négative de certains historiens par rapport au rôle qu'a notamment joué Lloyd George (cf *may be accused* de la première partie de la citation).

Commentaires divers :

* Citation qui s'insère dans le débat historiographique sur la responsabilité des deux hommes dans la division de leur parti. Mais aussi accent porté sur leur rôle essentiel.

* Morgan tente d'évaluer les rôles, positif et négatif, des deux acteurs clés de la période concernée: le positif semble l'emporter sur le négatif (idée renforcée par le fait que ce n'est que dans les *later years* du déclin que leur rôle négatif se serait fait sentir). Cette idée est encore renforcée par le caractère affirmatif des deux verbes de la deuxième phrase : on passe de la supposition (*may be accused*) à l'affirmation (*generated et transformed*).

* Pour ce qui est de la chronologie, la citation considère deux périodes distinctes : *later years* et *early years* : il faut bien sûr s'interroger sur ce que Morgan entend par là.

Il faut bien sûr définir *decline* : quand a commencé ce déclin et quel rôle les divisions entre les deux hommes ont-elles joué dans ce déclin ?

*Partie positive de la citation

They generated the authority

Il conviendra de bien réfléchir à la notion d'autorité (différente de celle de pouvoir ; on pourra faire référence au concept d'autorité tel que défini par Max Weber par exemple, en insistant en particulier sur la notion d'autorité charismatique).

On pourra évoquer le statut de Lloyd George en 1918, le héros perçu comme ayant gagné la guerre.

* *an incomparable party of government*

S'interroger sur *incomparable* : donner ici des exemples de lois proposées par le gouvernement.

* Si l'on se réfère au titre il est légitime de penser que Morgan pencherait plutôt pour *architects* que pour *assassins* : peut représenter un élément pour la conclusion.

On peut aussi faire « travailler » la conjonction *or*, qui propose une vision sans nuance et la remplacer par *and* : les deux hommes n'auraient-ils pas été à la fois des architectes et des assassins, pour reprendre les termes qu'utilise Morgan.

2. Contre-culture

Discuss the following statement:

"The counterculture was a way of life, a community, an infrastructure, and even an economy, not just a few lifestyle accoutrements like long hair and an occasional toke on illegal substances."

David Farber, *The Age of Great Dreams, America in the 1960s*, New York: Hill and Wang, 1994, p. 169

Il s'agit clairement d'un sujet de nature historiographique : en effet, Farber (que le candidat est censé connaître) tente de proposer une vision ou une définition de la contre-culture qui s'inscrit en opposition par rapport à d'autres visions proposées précédemment. On relèvera notamment la position stratégique du « *not* » autour duquel s'articule la citation et que peu de candidats ont étudié avec l'attention nécessaire. Cette citation a souvent donné lieu à de longs et inintéressants développements sur les caractéristiques principales de la contre-culture alors que le cœur de la réflexion devait avant tout porter sur la manière dont les historiens ont analysé ou perçu la contre-culture. On attendait donc du candidat qu'il situe Farber dans le débat historiographique et qu'il donne des indications précises sur les deux « vagues » d'historiens qui se sont penchés sur la question et sur leurs perceptions respectives des rapports entre contre-culture et politique.

Il ne s'agissait pas non plus de se concentrer sur un des termes au détriment des autres : l'une des leçons proposées a ainsi choisi de mettre l'accent sur le seul terme de *community*. Il est aisé de comprendre pourquoi ce type d'erreur est parfois commis par les candidats : certains termes en effet attirent le regard car ils semblent se prêter à des commentaires ou des analyses immédiates alors que d'autres termes plus complexes semblent offrir davantage de résistance à l'explication. Dans les cas où les termes semblent difficiles à cerner, le jury n'attend pas du candidat qu'il en propose une lecture définitive mais qu'il émette des suppositions ou des hypothèses sur leur signification possible. Lorsque l'un des termes est choisi par rapport aux autres comme objet de réflexion centrale, le sujet citationnel se transforme en un sujet notionnel, ce qui bien sûr constitue une erreur de méthode sérieuse.

Remarquons enfin que le jury a eu le plaisir d'entendre des remarques très fines sur l'opposition entre *a way of life* et *lifestyle* ou encore des commentaires subtils sur le terme de *infrastructure*, qui

certes n'était pas aisé à décoder, mais qui méritait autant d'attention que d'autres mots, en apparence plus faciles à comprendre.

Un autre candidat a choisi d'utiliser le paratexte (et notamment les termes "*great dreams*") pour en faire sa problématique, ce qui semblait un choix recevable dans la mesure où ces termes pouvaient être perçus négativement ou positivement.

Conclusion

Le présent rapporteur souhaite terminer ses propos en faisant part du grand plaisir que le jury a éprouvé à l'écoute de certaines leçons particulièrement réussies, voire brillantes, lors desquelles les remarques de nature historiographique sont venues éclairer avec pertinence des productions construites à partir d'une lecture minutieuse des termes du sujet. Le jury souhaite féliciter ces candidats qui ont fait montre d'une maîtrise méthodologique et d'une prise de distance critique par rapport aux sujets qui leur étaient proposés : ces candidats ont démontré que l'exercice de la leçon peut constituer un authentique moment de partage et d'échange intellectuel de qualité.

Christian Auer
Université de Strasbourg

4 COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

L'épreuve orale du commentaire de texte de civilisation est à l'évidence le pendant du commentaire de texte passé lors des épreuves écrites d'admissibilité, lorsque celui-ci porte sur l'une des questions de civilisation. Les remarques faites sur la méthodologie du commentaire écrit s'appliquent donc également ici. Les candidats auraient toutefois tort de sous-estimer la dimension orale de cet exercice précis : à la différence des épreuves écrites, les candidats rencontrent cette fois directement le jury et doivent saisir l'occasion qui leur est donnée de mettre en avant leurs qualités de communication. Il s'agit là d'un aspect très important des épreuves orales, souvent négligé par des candidats qui se contentent parfois, pour ainsi dire, de lire à voix haute la copie qu'ils auraient rédigée pour l'écrit. Le jury cherche à recruter de futurs enseignants et accorde une grande importance à la capacité des candidats non seulement à s'exprimer dans un anglais précis, fluide, et correct, mais aussi à développer leur propos d'une façon claire, intelligible, convaincante et vivante.

Présentation de l'épreuve

L'épreuve du commentaire de texte a lieu le matin et les candidats disposent de deux heures de préparation en loge. Ils découvrent en prenant leur place un texte de 600 à 800 mots, portant sur l'une des trois questions au programme de civilisation. Ce texte est nécessairement une source primaire et sa nature est très variable : extrait de discours, de texte de loi, d'essai, etc. Rappelons qu'à la différence de la leçon, les candidats se voient proposer un seul sujet. Toute « impasse » sur une question est de ce fait extrêmement dangereuse puisque la probabilité d'être interrogé sur tel programme plutôt que tel autre est rigoureusement la même.

Au terme de leur temps de préparation, les candidats doivent proposer un commentaire riche et argumenté du document en question. Le temps de préparation étant très court, il ne saurait y avoir aucune place pour l'improvisation : d'emblée, les connaissances doivent être précises et la méthode parfaitement maîtrisée. Rappelons que des outils très précieux sont mis à la disposition des candidats lors de leur passage en loge : un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation ainsi que, pour les textes tirés de l'ouvrage de Ferguson, un exemplaire de l'œuvre dans l'édition recommandée par le Bulletin officiel. Même si le temps de préparation en loge est très court, il est dommage que les candidats se privent de l'usage de ces outils, qui pourraient leur éviter des contre-sens d'interprétation sur certains mots parfois ambigus ou mal connus, ainsi que sur leur prononciation (le mot *privy*, par exemple, a été systématiquement mal prononcé par des candidats qui disposaient pourtant des moyens de ne pas commettre d'erreur).

Une fois arrivé devant le jury, le candidat présente son commentaire en anglais pendant trente minutes au maximum et prend soin de lire un passage du texte choisi librement par lui, soit avant, soit pendant, soit juste après son introduction, mais jamais plus tard. En cas d'oubli, le jury rappelle cette consigne au candidat. De la même façon, si le candidat n'est pas en train de conclure au bout de vingt-cinq minutes de temps de parole, le jury lui indique qu'il ne dispose plus que de cinq minutes. A l'exception éventuelle de ces deux interventions très brèves, les membres du jury restent silencieux pendant l'exposé du candidat. Au terme de trente minutes, si le candidat n'a pas terminé son exposé, le jury y met fin et enchaîne avec l'entretien. Il est à l'évidence préférable pour le candidat de savoir gérer son temps plutôt que d'être interrompu en milieu de phrase mais si cela devait se produire, il est essentiel de se ressaisir pour l'entretien. Des notes très honorables sont parfois obtenues en dépit d'une gestion du temps défailante.

Le candidat est autorisé à rédiger au brouillon son introduction et sa conclusion, mais le développement du commentaire à proprement parler doit être fait à partir de notes succinctes et aucun texte ne doit être rédigé en entier : dans ses fonctions d'enseignant, le futur agrégé doit pouvoir communiquer en anglais de façon spontanée, sans être prisonnier de ses notes. Le jury examine donc les brouillons de tous les candidats à la fin de leur prestation afin de s'assurer que cette règle a bien été respectée.

Le commentaire est suivi d'un entretien avec le jury, toujours en anglais, qui ne peut en aucun cas excéder quinze minutes, quel que soit le temps de parole utilisé par le candidat pour son exposé. Cet entretien est une étape cruciale de l'épreuve, dont l'importance est pourtant souvent sous-estimée par les candidats — nous y reviendrons plus loin. Sa durée est laissée à l'appréciation du jury et il ne faut rien en déduire : un entretien qui ne dépasserait pas huit minutes ne serait bien entendu le signe ni d'une prestation excellente ayant épuisé tout ce que l'on pouvait dire sur le texte, ni d'une prestation si mauvaise qu'aucune question ne serait susceptible de l'améliorer.

Communication

La qualité d'une prestation orale dépend avant tout de la capacité des candidats à communiquer leurs idées avec aisance et précision, pendant l'exposé comme lors de l'entretien. Cet exercice n'est jamais facile, et il présente une difficulté supplémentaire lorsque s'y ajoute la tension bien compréhensible liée au passage de l'épreuve. Il convient donc de bien s'y préparer pendant l'année en multipliant autant que possible les entraînements et de ne négliger aucun aspect. Nombre de candidats se déstabilisent eux-mêmes en raison d'une gestion approximative et désordonnée de leurs feuilles de brouillon. Rappelons qu'il est utile de numéroter ses feuilles, de n'écrire qu'au recto, d'utiliser des codes et des abréviations immédiatement compréhensibles. Le jury voit souvent des candidats faire de fastidieuses pauses parce qu'ils sont perdus dans leurs notes ou contraints de revenir sur un point qu'ils avaient omis de développer en temps voulu.

De la même façon, la clarté dans l'élocution, le débit de la parole doivent avoir fait l'objet d'un entraînement préalable à l'épreuve. Il est impossible d'établir un contact de qualité avec le jury en parlant trop lentement ou en faisant de longues pauses entre chaque phrase ; l'inverse est également vrai : un débit trop rapide peut rendre l'exposé très pénible à suivre. Certains candidats manifestent au contraire une volonté très grande et louable d'établir un contact avec le jury et veillent notamment à regarder tous les membres du jury et à ne pas se laisser enfermer dans leur propre propos comme dans une bulle. Il convient toutefois de ne pas trop en faire : le candidat doit être courtois et ouvert mais jamais familier, ni dans le vocabulaire, ni dans le comportement.

L'entretien

L'entretien doit être abordé dans un esprit constructif et doit être conçu comme une chance d'améliorer sa prestation plutôt que comme une épreuve supplémentaire. Le jury est réellement bienveillant, et ses questions sont toujours guidées par le souci d'éclaircir des points qui seraient restés dans l'ombre, ou de prolonger des pistes intéressantes qui n'auraient été qu'abordées par le candidat. Or certains candidats ont une tendance très fâcheuse à se braquer, voire à faire preuve d'arrogance. Une telle attitude est totalement contre-productive : l'extrême maladresse d'un candidat qui a cru utile de demander au jury de définir la contre-culture est un exemple frappant de ce qu'il convient de ne pas faire.

Puisque l'entretien doit être abordé dans un esprit positif de collaboration avec le jury, la stratégie malheureusement très fréquente qui consiste à « jouer la montre » en répondant très longuement à chaque question, même très simple ou factuelle, dans l'espoir d'en limiter le nombre, est à proscrire totalement. Le jury n'est jamais dupe et ne peut que condamner une attitude aussi peu constructive. Si le candidat ne sait pas répondre à une question, il est inutile qu'il se lance dans un développement souvent stérile pour masquer une ignorance qui n'en devient que plus flagrante. Son intérêt est au contraire de faire preuve de franchise, et sans perdre de temps inutile, de donner ainsi la possibilité au jury de lui poser d'autres questions auxquelles il saura, cette fois, répondre. Dans le même esprit, il est préférable d'éviter de commencer toutes ses réponses par un péremptoire « as I said before », ou « this is precisely what I analysed in my first part » etc. Si le jury pose une question, c'est bien qu'il considère que le point n'a pas été abordé de façon satisfaisante par le candidat. Mieux vaut accepter d'explorer les nouvelles pistes proposées par le jury afin d'améliorer sa prestation plutôt que s'enfermer dans un exposé jugé limité.

Insistons donc une dernière fois : l'entretien est un moment important et l'une des grandes spécificités des épreuves d'admission. Il faut savoir aborder ce moment de façon sereine et constructive. L'enjeu est de taille car même si un excellent entretien ne compensera jamais un exposé désastreux, le nombre de points gagnés, bien que limité, n'est jamais dérisoire. Rappelons en effet qu'un seul point peut, en bout de course, faire toute la différence puisque l'admission se joue parfois à quelques dixièmes de points seulement.

Quelques éléments de méthode

Même s'il s'agit d'un exercice connu et pratiqué par les candidats, sous une forme ou sous une autre, le plus souvent depuis le collège, le jury a constaté cette année encore que la méthode du commentaire de texte est souvent très mal maîtrisée et que certaines erreurs sont commises de façon récurrente. La liste qui suit n'est pas exhaustive mais donne une bonne idée des fautes les plus communes :

- la question de l'objectivité : encore trop de candidats articulent leur analyse du texte autour du degré plus ou moins élevé de l'objectivité de l'auteur. Une telle approche ne laisse aucune chance au candidat de présenter un commentaire satisfaisant. Disons-le très simplement : il est normal, inévitable et même souhaitable qu'un auteur soit subjectif. Aucun auteur n'a jamais été « objectif », qu'il soit historien ou responsable politique : tout propos procède d'un

point de vue personnel et il ne faut pas confondre le fait historique et son analyse. Lorsque cette approche se teinte d'une nuance moralisatrice, comme c'est souvent le cas, le résultat est encore plus dévastateur. On n'attend pas des candidats qu'ils se bornent à condamner un « biased author » et cette démarche laisse souvent deviner une certaine naïveté dans l'appréhension du texte. Il ne s'agit pas non plus de défendre une cause ou des individus (le jury a parfois entendu cette année des candidats qui défendaient avec acharnement la cause de la contre-culture) mais simplement de montrer ce qu'un propos particulier apporte à l'étude d'une question générale.

- l'analyse littéraire : certains candidats ont une tendance plus ou moins marquée à dévier vers des considérations qui relèvent davantage de la littérature. Si elles ne manquent pas d'intérêt en soi et peuvent même parfois révéler une certaine finesse dans la lecture du texte, elles n'ont pas leur place dans cet exercice. Les analyses portant sur les allitérations, les consonances, les rythmes binaires ou ternaires ne permettent pas de faire ressortir l'intérêt du texte pour le civilisationniste. D'une façon générale, les analyses trop longues sur la rhétorique du texte tendent à enfermer les candidats dans des impasses. Qu'est-ce au juste qu'une rhétorique « efficace » ? Et faut-il vraiment s'étonner de ce qu'un auteur/conférencier cherche à convaincre son lecteur/auditoire ?
- l'approche descriptive, la paraphrase : il s'agit là d'une faute de méthode bien connue mais que le jury a encore trouvée cette année. La paraphrase consiste à répéter le texte sur le fond en en modifiant la forme : dire la même chose que l'auteur, mais avec des mots différents. Une « bonne » paraphrase peut avoir le mérite de montrer que le candidat a bien compris le texte, mais elle ne peut jamais se substituer à l'analyse. Un commentaire de texte consiste justement à éclairer un texte et à montrer son intérêt et/ou ses limites pour l'étude de la période. L'approche paraphrastique ou descriptive procède en général d'un défaut de problématisation en amont. On ne peut que conseiller aux candidats qui se savent une tendance à paraphraser de s'entraîner à dégager des problématiques : un texte convenablement problématisé doit permettre de construire un commentaire riche et totalement émancipé de la paraphrase.
- le « texte prétexte » : cette erreur de méthode consiste à ne pas vraiment s'attacher à commenter le texte, mais à s'en servir pour développer un propos qui s'en éloigne. Ce défaut, peut-être le plus fréquemment rencontré par le jury lors de cette session, est rédhibitoire. Il est donc important que les candidats sachent clairement qu'un bon commentaire de texte est nécessairement proche du texte mais qu'il doit en expliciter les allusions et en analyser la teneur. Beaucoup de candidats ont tendance à utiliser des passages choisis du texte pour réciter leur cours, parfois d'ailleurs de façon très factuelle, voire narrative. Cette démarche amène les candidats à se concentrer sur le contexte pour montrer que le texte confirme ce qu'ils en avaient compris. On voit bien le manque d'intérêt de cet exercice : c'est évidemment le chemin inverse qu'il faut faire puisque l'analyse doit partir du texte et n'utiliser le contexte (et le paratexte) que pour s'éclairer et s'enrichir. La contextualisation est importante et nécessaire mais elle ne doit pas prendre le pas sur l'analyse.
- Le commentaire-leçon : une autre façon de se servir du texte comme prétexte consiste à s'éloigner du commentaire pour dévier vers un exercice proche de la leçon. Ce travers a surtout été constaté cette année sur les textes tirés de l'ouvrage de Ferguson : certains candidats, maîtrisant à l'évidence assez mal le document, ont cherché à isoler la thématique dominante du passage et à la transformer en sujet de leçon. Cette démarche les amène rapidement à perdre de vue le texte et à faire des développements hors sujet.
- L'utilisation des connaissances : tout comme pour la leçon, un bon commentaire se nourrit de connaissances précises, nombreuses, et clairement maîtrisées. La difficulté consiste à les mettre au service du document et à se contenter de celles qui sont utiles à son analyse. Il ne faut pas hésiter à rappeler des aspects très connus, voire évidents, de la question s'ils sont essentiels : l'auteur d'un discours doit toujours être présenté, même s'il s'agit de Winston Churchill. Ne pas le faire amènerait forcément une question (sans doute la toute première) lors de l'entretien. Ces rappels doivent toutefois rester brefs, précis, et scrupuleusement ramenés au document. L'entretien peut être l'occasion d'un approfondissement de ces connaissances. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils soient des spécialistes de la question sur laquelle ils sont interrogés mais il exige des connaissances précises et solides sur le programme tel qu'il est défini dans le Bulletin officiel, y compris dans sa dimension historiographique. Or c'est souvent loin d'être le cas : comment comprendre par exemple que plusieurs candidats ayant franchi la barre de l'admissibilité ne soient pas en mesure de préciser qui était Ronald Reagan ?

Les observations contenues dans ce rapport n'ont d'autre ambition que d'aider les futurs candidats à mieux comprendre les attentes du jury et à se préparer à une épreuve dont la difficulté est reconnue de tous. Cette année encore, de nombreux candidats ont, par leurs excellentes prestations, confirmé au jury qu'il était possible de la réussir brillamment. Les échanges ont parfois été passionnants et ont même pu paraître trop courts à des membres du jury désireux d'en entendre davantage. Nous formons le vœu que la session 2013 soit aussi riche que la précédente et que les remarques consignées ici aient été prises en compte.

Yves Figueiredo
Université Paris-Sorbonne

5 LEÇON DE LINGUISTIQUE

Les propos qui suivent s'appuient sur les différents rapports de jury des sessions précédentes du concours, et les membres du jury incitent les futurs candidats à les lire attentivement.

La question au programme de la leçon cette année était : l'ellipse et l'anaphore. Notons que cette question sera reconduite pour la session 2013.

Rappel des modalités de l'épreuve

La durée de préparation de cette épreuve est de cinq heures. Un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation sont mis à la disposition des candidats pendant la préparation. Le candidat dispose de trente minutes au maximum pour présenter sa leçon. Au bout de vingt-cinq minutes, un membre du jury lui signale qu'il lui reste cinq minutes. La présentation est suivie d'un entretien en français de 15 minutes au plus.

Les sujets

Les candidats doivent choisir l'un des deux sujets proposés. Les sujets se présentent sous la forme d'une citation (en anglais ou en français), suivie d'un corpus (extraits de presse, de romans, de sites web etc.) d'environ deux pages. Certains extraits du corpus sont plus longs, et plusieurs extraits d'une même source ne sont pas exclus.

Le choix du sujet

Une lecture attentive des deux sujets et de leur corpus est essentielle. Il faut prendre le temps de bien saisir la logique et l'argumentation de l'auteur de la citation, et d'examiner la citation par rapport au corpus proposé. Ainsi on évitera de choisir un sujet parce qu'on croit reconnaître un thème traité en cours, sans se rendre compte de la spécificité de la citation. Une lecture attentive permettra au candidat d'identifier les concepts évoqués qui pourront ensuite servir à élaborer un plan.

Contrairement à ce que certains candidats semblent penser, une citation plus longue, contenant des affirmations plus précises, voire plus techniques, n'est pas forcément plus difficile. Elle peut en effet délimiter clairement le problème et fournir des indices utiles pour l'élaboration d'un plan. A l'inverse, une citation plus générale peut sembler plus facile au premier regard, mais s'avérer difficile à traiter, nécessitant de l'imagination pour cadrer la problématique et organiser un plan. Plusieurs candidats qui ont traité des sujets sur une approche syntaxique de l'ellipse se sont vus attribuer une note au-dessus de la moyenne, alors que des sujets qui pourraient sembler plus faciles sur l'anaphore ont souvent été moins bien traités. Il est également conseillé de bien étudier le corpus par rapport à la citation avant de choisir le sujet. Un premier travail pendant la préparation consiste à regrouper et à classer les exemples du corpus qui correspondent aux différents points de la démonstration.

Le Plan

Le jury attend une présentation construite. Un bon plan est dynamique et possède une introduction, une démonstration progressive composée de plusieurs parties, et une conclusion. Rappelons que le jury ne possède pas de plan « type », et qu'il n'existe pas une seule et unique façon de traiter le sujet. S'il est très rare que les leçons présentées n'aient pas de plan, plusieurs, par contre, ont proposé des plans qui ne fonctionnaient pas très bien. Il est souhaitable de bien équilibrer les différentes parties, la dernière ne devant pas être un fourre-tout où on inclut tous les points qui n'entrent pas dans les autres parties (« les cas marginaux », « les emplois idiomatiques »). En règle générale, le plan propose une progression qui va du plus simple au plus complexe. On commence par les exemples qui illustrent les propos de l'auteur de la citation, pour ensuite envisager les contradictions, les paradoxes, les points plus subtils.

Il est conseillé aux candidats de rédiger leur introduction et leur conclusion, en revanche la leçon en elle-même ne doit pas être rédigée. A la fin de l'épreuve, un membre du jury vérifie le brouillon du candidat pour s'assurer qu'il ne s'agit pas d'un texte entièrement rédigé.

Le candidat doit bien gérer son temps de façon à ne pas finir en vingt minutes, ni aborder sa dernière partie cinq minutes avant la fin de l'épreuve.

L'introduction

L'introduction devrait définir le sujet à traiter. S'il n'est pas nécessaire de connaître l'auteur de la citation, il est souhaitable de pouvoir situer sa prise de position théorique par rapport à d'autres

linguistes. Une étude minutieuse des termes employés permettra au candidat de dégager la thèse de l'auteur, et de montrer en quoi les termes employés dans la citation sont susceptibles d'être interprétés de façon différente. Il est donc essentiel de réfléchir à chaque terme employé, de les définir, sans pour autant présenter une liste de définitions aux membres du jury, et de dégager une problématique claire.

L'introduction se termine par la présentation du plan choisi par le candidat. Il est recommandé d'annoncer le plan clairement et de laisser le temps aux membres du jury de noter les titres des différentes parties. Lors de l'exposé, la transition entre les différentes parties doit également être claire pour permettre aux membres du jury de bien suivre le raisonnement du candidat. Il ne faut jamais perdre de vue qu'à l'oral, les expressions de liaison jouent un rôle important et permettent aux membres de jury d'identifier les divisions dans l'argumentation.

Le développement

Il est essentiel de suivre le plan annoncé tout en utilisant le corpus pour illustrer les différentes étapes dans l'argumentation. Le traitement intégral des exemples n'est pas exigé, mais on ne peut pas se contenter de privilégier quatre ou cinq exemples au détriment du reste. Certains exemples peuvent se ressembler mais une analyse individuelle permet souvent de mettre en évidence leurs ressemblances et leurs différences. De même, il est tout à fait possible que le corpus fournisse des contre-exemples. Il n'est donc pas besoin de fabriquer des exemples. Lorsqu'on cite le corpus, on veillera à laisser le temps aux membres du jury de trouver l'occurrence, et s'il s'agit d'un extrait de plusieurs lignes, on n'hésitera pas à préciser la ligne (exemple 5, ligne 3).

Trop souvent les candidats se contentent de citer les exemples (*as we can see in example 5*) et de constater l'emploi d'une forme (*in example 6 we have*) sans procéder à une analyse fine de la forme. Les outils d'analyse, utilisés à l'écrit, telle la manipulation, sont fréquemment négligés à l'oral. Or la manipulation est indispensable pour montrer des liens de causalité. Pour prouver, par exemple, que la présence d'un élément A dans une certaine position conduit à un effet E, il est nécessaire de montrer qu'en supprimant ou en déplaçant A on modifie l'effet E.

Il ne faut pas oublier que la prise en compte du contexte joue un rôle très important pour expliquer le choix de telle ou telle forme. Par contexte, nous entendons le contexte étroit, mais aussi le contexte large, le type de discours (direct, indirect, indirect libre etc.), et la source de la citation.

Si le jury n'attend pas de connaissances encyclopédiques, il estime néanmoins que les spécialistes de l'option C devraient avoir un bagage supplémentaire par rapport au tronc commun. Cette année il a constaté des différences très grandes entre les candidats qui ont pris le temps d'approfondir leurs connaissances, et ceux qui ne maîtrisaient pas encore les notions fondamentales.

La conclusion, comme l'introduction, doit être bien construite et proposer à la fois une synthèse des arguments et des pistes éventuelles à explorer. Faute de temps, la conclusion est souvent bâclée. Certains candidats proposent une liste de points qui auraient dû être examinés dans le développement, d'autres terminent par une phrase très courte. Or, ces derniers mots du candidat ne doivent pas laisser le jury avec l'impression qu'il s'agit d'une démonstration inachevée.

L'entretien

Cette partie de l'épreuve joue un rôle important. A plusieurs reprises, l'entretien a permis à des candidats de montrer qu'ils possédaient des connaissances qu'ils n'avaient pas mises en valeur pendant leur présentation, ou de rectifier quelques erreurs d'interprétation ou de manipulation. Les questions posées par les membres du jury sont diverses et souvent ouvertes. Il peut s'agir de vérifier des propos, de demander une précision ou d'amener le candidat à approfondir son analyse. Il ne s'agit en aucun cas de mettre le candidat en difficulté.

La langue orale

Rappelons tout d'abord que la leçon est également un exercice de communication et que les qualités de la présentation orale influencent nécessairement l'appréciation globale du jury. Il faut convaincre et intéresser son auditoire. Les bons candidats ont su présenter leur leçon en s'exprimant d'une voix claire, en regardant bien les membres du jury plutôt que leurs notes, et en utilisant un débit ni trop lent ni trop rapide. On ne saurait que trop conseiller aux futurs candidats de s'entraîner à cette épreuve orale pour trouver le débit adéquat, et pour s'exprimer à partir de notes.

Maîtrise du métalangage

Chez certains candidats, les concepts et la terminologie restent encore assez flous et la manipulation des concepts manque de rigueur. Le candidat doit être en mesure de définir tous les termes qu'il emploie. S'il n'y a pas d'approche théorique privilégiée, le jury s'attend à ce que le candidat soit capable d'utiliser une théorie à bon escient. Cette épreuve requiert des connaissances précises et un travail sérieux en amont, sinon le sujet est traité de manière superficielle. Il faut néanmoins éviter le « name dropping » qui consiste à « bombarder » le jury de termes techniques que le candidat ne maîtrise pas lui-même, et qui n'ont pas nécessairement de pertinence dans le propos.

Il est essentiel que les candidats maîtrisent parfaitement la terminologie grammaticale anglophone usuelle, qu'il s'agisse du choix des termes ou de leur prononciation, ainsi que celle plus spécialisée liée à l'ellipse et à l'anaphore. Ceci doit nécessairement faire l'objet d'une préparation systématique en amont de l'épreuve. Il est inacceptable que des candidats utilisent des calques français comme *nature* (pour *category* ou *part of speech*), *proposition* ou *sentence* (pour *clause*), *verbal phrase* (pour *verb phrase*), *conjunction of subordination/coordination* (pour *subordinating/ordinating conjunction*) etc. De même, il est inacceptable de voir des candidats trébucher sur la prononciation de termes techniques comme **adjectives**, **adjectival**, **anaphora**, **cataphora**, **anaphoric**, **cataphoric**, **determiner**, **antecedent**.

Maîtrise de la langue orale

La consultation du dictionnaire de prononciation devrait permettre aux candidats de vérifier la prononciation des mots inconnus qui figurent dans le corpus.

Déplacements d'accent fréquents: **actualize**, **comment**, **morphological**, **similar**, **occurrence**, **predicative**, etc.

Remarques sur l'expression lexicale et grammaticale

Attention à l'emploi des prépositions **it relates with* au lieu de *it relates to*, **applies on* au lieu de *applies to*, **arrive to* au lieu de *arrive at*, **refer with* au lieu de *refer to*.

Parmi les fautes de grammaire, celle qui revient le plus souvent concerne le « s » de la troisième personne du singulier, trop fréquemment oublié, l'emploi de **an information* ou encore l'emploi de **to precise* ou encore des erreurs d'accord. Ces erreurs figurent pourtant dans les rapports des sessions précédentes.

Quelques exemples de sujets proposés

- « Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale), de se reporter à un autre segment du même discours. » Ducrot et Todorov, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, 1972, p.358. Discuss.
- "Anaphora is often treated as if it were an inter-sentence level occurrence subject to the criterion of grammaticality. [...] But it is arguable that this procedure results in a quite serious distortion of the facts of discourse level anaphora as well as deixis. First anaphora, even of the 'bound' variety, is an utterance-level phenomenon, not a sentence-level one (or 'inter-sentence', in the case of discourse anaphora). For it is particularly sensitive to aspects of the context of utterance of the segment in which the anaphora at issue occurs, as well as to its left-hand and right-hand co-text." Cornish, *Anaphora, Discourse and Understanding. Evidence from English and French*, 1999, p.1. Discuss.
- From the fact that a full noun phrase cannot be bound by an antecedent (in the sense given to the word in Binding Theory), Liliane Haegeman concludes that unlike personal pronouns and bound anaphors, "a full nominal expression refers independently. [...] We can say informally that a lexical NP is able to select a referent by virtue of its inherent properties." Haegeman, *Introduction to Government and Binding Theory*, 1991, p.190. Discuss.
- In *The Cambridge Grammar of the English Language*, Huddleston and Pullum remark: "Do so is an idiom: its meaning and syntactic properties cannot be derived by combining those of do and so. Do it and do that/this, however, are not idioms: their meaning and properties can be predicted from those of do and the NP as used in other combinations." Huddleston and Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, 2002, p.1532. Discuss.
- "[L]orsque le même nom pourrait apparaître une deuxième fois dans une phrase, il est remplacé par ONE après un déterminant ou adjectif.

Take this chair, I'll sit on that one"

Roggero, *Grammaire anglaise*, 1979, p.181. Discuss.

- "People often avoid repeating words when they are referring back. This is called *ellipsis*." John Sinclair et al. *Collins Cobuild English Grammar*, 1992, p.335. Discuss.

Voici quelques exemples de questions posées en 2012

Dans l'occurrence 13, pourriez-vous expliquer l'emploi de THIS ?

Dans votre conclusion, vous n'avez pas eu le temps de développer la différence entre *do this* et *do that*, pourriez-vous nous expliquer la différence à l'aide d'un exemple du corpus ?

Quelle différence faites-vous entre l'anaphore et la substitution ?

Je voudrais revenir sur l'exemple 9: *I came behind him and put my hand on his forehead. It was an odd thing to be doing just before leaving him for ever. He used to do that to me when we were first married.* Pourriez-vous spécifier comment fonctionne la reprise par *that* ici?

Je souhaiterais que vous reveniez sur l'exemple 1 et que vous m'expliquiez pourquoi la description reprise par *The President* est bien appropriée ici. Que se passerait-il si on remplaçait *The President* par un pronom ?

Pourriez-vous reprendre votre analyse de l'exemple 6 et détailler par quel principe on passe de *Table Nineteen* à *they* ?

Vous avez dit "*she refers to one of her friends*". Qu'entendez-vous par "faire référence à"? Comment fonctionne le mécanisme de l'anaphore ?

Dans l'exemple 6, est-ce que *they* renvoie à un pluriel ? Quelles sont les raisons pour lesquelles nous avons *they*?

Dans l'exemple 17, vous avez une reprise par *he or she*. Est-ce que *they* serait possible ici ?

Quelle différence faites-vous entre proforme et DO lexical ?

Y-a-t-il un lien entre l'emploi de *one* numéral et le *one* proforme ?

Diriez-vous que nous avons une reprise de l'occurrence avec *one* ? Qu'est-ce qu'on reprend exactement ?

Dans l'exemple 14, pourriez-vous expliquer la différence entre *she does* et *she does so* ?

Ajoutons pour conclure que le jury s'est réjoui d'avoir entendu cette année un bon nombre d'excellentes prestations énoncées dans une langue fluide et précise.

Linda Pillière
Université Aix-Marseille
pour la commission de linguistique.

6 EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

Modalités pratiques de l'épreuve

Le candidat dispose de deux heures pour préparer cette épreuve, et de trente minutes pour présenter son exposé en anglais devant le jury. Au bout de vingt-cinq minutes, si le candidat n'a pas terminé, un membre du jury lui fait signe qu'il lui reste cinq minutes pour terminer son exposé. En tout état de cause, par souci d'équité, le candidat est interrompu au bout de trente minutes. La lecture d'un passage du texte fait également partie de l'épreuve : le candidat choisit une dizaine de lignes du texte, qu'il lit au moment qu'il juge opportun, la plupart du temps au début de sa prestation, ou juste après son introduction.

L'exposé est suivi d'une discussion en anglais avec le jury de dix minutes environ (quinze minutes maximum). Chaque membre du jury pose en général une question. Cette partie permet de clarifier certains éléments de l'explication, et de fournir quelques précisions et ajouts. L'on peut également demander au candidat d'analyser une occurrence du texte qu'il n'a pas évoquée. Dans tous les cas, l'entretien vise à améliorer la prestation du candidat.

Contrairement à la leçon, les candidats n'ont pas le choix entre plusieurs sujets.

La consigne qui figure en haut du texte précise le sujet à analyser (par exemple *Your main commentary should be focused on noun clauses*) et indique également que le candidat peut traiter d'autres points récurrents dans le texte en lien direct avec le sujet principal (*other topics may also be addressed*), ce qu'il fait très rarement faute de temps, et ce pour quoi il n'est jamais pénalisé. Dans de très rares cas, il peut arriver que le texte contienne très peu d'occurrences à analyser. Il est alors conseillé de prendre en compte d'autres questions connexes. Le texte est d'une longueur de 600 à 700 mots en moyenne, et provient en général d'une œuvre de fiction contemporaine (théâtre ou roman), dont l'origine est précisée (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Canada, etc.).

L'épreuve elle-même

Cette épreuve ne comporte pas de programme limitatif. Le candidat peut donc être interrogé sur n'importe quel point de la grammaire de l'anglais, comme à l'écrit (épreuve de linguistique de tronc commun). Ceci suppose l'acquisition d'un pan très vaste de connaissances, des plus générales aux plus précises, mais constitue en même temps une sécurité : tout candidat ayant une bonne connaissance de la grammaire anglaise dans son intégralité ne peut pas être totalement pris au dépourvu par le sujet proposé. Certes, certains sujets sont plus classiques que d'autres (par exemple *the passive, adjectives, the use of a/an vs interrogatives and imperatives, there*, etc.). Mais la difficulté essentielle pour le candidat est d'organiser son propos et d'adapter ses connaissances au texte et à ses spécificités, et cela en peu de temps. Le placage de cours en tant que tel est à éviter, et le candidat doit, autant que faire se peut, prendre en compte le contexte dans ses explications, examiner comment ce dernier confirme ou met en tension les connaissances acquises (voir le rapport 2011 sur ce point). Cependant, si la prise en compte du contexte doit être de mise dans l'apparition de telle ou telle forme, si toute tentative heureuse de mise en relation entre le fond et la forme est valorisée, ce lien est sans doute plus difficile à faire apparaître dans certains cas : avec certains sujets, par exemple à prédominance syntaxique, il est parfois délicat de tenter de mettre en évidence le rôle joué par le contexte alors que les formes utilisées sont contraintes et ne relèvent pas d'un choix. Un texte sur les formes en *-ING* proposé cette année entraine dans ce cas de figure (David Lodge, *Deaf Sentence*, 2008, GB). Le jury s'attend donc à une prise en compte du contexte dans l'analyse à chaque fois que cette dernière s'avère possible ou pertinente, ce qui est très souvent le cas.

Types de sujets

De façon très générale, les sujets de commentaires peuvent être de deux types ; il peut s'agir soit d'une question portant sur un chapitre de grammaire précis ou pouvant recouper plusieurs chapitres, comme par exemple cette année *the passive, relative clauses, adjectives, negation, the expression of quantity, tenses, tenses and aspects, modal auxiliaries, noun phrase determination, the singular and the plural, compounds, interrogatives and imperatives, noun clauses, subordination, the expression of hypothesis, the order of constituents, clefts and extraposition*, etc. Dans ce cas, il s'agit de recenser les occurrences et de les classer, d'en étudier la spécificité dans le texte, de relever les occurrences typiques et atypiques, etc., soit d'un marqueur grammatical, comme par exemple *the uses of a/an, there, wh- clauses, To, -ING forms*, etc. L'on s'attend alors à ce que le candidat propose une typologie du marqueur en contexte : à quelle classe il peut appartenir, peut-il se ramener à un sens fondamental, comment ce sens se trouve conforté ou infirmé dans le texte. Idéalement, la mise

au jour des différences de fonctionnement, donc les variations, est préalable à l'établissement d'un invariant.

Le jury a une fois de plus été surpris de constater que les sujets les plus classiques (comme par exemple *-ING forms, adjectives, the passive, noun phrase determination, tenses, negation, etc.*) donnaient souvent lieu à des prestations décevantes. À propos du passif par exemple, et étant donné les occurrences rencontrées dans un des textes proposés cette année (John Grisham, *The Associate*, 2009, US), le jury s'attendait à une bonne connaissance de ce que Quirk *et al.* appellent *the passive gradient* ou *the passive scale*. En se fondant sur les travaux de Svartvik sur le passif, Quirk *et al.* établissent un *continuum* entre les « central passives » et les « pseudo-passives », en passant par les « semi-passives » ; ce *continuum* permettait de rendre compte de la quasi-totalité des occurrences du texte, qui oscillaient depuis le pôle verbal jusqu'au pôle adjectival en passant par des occurrences intermédiaires. Le jury s'attendait également à des manipulations : afin de mettre en évidence cette gradation, il fallait tenter de retrouver une contrepartie active lorsque cela était possible, examiner les différences de sens, faire précéder les formes en *-ed* dont le statut pouvait poser problème de divers éléments visant à mettre en évidence leur caractère verbal ou adjectival (modification par *very* ou *much* par exemple), remplacer *be* par un verbe copule (*seem, look, remain, etc.*), afin de mettre au jour l'éventuelle valeur adjectivale de la forme en *-ed*, ajouter un complément d'agent etc., tout en montrant les limites de ces manipulations. La quasi-absence de complément d'agent dans le texte devait également être soulignée et analysée. Justifier l'utilisation du passif au niveau discursif en termes de poids thématique est certes un passage obligé de l'analyse mais ne saurait en aucun cas suffire. De solides connaissances syntaxiques, du reste très classiques s'agissant du passif, étaient également de mise.

On ajoutera que certains sujets comme *noun phrase determination*, ou *tenses*, qui nécessitent la prise en compte d'un grand nombre d'occurrences, doivent faire l'objet d'une préparation et d'un entraînement spécifiques : il faut apprendre à sélectionner les occurrences pertinentes d'un texte en temps limité, afin d'éviter tout éparpillement ou tout placage de cours, forcément pénalisants. Inversement, si le texte comprend peu d'occurrences à analyser, toutes doivent être prises en compte. Concernant le traitement du temps grammatical (*tenses*), le jury s'attend au minimum à une typologie des différentes valeurs du présent et du passé, telles qu'elles sont illustrées dans le texte. Enfin, en relation avec la problématique de la négation (*negation*), il faut également éviter de pousser trop loin certaines tentatives de découpage en morphèmes, qui conduisent parfois à des absurdités (« *disturbed* » étant présenté comme la négation de *« *turbed* », « *disappointed* » comme la négation de « *appointed* »).

En résumé, une bonne prestation commence par une définition précise du sujet et sa délimitation. De là découlent une problématique, puis un plan, qui doit être distinctement annoncé. L'analyse doit brosser le tableau le plus exhaustif possible en contexte de la forme ou de la notion à étudier. Les mises en relation avec d'autres formes du texte se ramenant au sujet proposé sont les bienvenues. Les manipulations sont souvent un élément central dans l'analyse.

Forme

Cette année encore, si le jury a eu le plaisir d'entendre des exposés à la fois précis sur le fond et authentiques sur la forme, il déplore que certains mots courants ou que tout candidat préparant l'option C doit connaître, fassent encore et toujours l'objet de déplacements d'accent :

Adjectives, anaphora, cataphora, anaphoric, cataphoric, superlatives, beginning, follow, quantitative, qualitative, category, particular, antecedent, determine, actualize, consider, encourage, interesting, event, agentive, professor, to attribute, possibility, figurative, specific, generic, lower, morphology, adjectival, strategy, etc.

On se souvient par ailleurs que *says /e/* et *because /b/* de même que *cause /b:/* ne sont pas diphtongués, que *finite* l'est (*/faɪnaɪt/*), que *lower* se prononce */ləʊə/* et non */lavə/*. Enfin, la réalisation du *th-* est trop souvent imprécise : *th-* dans *the* ne se prononce pas */d/*, *th-* dans *with* ne se prononce pas */z/*, et dans *thirsty*, *th-* ne se prononce pas */s/*.

Si certaines erreurs de prononciation de base sont donc assez fortement pénalisées, en revanche les déplacements d'accent ponctuels, qui ne mettent pas en péril l'authenticité du modèle, font l'objet d'une certaine indulgence de la part du jury.

Ce dernier apprécie tout particulièrement les exposés énoncés dans un débit normal, ni trop lent ni trop rapide, la non lecture extensive de notes, la communication avec le jury.

Les débits trop rapides entraînent des erreurs occasionnelles (déplacements d'accents, ajouts de « s » parasites ou au contraire oubli du « s » au pluriel ou à la troisième personne). Si l'enthousiasme est appréciable, il transforme parfois certains exposés en marathon difficile à suivre pour le jury.

Remarques à propos de la lecture

La lecture doit être préparée et effectuée avec le plus grand soin : trop de candidats ne sont pas suffisamment attentifs et, l'émotion aidant, remplacent certains termes par d'autres (*into* à la place de *to*, *of* à la place de *about*), voire sautent des mots. Il faut également penser à vérifier chaque mot sur lequel on a le moindre doute, et veiller à faire une lecture non hachée, non syllabique, et à ce que l'intonation ne soit pas systématiquement ascendante. Ceci s'applique également à l'exposé général.

Comment préparer cette épreuve

Comme cela est indiqué dans les rapports des années précédentes, notamment celui de 2011 que le jury encourage vivement les candidats à lire pour les conseils méthodologiques qui y figurent, la lecture d'ouvrages de linguistique en anglais est nécessaire en vue de la préparation de cette épreuve, de même que le recours à des glossaires bilingues. Le métalangage doit être connu et manié avec aisance (le jury a relevé quelques erreurs récurrentes : **nature* à la place de *category*, **conjunction of subordination* à la place de *subordinating conjunction* ou encore **verbal phrase* à la place de *verb phrase*), et un entraînement intensif à l'épreuve est sans doute la meilleure garantie de succès. Il est conseillé de consulter les rapports du jury, disponibles sur le site Internet du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr>, ainsi que les annales de l'épreuve disponibles sur le site de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) à la rubrique « concours » : <http://www.saesfrance.org>

Bibliographie indicative

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

—., *A Student's Introduction to English Grammar*. Cambridge, CUP, (2005) 2006.

-LAPAIRE, J. R. & ROTGÉ, W. *Séminaire pratique de linguistique anglaise*. Coll. Amphi 7. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1993. Consulter le glossaire, pp. 305 à 420.

-QUIRK, R. & al. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, Longman, 1985.

L'ouvrage ci-dessous, conçu pour les candidats à l'agrégation interne, s'avère très utile pour la méthodologie du commentaire linguistique de textes. Il est rédigé en français mais comporte des explications de textes entièrement rédigées, et de précieux conseils méthodologiques directement transférables à l'épreuve orale de commentaire de texte de l'agrégation externe :

-JAMET, D., MERILLOU, C., QUAYLE, N. *L'épreuve de linguistique à l'agrégation interne d'anglais*. Coll. Amphi 7. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007.

Comme chaque année, le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes prestations, tant sur la forme que sur le fond, alliant de solides connaissances à une certaine élégance de style. Le jury espère que ces quelques remarques seront utiles aux futurs candidats, et qu'ils sauront, à travers l'ensemble des conseils prodigués et des directives fournies, tracer leur propre chemin vers la réussite.

Monique DE MATTIA-VIVIES
Université Aix-Marseille
et la commission de linguistique

7 ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Les candidats consulteront avec profit les précédents rapports qui recensent un certain nombre de difficultés que leur pose de manière récurrente cette épreuve. Le jury constate avec plaisir que ses conseils passés ont été suivis et que les prestations des candidats s'améliorent sans cesse, ce qui est de très bon augure pour la qualité du recrutement.

Il est tout d'abord utile de rappeler que si le titre officiel de l'épreuve est "hors-programme" il s'agit en réalité d'une épreuve de *synthèse* de trois documents (littéraire, non-littéraire, iconographique). Son but est triple :

1) mettre les candidats dans une situation proche des conditions réelles d'exercice d'un futur professeur agrégé appelé à intervenir dans des classes de lycées, de post-bac et des groupes d'étudiants d'université (en tant que PRAG) ;

2) juger des qualités intellectuelles et rhétoriques des candidats, ainsi que plus largement de leur culture, sans pour autant constituer un exercice de connaissances pures. A cette fin, l'*Encyclopædia Britannica* est à leur disposition. Nous reviendrons sur son bon usage ;

3) juger de leur compétence linguistique dans des situations variées, de leur capacité à exposer des idées, à les démontrer à partir de documents et à échanger en langue anglaise avec un auditoire exigeant comme peut souvent l'être un public d'élèves.

Bien que moins spécifiquement technique que la leçon et le commentaire, cette épreuve nécessite néanmoins la maîtrise de plusieurs qualités : analyse, synthèse, clarté de l'expression, souplesse de la réflexion. Ce n'est donc pas une épreuve facile car elle exige du candidat qu'il/elle pense vite, fasse des choix et soit capable de tenir ensemble des points de vues multiples, parfois contradictoires, et sache rendre compte des lignes/axes communs aux documents sans en négliger la spécificité. Ce dernier point constitue pour le jury l'un des éléments clefs de l'évaluation.

On rappelle le déroulement de l'épreuve.

Après les cinq heures de préparation en loge, les candidats disposent de vingt minutes maximum pour faire leur présentation, en anglais, après quoi le jury s'entretient avec le/la candidat(e) pendant une durée de vingt minutes environ. Cette prestation donne lieu à deux notes : une pour le contenu proprement dit qui sera la note d'épreuve, l'autre pour la langue parlée, qui entre dans le calcul de la moyenne avec celles de la leçon et de l'explication/commentaire. Ces deux notes sont distinctes et répondent à des barèmes spécifiques (pour la langue orale on se reportera au chapitre "langue orale" du présent rapport).

A la fin de l'entretien, le jury vérifie que les notes des candidats ne sont pas trop rédigées (une tolérance existe pour l'introduction et la conclusion cependant). Il est indispensable que l'exercice reste une prestation orale et non une lecture oralisée.

Les documents sont désormais présentés dans l'ordre canonique : littérature, civilisation, iconographie, mais celui-ci ne présuppose en rien le parcours du candidat qui est libre de les traiter dans l'ordre qui lui convient.

On rappelle que les documents A peuvent appartenir à tous les genres littéraires, et les documents C être tant des photographies, que des tableaux, des couvertures de livres, de disque, des gravures, affiches, etc. à l'exception d'objets tridimensionnels. Le document B est de nature civilisationnelle, lui aussi de nature variée, généralement un document primaire (article de presse, discours, essai, éditorial, traité, critique, même autobiographie etc.), relevant de l'histoire ou de l'histoire des idées.

On regardera maintenant les principaux défauts, mais aussi les principales réussites, constatés cette année.

Dans l'ensemble les candidats maîtrisent désormais bien les codes formels de l'exercice (traiter les trois documents ensemble, avoir une problématique et un plan annoncés dans l'introduction etc.). La gestion du temps est dans l'ensemble satisfaisante, bien que la première partie et/ou l'introduction soient souvent trop longues au regard de la durée totale de l'exercice, conduisant à une troisième partie trop rapidement traitée.

A ce propos, certains candidats paniquent quand on leur annonce qu'il ne leur reste que trois minutes, et cela dessert la fin de leur exposé. Cette information *n'est pas un signe qu'ils doivent accélérer ou conclure immédiatement*. Elle est donnée systématiquement, même aux candidats qui ne sont pas en retard dans leur présentation.

La communication (évaluée dans le bloc langue orale mais qui influence nécessairement le ressenti du jury) est parfois desservie par des problèmes de gestion des notes (prises recto-verso, non numérotées, trop nombreuses, lues) ou des textes de référence donnant l'impression que le candidat passe son temps à chercher des papiers sur le bureau ou à les déplacer.

La problématique choisie est bien sûr le cœur de l'édifice. Elle doit impérativement permettre de rendre compte de tous les documents (que ceux-ci convergent ou divergent), être clairement formulée dès le départ et ne saurait se résumer à une exposition de la thématique, qui ne peut être vue, à l'agrégation, comme une simple illustration d'un "sujet de société". Il ne faut pas non plus oublier que nombre de dossiers (et c'est dans cet esprit qu'ils ont été conçus) peuvent être abordés à partir de deux ou trois problématiques qui représentent des niveaux de complexité croissants : le sujet 12 (voir le site <http://www.saesfrance.org/> puis « concours » puis « annales » pour tous les sujets donnés cette session) était bien sûr une réflexion sur le gangster dans la société américaine, mais pas sous son angle sociologique. Si l'on parle (12B) de « tragique » dans l'imaginaire social c'est que, malgré leur existence réelle, les délinquants/gangsters/hors-la-loi sont aussi (surtout?) des constructions qui se fondent sur des représentations culturelles et sociales existantes.

Enfin, si tous les dossiers n'ont pas le même degré de difficulté, tous en revanche se prêtent à des lectures plus ou moins profondes, et certains même à des lectures contradictoires. On attend des candidats qu'ils fassent ce parcours et montrent au jury qu'ils ont au moins perçu ces niveaux, même si le temps leur manque pour les développer.

C'est lors de la *présentation* des documents qui suit l'énoncé de la problématique que l'on constate les erreurs les plus fréquentes. Rares en effet sont les candidats qui arrivent à subordonner cette exposition à leur problématique en ne livrant des documents que les éléments nécessaires, et surtout en les intégrant à leur propos. On entend encore trop souvent de plats résumés des textes ou descriptions d'image.

C'est à ce stade aussi qu'il faut être très prudent avec les éléments collectés dans l'encyclopédie, ou ce que l'on peut par ailleurs savoir des auteurs et/ou des œuvres. Il n'est pas rare d'entendre des biographies développées. Ce qu'attend le jury c'est un éclairage des documents par des connaissances distillées à bon escient, et pas nécessairement dès l'introduction. Or ces lectures/connaissances conduisent parfois à de presque contresens. C'est ainsi qu'un extrait de *The Big Money* de John Dos Passos (8A) a pu être compris comme étant un texte marxiste militant alors qu'une lecture attentive du passage suggère une toute autre analyse. Ce sont les documents qui, en toute occasion, doivent guider le candidat dans ce qui est bien un exercice de *lecture contextuelle d'un dossier*.

Il faut aussi, cela va sans dire, éviter les références culturelles mal maîtrisées, qui ne manqueront pas de faire l'objet de questions lors de l'entretien. De même, l'usage de concepts rhétoriques, si on ne les maîtrise pas parfaitement, peut parfois se révéler contre-productif en faisant apparaître les lacunes. On a noté le mot « asyndète » utilisé pour « polysyndète » (celle-ci étant, en plus, mal définie comme une abondance de prépositions), assonance pour allitération, mais peut-être surtout "*focalization*" confondu avec "*emphasis*" (sans doute à cause du sens du mot "focus" en anglais) et "focalisation externe" avec "narration à la troisième personne". Enfin, il sera dit que 2012 aura été l'année du polyptote souvent confondu avec l'anaphore rendue récemment célèbre dans un autre domaine. En clair, mieux vaut s'en tenir à ce que l'on connaît bien, ce dont l'on peut parler de façon personnelle et pertinente, et surtout à ce qui est réellement utile.

Les principales difficultés de l'exercice consistent à bien circuler entre les documents, à effectuer des repérages pertinents, mais à toujours les inclure dans un propos. Trop de candidats se contentent de livrer au jury des remarques fort pertinentes mais dont ils n'indiquent pas comment elles fonctionnent dans une lecture synthétique.

Enfin, toute bonne présentation doit se terminer par une solide conclusion. Il faut donc toujours garder au moins 1'30" à cet effet en fin d'exercice. Un simple résumé est insuffisant et souvent même inutile si le plan a été clairement énoncé et les articulations bien marquées. On attend d'une conclusion qu'elle réponde, tout au moins dans la mesure du possible, aux questions de la problématique et, par exemple, ouvre vers des problématiques connexes qui pourront faire l'objet de l'entretien.

Vient ensuite l'entretien dont on ne dira jamais assez l'importance. En effet, c'est un moment où le candidat peut démontrer ses qualités de réactivité, et en particulier envisager (ou développer) certains aspects qui n'étaient pas présents dans son exposé. Les questions ne doivent pas paniquer les candidats comme c'est parfois le cas. Le jury peut par exemple proposer d'autres pistes de lecture qu'il faut savoir saisir. Mais souvent le candidat plutôt que d'accepter de se déporter un peu par rapport à son approche d'origine, répète ce qu'il a dit durant l'exposé. Certes, il s'agit d'un moment exigeant tant sur le plan physique qu'intellectuel mais c'est aussi l'occasion de gagner des points tant en matière de communication que de contenu. D'où la nécessité d'y être préparé, par exemple en s'entraînant à formuler systématiquement des problématiques principales et d'autres secondaires, et surtout en faisant en amont avec d'autres candidats des séances de *brainstorming* où l'on envisage toutes les hypothèses et l'on essaie d'y répondre.

Parmi les défauts récurrents, on notera :

- une abondance de citations redondantes (il est inutile de citer toutes les occurrences d'un champ lexical, pas plus que pour indiquer que le texte 17B intitulé "*Leisure*" porte sur les loisirs est-il utile de faire un relevé des mots renvoyant à cette activité). De façon générale, l'étude des champs lexicaux n'a de pertinence que lorsque ceux-ci sont inattendus / en décalage par rapport au thème du texte (champ lexical de la nature pour parler d'un paysage industriel, par exemple).

- à l'oral, il faut d'abord annoncer que l'on va citer un exemple, puis en donner la référence en commençant par la référence du document ("*document 1 [or A], line 25*").

- les candidats ne tiennent souvent pas assez compte de la spécificité des documents (théâtre, poésie, essai, nécrologie en 5B, texte de chanson en 12A) et utilisent les hyperonymes "*text*" et "*document*". Or la spécificité du médium, du théâtre en particulier présent dans plusieurs dossiers cette année, permet des lectures souvent fécondes. Une réflexion en amont sur les genres s'impose.

- l'analyse du document iconographique s'est beaucoup améliorée au fil du temps mais reste encore moins assurée que celle des documents A et B. S'il est rare que celui-ci soit laissé de côté, ou simplement traité comme illustration des deux autres documents, il est trop rarement analysé avec autant de finesse et de technicité que les autres. On rappelle aux candidats qu'il existe pour les documents iconographiques les mêmes limites « interprétatives » que pour les autres. Or celles-ci sont souvent fixées par le contexte énonciatif. Certains rapprochements qui relèvent de la simple projection des sentiments du candidat sur une image n'ont pas leur place dans l'exercice.

- plus généralement, lorsqu'un(e) candidat(e) commente l'uniforme rayé des joueurs de rugby sur une photographie de l'équipe d'une école anglaise (5C) en disant "*the players look like they're in jail*", la question qu'il importe de se poser est de savoir si cet effet est imputé à l'auteur de la photographie, s'il fait partie du dispositif sémiotique du document, ou s'il s'agit simplement d'une projection opérée par le spectateur ? On note en effet parfois une confusion des niveaux de représentation (par exemple ce qu'une œuvre entend montrer, et ce qu'elle montre malgré elle). Ainsi, une candidate dit que la référence à des livres couverts de poussière dans le texte de Penelope Fitzgerald (10A), qui date de 1979, est une métaphore du "*bookless future*" décrit dans le document B du même dossier. Une telle assertion demanderait d'être nuancée ou expliquée pour que le propos ne paraisse pas simplement naïf.

Un tel défaut revient à oublier que les documents sont des représentations / un propos tenu par quelqu'un, et non pas des objets pris dans la nature. En revanche, prendre en compte ce phénomène de *production* sémiotique ne doit pas donner lieu à un discours sur la « manipulation » du lecteur/spectateur par l'auteur, ce qui est bien trop souvent le cas. Le rapport entre l'auteur d'une œuvre et son récepteur est de l'ordre de l'*effet* produit, mais cet effet n'a pas (en dehors des cas de propagande ou de publicité) pour but d'*obtenir* quelque chose du récepteur : on gagnera donc à s'interroger sur l'effet produit par les documents sans verser dans l'idée qu'une manipulation est en jeu – et à réserver ce dernier terme pour les rares cas où il est pertinent. C'est particulièrement vrai de l'humour, souvent peu ou mal vu par les candidats, et parfois confondu avec l'ironie. Il n'a pas toujours pour fonction de dénoncer ou de démystifier (en 11A par exemple). Chaque situation énonciative et chaque contexte sont bien spécifiques.

- Enfin, on évitera les plans mécaniques et fourre-tout, qui conduisent inévitablement à une troisième partie sur la subversion des codes, voire la rédemption par l'art/l'écriture.

Au total le jury tient à redire que malgré sa difficulté, cette épreuve n'est en rien insurmontable. Cette année encore, nombre de candidats ont proposé au jury des prestations tout à fait honorables et certaines remarquables. Il est vrai que l'épreuve est désormais bien balisée dans ses exigences et sa forme et bien préparée dans les différents centres. La mise à disposition sur le site de la SAES d'une banque de sujets remontant à 2003, et la qualité des préparations universitaires qu'il importe de maintenir notamment en y consacrant un nombre d'heures suffisant, permet aujourd'hui aux candidats d'aborder l'EHP en toute connaissance de cause. La préparation et la pratique concrète de l'exercice sont en effet ici, plus que pour d'autres encore, un gage de réussite.

Jean KEMPF
Université Lumière Lyon 2

8 COMPRÉHENSION-RESTITUTION et AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

8.1. COMPRÉHENSION-RESTITUTION

Le candidat aborde la compréhension restitution après avoir passé la première partie de l'épreuve : *agir en fonctionnaire de l'état et de manière éthique et responsable*. Entre les deux parties de l'épreuve, le candidat dispose du temps nécessaire à la préparation de ses feuilles de brouillon pour la prise de notes. Le jury lui donne un bandeau de papier sur lequel figure le titre de l'enregistrement, puis lui rappelle les modalités de l'épreuve qui dure trente minutes.

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve de compréhension restitution comprend deux parties : la première dure environ vingt minutes et elle est consacrée à l'écoute du document et à sa restitution par le candidat, la deuxième est consacrée à un entretien avec le jury, destiné à aider le candidat à améliorer sa restitution.

Le candidat entend le document une première fois dans son intégralité et prend des notes comme il le souhaite. Puis il dispose d'une minute pour organiser ses notes.

Ensuite le document est diffusé en version fragmentée, en quatre segments. La fin de chaque segment est signalée par un son de cloche. Le candidat doit en restituer, sur le champ, le contenu en français. Sa restitution est dictée au jury qui la prend en notes intégralement. Il doit s'assurer que son rythme de dictée est adapté. Pour cela il lui suffit de le vérifier en regardant le jury. La ponctuation n'est pas dictée. Le candidat doit s'exprimer de manière audible, claire et sans ambiguïté. Il peut, à tout moment, revenir sur ce qu'il a dit. Le candidat signale la fin de chaque segment en disant "fin de segment", ainsi le jury sait que le candidat n'a rien à ajouter et il peut lancer l'écoute du segment suivant. Il convient que la restitution dure environ vingt minutes. Le jury laissera dans tous les cas le candidat terminer sa restitution, il lui signalera, le cas échéant, qu'il devrait accélérer afin de garder du temps pour l'entretien.

Après la restitution du quatrième segment, le candidat dispose d'une minute à l'issue de laquelle il peut proposer des modifications. Si sa restitution a pris plus de vingt minutes, le jury pourra lui proposer de réduire cette pause, voire de la supprimer. Le candidat pourra accepter ou refuser. Le jury pose ensuite des questions au candidat pour le conduire à corriger ou préciser sa restitution. Les questions du jury portent exclusivement sur des segments que le candidat peut améliorer.

L'épreuve de compréhension-restitution est une épreuve de traduction. Le candidat ne doit ni résumer, ni commenter le document, mais en rendre compte, en français, de la façon la plus précise et la plus exhaustive possible. Il évitera par conséquent les formules de présentation pour commencer chaque segment ainsi que les amorces de phrases trop lourdes, peu élégantes et chronophages. La restitution se fait à la troisième personne au discours indirect. Le discours indirect libre est le bienvenu pour l'intervention un peu longue d'un même interlocuteur.

Session 2012

Certains documents du concours 2012 traitaient de sujets d'actualité comme le scandale des écoutes téléphoniques du *News of the World*, la crise financière, le système *UCAS (University & Colleges Admission Service)*, la population mondiale qui a atteint le seuil de 7 milliards, l'utilisation des réseaux sociaux par les diplomates, le festival de littérature de Jaipur, etc. D'autres sujets avaient trait aux arts et aux lettres : la scène musicale new-yorkaise dans les années 1970, une œuvre de l'artiste Charles Jencks ou les biographies de Charles Dickens, du poète irlandais Mártín O Direáin ou de la critique de cinéma Pauline Kael. De nombreux auteurs ont été cités, des plus classiques aux plus contemporains : Shakespeare, Congreve, Dickens, Trollope, Shaw, Heaney, Keneally, Lively, etc.

Certains sujets, relatifs à la culture du monde anglophone, proposaient des points de vue sur l'empire colonial britannique, la culture australienne, l'émigration irlandaise, les services de protection rapprochée de John Fitzgerald Kennedy ou le climat racial aux Etats-Unis depuis l'élection de Barack Obama. Enfin, d'autres sujets, plus généralistes, traitaient de la lutte contre l'obésité dans l'état de Géorgie, du procès du médecin de Michael Jackson, des transports scolaires en Indiana ou des vols commerciaux dans l'espace.

Dans tous les cas, les candidats qui avaient une solide culture du monde anglophone et une bonne connaissance de l'actualité bénéficiaient d'atouts indéniables pour la réussite de cette épreuve.

La méconnaissance des systèmes politiques des pays anglophones a pénalisé un certain nombre de candidats au cours de la session 2012. Des personnalités du monde politique ou économique telles que Eamon de Valera, George Osborne, Chuka Ummuna, Howard David, DeAnne Julius, Maxine Waters, Spiro Agnew ont été citées, ainsi que les premiers ministres britanniques Blair et Cameron et les présidents américains Eisenhower, Kennedy, Johnson, Nixon et Obama.

Les candidats qui connaissaient bien les médias anglophones ont pu restituer, sans erreurs ni hésitations, des noms tels que *News of the World*, *BSkyB*, *The New Yorker*, *Spotify*, etc. et ceux de personnalités telles que John Reith, Alistair Cooke, Rupert Murdoch, Michael Moore, Robert Siegel ou Oprah Winfrey. On ne saurait trop recommander aux futurs candidats de fréquenter assidûment les médias anglophones et de se tenir au courant de l'actualité. Le traitement de l'actualité dans les médias francophones fournit aussi des traductions attestées de certaines expressions (*voicemail hacking scandal*, *rating agencies*, *MPs' expenses scandal*) et permet aux candidats d'acquérir des automatismes.

Les futurs candidats trouveront dans le rapport du jury de la session 2010 un tableau proposant des traductions pour des termes très souvent rencontrés au cours de cette épreuve.

Méthodologie de la compréhension-restitution

Le candidat ne doit pas traduire le titre du document qui figure sur le bandeau de papier qui lui est donné au début de l'épreuve, mais seulement restituer le contenu du document lui-même. En revanche le titre du document lui permet d'anticiper et de se préparer à l'écoute. Le candidat n'a pas non plus à présenter le thème du document et de chaque segment par des phrases « chapeau » telles que « Il s'agit d'une émission de radio qui a pour sujet... » ou « Dans le deuxième segment il sera question de... ».

Le jury attend des candidats qu'ils proposent des traductions des titres des émissions de radio dont ils entendent les noms comme *Talk of the Nation* ou *All Things Considered*, par exemple. Il en va de même pour les titres d'œuvres littéraires ou cinématographiques. Un candidat passant l'agrégation, et par conséquent futur professeur d'anglais, ne peut ignorer les titres français d'œuvres classiques comme *Twelfth Night* et *Much Ado about Nothing* de Shakespeare, *Great Expectations* de Dickens ou *The Satanic Verses* de Rushdie. En revanche, les candidats qui ne connaissaient pas le titre de la traduction française d'ouvrages moins connus comme *Who Paid the Piper?* de Frances Stonor Saunders (« Qui mène la danse ? ») n'ont pas été pénalisés. Le jury attendait néanmoins une traduction qui en rende le sens.

Les registres de langue doivent aussi être restitués. Les passages où des personnages politiques, des journalistes ou des universitaires s'expriment en anglais soutenu doivent être rendus dans une langue conforme au niveau de langue original. De même les candidats ne doivent pas hésiter à proposer des traductions d'expressions familières si elles sont utilisées dans les documents. Ce fut le cas, lors de la session 2012, pour le document *Michael Moore: Here Comes Trouble* dans lequel on entend Michael Moore dire "They got quite a kick out of it" et "stoners", qui pouvaient être traduits respectivement par « ça les a bien fait marrer » et « des mecs qui fument de l'herbe ».

La restitution doit rendre compte du document dans le détail. Cependant il est attendu des candidats qu'ils aient un souci de cohérence et qu'ils rendent aussi le sens global du document. De trop nombreuses restitutions manquaient de cohérence générale. La minute qui suit la première écoute doit être mise à profit par les candidats pour identifier le fil conducteur du document et son sens global, pour repérer les enchaînements d'événements ou les liens logiques. Après sa restitution, le candidat dispose encore d'une minute pour revoir ses notes et éventuellement proposer des modifications. Ce moment doit lui permettre de repérer d'éventuelles contradictions ou incohérences dans les dates ou les chiffres, et de procéder, si nécessaire, aux conversions des unités de mesure, par exemple. Le jury n'attend pas de conversion des devises.

Cette année, comme les précédentes, le jury a eu l'occasion d'entendre des candidats très bien préparés. La prise de notes constitue un facteur essentiel de réussite de cette épreuve. On ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de concevoir, tout au long de leur préparation, leur propre système de prise de notes. Il est important d'aborder l'épreuve en ayant établi un corpus d'abréviations qui permettra de ne pas perdre un temps précieux à écrire *in extenso* des mots courants relevant des domaines de la vie quotidienne, artistique, universitaire, économique, politique, historique et de l'actualité en général. Le candidat ne doit pas négliger de noter les articulations logiques. En effet, les candidats qui ne notent que les mots lexicaux font souvent des contresens car ils ne sont pas en mesure de restituer la logique interne du document.

Les candidats bien préparés disposent aussi d'un codage pour identifier les différents locuteurs : hommes, femmes, journalistes, invités, universitaires, critiques, chroniqueurs, envoyés spéciaux, etc. Certains candidats, faute d'un tel système d'identification, ont confondu les interlocuteurs ou n'ont pas été en mesure de signaler les changements d'intervenants au cours de leur restitution. Enfin, s'entraîner à écrire rapidement et lisiblement constitue un facteur supplémentaire de réussite.

Nombreux sont les candidats qui, lorsque le jury leur demandait de préciser un point de leur restitution ou de combler une omission, disposaient, sur leur brouillon, d'éléments qu'ils avaient entendus et notés mais qu'ils n'avaient pas restitués faute de pouvoir se relire. Il est aussi conseillé aux candidats d'identifier dans leurs notes, d'une manière ou d'une autre, les éléments sur lesquels ils ont des doutes lors de leur restitution, afin d'y revenir ultérieurement.

Qualité de l'expression en français

La qualité de l'expression en français constitue une donnée essentielle. Au cours de cette session, comme des précédentes, le jury a pénalisé les restitutions émaillées de phrases introductives lourdes et inélégantes telles que « La journaliste Clare English souhaite un chaleureux bonjour à ses auditeurs en train d'écouter l'émission puis... ». On préférera une formulation plus sobre et concise telle que « La journaliste Clare English salue chaleureusement les auditeurs puis... » (document : *Last Christmas for CDs*). Il est important que les locuteurs soient identifiés clairement et les candidats doivent être conscients que les termes « journaliste », « animateur », « présentateur », « chroniqueur », « envoyé spécial », par exemple, ne sont pas synonymes. Une fois les différents locuteurs identifiés, il est préférable de signaler leurs prises de parole en indiquant leur nom. Une formulation telle que « L'universitaire interviewé reprend la parole en disant que... » sera avantageusement remplacée par « Randall Kennedy répond / ajoute que... » (document : *The persistence of the color-line in the US*).

La restitution doit se faire au discours indirect, donc à la troisième personne. Quelques candidats de la session 2012 semblaient encore l'ignorer alors que cette exigence a été clairement rappelée dans les rapports de jury des années passées. Si une intervention s'avère un peu longue, le candidat peut passer au discours indirect libre et utiliser des incises telles que *dit-il*, *ajoute-t-elle*, *déplore-t-il*, etc. qui allègeront sa traduction.

Les candidats doivent veiller à la cohésion syntaxique et aux accords. Un futur professeur agrégé ne devrait pas avoir de difficulté à accorder un pronom relatif à son antécédent, et pourtant cette erreur est récurrente. De même, lorsqu'un verbe est complété par une énumération de syntagmes nominaux ou de propositions, la construction du verbe initial doit être respectée tout au long de la phrase. Une attention particulière doit aussi être portée à la concordance des temps. Les candidats doivent connaître les valeurs des temps. Certains candidats semblent ne pas connaître la différence entre passé composé et imparfait.

Enfin, il n'est pas superflu de rappeler que les calques sont à bannir. Le verbe *introduce* ne se traduit pas automatiquement par « introduire », pas plus que *deceive* ne se traduit par « décevoir », ni *support* par « supporter ». Le verbe français « blâmer » ne rend généralement pas le sens de *blame*. Il en va de même pour les noms *company*, *agony* ou les adjectifs *favorite* ou *digital*, pour n'en citer que quelques uns. De même, le jury a pu s'étonner que certains candidats traduisent *gospel* (« évangile ») par « gospel ». Certains anglicismes, courants dans la langue française, peuvent être admis. C'est le cas de *smartphone*, par exemple. Les candidats qui ont su traduire *think tank* par « groupe de réflexion » ou *trader* par « courtier en bourse » ont montré qu'ils avaient une connaissance fine des alternatives aux anglicismes les plus courants.

Une restitution précise permet d'éviter l'utilisation de formules inélégantes et souvent vides de sens telles que « *basé sur », « par rapport à » ou « au niveau de ». De même le verbe « gérer » a souvent été utilisé à mauvais escient. Les candidats doivent être conscients que le jury n'est pas dupe du manque de précision que ces expressions ont vocation à voiler. Le candidat aura tout intérêt à choisir une formulation plus adaptée qu'il définira d'après le contexte.

Conclusion

L'épreuve de compréhension restitution est une épreuve exigeante, mais elle est à la portée de candidats bien préparés. On ne saurait trop conseiller aux futurs candidats de s'entraîner dans les conditions de l'épreuve et en se chronométrant. Les candidats qui se préparent seuls peuvent, par exemple, enregistrer leur restitution et la réécouter. Les candidats ne doivent pas perdre de vue qu'ils sont évalués sur l'ensemble de leur restitution et qu'un passage moins bien compris ne préjuge pas d'une note catastrophique. Le jury souhaite saluer la persévérance de certains candidats qui ne se sont pas découragés et sont allés au bout de leur restitution, même si certains passages leur ont posé de réelles difficultés. Le jury se félicite d'avoir entendu cette année de très bonnes restitutions. Certains candidats ont pu montrer, à travers cette épreuve, qu'ils étaient d'excellents anglicistes.

Elisabeth AUBOIS
Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional d'anglais
Académie de Dijon (avec la collaboration des membres du jury d'AFER–CR)

8.2. AGIR EN FONCTIONNAIRE DE L'ÉTAT ET DE FAÇON ÉTHIQUE ET RESPONSABLE

L'épreuve commence par la première partie *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable* et se poursuit par la Compréhension-Restitution.

Définition et déroulement de l'épreuve

Le sujet est distribué au candidat en « loge » et celui-ci dispose de quinze minutes pour préparer son exposé. A l'issue de ces quinze minutes, le candidat est conduit en salle d'examen. L'épreuve commence par l'exposé du candidat devant le jury pendant dix minutes au maximum. Cet exposé est suivi d'un entretien de dix minutes avec le jury, qui vise à permettre au candidat de préciser certains points, à l'aider à approfondir sa réflexion ou rectifier certaines erreurs, le cas échéant. Les questions peuvent également porter sur des aspects du système éducatif qui vont au-delà du problème exposé dans le sujet.

Connaissances et compétences attendues

Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable constitue la première des compétences attendues des professeurs telles qu'elles sont définies à l'arrêté du 19 décembre 2006, publié au *Bulletin officiel de l'éducation nationale* numéro 1 du 4 janvier 2007. Elle est définie en termes de connaissances, capacités et attitudes :

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

Connaissances

Le professeur connaît :

- *les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité; laïcité; refus de toutes les discriminations ; mixité; égalité entre les hommes et les femmes ;*
- *les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;*
- *les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;*
- *la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;*
- *les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligations de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;*
- *le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;*
- *la convention internationale des droits de l'enfant ;*
- *ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;*
- *l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;*
- *les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;*
- *les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;*
- *le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;*

- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

Capacités

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

Attitudes

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

Typologie des sujets proposés lors de la session 2012

Les situations proposées aux candidats lors de la session 2012 pouvaient tout aussi bien se situer dans un contexte d'enseignement secondaire que d'enseignement supérieur (université, classes préparatoires, BTS), secteurs d'exercice des professeurs agrégés. Les sujets concernaient des grandes familles de thèmes ayant trait au système éducatif :

- vie scolaire et universitaire : relation du professeur avec les membres de la communauté éducative ;
- déontologie ;
- aspects éthiques de la pédagogie des langues ;
- évaluation et examens ;
- tenue de classe ;
- utilisation des technologies de l'information et de la communication dans le cadre scolaire.

Cette catégorisation est indicative : il n'est pas attendu du candidat lors de l'épreuve qu'il se contente d'un étiquetage réducteur. La plupart des sujets concernaient plusieurs composantes de l'exercice du métier de professeur.

Comme ceux de la session 2011, les sujets de la session 2012 exposaient tous une situation accompagnée de questions. Celles-ci sont indicatives, non limitatives, et n'appellent pas une réponse unique, encore moins ne visent à constituer le cadre d'un plan prédéfini. Elles ne dispensent pas pour autant le candidat de définir une problématique. Le candidat doit considérer les questions comme des pistes destinées à alimenter sa réflexion. Le jury a constaté que les meilleurs candidats ont su les dépasser et proposer une problématique pertinente fondée sur leur réflexion personnelle.

Analyse de la session 2012 et conseils aux futurs candidats

Comme le suggère la lecture du rapport de la dernière session, la commission chargée d'évaluer les candidats lors de l'épreuve d'AFER a pris le parti de valoriser la réflexion et la capacité à problématiser par rapport à l'exposé de connaissances.

L'épreuve invite en effet les candidats à se projeter dans l'exercice de leurs futures fonctions de professeurs agrégés et d'en examiner les différents aspects à l'aune de la compétence professionnelle « Agir en Fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». On ne saurait trop inviter les candidats à réfléchir à la portée de cette conjonction de coordination. Elle met en relation deux modalités indissociables de l'action du professeur : une façon de servir au sein d'un service public, fondée sur un ensemble de valeurs et régie par un répertoire de devoirs et de droits, d'une part ; une capacité à constamment mettre en regard cette façon de servir avec la recherche du bien pour tous en exerçant sa responsabilité individuelle, d'autre part. C'est dans cette tension constante que réside une des richesses du métier, comme l'une de ses principales difficultés. Il ne s'agit en effet pas d'adopter des attitudes prédéfinies, ni d'appliquer mécaniquement un ensemble de recettes, mais de prendre, quasiment à chaque instant, un ensemble de microdécisions. L'épreuve se veut le reflet de ces caractéristiques. Les candidats l'appellent d'ailleurs, semble-t-il, « agir » quand ils l'évoquent entre eux lors de leur préparation, indiquant en cela qu'ils ont bien saisi la dimension dialectique du problème.

Les situations proposées aux candidats lors de l'épreuve d'AFER ont été conçues pour permettre l'exercice d'une réflexion avant la formulation de solutions.

Pour se présenter dans de bonnes conditions, les candidats doivent, assurément, posséder un socle de connaissances sur les textes réglementaires qui cadrent chacune des dix compétences du référentiel définies dans l'arrêté du 19 décembre 2006. Ils doivent tout aussi impérativement avoir réfléchi aux conditions d'exercice de ces compétences. C'est ainsi que le jury n'attend pas des candidats qu'ils connaissent le sens de tous les acronymes et, pour prendre l'exemple de l'EPL, préfère entendre un candidat manifester à travers un exposé sur la notion d'autonomie des établissements publics d'enseignement qu'il a compris le fondement de cette autonomie (une évolution de l'ensemble du secteur public, dans le sillage des lois de décentralisation) ainsi que ses conséquences sur le fonctionnement au quotidien des collèges et lycées. La même attente prévaut en matière de terminologie, où l'explication des phénomènes l'emporte largement sur leur simple désignation. Il faut, par exemple, aller au-delà de l'invocation de la « démarche actionnelle » et être en mesure d'expliquer les conséquences sur l'exercice du métier de l'adoption d'une méthodologie d'enseignement fondée sur la pratique langagière des élèves (positionnement dans la relation pédagogique, tenue de classe, évaluation). En matière de textes réglementaires, enfin, le jury n'exige pas la connaissance parfaite de toutes les dispositions relatives à la diffusion en classe de documents audio-visuels mais attend que soit bien perçu le principe de la propriété intellectuelle que défendent ces dispositions. Là encore, il faudra également être capable d'aborder l'extension pédagogique de la question pour expliquer sous cet angle les raisons de l'intérêt de s'en tenir, en classe, à de courts extraits d'œuvres.

De façon à aider les futurs candidats à se préparer efficacement, le jury propose ci-dessous une méthodologie de réalisation de l'exercice, méthodologie indicative qui se doit d'être adaptée à la nature particulière des sujets proposés.

Pendant la préparation en loge, le candidat doit procéder à une lecture attentive du sujet et à une analyse rigoureuse de la situation pour éviter d'omettre des aspects importants de la question posée, voire de partir sur de fausses pistes. Ainsi de l'un des sujets, qui invitait les candidats à proposer des solutions concernant un problème de plagiat présumé dans la rédaction d'un devoir donné à faire à la maison en lycée. Outre l'exposé d'une démarche de traitement du problème de plagiat spécifique, il aurait fallu également s'interroger sur la pertinence de la notation d'un tel exercice, ce que beaucoup de candidats ont oublié de faire spontanément.

Confrontés à un sujet leur demandant d'analyser la situation créée par la prise de position créationniste d'un élève lors d'un cours de lycée, certains candidats ont perçu à tort le problème comme relevant de la liberté d'expression sans du tout le référer au devoir de neutralité qui s'impose à tous les membres de la communauté éducative d'un établissement public.

Il est important de proposer une problématique, ou en tout cas de référer la situation à une ou plusieurs familles de questions relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'éducation. Les cas soumis à l'étude ne sont en effet pas univoques. Pour traiter efficacement un sujet portant sur le problème posé par des retards répétés à des séances comportant des évaluations, il était indispensable – comme l'une des questions y invitait d'ailleurs explicitement les candidats – de prendre en compte les spécificités de l'évaluation des compétences orales, par rapport à celles de l'évaluation des compétences écrites. Il est, de plus, souhaitable d'exposer le cheminement de résolution de la problématique dans un plan annoncé en début de prestation, alors qu'il est superflu de lire le sujet aux membres de la commission, ceux-ci l'ayant sous les yeux.

La construction d'une problématique permet au candidat d'éviter de s'enfermer d'emblée dans la voie étroite du traitement du sujet à l'aune d'une seule situation de référence, vécue ou non. L'épreuve n'est pas un jeu de rôles ni un exercice de narration d'anecdotes. Les candidats se présentant au concours de l'agrégation doivent être capables d'inscrire leur réflexion dans une

démarche intellectuelle qui associe le général et le particulier, la théorie et la pratique, l'expérience personnelle et la conceptualisation.

La réponse proposée doit être argumentée, référée aux textes réglementaires ou aux domaines dont elle relève et adossée à quelques exemples précis.

Le candidat doit envisager différentes solutions ou démarches de résolution, les présenter succinctement avec leurs avantages et inconvénients en faisant preuve de bon sens. Le jury n'attend pas une réponse univoque ou convenue ni que les candidats manifestent vis-à-vis de questions éducatives une attitude empreinte d'autoritarisme. Le jury n'a pas de dogme dans le domaine pédagogique, où la liberté de l'enseignant est garantie par la loi. L'existence des programmes, qui s'imposent à tous les professeurs, crée cependant une tension positive qui doit aider les candidats à problématiser leurs exposés. Un certain nombre de sujets invitaient les candidats à explorer différentes modalités de cette tension, qu'il s'agisse de la nature de la préparation aux épreuves de langue du baccalauréat sous leur forme actuelle ou, dans le domaine des conséquences sur les élèves – lors des changements de classe notamment – des choix opérés par les professeurs quant aux types de progression qu'ils adoptent.

Les situations sont souvent complexes et exigent du candidat qu'il fasse preuve de sens de la mesure et de la nuance dans l'analyse qu'il en propose et les solutions qu'il envisage pour les résoudre. Il en va ainsi des situations d'intégration d'élèves présentant des handicaps, des questions de harcèlement sur les réseaux sociaux ou de propos homophobes tenus dans l'enceinte d'un établissement.

Il est attendu des candidats qu'ils soient prêts à opérer des transferts entre les domaines de l'enseignement secondaire et du supérieur. Le jury a, par exemple, souhaité interroger les candidats qui avaient à traiter de la question de l'accompagnement et du soutien en lycée sur leurs connaissances en matière de dispositifs semblables à l'université.

Il est très souhaitable de fournir une conclusion cohérente et de s'engager dans sa réponse en fonction de la nature du problème posé. Cet engagement clair est ainsi indispensable dans des cas où la charge éthique de la situation est forte, comme lorsqu'il est demandé de répondre à la proposition faite par un libraire de faire acquérir aux élèves une version expurgée d'un roman américain dans le cadre d'un enseignement de littérature étrangère en langue anglaise.

Le candidat doit percevoir toute l'importance de l'entretien, aborder celui-ci comme un véritable dialogue avec le jury et mettre à profit les questions qui lui sont posées pour compléter, nuancer, voire reconsidérer une prise de position, si des faiblesses, contradictions ou incohérences sont signalées. Un entretien réussi nécessite une écoute attentive des questions et une bonne aptitude à communiquer. Contact visuel, courtoisie, argumentation solide sont autant de critères pris en compte par le jury.

Le jury a encore une fois cette année eu le plaisir d'entendre d'excellents exposés fondés sur des connaissances solides, bien mises en perspective et utilisées pour proposer des solutions pertinentes aux problèmes soulevés. Il a également grandement apprécié la hauteur de vue sur les questions éducatives dont a su faire preuve un nombre conséquent de candidats. Il a noté une amélioration globale de la qualité des prestations. Un grand nombre de candidats a pris cette épreuve au sérieux, en a compris les enjeux, et s'y est préparé efficacement. Qu'ils en soient ici félicités.

Quelques liens utiles

-Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/>

-Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>

-Eduscol : <http://eduscol.education.fr/>

-SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) : <http://www.saesfrance.org>

-Revue internationale d'éducation de Sèvres (CIEP) : <http://www.ciep.fr/ries/index.php>

-Administration et Education Revue de l'Association Française des Administrateurs de l'Education (AFAE) : <http://www.afae.fr/spip.php?rubrique4>

-L'institut français de l'éducation : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation>

-La Lettre de l'éducation : <http://www.lalettredeleducation.fr/>

Jean-Louis PICOT

Inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional d'anglais

Académie de Caen

avec la collaboration des membres du jury d'AFER–CR

9 EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

L'authenticité de la langue parlée est un critère clef pour être admis à l'agrégation. Le jury remarque avec satisfaction que les conseils donnés dans les rapports précédents (que les candidats sont encouragés à lire attentivement), ont été suivis dans l'ensemble, et que le niveau s'est nettement amélioré par rapport à l'année dernière. C'est ainsi que le jury a pu accorder plusieurs fois des notes allant de 15 à 19 à des candidats francophones s'exprimant dans un anglais fluide, rythmé, agréable à l'oreille.

La note d'anglais parlé est le résultat de la moyenne des trois notes obtenues lors des épreuves d'EHP, de leçon et d'explication/commentaire. Le jury utilise un barème qui prend en compte la chaîne parlée, l'intonation, les accents, les phonèmes, la grammaire et le lexique. Il attribue également une note pour la communication. Le fait d'avoir obtenu une note très basse sous-entend soit que le jury a été contraint de recourir à sa connaissance du français pour comprendre certains termes ou certaines tournures employés par le candidat, soit parfois qu'il n'a pas tout compris. Nous détaillerons ci-après les erreurs les plus courantes, dans le but d'aider les candidats à être plus vigilants.

Les admissibles ont normalement un bon niveau de compréhension ; ils sont capables de converser avec un anglophone sans difficulté ; ils sont à l'aise devant des textes complexes, et, malgré cela, il arrive qu'ils obtiennent une note médiocre en anglais parlé : il y a une différence considérable entre « converser » et prendre la parole devant un auditoire. Un entraînement régulier à l'oral ainsi que des séjours en pays anglophone permettent d'améliorer l'authenticité de l'expression.

Ce rapport vise essentiellement à aider les futurs candidats à préparer au mieux cette partie de l'oral et il est utile de rappeler que l'expression orale se travaille au même titre que le contenu des épreuves orales du concours. Savoir s'exprimer avec aisance ne s'improvise pas et l'exercice exige un long entraînement. Si l'anglais parlé est saccadé, sur-correct, si les phonèmes sont mal réalisés et si les accents se déplacent trop fréquemment, le niveau attendu n'est pas atteint.

La chaîne parlée

“Tonic syllables”/l'accent de phrase

A la différence du français qui est rythmé par les syllabes, l'anglais l'est par les accents. Le rythme et l'intonation sont essentiels pour produire un modèle de langue authentique. La difficulté de cet exercice vient du fait qu'il ne suffit pas d'avoir appris et mis en pratique les accents de mots, mais qu'il faut également tenir compte des accents de phrase (*tonic syllables*). Quand le schéma intonatif n'est pas en place, le candidat tend à accorder une emphase égale à chaque syllabe. Quand cette difficulté de production est trop importante, et que chaque fin de phrase reçoit une intonation montante (*High Rise Terminal*) trop prononcée, l'anglais parlé est alors basé sur la prosodie du français. Il devient dès lors difficile pour le jury d'apprécier à sa juste mesure un exposé dont la musicalité est approximative. Et, comme le souligne le rapport de 2010, si le candidat a recours trop souvent à une intonation montante, le jury risque de l'interpréter comme un questionnement, autrement dit comme un signe d'incertitude et de doute. Le candidat qui ne sait pas comment sont délimitées les unités intonatives, ou qui pense qu'il faut accentuer systématiquement la dernière syllabe du dernier mot, même si celui-ci est un pronom, voire une préposition, ou une information déjà donnée, court au désastre. Même si ses propos sont réfléchis et structurés, il perdra trop facilement l'attention de son auditoire. Voici une énumération des erreurs d'accent de phrase le plus souvent remarquées :

- Auxiliaires accentués : Le jury cherche ou attend un contraste. S'il n'y en a pas, il perd le fil. Nous avons ainsi entendu *The bad boys WILL come down from the top of the car. She's hiding because she DID not want to be part of that.*
- La première syllabe du premier mot de la phrase est accentuée ainsi que le premier élément du groupe verbal. *HIS fate IS sealed.*
- Subordonnants ou prépositions accentuées. *It is interesting TO notice... First OF all...*
- Particule de *phrasal verb* non accentuée avec un complément d'objet direct pronominal : *Somebody TURNED it on* au lieu de *Somebody 'turned it ON.*
- Complément d'objet direct nominal d'un verbe à particule (*phrasal verb*) non accentué : *Somebody has LEFT the light ON* au lieu de *Somebody has left the LIGHT on.*
- Adjectif épithète accentué au lieu du nom, ce qui peut entraîner un contresens sur la signification de la phrase. Ainsi un étudiant citant un extrait d'une autobiographie de Trollope a lu dans sa citation : *I am now a FAIR Latin scholar* qui se traduit par « Je suis à présent un latiniste séduisant », au lieu de **Je suis à présent un latiniste compétent.**

“Pitch Movement” / Accent de mot

Lorsqu'un candidat a bien compris le fonctionnement des unités intonatives, il doit aussi veiller à ce que les accents de mots (*pitch movement*) soient bien en place. Bien maîtriser la « musique » le « rythme » et l'intonation d'une langue constitue la dimension la plus importante si l'on souhaite être compris par un anglophone. Si on prononce *over*, dans *discover*, comme la préposition *over*, ou le *ipher* de *decipher*, comme *iffer* (*differ*), ces erreurs seront fortement pénalisées. Mais l'une des plus graves faiblesses en langue orale est de laisser l'accentuation de mots au hasard, alors que l'interprétation des lexèmes, et des énoncés, repose en bonne partie sur les rythmes.

Parmi les difficultés qui posent le plus de problèmes pour une bonne intelligibilité, mentionnons les mots qui changent de catégorie quand l'accent est modifié. Si on prononce *extract exTRACT*, au lieu de *EXtract*, on utilise le verbe à la place du nom. *ConTENT* est un adjectif alors que *CONtent* est un nom. *COrral* se comprend comme l'adjectif *choral*, au lieu de *coRRAL*. *ConQUER* au lieu de *conquer*, se comprend comme *concur* ce qui rompt nécessairement le fil de la compréhension. On a également beaucoup de mal à deviner **alTERRing*, **ORiginalITY*, **SUCcess*, (surtout lorsque la première syllabe mal accentuée est prononcée *SEX*) ou encore **imAGery*, **melANcholy*, **nostalGla*.

Un accent mal placé (avec un phonème mal prononcé) peut entraîner un changement de sens complet, voire aboutir à un nonsens : **emPHAYsis* (*emphasis*), **encourAYGment* (*encouragement*), **compaRAYson* (*comparison*), **eeKOHZ* (*echoes*) ; Ancre pour *encourage*.

Puisque les règles d'accentuation font partie du cursus de tout angliciste depuis la première année de ses études, le jury est sans pitié pour les candidats qui se trompent, surtout en ce qui concerne les règles des terminaisons contraignantes de base : celles en *ic*, *ion*, *ity*, *ous*, (et leurs exceptions). Le jury à plusieurs reprises a entendu : **poliTICal*, **mathematiCal*, **specific*, **acAdemic*, **GENeric*, **tesTIMony*, **inTIMac* ; **SysTEMatic*. Nous avons même entendu le suffixe *ING* accentué.

Les candidats ont souvent des difficultés dans un autre domaine, celui de l'accentuation des mots composés. Dans **Light EEfects*, il y a trois erreurs rassemblées dans un seul terme. La composition en elle-même est erronée ; il devrait s'agir de **Lighting effECTS* ; l'accent principal doit être placé sur le premier terme, et l'accent de mot sur *effects* n'est pas bien placé.

Phonèmes

Les rapports des années précédentes ont déjà signalé les problèmes de phonèmes mal réalisés. Ces difficultés reviennent d'année en année. On entend parfois **THESE document*, ou encore *The SIN* (= *scene*) *takes place* : l'opposition classique entre /i:/ et /I/ n'est pas maîtrisée. Sans parler de *BOOOK* (*book*), *COOOD* (*could*), *WOOOD* (*would*) *SHOOD* (*should*), ou encore *FOOLFEELD* (*fulfilled*), avec une voyelle trop fermée et tendue.

Un « H » non aspiré et un « O » long prononcé *aw* chez un candidat a laissé croire au jury qu'il développait le thème *d'EROS* au lieu de celui de *Heroes*. Nouvelle phase d'étonnement quand le même candidat a introduit le thème de *LUST* à son propos. C'était uniquement lors de l'entretien et après deux répétitions du mot que nous avons compris qu'il parlait de *LOSS*.

Autres mots mal prononcés : *rander* pour *render*, *mawther* pour *mother*, *dawsier* for *dossier*, *paun* pour *pun*, *coolture* pour *culture*, *nyoorish* pour *nourish*, *gungs* pour *gangs*. Une réalisation erronée des voyelles entraîne inévitablement une réalisation erronée des consonnes. /b/ et /t/, ainsi que /t/ et /v/ seront trop appuyées. Veiller aussi à bien faire la différence entre la prononciation de *-TEEN* et *-TY* dans les nombres cardinaux. Ceci évitera au jury de chercher désespérément la citation annoncée ligne 17 : /sevən'ti:n/ quand le candidat avait en réalité annoncé la ligne 70 : /sevənti/.

Comme le rappellent les rapports de ces dernières années, le jury accepte tous les accents régionaux dans la mesure où l'accent est bien réalisé. L'accent requis pour obtenir une bonne note en anglais parlé n'est plus la RP. Nous avons parfois constaté qu'un candidat essaie de neutraliser son accent écossais, irlandais, ou américain, produisant ainsi un anglais où l'accent régional entre en concurrence avec une RP peu authentique. Si un candidat a un accent écossais authentique il ne sera pas pénalisé si son accent est cohérent.

Lexique

Des ressources lexicales insuffisantes ne peuvent qu'appauvrir la teneur des propos. Comme il a été signalé dans les rapports précédents, un emploi excessif des hyperonymes *text* et *document* est dommageable du point de vue de la spécificité des documents (*play*, *poem*, *newspaper article*, *biography*, *essay*, *engraving*, *obituary*, *op-ed piece*, etc.) et très maladroit. A bannir également : *Dos Passos' text*, *the iconographic document*, *the visual image*.

Les calques sur la syntaxe française sont également gênants. L'anglais ne permet pas ??*We can wonder*, et encore moins ??*We may wonder*, ??*I will wonder* quand on interroge un texte. Ou encore ??*We have noticed*, ??*In my first part I will treat* au lieu de *This part will deal with / investigate / look into the question / idea of*.

Nous conseillons aux candidats de consulter les dictionnaires qui sont mis à leur disposition, et de vérifier les mots dont le sens paraît incertain. Ceci peut éviter des contresens qui ont desservi la synthèse de certains candidats : un personnage, dans un poème, est vu comme Prométhée car le verbe *snuff* a été compris comme *allumer* au lieu d'*éteindre* ; un autre candidat, n'ayant pas compris le verbe *toil*, a fait un contresens sur le thème du travail dans un des extraits commentés. A proscrire également : *?the lexical field of X is used ; ?*this document talks about.*

Grammaire

Les candidats admissibles à l'oral ont pour la plupart une bonne maîtrise de la grammaire anglaise. C'est peut-être le maniement des phrases complexes à l'oral qui pose encore quelques difficultés

Les candidats ne doivent pas se contenter de s'exprimer dans un anglais correct : ils doivent aussi utiliser une syntaxe permettant de mettre en valeur la finesse et la complexité de pensée attendues à l'agrégation. Une prestation de 20 ou de 30 minutes au cours de laquelle la quasi-totalité des phrases se limitent à une structure Sujet - Verbe - Objet ne correspond pas à ce qu'un jury attend d'un futur agrégé.

S'il est vrai qu'un énoncé dans lequel les accents, le rythme, l'intonation ne sont pas en place sera d'autant plus difficile à comprendre qu'il sera complexe, il est également vrai que des phrases simples sans subordination, dans lesquelles le temps, l'aspect et la modalité sont malmenés, et dont la syntaxe est calquée sur le français parlé, feront perdre des points aux candidats.

Le jury ne se formalisera pas s'il y a un seul « s » manquant à la troisième personne du singulier, ou s'il y a un oubli isolé de la marque du génitif. Mais ces faiblesses ne doivent pas être récurrentes. Par ailleurs, les modaux doivent être utilisés à bon escient. Lors d'un entretien, le jury s'est étonné d'entendre de la part d'un candidat qui n'a pas compris la question, " *???#May you repeat the question?*" Attention à l'emploi des aspects également : *???*They are belonging to the United States ; ???*She doesn't seem to be knowing what she wants to do ; ???*Slavery has been ended since 1885.* Le déterminant *the* apparaît parfois là où il n'a pas lieu d'être, comme dans *?*THE modern society ; *THE nature in this poem ; *THE document C ; *since THE antiquity.* Les pluriels irréguliers sont parfois oubliés, *persons* employé au lieu de *people*. Les prépositions ne sont parfois pas employées avec discernement : **in conflict against* au lieu de *in conflict with*, **they are in holiday*. Pour terminer, nous voudrions mettre en garde les candidats contre un emploi trop fréquent de la préposition *of* pour former le génitif. Attention également aux formes contractées et aux formes pleines des verbes : bien que l'emploi de formes pleines ne soit pas exclu lors d'une situation formelle comme l'oral de l'agrégation, le jury recommande de ne pas y recourir systématiquement. En revanche, lors de l'entretien, on utilisera les formes contractées.

Communication

Les candidats veilleront à ne parler ni avec un débit trop lent, ni avec un débit trop rapide afin d'éviter d'affaiblir leur propos. Une bonne gestion du temps permet de mieux maîtriser son débit. Quand le jury signale qu'il reste encore trois minutes, c'est dans le seul souci d'aider le candidat à terminer sa prestation avec aisance. A plusieurs reprises, nous avons remarqué que, pris de panique, le candidat accélère, et la fin de la troisième partie de l'exposé – souvent la partie la plus importante de la démonstration – se retrouve alors bâclée en raison d'un débit trop rapide. En lisant sa conclusion, les yeux rivés sur le brouillon, le candidat aura beaucoup de peine à montrer au jury la portée de son propos. L'élocution, l'articulation, le débit, la gestuelle et la façon de se tenir, contribuent à la qualité de la communication. Les problèmes d'élocution sont souvent manifestes lorsque l'accent n'est pas parfaitement authentique. Il s'avère dans ce cas que le locuteur possède la musique de la langue mais, en se concentrant sur cette musique, il avale les dernières syllabes des mots. C'est ainsi qu'un candidat s'exprimant avec un accent américain, avait insuffisamment maîtrisé le "*flapping*" qui caractérise la prononciation de certaines consonnes en anglais américain (*/lætə/* en anglais britannique ; */læɾə/* en anglais américain). En s'efforçant de produire les consonnes de façon authentique, le candidat avalait les syllabes suivantes. Le jury avait l'impression d'écouter un texte à trous, et il était contraint de deviner les parties qui n'étaient pas exprimées.

Une communication efficace implique que le candidat regarde le jury, qu'il ait dans sa gestuelle une aisance et un naturel qui mettent son auditoire à l'aise. Le caractère formel du concours exige cependant que les candidats maintiennent une certaine distance avec le jury. Il est gênant de tenter de plaisanter ou de chercher une connivence avec un auditoire qui est appelé à vous évaluer. Le jury s'est senti un peu désespéré lors d'un entretien, lorsque la candidate s'est mise à faire des clins d'œil à son adresse pour indiquer qu'elle avait bien saisi le sens de la question posée. Et puisque le jury écoute le candidat pour l'évaluer, il n'est pas non plus nécessaire de terminer sa prestation par "*Thank you for listening*".

Le jury tient à redire le plaisir qu'il a eu à entendre des prestations de grande qualité, proposées dans un anglais authentique et soigné. Il a pu apprécier des présentations produites par des candidats qui ont travaillé la prosodie de l'anglais au même titre que la rhétorique mobilisée par les épreuves orales, et qui ont été récompensés par d'excellentes notes d'anglais parlé. Comme nous l'avons dit au début de ce rapport, le niveau de l'anglais parlé est en progression. C'est un signe que la génération des anglicistes qui se présentent au concours aujourd'hui a su profiter des occasions qui lui sont offertes de pratiquer la langue parlée.

Lynn BLIN
Université Paul-Valéry (Montpellier 3)
