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

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2009

AGRÉGATION EXTERNE D'ANGLAIS

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

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

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos du président du jury	p. 3
Bilan chiffré	p. 9
Auteurs des rapports	p. 12
Composition du jury 2009	p. 13

I Épreuves écrites p. 16

1	Dissertation en français	p. 16
2	Commentaire de texte en anglais	p. 28
3.1	Composition de linguistique	p. 37
3.2	Composition de linguistique : phonologie [rapport séparé en version pdf]	
4.1	Traduction : version	p. 49
4.2	Traduction : thème	p. 53

II Epreuves orales p. 63

1	Leçon de littérature	p. 63
2	Explication de texte de littérature	p. 65
3	Leçon de civilisation	p. 67
4	Commentaire de document de civilisation	p. 69
5	Leçon de linguistique	p. 73
6	Explication linguistique de texte	p. 77
7	EHP (épreuve hors programme)	p. 81
8	Compréhension-restitution	p. 86
9	Expression orale en anglais	p. 94

AVANT-PROPOS DU PRÉSIDENT DU JURY

Remarques préliminaires

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

Il n'est toutefois pas inutile de rappeler certaines évidences que quelques candidats de la session 2009 ont oubliées, comme par exemple la nécessité de consacrer son année à la préparation d'un concours dont on sait qu'il est de très haut niveau. Cela revient à dire que le concours devrait être une priorité pendant les mois qui précèdent les épreuves, certes écrites, mais également orales. Chaque année, le bureau de l'agrégation (composé d'un président, de deux vice-présidents et d'un secrétaire général) est surpris que certains candidats lui demandent de modifier leur convocation sous prétexte qu'ils sont témoins de mariage, qu'ils doivent participer à une fête familiale importante ou qu'ils ont pris un billet d'avion non modifiable pour leurs vacances et qu'il leur est donc « impossible » de passer des épreuves orales au delà du 8 juillet.

Il n'est pas raisonnable d'attendre que le bureau se plie à des contraintes strictement personnelles. Il est évident, inversement, que celui-ci fait tout son possible pour modifier les convocations de personnes qui ne peuvent pas se présenter aux oraux le jour prévu pour des raisons médicales. C'est ce que nous avons fait cette année pour un candidat devant subir une opération chirurgicale ou pour une candidate enceinte qui avait demandé à passer au tout début des oraux. En cas de chevauchement avec un autre concours, le bureau de l'agrégation modifie, bien évidemment, la date de la convocation.

Nous conseillons à tous les candidats qui se préparent sérieusement au concours de rester disponibles entre le 20 juin et le 20 juillet. Cette année, l'oral s'est terminé le 15 juillet au soir, mais nous ne pouvons en aucune façon garantir qu'il en sera de même l'année prochaine.

Rappelons que les oraux se déroulent sur quatre journées : les candidats sont convoqués la veille de leurs épreuves (vers 17h30). Celles-ci durent trois jours. Une journée, les candidats passent la leçon, une autre journée, ils ont une explication de texte le matin, suivie l'après-midi de la compréhension / restitution (C/R) et une troisième journée est consacrée à l'épreuve hors programme (EHP). L'ordre de passage varie en fonction d'un numéro tiré au sort par les candidats eux-mêmes. Cet ordre ne peut en aucune façon être modifié. Les derniers candidats peuvent être appelés à passer une épreuve le troisième jour jusqu'à 19 heures. Il convient, là aussi, d'être extrêmement prudent et de ne pas prévoir de partir trop tôt le troisième jour des épreuves. Un candidat a refusé cette année de changer son billet de retour et a préféré écourter sa présentation d'une vingtaine de minutes, plutôt que de devoir payer un supplément pour son billet.

Chacun est, bien sûr, libre de gérer ses vacances ou ses journées comme il l'entend, mais on comprendra que le bureau de l'agrégation a également des contraintes organisationnelles qui lui laissent peu de souplesse.

A propos de l'écrit

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

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

Année après année, les rapports de tous les concours rappellent qu'il est très dangereux de faire des impasses. Comme le dit le concepteur du sujet sur *Everyman*, donné en dissertation cette année, « Aucune œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation à l'écrit. Il convient de rappeler à quel point l'appellation "tronc commun" est à prendre au pied de la lettre. *Everyman* n'était donc pas un texte inscrit comme par effraction dans le menu commun à tous les candidats à la session 2009, et dont la réelle destinée n'aurait été que de figurer à l'oral pour les spécialistes de l'option A [...] A l'évidence, certains candidats n'avaient pas envisagé avec suffisamment de sérieux l'éventualité de devoir composer sur cette pièce qui compte pourtant parmi les textes fondateurs de la littérature en langue anglaise ».

Il est tout aussi hasardeux de faire des pronostics sur les sujets qui peuvent tomber à l'écrit en estimant qu'ils doivent nécessairement, en vertu d'un principe d'alternance, porter sur un genre différent en littérature de celui choisi l'année précédente ou une question différente en civilisation de celle proposée lors d'une session antérieure. Il faut savoir également que le président de l'agrégation

externe d'anglais ignore tout des sujets sélectionnés par ses collègues de l'agrégation interne ou du CAPES externe. Faire des pronostics en fonction des écrits d'autres concours est non seulement inutile mais dangereux. D'une manière générale, ce qui fait un bon sujet est son intitulé même et non sa différence par rapport à ceux des années précédentes ou à ceux d'autres concours. Cela vaut également pour la linguistique, discipline pour laquelle il serait dangereux de faire une impasse sur les questions larges données au concours ces dernières années.

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

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

Année après année, le jury constate que la qualité de la langue laisse à désirer dans un nombre assez élevé de copies, que ce soit en anglais ou en français (en dissertation). Il déplore en particulier une certaine imprécision terminologique dans les copies, laquelle peut nuire grandement à la transmission du message. Rappelons qu'à la fin de chaque épreuve écrite, il est indispensable de prendre le temps de se relire. Ceci permet de repérer quelques bévues ou fautes de grammaire de base.

Il est essentiel d'apprendre à gérer son temps durant l'année de préparation. La meilleure façon est de s'imposer de passer les concours blancs que toutes les universités proposent aux candidats.

A propos de l'oral

Les candidats admissibles passent quatre épreuves (leçon, explication de texte, compréhension / restitution et épreuve hors programme). Chacune est affectée d'un coefficient 2. A cela s'ajoute une note de maîtrise de la langue parlée (coefficient 2), qui correspond à la moyenne de trois notes données en leçon, explication de texte et épreuve hors programme.

L'oral compte donc double (coefficient 10) par rapport à l'écrit (coefficient 5).

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

En linguistique, on demande des candidats qu'ils connaissent toute la grammaire de l'anglais car le commentaire, hors programme, peut concerner tout point de la grammaire anglaise. Pour la leçon, qui porte sur deux questions, on attend des connaissances théoriques assez précises de la part des candidats.

Pour information, les admissibles ont à leur disposition un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation pour toutes les épreuves, sauf pour la compréhension / restitution. Le jury s'attend à ce que les candidats vérifient la prononciation de certains mots qu'ils jugent difficiles ou celle des noms propres. Pour l'épreuve d'explication de texte, les candidats doivent lire un passage d'une dizaine de lignes. Il leur est vivement recommandé de préparer la lecture avec l'aide du dictionnaire de prononciation.

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

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

Précisons que cet entretien sert à moduler la note que l'on aurait mise à l'issue de l'exposé et non à la remettre totalement en cause.

En résumé

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

Sur quelques chiffres de la session 2009

Les résultats de la session 2009 sont assez proches de ceux de l'année dernière, principalement en raison du nombre de postes offerts au concours, qui n'a pas changé (128).

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

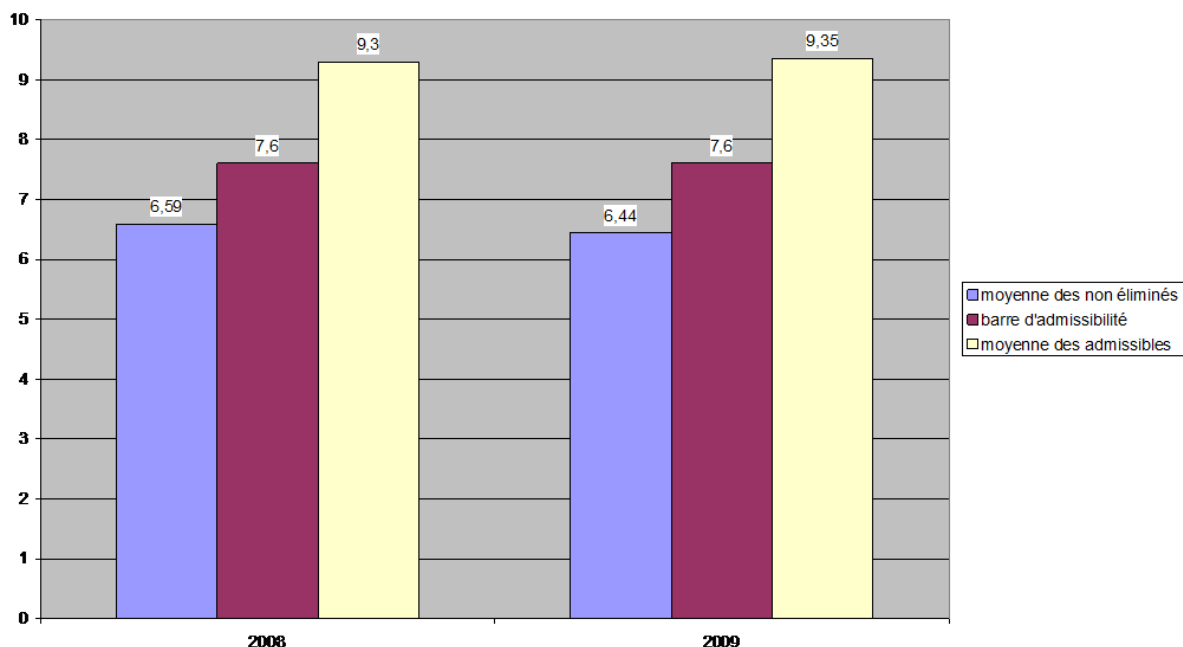
On constate donc que le niveau global des candidats, tel qu'il apparaît dans les moyennes obtenues, est en très légère baisse, baisse qui a paru peu significative aux membres du jury. Elle est due principalement à l'oral car à l'écrit les notes sont très proches d'une année à l'autre. Par exemple, le 100^{ème} admissible a exactement la même moyenne en 2009 et 2008, à savoir 9,7.

Le 20^{ème} admissible a une moyenne plus élevée cette année (12,10) que l'an passé (11,6). Le 130^{ème} également (9,25 au lieu de 9,1). Au delà du 250^{ème} à l'écrit, les moyennes sont un peu moins bonnes que l'an passé.

Signalons que la moyenne des candidats admissibles est supérieure en 2009 (9,35) à ce qu'elle était en 2008 (9,30). Toutefois, la moyenne des candidats non éliminés est légèrement inférieure : 6,44/20 pour 6,59 en 2008. Ceci pourrait confirmer la très légère baisse dont nous parlions mais les meilleurs candidats de l'écrit (les admissibles) ont globalement mieux réussi que l'année dernière.

Globalement, le niveau du concours reste élevé et les derniers admis méritent tout à fait d'être reçus au concours. Il convient de rappeler que 8 est une assez bonne note à l'agrégation et que pour obtenir une moyenne générale de 8,6 il faut faire preuve de compétences dans des domaines très variés et pas uniquement dans sa spécialité.

bilan de l'admissibilité: moyennes



Les présents à l'écrit

Le nombre de présents non éliminés par une note éliminatoire (00 ou copie blanche) est stable par rapport aux années précédentes : 874 en 2009, 879 en 2008 et 880 en 2007. Comme le nombre d'inscrits est en diminution, on constate qu'une plus grande proportion de candidats inscrits (environ 52%) se prépare véritablement au concours, ce qui est positif.

La barre d'admissibilité

Comme cela vient d'être dit, la barre d'admissibilité (7,6) est la même qu'en 2008 mais avec 16 admissibles en moins.

Les moyennes aux épreuves écrites

Les moyennes des notes obtenues aux diverses épreuves écrites correspondent généralement aux niveaux observés les années précédentes.

Pour la dissertation en français, la moyenne générale des présents est de 5,32 mais de 10,02 pour les candidats admissibles. En 2008, la moyenne était de 5,74 (pour une dissertation également en littérature).

Moyenne des présents pour le commentaire en anglais: 5,03 [4,91 en 2008]. Moyenne des admissibles: 8,24 [7,92].

Moyenne des présents pour la composition de linguistique: 5,79 [6,32 en 2008]. Moyenne des admissibles: 8,84 [9,64 en 2008]

Traduction (thème et version) : 7,42 pour les présents et 9,83 pour les admissibles. Les moyennes sont les mêmes que l'an passé, en raison du système de notation propre à la traduction.

La moyenne générale obtenue en dissertation en français par les admissibles a varié ces quatre dernières années entre 8,87 et 9,29. Elle est donc en nette augmentation cette année, puisqu'elle est de 10,02. En d'autres termes, les candidats sérieux qui n'avaient pas fait d'impasse sur *Everyman* ont obtenu de meilleures notes en dissertation que ceux des années précédentes.

En commentaire, les notes obtenues sont en légère augmentation.

Ce n'est que pour la composition de linguistique que la moyenne générale diminue : 5,79 pour les présents est la plus mauvaise moyenne obtenue ces 4 dernières années, de même que la moyenne de 8,84 pour les admissibles (près d'un point de moins qu'en 2008). Cela peut s'expliquer par la diminution du nombre de candidats en linguistique.

La diminution de la moyenne observée en composition de linguistique est compensée par une augmentation des moyennes en dissertation et en commentaire.

Le nombre d'admissibles

Le pourcentage des admissibles par rapport aux candidats non éliminés est de 32,95% et n'est qu'en légère diminution par rapport à 2008 (34,58% ; il était de 36,02% en 2007 et de 30,90% en 2006). En d'autres termes, un candidat qui passe toutes les épreuves sans avoir de note éliminatoire a plus d'une chance sur trois d'être admissible.

Le pourcentage des admis par rapport aux admissibles

Le pourcentage des candidats admis parmi les admissibles non éliminés est de 45,88%. Il était de 42,81% en 2008 et de 46,62% en 2007.

Un candidat admissible qui passe toutes les épreuves a donc près d'une chance sur deux d'être admis.

Les chiffres par option : admissibilité

Fait frappant de la session 2009, la proportion des candidats de l'option A (littérature) admissibles a augmenté par rapport à 2008, puisqu'on est passé de 43,09% de tous les admissibles à 47,56%. On constate donc un arrêt de la diminution du nombre de littéraires à l'oral (rappel : 43,09% en 2008; 45,74% en 2007 ; 52,33% en 2006 ; 51,82% en 2005).

L'option B (civilisation) représente 32,29% de tous les admissibles, proportion relativement stable par rapport aux années précédentes (2008 : 33,22% ; 2007 : 35,96% ; 2006 : 33,02% ; 2005 : 31,09%).

Pour la première fois depuis 2005, la proportion d'admissibles de l'option C (linguistique) est en diminution : 20,13% à comparer avec 23,68% l'an passé (2007 : 18,29% ; 2006 : 14,64% ; 2005 : 17,07%). On reste toutefois dans une fourchette haute par rapport aux années antérieures.

Les chiffres par option : admission

En termes d'admission, l'option A reste nettement majoritaire et fait même un grand bond puisqu'on est passé de 41,40% du total des admis à 53,12%. C'est la proportion la plus élevée de ces dernières années (2008 : 41,40% ; 2007 : 47,58% ; 2006 : 48,27% ; 2005 : 46,89%).

L'option B représente cette année 28,12% du total des admis, en nette diminution par rapport aux années précédentes (2008 : 35,15% ; 2007 : 34,48% ; 2006 : 32,41% ; 2005 : 33,10%).

L'option C diminue en termes d'admission, après avoir augmenté l'année dernière : 21,87% du total des admis (23,43% en 2008 ; 17,93% en 2007 ; 19,31% en 2006 ; 20% en 2005). La proportion des reçus en linguistique reste relativement stable si on la compare à celle des années 2005 à 2008.

Les chiffres par option : bilan

Le profil des agrégés de 2009 est assez différent de celui de 2008. On constate en effet qu'en termes à la fois d'admissibilité et d'admission, l'option A augmente sensiblement pour la première fois depuis au moins 5 ans. L'option B diminue assez nettement, puisque le nombre de reçus a reculé de 20%. L'option C est relativement stable.

Un autre fait frappant cette année est la proportion de reçus dans chaque spécialité par rapport aux admissibles :

49,63% des littéraires admissibles ont été reçus [2008 : 40,45%]

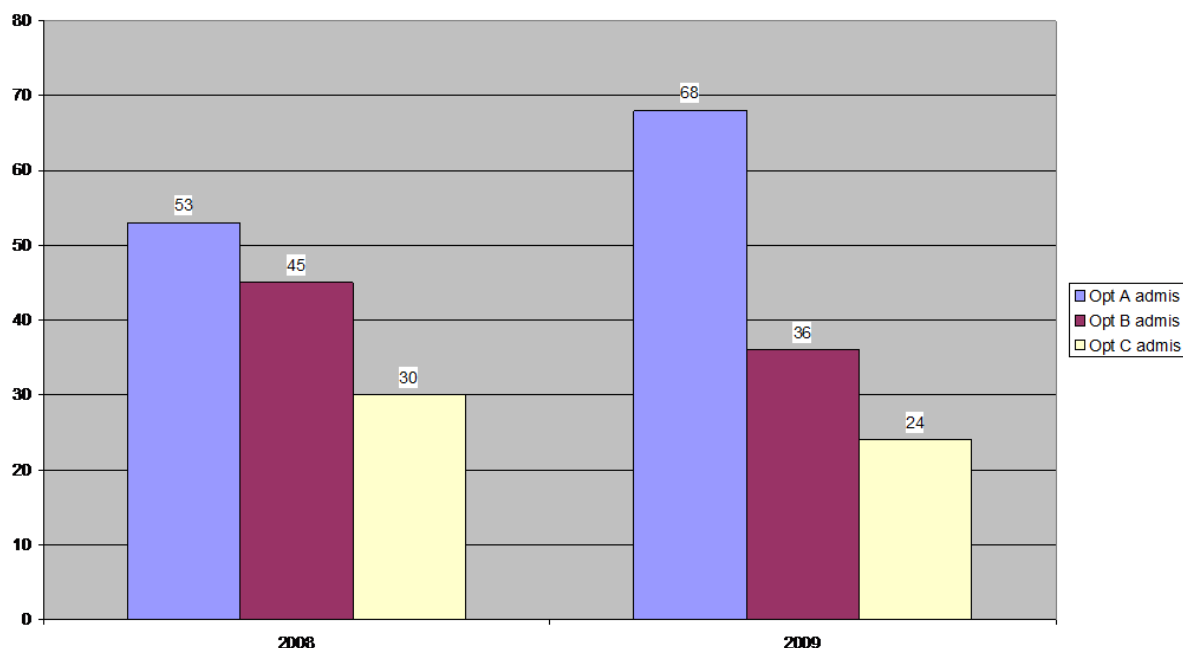
38,70% des civilisationnistes admissibles ont été reçus [2008 : 44,55%]

41,37% des linguistes admissibles ont été reçus [41,67]

Une précision doit être apportée cependant : 1 candidat littéraire admissible a renoncé au concours, à comparer avec 3 en civilisation et 5 en linguistique. Le taux de réussite en civilisation passe à 40% si l'on tient compte de ces abandons et à 45,28% en linguistique.

Sur les 9 candidats qui ont renoncé au concours, 5 l'ont fait après avoir été reçus à l'agrégation interne ; 3 ont abandonné après leur première épreuve (dont un pour des raisons médicales) ; 1 autre ne s'est pas présenté pour des raisons personnelles.

admission: répartition par option



Le ratio hommes/femmes

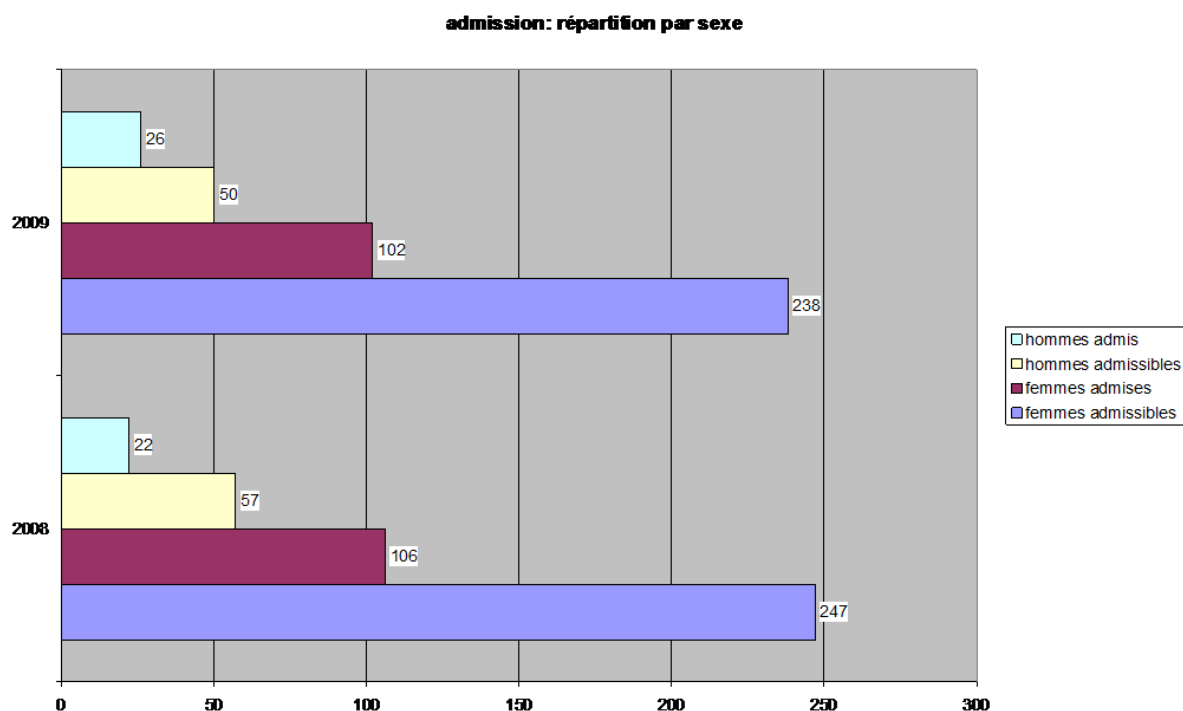
Le ratio hommes/femmes évolue en faveur de ces dernières pour l'admissibilité mais en faveur des premiers pour l'admission.

Pour l'admissibilité, on est passé de 81,25% des admissibles chez les femmes à 82,63% et pour l'admission de 82,81% à 79,68%.

Donc 17,36% des admissibles étaient des hommes, mais ils représentent 20,31% des reçus.

On retrouve un phénomène qui ne s'était pas vérifié l'an passé : un homme admissible a plus de chance d'être reçu qu'une femme admissible, puisque 52% des hommes admissibles ont réussi le concours, contre 42,85% chez les femmes.

Rappelons qu'en 2008 la proportion des candidates admises était supérieure à celle des candidates admissibles.



L'âge des candidats

Comme l'an passé, c'est chez les candidats les plus jeunes que l'on rencontre le plus fort pourcentage de succès : 70,31% des reçus sont nés entre 1983 et 1986.

Six candidats reçus sont nés en 1987. Deux candidats reçus sont nés avant 1960 (comme l'an passé); quatre sont nés dans les années 60 et seize dans les années 70 (comme l'année dernière).

La proportion la plus élevée de reçus par rapport au nombre d'inscrits se trouve chez les candidats nés en 1987 : 11 inscrits, 8 admissibles et 6 reçus. On remarque donc que 54% des inscrits nés en 1987 ont été reçus au concours.

S'il est vrai que statistiquement ce sont les jeunes qui réussissent le mieux, il faut saluer le succès des candidats plus âgés qui, le plus souvent, passent le concours dans des conditions difficiles, en exerçant souvent une activité à plein temps. Le jury tient à les féliciter tout particulièrement.

En conclusion

Comme nous le disions dans le rapport précédent, l'agrégation est un concours de recrutement d'enseignants difficile et exigeant. Nous espérons que les conseils donnés dans ce rapport seront utiles aux candidats qui se présenteront à l'agrégation externe d'anglais en 2010. Nous leur souhaitons bon courage pour les mois de préparation à venir.

Wilfrid Rotgé

Professeur à l'Université Paris X – Nanterre

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

Vice-président de 2004 à 2007

BILAN CHIFFRÉ

Comme les années précédentes, ne sont donnés ici que les chiffres qui ont paru les plus significatifs parmi ceux que les ordinateurs du ministère ont calculés. Il revient à chacun de les interpréter comme il l'entend et d'en tirer les conclusions qui lui sembleront appropriées. On rappellera que les 128 postes offerts au concours ont été pourvus. Certains chiffres sont déjà mentionnés dans l'avant-propos.

I Bilan de l'admissibilité

Nombre de postes : 128 [2008 : 128]

Nombre de candidats inscrits : 1684 [1745]

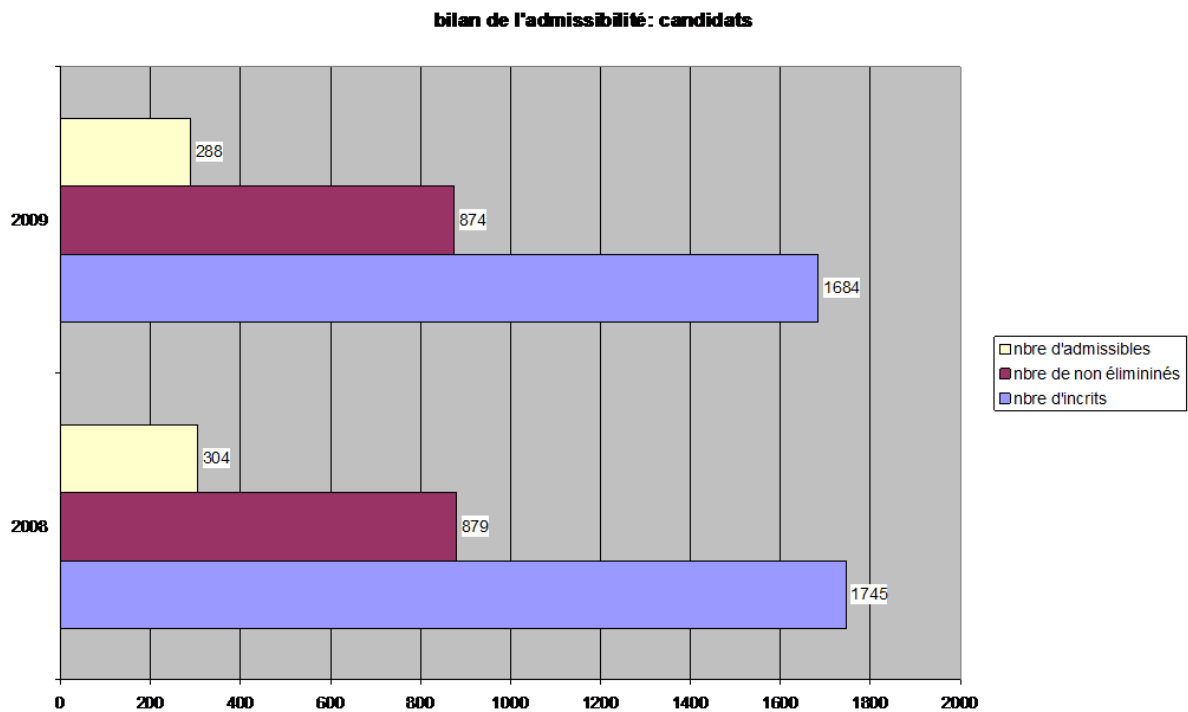
Nombre de candidats non éliminés (c'est-à-dire n'ayant pas eu de note éliminatoire) : 874, soit 51,90% des inscrits [879]

Nombre de candidats admissibles : 288, soit 32,95% des non éliminés [304]

Barre d'admissibilité : 7,6/20 [7,6]

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

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



Moyenne la plus élevée : 13,95/20 [14,6]

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

Moyenne du 20^e admissible : 12,10 [11,6]

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

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

Moyenne du 100^e admissible : 9,7 [9,7 en 2008 mais aussi en 2007]

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

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

Moyenne du dernier admissible : 7,6 [7,6 mais 16 admissibles de plus en 2008].

Moyenne par épreuve après barre
Dissertation en français
Nombre de présents : 960 [939]
Moyenne des présents : 5,32 [5,74 mais 5,35 en 2007]
Moyenne des admissibles : 10,02 [9,29 et 8,87 en 2007]

Commentaire de texte en anglais
Nombre de présents : 971 [935]
Moyenne des présents : 5,03 [4,91 et 5,97 en 2007]
Moyenne des admissibles : 8,24 [7,92 et 9,22 en 2007]

Composition de linguistique
Nombre de présents : 935 [929]
Moyenne des présents : 5,79 [6,32]
Moyenne des admissibles : 8,84 [9,64]

Traduction (thème + version)
Nombre de présents : 963 [935]
Moyenne des présents : 7,42 [7,42]
Moyenne des admissibles : 9,83 [9,83]

II Bilan de l'admission

Nombre de candidats non éliminés : 279 [299], soit 96,88% des admissibles [98,36% en 2008]. Donc 9 candidats éliminés (en raison d'un abandon et non en raison d'une note éliminatoire).

Nombre de candidats admis : 128 [128], soit 45,88% des admissibles non éliminés [42,81%]

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

Candidats non éliminés : 8,61 [8,60]

Candidats admis : 10,57 [10,61]

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Candidats non éliminés : 8,25 [8,24]

Candidats admis : 10,82 [10,77]

Moyenne la plus élevée des épreuves d'admission : 16,96

Les meilleures notes attribuées par épreuve

Leçon : 20

Explication : 19

EHP : 19

Compréhension / Restitution : 17

Expression orale : 18,67

Moyenne du dernier admis : 8,60 [8,80 mais 8,50 en 2007]

Répartition par option

Option A (littérature)

Nombre d'admissibles : 137 [131]

Nombre de présents : 136 [129]

Nombre d'admis : 68 [53]

Option B (civilisation)

Nombre d'admissibles : 93 [101]

Nombre de présents : 90 [99]

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

Option C (linguistique)

Nombre d'admissibles : 58 [72 et 58 en 2007]

Nombre de présents : 53 [71]

Nombre d'admis : 24 [30 et 26 en 2007]

Répartition par profession (extraits)

Elèves IUFM 1ère année : 37 admissibles, 9 admis

[exactement les mêmes chiffres qu'en 2008]

Elèves d'une ENS : 28 inscrits, 27 admissibles [22 en 2008], 27 admis [20]

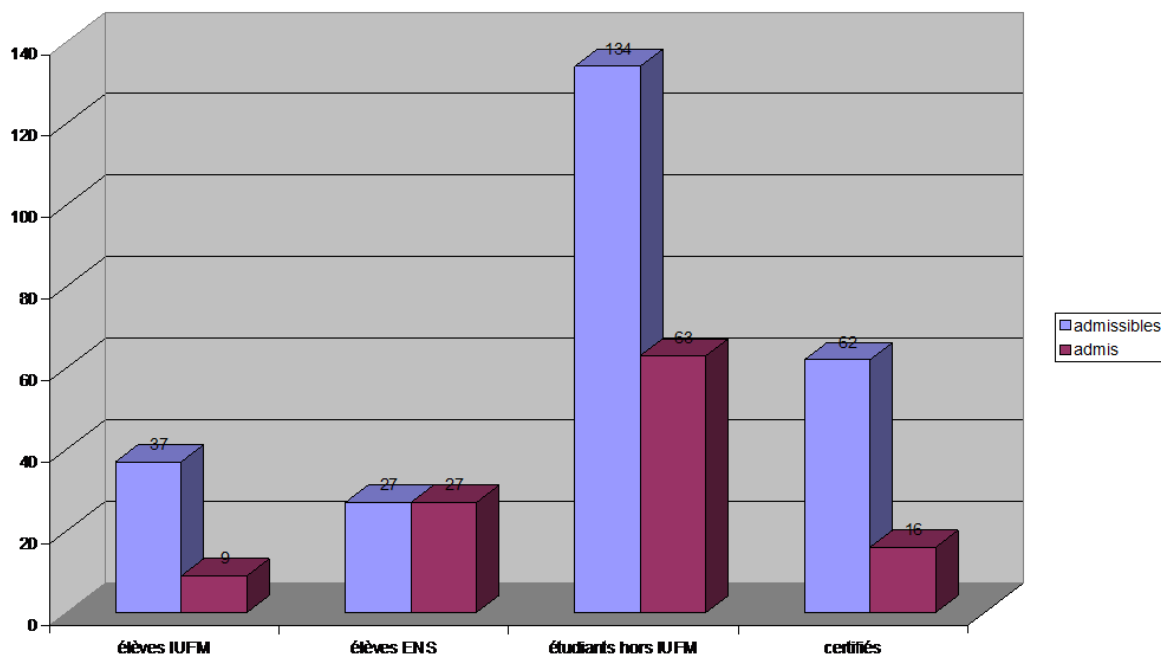
[ceci représente 21% des postes au concours, pourcentage bien moins élevé que pour les autres agrégations]

Etudiants hors IUFM : 134 admissibles, 63 admis

Certifiés : 62 admissibles, 56 présents, 16 admis

[la différence entre admissibles et présents s'explique en partie par la réussite au concours de l'agrégation interne]

répartition des admis 2009 par profession



Répartition par date de naissance (extraits)

Candidat admissible le plus âgé : né en 1947 [1950 en 2008]

Candidat admis le plus âgé : 1957 [1955]

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

1985 (63 admissibles, 37 admis)

1984 (57 admissibles, 23 admis)

1983 (31 admissibles, 14 admis)

1986 (27 admissibles, 16 admis)

1982 (21 admissibles, 8 admis)

Les candidats les plus jeunes (22 ans en 2009) sont nés en 1987 : 8 admissibles pour 6 admis. En 2008, un candidat a été reçu l'année de ses 21 ans.

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

1984 (69 admissibles, 33 admis)

1983 (56 admissibles, 28 admis)

1985 (38 admissibles, 22 admis)

1982 (28 admissibles, 6 admis)

1981 (15 admissibles, 9 admis)

Candidats les plus jeunes : 1986 (12 admissibles, 6 admis)

Répartition par sexe

Femmes : 238 admissibles [247 en 2008], 102 admises [106]

Hommes : 50 admissibles [57], 26 admis [22]

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

20,31% des reçus sont des hommes.

52% des hommes admissibles ont réussi le concours, contre 42,85% chez les femmes.

ONT COLLABORÉ AU RAPPORT DE LA SESSION 2009

Agnès ALEXANDRE-COLLIER, professeur à l'université de Bourgogne

Isabelle BOUR, professeur à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

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

Lawrence DEWAELE, professeur CPGE au lycée Jules Ferry de Paris

Cédric GAUTHIER, professeur CPGE au lycée Chaptal de Paris

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

Françoise LACHAUX, maître de conférences à l'université Rennes 2

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

Claire LARSONNEUR, maître de conférences à l'université Paris 8

Georges LETISSIER, professeur à l'université de Nantes

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

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

Nigel QUAYLE, professeur des universités, Ecole Centrale de Lille

Didier REVEST, maître de conférences à l'université de Nice

Bertrand RICHET, maître de conférences à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

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

Maria TANG, maître de conférences à l'université Rennes 2

Isabelle VAGNOUX, professeur à l'université de Provence

Claire VIAL, maître de conférences à l'université Paris 3 – Sorbonne nouvelle

COMPOSITION DU JURY 2009

Nom	Prénom	Epreuve	Qualité-grade-établissement
ROTGÉ	Wilfrid	Président	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
LHÉRÉTÉ	Annie	Vice-Président	Inspectrice Générale de l'Education nationale
MICHELOT	Vincent	Vice-Président	Professeur des Universités IEP de Lyon
ALEXANDRE- COLLIER	Agnès	Civilisation Oral	Professeur des Universités Dijon
ALFANDARY	Isabelle	Littérature EHP	Professeur des Universités Lyon 2
ANTOLIN	Pascale	Littérature	Maître de Conférences habilitée Bordeaux 3
AUBOIS	Elisabeth	Linguistique CR	Inspectrice Pédagogique Régionale Dijon
BELLOT	Marc	Littérature Oral	Maître de Conférences IUT Creil
BENSIMON	Fabrice	Civilisation	Professeur des Universités Paris 4 Sorbonne
BOUR	Isabelle	Littérature Oral	Professeur des Universités Paris 3 Sorbonne-Nouvelle
BOURCEREAU	Franck	Traduction V CR	CPGE Nantes
BURET	Gérard	Traduction V CR	CPGE Orléans
CARR-FORSTER	Olivier	Traduction T	CPGE DOUAI
CHARLOT	Claire	Civilisation	Professeur des Universités Université Rennes 2
COSSU-BEAUMONT	Laurence	Civilisation	Maître de Conférences Université d'Amiens
COSTE	Françoise	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université de Toulouse 2
DEGOTT	Pierre	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Metz
DELEUZE-ADAM	Claude	Traduction V	CPGE ROUEN
DELOURME	Chantal	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
DESAGULIER	Guillaume	Linguistique CR	Maître de Conférences Université Paris 8
DEWAELE	Larry	Traduction T CR	CPGE Paris
DIANA	Alain	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris Diderot
DURIEUX	Catherine	Traduction V	Maître de Conférences Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
EDWARDS	Lucy	Traduction T CR	Maître de Conférences Université Bordeaux 3

EELLS	Emily	Traduction T EHP	Professeur des Universités Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
FASSI	Veronica	Traduction T CR	CPGE Nice
FORTIN-TOURNES	Anne-Laure	Traduction V EHP	Maître de Conférences habilitée Université Lille 2
GANDRILLON	Daniel	Traduction T CR	CPGE Paris
GARBAYE	Romain	Civilisation	Maître de Conférences Université Paris 4 Sorbonne
GARRAIT- BOURRIER	Anne	Civilisation	Professeur des Universités Clermont-Ferrand
GAUTHIER	Cédric	Traduction V EHP	CPGE Paris
GUY	Stéphane	Civilisation EHP	Maître de Conférences Université Bordeaux 3
HAMONOU	François	Traduction V EHP	CPGE Saint-Germain en Laye
HERRMANN	Frédéric	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université Lyon 2
HUART	Rose-Anne	Traduction V	CPGE Reims
IRAGUI	Sebastian	Littérature	CPGE Sceaux
KEMPF	Jean	Civilisation EHP	Professeur des Universités Université Lyon 2
LACHAUX	Françoise	Linguistique Oral	Maître de Conférences Université Rennes 2
LAPAIRE	Jean-Rémi	Linguistique Oral	Professeur des Universités Université Bordeaux 3
LARSONNEUR	Claire	Littérature Oral	Maître de Conférences Université Paris 8
LAVEDAN	Jean-Luc	Traduction V EHP	CPGE Bordeaux
LE JEUNE	Françoise	Civilisation Oral	Professeur des Universités Université de Nantes
LEONARDUZZI	Laetitia	Linguistique	Maître de Conférences Université de Provence
LETISSIER	Georges	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Nantes
MARGERIE	Hélène	Linguistique	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
MAUROY	Régis	Linguistique CR	Maître de Conférences Université de Limoges
MENEGALDO	Gilles	Littérature	Professeur des Universités Université de Poitiers
MOULIN	Joanny	Littérature Oral	Professeur des Universités Université de Provence
MULLER	Elisabeth	Littérature EHP	Maître de Conférences Université de Nantes
MUTCH	George	Traduction T CR	CPGE Paris
NI RIORDAIN	Cliona	Traduction T	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
OMHOVERE	Claire	Littérature Oral	Professeur des Universités Université Montpellier 2

ORAZI	Françoise	Civilisation EHP	Maître de Conférences Université Lyon 2
ORIEZ	Françoise	Linguistique Oral	Maître de Conférences Université de Poitiers
PEHAUT	Pierre	Traduction V EHP	CPGE Sceaux
PHILPS	Dennis	Linguistique Oral	Professeur des Universités Université Toulouse 2
PILLIERE	Linda	Linguistique	Maître de Conférences habilitée Université du Littoral
QUAYLE	Nigel	Linguistique Oral	Professeur des Universités Ecole Centrale de Lille
REVEST	Didier	Civilisation Oral	Maître de Conférences Université de Nice
RICHET	Bertrand	Linguistique Oral	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
SEKALI	Martine	Linguistique	Maître de conférences Université de Paris Ouest Nanterre La Défense
STERRITT	Laurence	Traduction V EHP	Maître de Conférences Université de Provence
TANG	Maria	Traduction T CR	Maître de Conférences Université Rennes 2
VAGNOUX	Isabelle	Civilisation	Professeur des Universités Université de Provence
VALTAT	Nelly	Littérature Oral	Maître de conférences Université de Poitiers
VAN RUYMBEKE	Bertrand	Civilisation Oral	Professeur des Universités Université Paris 8
VIAL	Claire	Littérature Oral	Maître de Conférences Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle
WALKER	James	Linguistique	Maître de Conférences Université Lyon 2
WATTEZ	Hervé	Traduction V CR	CPGE Limoges
WILKINSON	Robin	Traduction T EHP	CPGE Lyon

CR = épreuve orale de compréhension-restitution

EHP = épreuve orale hors programme

Traduction T = thème

Traduction V = version

I ÉPREUVES ÉCRITES

1 DISSERTATION EN FRANÇAIS

« Théâtre et théologie dans *Everyman* »

Remarque liminaire

Aucune œuvre n'a vocation plus qu'une autre à faire l'objet de la dissertation à l'écrit. Il convient de rappeler à quel point l'appellation « tronc commun » est à prendre au pied de la lettre. *Everyman* n'était donc pas un texte inscrit comme par effraction dans le menu commun à tous les candidats à la session 2009, et dont la réelle destinée n'aurait été que de figurer à l'oral pour les spécialistes de l'option A. Tout pronostic est forcément hasardeux, ou pire dévastateur. À l'évidence, certains candidats n'avaient pas envisagé avec suffisamment de sérieux l'éventualité de devoir composer sur cette pièce qui compte pourtant parmi les textes fondateurs de la littérature en langue anglaise. La version modernisée du texte, dans un anglais accessible à tous, à laquelle s'ajoutait sa relative brièveté (moins de mille vers), auraient dû jouer en faveur de tous les candidats. Il ne s'agissait donc pas de procéder à une quelconque élimination par avance, mais plutôt de mettre en avant la postérité d'une œuvre dont les résonances avec d'autres éléments du programme (*King Lear* et *Jane Eyre*) ne pouvaient échapper à personne.

Le choix du sujet

Il n'y avait aucun piège dans cet intitulé générique qui procédait au rapprochement de deux notions clefs pour aborder l'œuvre. La perspective proposée était suffisamment large pour permettre de dégager des pistes diverses mais complémentaires qui devaient ensuite s'avérer opératoires pour soumettre le texte à l'épreuve d'une réflexion ouverte. Pistes historiques d'abord, en effet les liens étroits entre théâtre et théologie étaient à resituer dans le contexte du bas Moyen Âge et certaines copies – souvent parmi les meilleures – ont su habilement mettre en exergue la valeur inclusive de la coordination « et » en évoquant succinctement, mais efficacement, les formes dramatiques telles que les tropes, les mystères et les moralités pour souligner d'emblée le rapport consubstantiel entre le religieux et la théâtralité. Pistes esthétiques ensuite, le « et » du sujet pouvant également mettre en tension les deux termes clefs, selon que l'on considère ou non que l'ancrage religieux se doit d'être la condition *sine qua non* de la réussite théâtrale d'*Everyman*. De telles analyses ne pouvaient manquer d'aborder la question de la réception contemporaine de cette pièce médiévale dans un monde de plus en plus sécularisé. Enfin, le sujet avait encore le mérite de se placer au plus près des questions soulevées par les critiques spécialistes d'*Everyman*. Des articles comme ceux de Lawrence V. Ryan « Doctrine and Dramatic Structure in *Everyman* », et de Thomas F. Van Laan « Everyman : A Structural Analysis » établissent le lien étroit entre la structure de la pièce et le message religieux qu'elle porte. Plus récemment, la thèse de l'*anti-theatricalism* a été avancée pour souligner le paradoxe d'une œuvre qui ne saurait faire l'économie de la représentation théâtrale tout en occultant, autant que faire se peut, les artifices scéniques afin de viser l'abstraction pure. Les niveaux de lecture du sujet étaient donc pluriels et se prêtaient à des développements historicistes, en envisageant les questions de la réception ; esthétiques, avec la sémiologie théâtrale et enfin stylistiques, en s'attachant à la lettre du texte.

La dissertation littéraire

La dissertation littéraire n'échappe pas à la règle qui vaut pour toutes les épreuves de l'écrit ; elle ne supporte pas l'improvisation de dernière minute. Son cahier des charges est contraint tout en autorisant à la pensée de s'exercer sans entraves. La connaissance sans faille de l'œuvre est bien entendu la condition incontournable de la réussite à l'épreuve, et ceci inclut la mémoire active d'un texte devant être constamment sollicité à travers des allusions très précises, et des citations non erronées. Il va sans dire qu'une solide culture générale est indispensable pour saisir très vite les enjeux du sujet, puis ensuite pour mettre en perspective les analyses proposées. Si le travail autour de l'œuvre est nécessairement circonscrit dans le temps et doit se faire dans les limites de la préparation au concours, il n'en va pas de même en revanche pour la culture littéraire qui, elle, se construit en permanence et témoigne de l'encyclopédie d'un lecteur.

L'introduction et la conclusion sont deux moments hautement stratégiques et il n'est sans doute pas inutile d'en rappeler les quelques règles essentielles, tant celles-ci paraissent parfois purement et simplement oubliées, probablement sous l'effet de la panique le jour du concours. Pour être efficace,

une introduction ne doit pas retarder indûment le moment d'interroger les termes du sujet par des propos dilatoires qui s'en tiennent le plus souvent à égrener de simples généralités. *A contrario* certains repérages peuvent s'avérer inutiles ; noter les effets d'allitérations et d'assonances entre théâtre et théologie n'apportait rien, en l'absence de considérations sur l'étymologie respective des deux termes. Sur ce point d'ailleurs, nombre de candidats, après avoir fait un sort à l'origine du mot théologie, ont omis de signaler la référence au voir et au visible impliquée par la racine grecque du terme théâtre. Belle occasion manquée, d'autant plus que les renvois à la notion de « science du divin », appliqués à *Everyman*, passaient à côté de l'essentiel. En effet, la pièce soulève moins des points abscons de la doctrine qu'elle ne vise à édifier Tout-un-Chacun par un rappel didactique de la bonne conduite à adopter pour être un bon chrétien. Faut-il encore rappeler la nécessité de soulever une, voire plusieurs, interrogation(s) pour définir un « angle d'attaque » afin d'aborder le sujet ? Cette étape indispensable a pour principal mérite d'introduire une dynamique de la réflexion, qui s'avèrera précieuse pour la suite du devoir, notamment en parant le risque de la juxtaposition décousue de remarques ne menant nulle part. Les étapes de la réflexion qui va être menée doivent, quant à elles, apparaître nettement – ce qui ne veut pas dire maladroitement, ou pesamment, assénées – sous la forme de l'annonce d'un plan. C'est là encore un moment crucial du devoir ; l'examineur pouvant à tout moment y faire retour lors de sa correction pour s'assurer de la cohérence de l'ensemble. Dans cette attention qu'il faut impérativement apporter à la forme, la conclusion requiert une vigilance toute particulière. Trop souvent, celle-ci fait figure d'appendice informe, rédigé à la hâte et sans grande conviction, pour se plier à une norme ressentie comme artificielle et superfétatoire. Or c'est pourtant bien la dernière impression que laisse un devoir et à ce titre, il est impératif d'y apporter le plus grand soin. La conclusion ne peut être rédigée qu'après une relecture attentive du devoir afin de pouvoir en faire ressortir les éléments saillants, reformulés de manière synthétique afin d'emporter la conviction. Un élargissement en relation directe avec l'analyse qui précède peut être proposé et une prise de position discrètement énoncée doit donner à entendre une réflexion personnelle qui se sera nourrie de la confrontation avec le texte étudié.

Le corps de la dissertation doit éviter de nombreux écueils, parmi lesquels le placage des connaissances, l'addition de remarques improvisées au fil des mots, voire encore les considérations générales ne prenant l'œuvre à étudier que comme prétexte. Sans tomber dans le formalisme excessif, une dissertation se subdivise en parties clairement séparées les unes des autres sur la page, et en sous-parties. Cette hiérarchisation de la pensée est mise au service d'une clarté du propos car il s'agit *in fine* de transmettre et de faire partager, d'où l'intérêt de garder à l'esprit la présence de ce lecteur averti et exigeant, à qui il faut offrir le plus grand confort possible dans sa réception du texte. Un paragraphe n'est pas un bloc monolithique, les remarques y sont classées et étagées. Après avoir annoncé une idée fédératrice, mettant en correspondance, ou en tension, les deux termes du sujet, l'étape suivante consiste à étayer celle-ci, en s'appuyant sur des renvois précis au texte. Une citation peut venir corroborer le propos à condition de ne pas en faire un usage purement ornemental. Il existe deux modalités d'inscription de la citation ; la première consiste à faire de celle-ci le point de départ d'une série de remarques, en procédant à une micro-lecture pour mettre en évidence des choix lexicaux, syntaxiques, stylistiques, et parfois en attirant l'attention sur la métrique. La citation peut encore agir comme validation, en confirmant, preuve à l'appui, ce que l'argumentation entend démontrer. Il va de soi que la dissertation doit établir la connaissance la plus exacte possible de l'œuvre à étudier. Dans un sujet comme théâtre et théologie, les remarques sur la forme étaient un préalable indispensable. L'évocation du prologue et de l'épilogue, enchâssant une pièce à structure épisodique, agencée en miroir, avec successivement un mouvement descendant puis ascendant, posait immédiatement le cadre de l'analyse. Le défilé des personnages archétypaux, nettement scindés entre les allégories humaines et sociales dans un premier temps, puis les allégories des qualités abstraites, ou des facultés, voire encore les allégories spirituelles dans une seconde vague, faisait ressortir le lien intrinsèque entre théâtre et théologie, à travers l'itinéraire sacramentel. Encore fallait-il garder en mémoire le nom de ces entités : les confusions entre *Friendship* et *Fellowship* ont été légion et parfois des personnages tels que Solitude, Mensonge et Trahison se sont invités au gré de l'imagination de certains candidats. Si une formation en théologie ne constituait pas un prérequis indispensable, un minimum de connaissances était néanmoins attendu. Certains ouvrages publiés à l'occasion du concours répondaient en tous points à cette attente (voir les repères bibliographiques *infra*). La différence entre jugement particulier et Jugement dernier aurait dû être connue, de même que celle entre attrition et contrition ; par ailleurs les sept sacrements ou les sept péchés capitaux – pour s'en tenir là – étaient autant d'éléments doctrinaux qu'il était aisé de mémoriser. La nature du sacrement et plus spécifiquement les étapes et l'efficacité particulière du sacrement de pénitence participaient de ce cadre minimum. Le flou dans l'emploi de la terminologie religieuse était d'autant plus fâcheux que les connaissances à fixer étaient, tout compte fait, limitées pour une œuvre qui n'exigeait pas une quantité démesurée de travail. Le versant théâtral du sujet ne pouvait pas, lui non plus, faire l'objet d'une impasse ; il méritait qu'on lui apportât une attention toute particulière. Non seulement le jeu des acteurs pouvait être envisagé, la question de la

double énonciation abordée, mais le recours à certains accessoires et la distribution de l'espace scénique se devaient d'être corrélés avec certains points doctrinaux. Il pouvait être intéressant par exemple de faire remarquer qu'au moment de recevoir les derniers sacrements Everyman quitte le devant de la scène, laissant *Knowledge* et *Five Wits* deviser sur les mauvais prêtres. Rien ne permet d'affirmer en revanche qu'il quitte purement et simplement la scène, un présupposé récurrent qui a donné lieu à des interprétations erronées. Enfin, l'examen de la temporalité devait pouvoir donner lieu à des réflexions tout à fait centrales quant à l'articulation entre théâtre et théologie : le temps de la représentation échappant au temps anecdotique puisque Everyman se voit refuser ce délai supplémentaire qui lui aurait permis d'apurer son livre de comptes. Le passage du temps ordinaire de l'action au (non-) temps de la transcendance était dès lors une voie privilégiée pour le traitement du sujet.

Recommandations d'usage

Année après année, le jury déplore une dégradation de la qualité de la langue. Ce constat, s'il ne s'applique pas indistinctement à toutes les copies, est cependant suffisamment répandu pour appeler une mise en garde. S'il est difficile de livrer une typologie exacte des difficultés signalées, il est possible néanmoins d'ébaucher quelques rubriques. D'abord, une imprécision terminologique nuit parfois grandement à la transmission du message. Quelques exemples de collocations défectueuses, aggravées par des confusions lexicales, suffisent à démontrer l'impact désastreux de cette absence de maîtrise de ce qui est pourtant le plus souvent la langue maternelle du candidat : *il doit supporter les préceptes de l'église** ; *il permet au sermon de ne pas être exposé contre l'audience**. Il arrive qu'il soit difficile de savoir ce qui relève de l'étourderie ou de l'inconséquence. Les effets sont immanquablement fâcheux quand ils ne sont pas calamiteux – soit par comique involontaire : *des prêtres qui commettent le péché d'adultère** et *Beauty fait la grimace**, soit par contresens total : *cette vision que l'on pourrait presque qualifier d'épicurisme : le plaisir n'a aucune limite pour Everyman*. La langue est quelquefois trop relâchée ; le registre inapproprié : *le texte truffé de rhétorique** ; *la perfection spirituelle de l'afterlife**. Les anglicismes sont fréquents, outre le terme *audience* signalé au-dessus, apparaissent des mots comme *vertue** ; *lyricisme** ; *salvation** ; *Reformation** ; *example** et *exemplifier**. Plus inquiétant, les outils conceptuels de l'analyse littéraire, ou les repères fondamentaux de l'histoire des idées, sont à la fois mal orthographiés et peu maîtrisés : *lithurgie** ; *l'eau-delà** ; *éthymologie** ; *dydascales** ; *catarsis**... pour ne rien dire des *échaffaudages** en lieu et place des échafauds, des *pêcheurs** ni des *pêcheurs** ! Était-il utile de passer par la tragédie grecque et Aristote pour parler du drame chrétien médiéval ? La catharsis, puisqu'il faut en parler, n'a rien à voir avec l'édification morale et religieuse censée être le résultat escompté de la moralité. Dans le premier cas, il s'agit de terreur et de pitié, dans le second, de pacification des tourments spirituels. L'au-delà chrétien n'est pas assimilable au monde des Idées platonicien. Ce nivellement des connaissances, qui se traduit par des anachronismes, n'épargne aucun pan du savoir. La morale devient par extrapolation l'éthique, laquelle renvoie pourtant bien à d'autres questionnements philosophiques – de Spinoza à Lévinas, pour aller vite. Aucune distinction n'est faite entre l'Ancien et le Nouveau Testament et, le plus souvent, la figure du Dieu Trinitaire est mal comprise – le Saint Esprit n'étant quasiment jamais évoqué. Le sens de la chronologie, pour peu qu'il ait jamais existé, est vite passé par pertes et profits, et *Everyman*, œuvre catholique citant la Vierge-Marie, est trop souvent rattachée au *Pilgrim's Progress* de Bunyan, texte fondateur du protestantisme anglais. Le jugement critique est rendu inopérant par l'absence de discrimination entre des notions aussi élémentaires que l'ironie, l'humour ou la comédie, et dans ce royaume de la cécité conceptuelle, la représentation devient synonyme de la fiction. Des grilles interprétatives prescriptives, anachroniques et réductrices conduisent à ne voir dans le théâtre qu'un genre foncièrement subversif qui s'assigne immanquablement pour mission à travers les siècles de dénoncer les travers de la société et de pourfendre l'autorité des puissants, voire l'opium du peuple.

Il va sans dire que les remarques qui précèdent souhaitent seulement inciter les candidats des sessions à venir à davantage de prudence. Le simple fait de prendre le temps de se relire, en exerçant son sens critique, pourrait le plus souvent éviter les plus grosses bévues. Rédiger une dissertation en français pour chacune des œuvres au programme demeure le moyen le plus sûr d'améliorer la qualité de langue. Il n'est pas infamant, après avoir rédigé un mémoire de master en anglais, de devoir revoir les règles des accords des participes passés par exemple, ou de se remettre en mémoire certains points délicats de la grammaire française. Il s'agit là d'honnêteté intellectuelle et si le jury comprend fort bien que personne n'est à l'abri de fautes d'orthographe ponctuelles, l'ignorance systématique des bases de la grammaire pose pour sa part un réel problème pour de futurs enseignants du secondaire et du premier cycle de l'enseignement supérieur.

Cette année encore le jury a eu le privilège de corriger des copies de très haute volée et de très bonnes notes ont pu donc être attribuées ; d'autres travaux, certes plus modestes, témoignaient néanmoins d'une préparation sérieuse et manifestaient des qualités certaines. Le corrigé qui suit ne

visé nullement à l'exhaustivité, il n'a au demeurant aucune valeur de paradigme modélisant. Il s'agit uniquement de suggérer des pistes d'exploitation possibles, sachant que le jury n'est prisonnier d'aucun plan formaté à l'avance et reste résolument ouvert aux propositions de devoirs, traduisant une réflexion nourrie par une connaissance intime de l'œuvre au programme.

Introduction

Étymologiquement, le terme théâtre (θεάομαι) renvoie à l'acte de contempler et le message théologique de la pièce *Everyman* est conforme à l'orthodoxie catholique qui met l'accent sur la représentation ; le sacrement étant d'ailleurs défini par Saint Augustin comme la forme visible de la grâce invisible. L'œuvre traduit avant tout la doctrine catholique orthodoxe, même s'il a été dit qu'*Everyman* porte quelques signes prémonitoires discrets de la Réforme luthérienne à venir. Elle appartient en outre à un monde où les liens entre l'Église et la société sont consubstantiels et où le religieux, loin de se limiter à la sphère privée, constitue un aspect tangible et visible de la vie sociale. La relation au divin s'y exprime à travers le catéchisme visuel et l'aspect cérémoniel ; la célébration de la messe et la mise en spectacle de la Moralité donnant l'une et l'autre l'occasion de revenir sur les questions cruciales de théologie pour l'édification de Tout-un-Chacun. Le terme théologie ici n'est pas à entendre dans le sens savant et érudit d'étude portant sur un point précis du dogme (le débat autour de la transsubstantiation et de la consubstantiation par exemple), mais renvoie aux points de foi qui sont exposés dans le catéchisme (*The Lay Folks' Catechism*) et qui constitue un viatique pour le chrétien médiéval. Le moment de la présentation du livre de comptes au Juge Suprême marque l'étape décisive du pèlerinage terrestre. Pour traiter du difficile passage – imperméable à la conscience claire – de vie à trépas, *Everyman* a recours au spectaculaire (le *spectaculum* étant ce qui s'offre au regard) pour transmettre, ou plutôt rappeler, les points essentiels du dogme aux consciences oublieuses. Un premier paradoxe tient précisément à cette théâtralisation – à des fins didactiques – d'un épisode qui échappe au temps anecdotique pour atteindre le temps ineffable de l'au-delà.

Comme la glose explicative, dessous le titre l'indique, *Everyman* aurait une double appartenance générique : « Here beginneth a treatise [...] in manner of a moral play » ; l'émergence au XX^e siècle de la dynamique entre contenu doctrinal (*treatise*) et théâtre (*moral play*) a marqué la réception de cette œuvre anonyme, presque autant que le débat autour de l'antécédence d'*Everyman* sur *Elckerlijc*. Dans ses *Selected Essays*, T.S. Eliot décrit *Everyman* comme peut-être la seule œuvre dramaturgique « within the limitations of art », et plus tard, il précisera encore que cette maîtrise formelle serait vaine sans la fusion avec la doctrine : « the religious and the dramatic are not merely combined, but wholly fused. »

Les différentes formes prises en Angleterre par le drame religieux ont des expressions dramatiques différentes au service d'une même finalité. Les cycles de la Fête-Dieu (*Corpus Christi*), les pièces de saints et les moralités ont un même thème : le salut de l'humanité. Les cycles décrivent la mise en place historique de ce salut à travers le schéma divin de la Rédemption, les pièces hagiographiques racontent quelques exemples de conversions effectuées par les miracles des saints et les moralités, genre auquel appartient *Everyman*, démontrent les moyens pratiques pour tout individu d'accéder au salut après avoir succombé à la tentation. Dans l'une ou l'autre de ces trois formes, la structure théologique et la structure dramatique ne cohabitent pas avec plus ou moins de bonheur : elles sont, en fait, intimement associées pour la simple raison que, dans ce théâtre, le dramatique procède directement du théologique. Si le subtil tressage des fibres dramatique et doctrinale dans la structure d'*Everyman* constitue la réussite de ce texte, dont rien ne prouve au demeurant qu'il ait été joué avant la mise en scène de William Poel en 1901, le sujet invite à une investigation de cette symbiose entre le théologique et le théâtral.

D'abord *Everyman*, au niveau le plus immédiat, remplit une fonction didactique, il s'agit de marquer les consciences et la dramaturgie vient à l'appui d'un processus de médiation et de transmission.

La structure de la pièce est contrainte et elle se fonde sur un itinéraire sacramentel orchestré par une chronologie de la succession, efficace pour la dramaturgie, et doctrinalement canonique.

La pièce représente une action simultanément inscrite dans l'ici et dans un ailleurs métaphysique, atteignant à l'universel à partir d'un destin individuel archétypal et le signe théâtral assure la nécessaire congruence entre la fable et la Vérité signifiée.

Enfin, tout en participant d'une culture intensément visuelle – des vitraux aux tympans des cathédrales, de la statuaire avec les transis à la fresque avec la farandole de la Danse Macabre – *Everyman* se montre plutôt sobre, en préférant l'esthétique de la suggestivité à la démonstration appuyée spectaculaire. Ce refus délibéré d'une théâtralité accentuée contribue à une maîtrise formelle souvent saluée tout en approfondissant le contenu doctrinal en s'appuyant sur la tension des émotions intériorisées liée à l'urgence de l'assignation.

1. Théâtre et didactique

A une époque où la messe est célébrée en latin, la moralité, tout comme les sermons délivrés le dimanche, ou à tout moment dans la cité par les frères prêcheurs, s'adresse au commun des mortels dans une langue vernaculaire accessible à tous. La théâtralité est donc un *medium* visant à transmettre un message doctrinal sur le mode du savoir et du divertissement (*sentence and solace*), pour rappeler de manière plus ludique (*ludus*, pl. *ludi* désignant ces drames) que ne le feraient le sermon ou la littérature homilétique, les points de foi et la préparation à la bonne mort. La mise en scène est *représentation* d'une théologie *présentée*, ou exposée dans les traités sur l'art de mourir (*ars moriendi*), les manuels des péchés, les livres des vices et des vertus, ou encore les recueils d'édification morale. Si la Bible, en tant que telle, n'est pas explicitement mentionnée dans la pièce, il y a de nombreuses allusions directes, ou indirectes, aux Actes des apôtres, aux Évangiles et aux lettres de Saint Paul. L'invention d'une intrigue originale n'est donc pas à attendre d'un drame qui obéit génériquement à un cahier des charges précis, notamment à travers une chronologie – un tempo dramatique – d'une efficacité exemplaire, reposant sur les étapes d'un pèlerinage. Le détachement des biens de ce monde prépare l'itinéraire sacramentel – la confession avec ses étapes : la posture d'humilité, le désir de s'amender (546-7), le dialogue avec Confession, le châtement physique (satisfaction, voir Carruthers, 121-2) à l'issue duquel les bonnes œuvres sont revivifiées, et qui ne trouve son achèvement véritable qu'avec la réparation (restitution) – l'eucharistie et l'extrême-onction (750-770). La moralité dramatique entend instruire – le terme « cognition » apparaît au vers 538 – et cette entreprise didactique peut se décliner entre trois mouvements : le recours à l'*exemplum*, l'emploi de l'allégorie et une pragmatique du discours.

1.1. Le recours à l'*exemplum*

L'*exemplum* est un schéma matriciel transversal à différents pans de la culture médiévale. Un analogue à *Everyman* serait le récit oriental de *Barlaam et Josaphat* où l'apparition des vrais et des faux amis présente un fil dramatique et une logique de la succession évoquant le défilé de Compagnon, Parenté et Cousin. De manière plus précise encore, l'*exemplum*, comme le sermon, s'organise de manière binaire, en présentant un récit suivi d'une moralisation. Un même passage du général au particulier, dans un souci d'édification du lectorat ou du public, opère dans *Everyman*. Le prédicateur/dramaturge anonyme encadre le drame de deux monologues et de deux interventions d'entités surnaturelles (Dieu, puis l'Ange), disposés en chiasme. Les premiers remplissent une fonction déictique de guidage, quand les seconds traduisent le passage du courroux divin à la réconciliation entre l'âme humaine et Dieu. Deux personnages de médiateurs choriques occupent deux postes stratégiques, ils ménagent l'entrée et la sortie du drame comme pour en assurer la plus grande efficacité. Le messenger par une sorte de *captatio benevolentiae* un peu ferme impose le silence « I pray you all give your audience » (1) avant de présenter l'enjeu doctrinal de la pièce : la nécessité de se tenir prêt à présenter son bilan. Le docteur en théologie conclut par le terme « charité », vertu théologale qui doit inspirer le chrétien rendu à la vie sociale, ne faisant ainsi que reprendre ce que l'exemple n'a cessé de montrer. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit de mettre en place un rite du seuil dramatique, qui délimite en amont et en aval l'espace de la représentation, reflétant le quotidien du spectateur/lecteur. Selon le principe du ressassement, bien connu des pédagogues, le premier locuteur introduit les notions clefs ; en particulier le *sic transit gloria mundi* avec « transitory », « fade [...] as flower in May », qui seront reprises et abondamment illustrées dans la pièce qui suit. L'homme d'église, quant à lui, résume ce qui vient d'être joué, en rappelant la quintessence du message : « Ye hearers, take it of worth, old and young, / [...] after death amends may no man make » (902/912). L'allusion dantesque aux tourments de l'Enfer, en citant Matthieu en latin « Ite, maledicti, in ignem eternum » (915) vise à l'amplification de l'effet. Dans les deux cas, les personnages sont en position de surplomb par rapport à l'action sur le point d'être montrée et qui vient de l'être.

1.2. L'allégorie

L'utilisation de l'allégorie remplit, elle aussi, une fonction didactique, d'une part en créant un enjeu dramatique captivant pour l'auditeur/ récepteur/spectateur qui a toutes les chances de se retrouver dans un rapport d'empathie avec une entité incarnée, constamment présente sur scène, et d'autre part, parce que l'allégorie, en décomposant ce qui est simultanément présent dramatiquement, tout en reprenant le lieu commun des âges de la vie : les dons de nature (la beauté ; la force ; le discernement/la raison et les cinq sens), gagne en valeur explicative, en démontrant par l'image. Au centre du dispositif dramaturgique se trouve le héros éponyme dans un vis-à-vis immédiat avec le lecteur-spectateur. *Everyman* (Tout-un-Chacun/Tout-Homme) qui occupe donc le devant de la scène, hormis aux vers 731-770 où il s'éclipse pour recevoir les derniers sacrements, est à la fois une figure universelle, et le commun des mortels ; un miroir tendu en direction du pécheur en tout homme. Bien que les renvois au contexte historico-politique soient quasi inexistantes, exception faite des débats internes à l'Église sur la question des prêtres simoniaques ou débauchés (v. 750-763), le personnage allégorique central n'en demeure pas moins un être historique ; un marchand cupide comme il s'en

trouvait dans les ports d'Anvers ou de Bruges, ou les comptoirs de la ligue hanséatique. Il est donc à la fois unique et générique, de sorte que l'acteur qui endosse le rôle, à travers son individualité représentée, vise l'ensemble de l'univers ; un auditoire ou un lectorat potentiel. Cette indistinction du général et du particulier est en outre en parfaite correspondance avec l'approche médiévale : « for a medieval person the distinction between literal and allegorical was not what it is for us and had not the sharpness of a contradiction » (Natalie Crohn-Schmitt, "The Idea of a Person in Medieval Morality Plays"). Une telle plasticité est du reste le meilleur garant de la survie d'*Everyman* à travers les âges, et ouvre sur la pluralité de mises en scène possibles.

1.3. Une pragmatique du discours

Il y a enfin un emploi didactique du langage qui intervient à plusieurs niveaux. Le plus évident concerne toutes ces interpellations au lecteur/spectateur illustrant la fonction phatique bien connue du pédagogue : « Look well, and take good heed to the ending » (11), ou encore « Ye hearers, take it of worth, old and young », précédemment cité. (904) Ces répliques contiennent en elles-mêmes l'ébauche d'une gestuelle. Pour garder l'attention d'un public, dont tout laisse croire qu'il n'était pas nécessairement cultivé, il faut encore susciter la complicité et l'empathie. Tirer des effets comiques en fustigeant certaines catégories de la population permet de créer une sorte de consensus. Ainsi l'excuse boiteuse de Cousin, arguant d'une crampe à l'orteil pour abandonner *Everyman* à son triste sort, déclenche l'hilarité du public qui pense immédiatement à la goutte qui afflige ceux qui font bonne chère : une allusion transparente au vice de la gourmandise. De même, la remarque lénifiante de Five Wiits voulant coûte que coûte donner une bonne image des prêtres : « I trust to God no such may we find ;/Therefore let us priesthood honour » (764-5) est de nature à faire naître des réactions de désapprobation plus ou moins bruyantes, si la pièce est jouée. Il faudrait encore mentionner le recours à la parémiologie, tous ces proverbes qui rapprochent le public des acteurs et nourrissent un des traits caractéristiques de ce type de théâtre qu'est l'analogie entre l'espace scénique et le *theatrum mundi*. Une fois ces indices de surface repérés, le lien indissoluble entre sermon et jeu théâtral doit être abordé dans son essence même : la structure dramatique avec le pèlerinage sacramentel.

2. Le pèlerinage sacramentel

Le message théologique développé dans *Everyman* repose sur la théorie chrétienne de la grâce qui doit être complétée par l'accomplissement des œuvres pour mériter le salut. C'est par le Sacrifice du Christ sur la croix, ainsi qu'il est rappelé au début de la pièce, que la rédemption historique a été offerte aux hommes. Mais, pour autant, la rédemption n'est donnée qu'au chrétien qui, par l'exercice de son libre arbitre, remplit les conditions nécessaires et suffisantes de la grâce à travers la pratique sacramentaire et les bonnes œuvres. Il faut donc répondre à une double exigence : celle de la foi et celle des bonnes actions : « à quoi sert de dire qu'on a la foi si on n'a pas d'œuvres? » (Épître de Jacques II, 14). C'est cette double contrainte que la pièce illustre.

2.1. Le cadre général

En prélude à l'action, au niveau métaphysique, un Dieu Trinitaire, proche de la figure courroucée du Père, se désespère que les hommes se soient détournés de Lui, pour s'adonner à la poursuite des richesses. Cet oubli prend spécifiquement la forme d'un abandon (le paradigme de *forsake*) de la maison du père (mansion 53) et l'intrigue est – précisément – le récit d'un retour à la maison du père. Il envoie donc la Mort enjoindre à Tout-un-Chacun d'entreprendre un pèlerinage sans plus tarder. Ce qui différencie *Everyman* d'autres moralités, et renforce son intérêt dramatique, c'est la concentration sur l'instant paroxystique de l'assignation à comparaître pour présenter son bilan, et l'enchaînement des actions induit selon un processus irrévocable. La pièce est atypique car au lieu de présenter les étapes successives des Moralités : l'innocence, la tentation et la chute, puis la repentance et la rédemption, elle resserre l'intrigue sur les quelques moments décisifs entre la convocation et la descente au tombeau. La pièce s'inscrit dès lors dans une suspension du temps ; après le départ de la Mort au vers 183, elle se déploie hors des limites d'un temps mimétique pour entrer dans le temps allégorique du théâtre moral, qui n'a plus comme ancrage tangible que la durée de la représentation. Le passage du temps ordinaire au temps de la transcendance divine, celui qui va dans l'histoire biblique de l'Incarnation au Jugement dernier, place *Everyman* dans la double perspective du salut ou de la damnation. La tension dramatique tient à ce que jusqu'alors, dans ce temps d'avant qui n'est que brièvement suggéré par touches successives lors des échanges avec Compagnon, Cousin et Parenté, *Everyman* n'a vécu que dans l'oubli du passé et l'insouciance du futur. La pièce, tout en remettant à sa juste place le temps objectif référentiel, introduit une chronologie contrainte qui en assure l'efficacité en s'appuyant sur le dogme. L'unité formelle découle des étapes imposées par le déroulement du sacrement et la structure est remarquable à travers le défilé de figures allégoriques qui s'inscrit dans une chrono-logie. La progression se plie à une logique linéaire, épisodique qui se distribue en deux mouvements, selon un diptyque : l'un descendant ; l'autre ascendant (Van Laan).

L'épisode charnière est constitué par la rencontre avec les allégories grabataires : Goods (les Biens Terrestres) suivis de Good Deeds (les Bonnes Œuvres). Les échos entre les deux parties contribuent au tressage serré de l'ensemble, et à l'abandon d'Everyman par ses dons de fortune correspond son abandon par ses dons de nature, selon un système d'échos et correspondances et une gradation subtilement ménagée. L'examen de la chronologie permet de bien saisir à quel point la doctrine est au mieux servie par la dramaturgie.

2.2. L'innocence perdue

Ce qui n'aurait pu être qu'errements/errances du personnage éponyme sur l'espace scénique va se structurer d'abord autour d'une série de rencontres avec un premier groupe de personnages allégoriques, dans un ordre théologiquement signifiant, allant de ce qui met le moins en péril l'âme d'Everyman à ce qui la menace au plus près. L'échange avec Compagnon s'installe dans une certaine durée, au cours de laquelle le portrait s'assombrit ; des égarements de jeunesse (bonne chère et luxure) à la promesse, par fanfaronnade peut-être, de se rendre complice d'un meurtre (281). Puis, avec Cousin et Parenté, les liens du sang sont mis en avant : « For kind will creep where it may not go » (316), de sorte que leur désertion ébranle plus intimement le protagoniste. Enfin, avec Goods l'étai se resserre, car si la fréquentation des autres n'est pas incompatible avec l'amour qui doit être porté à Dieu – du moment qu'elle ne s'y substitue pas – le fait de servir conjointement Dieu et Mammon est contraire au dogme : « Vous ne pouvez vous asservir à Dieu et à Mammon » (MatthieuVI, 24). Se trouve abordé, au terme de cette première série de trois rencontres, le péché d'avarice qui, dans l'Angleterre de la fin du XVe siècle, s'est substitué à l'orgueil comme le plus grave des péchés capitaux et auquel Everyman s'est livré immodérément à travers sa passion pour l'argent : « All my life I have loved riches » (388). A ce point, la Roue de la Fortune a tourné pour Everyman et les gains amassés, pesamment empilés, ne sont plus que des entraves sur le chemin qu'il lui reste à couvrir.

Dans la composition dramaturgique, la péripétie intervient alors que la progression descendante du personnage principal, et le tropisme de la damnation qui le destine implacablement à l'Enfer sub-scénique, se précisent : « To your soul's heaviness » (505) « Everyman, I am sorry of your fall » (514). Paradoxalement, Goods, ligoté et entassé en sacs, joue un rôle dynamique sur le plan dramatique et théologique ; il constitue le pivot de la pièce aux sens théâtral et doctrinal. C'est en dessillant les yeux d'Everyman, en lui révélant que bien que les possessions matérielles puissent aider à s'acquitter d'une dette ou à se tirer d'une mauvaise passe dans le monde d'ici-bas : « and ye in the world have sorrow or adversity » (401), il ne saurait en être de même pour les affaires de Dieu, que Goods fait avancer l'intrigue et oriente la pièce vers son deuxième mouvement dramatique. Le constat, sous forme d'*anagnorisis* d'Everyman : « Lo, now was I deceived ere I was ware » (435), accompagné de la prise de conscience tragique du temps qui presse : « And all I may wite my spending of time » (436) scellent le nadir du parcours : une épiphanie inversée en quelque sorte, quand il apparaît à Everyman que les biens de ce monde, ainsi que le temps, ne lui sont que prêtés. En cet instant, il est facile d'imaginer que le regard de l'acteur, dirigé vers le sol, traduit les affres de la chute aux enfers (475). Pourtant, selon une logique du retournement, c'est au moment où le personnage au plus bas de son abattement psychique et moral se laisse envahir par une détresse extrême, mais qui néanmoins reste en-deçà du désespoir : « Thus may I myself hate » (478), que point la voie du salut de son âme. Le sentiment de honte et la perte de l'estime de soi restaurent l'humilité qui mène sur la voie de la contrition. L'allusion à l'Esprit Saint est perceptible dans le questionnement adressé par Everyman : « Of whom shall I now counsel take ? » (479), juste avant que ne lui reviennent en mémoire ses Bonnes Œuvres. Le passage de Goods à Good Deeds, riche sur le plan onomastique et spirituel, agit comme le point de basculement de l'intrigue, entre le trop-plein des biens terrestres et la maigreur exsangue des bonnes œuvres. Doctrinalement, le message est d'une simplicité biblique : seul le passage de l'amour des biens terrestres thésaurisés à l'amour désintéressé d'autrui peut remettre la diégèse en mouvement, et Everyman sur la voie de la rédemption.

2.3. Le deuxième mouvement du diptyque

Le deuxième mouvement de la moralité se concentre sur les étapes successives de l'itinéraire sacramental para-christique. La structure parataxique, mais néanmoins cumulative de l'intrigue, est reprise avec l'arrivée inattendue de Knowledge. Convoquée par sa sœur Good Deeds – à ce point ce n'est plus Everyman qui par la pensée fait apparaître les personnages – Knowledge (la connaissance de soi et la reconnaissance de ses péchés), par sa seule présence, signifie que le héros ressent déjà les premiers frémissements de la grâce, et elle lui servira de viatique sur le chemin de la pénitence et du pardon. Le fil dramatique suit alors les étapes successives du parcours sacramentaire : le désir de s'amender, la confession, la satisfaction, la réparation. Everyman devient clairement l'acteur de son rachat quand, après avoir imploré la clémence de Dieu et l'intercession de la Vierge-Marie, il se livre à un exercice de pénitence à l'aide d'une corde de Bernardin/le fléau/la discipline [vers 605 : « Knowledge give me the scourge of penance. »]. Good Deeds, renforcée par la flagellation

d'Everyman et par son état de repentir, promet d'accompagner le protagoniste devant son « Juge ». Symboliquement, la rédemption est ponctuée par des actes qui se prêtent à une dramatisation ; quand Everyman revêt la robe de contrition, ou encore quand il énonce publiquement : « Here before you all present » (698), les termes de son testament. L'introduction de quatre nouvelles allégories : Beauté, Force, Discernement et Cinq Sens insère un palier supplémentaire dans le schéma ascendant de la moralité, tout en paraissant répliquer la série de rencontres de la première partie. En effet, les dons de nature sont liés à la vie physique du corps et ils prennent leur congé d'Everyman selon une chronologie qui correspond aux étapes de la déchéance physique. La seconde séquence de désertions est donc moins une suite de trahisons qui pousserait progressivement le personnage dans la solitude, que des révélations successives. Les dons de nature par ailleurs ne sont pas moralement mauvais mais abandonnent Everyman selon la succession des quatre âges. C'est en se dépouillant de ses fonctions vitales que le héros se rapproche de la vraie vie : l'éternité dans l'amour divin. L'affaiblissement physique : « Alas, I am so faint I may not stand » (788) intervient alors que l'âme se fortifie. La tripartition des biens et des attributs de la vie terrestre, qui est une constante de la théologie médiévale, justifie donc la distribution des personnages et l'ordre de leur apparition sur la scène. Après les dons de fortune, inessentiels et trompeurs – représentés par des figures masculines – et les dons de nature, qui peuvent concourir au salut dans l'exercice des bonnes œuvres (à travers Discretion, en particulier), il ne reste plus en scène que les dons de la grâce : Knowledge et Good Deeds. Si la première n'accompagne pas Everyman dans la tombe et au-delà, c'est parce que son rôle de guide et conseillère « Everyman, I will go with thee, and be thy guide » (522) a atteint son terme, et qu'une fois traversées toutes les étapes qui mènent à la grâce, elle devient une voix chorique commentant l'élévation de l'âme du personnage rédimé (890-893). Par son efficacité dramatique, qui tient à la concentration inouïe de la destinée humaine dans le cadre temporel contraignant de la Moralité et, au sein de celle-ci, par le resserrement de l'intrigue sur son étape finale, le pèlerinage sacramentel place Everyman dans une tension entre fini et infini. Le pèlerinage dans *Everyman*, recentré sur un espace-temps liminal, est, à maints égards, intangible à l'échelle de l'expérience sensible des hommes. Il ouvre par une succession de cercles concentriques sur la perspective élargie de la vie spirituelle tout entière, elle-même circonscrite à un niveau supérieur dans le cercle encore plus étendu de l'histoire de l'Incarnation. Toute représentation est dès lors à replacer dans cette rencontre entre l'humain et le divin qui reconstruit à chaque fois le lien de continuité entre le temporel et l'éternel. Le jeu théâtral est dès lors à envisager dans sa dimension sacrale ; les paroles et les gestes ayant vocation à toujours signifier plus qu'il n'est montré – l'au-delà par-delà le visible.

3. Le signe théâtral : la congruence essentielle de la fable et de la Vérité signifiée

3.1. La double référence

Everyman, allégorie dramatisée, renvoie à une réalité extra-scénique qui n'est pas de nature historique, anecdotique ou accidentelle, mais d'ordre métaphysique, en convoquant l'ultime, l'absolu et l'ineffable. Si le spectacle présuppose une tension entre ce qui est donné à voir et ce qui est signifié, ainsi que le démontrent les travaux d'Anne Ubersfeld sur la double référence, cette logique est poussée à son paroxysme dans la Moralité. Le jeu scénique – les acteurs, l'espace et le temps – vise l'irreprésentable : le mystère de la grâce divine et l'acte de foi qu'il exige. Il s'agit donc de faire appréhender par l'entendement ce qui sur scène ne peut que faire l'objet d'une monstration ; susciter l'invisible à travers le visible. La moralité *Everyman*, en tant qu'abstraction théâtralisée, s'adresse à la fois à l'intellect à travers l'extensivité du sens, et aux affects en exprimant l'intensité du vécu. L'action représentée est foncièrement ambivalente puisqu'elle se situe entre la réalité tangible – l'expérience du *Moriens* dans laquelle certains de nos contemporains ont pu lire un examen clinique des attitudes avant la mort – et la vérité allégorique. C'est ce télescopage des plans de référence, ou encore diaphore théâtrale qui, par superposition du niveau divin, et de la comédie humaine, contribue à l'alliance de la théologie et de la théâtralité. Si le plaisir de la diaphore est celui de contempler une action simultanément inscrite dans l'ici et dans un ailleurs, alors la *platea* est perçue simultanément comme l'esprit et l'âme d'Everyman, l'espace qui récapitule l'ensemble de ses tribulations en ce bas-monde et qui subsume *in fine* le destin mortel de tout homme en tout temps.

La puissance du message de la pièce relève de l'élémentarité du propos qui touche au plus fondamental de l'expérience humaine. L'intrigue, par sa simplicité, transpose sous la forme d'un événement unique – la rencontre d'Everyman avec la mort – ce qui relève pour chacun du mystère dernier. La scène devient le lieu d'un investissement imaginaire et un moment extrait à la quotidienneté pour conforter la foi. Les personnages atteignent ainsi la puissance hiératique du masque à travers un schéma actantiel qui distribue les rôles sur un plan métaphysique, réactivant discrètement la psychomachie. Ainsi les figures du refus, incarnées par Fellowship, Kindred et Cousin se ramènent-elles à un trait psychologique unique, qui est l'incapacité de l'oubli de soi et ce, nonobstant les quelques modulations dans la formulation des mauvais prétextes. Les figures du

secours, Knowledge, Confession et Discretion, Strength, Five Wits et Beauty ne font également que remplir la fonction que porte leur titre. Ce qui participe encore de l'esthétique du masque c'est le recours aux propos lacunaires pour introduire les personnifications qui demeurent à l'état d'esquisse et donc en partie élusives : « I have a sister that shall with you also/ Called Knowledge » (520), sachant que l'entité ainsi désignée a pu susciter diverses gloses interprétatives. Enfin, ce qui confère encore aux allégories la puissance du masque c'est leur valeur archétypale dans laquelle le spectateur peut se projeter tout en transcendant les limites de son moi.

3.2. L'intensification des émotions

L'attrait théâtral de la pièce, et en corollaire, l'efficacité de son message théologique, tiennent à la force d'empathie qu'elle suscite au moyen de l'intensification des émotions. En complémentarité avec un niveau de réception intellectuel, il convient donc d'envisager une dimension sensible. C'est l'insistance sur la mise en forme théâtrale, l'intérêt porté au « référent performant », tout ce qui est concret et tangible sur l'espace scénique, qui a valeur d'interpellation auprès du public. Cette attention toute particulière prêtée à la dramaturgie revêt différents aspects. D'abord il y a ce sens de l'immédiateté dramatique si prégnant dans la scène paradigmatique de la rencontre entre Death et Everyman (reprise sur le mode de la comédie dans *Death Takes a Holiday* ou du drame métaphysique dans *Le septième Sceau* de Bergman). Le personnage éponyme est englué dans le *hic et nunc*, au point qu'il demande à Death s'il reviendra sur terre après avoir accompli son pèlerinage (146-149). Ce que Death lui fait redécouvrir, c'est le lien entre les trois dimensions de la temporalité à échelle humaine – les actions passées ont des conséquences présentes – et ensuite le fait que cette temporalité soit englobée dans le temps de la transcendance. Il se retrouve en état de péché et donc potentiellement damné : les choix du passé ont aussi des conséquences dans l'au-delà du temps, pour la survie de l'âme après la mort. Le réapprentissage effectué par Everyman est celui de cette double temporalité, entre autres. Si le personnage, au départ, n'est pas effrayé, simplement dérangé dans ses activités : il faut voir là la manifestation en creux de l'oubli dénoncé par Dieu, puis par Death. L'identification impossible est à l'étiage de la négligence : énorme. La puissance d'interpellation de la pièce réside dans cet écart : cette scène est un révélateur, une injonction, un cri d'alarme : « be charitable now, in this world ». Ce que voit le spectateur, c'est ce qu'il est lui-même effectivement l'essentiel du temps : un pécheur non repent, qui tient les biens et les valeurs terrestres pour pérennes et les seuls qui soient. Everyman voit un squelette, mais ne comprend pas que c'est une rencontre avec la mort, il est sensible au palpable mais pas au métaphysique – à la mesure de son oubli de l'amour divin et de l'exigence de réciprocité qu'il comporte. Le public perçoit davantage, parce que c'est dans la nature de la moralité en général d'être une pièce qui montre et explique. Ce que le public doit voir, c'est précisément cette terrible ignorance d'Everyman. Pour cela, il doit en savoir plus que lui, être témoin de l'écart entre ce qui devrait être connu et ce qui ne l'est pas. Le public sait qu'Everyman ne sait pas, mais apprend également que, dans le quotidien en-dehors de la pièce, il est un Everyman : il oublie que la mort vient frapper chacun à tout moment, ceux qui sont prêts et les autres. Everyman est donc globalement un exemple et un contre-exemple : faites comme lui, soyez charitable et repentez-vous. Mais ne faites pas comme lui : soyez charitables toujours et n'attendez pas pour vous repentir, confessez-vous régulièrement pour restaurer en vous l'état de grâce, car quand la mort survient il est trop tard pour le faire. En disant les choses encore autrement : Everyman a oublié qu'il était mortel. La première moralité anglaise, irlandaise en fait, est fragmentaire mais connue grâce à son prologue. Elle porte le titre de son personnage principal : *Pride of Life*, ou encore *King of Life* – celui qui se croit plus fort que la mort.

3.3. L'accessoire théâtral

Le sens de l'urgence est encore rendu palpable par un accessoire théâtral : le livre des comptes qui ne saurait être tenu pour une simple métaphore. Par un mouvement du général au particulier, voire du religieux au profane, la notion du Jugement « general reckoning », (20) qui est la raison d'être de la pièce, trouve un pendant tangible et concret dans le monde sensible : le registre comptable, métonymiquement associé au marchand. La référence au bilan déclenche le compte à rebours : une logique arithmétique, celle du temps contre l'argent « twelve year » ; « a thousand pound », qui est invalidée au niveau métaphysique par Knowledge quand elle déclare que « God, give you time and space ! » (608) Le livre de comptes se prête aisément à la double lecture allégorique, les pertes et profits gardant conjointement leur acception littérale mercantile et métaphorique morale. L'ironie dramatique tient à ce qu'Everyman croit pouvoir poursuivre son chiffreage « my writing is full unready » (186) quand la mort attend un bilan clôturé : « book of count » (104) et non « counting-book » (136). Le regard porté sur le livre de comptes, accessoire déterminant décidément, véhicule le message théologique. A l'aune du temps éternel, l'argent thésaurisé leste le pécheur et entrave son pèlerinage, ainsi que Goods – les biens terrestres – le fait cyniquement remarquer à Everyman. Le retournement de Goods en Good Deeds, qui marque le début du chemin vers la rédemption, ne lève pas pour autant l'incertitude qui demeure autour du livre de comptes : celui du lien entre le mesurable et

l'incommensurable, avec d'un côté le caractère comptable des bonnes œuvres et de l'autre le mystère insondable de la grâce divine.

3.4. La théâtralité du texte

Enfin, l'hyperthéâtralité du texte, qui le rend facilement jouable en intérieur comme en extérieur, n'échappe pas même à une lecture silencieuse. Ce surinvestissement des codes dramaturgiques n'a rien d'une autoréflexivité qui couperait la représentation de son public, c'est même tout le contraire. L'identification des personnages est permise au premier chef par la réflexion méta-dramatique d'un personnage déjà présent sur scène et qui va soit appeler, soit désigner le nouveau venu (Lo, yonder I see). La valorisation du jeu scénique, en scandant les stations du pèlerinage, explicite la signification profonde de ce qui s'accomplit et, ce faisant, la magnifie à travers un tempo qui ralentit le progrès (*progress*) de l'intrigue, pour accorder toute son importance à chaque étape. Ainsi les différents moments du débat intérieur d'Everyman dans le processus de sa rédemption sont-ils extériorisés par l'échange scénique et la gestuelle : « Now go we together lovingly/To confession » (535/6). Certaines répliques ne font d'ailleurs que commenter ce qui est donné à voir, comme pour en redoubler l'effet. « I lie here in corners » (394) et « Here I lie, cold in the ground » (486) viennent par exemple en écho renforcer l'isotopie de l'anéantissement physique et moral. Aux antipodes des stratégies de distanciation, le texte franchit la ligne de démarcation entre acteurs et auditoire à travers des répliques qui résonnent en tout un chacun. Les vocatifs obliques, adressés aux partenaires du jeu, selon le principe de la double énonciation, sont en fait destinés à tous les spectateurs présents : « Everyman, stand still ! » (85) ; « Everyman, harken what I say » (706). Il s'agit moins de faire comprendre, selon le procédé didactique évoqué plus haut, que de saisir le corps et l'esprit tout à la fois. Il faudrait encore évoquer l'ostension en tant qu'accentuation de la théâtralité puisqu'à la représentation s'ajoute l'acte conscient de monstration. Selon ce procédé, le mode exclamatif ou interrogatif sont employés pour mettre en relief, voire styliser par l'épuration, un moment lyrique ou pathétique. Quand l'ostension est associée à la répétition, l'émotion momentanée s'immobilise un instant dans l'expression hiératique : « sin [...] / in the end causeth the soul to weep » (14/15) et « Alas, I may well weep with sighs deep ! » (184)

4. L'esthétique du dépouillement

Comparée à d'autres moralités comme *The Castle of Perseverance*, *Wisdom* ou *Mankind*, *Everyman* se caractérise par le dépouillement de son intrigue et par l'élémentarité de son propos. Les vices ne s'affichent pas, ce qui n'implique pas l'absence des péchés qui sont leurs pendants, mais plutôt leur présence sournoise et insidieuse subtilement disséminée derrière le masque des allégories sociales de la première partie, et bien sûr celui de Goods. Cette économie et cette concision, en contribuant à une unité d'effet, renforcent le message théologique. Les complications de la diégèse et les rebondissements liés au thème de la rechute, aux diverses hésitations ou tentations qui diffèrent le moment de la conversion, ne se retrouvent pas dans la pièce dont l'architecture ne garde du paradigme du *Pèlerinage de vie humaine*, formalisé par Guillaume de Deguileville au XIV^e siècle, que la phase ultime. La structure, procédant par répétition, récapitulation, reformulation et rétrospection correspond à la démarche intellectuelle des exercices de piété dans une culture imprégnée du religieux. L'itinéraire d'*Everyman* est si nettement ciselé que s'y retrouve sans peine la règle des trois unités aristotéliennes. Mais au-delà du respect des contraintes formelles c'est sans doute dans l'extériorisation et la théâtralisation d'un drame intérieur non visible, tendu tel un miroir à la contemplation du public, que la pièce s'approche au plus près de la tragédie grecque. La simplicité principielle du drame peut être étudiée selon deux angles : l'économie du décor et la forte suggestivité d'une langue sobre et efficace.

4.1. Le dépouillement scénique

Bien que rien ne soit connu des conditions dans lesquelles *Everyman* a pu être représentée avant le XX^e siècle, ni même si elle le fut, le diagramme préservé de *The Castle of Perseverance* suffit à montrer à quel point, par contraste, les moyens techniques requis sont sommaires. Nul besoin d'un théâtre en cercle, censé traduire la vision médiévale de la terre, ni d'un talus ou fossé pour l'entourer, et le nombre des échafauds peut lui aussi être réduit. Du côté des accessoires, en sus du livre de comptes déjà cité, suffisent à ponctuer l'action, le fléau, la tunique et la croix. Afin de véhiculer le message doctrinal, l'espace scénique doit avant tout souligner l'opposition entre l'horizontalité et la verticalité, avec *a minima* un échafaud (ou *sedes*) sur la *platea*. La déambulation de l'acteur traduit le parcours en ce bas monde de tout homme : l'*homo viator*, et d'ailleurs une adaptation cinématographique récente (*The Summoning of Everyman*, 2007) suit les pérégrinations de l'acteur dans la campagne anglaise. Dans la mise en scène, l'étendue de l'espace, symboliquement essentielle pour traduire la destinée, peut être suggérée par la proxémique : le contrôle des déplacements des comédiens. Le regard est lui aussi primordial, les yeux d'Everyman sont de plus en

plus tournés vers le sol à mesure que ses amis d'hier l'abandonnent. L'abaissement des yeux marque la rupture avec le regard maintenu à hauteur d'homme quand le personnage vivait dans l'aveuglement du présent. Ajouté à l'élévation du regard au moment où la perspective de l'outre-tombe devient pressante, la téichoscopie – le regard porté hors des limites de la scène – exprime l'appel de l'au-delà. L'échafaud est la traduction de la verticalité qui caractérise la vision cosmologique de l'univers au Moyen Âge. La figure de Dieu – et ce n'est pas le moindre des paradoxes de ce théâtre de représenter l'incréé – en majesté, trône au sommet. Par son apparence, quels que soient les accessoires et attributs que le metteur en scène lui prête, il doit immédiatement symboliser la transcendance et l'absolu. Entouré comme il doit l'être par les côtés et le toit de l'échafaud, le personnage divin se retrouve inséré dans un cadre qui visuellement évoque d'autres représentations artistiques de Dieu. La polarité entre le haut et le bas acquiert une dimension cruciale à l'instant de la descente dans la tombe. La perte des oripeaux corporels déjà destinés à devenir glaise doit pouvoir être appréhendée au moment même où le chœur des anges annonce la contemplation béatifique :

Now hath he made ending;

Methinketh that I hear angels *sing* (890-891)

L'image scénique, dans l'idéal, traduit l'effet de sens – la concomitance de la chute et de l'ascension – produit par le distique à rime plate. L'union de l'âme du défunt à Jésus, célébrée comme des épousailles, conformément à la tradition médiévale, est magnifiée par une prière chantée. La musique – art immatériel par excellence – traduit dans le meilleur esprit néo-platonicien, tout à la fois l'apurement du bilan « Thy reckoning is crystal clear » (898) et l'harmonie des sphères : « Now shalt thou into the heavenly sphere » (899).

4.2. Le sens partagé : l'art de la litote

La langue se plie, elle aussi, à la nécessité dramaturgique, d'une part en exprimant la conversion d'Everyman par le passage du registre gnomique à la parole chrétienne, et d'autre part à travers une simplicité lexicale qui donne à entendre bien plus que ce qu'il n'est dit. Toute une sagesse du quotidien, qui n'a cure de l'avenir, s'élabore autour de sentences et de maximes sur l'amitié, la parenté et les biens matériels. Parmi les amis, il y a ceux sur lesquels on peut compter : « Then be you a good friend at need » (229), ou pas. A quelques répliques d'intervalle les propositions paraissent pouvoir se contredire. Les fondements instables de propos trop vite énoncés sont source d'ironie dramatique quand celui qui les profère agit exactement à l'opposé de ce qu'il avance :

Fellowship : « For he that will say, and nothing do

Is not worthy with good company to go" (235-6)

La langue proverbiale souligne l'écart entre le dire et l'agir ; elle est dénuée de fondement ontologique. Dans la première partie, il peut paraître étonnant que ce soit au moment même où Everyman touche au plus près une vérité biblique qu'il introduit une précaution oratoire : « *It is said* 'In prosperity men friends may find/Which in adversity may be full unkind' » (309/310). Pourquoi cet ajout de « it is said », quand le reste du temps le personnage s'en tient au psittacisme ? A travers les proverbes, les mots circulent comme une monnaie d'échange et leur valeur semble pouvoir s'infléchir, au gré des circonstances, parce qu'ils n'ont pas de contrevalet tangible. A l'inverse, la parole inspirée que Everyman fait progressivement sienne, porte une sagesse positive qui élève l'esprit jusqu'à la conscience, au repentir et à la purgation des fautes passées. Elle fonde la réconciliation entre l'être et sa vérité, qui est de vivre dans la grâce divine à travers l'accomplissement des sacrements : « Yet let my name be written in Moses' table » (596). Au final, la force argumentative de la pièce tient à ce qu'elle ne sacrifie pas au style doré, orné (*aureate diction*), ni davantage à la rhétorique complexe du discours homilétique. Elle opte pour une langue orale, ancrée dans l'expérience concrète accessible au plus grand nombre. Les formulations souvent laconiques définissent une zone de non-dit qui incite la participation imaginative du lecteur/spectateur. Ainsi, lorsque Everyman se voit abandonné par Fellowship, il déplore dans une simplicité pathétique que : « We have loved long, and now I need » (285). Le vers octosyllabique, coupé à l'hémistiche traduit, par une économie consommée, et la force d'une amitié passée que rien ne semblait devoir entamer, et la solitude à l'approche à la mort. Entre les deux propositions, le « and », pudiquement interposé, laisse à chacun le soin de gloser mentalement la rupture du lien. L'art de la litote invite au partage du sens.

Conclusion

Le paradoxe d'Everyman, dans l'articulation entre théâtre et théologie posée par le sujet, se joue autour de la tension entre l'excès et la réticence. D'un côté, l'homogénéité de l'intrigue, le tressage serré des réseaux d'images, la concision d'une langue simple le plus souvent, pour ne rien dire du surcodage des codes dramatiques, rendent le texte éminemment spectaculaire, voire, en risquant le néologisme, *spectacularisable*. De l'autre, la pièce par son art de la litote n'entame jamais les zones de non-dit et les silences qui participent de l'ineffable du mystère célébré, celui de la rencontre de l'humain et du divin. L'intrigue, en rétablissant la chaîne des causes et des conséquences entre le

passé et le présent, se tourne vers un avenir qui fait basculer le temps sublunaire dans cet autre du temps, l'éternité, dont la perspective intensifie chaque étape du pèlerinage sur le point de se clore. Car ce qui peut paraître aujourd'hui le plus abstrait – le message théologique – constituait à l'époque où la pièce fut écrite la vérité essentielle, celle qui transcendait le monde imparfait et éphémère de la réalité quotidienne. Ainsi, même si l'efficacité de l'agencement dramatique ne peut qu'être saluée, et à ce titre *Everyman* constituerait un jalon intéressant entre la tragédie aristotélicienne et les *well-made plays*, il ne faut jamais oublier que ce qui apparaît comme une technique aboutie ne fait qu'assurer la médiation de vérités éternelles.

Aujourd'hui, ce sont peut-être moins la théologie et le rappel du dogme qui constituent la raison d'être de la pièce pour beaucoup et qui justifient ses mises en scène, que l'eschatologie et la thanatologie, qui renvoient chacun à l'expérience redoutée, ou apaisée de sa propre mort. La théâtralité n'en demeure pas moins dans un rapport dialectique avec la métaphysique, car cette rencontre avec ce qui peut être lu/vu comme anéantissement, est aussi un appel au dépassement de soi.

Repères bibliographiques :

BACQUET, Paul. "Everyman et l'orthodoxie catholique médiévale" *Études Anglaises* 35/3 (1982), 296-310.

CARRUTHERS, Leo. *Reading Everyman*. Paris : Atlande, 2008.

GARNER, Stanton B. Jr "Theatricality in *Mankind and Everyman*" *Studies in Philology* 84/3 (1987), 272-285.

KAULA, David. "Time and the Timeless in *Everyman* and *Dr Faustus*" *College English* 29 (1960), 9-14.

LASCOMBES, André. "La Semonce de Tout-Homme ou la vertu théâtrale de la moralité" in DUCHET Jean-Louis et GAUVIN Claude, eds., *Présentation historique et critique d'Everyman*. Coll. AMAES 8, Poitiers : AMAES, 1982.

MAGUIN, Jean-Marie. *Everyman, ou la question de l'au-delà au Moyen Âge*. Paris : PUF-CNED, 2008.

POTTER, Robert. *The English Morality Play: Origins, History and Influence of a Dramatic Tradition*. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

RYAN, Lawrence V. "Doctrine and Dramatic Structure in *Everyman*" *Speculum* 32 (1957), 722-735.

SCHMITT, Natalie Crohn. "The Idea of a Person in Medieval Morality Plays" *Comparative Drama* 12 (1978) 23-34.

UBERSFELD, Anne. *Lire le théâtre*, Paris : Belin Sup/Lettres, 1996.

VAN LAAN, Thomas F. "Everyman: A Structural Analysis" *PMLA* 78 (1963), 465-475.

VIAL, Claire. "Everyman and the Bowels of Tragedy" *Études Anglaises* 61/4 (2008), 387-399.

Georges LETISSIER (Université de Nantes) avec la collaboration de Claire VIAL (Université de Paris Sorbonne-Nouvelle)

2 COMMENTAIRE DE TEXTE EN ANGLAIS

Discours du sénateur Hubert Humphrey au Sénat, 10 octobre, 1973, reproduit dans le Congressional Record

Comme l'an dernier, l'épreuve de civilisation à l'écrit consistait en un commentaire de texte. Les observations qui suivent reprennent donc en grande partie celles déjà formulées dans le rapport précédent, les défauts méthodologiques semblant se reproduire d'année en année. Une lecture attentive de ces pages devrait amener les candidats à ne plus commettre les mêmes erreurs.

Niveau de langue

Si certaines copies ont ravi les correcteurs par la richesse et l'élégance de l'expression écrite, beaucoup affichaient des fautes consternantes à ce niveau, sanctionnées par un « malus » de un à trois points, suivant le nombre et la gravité des erreurs. Rappelons qu'un commentaire ou une dissertation constituent un tout et qu'un anglais approximatif nuit à l'appréciation des connaissances ou qualités d'analyse du candidat. Il convient ici de rappeler un élément de base et de simple bon sens : l'agrégation d'anglais confère à ses lauréats le privilège d'enseigner la langue, ainsi que la culture des pays anglophones, dans les établissements d'enseignement secondaire, voire au-delà.

On a relevé les mêmes travers que l'an dernier : syntaxe bancale ; utilisation du présent historique, qui est très rare en anglais (sauf dans les chronologies) ; valse-hésitation entre le présent et le passé, parfois dans la même phrase ; erreurs grossières sur les verbes irréguliers ; fautes d'accord (exemples : sujet singulier et verbe au pluriel, mauvaise concordance des temps) ; emploi erroné des déterminants ; erreurs sur le choix des déterminants possessifs ; emploi du prétérit après des modaux, etc. La liste n'est malheureusement pas exhaustive.

Sur le champ lexical spécifique au texte présenté cette année, des erreurs récurrentes ont été constatées. Ainsi, rappelons que le mot « argumentation » n'existe pas en anglais, qu'il n'y a jamais d'article défini devant les titres suivis d'un nom (on dit « Senator Humphrey » et non « *the Senator Humphrey », « President Nixon » et non « *the President Nixon ». Public opinion et society ne sont pas, non plus, précédés de l'article défini. Le terme « Democrat » (toujours avec une majuscule, comme pour « Republican » dès lors qu'il s'agit des partis) est un nom. L'adjectif correspondant est Democratic (Democratic Party, Democratic Senator) et porte la majuscule dans ce sens. On rappellera également que depuis 1865 et la consolidation de l'Union, les Etats-Unis ne sont qu'un et sont donc régis par un singulier en anglais (The United States is...). Les noms d'institutions (Congress, the Presidency) ne peuvent être suivis de who, ni de his. Enfin, le transfert de termes britanniques est totalement inacceptable. Les institutions américaines comptent des Secretaries et non des Ministers, un Congress et non un Parliament, des Congressmen ou Members of Congress et non des Members of Parliament, un Secretary of State et non un Secretary of Foreign Affairs, etc. On rappellera en outre qu'en général un Congressman appartient à la Chambre basse et que les sénateurs, bien que Members of Congress, ne sont pas désignés comme Congressmen/women. Ce sont là des erreurs facilement évitables et qui, répétées plusieurs fois dans un devoir, indiquent une méconnaissance grossière du système américain qui est sanctionnée par les correcteurs.

Les connaissances

Certaines copies révélaient une maîtrise parfaite de la thématique, mais les membres du jury ont trop souvent constaté de sérieuses lacunes. Le texte proposé requérait notamment des connaissances de base mais précises sur :

- la répartition des pouvoirs du législatif et de l'exécutif en matière de politique étrangère et de guerre,
- le fait que le Congrès n'a pas pour seule fonction de faire les lois ; il en contrôle aussi l'exécution (oversight) ;
- la période, extrêmement riche en tensions multiples (il fallait mentionner la situation de *divided government* et le Watergate) mais également en espoirs (cessez-le feu au Vietnam, détente avec les pays communistes) ;
- comment le Congrès (ainsi que la Cour Suprême), depuis 1933, a facilité la tâche de l'exécutif en lui accordant de plus en plus de pouvoirs dans le domaine de la politique étrangère. Trois ou quatre exemples étaient attendus ;
- les efforts du Congrès pour regagner un peu de terrain et rétablir un vrai système de *checks and balances* (2 ou 3 exemples) ;
- le War Powers Act : résumé des principales clauses et portée de la législation ;
- le système du veto.

En revanche, il fallait éviter de trop longs développements, forcément hors sujet, sur le Watergate ou la guerre du Vietnam. Le Watergate n'est important que parce qu'il accroît le climat de défiance du Congrès face au Président et qu'il facilite donc l'adoption d'une loi censée restreindre les pouvoirs présidentiels. La guerre du Vietnam est au cœur de la problématique mais là aussi il convient de n'en retenir que ce qui est pertinent. En d'autres termes, il ne fallait ni omettre le Vietnam et le Watergate, ni leur consacrer des pages entières. Il en est de même pour l'*impoundment* : cette procédure ne devait être perçue que comme marque, de la part de l'exécutif, d'une volonté d'extension de ses prérogatives. Un long développement n'était pas pertinent. Au moment de commencer l'épreuve il convient d'avoir toujours à l'esprit l'axiome « le sujet, tout le sujet, mais rien que le sujet ». Les connaissances qui ne sont pas directement utiles à la démonstration entreprise doivent être bannies du développement.

Une analyse approfondie du texte permettait d'éviter la diabolisation du président Nixon. Les candidats ne devaient pas se montrer plus négatifs que Humphrey à son égard, ni lui prêter des actions qu'il n'a jamais commises ; ils éviteront tout jugement sur les personnes. A cet égard le jury a relevé de nombreuses confusions entre Nixon et Reagan : le soutien aux contras du Nicaragua, les ventes d'armes secrètes à l'Iran, appartiennent à l'Administration Reagan, pas à celle de Nixon. Une solide connaissance historique de la période au programme aurait permis d'éviter ce genre d'anachronismes.

Autre erreur fréquemment constatée, qui relève d'une connaissance approximative à la fois du processus législatif et de la chronologie : penser que Humphrey tentait de convaincre ses homologues de voter pour la WPR. Or, il est clair ici qu'après plusieurs années de débat, les deux Chambres se sont finalement mises d'accord, en conférence, sur un texte commun (« We have developed and agreed upon legislation... » l. 65, « In the final version of the war powers legislation before us », l. 68). Conformément au processus constitutionnel, ce texte sera présenté à la signature du président, mais celui-ci a fait savoir qu'il opposerait son veto. Le discours de Humphrey prépare donc à une réponse au veto présidentiel, et non à un processus législatif de vote simple d'un projet de loi qui, dans le cas présent, a déjà été entériné par le Congrès.

De multiples erreurs, relevant d'une méconnaissance grossière de la Constitution, du système et des termes politiques ont également été observées (exemple : ce n'est pas le Congrès qui signe les traités mais le Sénat qui les ratifie, etc.). De même, le terme *bipartisanship* a souvent fait l'objet de contresens : il s'agissait de l'alliance des Démocrates et des Républicains au Congrès (nécessaire ici pour contrer l'éventuel veto présidentiel), et non d'une alliance Maison-Blanche/Congrès. L'expression *regional clashes* a aussi souvent été comprise comme des émeutes en « province », aux Etats-Unis, alors qu'il s'agissait de ce qu'on l'on appelle des conflits régionaux (dont le Vietnam) par opposition à mondiaux.

Dans de trop nombreuses copies, les deux points centraux du discours, à savoir la responsabilité du Congrès dans les abus présidentiels, sa « permissivité », et la *War Powers Resolution* ont simplement été mentionnés sans faire l'objet d'un développement, pourtant absolument nécessaire ici. Mais ce rapport, central dans le texte, devait être vu en tension, car en cas d'échec politique, le partage de la responsabilité peut se révéler soit désastreux, soit au contraire salvateur. Ceci explique l'envolée rhétorique de la fin, de la part d'une personnalité qui a participé largement à l'escalade au Vietnam. Plus largement, on avait dans cet argument central du discours de Humphrey l'idée qu'il existe une dynamique constitutionnelle.

En même temps, réduire, comme l'ont fait l'immense majorité des candidats, la politique étrangère à la décision de faire la guerre ou de lancer la bombe atomique, c'est mal rendre justice à la complexité et à la richesse de la vie politique d'une nation.

D'ailleurs, plus généralement, le jury a constaté que dans un très grand nombre de copies, le candidat ne se livrait pas à une analyse politique du texte, mais s'en tenait à une lecture au mieux rhétorique, au pire impressionniste, voire, ce qui est plus grave encore, psychologisante. Il s'agit, rappelons-le, du discours d'un homme politique important, fait au cœur des institutions américaines, et à une époque d'intenses luttes au sein du pouvoir, ou des pouvoirs. On ne pouvait donc, sous peine de contresens, faire l'impasse sur l'exégèse politique. Au lieu de cela, le jury a souvent lu dans les meilleurs cas un travail sur la rhétorique. Outre qu'il ne fallait pas trop exploiter un filon qui se révélait ici assez court (ce n'est pas un très grand exemple de rhétorique politique, tant s'en faut), pour qu'une telle approche soit pertinente, il fallait qu'elle produise des résultats qui dépassent les évidences que l'on peut traiter en une demi-phrase. Le psychologisme non plus n'était pas de mise. Dire que Humphrey « a honte pour ses collègues », « se repent », même « sente le besoin de rappeler les principes démocratiques » met en avant, comme principe explicatif, des déterminations qui relèvent du domaine de la conscience et dont on ne peut rien dire, surtout pas dans un extrait si bref.

Technique du commentaire

Rappelons d'emblée qu'un commentaire de texte en civilisation n'est ni une longue paraphrase, ni un placage de cours, ni une analyse stylistico-linguistique. Dissserter, entre autres, sur « I believe », sur l'utilisation de / ou de we n'a aucun sens ici. On rappellera que des énoncés comme « Humphrey's careful choice of words », « Humphrey uses objective arguments » sont à proscrire car ils ne relèvent pas du commentaire ou de l'analyse.

Le danger de paraphrase était réel ici car ce discours exprimait clairement quelques idées force et ne recélait aucun passage cryptique, d'où bon nombre de développements platement descriptifs là où on attendait de l'explicatif. Les candidats doivent trouver, dans le texte, l'idée critique qui orientera l'ensemble du commentaire, bâtir leur argumentation en fonction d'elle, expliciter les allusions et étayer leur propos par les connaissances appropriées. Dans le cas présent, cette idée critique était clairement la responsabilité du Congrès dans le déséquilibre des pouvoirs entre législatif et exécutif.

Il faut aussi dans tous les cas fixer l'horizon d'attente des destinataires, en analysant le contexte de production de l'énoncé. Remarquer (souvent sous forme de reproche) que Humphrey ne donne pas d'exemples à l'appui de ses assertions ou omet de mentionner le rôle de la Cour suprême, revient à faire sur le texte un contresens en le considérant comme un article d'information voire un manuel de sciences politiques.

Enfin on regrette que la presque totalité des candidats, même dans de bonnes copies par ailleurs, proposent des plans artificiels et plaqués, tout au moins au moment de leur présentation à la fin de l'introduction. C'était comme s'il s'agissait d'un rituel nécessaire, mais peu agréable, les figures imposées en quelque sorte. Or le plan n'est jamais que le résultat (et non la source) d'une réflexion (la problématique) sur le texte, et ne doit donc jamais être une sorte de check list (d'abord je vais vous parler de ceci, puis de cela, dans l'espoir de ne surtout rien oublier). C'est avant tout une interrogation dynamique (ce qui implique que le développement va quelque part) sur un problème. Pire encore est l'absence totale d'annonce de plan dans des copies pouvant, par ailleurs, présenter une réflexion structurée.

La conclusion doit quant à elle à la fois reprendre la problématique de départ, faire la synthèse du développement, et dégager l'intérêt historique, politique du document en le replaçant dans un contexte plus large.

Éléments de corrigé

Introduction

Source

Le document proposé était un extrait d'une intervention du sénateur démocrate Hubert Humphrey en séance plénière du Sénat, reproduite dans le *Congressional Record*, organe de transcription des débats au Congrès. Il s'agit donc d'une source primaire, officielle, d'un discours, et non d'un texte écrit (rhétorique différente) qui s'inscrit dans la lignée de nombreuses interventions sur la War Powers Resolution.

Ecrire que Humphrey est « l'auteur du *Congressional Record* » ou qu'il a « écrit le *Congressional Record* » relève d'une méconnaissance totale des organes du système politique américain.

Contexte

Il s'agit d'un des moments les plus tendus de l'histoire institutionnelle des Etats-Unis au XXe siècle, avec une conjonction de quatre éléments :

- la majorité démocrate dans les deux chambres du Congrès, ce qui conduit à une situation de divided government, très conflictuelle avec le président républicain. Réélu très largement en 1972, sans être pour autant populaire, notamment auprès des médias, Nixon doit faire face à un Congrès majoritairement hostile, pour la première fois depuis Eisenhower, puisque les Démocrates ont la majorité dans les deux Chambres sans discontinuer depuis 1955. Nixon est également le premier président depuis 1849 à affronter un Congrès hostile dès le début de sa présidence en janvier 1969. De plus, comme le souligne S. Milkis, depuis 1932 les Américains n'ont élu que deux présidents républicains et l'exécutif tout entier est donc truffé, à tous les niveaux, de fonctionnaires et hauts fonctionnaires nommés par des présidents démocrates et qui restent en place. En d'autres termes, Nixon doit affronter un fort courant progressiste au Congrès ET au sein de la bureaucratie. Ceci explique en partie qu'il se soit replié sur un cercle étroit de conseillers, la « garde allemande » (Ehrlichman, Haldeman, Kissinger) et ait eu recours à un processus décisionnel parallèle échappant largement au contrôle (oversight) du Congrès ;
- l'exaspération d'une majorité de législateurs face à une guerre du Vietnam qui n'a que trop duré et qui vient juste de prendre fin avec la signature des accords de cessez-le-feu, à Paris, en janvier 1973 (l'Administration Nixon promet alors de retirer ses troupes dans les 60 jours) ;

- la Résolution sur les pouvoirs de guerre, War Powers Resolution, adoptée par le Congrès après près de trois ans de débats et d'amendements divers, en réaction aux abus de pouvoir présidentiel qui ont permis de mener une guerre à l'étranger pendant plus de dix ans sans déclaration de guerre officielle par le Congrès. Richard Nixon est sur le point d'y opposer son veto. Humphrey essaie donc de convaincre ses collègues du Sénat de rassembler une majorité des deux tiers pour passer outre ;
- enfin une tension extrême due au Watergate. Il n'est pas fait mention explicite de l'affaire ici mais en octobre 1973 les procédures battent leur plein, toutes les informations importantes sont dans le domaine public et les plus proches conseillers de Nixon ont démissionné (Ehrlichman et Haldeman) ; le scandale, qui atteint désormais le président lui-même, ne peut qu'affecter directement le rapport de force entre Président et Congrès.

L'auteur

Hubert Humphrey (il a en effet un prénom que peu de candidats connaissaient) fut vice-président des Etats-Unis pendant l'Administration Johnson. Peu favorable à certaines des décisions de Lyndon Johnson sur la conduite de la guerre au Vietnam, il n'apparaît cependant pas comme un critique déterminé de la guerre, contrairement par exemple au Sénateur Fulbright.

Il se présente contre Nixon aux élections de 1968 dans des conditions très particulières (retrait de la course de Johnson en mars 1968, assassinat de Robert Kennedy...), tente de prendre ses distances par rapport à Johnson mais il est évidemment difficile de critiquer une Administration dans laquelle on a été en première ligne pendant quatre ans. Sa défaite marque le rejet de l'Administration Johnson toute entière. Pour Johnson comme pour Humphrey, la guerre du Vietnam, instrument de la présidence impériale, a aussi entraîné leur échec et leur rejet par la population. Après sa défaite à l'élection présidentielle, Humphrey retrouve son poste de sénateur et fait donc partie de la majorité démocrate au Congrès.

Ces éléments biographiques étaient capitaux pour bien comprendre le positionnement du sénateur, la référence à son expérience de l'exécutif (I.45), son refus de condamner toute présidence forte (cela aurait équivalu à condamner celle pour laquelle il avait travaillé) et la subtilité, voire la prudence, de son discours.

Dans ce cas précis, le terme générique « auteur » est totalement inapproprié : « sénateur », « Hubert Humphrey » ou éventuellement « orateur » semblent plus adaptés.

Thématique

- Cible essentiellement le domaine de la politique étrangère et des pouvoirs de guerre, même si une allusion est faite à la politique intérieure (I. 9).
- Répartition constitutionnelle des pouvoirs en matière de politique étrangère et de guerre, *checks and balances*, ambiguïté de la formulation sur les pouvoirs de guerre.
- Expansion des pouvoirs présidentiels et supériorité naturelle du président par rapport au Congrès dans le domaine de la politique étrangère.
- Erosion du pouvoir du Congrès.
- Responsabilité du Congrès dans cette évolution peu conforme au système des *checks and balances*, nécessité de rétablir son pouvoir de contrôle, de contrepoids, afin de pouvoir rendre compte au peuple devant lequel il est responsable (accountability). Une partie du dérapage de la présidence impériale incombe donc à un Congrès « laxiste » I. 43, qui n'a pas « accepté » I. 7 les pouvoirs que lui confère la Constitution, qui doit se ressaisir et se réapproprier ses pleines prérogatives constitutionnelles.
- Idée (toute jeffersonienne et même rousseauiste) qu'il existe au-dessus des lois des principes moraux auxquels les gouvernants doivent se conformer. Plus le gouvernant est seul, plus le risque est grand de lui voir perdre ce sens (I.55)
- Contre-attaque du Congrès avec la War Powers Resolution et l'union sacrée du législatif fédéral (bipartisanship).

Proposition de structure du commentaire

Il y avait plusieurs manières d'aborder l'analyse du texte. La structure qui suit n'est en rien canonique et ne constitue qu'une proposition parmi d'autres possibilités. Le plus important était de n'omettre aucune des composantes, quelle que soit l'architecture choisie.

I. « L'érosion régulière du pouvoir et des prérogatives du Congrès »

1. Politique étrangère, guerre, et « pouvoirs partagés »

Il convenait de procéder à un rapide rappel des pouvoirs constitutionnels en matière de politique étrangère et de guerre, pouvoirs « partagés » entre le Congrès et la présidence (le président nomme les ministres, hauts fonctionnaires du département d'Etat et les ambassadeurs, qui doivent ensuite être confirmés par le Sénat dans le cadre de la procédure dite « d'avis et consentement » ; il signe les

traités qui doivent ensuite être ratifiés par le Sénat à la majorité qualifiée des deux tiers pour pouvoir entrer en vigueur). En matière de pouvoirs de guerre, ce partage repose sur une ambiguïté, à l'origine du débat constitutionnel qui nous intéresse ici : le Congrès déclare la guerre (Article 1), il accorde les fonds nécessaires à sa conduite ; le président, en tant que commandant en chef (Article 2), est quant à lui responsable des armées et donc de leur activité. De même, rien n'a été prévu pour la « sortie de crise » qui reste entre les mains du commandant en chef, sauf si le Congrès, qui voudrait hâter la fin d'un conflit et qui détient les cordons de la bourse, décide de suspendre les fonds attribués à la poursuite de la guerre. Cette arme n'a jamais été utilisée car elle mettrait en péril les forces américaines au cours de leur retrait (manque de munitions, de ravitaillement, etc.) et serait politiquement suicidaire.

En d'autres termes, en raison de l'ambiguïté constitutionnelle sur la question et du caractère très vague de la seule phrase dévolue à ce sujet dans l'article 2 (« The President shall be commander in chief of the army and navy of the United States », cf. « inherent powers vested in the Presidency », l. 26), le président peut, en toute légalité constitutionnelle, envoyer des troupes au combat à l'étranger avant même que le Congrès ait officiellement déclaré la guerre au pays ennemi. C'est exactement ce qui s'est passé en Corée en 1950 puis au Vietnam la décennie suivante. Au total, du début de l'histoire de la nation à 1973, les forces américaines ont été impliquées dans quelque 165 conflits de durée et d'importance variables. Cinq fois seulement une déclaration formelle de guerre a été prononcée par le Congrès (1812, 1846, 1898, 1917, 1941). Toutes les autres interventions militaires ont été menées sans autorisation préalable du Congrès ou avec une simple résolution en début ou en cours de conflit, sorte de chèque en blanc donné par le Capitole sous la pression conjointe des événements et de l'exécutif. En revanche, le Congrès a pu légiférer et contribuer à l'extension du champ d'action de l'exécutif en politique étrangère, ce dont ne semble pas tenir compte la phrase « Presidents have been able to base their actions not on legislative authority... », l. 25-26.

En d'autres termes si, comme le déplore Humphrey (l. 57, 58, 76), le Congrès semble avoir laissé échapper le pouvoir de déclarer la guerre, le pouvoir présidentiel de mener la guerre est en revanche constitutionnellement établi par la formule vague précitée. Humphrey fait donc volontairement une confusion entre la décision d'entrer en guerre et la conduite des opérations militaires elle-même, confusion rhétorique destinée non pas à opposer Démocrates et Républicains, cas fréquent dans l'arène politique, mais deux des pouvoirs de l'Etat.

2. L'érosion des prérogatives du Congrès sur le plan intérieur

Humphrey ne fait ici qu'une seule très courte allusion (l. 9) à la politique intérieure (ce n'est pas le propos principal de son discours) où l'expansion du champ présidentiel s'applique également, depuis la création de l'Executive Office of the President avec l'accord du Congrès en 1939. Les exemples sont multiples. Pour la période qui nous intéresse, citons les lois rejetées par Nixon qui empêche ainsi le bon déroulement du processus législatif ; la mise en réserve par le président des fonds pourtant attribués par le Congrès (impoundment), notamment en matière d'environnement ou de protection sociale. Cette manœuvre, utilisée par tous les présidents du XXe siècle mais plus fréquemment que jamais par le président Nixon, sera perçue par le Congrès comme le non-respect de ses prérogatives et comme une nouvelle preuve de l'extension des pouvoirs présidentiels à ses dépens. S'y ajoute la violation du Premier Amendement avec l'affaire des Dossiers du Pentagone (Pentagon Papers) en 1971. Le tout crée donc un ensemble qui amène le Congrès à un point de rupture avec Nixon, symbole ultime d'une présidence vorace, et à reprendre la main, au nom du respect du sacro-saint principe de l'équilibre des pouvoirs (checks and balances) dans un contexte d'affaiblissement de la personne du président à la suite du Watergate.

3. La responsabilité du Congrès

Humphrey souligne la faiblesse inhérente du Congrès pas rapport à l'exécutif : insuffisamment informé, manquant de personnel (l. 35-36), il ne peut rivaliser avec lui. Ceci est exact dans une large mesure bien que, en ce qui concerne l'« expertise », le Congrès ait développé ses propres armes (staffers, Congressional Research Service), mène ses propres « enquêtes » par le biais des auditions (hearings), prenne le pouls des situations internationales en dépêchant des délégations sur place, etc. Certes, ces moyens se sont largement développés depuis les années 1970 mais le Congrès n'en était pas totalement dépourvu en 1973. En revanche, ce qu'il n'a pas c'est l'information de haute importance, les rapports secrets de la CIA, le contact direct avec les chefs d'Etat étrangers. Il demeure à cet égard dépendant de la volonté de collaboration du président, volonté qui manquait singulièrement à Nixon. Il y a donc là un déficit avéré, mais pas aussi important qu'Humphrey le décrit, dans des termes très forts (« Congress... has been overwhelmed by the executive juggernaut ») l. 35-36.

Mais pour Humphrey, il y a plus grave : ce qui manque surtout au Congrès, c'est la « volonté » (« will ») l. 35, d'affirmer ses prérogatives. Le Congrès a laissé faire (« power granted has not always meant power accepted », l. 7, « we have permitted that », « woefully guilty of permissiveness » l. 42-

43, « willingly and gladly supplies resources to the executive branch so it can exercise its will ») I. 48-49 ; il a en fait contribué à construire un exécutif institutionnellement fort aux dépens de l'équilibre voulu par les Pères fondateurs, ce que l'historien Arthur Schlesinger Jr, à propos des résolutions sur Formose, en 1955, avait appelé « un exercice d'immolation volontaire du Congrès » (« an exercise in Congressional self-immolation »). Ce déséquilibre a engendré une perte de confiance du peuple dans ses institutions : dans la présidence mais aussi dans le Congrès qui n'a pas su réagir (credibility gap, confidence gap), d'où ici le *mea culpa* institutionnel du sénateur Humphrey.

Depuis l'arrêt *US v. Curtiss Wright* (1936)—souvent présenté, à contresens institutionnel par les candidats pour une loi, le « Curtiss Wright Act » — qui reconnaît au président des pouvoirs pléniers en politique étrangère et qui suggère une distinction entre politique intérieure et politique extérieure (« the very delicate, plenary and exclusive power of the President as the sole organ of the federal government in the field of international relations »), les présidents n'ont cessé d'étendre leurs prérogatives en ce domaine, chacun repoussant les limites un peu plus loin, sans grande réaction du Congrès ni de la Cour suprême, sauf lorsqu'il s'agit de décisions mixtes, relevant à la fois de la politique étrangère et de la politique intérieure (cf. Cour suprême qui déjuge le président Truman en 1952 lorsqu'il saisit les aciéries du pays au prétexte de la sécurité nationale en ces temps de guerre de Corée, *Youngstown Sheet and Tube Co. v. Sawyer*).

Que ce soit pour les traités, peu nombreux et de plus en plus souvent remplacés par des *executive agreements* qui ne nécessitent pas de ratification par le Sénat, pour les interventions armées pour lesquelles le Congrès ne dispose pas des informations lui permettant d'émettre un avis éclairé, ou bien dans l'utilisation de la structure du renseignement, le Congrès est le plus souvent court-circuité dans le domaine de la politique étrangère.

Les circonstances (I. 29-30) ont également facilité ce transfert de pouvoirs et de responsabilités par « délégation » du Congrès lui-même. En temps de guerre ou de risque de conflit, le Congrès, moins bien informé que la présidence, préfère ne pas prendre la responsabilité de l'opposition à cette dernière (« we are afraid to go home and face our constituents » I. 50) — au cas où les choses tourneraient mal pour la sécurité du pays et lui accorde donc généralement ce qu'elle demande. De fait, il n'exerce pas pleinement son contre-pouvoir constitutionnel. De même, la Cour suprême, qui souffre à la fois de l'absence d'information et d'expertise et d'un déficit de légitimité en matière de politique étrangère et militaire, a toujours été d'une extrême réticence à intervenir dans le domaine de la sécurité nationale.

Exemples de décisions ou de circonstances allant dans ce sens

Outre Curtiss Wright, cité plus haut, mentionnons, aux premiers jours de la guerre froide, en 1947, le National Security Act par lequel le Congrès lui-même accorde à l'exécutif ces instruments formidables que sont devenus le National Security Council et la CIA, deux instances totalement sous la coupe du président, même si le directeur de la CIA doit être confirmé par le Sénat. Puis ce sera le chèque en blanc accordé en 1955 à Eisenhower à propos de Formose, puis la Gulf of Tonkin Resolution. Celle-ci est adoptée hâtivement en août 1964 (100% des voix à la Chambre ; 88-2 au Sénat) après une attaque supposée des Nord-Vietnamiens sur deux destroyers américains au large des côtes du Nord Vietnam. On soupçonnera plus tard Johnson d'avoir manipulé l'information pour obtenir une sorte de caution du Congrès, à défaut d'une déclaration de guerre formelle, qui le protégerait de toute attaque politique (il ne voulait pas imiter Truman qui s'était lancé dans la guerre de Corée sans consulter le Congrès sous prétexte qu'il y avait un mandat de l'ONU. « The resolution approves and supports the determination of the President, as Commander-in-chief, to take all necessary measures to repel any armed attack against the forces of the United States and to prevent further aggression. » C'est en fait un chèque en blanc qui lui est donné, au nom des intérêts supérieurs de la nation. Même le sénateur Fulbright pensait initialement que cette Résolution permettrait de mettre fin à la guerre. Quelques années plus tard, avec le sentiment d'avoir été dupé, il sera l'un des critiques les plus durs de l'expansion des pouvoirs de la présidence.

En d'autres termes, pour Humphrey, si l'on en est arrivé à une telle expansion des pouvoirs présidentiels, c'est aussi à cause de l'attitude passive du Congrès, qui n'assume pas ses responsabilités en la matière, qui ne fait pas valoir ses droits constitutionnels ; ce n'est pas seulement la faute d'un exécutif envahissant.

II. Les atouts de la présidence

1. Une présidence unitaire (unitary executive)

La présidence est une, depuis que les Pères fondateurs, sous la houlette d'Alexander Hamilton, ont décidé que le chef suprême de l'Etat serait une seule personne et non un groupe de personnes. Cette condition constituait pour Hamilton et les Fédéralistes l'un des ingrédients indispensables à « l'énergie » de l'exécutif (*Federalist* 70), plus à même de défendre l'intérêt de la nation que tout autre pouvoir de l'Etat. Par opposition, le Congrès, représentant du peuple américain, est pluriel,

hétérogène ; ses membres défendent des intérêts parfois antagonistes, locaux (pork barrel). Le président est également le seul à être élu par l'ensemble de la nation, ce qui lui confère auprès de la population un pouvoir naturel dont ne jouit pas le Congrès. En d'autres termes, la seule présidence unitaire a permis, au fil des siècles, que le président devienne beaucoup plus puissant que les Pères fondateurs ne l'avaient envisagé dans le texte de la Constitution. Cette évolution, rendue possible par la souplesse du texte, s'accéléra avec F.D. Roosevelt et l'avènement de la « présidence moderne » et atteindra son paroxysme avec la « présidence impériale », terme inventé par l'historien et ancien conseiller du président Kennedy, Arthur Schlesinger Jr, dans son ouvrage paru pour la première fois en 1973. Le terme lui-même n'apparaît pas dans le discours de Humphrey mais ses accusations en sont caractéristiques.

Humphrey ne critique pas la nécessité d'une présidence forte. Il y est même favorable et souscrit pleinement aux thèses hamiltoniennes (« I believe in a strong Presidency, one in which prompt action can be taken ... in which leadership is exercised... », « I do not want to see the Office of the Presidency diminished or demeaned in any way » l. 17, 18, 21). Il ne critique aucunement la présidence moderne et les pouvoirs accumulés progressivement, ni même la primauté de l'exécutif en temps de guerre (Presidential War, terme utilisé par l'historien Arthur M. Schlesinger, Jr. Vice-président de Johnson, l'un des artisans de la « présidence impériale », Humphrey aurait été bien peu convaincant s'il avait pourfendu une présidence forte, d'où son discours tout en demi-teinte.

En revanche, il rejette vigoureusement les abus de pouvoir commis par l'administration Nixon aux dépens du Congrès (« he has gone further than any other Chief Executive... ») l. 60, allusion à la décision de bombarder le Cambodge et le Laos censés abriter des bases Vietcong, alors que ces pays n'étaient pas directement impliqués dans la guerre et que Nixon avait promis, en 1968, de mettre rapidement fin au conflit. C'est le principe d'extension de la guerre, sans concertation avec le Congrès, officiellement pour hâter le dénouement, qui devait susciter l'ire de nombreux Américains et des membres du Congrès. Il existe également une dimension morale du pouvoir, à laquelle les gouvernants doivent se conformer. Plus le gouvernant est seul, ou retranché à la Maison-Blanche avec une seule équipe de conseillers proches, plus le risque est grand de lui voir perdre ce sens. H. Humphrey en présente un exemple dans le concept de « restraint » (l. 55) qui doit tempérer la force de l'exécutif. Et de ce point de vue, Nixon est moralement inapte, pense-t-il, à l'inverse de ses prédécesseurs démocrates (FDR, JFK ou LBJ).

2. Une évolution qui n'est pas seulement institutionnelle

Toute une série d'éléments ont contribué à l'évolution de la charge présidentielle :

- la personnalité (« strong presidential personalities, strong willed men » l. 32-33) : ce que Lowi a appelé le « personal president ». Bénéficiant d'une marge de manœuvre grâce à la souplesse du texte constitutionnel, la forte personnalité des présidents les a conduits à tenter d'accumuler de plus en plus de pouvoir, toujours aux dépens du Congrès (« he must take those powers from somewhere and that somewhere is the Congress of the United States », l. 11-12) ;

- le rapport à l'opinion publique (« mobilize public opinion », l. 31, 47) ou le *power to persuade* décrit par Neustadt : c'est là un des effets de la présidence unitaire qui, d'une part, a plus facilement accès aux médias et à l'opinion, et d'autre part est reconnue de tous. Chaque Américain connaît le président mais pas forcément son représentant ou son sénateur au Capitole et a fortiori pas les rouages et les subtilités d'un éléphant de 535 personnes.

En politique étrangère il n'existe pas de lien direct Congrès / opinion publique (pas de *fireside chats*, de discours télévisés, de conférences de presse régulières, ni de lien affectif, etc.). Ce n'est que lorsque la politique étrangère impacte directement sur la vie des gens, c'est-à-dire lorsqu'elle devient politique intérieure (en cas d'envoi de troupes au combat, notamment), que les membres du Congrès, théoriquement à l'écoute de leurs électeurs (constitués) peuvent créer ce lien mais leur impact médiatique demeure bien moindre. Seul le président peut véritablement mobiliser une opinion publique. Humphrey ne le nie pas et reconnaît cette « supériorité naturelle ».

La technologisation de notre société a permis un usage intensif des médias, arme redoutable dont dispose la présidence : F.D.R (avec la radio) et Kennedy (avec la télévision) ont ainsi admirablement su utiliser à leur profit les dernières nouveautés technologiques, mais c'est une arme à double tranchant : Nixon passait mal à la télévision et n'était pas à proprement parler un président charismatique. De même, les auditions (hearings) télévisées sur le Watergate ou bien les images des victimes de la guerre du Vietnam ont contribué à détourner l'opinion publique de Nixon et de Johnson.

3. L'atout des crises

Il convient également de mettre l'accent sur la réaction psychologique du peuple et de ses représentants au Congrès qui tendent à « faire confiance » à leur président, parfois aveuglément, en temps de crise grave, intérieure (dépression économique, violences) ou extérieure (toutes les guerres mondiales, chaudes ou froides, ou les attaques sur le territoire américain que furent Pearl Harbor et les attentats du 11 septembre) ou bien encore la menace nucléaire qui a plané pendant toute la

guerre froide. (Cf. Neustadt : « ...technology has modified the Constitution »). Ce qui revient à dire que les Etats-Unis vivent en fait sous deux Constitutions, l'une en temps de guerre, très favorable au président, et l'autre en temps de paix, plus équitable. C'est l'argument que développe le juriste conservateur John Yoo dans son ouvrage intitulé, *The Power of War and Peace*. Or depuis 1933 et l'avènement de la présidence « moderne », donc forte, les crises se sont succédé, le pays a vécu un « temps de guerre permanent », selon la formule de l'historien Pierre Melandri, ce qui a permis à l'exécutif de prendre prétexte du danger quasi permanent pour accroître ses pouvoirs, le plus souvent avec le plein accord du Congrès. (cf. Schlesinger : « mystique of national security »)

III. Le Congrès contre-attaque Pourquoi maintenant ?

En octobre 1973, une conjonction d'éléments (frustration causée par le borbier vietnamien, abus répétés de Johnson et de Nixon, affaire du Watergate) accélère un processus en marche depuis 1968 : la défiance à l'égard de la présidence, qu'il s'agisse de Johnson, de Nixon, voire, en 1968, de Humphrey, trop associé à Johnson aux yeux de l'opinion publique. Mais si le Congrès réagit aussi violemment en 1973, c'est également parce que, au plan extérieur, il n'y a plus de menace sérieuse : les accords de cessez-le-feu au Vietnam ont été signés en janvier et l'heure est à la détente avec l'URSS et à l'ouverture à la Chine. En d'autres termes, alors que le Congrès accède généralement aux volontés présidentielles en temps de crise internationale, là, en octobre 1973, le pays n'est plus menacé et le Congrès peut donc réagir sans risquer de mettre la sécurité nationale en danger. Après avoir accordé à Johnson un chèque en blanc avec la Résolution du Golfe du Tonkin, après avoir cru aux promesses nixonniennes de fin rapide de la guerre, le Congrès, représentant du peuple, décide de passer à l'attaque. Pour protéger le schéma constitutionnel des « freins et contrepouvoirs » (checks and balances), pour rétablir la responsabilité devant le peuple et la confiance (« at the cost of diminished accountability and public scrutiny », l. 13-15) mises à mal par l'Administration Nixon, en bref, pour rétablir la démocratie, le Congrès doit se réveiller, revenir aux fondamentaux de la Constitution, et partager un pouvoir jusqu'alors « unshared » et « unchecked », l.69, 74. Cf. « To share is to limit » (Neustadt)

La War Powers Resolution

La WPR apparaît comme le point culminant d'une tentative jusque-là infructueuse de reprise en main par le Congrès, timidement amorcée plusieurs années auparavant. En d'autres termes, même si rien n'a concrètement été fait pour stopper l'expansion des pouvoirs présidentiels, de multiples débats ont eu lieu, des projets de réforme ont été déposés, marquant à la fois la lucidité du Congrès et sa peur d'affronter l'exécutif. Dès le départ des troupes américaines en Corée s'engage un débat constitutionnel sur les conditions dans lesquelles le président peut envoyer des troupes au combat à l'étranger. En 1951, le sénateur Bricker dépose son premier projet d'amendement ; d'autres suivront pendant les premières années de l'Administration Eisenhower : les accords exécutifs (executive agreements) devront être approuvés par le Congrès et ne pas être en contradiction avec les lois des états (state laws). Cet amendement n'obtient pas la ratification des 2/3 à ... une voix près. En 1970, le Congrès refuse d'accorder des fonds pour les opérations de l'armée de terre au Cambodge mais cette décision intervient seulement après l'attaque et n'a donc pas grande portée. En 1971, l'amendement au Defense Procurement Authorization Act déclare : « ... the policy of the US to terminate at the earliest practicable date all military operations of the US in Indochina ». Belle théorie... Nixon signe et ajoute que c'est « without binding force or effect », une forme anticipée de « déclaration de signature » (signing statement). Dans le même temps, les membres du Congrès abrogent la Résolution du Golfe du Tonkin dans un texte présenté à Richard Nixon en janvier 1971.

En 1972, la loi Case, ersatz des amendements Bricker, exige que tous les accords exécutifs (executive agreements) conclus avec des gouvernements étrangers soient transmis au Congrès.

En 1973 enfin, la War Powers Resolution met l'accent sur le « jugement collectif » (collective judgment) du Congrès et du président avant d'envoyer des troupes au combat, demande au président de consulter le Congrès chaque fois que possible avant d'engager des troupes au combat et de soumettre un rapport au Congrès (quel type exact de rapport ? le texte ne le précise pas...) dans les 48 heures après le déploiement des troupes. Au bout de 60 jours – éventuellement prolongés à 90 jours – les troupes doivent être rapatriées sauf si le Congrès décide de déclarer la guerre ou d'autoriser la poursuite de leur déploiement.

Cette disposition était censée contrôler les élans martiaux du président, rendre impossible une guerre sans fin comme le Vietnam, et replacer le Congrès au centre des pouvoirs de guerre, puisque la Constitution prévoit que lui seul a le pouvoir de déclarer la guerre. Cette loi est donc clairement une réaction épidermique non seulement à la guerre du Vietnam mais plus largement aux pouvoirs accumulés par l'Exécutif depuis 1936 dans le domaine de la politique étrangère avec, le plus souvent, l'accord du Congrès qui lui a « délégué » les pleins pouvoirs en la matière.

A partir de 1970 les débats dureront trois ans et la plupart des constitutionnalistes, à l'instar de Louis Fisher, soulignent que cette loi a en fait renforcé les pouvoirs du président en lui reconnaissant explicitement le droit de déployer des troupes à l'étranger avant toute déclaration de guerre par le Congrès ou même toute résolution. Ce pouvoir est implicite dans l'Article 2 de la Constitution qui confère au président le titre de commandant en chef des forces armées, mais ce droit-là n'est explicitement énoncé nulle part. La War Powers Resolution a donc rendu explicite un pouvoir qui ne l'était pas dans la Constitution.

Sans qu'il y ait unanimité – il demeure des Républicains « hamiltoniens » qui sont prêts à défendre les pleins pouvoirs présidentiels, et des Démocrates qui pensent que la Résolution ne va pas assez loin – la Résolution sur les pouvoirs de guerre a tout de même réuni une large majorité de membres du Congrès, ce qui permet à Humphrey de mettre l'accent sur l'« union sacrée au Congrès » (« bipartisanship ») l. 63, 72. Comme prévu par Humphrey, le président Nixon refusera de signer cette Résolution, le 24 octobre. Quelle que soit l'appartenance politique des sénateurs (ici concernés par le discours), leur intérêt, celui de la nation et de la démocratie, est de surmonter le veto présidentiel. Pour cela il faut une majorité des deux tiers. Même unis, les Démocrates n'atteignent pas cette barre. Il faut donc impérativement rallier autant de Républicains que possible et donc ne pas aliéner ces alliés potentiels par un discours trop virulent. Cette tactique politique explique les rondeurs oratoires du discours, les attaques feutrées, souvent indirectes contre Nixon (« as this and other Presidents have done », l. 11 ; « the President », générique, 41 ; « not unique to RN » l. 60 ; « a Presidential pronouncement reinforcing the concept of unchecked power » l. 73 ; « The most serious is the almost total abandonment of a tradition of self-discipline and restraint in the use of power ») ; la seule critique personnelle étant « he has gone further than any other Chief Executive... », l. 60

Le 7 novembre 1973, le Congrès passera outre le veto présidentiel (override), par 284 voix contre 135 à la Chambre et 75 contre 18 au Sénat. Une quarantaine de représentants et une vingtaine de sénateurs républicains se rallieront aux Démocrates. La Résolution devient donc loi. Mais même cet acte de défiance demeure vague dans sa formulation (cf. amendement de 1971) et donc perd de sa force.

Conclusion

Ce discours est destiné à réveiller le Sénat et, au-delà, l'ensemble du Congrès. Il demeure assez modéré dans l'ensemble, en raison de l'implication de Humphrey dans l'Administration Johnson d'une part et de la nécessité de rallier les Républicains à l'entreprise de sauvegarde de la démocratie d'autre part.

Le War Powers Act marque le début de la reconquête sinon du pouvoir, tout au moins de l'initiative, par le Congrès, qui dominera littéralement – et empoisonnera – les deux présidents suivants, Ford et Carter. Le Congrès reprend le contrôle, au nom de la démocratie, du respect de la constitution et des contre-pouvoirs. C'est le début d'une longue période d'assurance, voire comme le diront certains conservateurs d'arrogance, avec toute une série de lois qui seront votées au cours des années 1970 (Hughes-Ryan Act, 1974 ; Domestic Intelligence Guidelines, 1976 ; Intelligence Oversight Act, 1980) pour contrôler les actions de l'exécutif, en termes d'utilisation de la CIA, par exemple. Le coup d'Etat chilien, qui a lieu très exactement un mois avant l'intervention de Humphrey, et dans lequel le rôle de Washington sera très vite dénoncé par ce même Congrès, contribuera à pousser celui-ci à rétablir les équilibres dans la politique étrangère américaine, et notamment à initier toute une politique des droits de l'homme dans les relations internationales des Etats-Unis.

Le War Powers Act restera largement lettre morte et ne fera que confirmer le droit des présidents à déployer des troupes à l'étranger, alors même que le territoire américain n'est pas envahi. Toutes les interventions armées américaines depuis la guerre du Vietnam ont cependant été de courte durée. Le débat a resurgi à l'occasion de la guerre en Irak, en 2003, mais, encore sous le choc des attentats de 2001 et tétanisé, le Congrès a donné au président un chèque en blanc, comme il l'avait fait avec Johnson en 1964.

Isabelle VAGNOUX (Université de Provence)

3.1 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE

Introduction

La composition de linguistique, d'une durée de six heures, comprend une partie consacrée à la phonologie et une autre qui porte sur la linguistique. L'ensemble a pour support un texte littéraire d'une longueur de 800 mots environ. La partie linguistique, rédigée en français, contient trois questions étroites, c'est-à-dire l'analyse de trois faits de langue faisant l'objet d'un soulignement dans le texte, et une question large.

L'entraînement doit avoir débuté bien en amont d'un concours qui constitue une étape essentielle d'un parcours d'études avec, pour de nombreux candidats, la perspective d'une entrée dans l'univers professionnel de la fonction publique. Sans remonter à l'école primaire, il faut reconnaître qu'une bonne culture générale linguistique constitue un indéniable atout, notamment pour ce qui concerne la phase descriptive, dans le cadre de laquelle confondre complément d'objet direct et attribut est particulièrement gênant. Plus spécifiquement, et plus près temporellement des échéances du concours, établir des fiches personnelles par opérateur et/ou par opération, sur la base des enseignements suivis et des ouvrages consultés, est la meilleure manière de se constituer un savoir mobilisable immédiatement dès lors que ces fiches sont lues, relues et complétées régulièrement.

En plus des fiches, il faut évidemment s'entraîner à l'épreuve et là, deux écoles s'opposent. D'un côté, on trouve les tenants d'une préparation « dans les conditions de l'épreuve », c'est-à-dire sans documents complémentaires et en temps limité. De l'autre, les partisans d'une préparation plus libre. Il nous semble que dans un premier temps au moins, la seconde approche est bien préférable car elle permet justement d'accumuler des connaissances, de développer des automatismes réflexifs, de sonder en profondeur le sens. Il en va de même en traduction : travailler avec des dictionnaires à portée de main signifie que l'on va pouvoir compléter immédiatement ses connaissances lexicales au lieu d'être bloqué par un mot ou une expression. À l'approche du concours, on pourra cette fois s'essayer à travailler en temps limité, pour construire une gestion efficace du temps et, à ce stade de la préparation, toutes les données apprises se mettront en place avec facilité, libérant ainsi du temps pour le reste, c'est-à-dire l'analyse des faits.

La durée limitée de l'épreuve complexe que constitue la composition de linguistique / phonologie implique de savoir clairement où l'on va en définissant avec précision le jalonnement du parcours.

L'ordre de présentation des questions sur le sujet remis au candidat (questions de phonologie, questions étroites, question large) représente l'ordre recommandé pour le traitement de ces questions, ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, l'importance du contexte (et donc d'une connaissance fine du texte) va en s'amplifiant, des formes largement décontextualisées de la phonologie (hors intonation) aux modalités discursives de l'application de la notion présentée dans la question large. Ensuite, ce qui est lié, une bonne partie des questions de phonologie sont assimilables à une application directe d'un cours, avec des connaissances rapidement mobilisées, alors que les analyses linguistiques nécessitent des allers-retours plus nombreux entre discours théorique et formes de surface. Enfin, les réponses à apporter dans la partie phonologie sont le plus souvent courtes, ce qui n'est pas le cas pour la linguistique.

Traiter la phonologie en premier permet ainsi de s'assurer assez rapidement un tiers environ de la note finale et de libérer du temps pour le reste de l'analyse. Il n'est cependant pas interdit de commencer par la linguistique, ce que font certains (rares) candidats, dont on sent qu'ils n'osent pas trop étoffer leur discours de peur de n'avoir plus assez de temps pour la phonologie. Or, à connaissances égales, le temps passé à traiter la phonologie est difficilement réductible tandis qu'une souplesse plus grande (mais pas infinie, bien sûr) existe en linguistique, notamment pour la question large, dans le cadre de laquelle il est possible de moduler l'analyse des exemples. Le défaut majeur observé dans les copies, contre lequel nous mettons fortement en garde les futurs candidats, est, après la phonologie, de passer trop de temps sur les trois faits de langue et en conséquence de délaisser la question large, qui compte pourtant elle aussi pour un tiers de la note. On peut considérer que consacrer deux pages par fait de langue constitue un traitement normal tandis que quatre pages pour la question large est une limite basse.

Ceci n'est évidemment qu'indicatif, dépendant de la richesse des faits à analyser, de la réflexion de chacun et de sa rapidité d'écriture. Nous insistons ici sur l'importance qu'il y a de proposer au correcteur **une copie lisible** à tout point de vue. L'écriture doit être claire et sans ratures. Le texte doit être aéré, de manière à bien montrer l'articulation de la pensée et du discours. La confusion de la forme est bien souvent un indice de la confusion du fond. Lisible signifie également une qualité irréprochable de la langue, en français comme en anglais. Ces éléments interviennent dans l'évaluation dans la mesure où on ne saurait admettre d'un futur enseignant rédige son travail avec un manque de soin qu'il ne pourra admettre de ses élèves. C'est par leur discours que les candidats se donnent à voir et il est donc essentiel d'en soigner la présentation, chose qu'il est finalement aisé

d'accomplir dès lors que, le jour de l'épreuve, le candidat arrive reposé et serein, puisque tout aura été fait en amont pour que l'épreuve se déroule bien.

I. Remarques générales

I.1. Questions étroites

Si, selon la tradition, les faits de langue soulignés tendent à s'inscrire respectivement dans les **domaines** nominal, verbal et syntaxique, cette disposition constitue plus une invitation à ne pas faire d'impasse dans une épreuve hors programme qu'un cadre réglementaire tant pour le concepteur du sujet que pour le candidat. En d'autres termes, en fonction de la richesse propre du document support (choisi précisément pour son intérêt linguistique, rappelons-le, à la différence de ce qui se passe pour le concours du Capes externe, dans le cadre duquel la commission de linguistique planche sur des documents sélectionnés par d'autres), la répartition n'obéira pas nécessairement à la tradition, ce qui signifie que le concepteur n'aura pas obligatoirement cherché à placer un fait de langue à tout prix, pas plus que le candidat ne devra absolument plaquer une étiquette contraignante qui pourra ne correspondre qu'imparfaitement à l'objet soumis à l'analyse.

Il s'agit bien d'observer le comportement de la langue en discours sans *a priori* et cela vaut également pour l'appareil conceptuel théorique auquel le candidat fait appel pour son analyse. Aucune **école** n'est privilégiée, aucune école n'est proscrite. Ce qui compte, c'est que le candidat, se fondant sur des concepts clairs et maîtrisés, parvienne à mettre en lumière l'organisation situationnelle du sens. Tant le cours théorique que la simple paraphrase sont à éviter absolument. Tant l'enfermement notionnel que la poudre aux yeux terminologique n'aboutissent guère à une analyse éclairée et éclairante de faits qui ne sont là ni pour servir d'illustration à une grille de lecture pré-établie, ni pour donner lieu à un discours psychologisant qui occulte la dimension proprement linguistique du texte.

Bien analyser un fait de langue, c'est d'abord se mettre dans la peau du **concepteur** du sujet. Pourquoi ce mot ou cet assemblage de mots a-t-il été choisi ? Qu'est-ce qui a attiré l'œil du linguiste au point qu'il désire faire partager sa découverte ? Sélectionner un fait de langue n'est pas se faire violence, mais percevoir une combinaison heureuse dans l'entrelacs signifiant du texte. Et ce bonheur se trouve souvent dans l'inédit. Ce ne sont pas des exemples scolaires que l'on cherche, même si la parfaite connaissance de ceux-ci est un pré-requis pour mener à bien les analyses demandées. Ce ne sont pas non plus des configurations si particulières qu'elles impliquent trop de savoir contextuel large, trop de niveaux de réflexion, pour pouvoir déboucher sur un discours compréhensible et pertinent. Un fait de langue se doit d'apparaître simple, limpide, car on cherche précisément à remonter aux sources de cette clarté de surface, à rendre compte de la densité élégante du dire.

Avant d'en rendre compte justement, il s'agit d'en décrire les manifestations. **La description** tire de son statut de premier passage obligé une image parfois contrastée : stérile exercice de catégorisation forcée pour les uns, première étape de l'analyse pour les autres. Il est vrai qu'elle peut apparaître rébarbative mais elle ne l'est que si on n'en perçoit ni l'intérêt, ni les limites. L'intérêt d'une bonne description est double : dans le cadre d'un concours de recrutement d'enseignants, elle contribue à s'assurer que le candidat dispose d'une bonne maîtrise des classifications, qu'il sait distinguer un adverbe d'un adjectif, une forme d'une fonction. Elle permet aussi de savoir où l'on se trouve, y compris lorsque les catégorisations, héritées de la tradition, mettent au jour un fonctionnement inattendu, une ambiguïté taxinomique redevable d'analyse. Ses limites viennent de la confrontation à l'inédit, qui signale un éventuel décalage qu'il faudra considérer positivement comme une invitation à en comprendre les raisons.

C'est en effet au cœur du parcours descriptif que des tensions naissent et que **la problématique** apparaît. La description n'épuise pas le sens : elle en révèle la subtilité. La problématique, lorsqu'elle est bien posée, permet de mettre un mot sur la configuration particulière de marqueurs qui se donne à voir. Tout autant que la description, elle n'est pas mécanique et si certaines méta-formulations peuvent sembler vides de sens (« Choix et valeur de... », « Organisation du segment »), elles signalent une prise de conscience à laquelle l'analyse confèrera ensuite toute sa justification. Il va de soi que la formulation nuancée d'une problématique sera valorisée dans la mesure où elle suggère que le fait de langue étudié est bien vu dans sa spécificité.

Les données accumulées au cours des deux premières étapes peuvent désormais mener à **l'analyse** « proprement dite » et le candidat devra se montrer tout au long de celle-ci fin savant et fin pédagogue. À cet effet, il partira du plus simple, de l'évident, du connu, et, petit à petit, convoquant ses connaissances, sa perception du co-texte et du contexte, soignant ses transitions, il fera apparaître les ressorts cachés, les échos initialement inaperçus, il combinera les éléments, intégrera les différents niveaux. Son discours sera ainsi progressif, sans être nécessairement définitif, car il pourra subsister parfois des zones d'ombre, lesquelles, lorsqu'elles sont avérées, ce qui n'est pas toujours le cas, ne sauraient constituer un facteur d'inhibition. Il faut interroger ce qui résiste, compléter les points de vue, prendre de la hauteur tout en ayant un œil sur les reliefs du terrain.

L'essentiel est de bien percevoir l'ampleur et les bornes du **soulignement**. Trop souvent, les analyses proposées sont incomplètes parce que seule une partie du soulignement a été prise en considération, même si l'ensemble a été présenté lors de la description. Le soulignement n'est pas anodin. Il marque bien sûr la reconnaissance d'un fait de langue mais surtout il suggère la forme de son analyse, les éléments sur lesquels il faudra insister, ceux que l'on pourra au contraire mettre au second plan. Si tout un syntagme nominal est souligné, limiter son analyse au seul déterminant revient, pour pertinente qu'elle soit, à ne pas s'interroger sur les raisons pour lesquelles le concepteur du sujet a justement choisi de ne pas limiter le soulignement au seul déterminant, chose qu'il aurait parfaitement pu faire s'il avait voulu isoler cet élément du reste du syntagme. C'est d'ailleurs cette volonté de mise en avant d'une forme qui peut conduire à ne souligner qu'un auxiliaire de modalité à l'intérieur d'un syntagme verbal. En revanche, un soulignement long suggère logiquement que, par delà la nature des formes individuelles présentes, c'est leur agencement qui doit retenir l'attention du candidat. Entre sélection et combinaison, dimensions paradigmatique et syntagmatique, l'analyse de la forme du soulignement doit permettre au candidat de trouver l'équilibre le plus juste.

Comment accéder au sens d'un fait de langue ? Trois possibilités complémentaires, non exclusives, sont à disposition du candidat, même si aucune d'entre elles, pas plus que leur combinaison, ne saurait tenir lieu d'analyse : la paraphrase explicative, la traduction en français et les manipulations, ce dernier étant quelquefois vu comme hyperonyme des deux autres. **La paraphrase explicative** et **la traduction** peuvent être considérées ensemble car elles proposent toutes deux un « double » du discours initial, l'une en anglais, l'autre en français. Dans un cas comme dans l'autre, le candidat doit apporter un soin particulier à sa formulation, afin d'éviter les énoncés agrammaticaux et les contresens, faux-sens ou inexactitudes. Si le recours à ces deux procédés permet au candidat de montrer qu'il a compris le(s) sens du segment souligné en contexte, il ne revêt guère un caractère explicatif. Ce n'est pas parce que telle forme a tel sens que l'on explique pourquoi elle peut avoir ce sens, dans ce contexte. En outre, si on ne considère cette fois que la traduction, il convient de ne pas perdre de vue que le fonctionnement du français est différent de celui de l'anglais, de sorte que le passage d'une langue à l'autre n'est pas véritablement éclairant quant au fonctionnement de la langue source.

Les manipulations, *a priori* proches de la paraphrase explicative (et elles peuvent l'être en effet), s'en détachent tout de même en ce que l'exploration paradigmatique qui mène à la substitution d'une forme ou d'une configuration par une autre n'implique pas une synonymie et permet de reconstruire partiellement sens et fonctionnement par contraste plutôt que par ressemblance. Elles posent également des problèmes particuliers, liés à leur position dans l'analyse, à leur nature et à leur articulation avec la suite du discours explicatif. Commençons par la **position**. Les manipulations se sont pas un élément à ajouter à tout prix, et à la fin, pour faire plaisir au correcteur. Elles doivent s'inscrire naturellement dans l'analyse afin de mettre au jour le sens et le fonctionnement et de justifier la forme finalement choisie. Elles peuvent intervenir une fois le sens général du segment explicité, lorsqu'il s'agit de comprendre plus finement le fonctionnement à l'œuvre. Leur **nature** importe également car il ne s'agit pas de procéder à des manipulations par automatisme en passant par exemple en revue l'ensemble des auxiliaires de modalités autres que le *might* présent dans le texte. Seules les formes les plus proches, celles qui auraient pu être choisies et ont été écartées pour diverses raisons, doivent faire l'objet d'une analyse, pour ne pas risquer de longs développements à la pertinence incertaine. Enfin, si on considère leur **articulation** avec la suite, les manipulations n'ont pas vocation à se substituer au fait de langue initial, même si leur forme séduit parfois plus les candidats qu'un segment original problématique. Elles proposent un éclairage complémentaire ponctuel intégré à un raisonnement plus large.

La **justification de la forme** employée par le locuteur peut également être source de difficultés pour le candidat. Pourquoi telle forme a-t-elle été choisie de préférence à telle autre ? Quatre types d'arguments reviennent dans les copies, chacun étant à manipuler avec beaucoup de précaution : sémantique, normatif, stylistique et énonciatif. L'**argument sémantique** (considéré au sens large) est le moins problématique dès lors que l'identification du sens a été correcte, ce qui n'est pas toujours le cas. L'**argument normatif** est plus délicat : d'une part il faut très bien connaître la langue anglaise pour conclure à l'acceptabilité (ou l'inacceptabilité) de telle ou telle configuration, d'autre part rejeter un emploi dans le domaine des variations de dialecte ou de sociolecte, outre le risque de dérapage verbal que cela implique, tient souvent plus du spéculatif que de l'établi et apparaît comme un moyen commode de se débarrasser de ce que l'on ne comprend pas. L'**argument stylistique** est le plus susceptible de contestation dans la mesure où il fait souvent appel à un jugement extrêmement subjectif dont on peut raisonnablement penser qu'il est soumis à caution, ce qui en limite d'autant la pertinence. Terminons par l'**argument énonciatif** qui, dans une version qu'on pourrait qualifier de caricaturale, suggère que tout est le produit d'un choix de l'énonciateur, ce qui élimine de fait la syntaxe et ses contraintes. Qu'il y ait des situations où existe un tel choix, conscient ou non, n'est pas niable. En faire une règle absolue constitue une distorsion des faits linguistiques.

I.2. Question large

La question large ne repose sur aucun programme et, par définition, sa nature n'est pas prévisible. Cela dit, dans de nombreux cas, les sujets donnés à l'oral pour l'épreuve de commentaire linguistique, proches dans leur conception de la question large, constituent une indication de ce qui peut attendre les candidats. Comme pour les faits de langue, le sujet finalement choisi et proposé à l'étude est le fruit d'une rencontre entre un concepteur et un texte, deux variables qui ne sont que partiellement réductibles à l'expérience passée. Le candidat devra en tout cas faire preuve d'ouverture et de curiosité tout en étant apte à mobiliser des connaissances qui se doivent, depuis le début de son cursus d'angliciste, de couvrir tous les domaines.

Avant même de s'intéresser au texte, avant même de repérer des exemples, le candidat doit absolument prêter une attention particulière à l'**intitulé du sujet** et proposer, dès le début de son introduction, une analyse fine de son contenu, en évitant les amalgames et les simplifications. À ce stade, la notion proposée n'est pas à considérer exclusivement sous son angle linguistique, mais de manière plus générale, essentiellement conceptuelle, en dehors d'un champ effectif d'application. C'est ainsi qu'on peut accéder à une forme de pensée analytique de nature à éclairer ensuite le texte. En parvenant à schématiser l'articulation d'une notion au reste du monde conceptuel, on prépare la lecture d'une surface discursive qui, précisément, constitue une application particulière de ces figures. La seconde partie de l'introduction, second moment de la réflexion, semble se situer aux antipodes de cette première approche. Cette fois, c'est **le texte** qui retient l'attention du candidat, le texte comme représentation discursive d'une situation. Il va s'agir de décrire cette situation, de définir les personnages, de mentionner les éventuelles tensions à l'œuvre dans le passage sélectionné et dont la surface offrira des traces. Il convient de ne pas oublier que la notion choisie par le concepteur du sujet n'a pas été plaquée sur le texte mais qu'elle constitue le résultat d'une perception de schémas récurrents que la notion représente sous forme synthétique.

Enfin, l'introduction doit être le lieu de l'**annonce d'un plan** pertinent, progressif, clair, qu'il faudra ensuite suivre et développer dans le cours de l'analyse. Si ce qui se pense clairement s'énonce clairement, le flou manifeste de certaines productions à la limite de la lisibilité suggère un désarroi conceptuel préoccupant que les conditions de l'épreuve sont bien loin d'expliquer ou de justifier. Le simple relevé linéaire de formes, l'annonce immédiate d'exemples sans réflexion préalable, sans introduction, le placage de cours parfois mal assimilés sont autant de transgressions du code de l'épreuve et du concours lui-même. Il faut montrer que l'on sait à quelqu'un qui prétend ne pas savoir et en conséquence expliciter les étapes de la construction de ce savoir, ce qui implique de maîtriser les subtilités d'un discours pédagogique.

De nouveau, le bon candidat est celui qui aura su se mettre à la place du concepteur en se posant les bonnes questions, à commencer par la plus importante d'entre elles : **pourquoi ce texte a-t-il été choisi ?** Les extraits sélectionnés proviennent assez souvent des premières pages d'une œuvre. Ils constituent donc à tout point de vue une entrée en matière, une première exposition, un angle d'attaque de nature à inciter le lecteur à poursuivre l'exploration du texte, par des idées forces, des formes d'accroche. Plus généralement, un texte se donne comme organisme, corps linguistique à la fois hétérogène et homogène, unité protéiforme de sens s'inscrivant dans une thématique plus large. Dès lors, il est logique, il est attendu, que certains phénomènes soient plus récurrents que d'autres et contribuent ainsi à donner sa spécificité et sa saveur au texte.

Précisément, le repérage de ces **formes récurrentes marquées** est à l'origine de la formulation du sujet de la question large, en faisant se correspondre d'un côté les variations formelles autour d'un thème, de l'autre une représentation synthétique de ce thème, étant entendu que le texte proposé doit se voir à la fois comme élément singulier à étudier et occurrence ponctuelle de mise en forme des moyens de la langue qui sont communs, eux, à tous les textes, et qui sont susceptibles à leur tour d'être représentés par des notions abstraites, ce qui nous amène à considérer la notion d'invariance à trois niveaux, celui du texte, celui de la langue et celui de l'homme, comme unificateur ultime de la représentation du monde.

En fonction de la nature de la notion du sujet, en fonction de la nature du texte, le candidat sera donc amené à regrouper les exemples rencontrés en prenant soin de proposer un plan qui tienne compte de la **spécificité du texte** et qui permet en même temps une interrogation plus large sur les formes de représentation de la langue et par extension de l'homme. Nous avons bien conscience de ce que le temps limité de l'analyse peut conférer à ce programme un caractère ambitieux mais il convient de souligner que l'analyse abstraite de la notion doit pouvoir être conçue en quelques secondes et écrites en quelques minutes, qu'à ce moment de la composition, le texte est déjà connu et que quelques relectures supplémentaires font gagner bien plus de temps (et de points) qu'elles n'en font perdre, tant il est vrai qu'une vision d'ensemble claire des phénomènes autorise une mise en place rapide de l'argumentation.

Si, complémentaiement, le candidat maîtrise parfaitement le domaine linguistique associé à la notion, il lui sera possible de concentrer son attention et son énergie sur la valence particulière des formes

dans le texte et contribuer ainsi aisément à en percevoir les caractéristiques saillantes, ce qui implique un changement de perspective par rapport à celle choisie par de trop nombreux candidats. **Le but de l'épreuve n'est pas à proprement parler d'évaluer les connaissances théoriques du candidat à la manière d'une question de cours** mais son aptitude à rendre compte de l'organisation du sens dans un texte, ce qui implique des savoirs fondamentaux et une véritable analyse du document proposé, qui n'est pas un simple réservoir d'exemples illustratifs qu'on mentionne presque par défaut.

II. Proposition de correction et remarques particulières

II.1. Texte

Le texte choisi correspond aux trois premières pages (dans l'édition *paperback* de Faber & Faber) du roman de Paul Auster *Mr Vertigo* publié en 1994. *Mr Vertigo* est le récit à la première personne d'un jeune orphelin qui mendie dans les rues de Saint Louis, Walter Claireborne Rawley (Walt), recueilli par un oncle méchant et une tante indifférente, jusqu'à sa rencontre en 1927 avec un mystérieux voyageur se faisant appeler Master Yehudi. Celui-ci l'emmène avec lui au Kansas, lui apprend durement l'art de la lévitation et ils partent en tournée à travers les États-Unis. L'extrait nous montre la première rencontre entre Walt et Master Yehudi, telle que Walt s'en souvient près de soixante-dix ans plus tard. On verra que ces données joueront un rôle essentiel pour le traitement de la question large.

II.2. Questions étroites

Nous proposons ci-après une correction avec, au fil de celle-ci, des remarques en italiques qui, si elles s'appliquent d'abord au traitement des faits de langue du texte, doivent être considérées comme ayant une pertinence qui dépasse ce cadre restreint.

Fait de langue 1

"You get too high in the air," I said, "you could break your neck when you come down."

"We'll talk about technique later," the master said. "***It's not an easy skill to learn***, but if you listen to me and obey my instructions, we'll both wind up millionaires."

*Il s'agit d'un fait de langue syntaxique faisant l'objet d'un soulignement long, ce qui suggère que l'analyse ne saurait être limitée au seul pronom **it** et à sa référence.*

Description

Proposition indépendante composée du pronom *It*, de la copule *Be* conjuguée à la troisième personne du singulier du présent, de la marque de négation *not*, (d'un syntagme nominal constitué) de l'article indéfini *an*, de l'adjectif en position d'épithète *easy* et du nom dénombrable singulier *skill*, puis de la marque d'infinitif *to* et de la base verbale *learn*.

Pas d'indication à ce stade de la nature des macro-éléments et/ou des relations qu'ils entretiennent ensemble dans la mesure où celles-ci sont liées aux conclusions de l'analyse.

Problématique

Statut de *it* (référentiel ou non, type d'anaphore)

Statut de l'adjectif *easy* (véritable épithète ou non, qualification de *skill* ou de *learn*)

Structure générale de la proposition

*Il convient de partir du plus simple, d'autant que l'identification du statut de *it* constitue le préalable d'une analyse pertinente du reste du segment.*

Analyse

IT : Le pronom n'a pas une valeur non référentielle (à la différence de *It's not easy to learn this skill* où la nominale en *To* est représentée par *It*, avec la manipulation possible : *To learn this skill is not easy*). Il ne peut être une reprise cataphorique de *to learn* (avec comme manipulation *To learn is not an easy skill*) car ce n'est pas l'apprentissage lui-même qui est problématique mais l'objet de cet apprentissage.

Pour la même raison, outre l'impossibilité syntaxique d'une telle interprétation, on ne peut pas considérer que le pronom est le COD antéposé de *To learn* (manipulation : *To learn it is not an easy skill*).

C'est ici un « vrai » pronom à valeur référentielle anaphorique qui reprend le thème général de l'échange, à savoir *Flying / Technique* (manipulation : *Flying is not an easy skill to learn*).

*Attention à l'automatisme qui consiste à poser qu'un *it* en tête de proposition est nécessairement syntaxique ('dummy' *it*) et à privilégier une interprétation de type (pseudo-) clivée ou extraposition sans prendre la peine d'examiner d'une part le co-texte pour y trouver un éventuel antécédent, d'autre part la syntaxe du segment. Il n'y a pas de mise en avant d'un quelconque élément de la proposition.*

EASY : L'adjectif est interprétable de deux manières. Soit on voit en lui une véritable épithète qui qualifie exclusivement *skill* (avec possibilité d'une version raccourcie de la proposition — *It's not an easy skill* — qui présuppose que *skill* implique naturellement *learn*), soit il s'agit d'un « ancien » attribut, récupérable par une manipulation faisant apparaître une subordonnée relative : *It's a skill that is not easy to learn / It's not a skill that is easy to learn*. On est alors sémantiquement proche de *To learn this / the skill is not easy* (avec qualification du processus) et syntaxiquement *to learn* devient complément de l'adjectif.

À chaque fois que l'on rencontre un adjectif, il est bon de s'interroger sur sa portée syntaxique et sémantique car la surface discursive peut être trompeuse.

STRUCTURE : On peut voir le segment comme une combinaison condensée de deux propositions plus simples, d'abord une structure attributive construisant une singularisation qualitative de l'antécédent de *it* (*It + be + a/an + adj. + N*), qui explique l'apparition de l'article *an* alors même qu'il est fait référence à du connu, ensuite une seconde structure attributive avec montée de l'objet : *This skill is not easy to learn* (construit à partir de *It's not easy to learn this skill*).

En d'autres termes, la difficulté du processus d'apprentissage (*not easy*) devient une qualité de *skill*, elle-même donnée comme réinterprétation sémantique du référent de *It*. L'ensemble pourrait se gloser : *It is not an « easy-to-learn » skill*.

Il est à noter que le sémantisme de *skill* va de pair avec *not easy*, ce qui peut avoir favorisé le rapprochement syntaxique. Un énoncé positif comme *It's an easy skill to learn* pourrait surprendre par son caractère contradictoire.

Plutôt que de tenter de plaquer sur le segment des interprétations-recettes, il convient dans un premier temps de l'examiner pour lui-même, de le décortiquer. La difficulté vient de ce que la formulation donne à voir un objet condensé, sorte de boîte noire pour qui est effrayé par ce qui dépasse le cadre de la détermination nominale ou verbale.

*Il y avait un grand risque à proposer la manipulation *This skill is not easy to learn* (souvent considérée comme justification de la supposée extraposition) sans (faire) remarquer que celle-ci modifiait la détermination de *skill* avec l'apparition nécessaire d'une forme définie. Idéalement, une manipulation ne modifie qu'un paramètre à la fois afin de disposer à l'arrivée d'une paire minimale. En cas de modification plus complexe de la forme initiale, chaque variation doit être mentionnée et expliquée. Ici, l'énoncé n'est que partiellement généralisant : la qualité *not easy* de *skill* est définitoire, donc généralisante, mais sa nature est ponctuelle (flying).*

VARIATIONS : Le fait de langue nous place dans le domaine des structures à montée même s'il n'en prend pas exactement la forme. Il est possible de compléter l'analyse en examinant plus en détail le lien entre agencement syntaxique et données sémantiques, en faisant varier adjectif ou verbe.

A. The boy is eager to please vs B. The skill is easy to learn

En A, le SN sujet est également sujet du verbe *please* alors qu'en B, il est COD de *learn*. C'est le sémantisme de l'adjectif qui intervient, puisque A'. *The boy is easy to please* serait interprété comme B. On note l'impossibilité de transformer A sur le modèle du fait de langue étudié : **He's not an eager boy to please*.

A. It's not an easy skill to learn vs B. It's not a nice skill to learn

En B, seule l'attribution première décrite dans l'analyse semble envisageable. La structure à montée est plus difficile (?? *The skill is not nice to learn*), peut-être parce que *Nice* se combine moins facilement avec *Skill* et *Learn* d'un point de vue sémantique pour qualifier le processus. *Easy* est ici proche d'un adverbe pour qualifier le processus *learn*.

Fait de langue 2

"You're already a millionaire," I said. "What do you need me for?"

*"Because, my wretched little thing, I barely have two dimes to rub together. I **might** look like a robber baron to you, but that's only because you have sawdust for brains."*

À l'inverse du premier fait de langue, le soulignement est ici réduit car on veut mettre au jour la valeur particulière du modal, ce qui implique complémentaiement un examen de son contexte d'apparition. Une autre difficulté potentielle vient de ce que les modaux font partie de ces formes très étudiées, avec le risque de proposer un cours plutôt que d'analyser la forme ou d'affecter à l'objet la valeur qui lui est majoritairement reconnue sans se préoccuper de sa valence particulière dans ce discours.

Description

Il s'agit de l'auxiliaire de modalité *may* à la forme désactualisée, suivi du verbe *look* [à l'intérieur d'une proposition coordonnée à la proposition suivante par la conjonction de coordination à valeur adversative *but*.]

La partie entre crochets n'est pas exigible à ce stade (seule la description du segment souligné est attendue) mais elle devra de toute façon apparaître dans la suite de l'analyse. En même temps, intégrer cette donnée à la description montre que l'on va au delà d'une « simple » description.

Problématique

Choix et valeur du modal en contexte

Analyse

Choix *may* / *might* Le choix de *Might* de préférence à *May* n'est pas de nature temporelle. Il n'y a pas de discours indirect (libre ou non) ou de concordance des temps à prendre en considération. *May* est tout à fait utilisable ici. On a affaire à un jugement présent sur une réalité présente.

Valeur de *might* La valeur générale de *Might* est épistémique : il y a calcul des chances de réalisation du procès / *I look like a robber baron*. Mais la valeur de *might* est loin de se limiter à cela. En effet, il faut remarquer dès à présent que l'énonciateur présente son discours comme étant la représentation du réel effectuée par *you*, ce que suggère la présence de *to you*. L'interprétation / *be a robber baron* semble valorisée (on aurait en français *Il se peut bien que*).

Au lieu de considérer, en accord avec la présentation largement diffusée, que *-ed* entraîne toujours une diminution objective des chances de réalisation du procès, il faut le voir ici comme marque de commentaire, retour sur la branche choisie de l'alternative, avec un effet de réel (ce que peut contribuer à construire conjointement une intonation idoine avec valorisation prosodique du modal). À ce titre, ce que l'énonciateur veut dire est bien plus *I look like a robber baron to you* que le contraire.

Confrontation des points de vue Cette mise en valeur particulière est à mettre en relation avec la confrontation des points de vue, elle-même dérivée du contraste entre les deux personnages. On note l'opposition / *You*. L'énonciateur reconstruit la pensée de l'autre *tout en s'en détachant*.

Admissif / Concessif C'est là que la prise en compte du contexte doit intervenir avec la perception de l'organisation générale de l'énoncé et de la présence de la conjonction *but*. Nous sommes dans une structure concessive, régulièrement fondée sur une accentuation / mise en flottement de la protase, au profit de l'apodose, qui se donne au final comme réalité unique englobante : *You have sawdust for brains*. *Might* intègre la valorisation / dévalorisation du contenu qui suit et se donne comme oscillation contrôlée du discours.

En contexte concessif, *May* est tout à fait possible ici, *Can* est très difficile à imaginer (peut-être parce que la mise à distance propre à la concession se marie plus naturellement avec un modal « non congruent »), de même que *Could*, qui signifierait plus une suggestion potentielle qu'il ne contribuerait à la représentation d'un effectif.

Ce fait de langue pose clairement le problème des paraphrases explicatives et des manipulations. Si la dimension intersubjective est oubliée, les paraphrases deviennent simplement scolaires et peu pertinentes en contexte. Quant aux manipulations, proposer Must plutôt que Might ne permet tout simplement pas d'expliquer la forme tant son sens en est éloigné.

Fait de langue 3

"My aunt and uncle," I said, suddenly realizing that this man was ***no Saturday-night drunk*** He was something worse than that, a truant officer or a cop [...]

On retrouve avec ce troisième fait de langue un soulignement long, qui ne couvre pas, cela dit, une proposition complète. Il paraît donc difficile de ne s'intéresser qu'à la détermination et de ne pas traiter à la fois de la formation des constituants du syntagme et de la formation du syntagme lui-même.

Description

On a affaire à un syntagme nominal en position d'attribut, composé du déterminant négatif *no*, du nom composé en position adjectivale *Saturday-night* (lui-même composé du substantif dénombrable *Saturday* et du substantif dénombrable *Night* reliés par un trait d'union) et du substantif dénombrable singulier *drunk* (dérivé du verbe *drink*).

La description peut être minimale pour l'adjectif et le nom dans la mesure où leur formation fait partie de la problématique. Cela dit, il importe à ce stade de proposer une description correcte du point de vue morphosyntaxique. Ainsi drunk n'est ici pas un verbe, pas plus qu'un adjectif qualifié par un nom composé.

Problématique

Formation de l'adjectif composé *Saturday-night* et du substantif *drunk*

Valeur de l'association Adjectif + Nom

Choix et valeur de la détermination *No*

Puisque c'est l'ensemble du syntagme qui nous préoccupe, il est important de partir de ses constituants. L'analyse de la détermination arrive tardivement car elle dépasse les formes mises en relation tout en leur étant liée.

La formulation de la problématique doit être précise : parler du « statut du déterminant par rapport au groupe nominal » revient à considérer que ce déterminant n'en fait pas partie, ce qui est faux (de même que semble difficilement acceptable une description qui fait suivre No d'un article zéro). Il vaut mieux dire « statut du déterminant par rapport au reste du groupe nominal ».

Analyse

Saturday-night : *Saturday night* est initialement une forme nominale (adverbiale en cas de suppression de la préposition *on*) de localisation temporelle unique (*I'll see you (on) Saturday night* renvoie à un seul espace temporel). La répétition de cette localisation (avec apparition d'un pluriel *Saturday nights*) comme moment privilégié de beuverie (suggérée par le verbe *drink*) permet une généralisation qui se prolonge par métonymie comme caractérisation des individus s'adonnant à cette pratique (*people who drink on Saturday nights*), ce que construit la forme adjectivale, qui reprend l'essentiel (et perd en conséquence la marque de pluriel). *Saturday* se donne initialement comme complément de *night* à valeur de localisation temporelle.

Donner le sens de l'adjectif simplement en passant n'est pas l'analyser. Même si le sens paraît évident, non problématique, la structuration mérite, elle, un détour. Souvent l'anodin ne l'est devenu que parce que sa genèse est désormais inaperçue.

Drunk : Ce substantif est obtenu par conversion nominale du participe passé du verbe *drink*. La question se pose de la définition à donner à *drunk*, c'est-à-dire de la nature de la proposition à reconstruire, qui semble être une attribution (*A drunk is somebody who is drunk*). Comme pour l'adjectif, la conversion se fonde sur une cristallisation de l'expérience par itération (*A drunk is somebody who is often / always drunk*). On note le fonctionnement dénombrable du substantif (cf ailleurs dans le texte *another drunk, drunks*).

Le statut d'adjectif substantivé a pu être une source de confusion pour certains candidats habitués à la seule configuration *the rich / the poor* avec valeur de pluriel et renvoi à une classe. C'est là que la prise en compte du contexte est déterminante : en dehors même de la forme particulière de la détermination et de la présence de l'adjectif, l'existence dans le texte des emplois mentionnés dans le précédent paragraphe invalide l'interprétation « classique » des adjectifs substantivés.

Saturday-night drunk : *Saturday-night* est assimilable à un circonstanciel de temps. On a affaire à une préconstruction situationnelle et culturelle dans la mesure où le samedi soir est considéré comme étant un moment particulièrement approprié pour la beuverie. L'association se présente comme une notion complexe considérée comme faisant partie d'un savoir culturel et situationnel partagé, à la limite de la lexicalisation (cf *Saturday-night fever*).

L'association Adjectif + Nom se fonde donc sur une combinaison régulière de l'activité et du moment choisi pour mener à bien cette activité : *A Saturday-night drunk is somebody who regularly drinks / gets drunk on Saturday nights*. Elle constitue de plus une reprise à valeur généralisante de données situationnelles présentées dans le texte (*It was a Saturday night in early November, I thought Master Yehudi was just another drunk, Drunks say stupid things*).

No : Le déterminant propose une vision essentiellement qualitative de la notion. L'individu dont il est question ne correspond pas à la définition notionnelle généralement admise et/ou construite par l'énonciateur (en lien avec le contexte). Le choix de *Not a*, par comparaison, aurait mis en valeur l'individu comme *occurrence* non effective. On notera que l'énoncé suivant ouvre un champ notionnel complémentaire (*a truant officer or a cop*).

C'est dans l'analyse de ce fait de langue avec le choix de *No* (que l'on retrouve ailleurs dans le texte) que s'est posée la question de la variation et de son degré d'acceptabilité. Il convient de se méfier des jugements à l'emporte-pièce, soit parce qu'ils peuvent être en contradiction avec la réalité effective du terrain, soit parce qu'ils n'apportent pas grand-chose à l'analyse proprement dite. Considérer qu'une forme est 'non standard' ne contribue pas à l'expliquer.

II. 3. Question large — Les formes de comparaison

Le sujet a pu dérouter certains candidats dans la mesure où il sortait quelque peu des sentiers battus. En fait, il était conçu pour permettre à tous les candidats de tronc commun de proposer une analyse pertinente des formes rencontrées, qu'ils soient ou non linguistes de formation, à condition de suivre une démarche rigoureuse que nous rappelons ici.

Sur la base d'une réflexion aboutie sur la notion choisie et d'une connaissance approfondie des formes linguistiques de la notion en anglais, les candidats en analysent avec méthode et pertinence les réalisations discursives contextuelles. Bien loin du placage d'un cours dans le cadre duquel le

texte n'est qu'un prétexte, une source désincarnée d'exemples illustratifs, le traitement de la question permet de mettre au jour à la fois les ressorts propres à l'organisation du sens dans le texte et les formes variables de la grammaticalisation notionnelle.

Avant de s'intéresser au texte, le candidat s'interroge sur la notion présente dans l'intitulé du sujet. Cette interrogation se situe elle-même, dans un premier temps, hors du cadre de la linguistique. C'est le **concept** de comparaison qui occupe tout d'abord le candidat. Ensuite, il convient d'appliquer ce concept au langage et plus particulièrement à la **langue**, afin de mettre au jour les formes de comparaison en anglais, sans prise en compte non plus à ce stade de l'existence et de la spécificité du texte. Enfin, le candidat s'intéressera au **discours**, aux réalisations contextuelles effectives à la fois de la notion et des formes potentiellement disponibles pour la représenter.

Si le concept fait l'objet d'un développement complet dans le cadre de l'introduction, la partie consacrée à la langue est concise, pour éviter à la fois la lecture laborieuse d'un catalogue et la perte de temps. Quant à la partie « discours », elle s'efforce de présenter de manière ordonnée ce qui fait la singularité de ce texte dans son lien à la comparaison et, plus généralement, par un retour à l'abstrait, elle propose une interrogation sur les modalités de la mise en forme de la comparaison dans le discours, d'expliquer au final la langue à partir de l'explication du texte, d'un texte.

Présentation conceptuelle

La comparaison se construit en trois étapes :

- 1) La *mise en relation orientée* de deux éléments (repère et repéré) à partir d'un paramètre commun.
- 2) L'*évaluation différentielle* du degré de réalisation du paramètre dans l'élément repéré par rapport à l'élément repère.
- 3) L'appréciation du *résultat de l'évaluation* : égalité, supériorité, infériorité ou négation de l'un des éléments de cette liste.

Trois données complémentaires sont à prendre en compte :

- a) Chaque élément peut renvoyer à une unité ou à un groupe.
- b) L'évaluation peut être d'essence qualitative ou quantitative.
- c) D'un point de vue linguistique, la comparaison n'est pas limitée au seul comparatif.

Cette première étape de réflexion vise à la fois à circonscrire le périmètre d'analyse et à limiter le risque de procéder à un simple relevé de formes déconnectées les unes des autres et déconnectées également du contexte. Par l'invariant qu'elle propose, elle permet de conférer une réelle homogénéité au discours. Par les nuances qu'elle apporte, elle autorise le traitement de l'hétérogénéité de surface.

Présentation textuelle

La situation décrite dans l'extrait est celle de la première rencontre entre Walt et Master Yehudi. Le premier est apparenté à une étape avancée de la déchéance humaine (existence physique, 9-10 et comportementale, 3, 22-23) et son environnement familial lui-même laisse beaucoup à désirer (pas de parents, 3, et des tuteurs peu disposés à assurer cette fonction, 54). Le second est vu au contraire comme le symbole de la réussite (31). Dans le même temps, Walt sort de l'ordinaire également par le haut, en raison de sa possession du don (*the gift*, 38-39) tandis que Yehudi n'est pas le bourgeois que Walt se plaît à voir en lui (32). Enfin, on observe un troisième niveau d'analyse en ce qui concerne Walt, avec la reconstruction interne douloureuse (63) de sa propre identité (58-59, 61-62) à partir de sa réinterprétation du monde (45-47, 59-60).

Le moment est unique (36), les intervenants directs et indirects sont singuliers, le contraste est grand entre la ponctualisation des individus et des événements et le dépassement situationnel que construit entre autres choses le récit à la première personne d'un narrateur qui évoque là des événements ayant eu lieu 68 ans plus tôt (11). Se met ainsi en place un réseau relationnel complexe qui permet de rendre compte dans une large mesure de la présence de formes multiples de comparaison, le rapport à l'autre se donnant comme construction de soi.

Plan d'analyse

Au vu de ce qui a été mentionné précédemment, il est possible de proposer un plan qui permette d'éviter un laborieux catalogue de formes. Le fait que la comparaison ne soit pas réductible aux seuls comparatifs et superlatifs, même si ceux-ci peuvent apparaître prioritaires pour des raisons morphosyntaxiques et statistiques, autorise un plan qui irait des formes « évidentes » à celles qui le sont moins. Mais une autre perspective peut émerger. Si la situation décrite dans le texte est considérée comme extraordinaire en ce qui concerne les repérés, qu'en est-il des repères eux-mêmes ? Comment l'extraordinaire se construit-il ? Le repère doit-il lui-même être extraordinaire ?

La première partie de l'analyse peut ainsi porter sur ces points de départ que constituent les repères, lesquels sont donc véritablement des points de repère.

Dans un second temps, on pourra s'intéresser aux formes d'évaluation comparative (et superlative), en examinant dans le détail les formes employées et en remarquant celles qui ne le sont pas.

Enfin, on pourra envisager les formes de dépassement de ces données, dépassement formel et qualitatif, en intégrant de manière raisonnée ce qui participe de la comparaison sans être véritablement ou nécessairement un comparatif.

Même si le temps est limité, annoncer un plan ordonné et le suivre est un atout indéniable car il propose un fil rouge qui transcende la linéarité du texte tout en la respectant. On évite ainsi le catalogue, et donc l'étiquetage désincarné des formes, et on passe en douceur du discursif au linguistique, du contextualisé au grammaticalisé.

La question se pose de la délimitation de la « zone de pertinence » du terme Comparaison, au delà justement des comparatifs et superlatifs. Si la métaphore trouve sa place dans le développement, la seule désignation doit être écartée de l'analyse. « I was twelve years old » n'est pas une forme de comparaison même s'il se crée de facto un contraste avec les autres valeurs numériques. Dès lors qu'une chose est dite, elle se pose « par comparaison » aux autres, mais ce n'est pas pour autant que la différenciation est linguistiquement exploitée.

Nous ne proposons pas un corrigé complet de la question large dans la mesure où ce corrigé ne revêt qu'un intérêt inégal pour les candidats à la session 2010 du concours. De même, nous ne reviendrons pas en détail sur la morphosyntaxe des formes classiques de la comparaison, que l'on trouve dans toutes les bonnes grammaires.

Point(s) de repère

Pour construire une évaluation de la réalité, il faut un point d'appui, un repère. Dans le texte, ces points de repère sont régulièrement extraordinaires, explicitement ou implicitement. Et ce caractère extraordinaire peut aussi bien être la conséquence de la distance que de la proximité.

*An animal (10) : Le choix de ce terme construit un système de rapprochement / opposition par rapport à l'humain, l'animal étant vu comme voisin inférieur de l'humain. De même, Hell (15) permet de renforcer la vérité d'un dire, avec renvoi à un extrême bien intégré culturellement (cf adverbes intensifs comme *terribly, horribly*).*

*Anything those two gentlemen could have dreamed of (7) propose une quadruple ouverture vers l'infini (anything comme représentation à la fois minimale et maximale d'un objet ; gentlemen comme ponctualisation de deux héros américains l'année de leur consécration (l'aviateur Charles Lindbergh pour la traversée de l'Atlantique à bord du *Spirit of St Louis* et le joueur de *baseball* Babe Ruth pour son record de 60 circuits, record qui tiendra 34 ans) ; could et dream comme représentation d'un potentiel infini). On remarque que la notion d'infini est complétée temporellement par les phrases suivantes (combinaison de *Have-en* et de *before me / ever since*, 8).*

La notion de potentiel à la fois connu et non connu se retrouve dans *Most (no stupider than most, 26)*, avec une généralisation sous-jacente (*most businesses*) qui ouvre vers l'infini qualitatif, ou avec *That (that dumb, 49)*, forme dérivée de *as dumb as that*, avec renvoi à un repère présumé non explicite. *I pretended to be (62)* fonctionne un peu sur le même modèle, avec un jeu entre l'apparence idéalisée et l'effectif plus prosaïque (proche en cela de *could*). De même, (*as far as*) *I took it (25)* construit sans l'explicitation une extension personnelle.

Si on poursuit dans la direction de l'implicite, on trouve alors \emptyset (9, 58). L'absence de point de repère permet de renvoyer à tout point de repère imaginable. Mais une autre explication de l'apparition de \emptyset est le lien à la situation d'énonciation, comme pour *later (29)*. On est proche de *I was standing here (46)*. L'immédiat en situation est ce qui est le plus saillant (cf la valeur de renforcement de *I'm telling you*).

Évaluation(s)

On remarque pour ce qui concerne les comparatifs et superlatifs que seule la base adjectivale est présente dans le texte (pas de comparatifs numériques, nominaux ou verbaux).

Toute remarque sur la présence ou l'absence de telle ou telle forme ou catégorie de formes ne se suffit pas à elle-même dans le cadre d'une analyse. Il convient ensuite de l'expliquer ou tout au moins d'émettre des hypothèses explicatives. En cas d'absence, il paraît très peu pertinent de se lancer dans un long développement sur le fonctionnement linguistique d'une forme qu'on ne rencontre de toute façon pas dans le texte. C'est là un défaut classique de qui veut absolument « placer son cours » sans prendre la peine de considérer le texte.

On compare prioritairement deux objets sur la base d'une caractéristique commune. Ce sont les variations qualitatives qui singularisent les objets, notamment en phase textuelle de présentation. Il y a deux nuances à apporter, cependant : il ne s'agit pas d'une spécificité de ce texte et l'extrait est trop court pour tirer des conclusions généralisantes.

Les formes d'infériorité sont absentes (même *worse* n'est pas un comparatif d'infériorité mais la forme de supériorité de *bad*). En dehors même du corpus extrêmement limité que constitue l'extrait étudié, cette caractéristique est justifiée en général par le mode privilégié de représentation dynamique de la quantité à partir de zéro et par le fait que le repère est naturellement porteur de la qualité évaluée, ce

qui permet de construire une saillance renforcée du repéré (d'où une présence majoritaire de la supériorité, qui n'est pas spécifique au texte). L'absence de formes d'égalité (hors ligne 25) et d'inégalité en est un prolongement en même temps qu'une conséquence de la situation décrite dans le texte : deux êtres, deux mondes que tout semble opposer.

Outre les formes classiques sur lesquelles nous ne reviendrons pas ici mais qui se doivent d'être mentionnées et expliquées sans tomber dans le piège d'un cours, l'analyse du texte met au jour des formes problématiques de comparatifs, des formes dont la spécificité a souvent été laissée de côté, parce qu'elles n'entraînent pas suffisamment bien dans des catégories prédéfinies. Les comparatifs négatifs et fractionnels en sont de bons exemples car de nombreux candidats n'ont cherché ni à en expliciter le sens et le fonctionnement, ni à en justifier l'apparition.

Les comparatifs négatifs (*no better*, 10 ; *no stupider*, 26) peuvent donner lieu à plusieurs remarques. Le choix de *No* plutôt que *Not* semble coder le niveau de langue (on prendra soin, cela dit, d'éviter tout jugement définitif et inexact sur le langage des jeunes), mais il dit également plus la caractérisation qualitative que la classification. Plus globalement, un comparatif négatif souligne la différence entre l'attendu et l'effectif, la négation venant signaler ce décalage, alors qu'un comparatif d'égalité (forme la plus proche sémantiquement, cf lien entre inégalité et infériorité) ne dirait que le rapprochement (certes problématique en contexte) : *You're as bad as an animal*. En fait, la négation ouvre vers la réalité inverse (*not better and maybe even worse* ; *not stupider and maybe even more reasonable*).

Le comparatif fractionnel rencontré dans le texte est lui aussi négatif (*not half as tough as*, 62) et mérite qu'on s'y arrête plus qu'un instant. Il se fonde sur une double reprise d'un comparatif d'égalité (qui est la base naturelle de la comparaison) par fractionnement de la quantité de qualité (avec valeur conséquente d'infériorité) puis négation donnant une valeur finale d'infériorité renforcée, non prédictible logiquement mais univoque linguistiquement, au même titre que ce qui se passe pour la comparatif d'inégalité : *a priori* lorsque l'on dit *I was not as tough as I pretended to be*, on peut l'être plus tout autant que moins mais l'interprétation donnée est systématiquement négative. On note enfin la spécificité formelle, sémantique et syntaxique de *half* : forme non régulière (au lieu du *second* attendu), étymologiquement éloignée de *deux*, seule fraction autorisée en usage régulier (*a third as tough* n'existe que de manière marginale), sans présence d'un déterminant (*a third*).

La vision du monde proposée est ainsi essentiellement négative mais tout dépend de ce que sur quoi porte la négation. En fait, il faut considérer les choses à plusieurs niveaux, temporels et (inter)subjectifs. Walt est l'être prétendument le plus vil que Yehudi ait rencontré mais c'est lui qu'il choisit pour accomplir des miracles, Walt se voit à la fois à l'époque, par rapport à Yehudi et par rapport à ce qu'il a fait ensuite et ce qu'il est maintenant au soir de sa vie. La complexité de cette multitude de points de vue justifie très certainement la complexité formelle des comparatifs et superlatifs abondamment employés dans le texte.

(Ré)élaboration(s)

La comparaison déborde du cadre traditionnel du comparatif pour construire d'autres formes de mise en relation.

Hypothétique (*as if I can still hear the words*, 12 ; *as if I'd been punched*, 59). Variation sur le thème Attendu / Effectif, avec une combinaison de rapprochement (*as*) et de décalage (*if* ; *-ed*). Le paramètre évalué reste dans l'implicite, comme si on avait affaire à un comparatif d'égalité tronqué.

Concessif (*Tough as I was for that age*, 61). Le degré élevé de réalisation de la caractéristique (*I was very tough for that age*) construit dans un premier temps une conséquence logique laissée dans l'implicite. Dans un second temps, le dépassement de cette caractéristique (par ellipse, réorganisation linéaire du dire) crée un contraste et finalement invalide la logique initiale.

Vers la métaphore (*Mr Monkey Suit*, 41 ; *such a weasel-faced guttersnipe*, 51 ; *that dough-fleshed sow he calls his wife*, 53). A partir d'une comparaison complète (c'est-à-dire explicite), on passe par étapes successives à une forme de substitution par équivalence, fondée sur une zone de recouvrement et un transfert métonymique, éventuellement pleinement lexicalisée (*Monkey suit*). Le paramètre commun est dans une large mesure implicite.

Conclusion

Le texte offre un panorama à la fois remarquable et incomplet (remarquable aussi parce qu'incomplet) des formes de la comparaison en raison de l'ampleur des contrastes qui en sous-tendent le déroulement. Par la nature des intervenants présents et des événements évoqués se construit une représentation exacerbée du monde. Le fait qu'il s'agisse d'une narration à la première personne, rétrospective de surcroît, accentue le phénomène de singularisation, de saillance contextuelle des objets dont les formes linguistiques de la comparaison construisent et reconstruisent le lien parfois distant à l'autre, aux autres..

Annexe : Relevé ordonné des formes

On trouvera ci-après une liste ordonnée des formes disponibles de comparaison dans la langue anglaise ainsi que le relevé des formes effectivement présentes dans le texte. On part des configurations les plus évidentes (en raison de la fréquence d'apparition et/ou du degré élevé d'attendu) pour explorer ensuite des territoires plus lointains.

1) Formes classiques

Il s'agit des formes que l'on s'attend à rencontrer dans toutes les copies (comparatifs et superlatifs), mais aussi celles auxquelles l'analyse ne doit pas se limiter.

Comparatif d'égalité (∅), d'inégalité (*I wasn't half as tough as I pretended to be*, 62), de supériorité (*what I did was greater than anything*, 7 ; *You're no better than an animal*, 10 (+12) ; *the business about flying was no stupider than most*, 26 ; *something worse than that*, 46), d'infériorité (∅)

N.B. Tous les comparatifs du texte sont sur base adjectivale.

Superlatif de supériorité (*the smallest, the dirtiest, the most abject*, 9 ; *the lowest animal*, 58), d'infériorité (∅)

N.B. Tous les superlatifs du texte sont sur base adjectivale.

2) Formes modifiées

Sont regroupées ici des formes figées pour lesquelles la comparaison peut passer inaperçu ou la caractérisation du fonctionnement est moins facile à mettre au jour.

Superlatif ordinal (*first time*, 1 ; *first sentence*, 10 ; *the last you'll ever see of me*, 36)

Quasi-totalité (*the business about flying was no stupider than most*, 26)

Locution comparative (*sure as hell*, 15 ; *as far as I took it*, 25 ; *later*, 29 ; *sure as I was standing there*, 46 ; *could be that dumb*, 49 ; *the best you can do for a family*, 54)

3) Formes élaborées

La comparaison est ici encore moins apparente, soit parce qu'elle se combine à une autre opération, soit parce qu'elle s'éloigne de la définition retenue initialement.

Comparatif hypothétique (*as if I can still hear the words*, 12 ; *as if I had been punched*, 59)

Comparatif concessif (*tough as I was for that age*, 61)

Métonymie / Métaphore (*Mr Monkey Suit*, 41 ; *such a weasel-faced guttersnipe*, 51 ; *that dough-fleshed sow he calls his wife*, 53)

Bertrand RICHEL (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle), avec la collaboration de membres de la commission de linguistique

3.2 COMPOSITION DE LINGUISTIQUE : PHONOLOGIE

Voir deuxième rapport en pdf

Françoise LACHAUX (université Rennes 2), avec la collaboration de membres de la commission de linguistique

4.1 TRADUCTION : VERSION

Proposition de corrigé

Le village de Holcomb est situé sur les hautes plaines à blé de l'ouest du Kansas, région solitaire que les autres habitants de l'état appellent « là-bas ». A quelque cent kilomètres à l'est de la frontière avec le Colorado, l'atmosphère de cette contrée, implacable ciel bleu, pureté de l'air qui évoque le désert, fait plutôt penser au Far West qu'au Middle West. L'accent local a une pointe nasillarde typique de la Prairie, un parler du nez de garçon de ranch ; les hommes, en grand nombre, portent l'étroit pantalon des pionniers, le Stetson et les bottes à talon et à bout pointu. Le relief est plat et les perspectives qui s'offrent à la vue sont d'une immensité saisissante ; des chevaux, des troupeaux de bétail, un groupe de silos à grains peints en blanc qui s'élèvent avec la grâce de temples grecs sont visibles bien avant que le voyageur ne les atteigne.

Le village, lui aussi, se voit de très loin ; non qu'il y ait grand-chose à voir, si ce n'est un agrégat fortuit de bâtiments coupé en deux par les rails de la ligne principale du Santa Fe Railroad, un hameau construit au hasard, délimité au sud par une portion boueuse de la rivière Arkansas (prononcé Ar-kan-sas), au nord par une grand-route, la Route 50, et à l'est comme à l'ouest par la Prairie et les champs de blé. Après la pluie ou quand les neiges fondent, les rues sans nom, sans ombre et sans revêtement, passent de la poussière la plus épaisse à la boue la plus infâme. À un bout de la ville se dresse un vieil édifice austère couvert de stuc sur le toit duquel s'élève un panneau lumineux, DANCING, mais on n'y danse plus et l'enseigne est éteinte depuis plusieurs années. Non loin de là se trouve un autre bâtiment doté d'une inscription désormais inutile, cette fois en lettres d'or écaillées sur une vitre sale : BANQUE DE HOLCOMB. La banque a fermé ses portes en 1933 et ses anciennes salles de compte ont été transformées en appartements. Il s'agit d'un des deux « immeubles de rapport » de la ville, le second étant une demeure délabrée que l'on appelle, parce qu'une grande partie des professeurs de l'école du village y réside, « la Professorale ». Cependant, la majorité des maisons à Holcomb sont des espèces de constructions en bois, sans étage, avec véranda en façade.

Près de la gare, la receveuse des postes, une femme décharnée qui porte une veste en cuir brut, un jean et des bottes de cow-boy, règne sur un bureau de poste qui tombe en ruine. La gare elle-même, avec sa peinture couleur soufre qui se craquelle, est tout aussi mélancolique. Le Chief, le Super Chief, le El Capitan passent tous les jours mais ces fameux express ne s'y arrêtent jamais. Aucun train de voyageurs n'y fait halte, seul un train de marchandises, de temps en temps... Sur la grand-route, il y a deux postes à essence, dont l'un est également une épicerie maigrement approvisionnée, tandis que l'autre fait aussi office de café, le café Hartman, où Mme Hartman, la patronne, vend des sandwiches, du café, des boissons non alcoolisées et de la bière à 3,2 degrés. (A Holcomb, comme dans tout le reste du Kansas, l'alcool est interdit).

Présentation

Chef d'œuvre et archétype du « roman-vérité », *In Cold Blood* de Truman Capote trouve son origine dans un fait divers, le quadruple meurtre de la famille Clutter à Holcomb, Kansas, en 1959. A la frontière entre littérature et journalisme, le roman retrace l'enquête et l'arrestation des assassins et dresse une radiographie de l'Amérique de l'époque. Il sert d'ailleurs de porte-étendard au Nouveau Journalisme. Il est intéressant de noter que l'écrivain, dandy new-yorkais, se rendit lui-même au cœur de cette Amérique profonde, perdue dans les plaines céréalières pour y mener une enquête des plus minutieuses et y rencontrer les principaux protagonistes. Il se lia d'amitié avec Perry Smith, un des meurtriers et ce n'est pas un des moindres paradoxes du roman, que Capote efface dans la fiction sa présence bien réelle au côté des prisonniers pendant le procès et pendant les mois qui précédèrent leur exécution.

Le passage qui était proposé aux candidats cette année se trouve au tout début du roman. Dans cette description liminaire de la région et du village de Holcomb, l'auteur présente le futur théâtre de la tragédie aveugle qui va frapper la ville. Le lecteur est confronté d'emblée à un environnement froid, hostile, sans relief, comme si d'avance toute possibilité de transcendance ou de rédemption était niée. La logique du texte est d'une simplicité mécanique: en créant un effet de loupe, l'auteur s'intéresse d'abord à la région et son atmosphère, puis au village d'Holcomb, enfin à certaines figures locales.

Méthode

Beaucoup de copies cette année témoignent de carences méthodologiques et culturelles. Le défaut le plus souvent rencontré est l'absence de prise en compte de l'ensemble du texte. Il est impératif avant de commencer à traduire de lire plusieurs fois le passage et d'effectuer les repérages

nécessaires afin d'éviter les non-sens et les contresens. Un bon traducteur est avant tout un bon lecteur, capable de s'approprier et de se représenter le texte. Une analyse fine du passage doit permettre de visualiser la scène, de se faire une image mentale du paysage, du village tel qu'il est décrit au lecteur. Ce qui se dégage de ce tableau du Middle West, ce sont ces plaines qui se perdent à l'horizon, le refus de la verticalité et un univers fondamentalement froid et hostile. Or, dans de trop nombreuses copies, le village « se dresse en haut de », « est niché en haut de », « domine » les plaines. De même le choix de termes mélioratifs pour rendre « hard blue » ou « barbed with » ou le choix d'adjectifs comme « campagnard », « champêtre » pour « prairie » allait à l'encontre de la logique du texte. Certaines traductions donnent l'impression que le candidat, sans doute pressé par les contraintes de temps inhérentes au concours, passe mécaniquement d'un segment à l'autre sans s'assurer de la cohérence de l'ensemble. Cette lecture myope et non-raisonnée du texte aboutit souvent à des contresens voire des non-sens. Ainsi, dans le dernier paragraphe, « the Chief, the Super-Chief, the El Capitan » sont parfois devenus des représentants des forces de l'ordre alors même que la phrase suivante évoquait « these celebrated expresses ». L'évocation des trains, du Santa Fe Railroad, de l'arrêt exceptionnel des convois de marchandises pouvait également permettre d'inférer le sens du mot « depot » dans ce contexte. Autre exemple, traduire « dry » dans le dernier segment par « asséché », « aride », c'était bafouer la cohérence interne du texte et ne pas percevoir que l'auteur n'en était plus à décrire la région mais qu'il évoquait à travers le Café Hartman les lois sur la consommation d'alcool en vigueur au Kansas.

Le candidat doit tout au long de ses études se familiariser avec la culture britannique et américaine. Des références culturelles simples comme « Far West », « Middle West », « prairie », « frontier », « Stetson » ont donné lieu à des traductions erronées, parfois même absurdes. On devait conserver les noms propres Far West et Middle West (ou Midwest) ; des propositions comme « ouest extrême », « grand ouest » ou « grandes plaines centrales de l'ouest » ont été sanctionnées. La Prairie est un terme géographique que le candidat à l'agrégation devrait connaître et renvoie à ces grandes plaines de l'ouest de l'Amérique du Nord situées entre le Mississippi et les Montagnes Rocheuses. Il ne fallait pas traduire par « les Prairies » puisque le mot au pluriel désigne les provinces canadiennes de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba. Les candidats se sont visiblement interrogés sur la nécessité ou non de traduire les noms propres: Santa Fe Railroad, les noms des commerces « Hartman's Café » ou les enseignes « Dance » et « Holcomb Bank ». Le jury a accepté le calque pour Santa Fe Railroad qui est le nom d'une compagnie ferroviaire ou l'explicitation dans la mesure où celle-ci ne donnait pas lieu à une surtraduction. Il était en revanche impossible de traduire les noms des enseignes. Pour les enseignes, le jury a accepté la traduction et le calque si le candidat restait cohérent. Ainsi garder « Dance » mais choisir de rendre « Holcomb Bank » par « Banque de Holcomb » constituait une faute de méthode. Dans le même ordre d'idée, les candidats qui ont traduit « Chief » et « Super Chief » mais qui ont gardé « El Capitan » ont également été sanctionnés pour cette nouvelle erreur. Rappelons que ces fautes s'additionnent. Enfin, il était possible, mais pas nécessairement obligatoire, de convertir les miles en kilomètres au début du texte - encore fallait-il le faire correctement. On peut attendre de jeunes agrégés qu'ils maîtrisent cet aspect pratique, ne serait-ce que pour s'éviter bien des déboires par la suite. Les futurs candidats seraient d'ailleurs bien inspirés de revoir les unités de poids et de mesure.

Le jury a apprécié les copies qui témoignaient d'une véritable sensibilité au style de Capote. Il fallait veiller à restituer, chaque fois que c'était possible, cette écriture sèche, fluide et économe. Le texte de cette année, comme l'extrait d'Hemingway de la session précédente, ne se prêtait pas aux ajouts, aux fioritures et aux changements de focalisation. Trop souvent, les passages difficiles ont été prétextes à des tentatives -infructueuses- de réécriture. L'ajout et la surtraduction ne sont pas des fautes bénignes et ne doivent pas être considérés comme des techniques de traduction. Pour en avoir fait un usage systématique, certaines copies ont vu leur note sensiblement diminuée. Seul un entraînement régulier et raisonné à la traduction permet de distinguer l'étoffement, dicté par la syntaxe, le sens ou l'usage dans la langue d'arrivée, de l'ajout.

Est-il besoin de rappeler aux agrégatifs que leur traduction doit faire sens et que les non-sens, comme les omissions, sont très lourdement sanctionnés? Devant un énoncé complexe au sens mal cerné, il faut s'aider du contexte pour proposer une traduction qui soit plausible et cohérente à défaut d'être juste. Les meilleures traductions d'un concours, sans être parfaites, témoignent toujours d'une pratique raisonnée de la version.

Il est indispensable, quelles que soient les contraintes de temps auxquelles sont soumis les candidats, de ménager une quinzaine de minutes de relecture afin de traquer les fautes de grammaire, les omissions et veiller à la correction du français. Au besoin, on peut avoir recours à des relectures ciblées (grammaire, omissions, collocations) pour gagner en efficacité. On ne découvre que rarement des contresens cachés ou la traduction idéale d'un segment dans le dernier quart d'heure mais il est en revanche aisé de gagner des points précieux en corrigeant les fautes dues à la négligence.

Lexique et collocation

Bien que le texte ait présenté sans doute moins de difficultés lexicales que les années précédentes, bon nombre de candidats ont péché par méconnaissance de termes sinon courants du moins exigibles d'un agrégatif.

La méconnaissance de la culture américaine conjuguée à un manque de bon sens a conduit à des calques lexicaux, des faux-sens et des non-sens. Certains candidats ont ainsi cru que le Stetson était un pantalon de pionnier ou que la receveuse des postes portait une « veste de camouflage ». Si on ignorait que « rawhide » évoquait un cuir brut, il fallait proposer une traduction cohérente et s'interdire toute traduction farfelue à partir de « hide ». Le terme « highway » renvoyait à une autre réalité culturelle américaine que l'on ne pouvait rendre par « autoroute », « voie rapide » ou « nationale » (faux sens) ou par « route » (sous-traduction). Seul « grand-route » convenait ici parfaitement. « Frontier trousers » a souvent été bien traduit par « pantalon de pionniers ». « Pantalons de la frontière » constituait un non-sens et « de l'époque de la conquête de l'ouest » une surtraduction.

Autre source de confusion, dans le segment « a good part of the local school's faculty lives there » le mot « faculty » ne pouvait que décrire des personnes. En outre, compte tenu de la taille de Holcomb, il était peu probable que le village ait abrité une université. Le terme « Teacherage » est lui une invention de Capote. Le jury a choisi d'accepter plusieurs traductions dans la mesure où le sens bien entendu n'était pas remis en cause (« *enseignement », « *professorat ») et que le néologisme n'était pas outrancier.

Les candidats doivent veiller à la correction de la langue et s'assurer qu'ils ne commettent pas de collocations incorrectes. Un bureau de poste n'a pas « une mine mélancolique », de même qu'un poste à essence ne peut « se doubler de » ou « s'accompagner » d'une épicerie. Une relecture attentive devrait permettre également de repérer des calques comme « train de passagers » ou « bière 3.2 » et de comprendre que Holcomb ne peut avoir « la gorge sèche ».

Certains candidats semblaient ignorer le sens des prépositions « up » et « down » dans « down by the depot » et « up on the highway ». Le jury a ainsi vu des propositions comme « en haut », « en bas », « plus au nord », « en descendant ». « Up » et « down » renvoyaient ici simplement à des directions différentes. « Down » pouvait se traduire par « du côté de » ou bien « près de », « up » venait renforcer « on the highway » et pouvait faire l'objet d'une réduction : « sur la grand-route ». Le jury a accepté l'étoffement « plus loin, sur la grand-route ».

Calques de structure et syntaxe

Là encore, l'ignorance de réalités culturelles américaines ainsi qu'une lecture myope du texte et de son contexte a donné lieu à de nombreux calques et contresens de structure. Beaucoup ont vu dans « one-story frame affairs » des bâtiments à un étage. Or, aux Etats-Unis, le rez-de-chaussée compte pour un niveau. En outre, le contexte montrait bien qu'il s'agissait d'habitations (« homes ») de plain-pied - et non de « plein pied » -, c'est-à-dire sans étage contrairement à la banque et à la maison des professeurs. Rappelons qu'en américain, « home » a également le sens de « house » et ne peut donc être rendu par « foyer ». Il fallait percevoir la connotation péjorative du terme « affairs » et la restituer par un étoffement « une espèce de construction » ou par un nom comme « bicoque ». Il ne s'agissait bien évidemment pas de « commerces ». Dans le même segment, « frame » a souvent été omis ou mal compris: les maisons du village sont en bois. « With front porches » a donné lieu à de nombreux calques lexicaux. Comme le précisait déjà le rapport de 2007, un porche en français est une structure qui abrite une porte d'entrée ou un vestibule, le calque ne convenait donc pas ici. Le jury a accepté plusieurs traductions comme « véranda », « terrasse » ou « galerie ». « Front » pouvait être rendu par « en façade », « sur le devant » ou par un étoffement « qui donne sur la rue ».

Le segment « the local accent was barbed with a prairie twang, a ranch-hand nasalness » a souvent été mal négocié. Le terme « ranch-hand » a induit des faux-sens (« métayers », « travailleurs », « cowboys »), des collocations incorrectes (« travailleurs des ranchs ») voire à des non-sens lexicaux (« mains du ranchs ») ou des contresens de structure doublés d'un non-sens (« une nasalité typique du travail du ranch », « nasalité née dans les ranchs »). « Hand » désigne par synecdoque un employé et « garçon de ranch » ou encore « ouvrier agricole », « garçon de ferme » constituaient des traductions acceptables. « Barbed » en contexte ne pouvait être traduit par « hérissé » puisque ce choix induisait systématiquement une collocation incorrecte. Certains candidats ont proposé avec bonheur « une pointe nasillarde » - et non « une pointe de » qui était un faux-sens. « Twang » et « nasalness » avaient des sens très proches mais devaient pour des raisons méthodologiques être rendus par deux termes différents. Notons que « nasalness » est un néologisme de Capote que le jury propose de traduire par « le parler du nez ». Les candidats qui ont su sortir indemnes de ce passage périlleux sont ceux qui ont évité les propositions vides de sens, les collocations incorrectes et les ajouts. Il fallait également garder en mémoire que la cohérence interne du paragraphe et la présence de « barbed » interdisaient toute traduction par des termes mélioratifs comme « tonalité chantante », « musicalité » ou encore « mélodie ».

Le jury a décidé de sanctionner au même titre qu'un contresens de structure la non prise en compte de faits de langue. Ne pas rendre dans le second paragraphe les deux superlatifs, faire l'économie de « of which », structure qui apparaît à deux reprises dans le texte, constituaient de graves erreurs de méthode et révélaient un refus de traduction, une dérobade devant la difficulté. A un degré moindre, la non prise en compte du -ing dans « the dancing had ceased » trahissait une méconnaissance de la grammaire anglaise. « la danse était finie » ne restitue pas l'idée d'activité contenue dans le gérondif anglais. Il fallait donc transposer et revenir sur une forme verbale : « mais on n'y danse plus ».

Certains candidats ont cru voir dans « a stark old stucco structure » un énoncé du type « stark naked » où « stark » modifie « naked ». Il s'agissait là d'un contresens de structure. L'adjectif « stark » qualifie ici « structure ». Par association d'idées, certains candidats ont traduit « stark » par « nu » ce qui constituait un contresens puisque l'édifice était orné de motifs en stuc. Il fallait donc donner à « stark » son sens premier d'« austère », « lugubre » et étoffer « stucco structure » : « un vieil édifice austère couvert de stuc ».

Dans le premier paragraphe « hard blue skies » a souvent posé problème. « Hard » ne modifie pas « blue » mais « skies ». « Bleu dur » relevait donc du calque de structure et « bleu métallisé » du non-sens. Dans la même phrase, « desert-clear air » a donné lieu à de nombreuses traductions erronées (« air limpide du désert », « air de désert ») où le Kansas devenait un désert. On évitait le non-sens et le calque en étoffant et en transposant l'adjectif composé. Enfin, dans la dernière phrase, le jury a souvent rencontré des traductions comme « Holcomb, comme le reste du Kansas, est un état sec », où le village de Holcomb se transforme en état. Encore une fois, une lecture rigoureuse de l'ensemble du texte ainsi qu'une pratique régulière de la version devraient permettre aux candidats d'éviter - ou de corriger lors de la relecture - de telles erreurs.

Correction de la langue

Pour conclure, rappelons que les fautes de grammaire sont lourdement sanctionnées, en particulier les fautes de nombre et d'accord. Si l'anglais a un pluriel distributif, il n'en va pas de même en français et les habitants du Middle West portent donc « le Stetson » et non « des Stetson ». De plus, s'agissant d'une marque et d'un nom propre, le mot Stetson est invariable. Dans certains cas, une faute de grammaire peut également induire un contresens de structure ou un non-sens. Ainsi dans le second paragraphe, l'ajout intempestif d'un pluriel (« ensemble de bâtiments divisés en deux par la ligne de chemin de fer ») laissait penser que le train passait dans les habitations mêmes. Contrairement à l'anglais, le français fait l'économie du déterminant dans les appositives. Il fallait donc rendre « a lonesome area » par « Ø région solitaire ».

La ponctuation, les majuscules et les accents ne sont pas détails anodins. Les mots « Ouest » et « est » ne s'écrivent avec une majuscule que lorsqu'ils sont utilisés comme substantifs. « Quelques » ne prend un [s] que lorsqu'il est utilisé comme déterminant. Adverbe, comme dans « à quelque cent-dix kilomètres », il est invariable. Le jury n'a pas sanctionné la conservation systématique des tirets dans la traduction française mais a apprécié que certains candidats, sensibles à la spécificité de la langue française, les rendent là par des virgules, là par deux points « : » ou là encore par des points de suspension.

Cette année encore, le jury remercie les candidats qui se sont joués des difficultés posées par le texte et qui ont su conjuguer précision, finesse et rigueur pour restituer avec élégance et inventivité la prose de Truman Capote. Les correcteurs les félicitent pour la qualité de leur travail et leur adressent tous leurs vœux de réussite dans leur carrière d'enseignant. Quant aux futurs candidats, nous espérons qu'ils trouveront dans ce rapport des conseils précieux pour se préparer efficacement à cette épreuve. Nous les encourageons à lire dans les deux langues et à travailler avec régularité et méthode en s'aidant d'ouvrages de référence unilingues comme l'Oxford English Dictionary ou le Webster.

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

4.2 TRADUCTION : THÈME

Présentation du texte et remarques préliminaires

Premier roman de Yann Queffélec qui lui a valu le prix Goncourt en 1986, *Les Noces barbares* raconte en trois parties la vie brève et chaotique de Ludovic, enfant né du viol collectif de Nicole par des GIs américains à la fin de la 2^{ème} guerre mondiale. Après avoir vécu ses premières années caché dans le grenier de ses grands-parents boulangers, où il survit grâce à son imagination et de maigres rations de nourriture, Ludo est brièvement élevé par Micho, veuf âgé qui épouse Nicole en deuxièmes nocces et qui envoie l'enfant à l'école. Mais quoi qu'il fasse pour plaire à sa mère qu'il adore et qu'il redoute, Ludo ne provoque chez elle que haine et dégoût. Hantée par le souvenir du viol que la vue de l'enfant ne cesse de lui rappeler et sombrant dans l'alcoolisme, Nicole fait placer son fils dans une institution pour débilés légers (la « maison psychiatrique » dont il est question dans l'extrait proposé à la traduction). Là, Ludo n'attend qu'une chose : retrouver sa mère. Il finira par s'en échapper – après y avoir mis le feu – avant de trouver refuge sur la côte bordelaise dans une épave échouée où il finira par provoquer la mort de sa mère et la sienne dans une scène finale de fusion, de consommation ultime de leurs *noces barbares*. L'extrait proposé à la traduction se situe dans le troisième tiers du roman et nous relate l'arrivée de Ludo, après sa fuite de l'hôpital psychiatrique, dans un village où il entre se réchauffer dans un café-tabac.

S'il n'était pas nécessaire d'avoir lu le roman pour comprendre la situation de fuite décrite dans le passage, il fallait tout de même, avant de se lancer dans la traduction, opérer certains **repérages de base**, par exemple quant au schéma temporel, à la chronologie des événements ou aux relations entre les différents personnages mentionnés dans l'extrait. A cette fin, il fallait soumettre le passage à une (voire plusieurs) lectures attentives et à une **analyse préliminaire fouillée** qui aurait permis d'éviter certains contre-sens, notamment sur les liens entre les personnages : très tôt dans le passage une allusion est faite à la mère de Ludo dont le souvenir ne cesse de le hanter (il a du mal à l'oublier), et il était possible par la suite de rapprocher cette figure maternelle obsédante de cette autre figure féminine mentionnée plus loin et dont le souvenir revient le hanter également, la Nicole qui portait des « lunettes noires » au café du Chenal. Il s'agit, on le déduit, de la même personne. La répétition du détail concernant les « lunettes noires » (« il en faudrait du monbazillac et des lunettes noires quand on lui dirait que son fils était mort ») permettait par la suite de déduire que le fils en question était bel et bien le fils de la porteuse de lunettes noires, donc celui de Nicole et non de Ludo. Certains candidats ont cependant fait la confusion en traduisant « son fils » par *his son* au lieu de *her son*, ce qui témoignait d'une lecture et d'une analyse trop rapides et superficielles du passage.

En ce qui concerne le **schéma temporel**, il s'agit d'un récit de facture classique, le temps principal étant le passé simple, mais il y a un certain va-et-vient dans le texte entre passé simple, imparfait (*ses pas l'emportaient, il grelottait, il se retournait, elle pleurait*) et plus-que-parfait (*l'autre s'était approché, les clients s'étaient détournés*). Il convenait de s'interroger sur la valeur des imparfaits notamment dans le « flashback » qui se déroule dans l'imagination de Ludo (unité 21). Signalons aussi la présence d'un conditionnel français dans une subordonnée temporelle « quand on lui dirait que » (la traduction par *would* est exclue), pierre d'achoppement pour une grande majorité de candidats malheureusement.

Autre repérage de taille à opérer : l'**instance narrative**. C'est un récit à la 3^{ème} personne, la présence d'un narrateur homodiégétique (à la 1^{ère} personne) n'étant à aucun moment attestée, ce qui n'est pas sans incidence lorsqu'il s'agit de traduire le pronom « on » (une traduction par *we* était impossible et a été lourdement sanctionnée par le jury). Le jury a déploré ce genre de traduction « mécanique » qui conduit un certain nombre de candidats à négliger totalement les questions de focalisation et de mode de narration au moment de passer à la traduction.

Sur le **plan lexical** enfin, le passage proposait toute une palette de champs sémantiques liés aux actions et aux gestes habituels du quotidien (*s'asseoir, se retourner, pousser, marcher à l'aveuglette, grelotter, s'approcher*) mais également un lexique abondant lié aux sens et aux sensations : la perception du silence et des bruits (*silence sans écho, pas un bruit, coups nasillards, le sursaut de l'aiguille*) et de l'obscurité (*obscurité, ombre, ténèbres* – il fallait varier le lexique employé : *the dark, the darkness, the gloom, the shadows*), de la lumière (*enseigne lumineuse, à peine éclairée, petit jour vague*) du chaud et du froid (*être réchauffé, doigts gercés, engelures*), de la peur (*craignant, angoissait*), de la vue (*fixer, regarder, voir, à la vue de*), des traits et expressions du visage et du corps (*aux mains jointes, bouche bée, visage en lame de couteau, favoris, acquiescer du menton*) – tous des topoï classiques que l'on trouve régulièrement dans les traductions d'agrégation. Une bonne préparation nécessite que tous ces champs soient explorés et connus bien en amont du concours. Le jury a cependant déploré la très grande pauvreté lexicale de bon nombre de copies.

Pour terminer, un mot sur le **style** de ce texte où se côtoient un ton neutre, factuel, sans beaucoup de fioritures ; un système d'images qui témoigne d'une sophistication narrative qui n'est peut-être pas

celle de Ludo (*froissement de plumes / silence tapi dans les murs qu'un petit jour vague extrayait des ténèbres / émit huit coups nasillards*) même si l'extrait a généralement pour focalisateur Ludo (les enfants lâchés tels des ogres, le nain qui rit derrière les arbres, les doigts démultipliés fourmillant d'engelures et bons à jeter sont le fruit de l'imagination un peu fantaisiste de l'adolescent nourrie par des références à la littérature enfantine) et un registre et un niveau de langue plus familiers dans les parties consacrées au dialogue entre le patron du café et Ludo où abondent expressions idiomatiques, voire vulgaires (*T'es réchauffé, toi, Qu'est-ce qu'on boit ?*). De même, une attention particulière devait être portée à la ponctuation du dialogue en anglais (voir *infra*.)

Proposition de corrigé

Ludo walked all night long, not knowing where his footsteps took him. Although he never usually felt the cold, he was shivering now as he tried in vain to forget about his mother. The snow fell silently, like softly rustling feathers. The darkness filled him with anguish. He turned round frequently, thinking he could hear the dwarf laughing from where he was hiding behind the trees. Or else it was the whole manor with its children and nativity scene in flames that he imagined let loose like ogres chasing after him.

He reached the metalled road and followed it for a while, but when distant headlights started to show through the darkness, he cautiously went back to the forest to cut through the woods.

As day broke, he entered a slumbering village. On seeing an illuminated sign, he became aware of the houses around him and froze to the spot. It had stopped snowing. The silence was echoless; it lurked within the walls that the thin light of dawn was wresting from the gloom. He stood hesitantly outside a café displaying the tobacconist's red lozenge. He was starving hungry. He pushed the door open and set eyes on a dimly-lit room. There were three men at the bar. In an armchair, an old man sat daydreaming with his hands clasped together and his mouth half-open. There was not a sound, not a word to be heard. Indifferent eyes stared at Ludo.

"Here's one who's nice and warm!" the owner exclaimed from behind the bar. "But it'd be better for the rest of us if you shut the door."

Ludo sat down at a table. He was close to fainting and looked down at his chapped fingers as though he had just found them there near the ashtray where they had been left behind by some customer, a thousand fingers tingling with chilblains and fit only for the dustbin.

"You work seasons, do you?" the man went on, pointing at his bundle. Ludo gave a little nod. Nicole had been wearing dark glasses and had been crying. That was back then at the Café du Chenal. She would need all the Monbazillac and dark glasses she could get when they told her her son was dead.

The owner had come over to him. He wore bushy brown sideburns on a hatchet face.

"It's not the right time of year for seasonal work though, you know," he said. "Well, what'll it be?"

"Monbazillac," Ludo stammered. "With some bread and butter."

A big lazy-looking dog sniffed at his feet and lay down on them, keeping him warm. The customers had turned away. A clock twanged out eight strokes and the big hand was heard jumping noisily forward one minute. Ludo kept his eyes lowered and did not move a muscle for fear of saying or doing something that might give away the fact that he was crazy and had just escaped from a mental home.

Commentaire détaillé

Les traductions erronées ou inacceptables sont marquées par un *

1. Ludo marcha toute la nuit. A l'aveuglette. Ses pas l'emportaient.

Ludo walked all night long, not knowing where his footsteps took him.

Il fallait éviter le calque sur la détermination française: **all the night* est irrecevable en anglais. Toujours afin d'éviter le calque, cette fois-ci sur la structure brisée de la phrase française, il était souhaitable de relier l'adverbiale « à l'aveuglette » à la principale en anglais à l'aide d'une locution participiale (*not knowing where*), ce qui introduit une plus grande cohésion interne à la phrase anglaise.

Variante possible : *Ludo walked all night long, blindly. His footsteps carried him onward.*

A éviter : des traductions mécaniques (**like a blind man*) qui donnaient des faux-sens. Certains ont fait le choix du verbe *lead* pour « emporter », ce qui n'était pas impossible à condition de bien conjuguer ce verbe irrégulier. Il était regrettable de voir que certains candidats à l'agrégation ne savent toujours pas que le prétérit de *lead* est *led* et non *lead*.

2. Il grelottait, lui qui d'habitude n'avait jamais froid, il essayait en vain d'oublier sa mère.

Although he never usually felt the cold, he was shivering now as he tried in vain to forget about his mother.

La principale difficulté ici concerne la mise en relief de « lui qui », qui ne s'offre guère à la traduction littérale. Bien que la traduction par *he was shivering, he who was usually never cold* reste grammaticalement correcte, la reprise de *he* n'est guère authentique en anglais. Quant à **him who was*, la syntaxe barbare a été très lourdement sanctionnée.

Pour rendre la notion « d'habitude » dans cette phrase, certains candidats ont été tentés par des expressions avec « used to », emplois qui ne convenaient pas du tout ici : **he never used to be cold* introduit une rupture abusive entre passé et présent, tandis que **he was never used to being cold* frôle le non-sens, et **he was never used to be cold* relève tout simplement de la structure barbare (confusion entre *used to do* et *be used to doing*). Nous incitons les futurs candidats à veiller à la bonne maîtrise de telles structures *de base* qui ne manquent pas d'émailler les thèmes d'agrégation ! L'attention des candidats est également attirée sur l'emploi de la ponctuation en français dans cette unité, notamment sur la virgule après « froid », virgule qui sépare deux propositions indépendantes. Cet emploi de la virgule n'est guère possible en anglais (il s'agit de ce que les manuels de style nomment la *comma splice* : voir *Merriam-Webster's Handbook for Writers*, Second Edition, p.8). Il fallait trouver un moyen d'éviter ce calque (par ex. en commençant une nouvelle phrase après un point ou au moyen d'une conjonction « *as he tried...* »).

Variante possible : *He was shivering although he never usually suffered from the cold. He was trying in vain to forget about his mother.*

3. La neige tombait, silencieuse, avec des froissements de plume. L'obscurité l'angoissait.

The snow fell silently, like softly rustling feathers. The darkness filled him with anguish.

Le jury n'a pas estimé que l'article défini avant *snow* soit obligatoire, mais il fallait ensuite faire le bon choix d'aspect du verbe (var. possible : ∅ *Snow was falling*). **It was snowing*, en revanche, a été considéré comme une sous-traduction. L'adjectif "silencieuse", postposé entre virgules en français, devait être transposé en adverbe en anglais (*silently*).

« Avec des froissements de plume » a posé des problèmes à beaucoup de candidats mais le jury a fait preuve d'indulgence sur ce segment difficile. Seuls les non-sens avérés (**with some feather crisps*, **with feather's wrinkles*, **with a plume's fluffing*) n'ont pas été acceptés. Signalons quelques traductions heureuses trouvées dans les copies : *with a feather-like rustling, like feathers brushing by, with the softness of feathers.*

La dernière petite phrase de ce segment était source de beaucoup de barbarismes et de faux-sens. **Obscurity*, trouvé dans bon nombre de copies, est un calque qui donne un faux-sens (OED : « obscurity : 1/ the state of being unknown, inconspicuous or unimportant. 2/ the quality of being difficult to understand »). Si le substantif « angoisse » peut se traduire par « anguish », il n'existe pas de verbe **to anguish*. Par conséquent, des erreurs comme **Obscurity anguished him* ont été très sévèrement sanctionnées tandis que **He was afraid of the dark* a été considéré comme sous-traduit. Enfin, le déterminant *the* avant *darkness* était indispensable ici en raison de l'ancrage situationnel.

Variante possible: *Snow was falling, soundlessly, like fluttering feathers.*

4. Il se retournait souvent, croyant percevoir le rire du nain caché derrière les arbres;

He turned round frequently, thinking he could hear the dwarf laughing from where he was hiding/from his hiding-place behind the trees.

Le verbe « se retournait » a été mal traduit dans un très grand nombre de copies par **turned back* (= faire demi-tour, un gros faux-sens). Nous avons accepté *looked back, looked behind him, kept glancing behind him*. La traduction de l'imparfait a aussi posé problème : malgré la présence de l'adverbe de fréquence "souvent" qui qualifie cet imparfait, la traduction par le modal *would* ne convenait pas ici, car *would + V* est l'expression d'une habitude décrite comme *caractéristique, prévisible*, ce qui n'est pas le cas ici. **He would often turn round* a donc été jugé inacceptable.

Sur le plan lexical, comme le rappellent Vinay et Darbelnet dans *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, la phrase française s'organise sur le plan de l'entendement autour de « mots-signes » tandis que la phrase anglaise s'organise sur le plan du réel autour de « mots-images ». Il était donc préférable de rendre le verbe notionnel « percevoir » par un équivalent plus concret, plus imagé en anglais (*hear, make out* plutôt que **perceive*). Pour ce qui est de la forme verbale, l'emploi du modal *could* avec ce verbe de perception permet non seulement de mettre en relief la capacité du sujet (Ludo) à entendre ; il souligne également le caractère imaginaire de la perception en introduisant une valeur de désactualisation. (Voir Claude et Jean Demanuelli, *Lire et traduire*, p.38-39). Une traduction davantage actualisée n'était pas pour autant à écarter : *thinking he had heard* était tout à fait possible. Quant au groupe nominal complexe « le rire du nain caché », il était préférable d'éviter le calque (**hear the laugh of the dwarf hidden behind the trees*) afin de privilégier une tournure verbale (*hear the dwarf laughing*) à condition d'éviter une accumulation maladroite de participiales (**hear the dwarf laughing hidden behind the trees*). D'où notre étoffement : *laughing from where he was hiding behind the trees*. Il conviendrait sans doute de réfléchir sur la différence de nuance entre les deux suites verbales *he could hear the dwarf laughing* et **he could hear the dwarf laugh*, ce dernier n'étant pas

recevable. En effet, le fort degré de subjectivité impliqué par le modal *could* est difficilement compatible avec la neutralité du « fait brut » qu'exprime le choix de la forme simple sans -ing. La forme en Be + ing en revanche est une justification du propos précédent : il se retourne *parce qu'il* croit l'entendre. (Sur ce point, voir Henri Adamczewski et Jean-Pierre Gabilan, *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier, chapitre 7.)

Variante possible: *He kept turning round, thinking he had heard the laughter of the dwarf who was hiding behind the trees.*

5. ou bien c'était le manoir tout entier, ses enfants et sa crèche en feu, qu'il imaginait lâchés tels des ogres à sa poursuite.

Or else it was the whole manor with its children and nativity scene in flames that he imagined let loose like ogres chasing after him.

Rien dans le contexte ne permettait de savoir que la « crèche » en question était en réalité une crèche de Noël à laquelle Ludo a mis le feu avant de s'évader. Nous avons donc accepté toute traduction raisonnable : *nursery, creche, crib*, mais **day-care centre* était sans doute quelque peu anachronique alors que **child care* relevait du non-sens. Il ne fallait pas se tromper sur la portée des adjectifs possessifs : ses enfants et sa crèche renvoient aux enfants et à la crèche du manoir, et non aux enfants de Ludo, donc *its children* et non **his children*. Curieusement, « lâchés » est un mot qui a souvent été omis dans les copies. Rappelons que toute omission est fortement pénalisée. *Unleashed* et *set loose* ont été acceptés, tandis que **set free* avait une connotation trop positive.

Variante possible : *set loose like ogres hard on his heels.*

6. Il arriva sur la route goudronnée qu'il suivit un moment, puis des phares lointains s'ébauchèrent dans l'ombre,

He reached the metalled road and followed it for a while, but when distant headlights started to show through the darkness,

Sur le plan lexical, « s'ébauchèrent » pose problème en raison de son abstraction relative. Le jury a accepté *appeared in, emerged out of, became visible in* mais a écarté tout verbe jugé trop « animé » comme **were sketched, *were outlined. Began to pierce the darkness*, trouvé dans une copie, constituait sans doute une légère inexactitude (rajout de la notion de « percer ») mais comme il s'agissait d'une collocation fort idiomatique, la sanction a été minime. Pour « ombre » nous avons accepté *the dark, the darkness, the shadows* mais **the shadow* au singulier constituait un faux-sens (OED: "a shadow: a dark area or shape produced by a body coming between rays of light and a surface" tandis que "shadows: a dark patch or area"). Pour « goudronnée » nous avons accepté *tarmacked, tarmac, asphalt* mais pénalisé toute traduction trop approximative comme **paved, *concrete, *cement*.

La syntaxe de cette phrase nécessitait une attention particulière. Le jury a bonifié toute copie qui a évité le calque sur la relative « qu'il suivit » qu'il était préférable de traduire en ayant recours à une conjonction de coordination et un deuxième verbe conjugué : *and followed it* plutôt que **which he followed*. En effet, comme le rappellent les manuels de traduction, « La coordination peut être contraignante en anglais lorsque la relative en français prend l'antécédent comme simple point de départ d'un nouveau procès dont le rapport au précédent est soit d'ordre temporel (chronologie des procès), soit d'ordre spatial » (Hélène Chuquet et Michel Paillard, *Approche linguistique des problèmes de traduction Anglais-Français*, p.144). Nous avons ce cas ici, et toute traduction ayant recours à la coordination a été bonifiée.

Nous avons choisi de rendre « puis » par *but when* afin d'anticiper l'enchaînement avec le segment suivant et ainsi éviter la rupture syntaxique introduite par la *comma splice* qui résulterait d'une traduction mot à mot. Une traduction de « puis » par *then* était toutefois possible, à condition d'aménager une transition de coordination avec le segment suivant. Variantes possibles : *He reached the metalled road and followed it for some time, then/until headlamps in the distance emerged out of the shadows, so/and he cautiously went back to the forest etc.*

7. il regagna prudemment la forêt pour couper à travers bois.

he cautiously went back to the forest to cut through the woods.

Il y a eu de nombreuses erreurs sur les prépositions dans ce segment. Faut-il rappeler aux candidats à l'agrégation que les verbes *go* et *return* sont des verbes dynamiques qui exigent la préposition dynamique *to* ou *into* et non *in* (préposition statique) ? De même, « à travers » a souvent été traduit par **across* au lieu de *through*, ce qui ne convient pas pour une forêt (*across country* était acceptable quoique légèrement sous-traduit). Attention à la deixis ici : *he went back to* et non **he came back to*, traduction qui envisagerait l'action du point de vue d'un énonciateur situé dans la forêt, ce qui n'est pas le cas. Des idiotismes mal maîtrisés (**take a short cut, *cut short*) ont donné lieu à plusieurs faux-sens dans les copies.

Variante possible : *prudently*

8. A l'aube il entra dans un village endormi.

As day broke, he entered a slumbering village.

Il était surprenant de constater que nombre de candidats ne connaissent pas la différence en anglais entre le crépuscule du matin ou aube (*dawn*) et celui du soir (*dusk*), ce dernier introduisant un faux-sens dans la traduction. L'adjectif « endormi » a été rendu très souvent par **sleepy*, ce qui constituait un faux-sens de plus, car *sleepy* indique un endroit où il y a peu d'activité. Ici au contraire il s'agit d'un village où tout le monde, ou presque, dort encore. *Sleeping* était acceptable, mais il fallait se méfier de l'adjectif **asleep* qui en anglais ne peut s'employer en tant qu'épithète (**an asleep village, *a village asleep* sont irrecevables) mais seulement en tant qu'attribut : *the village was asleep*. La différence entre adjectifs épithètes et adjectifs attributs est un point que les candidats feraient bien de réviser.

Il fallait de nouveau faire attention aux prépositions : **he entered in* constituait un calque, mais **he entered into* n'était guère mieux ! Il fallait dire : *he entered a sleeping village*. Il est coutumier de signaler aux candidats que toute réécriture abusive est pénalisée. Cependant, des étoffements réellement idiomatiques ont parfois été trouvés et acceptés dans les copies : *he came to a village where not a soul was yet stirring* a notamment rencontré l'indulgence des correcteurs.

9. A la vue d'une enseigne lumineuse, il prit conscience des maisons alentour et se figea.

On seeing an illuminated sign, he became aware of the houses around him and froze to the spot.

Pour « enseigne lumineuse » ont également été acceptés *a neon sign* et *an electric sign* alors que **a lit sign, *a lighted sign, *a luminous sign* comportaient des erreurs de collocation. **An enlightened sign* frôlait le non-sens (*enlightened* = éclairé, au sens de « informé par la raison »), de même que **a lightened sign* (*lightened* = *made brighter or lighter in colour* ou *made less heavy*). Il est conseillé aux futurs candidats d'explorer tout le champ sémantique de la lumière lors de leur préparation au concours. Quant à « se figea », **came to a standstill* et **remained motionless*, souvent trouvés dans les copies, étaient des sous-traductions.

Variante possible : *When he caught sight of an electric sign, he realised there were houses all round him and stopped short in his tracks.*

10. La neige avait cessé. Le silence était sans écho,

The snow had stopped. The silence was echoless;

Contrairement au segment 3, ici le déterminant avant « neige » est contraignant, ainsi que devant « silence » : il ne s'agit pas d'un silence générique, mais de ce silence bien défini par le contexte. À éviter : le calque **was without echo*.

Variante possible : *It had stopped snowing. There was no echo in the silence;*

11. tapi dans les murs qu'un petit jour vague extrayait des ténèbres.

it lurked within the walls that the thin light of dawn was wresting from the gloom.

L'un des segments les plus difficiles à traduire. Pour « tapi », nous avons accepté *hidden* bien que ce soit légèrement sous-traduit. **Crouched, *crouching* et **huddled*, souvent rencontrés dans les copies, sont sans doute trop animés, tandis que **nestled/*nestling* avait une connotation trop positive. *Lurked* traduit bien la sensation de menace animale vaguement ressentie par Ludo, de même que *skulked* et *cowered*. Nous avons préféré commencer une nouvelle phrase ici en transposant l'adjectif « tapi » en verbe *it lurked*, choix qui nécessite dans le segment précédent le remplacement de la virgule après « écho » par un point-virgule afin d'éviter le phénomène de *comma splice* précédemment décrit.

Dans « petit jour vague » il fallait éviter tout calque (**little vague day*) de même que tout adjectif trop approximatif comme **hazy* ou **blurry* qui ne rende pas la qualité de la lumière du petit matin, celui-ci étant au contraire *thin, pale (the pale first light), dim, weak* ou *uncertain*, tous acceptés. De nombreuses erreurs de détermination sur le mot *daylight* ont été relevées (**a little pale daylight*) alors que *daylight* est indénombrable – confusion sans doute due à l'emploi de *little* et sa fonction de quantifieur (comme dans l'expression « shed a little light on sth »).

Quant à « extrayait », le jury a fait preuve d'une grande indulgence en acceptant des traductions certes imparfaites (*was pulling out of the darkness, was drawing out of*) mais qui évitaient le recours à des barbarismes ou calques aggravés (**was extracting from, was *extirpating from*). La forme en *Be + ing* était de rigueur ici. Non seulement il permet de rendre « l'arrêt sur image » de la pause descriptive, il a surtout pour fonction de marquer le point de vue (voire la perception, les impressions) de Ludo. Pour « ténèbres », enfin, il convenait de varier les termes utilisés pour désigner l'obscurité, comme le fait Queffélec lui-même (l'obscurité, l'ombre, les ténèbres). *Gloom* était le bienvenu à la place de *darkness*, mais on a accepté *the dark* et *the night*.

Variante possible : *the silence was echoless, skulking within the walls that the pale first light was coaxing out of the dark.*

12. Il hésitait devant un café signalé par le bicorne rouge des tabacs;

He stood hesitantly outside a café displaying the tobacconist's red lozenge.

Autre segment particulièrement difficile à rendre d'un point de vue lexical en raison de la présence d'éléments de « péri-linguistique civilisationnelle » (C. et J. Demanueli), l'allusion au très français « bicorne des tabacs rouges ». Toute traduction intelligente a été acceptée ; par contre, tout évitement de « bicorne » a été sanctionné, de même que toute absurdité (*red carrot, *cocked hat). Parmi les solutions que nous avons acceptées : *the two-horned red sign, the double-ended red sign, its pointed red bar-tabac sign*. Pour « tabac » nous avons considéré qu'il était possible de garder la « couleur locale » avec *bar-tabac*. On cherchera à éviter le calque *signalled by en lui préférant *indicated by, recognisable by, typical of*.

Quant à l'aspect à employer pour traduire l'imparfait « il hésitait », le prétérit s'impose ici. La pause descriptive (l'intériorisation du point de vue de Ludo) est terminée, le récit (le regard narratif) a repris son cours, c'est donc la forme simple qui est nécessaire.

Variante possible : *He hesitated outside a café recognisable from its diamond-shaped red tobacconist's sign.*

13. mourant de faim, il poussa la porte et vit une salle à peine éclairée.

He was starving hungry. He pushed the door open and set eyes on a dimly-lit room.

L'omission du mot *open* après *pushed* a souvent été relevée dans les copies (*he pushed the door ne traduit qu'une partie du geste de Ludo). L'anglais utilise souvent de telles postpositions pour rendre l'aspect lexical terminatif (sur l'aspect lexical, se reporter de nouveau à Vinay et Darbelnet, p.80). En revanche, *he opened the door est insuffisant tandis que *he pushed the door opened est une grave faute de grammaire.

Il était regrettable de retrouver dans bon nombre de copies des groupes nominaux avec des adjectifs postposés (*a room dimly-lit). Les remarques précédentes sur le champ lexical de la lumière s'appliquent de nouveau ici : *a barely lightened room, *an enlightened room sont des solécismes qui ont été lourdement sanctionnés. Il y avait aussi de nombreuses fautes de collocation ici : étaient acceptés *a barely-lit room, a dimly-lit room, a half-lit room*, mais sanctionnés *a scarcely-lit room, *a sparsely-lit room, *a hardly-lit room, *a dimly-lighted room.

14. Il y avait trois hommes au comptoir. Dans un fauteuil un vieillard aux mains jointes rêvassait bouche bée.

There were three men at the bar. In an armchair, an old man sat daydreaming with his hands clasped together and his mouth half-open.

Curieusement, le mot « comptoir » a souvent été mal traduit (*desk, *board) alors que *bar* ou *counter* devraient être à la portée de tout angliciste qui se respecte, de même que *armchair*, qui n'est pas *sofa. Le problème majeur ici, cependant, concernait les collocations à employer avec « mains » et « bouche », sans oublier la nécessité d'employer le déterminant possessif avec ces parties du corps (*his hands* et non *the hands). Ainsi, *with his hands clasped [together] / folded / crossed* étaient acceptables alors que *with his hands joined est un calque qui frôle le non-sens (*join hands* se dit de plusieurs personnes qui se donnent la main; au sens figuré, *join hands* = work together). *Clenched est trop serré et violent (on pense à *clenched fist*). Attention à la place de l'adjectif ici : après le nom (*with his clasped hands est irrecevable). Quant à « bouche bée », nous avons accepté *open-mouthed, with his mouth hanging open, with his mouth wide open, with his mouth slightly agape*.

Variante possible : *At the bar were three men. In an armchair, with hands clasped, an old man was daydreaming, open-mouthed.*

15. On n'entendait pas un bruit, pas un mot. Des yeux dénués d'intention fixèrent Ludo.

There was not a sound, not a word to be heard. Indifferent eyes stared at Ludo.

Les candidats sont mis en garde contre toute traduction mécanique de « on » par *we*, ce qui relevait d'une analyse préliminaire bien trop rapide du passage, car la présence d'un narrateur à la 1^{ère} personne n'est à aucun moment attestée dans ce récit. La traduction de « on » par *we* a donc été fortement pénalisée. Il faut donc privilégier une traduction par la voix passive (*Not a sound, not a word could be heard*) ou par une tournure impersonnelle (*there was not a sound, not a word*).

Quant à la 2^{ème} partie du segment, l'effet d'animisme que produit le maintien des « yeux dénués d'intention » en tant que sujet grammatical traduit bien le dynamisme et l'hostilité potentielle du monde tel qu'il est perçu par Ludo. Cependant, une re-thématisation n'était pas impossible : *They stared at Ludo blankly*. Parmi les bonnes trouvailles pour « dénués d'intention » signalons les suivantes : *unquestioning eyes, expressionless eyes, disinterested eyes*. A éviter : les calques : *devoid of intention, *deprived of intention, *fixed Ludo.

16. « T'es réchauffé, toi ! fit le patron derrière le bar. Mais si tu fermais ça irait mieux. »

"Here's one who's nice and warm!" the owner exclaimed from behind the bar. "But it'd be better for the rest of us if you shut the door."

Le jury s'est montré indulgent pour le discours direct du patron dont le niveau de langue est très idiomatique et populaire, mais il fallait éviter un excès de familiarité dans les propos ainsi que des effets de sens non voulus (**Man, you're hot, ain't ya!*) Aucun candidat ou presque n'a trouvé le très idiomatique *Were you born in a barn?* Le jury a accepté plusieurs solutions, même les plus plates, à condition qu'elles contiennent un minimum de modalisation : *You may be warm, You can't be cold, You're obviously not cold, You look warm enough*, mais non **You are warm, *You are hot*. En revanche le jury a été très ferme sur la punctuation du dialogue en anglais, exigeant une ponctuation correcte intégrale (guillemets ronds, absence de tirets) et enlevant le forfait de points fautes maximal (appliqué une seule fois) en cas du moindre écart. De futurs agrégés se doivent de connaître les règles de ponctuation. Nous les invitons à bien étudier la ponctuation du dialogue dans les romans en anglais afin de l'émuler dans leurs traductions. Dans ce segment, on observera que les guillemets se ferment **avant** les verbes déclaratifs (*the owner exclaimed*) pour se rouvrir **après**, dès la reprise du discours parlé. Cette règle semble inconnue par bon nombre de candidats à l'agrégation.

17. Ludo s'assit à une table. Il était au bord du vertige et regardait ses doigts gercés

Ludo sat down at a table. He was close to fainting and looked down at his chapped fingers

Le lexique du froid n'est pas connu de beaucoup d'agrégatifs (*chapped* pour « gercés » et, plus loin, *chilblains* pour « engelures »), mais le jury a accepté tout élément vraisemblable pour « gercés » (*frostbitten, frozen, fingers numb with cold*). « Au bord du vertige » pouvait être rendu diversement par *he was on the verge of passing out, about to faint, was beginning to feel dizzy* (aspect inchoatif – voir Jacqueline Guillemain-Flescher, *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, p.454), mais **he was scared of heights* et **he suffered from vertigo* témoignent d'une compréhension et d'une analyse du texte tout à fait défectueuses.

18. comme s'il venait de les trouver là, près du cendrier, oubliés par un consommateur,

as though he had just found them there near the ashtray [where they had been] left behind by some customer,

Attention au temps employé pour traduire « venait de », le past perfect s'impose.

Des erreurs fréquentes portaient sur la deixis : « là » se traduit par *there* et non **here*. Il y a eu de nombreuses fautes sur « consommateur » que beaucoup ont traduit par **consumer*. Remarquons l'absence de virgules dans la traduction anglaise qui tend à intégrer ces incises à la principale.

19. mille doigts fourmillant d'engelures et bons à jeter.

a thousand fingers tingling with chilblains and fit only for the dustbin.

De très nombreuses erreurs ont été commises sur la traduction de « mille » : **Øthousand fingers, *thousands fingers, *thousands of fingers, *Øthousand of fingers, *one thousand fingers* ont tous été sanctionnés très lourdement. Les candidats à l'agrégation doivent s'assurer avant de se présenter au concours qu'ils maîtrisent bien les chiffres en anglais ! Pour « fourmillant », **teeming, *swarming* et **crawling* n'étaient pas tout à fait « le mot juste » mais ils étaient préférables à l'évitement pur et simple **full of*. Nous avons accepté *pricking, prickling, itching et itchy*. Quant à « engelures », **blisters, *sores, *wounds* témoignaient d'un lexique actif un peu limité alors que **frost-bites* est tout simplement un barbarisme. Enfin, nous avons relevé de nombreux calques sur « bon à jeter » (**good to throw away* ou, pire, **good to throw*). **Good-for-nothing* se dit davantage d'une personne que d'un objet. *Trashcan* et *garbage can* étaient également acceptés à condition que le lexique et l'orthographe américains soient employés partout (par ex. *recognizable*, segment 12).

20. « T'es saisonnier? » reprit l'homme en désignant son ballot. Il acquiesça du menton.

"You work seasons, do you?" the man went on, pointing at his bundle. Ludo gave a little nod.

Cette phrase interrogative à la française (absence d'inversion) a été source de nombreuses erreurs. Elle a permis au jury de faire la distinction entre les candidats ayant une pratique authentique de la langue parlée et ceux qui ne savent toujours pas que l'interrogatif ne se forme quasiment jamais sans inversion ou sans « question tag » en anglais. La traduction malheureusement la plus courante de « T'es saisonnier ? » a été **You're a seasonal?* Pour être recevable, cet énoncé devrait être suivi d'un point d'exclamation en plus du point d'interrogation, car il traduit la surprise et l'incrédulité de l'énonciateur ("What! You're a seasonal?! No way!") Or, certains candidats à l'agrégation ne semblent pas être sensibles à de telles nuances, ce qui est regrettable. Par ailleurs, signalons que « saisonnier » se dit *seasonal worker* et non **seasonal* ou **season worker*. Nous avons accepté : *You're a seasonal worker, are you ?* (avec « question tag »), *Are you a seasonal worker ?* (avec inversion) ou mieux encore *Are you here for the season? voire Here for the season, are you?*

Pour « reprit », **said again* est un faux-sens car il implique que l'homme se répète, ce qui n'est pas le cas, alors que **resumed* appartient à un registre trop formel. De nombreuses fautes ont été également constatées sur « désignant » qui doit se traduire par *pointing to* ou *pointing at*, mais non **pointing out* ou **pointing Ø his bag*. Enfin, il suffisait de traduire « il acquiesça du menton » par *he nodded*, le

rajout de *with his chin étant peu attesté comme collocation de « nod » en anglais. Variante possible : *he raised his chin in agreement.*

21. Nicole avait des lunettes noires et elle pleurait. C'était au café du Chenal autrefois.

Nicole had been wearing dark glasses and had been crying. That was back then at the Café du Chenal.

L'imparfait pose problème ici. Il s'agit d'un décrochage temporel qui nous emmène, dans les pensées de Ludo, vers un moment antérieur du passé, loin du bar-tabac où il se trouve. Nous avons choisi de rendre « avait » et « pleurait » par le past perfect en *be + ING* afin de marquer l'antériorité de ce procès tout en conservant la marque de l'insistance de ce souvenir dans la subjectivité de Ludo, et le verbe de la 2^{ème} phrase « c'était » par le prétérit simple, l'antériorité du procès ayant déjà été établie. Il était possible toutefois de rendre « avait » et « pleurait » par le prétérit en *be + ING* : *Nicole was wearing dark glasses and crying*, ce qui renforce l'impression d'immédiateté de cette image contemplée dans l'esprit de Ludo. Dans ce cas, l'idée d'antériorité sera renforcée dans la phrase suivante par le past perfect : *That had been back at the Café du Chenal, long ago*. Nous avons aussi accepté le prétérit simple (*Nicole wore dark glasses*), même si cette solution était moins heureuse que les autres (attention au verbe irrégulier cependant !) Enfin, la modalisation de ces imparfaits au moyen de *would* ou de *used to*, relevée dans bon nombre de copies, était tout à fait irrecevable car il ne s'agissait de souligner ni une habitude considérée comme *caractéristique*, ni une rupture avec le présent, valeurs principales de ces formes verbales.

La traduction de « avait » simplement par le verbe *have* était possible, mais comme pour tout article vestimentaire, il faut dire *have on* et non *have* tout court (non pas **Nicole had dark glasses* mais *Nicole had dark glasses ON*). **Black glasses* était un calque/faux-sens qui renvoie à la couleur de la monture. Enfin, le nom du café pouvait être conservé dans la traduction afin de garder la « couleur locale » (nul besoin d'écrire **the Chenal café*), à condition d'employer une majuscule à « café » (*the Café du Chenal*).

Variante possible : *Nicole was wearing dark glasses and crying. That had been back at the Café du Chenal, long ago.*

22. Il en faudrait du monbazillac et des lunettes noires quand on lui dirait que son fils était mort.

She would need all the Monbazillac and dark glasses she could get when they told her her son was dead.

Un segment extrêmement discriminant, mais qui a révélé les lacunes en matière de concordance des temps chez la plupart des candidats. Première difficulté : l'idiotisme de « il en faudrait du » : il ne fallait pas oublier le « en » et sa portée. Nous avons accepté toute solution authentique : *She'd need plenty of, she'd need Monbazillac and dark glasses all right, she'd certainly need*. Il convient de mettre une majuscule au nom de ce vin en anglais.

Quant au conditionnel dans « quand on lui dirait que son fils était mort », il fallait analyser cette phrase complexe en français pour se rendre compte qu'il s'agissait là d'une proposition subordonnée de temps et pour se souvenir que, comme nous le rappellent les manuels de traduction, après les conjonctions de subordination de temps « on emploie le prétérit en anglais au lieu du conditionnel français (de même que l'on emploie le présent en anglais au lieu du futur en français) » (F. Grellet, *Initiation au thème anglais*, p.50). Très peu nombreux, hélas, étaient ceux qui ont su traduire correctement ce temps (*when she was told / when they told her*), la plupart des candidats se contentant de calquer le français (**when she would be told*). Les rares candidats qui ont su qu'il ne fallait pas employer *would* pour traduire ce conditionnel ont presque tous choisi de mettre ce verbe au présent (**when she is told that*) alors qu'il s'agit d'un récit au passé !

23. L'autre s'était approché. Il avait d'énormes favoris châtons sur un visage en lame de couteau.

The owner had come over to him. He wore bushy brown sideburns on a hatchet face.

« L'autre » n'admet pas d'une traduction calquée **the other*, **the other one*, même si *the other man* a été jugé acceptable. Cet emploi très idiomatique de « l'autre » en français permet d'éviter la répétition que le français répugne là où l'anglais se montre plus tolérant. On répétera donc volontiers *the owner* ou *the man* en anglais. D'autres petits calques qu'il était souhaitable d'éviter : **had approached* et **enormous*, auxquels nous avons préféré *had come over*, *had come up to him* et *huge*, *bushy* ou *great big*. Tous les candidats ne savaient pas traduire « favoris » : **moustache* et **beard* étaient des faux-sens, tandis que **cheek-hairs* ou **hair paws* étaient tout simplement fantaisistes ! Acceptés dans les copies étaient : *whiskers*, *sideboards*, *sidewhiskers*. Rappelons aux futurs candidats que la description physique fait partie des topoï privilégiés des thèmes et des versions d'agrégation et qu'il convient de bien réviser le lexique afférant. Pour « visage en lame de couteau » nous avons accepté *razor-thin*

face, *pointed face*, mais **sharp* est une qualité d'ordre intellectuel (*a sharp mind, sharp eyes*) plutôt que physique.

24. « C'est pourtant pas la saison des saisonniers... Alors qu'est-ce qu'on boit ? – Un monbazillac, bafouilla Ludo. Et des tartines. »

"It's not the right time of year for seasonal work though, you know," he said. "Well, what'll it be?" "Monbazillac," Ludo stammered. "With some bread and butter."

Beaucoup d'erreurs sur le groupe nominal « la saison des saisonniers » ont été relevées (**the season of seasonal workers, *seasonal worker season, *seasonal workers' season*). Les candidats doivent s'interroger davantage sur la valeur du « de » dans ce type d'énoncé. De même, la traduction de « des tartines » a posé de nombreux problèmes. L'équivalent le plus proche est *some bread and butter* mais nous avons accepté *bread and jam, sandwiches, slices of bread*. Malheureusement, la traduction la plus courante a été **some toasts*, faute qui témoignait d'une double ignorance, d'une part quant à la qualité indénombrable de *toast* (comme *bread, milk* etc), d'autre part quant à la signification de *a toast* en anglais (le fait de lever le verre en l'honneur de quelqu'un). Pour « bafouilla » nous avons accepté *stuttered, muttered, mumbled, faltered*.

Ici encore, des fautes sur la ponctuation du dialogue ont été constatées. Si l'erreur avait déjà été commise, la pénalité forfaitaire n'a pas été appliquée une deuxième fois cependant.

Il est surprenant de voir que bon nombre de candidats ne connaissent pas les formules qu'emploient les patrons de bar ou de café pour savoir ce que leurs clients souhaitent boire. Il en existe pourtant pléthore. Outre *What'll it be?* signalons *What are you drinking? What can I get you? What are you having? (What's your poison?* était sans doute un peu trop imagé). **What will you drink?* comportait un modal erroné, **What do you drink?* une faute d'aspect et **What do you want to drink?* était fort guindé.

25. Un gros chien mollasson flaira ses pieds, s'y coucha, lui tenant chaud.

A big lazy-looking dog sniffed at his feet and lay down on them, keeping him warm.

Sur le plan lexical, pour « mollasson » nous avons accepté *floppy, lazy, sluggish, lazy lump of a dog*, mais écarté tout barbarisme ou invention (**plumpy*); pour « flaira », *sniffed (at), smelled, smelt*. Signalons au passage qu'il est tout à fait possible, voire préférable, que les deux adjectifs préposés ne soient pas reliés par *and* en anglais: *a big lazy dog* est préférable à **a big and lazy dog*, qui frôle le calque. Pour ce qui est de l'agencement de cette phrase, il fallait encore une fois éviter la juxtaposition maladroite introduite par la virgule en introduisant une conjonction de coordination entre les 2 verbes principaux. Enfin, sur le plan grammatical, nous avons trouvé inquiétant le très grand nombre de fautes commises sur le verbe irrégulier *lie, lay, lain* (se coucher, s'allonger) que certains confondent encore avec le verbe *lay, laid, laid* (mettre, poser, étendre) ou encore le verbe *lie, lied, lied* (mentir) ! Nous ne pouvons que recommander très fortement aux futurs candidats une lecture très attentive du chapitre sur les « verbes pièges » dans le manuel de F. Grellet, *Initiation au thème anglais* (chapitre 7.3).

26. Les clients s'étaient détournés. Une horloge émit huit coups nasillards,

The customers had turned away. A clock twanged out eight strokes

A clock emitted eight nasal strokes* n'est guère très heureux et a été sanctionné en tant que grosse maladresse, mais le jury a fait preuve de tolérance pour ce segment lexicalement très difficile et a accepté toute solution adéquate, dont *a clock struck eight times with a metallic sound*. Cependant **shrill blows* ne rend ni la nature du son produit, ni celle du « coup » en question. Signalons qu'ici encore nous avons relevé bon nombre de fautes sur le verbe irrégulier *strike, struck, struck* (a clock **stroke eight times*), ce qui est tout à fait consternant pour de futurs agrégés.

Variante possible: *The customers were no longer looking at him. A clock struck eight with a twang.*

27. et l'on entendit le sursaut de la grande aiguille avançant d'une minute.

and the big hand was heard jumping noisily forward one minute.

De nouveau, « on » a été mal traduit (**we, *people, *everyone, *one*) alors que la voix passive s'impose naturellement. Nous avons également accepté *could be heard* (il s'agit d'un verbe de perception) mais le passé simple en français (« entendit » et non « entendait ») semble arguer en faveur d'une traduction qui mette davantage l'accent sur le fait brut (*was heard*) plutôt que sur la capacité à entendre.

La traduction de « grande aiguille » était inconnue pour bon nombre de candidats (**big needle, *longer arrow*). Quant à « sursaut », tout calque de la nature nominale de ce mot (**the jump, the startle, the start, the jumping*), sauf *the click*, a été écarté par le jury. Il fallait privilégier une tournure verbale en anglais : *was heard jumping, as it jumped*.

Variante possible : *and the minute hand was heard as it jerked noisily forward one minute.*

28. Les yeux baissés, Ludo ne bronchait pas,

Ludo kept his eyes lowered and did not move a muscle

Il était préférable de ne pas reproduire l'agencement de la phrase française qui rejette le sujet après la subordonnée (**His eyes lowered, Ludo did not budge*) et de préférer une phrase simple à l'aide d'une coordination (*and* ou *but*) et de deux verbes principaux. Comme le rappellent Chuquet et Paillard dans un chapitre consacré à la coordination et la subordination en anglais et en français, « l'anglais a plus souvent tendance à présenter les procès de façon chronologique, indépendants les uns des autres, alors que le français les repère les uns par rapport aux autres, faisant alterner formes verbales principales et secondaires » (p.151). Variante possible : *Ludo did not look up but remained motionless.*

29. craignant de manifester par un geste ou par un mot qu'il était fou

for fear of saying or doing something that might give away the fact that he was crazy

Ce segment présentait une belle occasion aux candidats de démontrer qu'ils savaient opérer des transpositions judicieuses (transposition des substantifs « geste » et « mot » en formes verbales *saying* et *doing*).

Variante possible : *afraid that he might give away, through some word or gesture, the fact that he was crazy and...* Ici, la séparation du verbe et du COD se justifie ici par le fait que le COD est très long et complexe (comportant également le segment suivant). *Afraid lest he (should) show that...* appartenait à un registre trop soutenu, tandis que **fearing to show* était proche du calque. En général, *to fear* s'emploie avec un COD (*fear something*) ou avec une proposition *fear that...* tandis que, selon l'OED: "fear to = avoid or put off doing something because one is afraid eg. *they aim to make war so horrific that potential aggressors will fear to resort to it*".

30. et qu'il venait de s'échapper d'une maison psychiatrique.

and had just escaped from a mental home.

Attention au temps à employer avec « venait de ». Dans de trop nombreuses copies nous avons relevé le present perfect **he has just escaped*. Attention aussi à la préposition à utiliser avec *escape* : *from* et non *to*, ni **escaped ∅ a mental home*. Signalons de nouveau quelques erreurs fréquentes sur le verbe *flee*, *fled*, *fled*, à ne pas confondre avec *fly*, *flew*, *flown*. Quant à « maison psychiatrique », **lunatic asylum* est peut-être un peu trop « victorien », tandis que **psychiatric unit* ou *ward* est sans doute trop « institutionnel » ou hospitalier pour désigner le manoir en question.

Conclusion

Cette année encore, les membres du jury ont constaté dans les copies un nombre regrettable d'erreurs élémentaires qui témoignent d'une maîtrise parfois très imparfaite de l'anglais ou d'une incompréhension grave du texte d'origine. Les meilleures traductions ont été celles qui ont su allier rigueur, précision et une solide connaissance de l'anglais dans tous ses registres. Que ces candidats soient félicités. Le thème est une épreuve exigeante et discriminante qui ne s'improvise pas. Les futurs candidats ne peuvent se passer d'un entraînement régulier et soutenu. Ils se doivent non seulement d'acquérir un solide bagage lexical au cours des années d'étude qui mènent au concours, mais aussi de se familiariser avec les techniques et procédés de traduction appropriés, et les spécificités des deux systèmes linguistiques que sont l'anglais et le français, à l'aide notamment des quelques ouvrages que nous signalons dans la bibliographie.

Bibliographie recommandée

ADAMCZEWSKI, Henri et Jean-Pierre Gabilan, *Déchiffrer la grammaire anglaise*, Didier, 1996.

CHUQUET, Hélène et Michel Paillard. *Approche linguistique des problèmes de traduction anglais<->français*, Ophrys, 1987.

DEMANUELLI, Claude et Jean. *Lire et traduire. Anglais-français*, Masson, 1990.

GRELLET, Françoise. *The Mirrored Image. Initiation au thème anglais*, Hachette Supérieur, 1992.

GUILLEMIN-FLÉSCHER, Jacqueline. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*, Ophrys, 1983.

MERRIAM-WEBSTER'S *Concise Handbook for Writers*, Second Edition, Merriam-Webster, 1998.

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

Maria TANG (Université de Haute-Bretagne Rennes 2)

II ÉPREUVES ORALES

1 LEÇON DE LITTÉRATURE

Chaque candidat a le choix entre deux sujets de leçon, portant sur deux auteurs différents. Il peut consulter l'œuvre retenue ainsi qu'un dictionnaire unilingue anglais et un dictionnaire de prononciation. La durée de préparation est de cinq heures, celle de présentation de l'exposé (en anglais) de trente minutes au maximum, ce moment de l'épreuve étant suivi de dix à quinze minutes d'entretien, en français.

Un dictionnaire unilingue est mis à la disposition des candidats pour lever des doutes, pour préciser l'acception des termes du sujet et prendre connaissance de leur étendue sémantique—parfois de manière partielle, ce dictionnaire, de taille moyenne, n'étant pas un ouvrage savant proposant une approche diachronique. La définition du dictionnaire ne saurait être citée *verbatim* dans l'introduction et servir de fil conducteur à la leçon. Le jury souhaite entendre la réflexion du candidat sur le sujet proposé, ce qui implique une analyse et une problématisation des termes de ce sujet, qui dicteront les étapes d'une démarche dynamique et progressive. Ainsi du terme *erring*, dans le sujet « *Erring in Jane Eyre* ».

Dans le développement de l'exposé, on ira du plus simple au plus complexe. Le sujet ne saurait être traité de manière purement thématique (relevés événementiels, construction des personnages, principales « questions » abordées dans le texte). L'analyse doit prendre en compte les aspects poétiques, génériques, narratologiques, stylistiques, rhétoriques du sujet—aspects qui seront intégrés à l'analyse dans son ensemble et non confinés à une troisième partie destinée à faire un sort à « la forme ». On l'a dit, une bonne leçon propose une analyse dynamique—le candidat doit se déplacer avec aisance dans une œuvre qu'il connaît parfaitement, mettant en évidence les articulations d'une pensée en action. C'est cet élan qui permet d'éviter les effets d'inventaire, les juxtapositions de remarques enchaînées les unes ou autres de manière artificielle, c'est-à-dire sans conceptualisation véritable. On ménagera des transitions brèves et efficaces, on fera ressortir les idées maîtresses de la démonstration.

Il faut *conduire* sa réflexion, en étayant toute idée avancée par des références précises aux textes et par des micro-lectures. Ces micro-lectures ne doivent pas devenir prétexte à la restitution de pans entiers d'explications de texte faites en cours. Si les micro-analyses stylistiques sont bienvenues, on se gardera de sur-interpréter assonances et allitérations, ou l'utilisation de tel ou tel type de mètre dans un hémistiche, voire dans quelques syllabes. De la même manière, on résistera à la tentation de restituer des éléments de cours sous la forme de petits « pavés » plus ou moins autonomes. On songe à des développements qu'on a pu entendre, lors de leçons sur *Everyman*, sur les principales différences entre le protestantisme et le catholicisme, sur les sept sacrements, sur les étapes de la pénitence. Un autre travers consiste à traiter un sujet autre que celui proposé. Ainsi a-t-on pu entendre une leçon sur la soumission et la révolte dans *Jane Eyre* de Charlotte Brontë qui bâtissait toute la réflexion sur l'antinomie raison/passion.

Le candidat sollicitera le contexte littéraire et historique de l'œuvre pour éclairer sa démonstration. Il pourra élargir son champ de références culturelles si cette démarche nourrit sa propre réflexion. En tout état de cause, il vaut mieux éviter de parler de périodes longues—telles que la période victorienne et, *a fortiori*, le Moyen Âge—comme s'il s'agissait de blocs chronologiquement et idéologiquement homogènes. Il faut faire bon usage des concepts critiques, ne pas s'employer à retrouver une *épiphanie* et ou une *anagnorisis* à la fin de toute œuvre ou de tout mouvement d'une œuvre.

L'entretien vise à faire progresser le candidat dans sa réflexion. On veillera à utiliser le niveau de langue et les registres appropriés. On a entendu des candidats dire : « ouais », « ya » (il y a), « quelque part » (en quelque sorte)... En quittant la salle, il n'est pas utile de souhaiter bon courage au jury.

Exemples de sujets proposés

Form and reform in *Everyman*

Individuality and exemplarity in *Everyman*

Contradictions and paradoxes in *King Lear*

Order, rule and hierarchy in *King Lear*

Erring in *Jane Eyre*

The didacticism of *Jane Eyre*

« Weaving olden dances » in the *Selected Poems* of W.B. Yeats

Orientalism in the *Selected Poems* of W.B. Yeats
« maybe that is the Holy Spirit—the human spirit » in *The Grapes of Wrath*
Expectations in *A Multitude of Sins*
Rituals in *In Custody*
Vicariousness in *In Custody*

Résumé d'une excellente leçon consacré au sujet « 'Weaving olden dances' in the *Selected Poems* of W.B. Yeats »

Introduction

Citation en exergue de Beowulf : « find new ways to weave old words together ». Evocation du monde des fées cher à Yeats, du crépuscule et du paradis celtiques. Introduction des questions afférentes de la diction poétique, du rapport du poète au temps, au passé ; du motif (*pattern*), de la structure, de la texture littéralement physique de bien des poèmes.

Annonce du plan

- I. « Olden dances » et la musique du temps (niveau temporel)
- II. La chaîne et la trame (niveau spatial)
- III. Le danseur et la danse (niveau spirituel)

I. Le poète comme rhapsode et comme artisan. Etude précise, étayée par de nombreux exemples, des trois périodes de la carrière du poète. Tensions entre la nostalgie et l'évasion d'une part et la vie quotidienne d'autre part. Le poète se détourne de cette esthétique pour ancrer sa poésie dans l'histoire ; c'est la période de son engagement nationaliste. La troisième période a pour emblème les icônes des sages de Byzance—ni mouvement, ni danse.

II. Citation d'une lettre de Yeats à son père (« give the reader the impression of a man thinking and speaking »). Micro-lecture et scansion de « Adam's Curse »—mètre chantant ou dansant. Micro-lecture de « In Memory of Eva Gore-Booth »—syntaxe et scansion sont dans un rapport de contradiction dialectique. « Down by the Sally Garden »—ou comment Yeats a composé de nouvelles paroles sur une mélodie traditionnelle, son poème étant lui-même de nos jours passé dans le folklore.

III. Synthèse spirituelle entre le danseur et la danse. Tissage en un même texte de différentes fibres—esthétiques, mythiques, nationalistes, mystiques. En une première période, celle du crépuscule celtique, théosophie et pensée rosicrucienne, esthétisme et sagesse ancestrale. Dans sa seconde et sa troisième période, évolution vers ce que T.S. Eliot appelait « the mythical method ». Comment Yeats élabore un système mythologique qui lui est propre. Poésie et alchimie du verbe. Yeats fils de ses œuvres se fait artiste en devenant lui-même une œuvre d'art.

Conclusion

Synthèse, appuyée sur une citation de Walter Pater : « All art aspires to the condition of music » : chez Yeats, la poésie aspire à la condition de la danse.

Dans l'entretien, le candidat a pu esquisser des perspectives supplémentaires.

Isabelle BOUR (Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle) et les membres de la commission de littérature

2 EXPLICATION DE TEXTE DE LITTÉRATURE

Format de l'épreuve

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

Durée et gestion du temps

La durée de l'exposé proprement dit est de trente minutes : au bout de vingt-cinq minutes le jury indique au candidat par un signe de la main qu'il lui reste cinq minutes de temps de parole. Notons que l'exposé sera interrompu au bout de trente minutes exactement et qu'il est donc vivement conseillé de profiter de ces cinq dernières minutes pour signaler les points principaux qu'il reste à traiter et conclure : le jury pourra ainsi revenir sur ces questions le cas échéant dans l'entretien qui suit l'exposé, lequel dure une dizaine de minutes et se fait en anglais. Si la plupart des candidats utilisent l'essentiel du temps imparti, certaines explications se réduisent parfois à 18 minutes, voire moins. Le jury rappelle la nécessité de s'entraîner pendant l'année à calibrer sa prestation orale, tant en ce qui concerne sa longueur totale que pour l'équilibre des parties.

Lecture

Le candidat doit lire le début du passage soit avant, soit après, soit au milieu de son introduction, le jury indiquant le moment où cesse la lecture. Il est judicieux de s'y préparer en loge et de prendre son temps afin d'éviter de trébucher sur un mot ou d'aplatir le texte : le jury a notamment apprécié la prestation des candidats qui sont parvenus à rendre la musicalité d'un poème comme « A Prayer for My Daughter » ou la vivacité d'un dialogue.

Méthodologie

La spécificité de l'épreuve d'explication littéraire tient à son objet, à savoir un texte, soumis à la lecture et au commentaire du candidat. Le jury rappelle à cet égard qu'il est fondamental que les candidats, avant de commencer tout travail interprétatif, s'assurent qu'ils ont bien compris la lettre du texte et qu'ils sont capables d'en restituer l'argument (l'examen de conscience d'un personnage, une scène d'agonie, une dispute conjugale, une rêverie etc.). Cette étape est essentielle afin d'éviter les contresens généralisés, comme voir dans « The Stolen Child » une joyeuse célébration du paysage irlandais ou interpréter comme une remise en question de la morale victorienne le passage où Jane Eyre réprime ses sentiments naissants au nom de la différence de statut social. Elle permet aussi d'éviter les deux écueils majeurs de l'exercice : l'un consistant à plaquer des notions de cours sur l'extrait à étudier dans une stratégie d'évitement du texte, l'autre à multiplier des remarques formelles ponctuelles sans les mettre en perspective. Le jury conseille également vivement aux candidats de revenir à la fin de leur temps de préparation sur la structure de leur exposé afin d'y relever d'éventuelles redites, voire des contradictions : il est difficile en effet de soutenir dans une partie que le pentamètre iambique signale l'agitation du poète puis, dans une deuxième partie, qu'il introduit de la stabilité.

Structure de l'exposé

L'introduction, dont le jury relève avec satisfaction qu'elle est généralement bien en place, sert à situer le passage dans l'œuvre, à en signaler l'argument, à en dégager les principales articulations et à proposer une ligne de lecture. Le candidat doit y dicter clairement et lentement son plan afin que le jury puisse le noter précisément.

Le plan doit résulter du choix interprétatif du candidat sur l'extrait donné et le jury rappelle ici qu'il n'y a donc pas de modèle formel unique : le candidat peut proposer une lecture cursive ou thématique en autant de parties qu'il le souhaite. Attention toutefois à ne pas juxtaposer artificiellement des parties hétérogènes du type 1. l'espace; 2. la vie. Les meilleures présentations sont celles qui parviennent à rendre compte de l'ensemble des dimensions du texte en en révélant progressivement toute la complexité et la richesse. Citons par exemple ce candidat qui a su montrer avec finesse comment l'interpellation de Rochester (« Do you think me handsome, Miss Eyre ? ») donnait lieu à une joute verbale qui certes instaurait une plus grande égalité des deux protagonistes mais dont Rochester gardait la maîtrise par la théâtralité qu'il imposait à l'échange, tout en codant la situation afin d'inciter Jane à la décoder. Si la convocation des outils de l'analyse littéraire, figures de style ou concepts critiques, est nécessaire et attendue, il importe qu'ils soient mis au service de la lecture du passage : attention notamment au piège qui consiste à mobiliser, souvent en porte-à-faux, des notions pointues comme l'aposiopèse, l'ekphrasis et le polysyndète au détriment d'une analyse du dialogue, de la

narration ou des métaphores ! Enfin le jury souhaite rappeler aux candidats que l'extrait de l'œuvre est à lire comme une unité de texte à part entière et qu'il est vivement déconseillé de se focaliser sur certains passages en en oubliant d'autres.

La conclusion, souvent moins bien rendue faute de temps, est pourtant un moment important de l'exercice où le candidat peut rappeler les points forts de sa démonstration, revenir sur la dynamique spécifique de l'extrait et en ouvrir la lecture soit sur l'œuvre en général, soit sur des considérations plus théoriques.

Entretien

La fonction de l'entretien est d'amener le candidat à préciser sa pensée, à développer plus avant des éléments de son exposé ou à corriger éventuellement une erreur d'interprétation. Le jury peut lui demander de justifier l'emploi d'un terme critique (le « romantisme » par exemple) ou bien l'inviter à pratiquer une micro-lecture de passages qui ont un intérêt thématique ou stylistique particulier. L'objectif de ces questions n'est jamais de déstabiliser le candidat mais d'instaurer un échange ouvert et constructif. Il ne s'agit en aucun cas de deviner ce que pourrait être la doxa du jury, qui est ouvert à une pluralité d'interprétations : répondre « from the way you reacted, I'd say no » laisse entendre que le candidat n'a ni une bonne connaissance de l'œuvre ni une grande confiance en ses arguments.

Evaluation de la prestation orale

Une note spécifique est attribuée à la qualité de la langue et à la gestion de sa communication par le candidat. Si toutes les variantes régionales de l'anglais ont leur place à l'agrégation, le jury est sensible à la cohérence du modèle proposé (phonèmes, accentuation, intonation) ainsi qu'à la richesse et à la précision du lexique. Il est vivement conseillé de vérifier la prononciation des termes clefs du texte ou des concepts mobilisés lors du temps de préparation ainsi que les tournures grammaticales. La clarté pédagogique de l'exposé est un point fondamental : les candidats dont la volonté de convaincre est perceptible, dont la voix est posée, le débit maîtrisé et qui n'hésitent pas à rappeler les articulations de leur plan en cours de prestation sont généralement bien évalués sur le plan de la communication.

Enfin le jury demande à consulter les notes du candidat qui ne doivent pas être rédigées, à l'exception de l'introduction et de la conclusion.

Le jury tient pour finir à saluer les nombreuses prestations de bonne tenue, dont certaines furent exceptionnelles. Pour les prochaines sessions, il souhaite vivement que les candidats puissent, malgré le caractère formel de l'exercice, retrouver le plaisir du texte et dépasser le stade de la maîtrise technique ou de l'érudition pour s'orienter vers une lecture personnelle et précise de l'extrait proposé.

Exemples de textes donnés en 2009 :

Everyman: vers 788 à 850, de "Everyman comes to his grave" à "Now farewell, and there to an end."

Shakespeare: Acte I scène 1, lignes 89 à 138 de « Nothing will come out of nothing: speak again » à "this coronet part between you".

Brontë: pp 136-137, de "When once more alone" à "I should probably have been unequal to maintain, even externally".

Yeats: "The Stolen Child", "Prayer for my Daughter".

Desai: pp22-23, de "He hung around the Inter-State Bus Terminal" à "it stared back at him without blinking".

Claire LARSONNEUR (université Paris 8)

3 LEÇON DE CIVILISATION

Modalités de l'épreuve

La préparation de l'épreuve dure cinq heures, pour une présentation, en anglais, devant le jury, de 30 minutes, laquelle est suivie d'un entretien en français d'environ 10 minutes (15 minutes au maximum). La plupart des sujets consistaient cette année en des citations tirées souvent de sources primaires sur la question sur l'esclavage mais aussi d'essais de politistes et d'historiens sur l'exécutif américain. Ainsi le jury a-t-il proposé entre autres :

'(...) the more the character of the planters is raised, the lower is sunk and depressed the system; for it is a fact sworn to by the planters themselves, that, notwithstanding their merciful conduct, in ten years one-sixth of the whole population has perished not murdered by the planters, but murdered by the system. There is no instance, I am ready to admit, of unnecessary oppression, but there have been instances of necessary oppression; and the system is shewn to be so destructive to human life, that it ought to be abolished.' (Mr. Fowell Buxton, in *Report of the Debate in the House of Commons, on Friday, the 15th of April, 1831; on Mr. Fowell Buxton's motion to consider and adopt the best means for effecting the abolition of colonial slavery. Extracted from the Mirror of Parliament, Part LXXXIII* [London, 1831, p. 7])

Toutefois, certains intitulés étaient purement notionnels, comme les deux sujets suivants : « Freedom and knowledge in Milton's *Areopagitica* » ; « The Reagan Presidency: restoration, renovation, revolution? ».

Conseils méthodologiques

Trop de candidats ont eu une nette tendance à faire une lecture hâtive, incomplète, du libellé du sujet. A titre d'exemple, « [Milton] appears first as a regicide rather than as a republican » (Thomas N. Corns, 1995) a fait l'objet d'une analyse d'autant plus sommaire qu'elle a essentiellement porté sur les termes « as » et « rather »... De son côté, l'expression « above the people » dans la phrase « (...) presidents are set too far above the people to be at one with them » (que l'on doit à Bruce Miroff en 2006) a été réinterprétée par un candidat pour qui elle est devenue l'équivalent de « above the law ». Plus généralement, les sujets portant sur la présidence impériale n'ont pas toujours été replacés dans un contexte international ou même intérieur adéquat. D'où des problématiques peu liées aux citations, problématiques quelquefois confondues avec l'idée générale du passage cité, source de nombreuses erreurs d'interprétation. Ces erreurs sont d'autant plus ennuyeuses que le jury a parfaitement conscience des efforts consentis tout au long de l'année universitaire par la plupart des candidats pour accumuler de très nombreuses connaissances.

Il semble donc utile de rappeler certains conseils de bon sens.

- La leçon n'est en aucun cas une « visite guidée », juxtaposant de façon plus ou moins aléatoire tout un ensemble de thématiques étudiées en cours. Afin de respecter la spécificité de la citation ou de la question posée, il est impératif de traiter le sujet proposé en le problématisant, c'est-à-dire en se fondant dès l'introduction sur un questionnement cohérent directement lié aux termes du libellé (dont la polysémie éventuelle et les ramifications doivent absolument être prises en compte). Cela permet d'obtenir, dans le développement, une dynamique permettant une réponse aussi nuancée que convaincante. La situation d'énonciation doit également faire l'objet d'une attention particulière pour les sources primaires, de même que la date dans les sources secondaires de manière à situer les propos dans le débat historiographique. L'introduction n'est donc pas le lieu de tous les possibles, pas plus que la conclusion n'est le lieu de tout ce qui n'a pas été. Une bonne entrée en matière, de surcroît, doit normalement permettre d'éviter redites et chevauchements entre les parties. Enfin, le plan annoncé en introduction doit être rigoureusement suivi dans le développement.
- Il découle du point précédent que les connaissances ne sauraient en aucun cas être une fin en soi. Elles doivent être sélectionnées avec rigueur : en d'autres termes, on fera le tri dans ses connaissances en fonction de ce que l'on a compris de la citation ou autre. Trop d'exposés en civilisation américaine par exemple ont en définitive été l'occasion de traiter d'une question très générale, à savoir « la présidence est-elle impériale ? », démarche qui ne pouvait que conduire à du hors-sujet.
- C'est pourquoi, fort logiquement, on a systématiquement valorisé les éléments suivants : mise en contexte serrée, définition précise et souple à la fois de tous les termes (essentielle par exemple pour le sujet : « The end of slavery in Britain: Parliament's or the people's victory? »), problématisation claire et détaillée, ainsi que progression cohérente de la pensée. Si ces règles simples, car on les suppose connues des agrégatifs, étaient respectées, le jury, intéressé par toute tentative de réflexion étayée et sérieuse, pouvait attribuer, ce qu'il ne s'est pas privé de faire, des notes honorables, voire très bonnes. Pour résumer, nous dirons que les leçons les plus mal notées l'ont été d'abord et

essentiellement du fait d'un manque de maîtrise des codes de l'exercice et/ou d'une mauvaise utilisation des connaissances.

- Il nous semble tout aussi important de rappeler que certaines remarques entendues lors de maintes leçons gagneraient à être nuancées ou tout simplement bannies. Une vision essentialiste de l'action de tel ou tel président américain (ex. « Nixon was a dictator ») peut difficilement avoir sa place à l'agrégation. Dans le même ordre d'idées, mieux vaut éviter de déclarer que « Milton contradicts himself », affirmation souvent entendue à propos de l'attitude du penseur à l'égard des Catholiques.
- L'entretien, partie intégrante de l'épreuve, reste une étape essentielle dans la prestation du candidat, car il représente un moment d'échange au cours duquel sont évaluées en premier lieu la souplesse d'esprit et la capacité à porter sur son travail un regard critique, à en nuancer ou compléter la teneur. Il est dès lors obligatoire de bien écouter les questions posées par le jury et d'y répondre autrement que par « oui » ou par « non ». La reprise *verbatim* des propos tenus dans la présentation (ex. « As I have already said... ») ne pourra pas non plus être jugée satisfaisante. On se gardera, du reste, de surinterpréter la portée de ces questions : le jury souhaite avant tout obtenir des éclaircissements (en raison par exemple d'une formulation maladroite ou sibylline du candidat ; ex : « Milton is full of insecurities »), ou des approfondissements permettant en définitive à l'agrégatif de se mettre en valeur. Il ne faut pas craindre d'admettre une mauvaise interprétation, aveu qui montre la capacité de réactivité du candidat et son ouverture d'esprit, pas plus qu'il ne faut avoir peur de critiquer auteur et/ou citation si cela s'y prête. En d'autres termes, les questions adressées au candidat ne sont en aucun cas des pièges ou des chemins qui ne mènent nulle part. Car, si un entretien qui se déroulerait mal ne saurait très fortement faire baisser la note, ces 10/15 minutes de discussion, néanmoins, sont souvent l'occasion de laisser une meilleure impression, ce qui ne peut qu'avoir des conséquences bénéfiques pour la note finale.

Conseils concernant la forme

- Certains candidats tiennent parfois des propos à peine audibles quand d'autres ont un débit bien trop rapide. L'annonce du plan doit être effectuée de manière claire ; il est fortement conseillé à ce moment-là de ralentir la cadence et de s'assurer que le jury a bien le temps de noter les titres de chacune des parties de la leçon. Fournir des précisions concernant la façon dont elles s'imbriquent ne gâche rien. Il ne semble pas excessif de consacrer jusqu'à 5-6 minutes des 30 imparties à ce moment crucial qu'est l'introduction. L'exposé en outre gagne à ne pas être trop déséquilibré, l'une des parties écrasant les autres de par sa longueur. Le jury attend par ailleurs du candidat qu'il indique clairement, durant le développement, le passage d'une partie à l'autre.
 - On ne saurait du reste trop mettre en garde les futurs candidats à l'agrégation contre un manque de richesse du vocabulaire, que ce soit dans une langue ou dans l'autre. Le sens de nombreux mots-clefs ne semblait pas maîtrisé par beaucoup. Les termes « presidency » et « executive », « army » et « armed forces », ou bien « people » et « classes » ont souvent été confondus. Nombreux, du reste, ont été les candidats qui ne connaissaient pas le titre exact du second texte miltonien au programme (on a ainsi pu entendre : « The Tenure of King and Magistrates » ou bien « The Tenure of Kings and Magistrate »).
 - Si le jury a pu apprécier un bon nombre de leçons présentées dans un anglais tout à fait correct, voire authentique, il n'a pu que déplorer les exposés littéralement défigurés par des phonèmes mal maîtrisés à tout le moins, y compris dans le cas de noms propres employés couramment (ex. *danger*, *resurgent*, *slavery*, *Reformation*, *the use of...*, *religious*, *Reagan*), par des déplacements d'accent fréquents sur des termes usuels à ce niveau d'études (ex. *referring*, *interview*, *essay*, *abolish*, *licensing*), ainsi que par divers défauts récurrents (pas – ou peu – d'accent de phrase, mélange anglais britannique / anglais américain), pour ne rien dire des « s » finaux dont beaucoup disparaissaient, des « th » (ð ou θ) mal prononcés, des erreurs de construction, ou des grosses fautes de grammaire (*As it is mentioned in line...* ; *the Democrat* [pour *Democratic*] *Congress* ; *the US are* au lieu de *the US is* ; utilisation du présent dans un contexte passé ; etc.).
 - En conséquence, on comprendra aisément toute l'importance d'un entraînement régulier à l'exercice spécifique, mais en aucun cas insurmontable, qu'est la leçon de civilisation. L'un des grands avantages d'une pratique régulière dudit exercice demeure l'apprentissage de la gestion du temps ; il y a encore trop de candidats qui ont terminé leur présentation après seulement 15 à 20 minutes, et d'autres qui donnent l'impression de ne pouvoir tout dire en 30, sans parler de ceux qui consacrent quasiment la moitié de leur leçon à une seule partie, déséquilibre révélateur d'une dynamique probablement mauvaise.
- Au final, l'obtention d'une note au moins égale à 10/20 tant pour la leçon que pour la langue, ne relève en rien de l'exploit. Ce n'est que la traduction d'un travail régulier et rigoureux, largement à la portée de la majorité des agrégatifs.

Didier REVEST (université de Nice)

4 COMMENTAIRE DE DOCUMENT DE CIVILISATION

Modalités de l'épreuve

La préparation de l'épreuve dure deux heures. La durée de la présentation est de 30 minutes suivies d'un entretien en anglais de 15 minutes maximum.

Dans le cadre du programme de civilisation, les textes, d'une longueur d'environ 600 mots chacun et provenant toujours de sources primaires, se répartissaient comme suit :

- des extraits de *Areopagitica: A Speech for the Liberty of Unlicensed Printing to the Parliament of England* (1644) et *The Tenure of Kings and Magistrates* (1649) de John Milton.
- des extraits de textes législatifs, de discours, de mémoires et d'essais pour les deux autres questions au programme mais aussi d'arrêts de la Cour Suprême sur "l'Empire de l'exécutif" et des passages d'ouvrages d'histoire contemporains de la période, dans le cadre du débat sur l'abolition de l'esclavage en Grande-Bretagne (1787-1840).

Conseils méthodologiques

Etapas préliminaires

La maîtrise d'une méthode rigoureuse du commentaire ne peut s'acquérir en un ou deux ans mais résulte d'une pratique récurrente et assidue tout au long du parcours universitaire. Malgré l'évidence de cette remarque, il s'avère pourtant encore utile de rappeler que seule une lecture attentive du document permet d'éviter de nombreuses erreurs d'interprétation. De la même manière, seule une analyse minutieuse de la source du document, notamment l'identité de l'auteur, le contexte et la nature du support, permettra au candidat de clarifier la situation d'énonciation.

Chaque année, le jury insiste sur l'importance que revêt cette étape mais constate que ses conseils ne sont pas toujours suivis. Si l'identification de la situation d'énonciation ne peut se faire en l'absence de connaissances précises et mobilisées à bon escient, cette étape est parfois escamotée par manque de rigueur ou de temps, ce qui peut entraîner des contresens rédhibitoires pour la suite de la démonstration même si le candidat a procédé à une analyse sérieuse du document. Parallèlement, l'analyse de la source n'est pas toujours exempte de maladresses. Si le candidat doit être en mesure de fournir tous les éléments biographiques et historiques nécessaires à l'élucidation du texte et apporter notamment des informations précieuses sur le statut et le rôle de l'auteur en tant qu'acteur ou simple observateur de ce qu'il décrit, il ne s'agit pas pour autant de raconter toute la vie de l'auteur ni tous les événements qui ont précédé la publication du texte.

Par ailleurs, l'analyse précise du support permet également de formuler des hypothèses intéressantes sur la stratégie de l'auteur : il va de soi, par exemple, qu'un acteur politique n'a pas la même démarche lorsqu'il rédige ses mémoires ou qu'il prononce un discours de campagne. De la même façon, un discours prononcé au Congrès ou une interview télévisée ne visent pas le même public et sont donc motivés par des stratégies différentes. En l'absence de connaissances sur l'identité de l'auteur, la lecture attentive du texte permettra également d'élaborer des hypothèses sur ses allégeances partisans ou son positionnement idéologique. Par exemple, que peut-on inférer de l'identité de l'auteur et de son point de vue dans une lettre anonyme de 1807 signée d'un certain "Mercator" dans le cadre des positions mercantilistes défendues par certains planteurs ?

Problématique et plan

Ensuite, le candidat sera amené à élaborer une problématique et un plan qui seront présentés dans son introduction et devront être impérativement suivis. Rappelons, comme nous l'avons déjà fait, que lorsqu'il rédige un texte, le locuteur véhicule toujours un message à un destinataire, quel qu'il soit. L'objectif du commentaire est de montrer **pour qui, pourquoi et comment** ce message a été conçu. En d'autres termes, il s'agit de déconstruire la démarche intellectuelle de l'auteur qui, lui aussi, avant de rédiger son texte, a dû concevoir, d'une manière ou d'une autre, une "problématique" ou un plan. Trop de candidats confondent la problématique et le thème général du texte. Ce n'est pourtant là qu'une première étape car il ne faut évidemment pas confondre problématique d'énonciation de l'auteur et problématique d'analyse du lecteur. Cette confusion trahit de sérieuses lacunes méthodologiques et aboutit toujours à une vision réductrice, voire schématique et caricaturale du

texte. **La problématique consiste à analyser, dans leur complexité et leurs subtilités, les enjeux et les stratégies qui sous-tendent le message que l'auteur cherche à transmettre.**

Ainsi, tel extrait d'un ouvrage d'Harriet Martineau ne se contentait pas de "décrire" le contexte politique préalable à l'abolition de la traite des esclaves en 1807. La stratégie de l'historienne consistait à présenter la relation personnelle entre le Premier Ministre Pitt et Wilberforce comme prédominante dans la hiérarchie des événements invoqués, liés au contexte à la fois national et international, afin de suggérer l'hypothèse selon laquelle l'abolition de la traite pourrait être interprétée comme un "accident" de l'histoire britannique. Un candidat est inévitablement sur une pente dangereuse dès lors que son commentaire est fondé sur l'idée que le texte « décrit » une réalité ou des événements.

Un texte intitulé "*President's Statement on the Intelligence Reform and Terrorism Prevention Act*" dans lequel le président Bush signe un texte de loi tout en précisant à de multiples reprises qu'il l'interprétera d'une façon différente de celle voulue par le Congrès qui l'a voté, doit absolument être identifié non pas comme une déclaration banale du président mais comme un "*signing statement*" (déclaration de signature). Le commentaire doit alors être centré sur les stratégies argumentatives de G. W. Bush et sur sa conception de la présidence telle qu'elle transparaît dans l'utilisation même d'un *signing statement* et dans les idées qu'il y développe.

Le plan du commentaire doit pouvoir traduire cette complexité et s'articuler autour de ces différents enjeux.

Le développement devra reposer sur :

1. une élucidation rigoureuse des différents enjeux du texte, en évitant **deux écueils** :

- la **paraphrase du texte** qui trahit souvent une absence de connaissances extérieures au texte et qui se dissimule parfois derrière une analyse pseudo-stylistique. Si l'analyse des éléments rhétoriques et stylistiques du texte peut s'avérer nécessaire pour mettre en évidence la stratégie de l'auteur, elle doit toujours faire l'objet d'une explication qui n'est pertinente que lorsqu'elle s'inscrit dans un contexte historique, politique ou historiographique. Si la récurrence du terme *unitary* dans tel discours du Président G. W. Bush évoque, de toute évidence, la théorie de la présidence unitaire, le candidat doit pouvoir être en mesure de définir celle-ci et surtout d'explicitier l'interprétation que l'auteur du texte en propose. En effet, la théorie de « l'exécutif unitaire » est polysémique. Dire que Milton "se contredit" n'a aucun sens si le candidat ne cherche pas à restituer la cohérence épistémologique de la pensée miltonienne, ni à la replacer dans le contexte politique et religieux de l'époque. De même, l'approche rhétorique participe souvent d'une stratégie constructive : il ne s'agit pas simplement d'affirmer que Milton attaque les Catholiques et les Presbytériens mais de montrer **pourquoi**.

- le **placage de connaissances sans rapport avec le texte** qui trahit à la fois l'absence d'analyse et de données suffisamment pertinentes pour rendre compte de la spécificité du texte. Rappelons que le texte ne doit jamais servir de prétexte à une récitation du cours. Contrairement à la leçon, pour laquelle le candidat sélectionne lui-même les connaissances dont il a besoin, l'explication de texte requiert des connaissances particulièrement fines et précises. Plus elles seront précises, plus le candidat sera en mesure de mobiliser les exemples les plus pertinents pour l'élucidation et l'interprétation du texte. Ainsi, une incapacité à identifier l'*Agency Committee* de 1832 comme une émanation "immédiatiste" de l'*Anti-Slavery Society* visant à accélérer et radicaliser la mobilisation vers l'émancipation des esclaves, induisait des contresens rédhibitoires et ne permettait pas d'envisager l'hypothèse plausible selon laquelle cette scission a pu affaiblir le mouvement dans son ensemble et expliquer, du moins partiellement, l'ampleur des concessions financières accordées aux planteurs. De même, une connaissance précise de la fonction d'*Independent Counsel* (définie par l'*Ethics in Government Act* de 1978) permettait de comprendre l'arrêt de la Cour Suprême *Morrison v. Olson*, tandis que la maîtrise des événements entourant le scandale Iran-Contra était indispensable pour percevoir les enjeux constitutionnels contenus dans le *Minority Report* du Congrès consacré à cette affaire en 1987.

Rappelons également, comme chaque année, qu'une culture historique et politique est indispensable pour l'exercice. Le débat sur l'abolition de l'esclavage en Grande-Bretagne est indissociable de toutes les réformes économiques, sociales et politiques qui caractérisent notamment le début du 19^{ème} siècle. En particulier, la notion des "*rights of man*" à la fin du 18^{ème} siècle, la révolution industrielle, les *Factory Acts*, la *Great Reform Act* de 1832, la *Poor Law Amendment Act* de 1834 sont autant d'exemples dont il convient de connaître avec précision les tenants et les aboutissants. De même, peut-on traiter les œuvres de Milton sans connaître les divisions politiques à l'intérieur du Parlement, les tensions de ce dernier avec l'armée ou le *Solemn League and Covenant* de 1643 ? Si la question sur la présidence américaine supposait de toute évidence des connaissances fines sur les institutions politiques, notamment les différents procédés institutionnels auxquels les principales instances ont

recours (*executive orders, signing statements* du Président, *minority/majority reports* du Congrès, *majority opinion* ou *dissent* de la Cour Suprême...) ou plus globalement le processus d'adoption d'un texte législatif et de ratification d'un traité, il en était de même pour le sujet britannique dans la mesure où la plupart des discours politiques sont prononcés dans le cadre des débats parlementaires. Ces exigences, qui ne sont pas destinées à mesurer artificiellement l'érudition du candidat mais qui relèvent de la culture générale de tout angliciste, font partie des attentes minimales du jury sans lesquelles aucun texte ne peut être traité correctement.

2. une mise en perspective critique du texte étayée de connaissances précises et judicieusement utilisées. C'est ce passage à l'interprétation qui se fait parfois difficilement car les candidats font parfois preuve d'une prudence excessive ou se lancent au contraire dans une démonstration hasardeuse car affaiblie, voire compromise par l'absence de connaissances solides et pertinentes.

Deux éléments sont à retenir : l'implicite et le ton

L'implicite

L'analyse des arguments et des stratégies implicites, voire des non-dits est une phase aussi indispensable que délicate. Certains candidats n'osent pas franchir cette étape et s'en tiennent donc à une paraphrase plus ou moins élaborée du texte. Sans un minimum de prise de risque, le candidat peut faire des contresens, comme par exemple sur cette lettre ouverte d'un "*Plain Man*" de Derby en 1792 qui se plaignait d'avoir été forcé de signer une pétition contre la traite alors qu'une bonne connaissance du contexte historique et social aurait dû permettre au candidat de repérer le subterfuge vraisemblablement imaginé par le lobby des planteurs. Tout aussi préjudiciable est la surinterprétation injustifiée qui égare le candidat. Dans un discours du sénateur démocrate Fulbright en 1971, qui n'évoque la dérive du pouvoir présidentiel que dans le cadre des affaires étrangères, pourquoi s'obstiner, dans le commentaire, à y rattacher des enjeux de politique intérieure nullement évoqués dans le texte ? Par ailleurs, le recours à des expressions telles que "*This is typical of*", "*This is very important*", "*Those are strong words*", ou encore "*It's a crucial text*", "*It's very modern*" sont des annonces infaillibles de la paraphrase. De même, les développements centrés sur la lecture de très longs passages du texte sont souvent le signe que le candidat n'a pas grand-chose à dire et essaye de masquer ainsi son manque de connaissances.

Le ton

S'il est indispensable d'analyser le ton d'un texte, encore faut-il en tirer les conclusions qui s'imposent. Dire que l'auteur est "*biased*" relève du truisme. Des remarques sur l'apparente "neutralité" du président Bush dans le *signing statement* sur l'*Intelligence Reform and Terrorism Prevention Act* de décembre 2004 n'ont de sens que si elles permettent de mieux interpréter la stratégie du Président américain par rapport au Congrès.

Deux écueils doivent être évités :

- le **jugement de valeur** : le candidat doit ici éviter de prêter à l'auteur son propre point de vue ou de le réprouver parce qu'il exprime une opinion engagée, par exemple en s'indignant du comportement du président Nixon ou en déclarant de manière péremptoire que "*Milton is inconsistent*" ou encore en affirmant sur un ton moralisateur : "*to this day, people ought to be ashamed of slavery*".
- les **anachronismes** : on doit accorder ici une attention particulière aux termes que l'on utilise et éviter certains concepts modernes. Peut-on en effet parler de "classes sociales", de "partis politiques", de "démocratie" ou évoquer la société "britannique" en référence à l'Angleterre du XVII^{ème} siècle ?

Conseils pratiques

Seul un entraînement intensif et régulier tout au long de l'année permettra au candidat de préparer l'épreuve en "calibrant" sa durée et en respectant ces quelques règles d'or.

- Définir la situation d'énonciation et respecter la spécificité du document en éliminant les placages de cours.
- Dégager une problématique et organiser son propos autour de connaissances précises et pertinentes pour éviter la paraphrase.
- Organiser son propos autour d'une introduction, d'un développement structuré et d'une conclusion.
- Soigner la langue : une mauvaise prononciation est inacceptable en ce qui concerne les termes-clés des questions au programme comme *imperial, Presbyterian, Parliament* ou les noms des principaux acteurs politiques comme *Roosevelt* ou *Reagan*, du côté américain, *Lord Brougham* ou *Thomas Fowell Buxton*, ou même *Milton* du côté britannique. Chaque année, le jury insiste également sur l'accentuation erronée des termes les plus fréquemment utilisés comme *Protestant, Catholic,*

Committee, democratic, to interpret, resistance, constitutional, legitimacy, precedent, percent, event, ainsi que sur la prononciation de mots comme *use* ou *increase*. Rappelons que le candidat dispose, lors de la préparation en loge, de deux dictionnaires, ce qui peut s'avérer très utile pour vérifier la prononciation de certains mots. Pour autant, on peut légitimement attendre d'un candidat à l'agrégation qu'il puisse prononcer les termes précités sans recours au dictionnaire. Une attention particulière doit être également portée à la grammaire car certaines erreurs persistent trop souvent, comme "**the British society**" ou "**the public opinion**" ou le recours à un lexique calqué sur le français : "*to nominate*" au lieu de "*to appoint*", "*to evoke*" au lieu de "*to mention*". A ce sujet, la richesse lexicale est une qualité très appréciable, car un bel accent n'impressionnera guère le jury si par ailleurs le vocabulaire est pauvre et peu varié.

- Communiquer avec le jury, c'est-à-dire le regarder et éviter de se réfugier derrière ses notes en "déclamant" son texte trop rapidement ou trop lentement.

- Enfin, on ne saurait trop insister sur la nécessité de soigner l'entretien, que certains candidats ont d'ailleurs su exploiter habilement pour clarifier, approfondir certains points ou envisager d'autres interprétations possibles suggérées par le jury. C'est uniquement dans ce sens que doivent être perçues les questions posées : permettre au candidat d'approfondir sa réflexion ou l'orienter vers de nouvelles pistes en cas de contresens éventuel. Ainsi est-il inutile de dire au jury, au moment de l'entretien, "*as I have said before*", "*it's a very interesting question*" ou "*I agree*", sans élaborer. L'entretien étant conçu pour aider le candidat, il est dès lors dommageable que certains d'entre eux persistent à fournir des réponses expéditives ou indigentes, voire à rester sur la défensive.

Agnès ALEXANDRE-COLLIER (université de Bourgogne)

5 LEÇON DE LINGUISTIQUE

Ce rapport s'appuie sur les rapports des années précédentes, dont la lecture est fortement recommandée. Ils se révèlent un outil indispensable à la préparation.

Programme

Les deux questions au programme de la leçon pour le concours 2009 étaient : le passif (déjà au programme en 2008) et les subordonnées nominales en *to*.

Modalités de l'épreuve

A son entrée dans la salle de préparation (ou "loge"), le candidat se voit proposer deux sujets. Ils peuvent porter sur l'une des questions au programme ou bien sûr les deux, d'où l'importance pour le candidat de consacrer un temps égal à l'étude de chacune de ces deux questions pendant l'année de préparation au concours. Une stratégie qui consiste à privilégier une partie du programme ou à faire l'impasse sur l'une d'elles comporte un risque d'échec qu'il serait prudent d'éviter.

Le candidat doit se donner le temps nécessaire pour lire attentivement chacun des sujets dans son intégralité avant de faire son choix. Un sujet qui, à la première lecture, peut donner l'impression d'être moins complexe à traiter peut se révéler plus difficile après examen du corpus d'exemples qui l'accompagne.

Le temps de préparation pour cette épreuve est de cinq heures. Un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation de l'anglais sont à la disposition du candidat. Leur consultation est fortement recommandée.

On conseillera vivement aux candidats de s'entraîner dans des conditions aussi proches que possible de celles imposées lors du concours, afin d'avoir une idée précise de ce qu'implique la préparation d'une présentation structurée de 30 minutes (au maximum). Cette présentation est suivie d'un entretien d'une durée de 15 minutes maximum.

Sujet

Les sujets proposés sont le plus souvent présentés sur un même modèle : une ou plusieurs affirmations (le plus souvent sous forme citationnelle) de linguistes portant sur un des domaines du programme suivies d'un corpus d'exemples d'anglais contemporain (entre 15 et 20, selon la longueur). Il est important de bien analyser les tenants et les aboutissants de la citation afin de la mettre en relation avec l'ensemble des exemples fournis. Elaboré en fonction du sujet choisi, le corpus se compose d'extraits de sources diverses et variées (romans, nouvelles, journaux et revues, sites web, émissions télévisuelles, films...). Des remarques sur la variation dialectale sont appréciées si elles sont opportunes, mais ne sont en aucun cas exigibles. Certains corpus peuvent être tirés d'une seule source, ou se limiter à une période chronologique plus restreinte (par exemple, une seule année), ou encore se présenter sous forme de trois ou quatre textes contenant chacun plusieurs occurrences des faits associés à l'intitulé du sujet. Il faut rappeler que le corpus peut également proposer des contre-exemples qui serviront de point de base à la construction d'une problématique à partir du sujet proposé. Il convient donc de bien lire et prendre en compte *tous* les exemples et de les classer en fonction des paramètres dégagés par la lecture attentive de la citation afin de proposer un développement cohérent et progressif.

Le traitement du sujet

Le texte du Bulletin Officiel stipule que la réflexion à laquelle se livre le candidat doit s'enrichir de connaissances théoriques. Cela n'implique nullement que des connaissances encyclopédiques sur les questions au programme sont exigibles mais que les principales analyses que l'on peut proposer de celles-ci soient connues. S'il n'est pas indispensable que le candidat connaisse le(s) linguiste(s) à l'origine de la citation proposée dans le sujet, il serait souhaitable qu'il puisse les situer par rapport à tel ou tel courant linguistique. Afin de leur faciliter la tâche, une bibliographie est largement diffusée et des journées d'études ouvertes aux différentes théories sont organisées. Cependant l'apport de ces connaissances ne doit pas aboutir à un simple placage de cours théorique qui ne tiendrait pas compte de la nature variée des extraits proposés dans le corpus. De même, la métalangue – élément indispensable à la formulation précise de l'analyse (la simple intuition ne suffisant pas) – doit être parfaitement maîtrisée et ne pas servir à masquer les lacunes ou l'imprécision de la pensée du candidat. Cette année encore, le jury a pu constater une différence considérable entre les candidats que les lectures et la réflexion avaient amenés à acquérir un véritable outil d'analyse et ceux qui se

servent mécaniquement d'une métalangue jargonnante, manifestement sans avoir réfléchi au sens de la terminologie propre à tel ou tel cadre théorique ni sans avoir acquis la maîtrise nécessaire à l'analyse fine. Les termes utilisés doivent être choisis avec la plus grande rigueur et, le cas échéant, redéfinis, à la demande du jury.

La présentation de la leçon se faisant en anglais, les candidats doivent impérativement réfléchir, comme il a été signalé dans le rapport précédent, à une traduction en anglais de termes couramment employés dans certaines théories linguistiques afin d'éviter une impression désagréable de calque et d'artificialité.

La leçon commence par une introduction, dont l'importance doit être soulignée : elle est le moment du premier contact entre le jury et le candidat. Elle permet, d'une part, de définir ou, si le candidat le juge pertinent, de reformuler rapidement les termes du sujet et, d'autre part, de situer plus précisément la problématique posée par celui-ci dans celle, nécessairement plus vaste, à laquelle les candidats sont invités à réfléchir par le programme de l'Option C. Une analyse rigoureuse des termes du sujet, qui peut comporter une critique de certains concepts ou affirmations évoqués dans la citation, mènera à un plan que le candidat doit annoncer clairement, en laissant aux membres du jury le temps de le noter avec précision puisque la cohérence de la démonstration qui suit sera évaluée par rapport au plan annoncé. Ainsi, la rédaction de l'introduction doit faire l'objet d'une réflexion particulière de la part du candidat et il conviendra de passer le temps nécessaire à sa préparation.

Le candidat ne doit pas oublier qu'il se livre à un exercice oral et formel, qui évalue non seulement son savoir linguistique mais également sa capacité à exercer le métier auquel il se destine. La dimension pédagogique de l'exercice se doit d'être prise en considération. Le jury appréciera une langue précise et claire, un rythme adapté et un souci de rappeler les transitions entre les différents points de l'exposé. Même si le candidat craint de ne pas pouvoir terminer dans le temps imparti, il ne doit pas perdre de vue qu'un débit trop rapide ou haché peut rendre l'ensemble de sa leçon incompréhensible. Seul un entraînement préalable rigoureux permet de bien gérer les trente minutes imparties à cette partie de l'épreuve.

En ce qui concerne l'utilisation du corpus, il faut que le candidat, pendant le temps de préparation, vérifie impérativement le sens et la prononciation des termes qui leur sont inconnus ou, plus vraisemblablement, dont la prononciation leur pose problème. Une utilisation judicieuse des dictionnaires mis à leur disposition leur permettra d'éviter également des fâcheux contresens dans la manipulation ou la glose des exemples. Le corpus étant constitué en fonction du sujet proposé, tous les extraits sont, potentiellement, utiles à l'analyse que le candidat doit mener, même si le jury ne s'attendra pas à ce que toutes les occurrences soient obligatoirement passées en revue. Il faut sélectionner et commenter celles qui mettent en évidence constantes et oppositions de sens, en effectuant des manipulations pertinentes. Si une manipulation proposée aboutit à une phrase irrecevable, il serait judicieux de le signaler au jury. Comme l'ont souligné les rapports précédents, il faut également éviter de citer plusieurs extraits à la fois (surtout si ceux-ci ne se trouvent pas à la même page).

Nous rappelons qu'au bout de 25 minutes d'exposé, le jury prévient le candidat qu'il lui reste cinq minutes pour terminer. À ce stade, le candidat devrait en être arrivé à la conclusion. Dans celle-ci, le candidat prendra clairement position par rapport à la problématique étudiée et, si le sujet comporte une question, il y répondra de manière précise. Ici c'est la réflexion personnelle qui est mise en avant.

À la fin de la prestation, le jury examine rapidement les notes du candidat. Celles-ci ne doivent pas être entièrement rédigées (à l'exception de l'introduction et de la conclusion, qui peuvent l'être, sans qu'il s'agisse là d'une obligation) et, surtout, elles ne doivent pas être simplement lues, car la lecture entraîne souvent une accélération du débit peu compatible avec la clarté du propos et la prise de notes par le jury. Elle limite également le contact visuel, qui entre en ligne de compte pour l'évaluation des capacités communicatives du candidat.

L'entretien

À l'issue de la leçon, l'entretien, qui se déroule **en français**, fournit au jury l'occasion de poser quelques questions dans le but d'encourager un véritable échange, plus spontané que l'approche magistrale nécessairement adoptée pour la démonstration. Il ne s'agit nullement de prendre le candidat en défaut mais d'évaluer ses capacités de réaction, de remise en question, d'ouverture à d'autres approches théoriques.

Les questions peuvent prendre essentiellement deux formes : soit elles portent directement sur des éléments de l'exposé, soit elles se conçoivent comme complémentaires à celui-ci en amenant le candidat à réfléchir sur des éléments qui n'ont pas été pris en compte jusque là. Le premier type peut se résumer à une demande d'éclaircissement. Elle n'est aucunement une question piège mais vise à établir de manière nette et univoque le contenu du discours du candidat, soit parce que l'expression était confuse (manque de maîtrise de la métalangue, syntaxe approximative entraînant une difficulté de compréhension, glose discutable), soit parce qu'elle était lapidaire (emploi sans explication d'un

terme technique saillant, mention fugace d'un élément essentiel ou référence vague et ponctuelle à des travaux de linguistique non repris par la suite), soit parce qu'elle manquait de nuance (généralisation abusive sur la langue ou le corpus, discours définitif sur l'usage).

Le second type de question vise à ouvrir les perspectives d'analyse en mettant au premier plan des points que le candidat a laissé de côté alors même qu'ils auraient pu s'inscrire dans les développements proposés. On ne demande pas au candidat de fournir une analyse inédite et complète dans l'instant mais d'envisager des approches complémentaires, en prenant son exposé comme base de réflexion. Ainsi, on pourra amener le candidat à réfléchir sur tel ou tel exemple laissé dans l'ombre lors de l'analyse. On pourra également le faire revenir sur un aspect oublié de la citation ou encore tenter par le biais du questionnement de le faire accéder à un niveau supérieur de généralisation linguistique permettant de mieux prendre en considération l'ensemble proposé, citation et corpus.

L'entretien répond à la double visée de clarté et d'ouverture, deux qualités requises dans le métier d'enseignant. À ce titre, on notera l'aisance du candidat à répondre aux questions posées et à adapter son discours en fonction de celles-ci. La réactivité est, elle aussi, une grande vertu pédagogique. Pendant l'entretien, le candidat saura adopter un registre moins formel et plus spontané qui convient à une **discussion** d'ordre scientifique. Rappelons enfin que l'entretien ne remet aucunement en cause l'évaluation de la qualité de la prestation précédente : dans la majorité des cas, son rôle est de justifier une modulation éventuelle de la note à la hausse.

Encore une fois cette année, le jury a eu le plaisir d'écouter, à plusieurs reprises, des candidats capables de s'exprimer dans un anglais authentique et précis, mis au service d'analyses claires et convaincantes, suivies parfois d'un véritable dialogue au cours duquel des échanges d'idée et de points de vue avec les membres du jury ont témoigné d'un travail efficace de la part des étudiants et de leurs préparateurs.

Quelques exemples de questions posées aux candidats à la suite de leur prestation pendant le concours 2009

- Revenons à votre analyse de l'extrait n°20. On y trouve deux formes passives – *be born* et *being told*. Pourriez-vous préciser de quels types de passif il s'agit ?
- Est-ce que les caractéristiques particulières de *tell* sont intéressantes pour une analyse du passif ?
- Quel est le sens précis de *light filler* dans la citation de A. Onken ? En quoi ce terme est-il utile pour l'analyse ?
- Expliquez ce que vous entendez par "core invariant" en parlant de *to*.
- Parmi les auteurs que vous avez lus, quels sont ceux qui ont influencé le plus votre analyse ?
- Vous avez fait référence à l'idée que le passif peut être considéré comme un aspect. Pouvez-vous développer cette idée ?
- Quel rôle joue la notion de 'point de vue' dans l'analyse du passif ?
- Vous avez parlé de "résultatativité" à propos du passif. Quelle serait donc la différence entre passif et present perfect ? Est-ce qu'une distinction entre participe passé et participe passif vous semblent utile ?
- Dans l'extrait n°12 ([...] *This reverie was rudely ended* [...]), la forme passive n'est pas absolument nécessaire. Que peut-on conclure à propos du rôle de BE dans cette structure ?
- Comment distingue-t-on un auxiliaire d'un verbe lexical ?
- Quel rôle joue l'énonciateur dans le choix entre GET et BE ?
- Quels sont les différents types de pronoms ?
- Auriez-vous pu remplacer THIS par THAT dans l'exemple 12 ?
- Quelle différence faites-vous entre transitivité syntaxique et transitivité sémantique ?
- Voyez-vous un lien entre les notions de 'conditionnel' et de 'dévitalisation' dans '*To tell you the truth...*' ?
- Vous avez évoqué une valeur "contrastive" apportée par *to* dans certains exemples. Pourriez-vous définir plus précisément cette valeur ?

Quelques sujets proposés en 2009

- The passive voice and transitivity.
- Although the choice of passive over active is not open, there are different discourse motivations which are conditioned by the immediate contextual environment. With the option of packaging the information differently in the passive, the speaker can use, the beginning or the end-position of a clause to emphasize his or her statements. (Anika Onken, "Bare passives and Relative Clauses" in *Be-passive Forms as Modifiers*, 2008, p.4).

- The fact that a difference of meaning expressed by copula + complement vs the passive compound is discernible without difficulty in most cases, raises the question of how the two constructions differ. (Walter Hirtle, *Lessons on the English Verb*, 2007, p. 262).
- The Passive is one type of construction that modifies the verb's argument structure.
- The passive auxiliary is normally *be*. Its only serious contender is *get*, which however is not, by most syntactic criteria, an auxiliary at all. Moreover, *get* tends to be limited to constructions without an expressed animate agent. (R. Quirk, S.Greenbaum *et al.*, *A Comprehensive Grammar of the English Language*, 1985, pp.160-161).
- The *be*-passive is stylistically neutral but *get*-passives are a mark of informal style. They are used for describing situations where the subject-referent is involved in bringing the situation about, or where there is an adverse or beneficial effect on the subject-referent. If no such factor is present, only the *be*-passive is acceptable. (Huddleston & Pullum, *Introduction to English Grammar*, 2005, p. 245).
- [T]he infinitive evokes an event, and *to*, the movement from an instant situated before this event up to the instant at which the event begins. (P. Duffley, *The English Infinitive*, 1992, p.17).
- Nominal clauses function in a way similar to noun phrases, in that they may function as subjects or objects/complements in the main clause. (Ronald Carter & Michael McCarthy, *Cambridge Grammar of English*, 2007, p.565).
- On pourrait dire que ce qui sépare *to* des membres de la classe des modaux, c'est le fait que *to* ne dit rien sur les chances de réalisation de la prédication alors que les modaux, par nature, sont des instruments de *modalisation interne*, qui renferment un certain programme sémantique en plus de leur rôle plus formel au niveau de la prédication prédicative. Bref, *it* est absolument neutre quant à la réalisation effective de la soudure prédicationnelle. (Henri Adamczewski, *Grammaire linguistique de l'anglais*, 1982, p.16).
- Concerning agentless passives, Huddleston (1984, p. 441) observes: "The agent is a freely omissible element of clause structure: there are no cases where the rules of syntax require an agent to be present. In this respect, it is quite different from the subject of the active".
- In *Syntax*, Vol. 2 (2001: 40), Givón writes: "Defined in the broadest semantic terms, *verbal complements* (V-Comp) are clauses that function as subject or object arguments of other clauses. But the resemblance between verbal complements and nominal arguments is only partial. At best, one may say that verbal complements are constructed by *analogy* with clausal subjects and objects.
 - a. She wanted *an apple*
 - b. She wanted *to eat an apple*
 Since the prototype subject or object is nominal, it is only natural that complement clauses, even when not fully nominalized, should display some facets of non-finite, nominalized syntax."

Explain, discuss and exemplify using relevant examples from the corpus.
- By definition, assertion is exclusively a function of finite verbs; and whatever is done by non-finites – e.g. by that non-finite called 'infinitive,' such as *to leave*, *to rain*- will not be called assertion. (Joos, *The English Verb*, 1964, p. 14).

Nigel QUAYLE (Ecole Centrale de Lille), avec l'aide des membres de la commission linguistique

6 EXPLICATION LINGUISTIQUE DE TEXTE

Rappel de la nature et du déroulement de l'épreuve

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

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

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

Importance du relevé

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

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

Domaines abordés

En linguistique, l'explication de texte n'est pas tributaire d'un programme mais adossée à un répertoire de notions, processus ou constructions considérés comme récurrents ou incontournables. Cela peut créer un sentiment d'insécurité parmi les candidats, livrés aux hasards du tirage au sort et confrontés à un champ des possibles très large. Mais cela présente aussi des avantages, qu'il n'est pas vain de rappeler ici :

- les questions sont celles que tout professeur d'anglais retrouvera durant sa carrière. Le temps consacré à leur étude n'est jamais perdu. Mieux, les savoirs acquis durant la préparation du commentaire de linguistique de l'option C sont très diversifiés et peuvent être réinvestis dans l'épreuve écrite du tronc commun.
- il est dans la nature même du répertoire d'incorporer un nombre important de points abordés en licence et au CAPES (détermination, quantification, modalité, aspectualité, subordination...). Il est donc rare qu'un candidat se trouve en terrain totalement inconnu.
- d'une année à l'autre, le répertoire n'évolue qu'à la marge. Si on aborde l'agrégation pour la première fois, on a le temps de circonscire la zone centrale. Si on redouble, on possède des connaissances faciles à réactiver, qu'il est aisé d'approfondir et d'élargir.

Les **questions sorties en 2009** ont porté sur les domaines suivants :

- composition nominale :
complex nominal forms
nominalization
- pronoms / proformes :
it
pronouns
so
WH-items
personal designation
- détermination et complémentation nominales :
NP determiners including articles
this and that
of- constructions
- degré et quantification :
the expression of degree
the expression of quantity
- adjectifs, adverbes, prépositions, particules :
adjectives
adverbs
prepositions and adverbial particles
- temps, modalité, aspect, auxiliaire :
modal constructions
do
-ing forms
the lexical and syntactic expression of negation
the syntax and pragmatics of interrogation
- syntaxe :
subordination
causal and concessive constructions
adverbial clauses
ellipsis
that

On note que certaines questions classiques comme « *nominal clauses* », « *infinitival constructions* », « *coordination* », « *information packaging* », « *tense* », « *the treatment of time* », « *the preterite (including the preterite form of modals)* » n'ont pas été proposées cette année, ce qui ne les empêche pas de rester au répertoire.

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

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

La langue de présentation est l'anglais, ce qui exige une connaissance de la métalangue couramment utilisée par les linguistes anglophones et partagée par la communauté éducative / scientifique internationale. Or il est rare que cette connaissance soit parfaitement acquise au moment de l'inscription à l'option C, y compris chez les bons candidats. Il est donc recommandé, dès le début de l'année, de constituer un petit carnet de vocabulaire (en contexte), de compiler de petites fiches de termes, expressions et définitions à partir de grammaires de référence (voir plus loin) et de glossaires. Cela permet d'avoir le temps d'assimiler les métatermes et leur prononciation, ainsi que quelques

définitions qui seront utiles le jour venu (ex. *definite, proform, auxiliary, copular verb*). De simples relectures, à intervalles réguliers, permettent un ancrage durable des formes. Le temps est ici le meilleur allié des candidats qui pourront éventuellement demander aux anglophones de leur université d'enregistrer les mots ou expressions qui présentent des difficultés d'accentuation. (La consultation d'un dictionnaire de prononciation est indispensable pour l'enregistrement fidèle de termes aussi spécialisés que *deixis* ou *catenative*, même pour un locuteur autochtone.) Une écoute régulière sur un lecteur MP3 de l'enregistrement devrait s'avérer très efficace.

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

Qualités et défauts constatés en 2009

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

Comme l'an dernier, la majorité des candidats entendus ont été gênés par des problèmes d'expression et de conceptualisation : calques incompréhensibles car totalement agrammaticaux (« **here we have to deal with a quantitative value* » censé traduire « ici nous avons affaire à une valeur quantitative »), emploi abusif de la 1^{ère} personne du pluriel (« **our commentary* »), renvois maladroits aux occurrences dans le texte (abus des « *we have...* »), maîtrise insuffisante de la phraséologie permettant l'interaction candidat / examinateur (ex. « *I would like to draw your attention to...* », « *I will examine / discuss this later* », etc.), gestion minimaliste des liens logiques et des transitions, mais surtout importation directe, sans aucun effort de reformulation, d'adaptation ou d'explicitation, de notions et de tournures (maladroitement) empruntées à diverses grammaires françaises de l'énonciation : « **here we have an intervention of the utterer* », « **the speaker performs the operation of extraction on the class* », « **the utterer makes a minimal commentary on the validation of the predicative relation* », etc. Certes, la plupart des candidats ont reçu un enseignement grammatical en français et les théories auxquelles ils ont été majoritairement exposés sont françaises avec un certain nombre d'expressions récurrentes comme « ancrées dans la situation d'énonciation », « repéré par rapport à l'énonciateur », « validation de la relation prédicative », « renvoi à la notion », « parcours d'une classe d'occurrences », « relation serrée », « commentaire », « intervention modale », « ouverture / clôture », « renvoi au contexte à gauche / à droite », etc. Parmi ces expressions, certaines possèdent des équivalents attestés qu'ils découvriront eux-mêmes en lisant des ouvrages anglophones, des traductions anglaises d'ouvrages énonciativistes français ou encore en se référant à des glossaires bilingues (ex. Lapaire & Rotgé, *Séminaire pratique de linguistique anglaise*, « Guide de l'expression authentique »). Ainsi dira-t-on « *pointing forward / back in discourse* », « *referring back / forward to the previous (sentential / clausal) context* » (plutôt que « **looking to the left / right context* »), ou encore « *this verb expresses a modal judgement that applies to the entire propositional content* » (plutôt que « **the modal bears on the whole subject-predicate relation* »), « *the speaker uses ... to code a modal attitude* » (plutôt que « **the utterer makes a modal intervention in his utterance* »), « *the semantics / meaning of...* » (plutôt que ** / ? « the semanticism of ... »*), etc. Qu'on ne s'y méprenne pas : au delà des questions techniques de traduction, le véritable enjeu est une prise de conscience de la signification et du pouvoir explicatif de formules consacrées comme « expression de la subjectivité », « intervention (modale) », « commentaire », « (déjà) repéré », « présupposé », « ouvert », « borné », « serré », etc. trop souvent employées de façon réflexe.

Le jury a encore regretté que peu de candidats songent à intégrer les exemples à leur contexte : prise en compte des sources énonciatives, des types de discours (direct, indirect, indirect libre...), de la cohésion textuelle et des données pragmatiques (*discourse pragmatics, socio-pragmatics, speaker-hearer interaction*, etc.), même si des progrès ont été relevés dans le domaine de l'*information*

packaging. Parallèlement, les propriétés distributionnelles et fonctionnelles des outils étudiés ont tendance à être minorées au profit de considérations peu structurées sur le sens.

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

- diphtonguer *only, modal, code...*
- ne pas diphtonguer *clause, cause, causal, draw, proper...*
- accentuer correctement *adjective, adjectival, adverb, adverbial, ellipsis, elliptical, explicit, category, event, pronoun, associated, subordinate...*

Nous les enjoignons de se débarrasser à jamais de : **an information, *(in) the example 2 / the excerpt 4, *suppress* (pour *omit, delete*), **to precise* (pour signifier *to specify*).

Ces réserves étant faites, le jury confirme l'amélioration déjà observée dans l'organisation des présentations (introduction travaillée, proposition d'un plan, conclusion). L'entretien a toujours été un moment d'échanges agréables et ouverts avec les candidats, « entre linguistes ». Car l'épreuve, malgré son nom, doit rester une rencontre et un moment où le plaisir de réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue l'emporte sur les peurs et les fatigues associées aux circonstances.

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

7 ÉPREUVE HORS PROGRAMME (EHP)

Après dix ans d'existence, l'épreuve hors programme (EHP) est bien connue des candidats, qui sont invités à mettre en relation trois documents de nature et d'origine diverses, présentés sous la forme d'un dossier. On y trouve un texte de littérature (poème, nouvelle, extrait de roman ou de pièce de théâtre, etc.), un texte dit de civilisation (source primaire, article de presse¹, essai, traité, etc.) et un document iconographique (reproduction de tableau, de sculpture, d'installation, photographie, etc.). Pendant 20 minutes, le jury écoute la présentation en anglais du dossier, selon un axe de lecture qui fait apparaître les enjeux de ce rapprochement, sans faire disparaître les spécificités de genre et de production des trois documents. Il s'agit donc bien d'un exercice de synthèse raisonnée et nuancée. Cette présentation est suivie d'un entretien, en anglais également, d'une durée de 20 à 25 minutes, au cours duquel le jury peut demander aux candidats de développer ou de préciser quelques points de leur exposé initial, d'explorer de nouvelles possibilités de problématisation et d'interprétation ou encore d'analyser un point précis dans tel ou tel document et d'y trouver éventuellement des échos significatifs dans l'ensemble du dossier.

Au terme de l'épreuve, le jury vérifie les notes des candidats pour s'assurer qu'elles n'étaient pas trop rédigées et satisfaisaient aux règles de présentation d'un exposé oral. L'introduction et la conclusion peuvent néanmoins être rédigées mais là encore on s'attend à ce que leur présentation obéisse à une exigence de communication et de transmission de l'information.

Deux notes sont attribuées : une note de contenu et une note d'anglais. Cette dernière est associée à celles obtenues en leçon et en épreuve d'option de commentaire ou d'explication.

Les dossiers

Les dossiers proposés pendant la session 2009 étaient, comme pour les années antérieures, d'une grande diversité thématique et formelle. En 5 heures de préparation, les candidats doivent montrer qu'ils peuvent se familiariser avec des documents riches et variés dont l'époque et le lieu de production ne sont pas forcément identiques et dont les propos peuvent être aussi bien convergents que radicalement divergents. L'exercice est ardu et ponctuellement un document peut surprendre ou paraître bien peu familier mais il ne convient pas de faire d'impasse : quelle que soit leur nature, les trois documents peuvent et doivent être sollicités par les candidats. Cette année, le document le plus ancien (un texte de John Knox datant de 1554) et le document le plus récent (une photographie en couleur de 2007 tirée de *Time Magazine*) étaient réunis dans un même dossier (EHP8). Voici la liste intégrale des sujets proposés pour la session 2009. Ces dossiers sont ou seront prochainement accessibles sur le site de la SAES : <http://www.univ-pau.fr/saes/>.

EHP1 : Dylan Thomas, "Do not go gentle into that good night", 1951 / George Washington, Farewell Address to the Cherokee Nation, 1796 / William Dobson, *An Elderly Man with a Younger man*, circa 1645

EHP2 : Will Self, *Great Apes*, 1997 / Thomas Taylor, *A Vindication of the Rights of Brutes*, 1792 / Punch's Almanack for 1882

EHP3 : Theodore Dreiser, *Sister Carrie*, 1900 / Thomas Carlyle, "Signs of the Times", 1829 / De Louthembourg, *Coalbrookdale by Night*, 1801

EHP4 : Francis Scott Fitzgerald, *The Beautiful and the Damned*, 1922 / Norman Mailer, *Marilyn*, 1973 / Bookcover for Euripides' *Bacchae* (Elvis), 1998

EHP5 : Charles Dickens, *Dombey and Son*, 1848 / F.S. Williams, *Our Iron Roads*, 1883 / J.M. W. Turner, *Rain, Steam and Speed*, 1844

EHP 6 : H. Brodkey, "Sentimental Education", 1960 / Allan Bloom, *The Closing of the American Mind*, 1987 / Th. Eakins, *The Agnew Clinic*, 1889

EHP7 : Lionel Shriver, *We need to talk about Kevin*, 2003 / The Plight of climbing boys, 1818 / Cassatt, *Breakfast in Bed*, 1897

EHP8 : William Shakespeare, *Richard II*, 1595 / John Knox, *A Faithful Admonition...*, 1554 / Time Magazine (Oct 2007)

EHP9 : Martin Amis, *London Fields*, 1989 / D. Cannadine, *Rise and Fall of Class in Britain*, 1999 / Gainsborough, "Mr and Mrs Andrews", 1748

EHP10 : Charles Dickens, *Great Expectations*, 1860 / Bettelheim, *The Uses of Enchantment*, 1975 / Damien Hirst, *This Little Piggy Went to Market, This Little Piggy Stayed Home*, 1996

¹ Jusqu'à maintenant la règle tacite était de ne pas proposer d'article postérieur à 1945. Le jury a décidé que c'était là se priver de sources riches, qui font souvent déjà partie de l'histoire et ne se fixera donc plus de limite de date à partir de la session 2010.

EHP11 : Daniel Defoe, *Roxana*, 1724 / Lytton Stratchey, *Eminent Victorians*, 1918 / Ruth Orkin, "American Girl in Italy", 1951
EHP12 : Kate Chopin, *The Awakening*, 1899 / 1848 Declaration of Sentiments / John Singer Sargent, *The Daughters of Edward Darley Boit*, 1882
EHP13 : Kathleen Raine, *Farewell Happy Fields*, 1973 / Charles Darwin, *The Origin of Species*, 1859 / Joseph Vogel, *Football*, 1938-41
EHP14 : Ted Hughes, « Six Young Men », 1957 / Ronald Reagan, Speech delivered in Normandy on June 6, 1984 / Original theatrical release poster of *Platoon* (1986)
EHP15 : G. B. Shaw, *Pygmalion*, 1916 / I. M. Beeton, *The Book of Household Management*, 1861 / John Sloan, *Sunday, Women drying their hair*, 1912
EHP16 : Tennessee Williams, *A Streetcar named Desire*, 1947 / Peter Schrag, *Mind Control*, 1978 / George Segal, *Walk, Don't Walk*, 1976
EHP17 : Lawrence Ferlinghetti, "I am waiting", 1958 / Samuel Hopkins, *A Treatise to the Millenium*, 1793 / Thomas Cole, *The Architect's Dream*, 1840
EHP18 : D. H. Lawrence, 'Bavarian Gentians', 1932 / Judith Butler, Preface to *Gender Trouble* (1999) / Sir John Everett Millais, *Louise Jopling*, 1879

Les documents de littérature et de civilisation n'ont pas toujours la même taille mais s'équilibrent généralement pour proposer une longueur totale oscillant entre 1200 et 2500 mots. Dans la mesure où les extraits présentés ne comportent pas de coupe, le jury s'attend à une sélection pertinente de l'information et des éléments s'intégrant à la logique du dossier. La diversité des sources fait que certains documents sont plus immédiatement accessibles et assimilables que d'autres. Chaque membre du jury en est parfaitement conscient et ne s'attend pas à un commentaire de texte impromptu et exhaustif. Cependant, chaque document a également sa spécificité, qu'il convient d'identifier et de mettre en valeur dans la présentation problématisée ; c'est ainsi qu'on évitera une œuvre de synthèse trop artificielle qui brode, parfois de façon (trop) virtuose, autour d'une thématique vaguement identifiée. C'est ainsi que de trop nombreuses présentations confondent ce qui apparaît comme la thématique du dossier avec sa problématique, qui ne sera identifiée qu'une fois qu'on aura pris en compte la nature, le genre et les enjeux, brièvement contextualisés, des trois documents. Les textes officiels de présentation de l'épreuve précisent bien que les liens peuvent être de nature thématique et / ou formelle et ne pas prendre en compte la dimension stylistique ou les conditions de productions et de réception d'un texte ou d'une œuvre ne peut conduire qu'à une synthèse superficielle et gratuite. Si par exemple, le statut très particulier du texte de civilisation du sujet n°7 n'est pas identifié et si on se contente de présenter le dossier comme proposant « trois visions de l'enfance », en faisant de vagues repérages et mises en relation, on risque non seulement de réduire la synthèse à un catalogue encadré par une introduction et une conclusion étrangement similaires mais aussi de passer à côté d'enjeux plus fondamentaux qui transcendent les documents eux-mêmes. Cependant, c'est dans une moindre mesure que les années précédentes que le jury s'est étonné de voir des extraits d'œuvre littéraire typiques d'un genre traités sans remarque stylistique aucune. Il reste que l'EHP n'est pas plus une épreuve de littéraire qu'une épreuve de linguiste ou de civilisationniste et le jury apprécie que chaque candidat puisse faire appel à sa sensibilité et à sa spécialité pour proposer une lecture stimulante et pertinente du dossier. C'est en ce sens que l'on peut dire qu'il n'y a pas une seule présentation possible de chaque sujet, mais plusieurs très bonnes façons de rendre compte d'enjeux complexes et riches.

Il importe également de se méfier d'une conceptualisation trop rapide ou trop virtuose, opérée après que l'on a cru identifier le lien unissant les éléments du dossier. L'écueil est alors de décliner avec plus ou moins d'élégance des notions voisines, en ayant recours à un arsenal critique qui se substitue à la matière des documents, réduits à de très fugaces apparitions purement illustratives au sein d'une entreprise de tissage somme toute assez vaine et lassante. Si tissage il y a, l'image dans le tapis doit demeurer en prise avec une problématique sollicitée par ce que disent, montrent ou démontrent les documents. A fortiori, un candidat qui se réfère justement à des auteurs, concepts ou analyses critiques (Foucault, mise en abyme et déconstructionisme pour citer des exemples hélas trop fréquents) doit être en mesure de justifier ces choix lors de l'entretien.

Enfin, il peut se trouver qu'à l'intérieur d'un dossier, l'un des textes ou l'iconographie semble proposer la clef du sujet, comme dans le cas du sujet 9 (texte de Cannadine) ou du sujet 16 (texte de Schrag). Les choses ne sont évidemment pas si faciles que ça et si ponctuellement une telle démarche peut être fertile, elle va à l'encontre de l'esprit même de l'épreuve. De la même manière qu'aucun document ne tombe du ciel, aucun ne permet d'isoler le sujet du dossier. De la même manière, quand un document parmi les trois semble radicalement divergent ou étranger à ce qui paraissait unir les deux autres (EHP10 : Damien Hirst ou EHP 13 : Vogel), c'est une invitation à élargir la problématique et à varier les éléments d'analyse. Trop souvent les présentations tombent dans le piège de l'étiquetage ou de l'estimation relative. On attend autre chose au concours de l'agrégation externe

d'anglais qu'un mouvement quasi perpétuel entre les aspects positifs ou négatifs des chemins de fer (EHP5) ou des forces armées, quand ce n'est pas la guerre (EHP14).

L'exercice est difficile mais le jury se réjouit d'avoir entendu une majorité de présentations équilibrées, qui démontraient un souci méthodique de circulation fertile et dynamique entre les documents. C'est à ce prix que la synthèse devient riche et nuancée, le propos intéressant et l'entretien stimulant, au point de devenir parfois un échange très plaisant et enrichissant pour les quatre personnes (les trois membres du jury et le candidat) qui y participent.

La préparation de l'épreuve

Les candidats disposent de 5 heures de préparation. Il convient évidemment en premier lieu de prendre connaissance des documents pour se familiariser avec leur propos, leur forme et leurs conditions de production et isoler des liens thématiques et/ou formels qui les unissent ou invitent à les faire dialoguer. Une fois que ces formes de dialogue sont établies et choisies, les candidats doivent veiller à faire porter leur attention également sur le texte littéraire, le texte de civilisation et l'iconographie. Pour ce faire l'*Encyclopædia Britannica* est mise à disposition pendant ces 5 heures, sous ses deux formes (micro et macro) et il est important que les candidats s'y réfèrent pour y trouver les informations indispensables au décodage de certains aspects du dossier. Les premières lectures des documents doivent évidemment primer pour laisser la logique du dossier se faire jour d'elle-même car il se peut qu'une œuvre ou un texte choisi par le concepteur ne corresponde pas idéalement à ce qu'on retient en général de son auteur. Toute introduction qui, par maladresse, s'appuierait alors trop servilement sur ce que dit la *Britannica* de Ted Hughes par exemple (EHP14) sans tenir compte de la spécificité du poème retenu, ne peut que brouiller et alourdir la présentation sans aucun profit. Ainsi, comme le document doit toujours primer sur les informations que l'encyclopédie fournit, c'est aux candidats de savoir retarder et mesurer l'usage qu'ils en font.

Mais il serait malhonnête de ne pas reconnaître qu'il est absolument indispensable d'élucider certains aspects du dossier. Se référer au synopsis d'une œuvre (comme *A Streetcar Named Desire* dans le sujet 16) ne donne pas de clef indispensable car les dossiers ne sont pas conçus comme des prétextes à vérifier la culture générale mais permet de vérifier la pertinence de premiers repérages lors de la lecture initiale. Cette utilisation de l'encyclopédie, que l'on recommande lors de la première heure de préparation surtout, doit s'appuyer sur un discernement des nécessités de recherche. A titre d'exemple extrême, nous pouvons nous référer aux dossiers 4 et 18, qui comportaient tous les deux des références à la culture classique : les *Bacchantes* d'Euripide (EHP4) et le mythe de Perséphone (EHP18). Dans le cas des *Bacchantes*, une lecture de l'argument autorisait un enrichissement des mises en relation et une compréhension de l'utilisation de la figure d'Elvis Presley pour illustrer la pièce d'Euripide. Dans le cas de Perséphone, le jury a été surpris de voir que des candidats s'étaient perdus dans la consultation de l'encyclopédie pour vérifier des points mineurs ou inadéquats sur Pluton, alors qu'il aurait été bien plus fructueux de passer plus de temps à comprendre en quoi l'intégralité du texte de Judith Butler devait entrer en dialogue avec le poème de Lawrence et le tableau de Millais.

Il reste que certaines références ne peuvent se trouver dans l'encyclopédie – en particulier pour les auteurs les plus récents. Une connaissance de base des fondements mêmes de la culture du monde anglophone est exigible. C'est ainsi que ne pas reconnaître que "The Declaration of Sentiments" du sujet 12 utilise presque mot pour mot la Déclaration d'Indépendance de 1776 est forcément dommageable. Les dossiers proposent plusieurs entrées et plusieurs possibilités de lecture, mais la reconnaissance de certains éléments remarquables est attendue.

Enfin, les notions ou noms propres fréquemment sollicités doivent faire l'objet d'une vérification systématique dans le dictionnaire de prononciation disponible en salle de préparation.

Les attentes du jury

La présentation

L'exposé de 20 minutes que doivent présenter les candidats est un exercice de synthèse mesurée et de condensation qui doit suivre une ligne directrice claire et problématisée. On se rend souvent compte, en écoutant les meilleures présentations, que c'est une prise en considération des enjeux formels et donc de la spécificité des documents qui permet de passer du repérage des convergences ou divergences à une problématique efficace, convaincante et stimulante. Outre une sollicitation égale et dynamique des documents au sein de parties distinctes et clairement articulées dans une réelle progression, le jury n'a pas d'attente formelle particulière et est prêt à se laisser convaincre par un plan en 2 ou en 3 parties. A l'issue de cette session 2009, où ont été entendues de fort bonnes

synthèses très équilibrées, où les microlectures ciblées alternaient avec des conceptualisations pertinentes, on commencera par rappeler trois points de méthode :

- une bonne gestion du temps est absolument nécessaire et il est dommage de voir que de nombreuses troisièmes parties doivent être écourtées ou escamotées ;
- la conclusion ne doit pas être une répétition de la fin de l'introduction, sous une forme qui fait trop souvent penser à Molière : « et c'est pour cela que votre fille est muette » ;
- les candidats doivent se résoudre à ne pas tout dire ou exploiter lors de leur présentation mais doivent aussi savoir suggérer des pistes que le jury aura à cœur de leur faire développer pendant l'entretien.

Afin de se familiariser avec le format de l'épreuve, il est impératif de s'entraîner pendant l'année de préparation. Parallèlement, et même s'il est vain de chercher à interpréter les réactions du jury, il est indispensable de prêter attention à sa réception du message et de se mettre en vraie situation de communication, en veillant à bien positionner sa voix et à être audible. Là encore, l'entraînement permet un ajustement rapide. L'épreuve est à juste titre une épreuve de communication et de transmission qui s'accommode mal d'un débit trop lent ou trop rapide. C'est aussi pour cela qu'il n'est pas conseillé de lire de trop longs passages des documents proposés sans en faire de commentaire par ailleurs.

Que le plan soit composé de deux ou de trois parties, les candidats doivent éviter la tentation du catalogue où la multiplicité des repérages au sein d'une partie à l'étiquetage vague devient très vite stérile, dans une logique descriptive qui s'accorde mal à la synthèse. Il convient aussi de se garder d'une approche binaire qui se résume à distribuer certains éléments repérés dans les documents dans des catégories souvent antithétiques. Les dossiers qu'une première lecture fait apparaître comme très convergents (EHP2, EHP3) peuvent souvent occasionner ce genre de lecture faussement exhaustive qu'il faut bien qualifier de paresseuse. Là encore le jury attend qu'une contextualisation précise et une attention particulière prêtée aux enjeux formels et génériques enrichissent d'emblée le propos de la synthèse. Une majorité des présentations du sujet 2 n'ont pas intégré la satire à leur démarche, ou l'on traitée rapidement dans une troisième partie trop courte. Il nous semble qu'au contraire son intégration à la problématique devait se faire très tôt et innover toute la présentation.

L'iconographie fait aussi parfois l'objet d'une interprétation trop rapide et univoque qui revient, toujours unique et inchangée, au cours des étapes de la démonstration pour renforcer une lecture simplifiée des enjeux. Ce fut par exemple le cas pour le tableau complexe de Eakins dans le dossier 6 où l'attitude apparemment lasse ou indolente de certains élèves de l'assistance a fait trop rapidement conclure que Eakins pointait du doigt l'ennui généré par un cours d'université. Attribuer aussi facilement une fonction de clef interprétative à ce qui demeure un détail dans une œuvre riche est forcément réducteur et semble provenir de la croyance fréquente en l'existence systématique de telles clefs. Cela peut certes arriver ponctuellement mais il faut se garder de subordonner son discours à un repérage que peuvent facilement contredire des analyses plus larges. Qui dit synthèse ne dit pas asservissement du propos. A cela, on préférera toujours une exposition nuancée des points de convergence des trois documents qui ne sera pas une juxtaposition paresseuse ou simplifiée de points de vue. La nécessaire prise en considération du contexte de chacun aide d'ailleurs à affiner la conceptualisation et, bien souvent, à aller au-delà de la simple thématique commune apparente. De même, les procédés rhétoriques, stylistiques et esthétiques propres à chaque document doivent être clairement analysés afin de montrer comment ils servent et illustrent l'axe de synthèse retenu au sein de la problématique choisie.

L'entretien

A l'issue de la présentation, les trois membres du jury posent pendant une vingtaine de minutes aux candidats des questions pouvant tout aussi bien porter sur des aspects de leur synthèse que sur des points nouveaux, réunissant ou non les trois documents du dossier. Le but de cet entretien est avant tout d'évaluer les facultés de communication et d'argumentation dans un cadre plus spontané. De plus, le format de la présentation initiale contraignant forcément à des choix, c'est là l'occasion de voir développer des analyses ponctuelles qui n'auront pu être qu'ébauchées précédemment. Les questions ne sont jamais des pièges mais au contraire fournissent l'occasion d'enrichir la proposition de lecture. En conséquence, les candidats doivent aborder cette partie de l'épreuve avec une relative sérénité car le jury ne cherche alors qu'à affiner son évaluation vers le haut. Une réponse partielle ou décevante, que peut parfois expliquer la situation de concours, ne saurait réduire à néant toutes les qualités de la présentation initiale. Si d'aventure le jury propose de revoir le dossier à la lumière d'une nouvelle notion, cela ne veut pas dire que tout est à revoir et d'ailleurs cette année des candidats ont produit une impression très positive par leur faculté de repérage dans des dossiers toujours riches et complexes. Cette maîtrise ou connaissance de la matière même sur laquelle on est invité à réfléchir est toujours fortement appréciée. Par ailleurs, certaines questions sont parfois totalement ouvertes et

sont posées par curiosité et goût du débat sans aucune attente préalable. Il s'agit de réfléchir ensemble à des aspects précis de l'argumentation et tous les ans, le jury apprend beaucoup ! Enfin si l'on demande de reprendre un point de l'exposé, c'est pour permettre de mieux présenter, peut-être plus sereinement, un aspect qui aurait pâti de son intégration à la progression d'une argumentation qui se doit d'être rapide et ciblée.

Rappelons à cette occasion que l'entretien ne doit pas être l'occasion d'une baisse des exigences linguistiques ; quelque cordial qu'il soit, il demeure intégré à une logique d'évaluation de l'expression. Le jury considère qu'il est indispensable de pouvoir nommer et décrire précisément ce que l'on repère dans un texte littéraire, de civilisation ou un document iconographique. Si cela n'a pas été fait précédemment, c'est aussi lors de l'entretien que ces compétences doivent être sollicitées et mises en valeur.

En définitive, réagir aux sollicitations du jury est certes toujours de l'ordre de l'improvisation mais il est possible de se préparer à la situation pendant l'année. C'est aussi en écoutant des prestations que l'on peut à la fois se rendre compte des exigences de l'épreuve et la dédramatiser.

Le goût de l'échange, de la transmission et du débat, à partir de documents et de problématiques que l'on veut variés, riches, stimulants et beaux est à la base de l'art de l'enseignement. C'est aussi ce que l'on cherche à évaluer et ce que cette session 2009 a permis, avec grand bonheur, de reconnaître et de saluer.

Cédric GAUTHIER (professeur CPGE au lycée Chaptal, Paris)

8 COMPRÉHENSION-RESTITUTION

Remarques liminaires

Ce rapport ne remplace ni n'annule le rapport de la session 2008. Il est à vrai dire conçu comme un complément du rapport très exhaustif rédigé par Bertrand Richet à l'issue de la session 2008, ce qui explique qu'au-delà des redites inévitables, il se propose de creuser certains points que le rapport 2008 n'avait fait qu'esquisser, tandis que d'autres points ne seront à dessein qu'évoqués, tant ils n'ont aucun besoin d'être amendés. Consulter les deux derniers rapports d'un concours est une idée sensée dans tous les cas. Il ne faut pas hésiter à le faire pour toutes les épreuves.

Puisque le rapport de la session 2008 exposait de façon limpide les modalités et attendus de l'épreuve, l'auteur de ces lignes souhaite creuser le sillon en fournissant plus d'exemples, tirés pour la plupart de la session 2009. Il va de soi que l'effet bêtisier, écueil bien connu de ce genre d'exercice, n'est pas ce qui est recherché. On est prêt à prendre ce risque pour le plus grand bien des préparateurs et des candidats, qui, on l'espère, trouveront dans ce rapport des éclaircissements qui ne se limitent pas à l'établissement de vérités générales et de lignes directrices, en particulier pour ce qui est de la nature et des pratiques de l'entretien. Toute personne qui retrouverait ses propos cités dans les exemples ci-dessous ne doit donc en aucun cas se sentir visée, le but recherché n'étant pas plus la stigmatisation que l'humiliation. Il semble tout bonnement plus utile de développer des exemples précis de propositions de candidats et d'échanges avec le jury que de les enrober dans des propos généralisants, certes le plus souvent nécessaires mais pas toujours suffisants.

C'est avec plaisir que le jury a constaté que le niveau de préparation des candidats s'est encore amélioré cette année. Le rapport de 2008 le notait déjà et nous sommes heureux de pouvoir affirmer que seule une poignée d'admissibles sont arrivés complètement démunis face à l'épreuve. Quel que soit le degré de préparation des autres, très variable évidemment, cette épreuve ne semble plus être l'épouvantail qu'elle pouvait encore être il y a seulement deux ou trois ans, ce dont nous nous réjouissons. Saluons comme il convient le travail des préparateurs qui, nous ne l'ignorons pas, doivent souvent expliquer à leurs étudiants qu'ils peuvent réussir cette épreuve qu'ils jugent de prime abord trop technique, voire infaisable, et faire des progrès considérables en seulement quelques mois, ce que nombre d'entre eux constatent pour leur plus grand étonnement. Saluons de même la volonté des agrégatifs de prendre cette épreuve à bras-le-corps, beaucoup plus nette cette année que les années précédentes.

Le satisfecit ne doit pas nous empêcher de reconnaître l'attitude quelque peu désinvolte de certains candidats. A la question « Etes-vous prêt(e) ? », rituelle avant la première écoute du document, certains candidats répondent « Non, mais bon, on peut y aller. ». Le jury peut tout comprendre, à commencer par le stress et le sentiment que l'on joue son année en quelques heures, mais il n'entend pas le même état d'esprit s'exprimer dans les propos de candidats pour qui la tension est tout aussi grande mais qui ne font pas pour autant de commentaire indirect sur leur degré de préparation. Faut-il rappeler qu'il n'est pas non plus de très bonne politique de tutoyer un membre du jury (« Attends ! »), qu'être soi-même ne signifie pas prendre l'entretien à la légère (« Allez, soyons fous : je vais proposer... »), qu'il convient d'éviter les questions, remarques ou aveux naïfs (« Pourquoi, c'est pas bon ? » ; « je sais pas si ça a un nom en français, ça » ; « c'était trop difficile, ça allait trop vite ») ? La plus élémentaire courtoisie est de mise, ce qui, comme tout un chacun le sait, ne signifie pas faire preuve d'obséquiosité. Les candidats doivent défendre leurs chances jusqu'au bout de l'épreuve, sans essayer de masquer des ignorances évidentes derrière des écrans de fumée ni les reconnaître trop agressivement, sans afficher une désinvolture ou un défaitisme de mauvais aloi. Autre écueil à éviter : l'autocensure. Lors de l'entretien, les commissions ont pu constater que certains candidats entendent et notent des éléments qu'ils passent sous silence parce qu'ils n'arrivent pas à les rattacher de façon satisfaisante au reste ou qu'ils n'en sont pas absolument certains. Mieux vaut poser quelques jalons que laisser des blancs. Ceux-ci feront sans doute l'objet d'une question, mais si ce n'était pas le cas pour une raison ou pour une autre, ils risqueraient d'être plus coûteux qu'un faux-sens. Pour finir, redisons fermement que traduire directement sur le papier certains des mots que l'on entend semble une bien périlleuse façon de prendre des notes. Être absorbé par la traduction d'un terme, y compris si l'on a des réflexes de traduction bien ancrés, ne peut que conduire à laisser filer au mieux des charnières, au pire un pan entier du segment. Il est par ailleurs essentiel de conserver l'anglais, le jury demandant très souvent aux candidats pendant l'entretien de citer précisément ce qui a été entendu dans le document, opération susceptible de les amener à reconsidérer leur traduction. Un terme noté en anglais peut être éventuellement repris si le candidat se rend compte que ce qu'il a noté

phonétiquement a de fortes chances d'être un quasi-homonyme, alors qu'avec un mot traduit consigné sur le papier, plus aucune réflexion n'est possible en aval.

Modalités de l'épreuve

Epreuve sans préparation en loge, la Compréhension / Restitution (C/R) permet aux candidats de restituer un extrait authentique d'émission radiophonique² durant de 2'30 à 3', la majorité des documents tournant autour de 2'50. Les sujets, aires géographiques et accents, variés, sont tous susceptibles de se retrouver dans un des documents sélectionnés, qui peut être tiré de n'importe quelle radio anglophone. Certes, les documents britanniques et américains l'emportent numériquement, mais il est essentiel de s'entraîner sur des documents comportant au moins un locuteur irlandais, canadien, australien, néo-zélandais, quand bien même les documents proviendraient d'une radio britannique ou américaine. Inutile d'insister sur le fait que les domaines britannique et américain n'étant nullement synonymes d'uniformité des accents, il faut là aussi ne surtout pas s'en tenir au *RP* ou au *General American*. Il n'y a aujourd'hui plus de limites au nombre de *podcasts* disponibles, qui se trouvent par dizaines sur les sites de la BBC (en particulier Radio 4), de NPR, de RTE, etc. Ne pas profiter d'une telle abondance de biens dès l'été serait une erreur de stratégie majeure.

En partie indûment appelée Compréhension / Restitution, cette épreuve se distingue de celle du CAPES en ceci qu'il s'agit en l'espèce de rendre compte du document en couvrant tout le terrain. Ni restitution partielle, ni glose des propos tenus dans l'enregistrement, **la restitution pourrait être appelée "traduction consécutive"**, chaque segment devant être traduit après écoute de la façon la plus exhaustive et la plus précise possible. Comme l'expliquait Bertrand Richet dans le précédent rapport (voir « Présentation de la restitution » pour plus de détails), il existe toutefois une différence majeure avec la traduction consécutive. Le passage du discours direct au discours rapporté, adopté par la plupart des candidats, ne doit certes pas donner lieu à des lourdeurs insignes (ex. « la journaliste poursuit en expliquant qu'il explique »), mais il permet de montrer qu'on a bien identifié les sources énonciatives et leurs interactions éventuelles. **Le jury évalue autant le degré d'exhaustivité et la restitution du sens que la précision de la traduction et la qualité du français.**

Immédiatement après que le candidat a quitté la salle et juste avant la notation de la prestation, les trois membres d'une commission donnée se mettent d'accord sur la difficulté du document. Parmi les critères retenus, on notera la rapidité du débit, les problèmes à saisir certains mots en raison d'un accent particulièrement marqué ou du timbre du locuteur, les hésitations et propos superposés, la difficulté de certains termes, etc. On comprendra aisément que cela influe sur l'évaluation de la prestation, un document estimé à 4,5 (sur une échelle de 1 à 5) amenant le jury à considérer un petit manque d'exhaustivité avec plus de tolérance que pour un document noté 2. Les membres d'une commission étant au nombre de trois, il va de soi que rien ou presque ne leur échappe, mais chaque membre, individuellement, a le courage de faire état de qu'il a pu rater ou mal entendre, ce qui ne peut que bénéficier aux candidats. De même, s'il y a désaccord entre les membres du jury sur un élément du document, celui-ci est banalisé et sa mauvaise restitution n'est pas retenue contre le/la candidat(e).

Rappelons les **modalités** de l'épreuve, d'une durée totale de 30', en les assortissant de quelques remarques et conseils :

- Le/La candidat(e) s'installe à une table placée à relativement bonne distance (deux ou trois mètres) des enceintes, afin que l'écoute soit la meilleure possible. Il/Elle trouvera sur sa table du brouillon et le titre du document sonore. Après qu'il aura rappelé les modalités de l'épreuve, un des membres du jury demande au/à la candidat(e) si il/elle est prêt(e). Le chronomètre est déclenché au moment où l'enregistrement est lancé, pour les 20' que dureront l'écoute et la restitution.
- La première écoute est celle du document dans son intégralité. Le/La candidat(e) peut prendre des notes comme il/elle le souhaite, mais il est évident qu'il faut noter le plus possible dès la première écoute et adopter un système de prise de notes qui permette de relier intelligemment les notes de la seconde écoute à celles de la première – d'aucuns optent pour une prise de notes aérée afin de boucher les trous, d'autres pour des feuilles de brouillon séparées par un trait en leur milieu pour chacune des deux écoutes : il faut quoi qu'il en soit trouver son propre système de notation, ainsi que son propre système d'abréviations des mots les plus courants, étant donné qu'il est impossible de tout noter *in extenso*.

² Inutile de ce fait de commencer un chapeau indiquant au jury que le document est « sans doute » ou « probablement » tiré d'une radio. 100% des extraits le sont.

- Une minute de pause à l'issue de la première écoute permet au/à la candidat(e) d'organiser ses notes, voire de les compléter si le souvenir de certains mots non notés par manque de temps est encore assez précis.
- Vient ensuite l'écoute fragmentée, en quatre segments. A la fin de chaque segment, le/la candidat(e) doit commencer à en restituer le contenu immédiatement, et si possible indiquer au jury « fin du segment » lorsqu'il/elle a terminé.
- Une minute de pause est ensuite prévue³, qui doit permettre aux candidats de reprendre leurs notes. La possibilité leur est donnée de proposer des modifications à l'issue de cette minute, avant de passer aux questions du jury. Les questions qui suivent sont là pour permettre aux candidats de justifier leurs choix et/ou de revenir sur leur formulation (voir Entretien). Il est à noter que les candidats peuvent modifier n'importe quel élément de leur propre chef jusqu'à la dernière seconde de l'épreuve.
- Pendant la restitution, il est possible de se reprendre ou de reformuler, voire de revenir sur un élément ou une formulation d'un précédent segment, à tout moment. Il est néanmoins impératif de ne pas empiler les formulations sans solution de continuité. Il s'agit d'éviter les ruptures de syntaxe, de veiller à la cohérence de l'énoncé et à la concordance des temps, en particulier lors des reformulations. Le jury **prend tout en note** – ce n'est qu'à ce prix qu'une évaluation précise est possible – ce qui oblige les candidats à proposer des formulations claires et définitives et à réguler leur débit, bref à tenir compte de leur auditoire. Le jury n'hésite pas à demander de **ralentir ou accélérer** le cas échéant, mais il va sans dire qu'il apprécie tout particulièrement les candidats qui montrent qu'ils sont attentifs à ceux qui les écoutent tout en n'oubliant pas que l'épreuve est minutée. Lorsqu'un membre du jury demande de répéter un élément, cela ne doit aucunement être interprété comme une invitation à modifier sa proposition. Les candidats doivent boucler la restitution en 20', mais si le document est long (aux alentours de 3') et l'exhaustivité est au rendez-vous, le jury ne coupe pas le/la candidat(e). En cas de dépassement, il arrive au jury de proposer de ne pas bénéficier de la minute de pause prévue entre la restitution et les questions, afin que celles-ci ne soient pas réduites à la portion congrue. Libre aux candidats d'accepter ou de refuser cette proposition, évidemment, même s'ils y ont tout intérêt. Quoi qu'il en soit, un entraînement régulier s'impose pour cette épreuve dès le début de l'année, notamment pour cette question de rythme et de débit. Il faut par ailleurs garder à l'esprit que si le professeur n'écrit pas tout *in extenso*, ce qui se conçoit parfaitement dans le cadre d'une préparation, les membres du jury le font quant à eux pendant l'épreuve. Ce facteur-là aussi est à prendre en compte pendant l'entraînement. Précisons que les candidats les mieux préparés entourent en parlant les mots et passages sur lesquels ils sont susceptibles de revenir, voire mettent par écrit la façon dont ils ont restitué ces derniers, la minute de pause pouvant ainsi être mise à profit pour réfléchir à des modifications substantielles.

Bon sens

Ce qui ne laisse pas de frapper, voire d'inquiéter, les membres du jury, c'est le manque de bon sens qui saisit tout à coup les candidats dès que quelque chose leur échappe. Comment peut-on sérieusement penser, à plus forte raison avancer devant un jury, que ce qui suit le nom propre d'un Californien père d'une fillette est *civil alligator*? La plus élémentaire logique doit permettre de retomber sur *litigator*, quand bien même on ne saurait pas le traduire, et on doit en tout état de cause s'interdire d'affirmer que ce monsieur est un alligator fort civil. Entendre *empire* ou *emperor* dans un document sur le baseball à propos d'un monsieur prénommé Alexander, au lieu de *the worst umpire baiter*, ne doit de toute façon pas conduire quiconque à se dire que c'est Alexandre le Grand qui à ses heures perdues tâtait de la batte.

Comment remédier à ce défaut de bon sens ? Acquérir des réflexes, qui manquent parfois cruellement. Appréhender le document comme un tout, cohérent qui plus est. Deux objectifs assez ambitieux pour avoir à cœur de préparer cette épreuve comme il se doit, sur la longueur et de façon aussi extensive qu'intensive.

L'incapacité à rattacher un élément au sujet, à un autre élément, à ce qui a été restitué dans un autre segment, semble malheureusement bien partagée. Cela est particulièrement vrai quand un mot est polysémique, les candidats ayant généralement du mal à retomber sur le sens idoine. Le sujet et le reste du document sont pourtant le plus souvent amplement suffisants. Dans un document sur le grand discours de 1963 de Martin Luther King, l'ouvrage de l'invité s'intitulait *Race and the Making of American Literature*. Avant de traduire *race* par « course » (ou au plus tard au moment de l'entretien),

³ Seule modification notable par rapport à ce qui était consigné dans le rapport 2008 : il n'y a bien qu'une minute de pause, et pas deux.

il faut au moins pouvoir se dire que ce mot n'a pas qu'une acception, et se poser la question de celle qui doit l'emporter en contexte. Y compris lorsqu'on n'a pas tout à fait compris le propos original (le mot *Nation* se trouvant juste avant, la candidate avait entendu *The Nation's Race in the making of American Literature*). Si les candidats arrivent à montrer pendant les questions qu'ils sont conscients que l'acception pour laquelle ils ont opté n'est de toute évidence pas la bonne, et qu'ils proposent une solution logique, le faux-sens possible découlant de la compréhension erronée sera toujours préférable à montrer au jury que l'on ne connaît qu'un seul sens d'un mot donné, en particulier s'il est d'un usage courant.

Il en va de même lorsqu'on n'a pas noté une partie du propos et qu'on doit le reconstruire. Une candidate, confrontée à un document sur le NHS, ayant raté la première partie de *Critics say the NHS, with 1.5 million employees, is inefficient and unwieldy*, traduit par « 1,5 million d'employés ne sont pas efficaces et manquent de bonne volonté ». S'il est fort dommage qu'*unwieldy* soit inconnu, c'est surtout donner l'impression que la journaliste pourrait avoir un propos aussi tranché et polémique qui laisse pantois. Trop souvent, c'est le lien entre le propos, le locuteur et le ton qui n'est pas compris. On n'insistera jamais assez sur la nécessité de ne pas rater les changements de locuteurs, et si possible d'arriver à noter précisément leur sexe et leur fonction. Cela aide à comprendre les positions autant que le ton, l'ironie ou la langue de bois, etc. Arriver à bien noter les fonctions (en n'oubliant rien en route, comme par exemple *former*) peut, avec le minimum de vigilance et de bon sens requis, éviter bien des absurdités, comme celle consistant à affirmer dans un segment qu'à l'époque du *Winter of Discontent* Heath était premier ministre, et dans le suivant que c'était Callaghan.

Langue, culture et histoire

Clarifions une fois pour toutes un point essentiel. La Compréhension / Restitution n'est en aucun cas une épreuve de civilisation ou de culture générale, pas plus que de traductologie d'ailleurs. Aucune question ne pourra tourner à la question de cours sur le sujet ou sur un des éléments du document. Le jury tient néanmoins à préciser que cela ne doit pas pour autant amener les candidats à avoir une vision étriquée de cette épreuve. Il doit apparaître à tous comme coulant de source qu'une langue n'est pas dissociable de son histoire et de sa culture, qu'elle s'est sédimentée avec le temps et qu'elle reflète absolument tous les aspects d'une civilisation. On attend d'agrégeats d'anglais qu'ils démontrent par l'exemple (en l'espèce la traduction) que leurs connaissances sont solides dans la langue de départ, donc très naturellement sur l'histoire et la culture du monde anglophone, comme dans la langue d'arrivée. Comprendre, traduire : les deux opérations que l'on teste dans cette épreuve sont si évidemment indissociables de ce substrat culturel que ceux qui penseraient encore que la C/R est une épreuve technique sans âme ni contenu en seront probablement pour leurs frais le jour dit.

Les documents, tels qu'ils peuvent être consultés sur le site de la SAES (www.saesfrance.org), portent sur des sujets tellement variés que personne ne peut s'attendre à ce que les connaissances des candidats soient aussi étendues. Que tout le monde se rassure : dans les documents contenant des termes techniques – jamais plus d'un ou deux, un document trop technique n'étant pas retenu de toute façon – ceux-ci sont généralement banalisés (ex. *myelin sheath*), sauf s'ils sont relativement courants (*stem cells*). Le jury s'attend bien en revanche à ce que les candidats aient un socle de connaissances suffisant sur le monde anglophone qui leur permette de pouvoir comprendre et traduire, ce qui est loin d'être le cas pour tous.

Prenons l'exemple du domaine des institutions politiques des pays concernés, souvent source de traductions erronées ou floues. Il s'agirait que tous les candidats connaissent les principes, les termes majeurs et les différences entre les systèmes. *Secretary of State* n'est presque jamais traduit pour ce qu'il signifie en contexte (domaine britannique ou américain). *Liberal*, autre terme épineux bien connu, est soit traduit par « libéral » sans autre forme de procès, soit par « de gauche », l'explication qui l'accompagne pendant l'entretien laissant rêveur quant à la connaissance fine de la politique américaine : « j'ai traduit par de gauche, parce que c'est pour moi la traduction du mot *liberal*, Démocrate et donc de gauche ». Plus grave encore, les candidats qui montrent une méconnaissance générale de tout le système : « *general elections*, je l'ai traduit par 'élection générale' parce que certes ce n'est pas la même chose puisqu'on élit un Premier Ministre, mais en France, ce serait l'équivalent des élections présidentielles [...] ce sont des élections directes, je vais donc opter pour 'élection directe' ». On comprend bien que c'est la question de traduction qui permet au jury de constater que ce sont les fondements eux-mêmes qui sont friables, pas un quelconque commentaire du contenu du document. On pourrait multiplier les exemples dans des domaines différents, mais on se bornera à rappeler qu'on ne peut tout ignorer des religions diverses et variées, et qu'il s'agit en particulier de ne pas confondre *Christian* et *Catholic*, et en français « catholicisme », « christianisme » et « chrétienté », presque invariablement pris l'un pour l'autre.

Les connaissances doivent-elles être tout terrain ? La réponse est évidemment oui, comme pour toute personne ayant fait des études d'humanités, comme pour tout professeur qui se respecte. Les membres du jury ne sont pas fossilisés et connaissent la traduction de *digital*, *to text* ou *credit crunch* (contrairement à nombre de candidats, dont la compréhension des mécanismes de la crise est si faible qu'ils ratent souvent des éléments dans les documents, *downturn* et *subprimes* étant une fois sur deux mal compris ou traduits, voire omis). S'il est essentiel de travailler à partir des documents des sessions précédentes, il va de soi que les candidats doivent également suivre l'actualité de très près, et ne rater aucun des grands événements, thèmes et commémorations de l'année. Ainsi, on pouvait difficilement échapper ces derniers mois à l'élection présidentielle américaine et à la crise économique, mais aussi à Darwin et aux réseaux sociaux. On ne peut faire l'économie de la connaissance des termes les plus courants liés aux nouvelles technologies, et de leur traduction éventuelle. Il va sans dire que s'il faut vivre avec son temps, on s'attend à des connaissances culturelles et historiques minimales qui permettent d'éviter de montrer des trous béants dans sa culture (ex. les sorcières de Salem, inconnues d'un candidat), voire de commettre des anachronismes majeurs. Ainsi, ce ne peut pas être l'Empereur de Chine qui a supervisé des fouilles et organisé une exposition à Londres en 2005 (doc. 2008) ; James Joyce ne peut pas dispenser des cours dans une université américaine dans les années 2000, et il ne va pas boire des bières avec son ami Ulysse après les cours –il s'agissait dans ce document de 2007 d'un professeur *teaching James Joyce's Ulysses and going to the pub with his students after the class*. On ne demande pas aux agrégatifs d'anglais de pouvoir disserter sur *Finnegans Wake*, mais à tout le moins de savoir qu'un James Joyce a existé, qu'il n'est plus mais qu'un ouvrage intitulé *Ulysses* lui a survécu. Ce n'est que dans ces conditions que l'on peut reconstruire le propos, même si l'on n'a pas eu le temps de tout noter. Il serait également bon que les candidats ne montrent pas qu'ils ignorent tout ou presque de Dickens, Thoreau ou Salinger. Là aussi, rien n'est demandé au candidat qui ne se trouve dans le document. Dans celui sur Thoreau, *Walden* était cité. Cet élément ayant été omis par la candidate, le jury a donc demandé le titre de l'ouvrage mentionné, et en constatant que la candidate ne le retrouvait pas a essayé de le lui faire trouver en lui rappelant qu'elle avait restitué qu'il s'agissait de « son ouvrage majeur ». Pas de réponse, sans doute parce que l'ouvrage majeur en question n'est pas connu, même de nom. Il serait bon de connaître également la traduction des titres de romans (ou de pièces, films) qu'on peut estimer raisonnablement célèbres comme *Great Expectations* ou *The Catcher in the Rye*. On peut ainsi éviter de proposer : « Le boxeur dans... je préfère ne pas m'avancer sur le dernier mot, que je ne connais pas ». Plus généralement, les noms de toutes les grandes figures doivent pouvoir être reconnus, surtout lorsque le contexte est là pour aider. A une candidate qui n'avait restitué que Hoover, en oubliant le *J. Edgar*, bien mentionné dans l'enregistrement, nous avons pu demander d'ajouter le prénom, afin de vérifier qu'elle ne parlait pas du président dans ce document où il était question du FBI.

Ajoutons que les noms des grands organes de presse, des chaînes de radio et de télévision sont également censés être connus et pouvoir être traduits le cas échéant, sans hésitation aucune. *Channel 4* ne se rend ainsi pas par « la chaîne 4 ». A la candidate qui parlait du « London Times » (cité par un journaliste américain) la question a été posée de si elle était satisfaite de sa restitution, à laquelle elle a fini par substituer « le magazine *Times* de Londres ». Ce genre de confusions, traquées par à peu près tous les professeurs depuis le secondaire, n'est plus admissible à ce stade.

La traduction des noms de lieux en dit, elle aussi, assez long sur la connaissance des pays concernés et sur celle de leur équivalent français. Le choix de la préposition et de l'article doit là aussi tenir du réflexe en français, mais encore faut-il être au clair sur ce à quoi le nom renvoie : ville, comté, région, état, pays, etc. Nous avons encore trop entendu cette année de « dans la Virginia » ou de « en Tennessee », sans parler du « Nord de l'Irlande » pour rendre *Northern Ireland*. Les hésitations et confusions entre « Angleterre », « Grande-Bretagne » et « Royaume-Uni » sont quant à elles à bannir.

Pour finir, rappelons qu'il est impératif de s'entraîner pendant l'année à noter les noms et fonctions qu'on entend, afin de ne pas être désarçonné le jour de l'épreuve. Là aussi, le bon sens doit l'emporter. Il y a de fortes chances, lorsqu'on n'a pas entendu précisément, que ce qu'on rend par « Illian » soit plutôt *Ian*, et il faut évidemment avoir au moins une fois déjà entendu parler de *David Trimble* pour, dans un document sur l'Irlande du Nord, ne pas le rendre par « David Travel », « David Trouble » ou « David Treble ». On doit également pouvoir retomber sur des traductions ou équivalents pour les termes qui reviennent très fréquemment pour les invités des entretiens et tables rondes : *lecturer*, *reader*, *research fellow*, etc.

Entretien

Le jury est toujours bienveillant. Aucune des questions posées ne cherche à déstabiliser les candidats, aucun piège n'est tendu. Précisons d'ailleurs que si les questions peuvent porter aussi bien

sur des éléments correctement restitués que sur des éléments mal restitués, le jury a à cœur de permettre aux candidats d'améliorer leur restitution. La grande majorité des questions porte donc naturellement sur des passages mal négociés, qu'il s'agisse d'omissions, d'incohérences, de contresens, faux-sens ou maladroites d'expression. Le jury n'est pas tenu de spécifier si la question porte sur le sens ou sur la formulation. Il incombe aux candidats de comprendre selon la façon dont est posée la question si l'objectif est de combler un manque, revenir sur le sens ou sur la formulation. Le jury attend des candidats une certaine réactivité : il est dans leur intérêt de ne pas s'éterniser et de perdre un temps précieux sur un problème dont ils ne voient pas l'issue (prise de notes lacunaire, incapacité à trouver le mot adéquat), afin de répondre au plus grand nombre de questions possible. A l'inverse, il leur faut prendre le temps de passer en revue les divers éléments d'un propos qui leur aura été relu pour isoler ce qu'il convient de reprendre, ne pas se précipiter sur une réponse qui risque de les enfermer dans une impasse.

Les questions et les réponses se font en français. Le jury ne cite l'anglais du document d'origine que si le/la candidat(e) l'a déjà fait. Typiquement, un membre du jury commence par relire *verbatim* la proposition de traduction du/de la candidat(e), et lui demande éventuellement de citer ce qui a été entendu dans le document d'origine. Ce sont là les seuls mots d'anglais que les candidats sont fondés à prononcer pendant l'épreuve. Si le membre du jury insiste ou relit ce qui a été restitué, c'est évidemment une invite à reconsidérer la traduction. En revanche, une simple demande de clarification lorsque le propos est proliférant, ou l'exigence d'une formulation précise, n'est là aussi nullement une exhortation à modifier ce qui vient d'être dit. Le jury ne doit pas avoir à choisir entre différentes variantes pensées à haute voix et non hiérarchisées ; il prend en note la version définitive, énoncée de manière intelligible.

Les questions se répartissent donc en plusieurs catégories, les principales visant à :

➤ **Réparer un oubli**

ex. « A la fin du segment 3, vous nous avez dit : 'le problème le plus épineux est que les Démocrates voudraient éliminer la période d'attente de cinq ans imposée aux enfants d'immigrés'. Avez-vous entendu un adjectif qualifiant ce que vous avez restitué par 'enfant d'immigrés' ? (Réponse attendue : *legal*, qui s'il avait été entendu aurait permis de lever un contresens au segment précédent)

➤ **Reformuler la traduction** (sous-traduction, surtraduction, modification du sens)

ex. « Vous nous avez dit : 'Ces communautés se trouvaient au nord du Massachussets, elles étaient vraiment placées à l'écart'. Qu'avez-vous entendu que vous restituez par 'à l'écart' ? » La candidate avait manifestement entendu *on edge*, mais sa traduction correspond à un équivalent approximatif de *on the edge*, qu'elle a choisi de maintenir.

« Qu'avez-vous entendu dans le segment 3 que vous avez restitué par 'cela génère des problèmes' ? ». La candidate, qui avait bien entendu dans le document *it generates internal momentum* n'a pas souhaité modifier sa restitution. Circonstance aggravante, elle a fait comme si sa restitution était un équivalent des termes anglais. La paralysie n'est pas la meilleure façon de chercher à améliorer sa prestation pendant l'entretien.

Certains idiomes doivent être déjà bien repérés, quand bien même il n'y aurait pas pour eux de traduction figée. Ainsi, *couch potatoes* pouvait difficilement se traduire par le délicieux « les habitués du divan », qui invoquait Freud de façon indue. Ne pas être capable de voir pourquoi le jury pose une question sur ce type de formulation et ne pas au moins proposer une (courte) glose pendant l'entretien si l'on n'arrive pas à améliorer sensiblement sa traduction, ne constituent pas un très bon signe.

➤ **Corriger le français**

« Vous nous avez parlé du politicien interrogé par la journaliste au début du segment 1. Qu'avez-vous entendu et êtes-vous satisfait(e) de votre restitution ? »

Notons que plusieurs candidats, lorsqu'il y avait d'autres erreurs dans la phrase qui leur a été relue, ont changé leur traduction initiale par « homme politique » en « politicien », croyant que c'était là ce qu'il fallait modifier. Il serait bon que l'on sache de façon ferme et définitive lequel s'emploie dans quel cas en français.

« Qu'avez-vous entendu que vous restituez par 'sciences de la neurologie' ? »

« Que restituez-vous par 'ère digitale' dans le segment 4 ? »

« Dans le segment 2, 'toutes les heures conscientes des travailleurs sont passées dans le bureau' ? ».

Au-delà des ruptures de syntaxe et des modifications orthographiques, la plupart des questions de formulation en français portent sur la détermination nominale et les prépositions. Les candidats doivent avoir cela présent à l'esprit lorsqu'ils passent en revue les termes qui leur sont relus.

Grands classiques de cette année (et de toujours) : « mettre à jour » pour « mettre au jour », « survenir à » pour « subvenir à », « perpétrer » au lieu de « perpétuer ». Certes en nombre

plus réduit que les années passées, les anglicismes et calques continuent de se frayer un chemin dans les propos des candidats. Rappelons que *challenge*, *support(er)*, *opportunity*, *alternative*, *crime*, *popular* font partie de ces grands classiques, auxquels on pourrait ajouter *condition* (documents sur le NHS) et *illegals*, *to respond*, *to reclaim* et *to introduce*. Notons que beaucoup moins d'invités et autres intervenants ont été "introduits" (*sic*) par les journalistes cette année.

Les candidats sont invités à ne pas reformuler en considérant que tout se vaut. « Les œuvres d'art contemporain » et « les œuvres d'art contemporaines » ne sont pas de stricts équivalents, pas plus que « l'université de la métropole de Manchester » et « l'université métropolitaine de Manchester ». Transposer à tout va ne semble pas une excellente idée pendant l'entretien, en tout cas pas en faisant sentir de façon plus ou moins agacée que le sens est très évidemment le même.

Le jury de C/R est le seul à juger la qualité du français des candidats, et il entend bien évaluer au plus près, en relevant les erreurs, incohérences et maladresses, mais aussi, le cas échéant, les trouvailles sur des expressions difficiles à rendre spontanément.

➤ **Revenir sur une incohérence majeure**

Ce que les candidats n'arrivent presque jamais à faire, or cela est de la plus haute importance. L'incohérence peut être interne à la restitution elle-même, ce qui est dit dans un segment contredisant ce qui est avancé dans l'autre (ex. Heath et Callaghan mentionnés plus haut). Une candidate ayant traduit le titre de la photographie de Dorothea Lange *Migrant Mother* par « La Mère migrante » dans le 1^{er} segment, entend que le titre de ce qu'elle croit être une autre photographie au 3^{ème} segment est *My Grandmother*, « Ma Grand-mère ». Le simple fait que le document ait stipulé que c'était là une pierre angulaire du travail de Lange ainsi que la question posée par le jury précisément sur ce 2^{ème} titre suffisaient amplement à se rendre compte de la proximité phonétique de ces deux occurrences et à rétablir que la même photographie était mentionnée une seconde fois.

Plus grave encore, les incohérences historiques et anachronismes, souvent liés à la mauvaise compréhension d'un nombre ou d'une date. Là aussi, il faut considérer tout le document et le contexte, recouper tous les nombres et dates mentionnés, et ne pas se cantonner à ce sur quoi porte la question. Le document sur Gorge Profonde donnait plusieurs dates, et en particulier 2005, moment où son identité réelle a été révélée. Or, la candidate avait annoncé dans le segment précédent que celle-ci avait été tenue secrète pendant 43 ans, substituant cela au 33 *years* du document d'origine. Notre question a donc porté sur ce nombre, qui, s'il était maintenu, plaçait le Watergate au moment de la présidence Kennedy. Dans le document sur Salinger, la prise de notes du candidat étant très lacunaire, il a été amené à relier deux idées distinctes, ce que le livre raconte (pour partie, la vie de Holden Caulfield à New York), et le fait que l'ouvrage soit mis au programme de nombreuses écoles depuis que John F. Kennedy était à la Maison Blanche : « c'est l'histoire d'un jeune homme [...] qui arrive à donner un sens à sa vie à NY, lorsque Kennedy est à la Maison Blanche ». Après nous être assurés que le candidat n'avait rien de plus dans ses notes qui lui aurait permis de reconstruire la logique du passage, nous lui avons relu cette phrase, en insistant sur la dernière partie, dans l'espoir qu'il arriverait à se rappeler qu'au début du segment il avait indiqué que le livre avait été publié en 1951, ce qui rendait impossible son assertion.

Conclusion : encore faut-il ne pas avoir les yeux rivés sur le bout de segment faisant l'objet d'une question pour être en mesure de rétablir la cohérence temporelle ou la plus élémentaire logique.

➤ **Vérifier que le/la candidat(e) a bien compris le sens quand la solution adoptée est floue, ou la polysémie quand seule une partie du sens a été rendue.**

« Vous avez choisi de traduire le titre de l'ouvrage de Margaret Atwood dont il est question au 1^{er} segment par *Remboursement*. Qu'avez-vous entendu en anglais dans le document ? Pouvez-vous justifier votre traduction ? » Dans ce document dont le titre était *Debt*, la candidate nous avait restitué que « dans son livre Margaret Atwood explore l'idée de dette sous tous ses aspects » et à la toute fin du document qu'« un chapitre est consacré à la vengeance dans son livre ». La candidate, ayant à l'esprit le sens de tout ce qu'elle avait restitué, et comprenant tout de suite là où le jury voulait en venir a répondu : « Le titre de l'ouvrage était *Payback*. Il y est question d'échange et de remboursement de dette, mais *payback* s'emploie également pour faire payer quelque chose à quelqu'un. Comme il y a un chapitre consacré à la vengeance dans le livre, ma restitution par *Remboursement* se limite trop au domaine financier. » Même lorsque les candidats ne sont pas en mesure d'améliorer leur traduction, le jury est toujours sensible à leur capacité à considérer le sens du document et de leur propre restitution dans leur globalité, et à raccrocher la réflexion sur un point précis,

par exemple sur un mot en anglais qu'on n'a pas forcément envisagé sous tous ses facettes sur le moment, au sens global.

Conclusion

Le jury n'ignore pas que cette épreuve peut constituer un défi et tient à assurer qu'il est ravi d'avoir assisté à de très bonnes prestations. Nous félicitons les candidats qui, quelle que soit la note qu'ils ont finalement obtenue, ont su garder leur sang-froid face à des documents denses, aux intervenants multiples et au débit rapide. Même si de tels documents peuvent sembler redoutables, nous conseillons vivement aux candidats de ne pas se décourager et de ne lâcher prise à aucun moment. L'une des meilleures prestations cette année a été entendue sur un document portant sur le système scolaire australien, mêlant accent, lexique et références spécifiques. La candidate ne s'est pas départie de son équanimité, quand bien même il était apparent qu'elle trouvait le document ardu.

Le jury apprécie les candidats pugnaces, réactifs, témoignant d'une bonne connaissance de la langue et de la culture du monde anglophone autant que du français, et bien préparés. Seuls un entraînement très régulier et une curiosité de tous les instants leur permettront de se jouer des difficultés de cette épreuve exigeante, et de faire montre des qualités que l'on recherche dans un concours de recrutement de futurs enseignants.

Lawrence DEWAELE (professeur CPGE au lycée Jules Ferry, Paris)

9 EXPRESSION ORALE EN ANGLAIS

Rapport sur l'expression orale en anglais

L'agrégation externe d'anglais est d'abord une agrégation de langue. Que les attentes du jury en matière d'anglais parlé soient élevées, surtout à une époque où les occasions de fréquenter l'anglais oral chez soi, par le biais de la télévision, de la radio sur Internet ou des films en version originale se multiplient, ne doit pas surprendre. Beaucoup de candidats, d'ailleurs, semblent l'avoir bien compris et se présentent devant le jury armés d'un anglais oral qui fait honneur au concours. Ils sont la preuve que le niveau exigé n'a rien d'inatteignable, pour peu qu'on ait fait l'effort—effort non dénué de plaisir pour un véritable angliciste, donc un amoureux des langues—d'être allé au devant des anglophones en pays anglophone, la langue déliée, l'oreille ouverte, toujours attentif aux sons, toujours avide de mots inconnus et d'expressions nouvelles à gribouiller dans un carnet, et ce dans tous les registres. L'effort sera d'autant plus fructueux s'il s'accompagne d'un apprentissage méticuleux des règles qui sous-tendent la langue anglaise. L'angliciste doit non seulement les avoir intériorisées et les appliquer de façon automatique mais il doit également se montrer capable de les expliquer. C'est ce qui distingue, après tout, l'angliciste du simple honnête homme sachant l'anglais.

La note d'anglais parlé est calculée à partir de trois notes, attribuées séparément en leçon, en explication de texte et au cours de l'épreuve hors programme. Les candidats doivent savoir que ces trois notes sont attribuées indépendamment les unes des autres. Ainsi, si vous passez l'épreuve hors programme le troisième jour, la commission devant laquelle vous passez n'a pas connaissance des notes d'anglais qui vous ont été attribuées en leçon et en explication de texte.

À l'issue de la prestation du candidat, le jury remplit une fiche d'évaluation qui comprend les six critères suivants : chaîne parlée et intonation ; accentuation ; phonèmes ; grammaire ; lexique ; communication.

Dans la suite de ce rapport, vous trouverez des remarques dans chacun de ces domaines. Ne pouvant faire un relevé exhaustif, et sans doute fastidieux, de **toutes** les erreurs commises par les admissibles, nous attirerons ici l'attention sur des points qui méritent une vigilance accrue en raison de leur caractère récurrent, et donc fortement pénalisant. Il va sans dire que les futurs candidats doivent absolument faire l'effort de consulter les rapports sur l'anglais parlé des années précédentes : ils attirent tous l'attention sur des points essentiels, souvent les mêmes, hélas, puisque ce sont toujours les mêmes défauts qui heurtent les oreilles du jury.

Chaîne parlée et intonation

Un agrégé d'anglais doit produire une langue fluide, sans hésitations intempestives, et faire ainsi la preuve de son aisance. Du reste, un anglais à la chaîne partiellement ou constamment heurtée nuit à la qualité globale de l'exposé : comment rentabiliser au mieux un temps de parole très court, qui suppose néanmoins une quantité de travail analytique énorme, en s'appuyant sur une langue poussive, chaotique, inapte à s'adapter au rythme qu'exige un tel exercice ? S'il est un domaine où forme et fond sont liés, c'est bien celui-ci. Les meilleurs exposés sont bien aussi ceux où quantité et qualité vont de pair. L'autocorrection est certes louable—mieux vaut corriger l'erreur que de la laisser passer—, mais l'autocorrection incessante finit par jeter un sérieux doute sur la capacité du candidat à produire un anglais correct de façon raisonnablement naturelle et automatique.

Une intonation totalement ou partiellement ascendante est très pénalisante car ce défaut flagrant fait perdre toute authenticité à l'anglais du candidat. Pour de futurs enseignants, il y va de leur crédibilité face aux élèves, qui, à l'heure actuelle, sont assez à même de juger—de ce point de vue là en tout cas—de la compétence de leur maître. Il ne s'agit bien évidemment pour eux que d'impressions (c'est ce qu'ils appellent « l'accent ») mais ces impressions-là sont de la plus haute importance. On comprendra donc qu'un jury dont la tâche est de recruter de futurs professeurs d'anglais soit particulièrement attentif dans ce domaine.

Accentuation

Rares sont aujourd'hui les candidats qui semblent ignorer que c'est là un des aspects fondamentaux de la langue anglaise. Il en reste tout de même quelques-uns (très peu, heureusement) pour lesquels le jury est bien en peine de définir quelles syllabes ils accentuent ou même s'ils en accentuent une seule. Moins grave sans doute mais tout aussi troublant, l'excès d'accentuation, qui se caractérise, au mépris de la loi du moindre effort, loi d'airain du langage articulé humain, par un martelage incessant des syllabes accentuées.

S'il est un point sur lequel le jury ne peut transiger en matière d'accentuation c'est quand il existe des règles répertoriées et qui sont d'ailleurs l'objet de questions à l'écrit de linguistique. L'esprit même des

différentes épreuves, fondées sur l'analyse, oblige le candidat à recourir à quantité de mots formés à partir de suffixes, dont beaucoup sont contraignants. Il est inacceptable de se tromper sur des mots terminés en *-ic* ou *-ics* (*academic, economics*) ou de méconnaître les quelques exceptions, les plus notoires étant *politics* et *catholic*. Il en va de même pour les mots terminés en *-ity* (*artificiality*), en *-ian* (*politician*), en *-ation* (*appreciation*), en *-ial* (*beneficial*), en *-ous, -uous, -ious* ou *-eous* (*miraculous, tempestuous, sanctimonious, advantageous*). Toute erreur d'accentuation est mal venue à ce niveau mais disons que celles-là sont particulièrement pénalisantes car elles montrent une ignorance des cas où le hasard n'a pas sa place.

Autre domaine particulièrement malmené, celui des oppositions entre noms et verbes homographes. Là encore, l'erreur, surtout répétée, pénalise lourdement. Il s'agit, après tout, d'un aspect bien connu de la langue anglaise. Citons en vrac quelques oppositions **nom / verbe** particulièrement utiles à l'agrégatif : **contrast / contrast, present / present, progress / progress, protest / protest**. Et n'oublions pas d'insister sur une exception de taille : le nom **comment** et le verbe **comment** sont tous deux accentués sur la première syllabe.

Parmi les mots fréquemment mal accentués, notons, encore et toujours :

Adjective, advocated, allegory, artifice, associate, caricature, character, characteristic, consider, derogatory, develop, encourage, epitome, expression, an event, hypallage, image, imagine, implicit, integrated, interpret, materialism, metamorphosis, metaphor, negative, oxymoron, portrait, a product, pronoun, refer, relative, represent, spiritual, etc.

Phonèmes

Le phénomène le plus troublant reste l'inaptitude partielle ou totale à réaliser convenablement les oppositions fondamentales entre voyelles tendues et relâchées. C'est à n'en pas douter une des erreurs que les commissions attribuant une note d'anglais relèvent le plus souvent. C'est tout de même un aspect capital dans la maîtrise de la langue anglaise. La palme dans ce domaine revient à l'opposition entre /i:/ et /I/, très souvent neutralisée au profit de /i/ ou confondue dans des mots aussi courants que *speech* /i:/ ou *kid* /I/. Il en va de même, mais sans doute dans une moindre mesure, pour l'opposition entre le /u:/ de *root* et le /Á/ de *book*. Tel un musicien, on n'hésitera donc pas de temps en temps à refaire humblement ses gammes, c'est-à-dire à répéter des séries de paires minimales en marquant bien les oppositions : *seek / sick, seen / sin, beet / bit, heal / hill*, etc. On remarque aussi une maîtrise insuffisante des diphtongues, surtout dans des mots très courants comme *focus* ou *both* (diphtongue /EÁ/ dans ces deux mots). Là encore, il faut avoir l'humilité d'avoir recours aux exercices—même les plus simples—dont les manuels de phonologie regorgent (voir plus bas). C'est par ailleurs quand il s'agit du vocabulaire de base que les erreurs sont les plus choquantes—voire terrifiantes—à l'idée que leurs auteurs pourraient bien les commettre bientôt devant une classe. Ainsi, quelle n'a pas été la surprise des commissions de l'épreuve hors programme d'entendre presque la moitié des candidats du jour, à propos de deux dossiers où il était question de femmes, neutraliser l'opposition entre *woman* /"wÁmEn/ et son pluriel *women* /"wlmIn/. Heureusement pour ces candidats, il n'existe pas encore d'erreurs éliminatoires...

Nous rappelons que les candidats disposent en loge d'un dictionnaire de prononciation et qu'ils doivent s'en servir. Le jury ne peut tolérer que les candidats n'aient pas pris soin de vérifier la prononciation des noms communs ou propres qui sont l'objet même de leur exposé. Commenter un discours du président Reagan en donnant l'impression, par sa prononciation défectueuse, qu'on parle d'un illustre inconnu, agace au plus haut point. Il faut aussi manquer de bon sens pour fonder toute son analyse (nous pensons à une étude de dossier) sur la notion de *deviance* /"di...viEns/ sans en avoir vérifié la prononciation.

Parmi les mots fréquemment écorchés, citons, encore et toujours : *above, because, idea, country* (phonème /Ø/ et non diphtongue /aÁ/), *involve* (/Á/, surtout pas de diphtongue), l'adjectif *present, realm, those*, le nom *use* /s/, les adjectifs terminés en *-ate* /Et/, les noms terminés en *-age* /ldZ/, etc. Nous ne saurions trop recommander aux futurs candidats de noter la prononciation de ces mots fondamentaux.

Lexique

Pour un concours du niveau de l'agrégation, le jury a des attentes élevées en ce qui concerne la précision et la variété des termes et structures employés. Que ce soit en leçon, en commentaire ou pour l'épreuve hors programme, le candidat doit s'abstenir de recourir systématiquement à des adjectifs insipides comme *nice, good, negative, interesting*, ou des tournures plates comme *In the text there is...* ou *We can see...* car cela appauvrit considérablement les analyses. Le jury ne doute pas que les candidats aient d'autres ressources linguistiques que celles-là mais ce qu'on vous demande à

l'oral c'est de montrer qu'elles font partie de votre vocabulaire **actif**. N'oublions pas que l'exposé que vous présentez au jury est un exposé **préparé** : il faut donc que pendant votre temps de préparation vous songiez à mobiliser les termes qui seront les mieux capables de valoriser votre travail. C'est à ce prix seulement que vos analyses gagneront en force et en pertinence. Et il en va des adjectifs comme des autres parties du discours : il y a une vie en dehors de *say*, *criticize*, etc. On s'attend par ailleurs à ce que les candidats évitent les tournures familières du genre *gonna*, *wanna* ou *kind of*, mal venues dans un oral d'agrégation, et que, du reste, les candidats anglophones eux-mêmes se gardent bien d'employer. Notons également que les candidats doivent s'assurer qu'ils maîtrisent parfaitement la terminologie de base : ainsi *irony*, *humour*, *satire* ne sont pas interchangeable et le verbe *symbolize* a un sens très précis ; il ne peut servir d'hyperonyme à *express* ou *represent*. Le jury s'étonne parfois de ces confusions troublantes chez de futurs professeurs, qui auront à manier ces notions avec leurs élèves.

Nous terminons sur un point qui a son importance et sur lequel semble régner un certain flou : l'emploi de *line* pour localiser un passage dans un texte. Il semble qu'il y ait sur ce point quelques divergences entre anglais britannique et américain, et même à l'intérieur de ces deux variétés. Le jury précise donc qu'il accepte désormais, indifféremment, les formules qui suivent, mais le candidat veillera, bien sûr, cohérence oblige, à n'en employer qu'une seule :

Line 26 the author writes that...

In line 26 the author writes that...

On line 26 the author writes that...

En revanche, et là il y a unanimité, at line 26 the author writes that.. reste irrecevable.

Grammaire

Plutôt que de s'attarder sur des erreurs de tous ordres sur lesquelles les rapports précédents ont suffisamment insisté, le jury souhaiterait cette année s'attarder sur un phénomène troublant, maintes fois constaté, et qui doit de toute urgence être combattu : l'emploi envahissant, systématique voire anarchique de BE+V-ing au présent dans l'analyse des textes ou des documents iconographiques. Même des candidats montrant une bonne maîtrise de l'anglais tombent dans ce travers. Ainsi on entend parfois à longueur d'exposé : *The author is saying...*, *The painter is showing...*, *This detail is catching the eye of the viewer...*, jusqu'à tomber dans l'agrammaticalité pure et simple: *The dark is often suggesting that...* Nous sommes là en présence d'une tendance lourde et inquiétante. Il faut absolument que les futurs candidats en prennent conscience et retrouvent le chemin du présent simple. Le jury ne pourra montrer qu'une sévérité croissante si la tendance persiste.

Autre domaine à surveiller, celui des marques du génitif et de pluriel, singulièrement absentes de certains exposés. Il s'agit là d'erreurs fondamentales : on ne s'étonnera donc pas qu'elles coûtent très cher à leurs auteurs. L'anglais est tout de même une langue aux marques en nombre relativement limité, raison de plus pour n'en oublier aucune. Au même chapitre, la réalisation des finales en -ED des participes passés, parfois carrément inaudibles. Encore une fois, c'est l'effet d'accumulation de telles erreurs qui peut entraîner une note d'anglais désastreuse. Le jury peut estimer capitale la maîtrise de ce domaine (ou d'un autre) et juger qu'il influe de façon décisive sur la qualité globale de l'anglais du candidat.

Enfin, quelques erreurs relevées à maintes reprises :

Emploi de *society* avec l'article défini : **the society*, **the American society* ;

Utilisation de *that* ou *those* au lieu de *this* et *these* pour déterminer les documents en cours d'analyse ; dites : *this text* / *these documents* ;

Confusion entre *which* et *who*, surtout au profit du premier ;

Emploi de *from* au lieu de *by* : *a painting from Hogarth* ;

Construction erronée du verbe *explain* : **the author explains us that* ;

Grave erreur d'aspect : **this text has been published at the time of...* ;

Communication

En général, ce n'est pas un domaine qui pose trop de problèmes aux candidats. Rares sont ceux qui font des exposés la tête constamment baissée ou qui parlent trop bas pour que le jury puisse comprendre aisément la teneur de leur exposé. A l'issue de la prestation, les commissions jettent un œil sur les notes du candidat ; elles vérifient qu'elles n'ont pas été intégralement rédigées, exception faite de l'introduction et de la conclusion. Cette tolérance ne veut pas dire que ces deux segments, s'ils sont rédigés (et ce n'est pas une obligation), doivent être lus à toute allure, sans considération pour l'auditoire. Il s'agit de moments clés de l'exposé : le candidat doit savoir les « oraliser » lors de sa prestation, faute de quoi le jury, assommé par la quantité d'informations débitées à la seconde, se trouve dans l'impossibilité d'absorber, et encore moins de noter, les propos qu'il entend. La question

du débit est en effet complexe : il faut à la fois parler à un rythme soutenu pour pouvoir en une vingtaine de minutes (pour l'EHP) ou une trentaine (pour la leçon ou l'explication de texte) donner un exposé dense, complexe, analytique, et s'assurer que l'auditoire n'en perd pas une miette. C'est une technique qui ne s'acquiert, bien évidemment, qu'en s'entraînant... On ne l'apprend pas en passant l'oral du concours mais bien en amont.

En écoutant les candidats, le jury a toujours à l'esprit qu'il est devant des anglicistes qui aspirent à enseigner et que s'ils sont reçus au concours ils se verront confier des générations d'élèves ou d'étudiants. Ces derniers sont en droit d'attendre de l'école de la République qu'elle leur donne des professeurs dont l'anglais soit un modèle authentique et correct, d'où sont bannies les erreurs de base ou celles organisées en véritable système.

Avant de finir, redisons-le : oui, l'agrégation est un concours exigeant, oui, le jury veut des agrégés dont l'anglais oral fasse honneur à ce grade, mais tant de candidats nous ont montré, cette année encore, qu'atteindre le niveau voulu n'avait rien d'impossible qu'il convient de se montrer rassurant : le concours reste à la portée d'un candidat bien formé, bien entraîné, et qui a pris soin tout au long de sa formation de perfectionner, de pratiquer son anglais oral, et d'en éliminer toutes les scories au terme d'une humble prise de conscience et d'un travail de correction patient et méticuleux.

Enfin, quelques repères bibliographiques, pour apprendre, et surtout s'entraîner :

Adamczewski, H., Keen, D., (1973), *Phonétique et phonologie de l'anglais contemporain*, Paris : Armand Colin.

Deschamps, A., Duchet, J.-L., Fournier, J.-M., O'Neil M., (2000), *Manuel de phonologie de l'anglais*, Paris : Didier-Érudition.

Deschamps, A., Duchet, J.-L., Fournier, J.-M., O'Neil M., (2004), *English Phonology and Gramophonetics*, Paris : Ophrys.

Duchet, J.-L., (1991), *Code de l'anglais oral*, Paris : Ophrys.

Ginesy, M. (2000), *Phonétique et phonologie de l'anglais*, Paris : Ellipses.

Guierre, L., (1975), *Drills in English Stress-Patterns*, Paris : Armand Colin-Longman.

Huart, R., (2002), *La Grammaire orale de l'anglais*, Paris : Ophrys.

Roach, P., (2009), *English Phonetics and Phonology*, Cambridge : CUP.

François HAMONOU (professeur CPGE au lycée Jeanne d'Albret de Saint-Germain-en-Laye), à partir de constatations faites par l'ensemble du jury

Agrégation externe d'Anglais 2009

Rapport sur l'épreuve de Phonologie

La composition de linguistique, à partir d'un même texte servant de support à l'ensemble de l'épreuve, se compose de trois parties présentées sur le sujet remis au candidat dans l'ordre suivant : partie « phonologie », puis analyse linguistique de trois faits de langue, et enfin question large.

Les candidats disposent de six heures pour traiter l'ensemble de ces questions, ce qui implique une gestion du temps extrêmement « serrée ». Les questions de phonologie apparaissent en première position sur le sujet et, bien que le candidat ait toute latitude dans l'organisation de son temps de préparation, il peut être judicieux de les traiter en premier, et de veiller à ne pas y consacrer plus de deux heures, afin de réserver un temps suffisant pour le reste de l'épreuve.

Programme

Il n'existe pas de programme restrictif pour cette épreuve, et les questions portent donc de façon « illimitée » sur les quatre domaines fondamentaux de la phonologie anglaise que sont :

- la connaissance des phonèmes (International Phonetic Alphabet) et des règles de transcription phonémique et/ou phonétique d'un texte suivi et/ou de mots isolés
- l'accentuation de mots isolés, et/ou de groupes de mots pouvant inclure syntagmes nominaux et mots composés
- la phonographématique, c'est-à-dire le lien graphie-phonie
- l'intonation : *tonicity, tones, and tonality*.

Le format des questions reste relativement stable d'année en année afin d'évaluer, sans déstabiliser les candidats, les connaissances de base dans ces quatre domaines, et de faciliter chez les non-spécialistes l'accès à un bon niveau de préparation.

Le jury propose toujours une ou deux questions d'approfondissement, permettant de développer un ou plusieurs points spécifiques, tels que les processus phonétiques, les variantes allophoniques (alternatives de prononciation d'un même phonème, par exemple « l clair/sombre »), ou encore les formes réduites en contexte. Il est donc important de ne faire d'impasse dans aucun de ces domaines, non seulement parce que chaque question « compte », mais également parce que ces quatre domaines sont interdépendants : les règles d'accentuation, par exemple, seront prépondérantes en phonographématique, dans la réalisation des voyelles.

Bibliographie

Les seules références bibliographiques « officielles » pour l'épreuve de phonologie sont les deux principaux dictionnaires de prononciation, à savoir le *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, de D. Jones, revu par P. Roach, J. Hartman et J. Setter (C.U.P.), et le *Longman Pronunciation Dictionary*, de J. C. Wells (Longman).

La consultation systématique de l'un de ces dictionnaires est indispensable, non seulement pour se familiariser avec la prononciation de termes inconnus ou complexes, mais plus encore pour vérifier la prononciation de mots familiers que l'on croit parfaitement connaître : le jury a relevé de nombreuses erreurs sur des mots aussi simples que <aunt>, <don't> (40% env.), <gone> et <know> (20% env.).

Il est également conseillé de se reporter aux rapports antérieurs, et notamment aux corrigés proposés depuis 2000 (date d'introduction de la phonologie dans l'épreuve de linguistique), dont la lecture constituera une aide précieuse dans la préparation des candidats.

Modalités et finalité de l'épreuve

Il est demandé au candidat de répondre en anglais aux questions qui lui sont posées, ce qui suppose une bonne maîtrise du lexique (une terminologie simple est suffisante, mais ne doit pas comporter d'erreurs telles que : **noun group* **stressed/stressing pattern*, confusion *lay/lie*), de l'orthographe (*consonant*, *vowel*, *comma*, *suffix*, *verb*, *pronounce* et non pas **consonnant*, **vowell*/**wowell*, **coma*, **suffixe*, **verbe*, *pronounce...*), et bien sûr de la grammaire (-*s* de 3^e personne, accords : **a two-tone units*, pronoms relatifs : **who stress pattern is...*).

Deux qualités essentielles sont attendues des candidats : d'une part une maîtrise de l'anglais et de sa prononciation, les erreurs de transcription étant souvent l'indice d'une prononciation défectueuse, et d'autre part une connaissance réelle des règles phonologiques dans les quatre domaines cités ci-dessus.

Les questions, souvent assez courtes, cette année au nombre de sept, sont organisées selon deux critères : le domaine de référence (les quatre domaines fondamentaux cités plus haut) et la demande ou non de justification. Si aucune justification n'est demandée, le recours à de longs discours explicatifs est une perte de temps, et va à l'encontre de la stratégie de synthèse attendue des candidats. A l'inverse, lorsqu'une justification est demandée, celle-ci doit permettre de faire la preuve de la réalité des connaissances du candidat, de sa compréhension des phénomènes phonétiques et phonologiques, ainsi que de la rigueur et de la clarté de son raisonnement.

Des bonus sont systématiquement attribués pour les copies témoignant du souci d'organiser et de structurer les réponses de façon synthétique et cohérente, et d'éviter toute répétition inutile. Sont également bonifiées les copies qui font la preuve d'une bonne compréhension des enjeux théoriques et/ou présentent des compléments d'information particulièrement pertinents. En revanche, les « placages » de cours en lieu et place de justifications, sans tenir compte des spécificités de formes en contexte, ainsi que les digressions et les erreurs de langue sont pénalisés.

Gestion du temps

C'est un point primordial : une bonne gestion du temps de préparation s'acquiert par un entraînement régulier tout au long de l'année et permettra aux candidats de se concentrer sur l'essentiel, la valorisation de leurs compétences, au lieu de travailler dans l'urgence, préjudiciable à tout travail de réflexion.

Comme dans tout contexte d'examen, il est préférable pour le candidat de commencer par traiter les points avec lesquels il est à l'aise, pour ensuite revenir sur ce qui lui pose éventuellement problème. Sinon le risque est grand non seulement de gaspiller une partie de son énergie en vain mais, de surcroît, de ne plus disposer ensuite de suffisamment de temps (et de tranquillité d'esprit) pour mobiliser et exploiter au mieux l'intégralité de ses connaissances.

Recommandations

Toute erreur étant pénalisée à **chaque** occurrence (il peut s'agir d'une erreur aussi simple qu'un symbole mal formé), et les candidats répétant souvent le même type d'erreurs sans en avoir conscience, il est essentiel de cibler les erreurs récurrentes en rédigeant plusieurs devoirs en cours d'année afin que ces erreurs soient identifiées et corrigées, et cela bien avant la date du concours : on ne se défait pas facilement de systématisés erronés.

Afin d'organiser au mieux ses réponses, le candidat ne doit pas hésiter à lire attentivement les consignes particulières qui précèdent et/ou suivent chaque question, en prêtant attention à leur formulation, et à relire en cours d'épreuve les consignes générales rappelées en introduction. Trop de candidats sont pénalisés parce qu'ils omettent de préciser la variété d'anglais qu'ils ont choisie (et doivent conserver pour

traiter l'ensemble des questions) : Southern British English ou General American, ou omettent de noter une partie des accents, alors qu'il leur est explicitement spécifié que « stress is to be indicated in **all** transcriptions ».

Enfin rappelons qu'il convient, comme dans toute autre épreuve, de soigner le fond et la forme : la phonologie ne se limite pas à l'identification et à la transcription de phonèmes, mais se donne pour objet d'étude l'anglais oral en tant que système cohérent, cohérence que doit refléter une excellente qualité de langue.

Proposition de corrigé

Le corrigé ci-dessous est proposé à titre d'exemple et n'a pas pour objectif d'inclure la totalité des variantes acceptées pour chaque question, mais plutôt de donner un exemple de réponses-types satisfaisantes, telles que le jury a pu en trouver dans de bonnes copies.

1/ Transcription phonémique suivie

SBE / aɪv bɪn 'wɒtʃɪŋ jə fər ə 'wi:k / ənd ɪf jə 'θɪŋk jər 'ɑ:nt ənd 'ʌŋkəl wəd bi 'sɔ:ri tə 'si: jə 'gɒn 'ðen jə 'dəʊnt 'nəʊ 'hu: juv bɪn 'lɪvɪŋ wɪð fə ðə 'pɑ:st 'fɔ: 'jɪəz /

GA / aɪv bɪn 'wɑ:tʃɪŋ jə fər ə 'wi:k / ənd ɪf jə 'θɪŋk jər 'ænt ənd 'ʌŋkəl wəd bi 'sɑ:ri tə 'si: jə 'gɑ:n 'ðen jə 'doʊnt 'noʊ 'hu: juv bɪn 'lɪvɪŋ wɪð fər ðə 'pæst 'fɔ:r 'jɪrɪz /

Pour chaque variété d'anglais choisie par le candidat, les variantes relevées dans les deux dictionnaires de référence (Jones et Wells) ont été acceptées par le jury.

A titre d'exemple, pour le pronom personnel <you>, le dictionnaire Jones préconise une voyelle réduite à /ə/ devant une consonne, un /u/ non phonémique devant une voyelle ou en fin d'énoncé ; le Wells déconseille l'usage du schwa en SBE, mais l'accepte en GA : le jury accepte donc les deux transcriptions. De même, la forme faible de <and>, ci-dessus, fait apparaître le /d/ final devant les voyelles initiales de <if> et <uncle>, mais les variantes attestées ont été acceptées.

Autre exemple, pour le schwa + <r> en GA, le jury a accepté /ər/ ou /ɚ/.

Rappels importants :

- une transcription suivie sera encadrée de barres obliques, mais les crochets sont également acceptés puisque les conventions adoptées ne sont pas strictement phonémiques (y figurent des voyelles non phonémiques) et encore moins allophoniques ou phonétiques, au contraire d'une transcription « étroite » (question 3) ;
- il est demandé aux candidats de laisser un espace entre la transcription de chaque mot, pour plus de lisibilité ;
- dans une transcription suivie, donc contextualisée, il convient d'utiliser à bon escient, ainsi qu'il était rappelé dans la consigne, les **formes faibles** des mots grammaticaux monosyllabiques, lorsqu'ils en disposent, ce qui n'est pas le cas des négations, des démonstratifs, ou des pronoms interrogatifs, par exemple, qui sont systématiquement en forme forte accentuée ;

- à l'inverse, et précisément parce qu'une réalisation en discours est « contrastive », il convient, dans une transcription suivie, d'**accentuer tous les mots lexicaux**, même monosyllabiques ;
- il est important d'identifier correctement la nature des mots grammaticaux : dans la transcription ci-dessus, *who*, pronom interrogatif, est accentué /'hu:/ alors que s'il s'agissait d'un pronom relatif, sa transcription serait réduite à la forme faible /hu/ (voire même à /u/, avec élision du phonème /h/) : l'absence de distinction entre ces deux emplois de *who* a donné lieu à de nombreuses erreurs de transcription ;
- l'utilisation des **voyelles non phonémiques** [i] et [u] est obligatoire, dans toute transcription, lorsque le contexte l'impose ;
- le /r/ de liaison doit figurer dans les transcriptions suivies, mais il est inutile de marquer la liaison par un diacritique ;
- une transcription ne doit comporter **ni ponctuation, ni majuscules** ;
- les candidats doivent veiller à former les symboles très précisément, sans les « personnaliser », de façon à **ne pas établir de confusion** entre symboles **phonémiques** et caractères **alphabétiques**, et à les calibrer de telle façon qu'on ne puisse ni les confondre entre eux (/ʃ/ dépassera /s/ au-dessus et au-dessous de la ligne d'écriture), ni les interpréter comme des majuscules ;
- seuls les symboles attestés par les dictionnaires de référence sont acceptés : */c/ n'est pas un symbole phonémique anglais, et n'est pas recevable pour transcrire <precise> ;
- **les accents** primaires et secondaires doivent être formés perpendiculairement à la ligne d'écriture (sans confusion possible avec d'éventuelles virgules ou apostrophes), et doivent **précéder la syllabe** concernée et non pas s'insérer entre consonne et voyelle, sauf si cela correspond à une séparation syllabique : /'θɪŋk/ et non pas */θ'ɪŋk/ ;
- à la distinction du dictionnaire, qui présente plusieurs potentialités avant réalisation en discours, **aucun symbole** ne sera indiqué **en exposant** (au-dessus de la ligne d'écriture) : il revient au candidat de choisir une « lecture » du texte proposé ;
- attention, pour les candidats qui choisissent une transcription en *General American* (GA), à ne pas se limiter à une seule caractéristique (souvent prononciation du <r>) mais à prendre en compte le système des voyelles et les schémas d'accentuation : le choix d'une variété d'anglais implique l'utilisation d'un **système** phonologique (et lexical) **dans son intégralité**, sans glissements gênants entre SBE et GA (/ˈpɑːst/ ↔ /ˈpæst/) ;
- enfin, il est inutile pour les candidats de justifier la variété d'anglais choisie, sauf en cas de variation exceptionnelle par rapport au schéma indiqué au départ (par ex. candidat ayant opté pour la norme de transcription SBE, et qui aurait ponctuellement recours à la norme GA pour un extrait de dialogue entre locuteurs américains, comportant des spécificités dialectales notables).

2/ Determine and justify the stress pattern of:

weasel-faced guttersnipe (ll. 50-51), *thirteenth birthday* (l. 18)

The **regular pattern for compound nouns** is /12/ (early stress), with primary stress on the first element and secondary stress on the second element, or /10/ if the second element is monosyllabic and therefore unstressed, while the **regular pattern** for both **compound adjectives and noun phrases** is /21/ (late stress).

Weasel-faced guttersnipe is a noun phrase (bearing late stress) including a compound adjective (NN-*ed*) and a "closed" compound noun (no space or hyphen separating the two elements).

In order to determine and justify the final stress pattern, we will **proceed step by step** as follows:

		<i>weasel</i>	<i>faced</i>	<i>guttersnipe</i>
Lexical stress		1 0	1	1 0 1
Compound stress		2 0	1	1 0 0
	or	1 0	2	1 0 0
Phrasal stress		3 0	2	1 0 0
	or	2 0	3(/0)	1 0 0
Stress-shift		2 0	3(/0)	1 0 0

At **lexical level**, each word is stressed separately, in isolation, and therefore bears a primary stress: 'weasel and 'gutter follow the Normal Stress Rule for disyllables (/10/ pattern), while 'faced and 'snipe are stressed on their only available syllable (the **neutral suffix -ed** is not taken into account).

At **compound stress level**:

- as a compound adjective, *weasel-faced* should normally bear late stress but, being composed of two nouns, N1 complementing N2 (*face of a weasel*), both late /21/ or early stress /12/ are possible;

- *guttersnipe* follows the regular early pattern for compound nouns, and bears no secondary stress on *snipe* (monosyllabic), though an optional tertiary stress remains possible.

Then at **phrasal stress level**, the stresses on the **adjective** *weasel-faced* are **downgraded** relative to the primary stress on the compound noun *guttersnipe* (head of the noun phrase) → 302100 or 203100, depending on the choice made at compound level (late or early stress).

Finally, in the case of a 302100 pattern, a **stress-shift** is to be expected on *weasel-faced* in order to avoid contiguous stresses with the primary stress of *guttersnipe*, and the stress pattern is inverted in the compound adjective: **302100** → **203100**, so that, whatever the pattern chosen at compound level, the final resulting pattern will be similar: 203100.

Thirteenth birthday is also a noun phrase (late stress) including an adjective and a closed compound noun:

		<i>thirteenth</i>	<i>birthday</i>
lexical stress		0/2 1	1 1
compound stress		0/2 1	1 0
phrasal stress		0/3 2	1 0
stress-shift		2 0/3	1 0

Thirteenth is stressed /01/ (or /21/) in isolation (at **lexical level**) because of its stress-attracting ending *-een*, the **-th suffix** being stress-**neutral**, while the nouns 'birth and 'day bear a primary stress each.

At **compound level**, 'birthday bears typical early stress, and the compounding makes a secondary stress superfluous (compound noun made of only 2 syllables).

At **phrasal level**, the stresses on the **adjective** are **downgraded**, and then inverted as *thirteenth* finally undergoes **stress-shift** to avoid a stress clash with *birthday*.

Remarques :

On aura noté que la consigne « Use 1 for primary stress, 2 for secondary stress, and 0 for zero stress » est à interpréter au sens large comme un schéma, laissant ouverte la possibilité d'éventuels accents tertiaires ou quaternaires, selon le même système de notation (3 for tertiary stress, etc).

Un des enjeux de cette question consistait à faire la distinction entre syntagmes nominaux et mots composés (noms et adjectifs), en tenant compte des schémas accentuels de chaque catégorie représentée.

De nombreux candidats ont omis de noter que chacun des segments proposés était lui-même un groupe nominal complexe, et ne pouvait en conséquence comporter qu'un seul accent primaire, ce qui impliquait un abaissement des accents de l'élément secondaire (de nature adjectivale).

Le jury a relevé de nombreuses confusions phonie-graphie dans le comptage des syllabes : *faced* et *snipe* ont fréquemment été notés comme disyllabiques.

L'objectif de cette question n'était pas seulement de proposer un schéma final satisfaisant (qu'un grand nombre de copies ont omis de « chiffrer », malgré la consigne) mais de restituer, étape par étape, le raisonnement permettant d'arriver à ce résultat, en indiquant les règles suivies à chaque niveau.

La question était : avec pour point de départ l'accent lexical de chaque mot, qu'advient-il de cet accent lors de son insertion dans un mot composé (adjectif ou nom) et / ou dans un syntagme nominal ?

Le jury a fréquemment noté que les syllabes inaccentuées étaient tout simplement omises (au lieu d'être notées sous la forme d'un 0), alors que *-ed* était souvent comptabilisé à tort comme une syllabe à part entière (*faced* */10/), sans qu'il soit fait mention de suffixe neutre pour *-ed* ou *-th*.

Enfin, le *stress-shift* a été ignoré ou mal compris par de nombreux candidats.

3/ Give narrow phonetic transcriptions... do not justify your answer:

trick	SBE ['tɹɪk]	GA ['tɹɪk]
piece	SBE ['pi:ɪs]	GA ['pi:ɪs]
hustling	SBE ['hʌslɪŋ]	GA ['hʌslɪŋ]
skill	SBE ['skɪl]	GA ['skɪl]
carefully	SBE ['kɛəfəli]	GA ['kɛəfəli]
question	SBE ['kwɛstʃən]	GA ['kwɛstʃən]

Les variantes attestées par les dictionnaires de référence ont été acceptées par le jury.

Remarques :

Les enjeux de cette question ont fréquemment été sous-estimés, par absence de prise en compte de la consigne : il était expressément demandé de fournir une « narrow phonetic transcription » et non une simple transcription phonémique. La simplicité des mots proposés aurait dû alerter les candidats qui avaient lu trop rapidement l'intitulé.

Par rapport à une transcription phonémique dite « large » (*broad*), la plus couramment pratiquée, une transcription phonétique étroite fera apparaître, sous forme de **diacritiques** spécifiques, certaines variantes phonétiques non distinctives (allophones) **supplémentaires**, pour rendre compte :

→ de la réalisation du <I> dit « **sombre** » (par rapport au « I clair ») :

- en SBE, dès lors que le < I > n'est pas en position prévocale
- en GA, quel que soit le contexte, le < I > sera « *fairly dark* » s'il fait partie de la racine du mot

→ du petit bruit de **plosion** qui accompagne la réalisation des occlusives sourdes /p t k/ en position prévocale, lorsqu'elles ne sont **pas** intégrées dans un *consonant cluster*

→ du **dévoisement** du /r/ (qui s'accompagne souvent d'une palatalisation) et du /w/ après ces mêmes occlusives sourdes.

Ce type de transcription, plus précis, rend également obligatoire le recours au **diacritique de syllabité** en cas d'élision du schwa sans compression syllabique (variante possible pour la dernière syllabe de <question>).

Enfin rappelons que dans une transcription « isolée », l'**accent lexical**, optionnel pour les monosyllabes (contrairement à une transcription suivie), reste **obligatoire pour les polysyllabes**.

4/ Determine and justify briefly the value of < u > :

stumbling /ʌ/	regular checked value before a consonant cluster, in a stressed syllable
figured SBE /ə/ GA /jə/jʊr/	<u>, in an unstressed syllable, is reduced to /ə/ in SBE, to /jə/ in GA (with an optional unreduced /jʊr/)
stupid SBE /ju:(/ʊ/) GA /(j)u:/	<u>+ Cs(r) + V → <u> followed by consonant + vowel = free value + palatalization in SBE (optional /ʊ/ = exception) = free value + optional palatalization in GA
business /ɪ/	irregular checked value, in a stressed syllable (it should normally be /ʌ/ or /ʊ/) = exception
sure SBE /ʊə(/ɔ:)/ GA /ʊr/ or /ɜ:/	r-modified free value, in a stressed syllable, in which <u> is followed by a final <-re> sequence
turned SBE /ɜ:/ GA /ɜ:/	r-modified checked value, in a stressed syllable, when <u> is followed by a consonant cluster beginning with <r>

Remarques :

- aucune transcription autre que la voyelle <u> n'étant requise, une bonne gestion du temps impliquait de se limiter à la consigne ;
- plusieurs mots comportant cette même voyelle étant proposés, il était peu probable, contrairement à ce que le jury a relevé dans certaines copies, que ces mots partagent la même prononciation ;
- attention à ne pas limiter les justifications aux concepts de « *lax/tense vowels* » : une voyelle peut être relâchée en syllabe accentuée et vice versa.

5/ Connected speech processes

a. Account for the value of <-ed> :

The pronunciation of the grammatical suffix <-ed> is systematically linked to a process of **progressive assimilation**, namely the spreading of the voiced or unvoiced feature of a phoneme to the right of its original place:

- *colored*: the voiced feature of /ə/ in SBE, of /ɜ/ in GA, spreads to the right and <-ed> is pronounced /d/ in both cases;
- *wretched* should be monosyllabic, <-ed> being pronounced /t/ through the spreading of the unvoiced feature of the phoneme /tʃ/ but, being an adjective, *wretched* has a disyllabic pronunciation and <-ed> is pronounced /ɪd/ (or less frequently /əd/);
- *punched*: the unvoiced feature of the phoneme /(t)ʃ/ spreads to the right and <-ed> is pronounced /t/.

Remarques :

- en anglais britannique (SBE), la base verbale de *color* se termine par la voyelle schwa, et non par la consonne */r/ ;
- en SBE comme en GA, la flexion grammaticale <-ed> ne modifie pas le nombre de syllabes de *color*, et <-ed> se prononce /d/ et non pas /əd/ puisque le schwa est déjà inclus dans la base verbale.

b. Discuss the number of syllables:

- *cigarette*, *offering* and *family* are all liable to undergo **syllabic compression**, through the elision of their medial unstressed vowel: a schwa (with an optional /ɪ/ in the case of *family*), and therefore they can either be pronounced in 3 syllables :

'ciga'rette /ɪ- - ' -/ or 2 syllables : 'cig()rette /' - -/ (or /- ' -/)

'offering /' - - -/ or 2 syllables : 'off()ring /' - -/

'family /' - - -/ or 2 syllables : 'fam()ly /' - -/

Remarques :

- aucune transcription n'étant requise, une bonne gestion du temps impliquait de se limiter à la consigne ;
- la consigne stipulait « discuss », et l'intitulé de la question appelait clairement l'attention des candidats sur l'enjeu principal qui était « connected speech processes » : il était indispensable de mentionner et d'**expliquer** (brièvement mais clairement) en quoi consistaient les **processus phonétiques** concernés ;
- en a/ le jury a relevé de nombreux cas de création de **règles fantaisistes** qui omettaient le caractère voisé/non voisé (=sourd) du contexte gauche immédiat ;
- en b/ la compression syllabique ne pouvait se traiter sans **indiquer le schéma accentuel** des mots concernés, et le jury a relevé de nombreuses erreurs sur l'accentuation de « cigarette » en 3 syllabes : */ - ' - - /, calquée sur celle de « cigar ».

6/ Phonemic transcriptions and stress patterns

technique	/tek'ni:k/	GA /tek'ni:k/	→ /01/ or /21/
precise adj.	/prɪ(ə)'saɪs/	GA /prɪ'i:-/	→ /01/
promise N	/'prɒmɪs/	GA /'prɑ:mɪ(/ə)s/	→ /10/
millionaires	/'mɪljə(/i.ə)'neəz/	GA /-erz/	→ /201/ (GA→/201/or/100/)
conversation	/'kɒnvə'seɪʃ(ə)n/	GA /'kɑ:nvər-/	→ /2010/
disappointed	/'dɪsə'pɔɪntɪd/	GA /t/→ (/t̚)	→ /2010/

Remarques :

- le jury a noté de fréquentes erreurs liées au parallèle trompeur entre syllabes de surface et prononciation, avec prise en compte erronée des voyelles muettes (*technique* découpé en 3 syllabes : *tech/ni/que) ;
- nombreuses erreurs relevées sur *precise* et *disappointed*, transcrits avec */z/, et sur *promise*, mal accentué : */ - ' - / ;
- attention aux incohérences entre schéma accentuel et transcription de voyelles : le **schwa** n'apparaît qu'en syllabe **inaccentuée** ;

- la transcription de la marque du pluriel, pour *millionaires*, a fréquemment été omise ou a été source d'erreur.

7/ Intonation

a/ Determine tone-unit boundaries, tonics and tones:

/ "You're al ready a millionaire," I said. /

- **1 Tone Unit**, no separate TU for *I said* (= reporting clause in final position);
- **tonic on already**: *millionaires* is "old information" and cannot be in focus/bear the tonic;
- tone = a **fall** (it is a statement), or a fall-rise (there is an implied contradiction).

/ What do you need me for? /

- **1 TU + tonic on me** (this segment's underlying meaning is: "as a millionaire it is obvious that you need no one, and certainly not me!"):
 - "need" is already old/presupposed information, and as such cannot bear the tonic;
 - a tonic on "for" would mean that "you need me" is already presupposed, which is not the case here;
- tone = a **fall** (open wh question).

b/ To what extent do you think the following intonation patterns would be appropriate in the given context? Justify briefly:

/ Imagine that, / boy. /

- 2 Tone Units would be wrong: **no separate TU for boy** (= vocative in final position);
- the tonic has to be on that (the co-speaker's attention is drawn to/focalized on what "that" stands for, i.e. the master's revelations which are intended to shock the little boy);
- a falling tone is **right** (statement);
 - but a rise would also be possible (unfinished, challenging statement);
 - a fall-rise is possible too, though far less likely, implying a provocative and cruel attitude on the master's part.

/ I didn't even have to pay for you. /

- 1 TU is **right** (it would be incoherent to separate *have/to pay for you*);
- a tonic on pay is **right** too (*pay* is clearly the element **in focus** here, the most shocking word in the context);
- a **fall-rise tone** would **not** be **appropriate** = here again, the master's statement is definite, and requires a **fall**.

Remarques :

- Rappelons que les réponses devaient inclure :
 - la **segmentation** de chaque énoncé en groupes de souffles délimités par des barres obliques ;
 - le **soulignage de la syllabe** portant l'accent **tonique** (nucléaire) ;
 - l'utilisation des **diacritiques** conventionnels pour indiquer les **tons**.
- Le jury a relevé de fréquents modes de représentation peu clairs, des schémas intonatifs non conformes (bornes de TU, distinction accent lexical / accent tonique), les tons étant quelquefois formés de façon « impressionniste », et donc ininterprétables ;
- les termes mêmes de *tone unit*, *tonics* (*nuclei*) and *tones* semblaient peu familiers à un grand nombre de candidats, qui ont fréquemment oublié qu'il est **impossible** de placer **plusieurs** syllabes **toniques par groupe de souffle** ;
- dans la question b/ :
 - les candidats n'ont presque jamais remis en question, et ont souvent essayé de justifier à tout prix, la solution proposée que l'intitulé présentait pourtant comme ouverte

à discussion, limitant de plus leurs réponses à un commentaire sur les tons, sans aborder les bornes des groupes de souffles ou le choix de la syllabe portant l'accent tonique ;

- la réticence des candidats à contredire la proposition de départ était telle qu'il était quelquefois impossible de savoir si le candidat l'acceptait ou non, avec justifications sous forme de commentaires psychologisants peu clairs, mêlant de façon indistincte l'ensemble des segments.

Comme chaque année, de nombreuses impasses ont été constatées dans le domaine de l'intonation dont le rôle, essentiel dans l'organisation des unités linguistiques à l'oral et la **focalisation** de l'information sur un élément, consiste à s'interroger sur les variations mélodiques pertinentes dans la production d'un énoncé.

Mais le jury a également eu plaisir à lire et à valoriser les copies de candidats ayant su réutiliser le savoir acquis au cours de leur préparation pour rendre compte, dans leurs réponses, du contexte général des segments à analyser (ici, relation intersubjective basée sur la méfiance d'un côté, l'intimidation de l'autre), donnant lieu à une analyse fine et raisonnée des questions de segmentation de l'oral (groupes de souffle), d'accent nucléaire et de ton.

Françoise Lachaux, avec la collaboration du jury.