



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation externe spéciale

Section : Langues Vivantes

Option : Anglais

Session 2021

Rapport de jury présenté par : Mme Isabelle LEGUY
Présidente du jury



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

« Les rapports des jurys des concours de recrutement sont établis sous la responsabilité des présidents de jury. »

SOMMAIRE

1. Le mot de la présidente.....	3
1.1 Remarques générales.....	3
1.2 Données statistiques.....	3
1.3 Préparation de la session 2022.....	4
2. Épreuve écrite d'admissibilité.....	5
2.1. Première partie : composition en anglais.....	5
2.1.1. <i>Sujet littéraire</i>	5
2.1.2. <i>Sujet de civilisation</i>	11
2.2. Deuxième partie de l'épreuve de composition : exercice de traduction.....	16
3. Épreuves orales d'admission.....	26
3.1. Leçon, option A, B ou C.....	26
3.1.1. <i>Option A – littérature</i>	26
3.1.2. <i>Option B – civilisation</i>	29
3.1.3. <i>Option C – linguistique</i>	33
3.2. Épreuve hors programme.....	33
3.3. Mise en Perspective Didactique d'un Dossier Scientifique.....	36
4. La langue orale.....	38
Annexe.....	42

1. Le mot de la présidente

À l'issue de cette deuxième session du concours en contexte pandémique, il faut saluer la persévérance et la patience du jury et des candidats, qui permettent aux épreuves de se dérouler dans le respect des gestes barrières et des protocoles sanitaires – celui des concours et celui de l'Université de Paris, qui accueille l'agrégation externe spéciale docteurs pour la deuxième année consécutive dans ces conditions de vigilance sanitaire renforcée.

Le jury, qui se réjouit cette année d'avoir pu pourvoir les 7 postes ouverts pour la session 2021, a préparé pour chaque épreuve de l'admissibilité et de l'admission un rapport¹ qui prend en compte la spécificité des sujets donnés et des prestations évaluées au cours de cette session, tout en donnant aux futurs candidats des précisions sur les critères d'appréciation utilisés par le jury. Les pages qui suivent détaillent les attendus de chaque épreuve², ainsi que les observations sur la langue orale. En introduction, quelques remarques générales précèdent les données chiffrées de la session 2021.

1.1. Remarques générales

Cette année encore, les docteurs qui se sont présentés à l'agrégation spéciale d'anglais avaient des parcours académiques et professionnels riches d'expériences, souvent en pays anglophone et dans des fonctions d'enseignement. Les dossiers préparés par les candidats, sur lesquels s'appuie l'épreuve spécifique à ce concours – la mise en perspective didactique du dossier scientifique (MPDS) – en témoignent. Le jury note que ces dossiers sont, au fil des sessions, de mieux en mieux préparés et rédigés. La réussite à l'épreuve dépend, cependant, de la capacité des candidats à traiter la question posée au début de l'heure de préparation, question qui doit les amener à prendre du recul par rapport à leur sujet de recherche pour mieux envisager la manière de mettre à profit les acquis de la recherche dans un contexte scolaire. À cet égard, l'aptitude à présenter les compétences développées dans un parcours universitaire et la manière dont elles peuvent être mises au service de l'enseignement des langues dans les collèges et lycées est indispensable.

Préparer l'agrégation est l'occasion pour les candidats à l'agrégation externe spéciale de faire un point sur leurs connaissances du monde anglophone et sur les compétences requises tout autant par les épreuves du concours que par l'exercice des fonctions d'enseignant aux niveaux où la majorité des professeurs agrégés interviennent : collège, lycée et classes post-baccalauréat. Pour cela, la méthodologie et les savoirs acquis par le travail de recherche doivent être replacés dans la perspective plus large des trois domaines qui constituent le bagage scientifique d'un professeur agrégé : la littérature, la civilisation et la linguistique. Si ces domaines de spécialisation font l'objet d'un choix des candidats pour la composition écrite (entre littérature et civilisation) et pour la leçon (entre les trois options), une bonne connaissance de la méthodologie, des concepts et de la terminologie de chaque domaine est indispensable quelle que soit l'option choisie.

Cette capacité à aborder des documents de natures et de périodes variées est testée dans l'épreuve hors programme (EHP). Sans que soit attendu pour cette épreuve un degré fin de spécialisation dans la méthodologie du commentaire littéraire, de civilisation, ou encore d'images, le barème valorise l'aptitude à user de termes appropriés, à convoquer des concepts courants dans les études anglophones et à repérer et mettre en valeur les spécificités d'un document ou d'une période en lien avec les autres documents constitutifs du dossier.

Il faut enfin noter que toutes les épreuves, écrites comme orales, évaluent les capacités d'analyse et de synthèse des candidats et l'aptitude à s'exprimer dans un anglais de niveau universitaire.

1.2. Données statistiques

Nombre de postes de la session 2021 : 7

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 99.

Nombre de candidats non éliminés : 60. Soit : 60,61 % des inscrits.

¹ La commission de linguistique ayant entendu un seul candidat inscrit dans cette option cette année, il n'a pas été établi de rapport pour la leçon de linguistique. Les candidats sont invités à se reporter aux rapports des années antérieures pour trouver des conseils méthodologiques et le détail des attendus.

² Pour la définition de chaque épreuve, voir l'arrêté du 28 juin 2016 publié au Journal officiel du 28 juillet 2016.

Agrégation externe spéciale d'anglais – Session 2021

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas obtenu de note éliminatoire³.

Nombre de candidats déclarés admissibles : 16, soit 26,67 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 06,34/20.

Moyenne des candidats admissibles : 10,45/20.

Barre d'admissibilité : 08,50/20.

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 16.

Nombre de candidats non éliminés : 13, soit : 81,25 % des admissibles.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas eu de note éliminatoire⁴.

Nombre de candidats admis sur liste principale : 7, soit : 53,85 % des candidats non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 08,26/20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 10,70/20

Barre d'admission : 09,22/20

- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de leçon est de : 5,6
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve d'EHP est de : 7,42
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de MPDS est de : 10,46
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de langue orale est de : 10,80.

- La moyenne des admis pour l'épreuve de leçon est de : 7,71
- La moyenne des admis pour l'épreuve d'EHP est de : 9,21
- La moyenne des admis pour l'épreuve de MPDS est de : 11,89
- La moyenne des admis pour l'épreuve de langue orale est de : 13,96.

1.3. Préparation de la session 2022

Le jury souhaite que les candidats qui remplissent les conditions pour s'inscrire à ce concours s'y engagent et s'y préparent, en lisant avec attention notamment les rapports de jury, ceux de la dernière session et ceux des sessions antérieures qui peuvent donner un éclairage sur d'autres aspects des épreuves. Le premier seuil à franchir est la phase d'admissibilité et, sur ce point, il faut insister sur la nécessité de traiter les deux parties du sujet : la composition de littérature ou de civilisation et la seconde question, qui peut être un extrait à traduire ou des exercices linguistiques. Ne pas traiter l'une des deux parties de l'épreuve entraîne l'élimination de la copie, quelle que soit la qualité de ce qui a été effectivement rédigé en réponse à l'une des deux parties. De même, pour les épreuves orales, une bonne connaissance des œuvres et des questions au programme de l'option choisie est un préalable indispensable, que complètent les appareils critiques relatifs aux différents domaines.

³ La note 00,00, attribuée à une « partie d'épreuve », est éliminatoire à l'écrit ; il est par conséquent fortement recommandé de traiter les deux parties du sujet.

⁴ À l'oral, la note de 00.00 est éliminatoire, de même que l'absence à une épreuve.

2. Épreuve écrite d'admissibilité

2.1. Première partie : composition en anglais

2.1.1. *Sujet littéraire*

A – Remarques générales

L'objet de ce rapport est d'offrir des pistes d'analyse du texte de Virginia Woolf proposé cette année au concours, mais aussi, à travers l'approche de celui-ci, de suggérer des réflexions méthodologiques transférables pour que les futurs candidats, qui parfois préparent ce concours sans pour autant suivre de formation universitaire, puissent s'assurer qu'ils ont bien cerné les attendus de l'épreuve. Nous engageons par conséquent les candidats des sessions à venir à lire scrupuleusement les conseils ci-après, et ce afin de garantir une approche renseignée de l'épreuve.

L'épreuve : attendus et mise en perspective

Figurant parmi les deux choix possibles pour l'épreuve de composition en anglais, le commentaire de texte littéraire est un exercice d'analyse qui à la précision d'une lecture sensible conjugue une vision construite de la démonstration qui en découle. C'est une épreuve qui invite les candidats à une lecture scrupuleuse du passage et à la mobilisation d'outils analytiques à même de révéler le fonctionnement d'un texte, sa poéticité, sa littéarité, son esthétique, le tout dans une langue anglaise aussi fine et juste que possible.

Si les qualités académiques ici exposées sont fondamentales pour cette épreuve, elles sont également requises dans le travail quotidien des enseignants. Ces derniers sont en effet invités, tout au long de leur carrière, à mobiliser des aptitudes qui sont au cœur de l'exercice de commentaire de texte : la pertinence d'une analyse, la justesse d'un regard porté sur un support donné, le recours à des moyens analytiques et rhétoriques, et l'exposition claire d'un propos porté par une langue adaptée. Ce sont toutes ces compétences que l'épreuve de commentaire de texte littéraire permet également de mettre au jour : le rappeler dès l'introduction de ce rapport, c'est à dessein indiquer aux futurs candidats combien cette épreuve écrite doit révéler, à travers le prisme d'une analyse littéraire de haut niveau, des compétences capitales pour l'exercice de l'enseignement auquel ce concours donne accès.

Méthodologie

➤ Le primat du texte

Le concours s'adresse à des candidats titulaires du doctorat qui, sans aucun doute, ont par leur parcours universitaire acquis des réflexes et des connaissances propres à leur domaine de recherche. Toutefois, il convient de garder à l'esprit que, pour ce qui est de cette épreuve, c'est le texte et rien que le texte qui doit être au cœur de l'analyse. Mobiliser des outils et savoirs critiques acquis au cours de travaux de recherche n'a d'utilité que s'ils servent l'analyse de l'extrait, et ne doit se faire que si ces savoirs viennent éclairer le fonctionnement interne du passage. Aussi riches et pertinents soient-ils, de tels savoirs ne sauraient se substituer à une analyse patiente et méticuleuse de l'extrait et une écoute de sa littéarité, qui doivent l'emporter sur toute tentation d'érudition décontextualisée.

Plus largement, toute connaissance externe, avec ou sans lien avec des travaux de recherche, ne doit être mobilisée que si elle apporte un éclairage sur l'objet de la démonstration. À plusieurs reprises, le jury a pu remarquer des dérives causées par un manque d'attention portée à l'extrait lui-même : quelques candidats ont par exemple pris le texte de Woolf comme prétexte à des placages assez copieux sur le tournant du XX^e siècle, sur le modernisme anglais ou encore sur des aspects de la vie de l'auteur, au point que ceux-ci constituent des parties complètes de leur composition. Si des connaissances sur ces sujets peuvent tout à fait être mobilisées afin de donner force et perspective à l'analyse, elles ne peuvent se substituer à l'analyse attendue.

À l'opposé, certains candidats ont su recourir à ce type de savoir de manière constructive pour en faire quelque chose de convaincant : des informations succinctes mais précises sur le modernisme anglais et son esprit de rupture ont pu, dès l'introduction, permettre d'établir un lien entre le vent nouveau qui soufflait sur le monde artistique de l'époque et l'aspect novateur de la technique narrative utilisée dans cet extrait. À titre d'exemple encore, on opposera de longs exposés sur l'histoire du féminisme, parfois sans lien explicite au texte, à des mentions plus brèves – habilement disséminées au cœur de la démonstration – de la réflexion woolfienne sur la place des femmes dans l'univers patriarcal, réflexion que le texte semblait ici interroger par le prisme subtil de Mrs Ramsay.

➤ L'analyse, ses outils et leur manipulation

L'analyse du texte est un moment crucial, celui d'un contact privilégié entre le lecteur et l'objet de sa réflexion : il faut donc accorder du temps à celle-ci, ce qui suppose un certain nombre de lectures patientes dans le but de mener une enquête scrupuleuse. Elle seule est à même de révéler la structure du passage, son fonctionnement interne, et la diversité de ses potentiels messages. L'adjectif « potentiels » a ici toute son importance, car il ne saurait être question pour le jury d'attendre des candidats une lecture univoque, obéissant à un argument unique que rien ne saurait contredire. Il s'agit plutôt de formuler des postulats, et les meilleures copies sont souvent celles qui parviennent à confronter des intuitions nées d'une pluralité d'angles de lecture. La richesse d'une problématique émane le plus souvent de cette multiplicité de pistes analytiques qui se complètent ou se confrontent, et dans tous les cas se nuancent mutuellement : c'est là la condition pour que l'approche choisie soit le reflet d'une certaine vigueur intellectuelle.

Cela suppose, par conséquent, une approche du texte qui ne saurait être exclusivement diégétique ou symbolique. Il convient au contraire de déployer tout un éventail d'outils analytiques qui, une fois mis en résonance, autorisent l'émergence de pistes d'interprétation. Effectuer des repérages narratifs ou narratologiques, s'interroger sur la focalisation, sur la frontière entre objectivité et subjectivité, identifier des éléments rhétoriques subtils, être attentif à la syntaxe, aux variations de discours, au rythme, aux réseaux temporels, à la métaphoricité du passage, à sa tonalité, à sa poéticité, à sa théâtralité, etc. : voilà autant d'indices qui peuvent permettre d'aborder le texte avec une pluralité d'approches critiques. Attention : il ne s'agit pas de proposer un catalogue de repérages techniques, mais bien de se servir de ceux-ci comme leviers pour une analyse et une interprétation ancrées dans le texte.

Ces repérages, qui doivent être effectués avec soin, sont aussi ce qui permet de justifier les pistes d'analyse choisies par le candidat. Ils sont donc là pour étayer un propos, et non pas pour simplement illustrer les évidences. Ils sont aussi là pour montrer combien le candidat sait se mettre à l'écoute du texte, et illustrer sa sensibilité à l'écriture. En outre, il paraît difficilement concevable de rédiger une partie entière de la démonstration sans qu'un recours à ces repérages ne vienne étayer les arguments avancés. C'est précisément dans le dialogue entre postulats personnels et retours au texte que doit se justifier la démarche et l'argumentation.

➤ La problématique et le plan

La problématique est, à n'en pas douter, ce qui légitime la lecture que le candidat propose du texte dans tout ce qu'elle a de plus personnel. Elle illustre le dynamisme de sa pensée et doit permettre de combattre toute forme de paraphrase descriptive : c'est un contrat passé entre l'auteur de la démonstration et son lecteur, un moment où l'approche de l'extrait est mise en tension, l'instant où surgit un enjeu, un questionnement complexe auquel on ne saurait répondre de manière ferme et définitive. Plutôt que de choisir la clôture, il s'agit bien, en effet, d'ouvrir des pistes d'analyse stimulantes.

Par conséquent, une problématique n'est pas simplement une thématique dont on se demande en quelle mesure elle est pertinente au regard du texte, comme par exemple : « *how does the text by Woolf tackle the notion of gender?* », ou encore « *how does this passage follow the concept of chaos?* ». Ces questions risquent fort de déboucher sur une approche unidimensionnelle, ou au contraire trop large. Il ne s'agit pas non plus d'interroger la façon dont le texte pourrait ou non s'ancrer dans le mouvement littéraire qui l'accueille, comme dans la question « *how is this text part of the modernist vein?* » : ce serait risquer de passer le texte au crible d'une grille de lecture nécessairement limitée, et laisser de nombreuses portes closes. Il ne s'agit pas enfin de centrer le questionnement sur une seule facette du texte, comme par exemple les personnages (« *how is the relationship between the characters handled?* »), question trop souvent rencontrée cette année : un tel choix est généralement peu fructueux puisqu'il restreint la réflexion à un seul constituant du texte, à l'exclusion des autres.

Il est *a contrario* plus opérant de concevoir la problématique comme l'espace où un paradoxe est soulevé, où est pressentie une ambiguïté textuelle que seule l'analyse à venir pourra tenter de circonscrire. Si la forme interrogative n'est absolument pas nécessaire, une problématique ambitieuse pourra se déployer en un ou plusieurs mouvements, et tâchera de faire circuler le sens entre une pluralité d'axes analytiques, comme c'est le cas de cette proposition : « *if the latent confrontation between the characters paves the way for a conflictual text, isn't conflict the manifestation of the tension that shapes the characters' inner questioning?* ». Ou encore celle qui sera déclinée dans la proposition d'introduction ci-après : « *behind the 'myriad impressions' (annex 2) to be found in this passage, how does the text illustrate the fragmentation looming behind the construction of the domestic sphere, and by extension behind modernist means of expressing the self?* ». On notera que ces problématiques conjuguent souvent plusieurs niveaux de lecture, nourrissant dès lors un questionnement riche et pluridimensionnel.

➤ Le rôle des annexes

Comme le sujet proposé est hors programme, les annexes ont pour objet de mettre les candidats à armes égales face au passage. Cela signifie que ces éléments sont avant tout contextuels, et engagent le lecteur sur un terrain ainsi balisé. Ces annexes ne sont donc pas à commenter, mais peuvent servir de levier pour établir un premier contact avec le texte, pour saisir l'inscription de celui-ci dans son temps ou dans une veine d'écriture. Les annexes peuvent aussi suggérer des pistes fructueuses à mobiliser au cours de l'analyse.

Les trois annexes ici proposées remplissaient trois fonctions distinctes et complémentaires : l'annexe 1 (extrait de l'introduction de Hermione Lee) permettait de percevoir la méthode à l'œuvre dans le roman de Woolf, en particulier à travers le travail de « *scene making* », et de saisir l'approche fragmentaire qui caractérise l'écriture de *To the Lighthouse*, où les formes (« *shapes* ») et les regards (« *ways of looking* ») prédominent sur toute autre mode d'ordonnement du sens. L'annexe 2 permettait de prendre du recul sur la philosophie d'écriture de l'auteur, avec un extrait qui consacre le règne du fragment mais aussi de la subjectivité puisque, selon la réflexion ici exposée par Woolf, l'écriture devient dépositaire d'une « myriade d'impressions » que consigne la page, tournant le dos à des formes codées et désuètes que l'auteur rejette. C'est l'extraordinaire niché dans l'ordinaire (« *the life of Monday or Tuesday* ») qui interpelle Woolf et constitue le fondement de sa quête poétique. L'annexe 3, enfin, permettait de rattacher l'extrait à un questionnement plus large sur le genre au sens de *gender*, questionnement cher à Woolf qui, à travers la sphère domestique, vient interroger les structures familiales usuelles et dialoguer avec la littérature victorienne pour soulever la question de ce qu'elle nomme un « problème insoluble » (« *unsolvable problem* »).

Les étapes de la démonstration

➤ L'introduction

Passage inaugural de la copie, l'introduction doit être l'objet de toutes les attentions. Le jury a très souvent eu l'impression que cette étape était envisagée avec trop peu de précision ou de méthode, alors que son rôle déterminant pour la démonstration requiert une technicité qui ne peut être négligée, et qu'il semble opportun de rappeler ici. En effet, l'introduction ne doit pas se résumer à un passage obligé qui autorise artificiellement l'annonce d'une problématique sans lien apparent avec les remarques qui la précèdent. Au contraire, tout depuis l'amorce jusqu'aux premiers jalons textuels doit permettre de construire un cheminement dont la problématique est censée logiquement découler. Il s'agit bien de jeter les bases d'une pensée qui se déploie de concert avec le texte et ses spécificités.

Or trop souvent, les introductions proposées par les candidats souffrent des mêmes défauts : elles énoncent quelques faits contextuels, présentent rapidement la source de manière quasi exclusivement factuelle (auteur, titre, date) pour en venir trop directement à formuler une question que rien ne laissait présager. Il est au contraire conseillé d'envisager l'introduction de manière très progressive, en commençant par une amorce courte mais efficace permettant d'ancrer le texte dans un cadre chronologique ou thématique, avant de poursuivre plus longuement par un éclairage du fonctionnement de l'extrait. Il semble en effet opportun de consacrer la majeure partie de l'introduction à identifier le fonctionnement du texte, depuis la spécificité de sa narration jusqu'à sa dynamique interne (évolution ? stase ?), sans oublier de formuler des remarques sur l'atmosphère qui s'en dégage et sur l'esthétique qui, de prime abord, semble le caractériser. Une proposition d'introduction présentée plus bas, dans les pistes de réflexion, permettra au lecteur de ce rapport de se faire une idée de cette question de la progressivité du propos.

Ainsi, pour le texte de Woolf, choisir d'orienter sa problématique autour de la fragmentation de la sphère domestique et la fragilité conjointe des pensées de Mrs Ramsay ne semblait pouvoir se faire sans avoir préalablement expliqué que le passage offre au moins deux niveaux de lecture : un premier qui permet d'entrer dans une sphère domestique close où les divers participants sont réunis par une dynamique conflictuelle, puis un second qui explique le rôle prépondérant du regard de Mrs Ramsay, en complément de celui de son fils James, dans l'élaboration du sens et dans l'ordonnement de la scène.

➤ La démonstration

La qualité de la démonstration tient à sa clarté et à la logique de sa progression interne. Le fonctionnement des parties doit éviter le catalogue et préférer une évolution dynamique, une organisation réfléchie, où des arguments sont étayés par des micro-analyses, si bien que chaque étape peut se concevoir comme une nouvelle pierre apportée à l'édifice de la réflexion. Bref, il est important que la composition suive un fil

conducteur qui permette de lier les étapes de la démonstration. Cela suppose donc une prise de recul sur les éléments convoqués.

À titre d'exemple, dans le texte à l'étude cette année, certains candidats ont souhaité s'intéresser à une certaine dimension tragique, proposant une forme de catalogue d'éléments permettant de justifier ou de nuancer cette approche, mais s'en sont souvent arrêtés là. Afin d'éprouver la validité de cette idée, il était nécessaire de dépasser l'effet de liste pour démontrer combien la conflictualité des personnages et la potentielle tension en jeu dans l'extrait de Woolf pouvaient donner lieu à la théâtralisation d'un univers à huis clos duquel il ne semble possible de s'échapper que par la pensée, par l'expression d'une subjectivité. Cela suppose de partir de repérages simples, puis de les nuancer pour ensuite prendre du recul sur ce que le tout apporte à la compréhension plus globale du passage.

De même, certains candidats ont su identifier un outil majeur de l'écriture woolfienne, à savoir le discours indirect libre et le courant de conscience auquel il donne accès. Si ce repérage était effectivement bien vu, tous n'ont pas su l'exploiter. Certains en sont restés à l'étape du repérage, pour servir tout au plus la question de la subjectivité. D'autres, en revanche, ont démontré la subtilité de ce discours qui révèle la complexité d'une pensée entrelacée à la voix narrative, qui anime/enrichit la structure diégétique d'une pluralité de voix.

➤ La conclusion

Considérée à tort comme un résumé, ou rédigée à la hâte, la conclusion souffre trop souvent de sa place finale dans la copie, alors que c'est précisément cela qui doit lui donner tout son sens. Plus qu'une redite condensée des idées exposées précédemment, il s'agit bien d'un moment à part entière de la démonstration ; certes, c'est l'espace d'une synthèse, mais surtout celui d'un regard porté sur un cheminement, d'une prise de recul. Son objectif est de montrer comment l'ensemble de la démonstration a tenté de mettre au jour la complexité de la problématique posée dans l'introduction. Il ne s'agit par conséquent pas de répondre à cette problématique et de la clore, mais de montrer, alors que la réflexion touche à sa fin, combien la question qui la porte a permis de susciter – et continue de susciter dans l'esprit du candidat – un dialogue fertile avec le texte. Nul besoin de mentionner à tout prix une autre œuvre ou un autre courant de pensée pour garantir une ouverture : là encore, s'il est possible de créer des ponts avec d'autres références, il est nécessaire que cela se fasse au service de la démonstration.

Pistes de réflexion

➤ Présentation de l'extrait et de ses enjeux

Ce passage est issu de la première partie du roman de Virginia Woolf. *To The Lighthouse* est une œuvre-clé du modernisme anglais qui offre une illustration de l'inventivité et de la poéticité de son auteure appelée à dire l'expérience humaine en prenant le contrepoint des techniques victoriennes, celles qui avaient érigé les notions d'intrigue et de *mimesis* en canon. Dans le roman comme dans cet extrait, Woolf choisit de tourner le dos aux conventions d'écriture pour tenter de dire autrement le rapport de l'individu au monde, et mettre au jour ce qu'elle nomme « *the inadequacy of human relationships* » (l. 70-1). Pour cela, il est question d'ouvrir les portes d'un espace intime : celui d'une sphère domestique en apparence figée, close (« *enclosed* », pour reprendre le verbe de la ligne 48) où l'on découvre des personnages qui laissent entendre leurs pensées et leurs émotions au rythme de silences ou de doutes, auxquels on accède de manière fragmentaire, pour mieux voir la structure familiale traditionnelle voler en éclat, son tissu (« *fabric* » l. 44) s'effiloche.

C'est donc un extrait qui, de par son esthétique et son style, permet d'interroger la relation de l'art au quotidien, mais aussi d'aborder des problématiques plus profondes telles que les relations intersubjectives, la complexité d'un regard porté sur le monde, la subjectivité de l'expérience, l'impalpable collusion de ressentis, les troubles d'une conscience, les soubresauts d'une pensée tumultueuse, l'impact de la doxa sur cette même pensée. Un texte pluriel, dont l'écriture donne l'impression de désobéir à toute forme de logique externe – notamment celle du temps chronologique qui semble s'absenter au profit d'un temps subjectif – pour préférer suivre le courant de consciences plurielles.

En pénétrant dans cet espace privé symbolique que représente la cellule familiale des Ramsay, Woolf ouvre les portes de ce qu'elle nomme « *the life of Monday or Tuesday* » (annexe 2) par le prisme d'un regard qui change à la mesure des glissements de focalisation. Ces glissements (ou « *ways of looking* » – annexe 1) interrogent les façons d'observer et de dire le réel à cet instant de l'histoire littéraire où les vieilles recettes (« *the accepted style* » – annexe 2) paraissent obsolètes. Plusieurs axes d'étude se dessinent :

- une perspective narrative met au jour la complexité d'une écriture qui refuse l'autorité d'une seule voix péremptoire et lui préfère une pluralité de points de vue subjectifs (annexe 1) ;

- une perspective symbolique où l'accès au sens est fragmentaire, dépendant d'une perception intime des événements dans un texte dépositaire d'une « myriade d'impressions » (annexe 2) livrées, pour paraphraser Woolf, dans l'ordre où elle surgissent à la pensée ;
- une réflexion sur les postures et rôles usuels (homme/femme, père/mère), avec une perspective qui met à mal les traditions (désacralisation de l'autorité masculine, avènement progressif d'une pensée féminine – annexe 3) ;
- une perspective plus métatextuelle où l'écriture interroge ses propres moyens afin de mettre au jour ce qu'il est ou non possible de dire, de montrer, de dissimuler.

➤ Exemple d'introduction

<p>Written at the dawn of the 20th century, at a time when the world was facing a series of unprecedented crises, from the strife imposed by World War One to the jolts induced by new scientific and technical discoveries, the narrative of <i>To The Lighthouse</i> proposes to envisage the world from a different angle, following a remarkable conflation of perspectives. *Choosing to focus on the Ramsay family, and to enter a private, domestic sphere, the passage under study lays the emphasis on the complexity of human relationships, as if to prove that the above-mentioned universal crises subtly ricocheted on a more intimate level. If the decision to focus on a family nexus apparently calls for simplicity, the tableau that is here drawn on the page is far from being simple. Indeed, the reader is immediately plunged into a heavily charged atmosphere where the unspoken prevails, and where the relationships are far from smooth. The text starts off by exhibiting the tensions that lie at the heart of the father-son relationship, and soon diverts from this conflictual meditation to better make room for Mrs Ramsay's inner reflections. The shift from the son's to the mother's point of view seems to go together with a desire to overpass the conflict, to take a (feminine) stance over the initial (masculine) turmoil and bring back serenity, transcending the latent tension that oozes through the first lines. But her intervention also reveals that the main objective in the passage is not so much to solve a problem as to "look within" (annex 2), i.e. to explore the intimate impressions experienced by the various focalizers so as to better experience how complex their perception of the moment can appear. Both Mrs Ramsay and her son offer personal "ways of looking" (annex 1) at the situation, suggesting that the narrative is the locus of fluctuations that it strives to put into shape in an unusual way, going against all forms of "accepted style" (annex 2).*</p> <p>As a result, it would be interesting to wonder how, behind the 'myriad impressions' (annex 2) to be found in this passage, the text explores the fragmentation at stake in the construction of the domestic sphere, and by extension reflects upon the profundity of self-questioning through artistic means. To do so, it seems interesting to focus first on the tensions born of the co-presence of different « ways of looking » that guide the narrative. Such tensions pave the way for the logic of paradox which invades the scene, offering a major key to understand the complexity at stake in this passage. Finally, the text gives the possibility to reflect on the fertility of creation and personal meditation as means to transcend the ordinariness of human experience.</p>	<p>Amorce contextualisante</p> <p>*Entrée progressive dans le texte*</p> <p>Problématique</p> <p>Annonce de plan</p>
--	--

➤ Axes d'étude possibles

1. « Ways of looking » : tensions, subjectivité, prisme du regard

L'extrait s'ouvre sur le quotidien d'une scène en apparence ordinaire réunissant un père, une mère et un fils. Mais ce tableau révèle de nombreuses aspérités et tensions :

- d'abord, on découvre que le mythe patriarcal – porté par Mr Ramsay en *pater familias* et présent de manière subtile mais angoissante (« *exactingness and egotism* » l. 3 ; « *twang and twitter* » l. 4) – est mis en échec (répétition obsessionnelle de l'expression « *he is a failure* ») : Mr Ramsay dépend d'une famille qui est sommée de lui procurer le (ré)confort escompté. Son échec annihile la position d'autorité traditionnellement associée à la sphère masculine. La demeure, symbole de la sacrosainte

sphère familiale, est le lieu d'un rêve de plénitude (connoté par la répétition du verbe « *fill* » par exemple), ici inassouvi ;

- il est ensuite question d'une tension entre James et son père : le premier paragraphe s'écrit à l'aune du conflit œdipien exacerbé par une syntaxe et un lexique à charge (anaphores dans le premier paragraphe, accumulations paratactiques), ouvrant le texte sur une tension agonistique aux accents tragiques (notamment avec l'ambition masculine comme vectrice d'*hamartia*) ;
- plus loin dans le texte, la tension est aussi celle de Mrs Ramsay avec elle-même, tiraillée entre le soutien qu'elle souhaite procurer à son époux et le sentiment d'être contrainte de jouer un rôle qui n'est qu'imposture, simple réponse aux attendus d'une doxa péremptoirement relayée par des marqueurs de modalité (« *He must have sympathy. He must be assured...* », l. 24) ;
- une autre tension se manifeste enfin entre le dit et le non-dit : entre le trop-plein du texte privilégiant l'accumulation (les pensées des personnages se déversent sur la page telles ces « *innumerable atoms* » décrits dans l'annexe 2) et l'absence de toute forme d'échange, de communication entre personnages voués au silence (surtout Mr Ramsay dont la voix est quasiment tue de bout en bout et qui quitte la scène « rempli » de ses mots à elle (« *filled with her words* » l. 40).

Seul le glissement de focalisation entre les deux premiers paragraphes, qui pourrait passer pour un hiatus textuel, est en fait paradoxalement un moyen de faire fusionner mère et fils face à un Mr Ramsay frappé de « stérilité » (« *fatal sterility* » l. 14).

2. « *An unsolvable problem* » : le paradoxe au cœur du texte

La préoccupation centrale de l'extrait réside dans le questionnement ambivalent que Mrs Ramsay engage avec elle-même, porté par des éclats de discours indirect libre et une polyphonie de voix qui s'enchevêtrent et se télescopent. Qui plus est, Mrs Ramsay oscille entre ce qui est attendu d'elle et ses interrogations plus profondes.

- d'une part, elle demeure fidèle à la figure de l'ange domestique (consacrée par Coventry Patmore dans son célèbre poème du 1845). C'est une épouse modèle appelée à assumer une fonction (« *her proper function* » l. 73), à une jouer un rôle, celui de soutien (« *a nurse* » l. 32, « *to surround and protect* » l. 35-6) : l'idéologie victorienne demeure solidement ancrée dans son discours et le texte rappelle aussi, d'une certaine façon, le triptyque de George E. Hicks (*Woman's Mission*, 1863). La répétition de « *flashed her needles* » illustre ce rôle cosmétique et mécanique sous-jacent auquel elle demeure assignée d'un bout à l'autre de l'extrait, rôle qui tisse les contours d'un modèle auquel elle semble sommée de correspondre ;
- et pourtant, la majeure partie du texte s'écrit à l'aune du courant de conscience de Mrs Ramsay pour mieux mettre au jour les tensions qui habitent son esprit aussi méandreux que la syntaxe qui le relaie. À partir de la ligne 48, le texte s'ouvre sur une méditation aux accents métaphysiques qui s'arc-boute à la lecture que fait Mrs Ramsay d'un conte de Grimm, conte mettant en scène une figure féminine (« *The Fisherman's Wife* »), qui joue pour elle le rôle de surface de projection.

Le résultat est l'impression d'une insatisfaction : celle de Mrs Ramsay face à ce rôle figé auquel sa vie de famille la rive, laissant surgir l'expression de doutes (utilisation de questions) ou d'indicible (« *not being able to tell* » l. 60) allant jusqu'à la fragmentation (« *discomposed her* » l. 60). Empêtrée dans la répétition, la pensée se morcèle ; l'accès à la vérité se dérobe, la symbiose des êtres semble impossible, l'accord parfait (« *two notes sounding together* » l. 67) devient disharmonique.

3. « *The rapture of successful creation* »

Face à l'insatisfaction, le texte étonne enfin par les moyens mis en œuvre pour laisser émerger une forme d'échappatoire véhiculée par la création :

- si Mrs Ramsay achoppe sur l'indicible, l'incommunicabilité, le texte semble compenser ce manque par la force créatrice de la lettre qui relaie les pensées du personnage féminin. En effet, on est frappé par la poéticité de cette écriture qui traduit avec brio les tourments et les obsessions d'une narration qui privilégie les métaphores vives et les hypallages (voir par exemple « *like a beak of brass* » l. 15, « *a column of spray* » l. 12, « *a rain of energy* » l. 11) ;
- la créativité de Mrs Ramsay, personnage féminin à l'heure du bilan, est également perceptible avec l'image récurrente des « *flashing needles* », qui, en étincelant, parent le texte d'un éclat esthétique et font rimer texte et textile, à tel point que Mrs Ramsay elle aussi se présente métonymiquement comme « *a fabric* » (l. 44), produit et ouvrage délicat d'une pensée en cours d'élaboration que la profusion des verbes en -ING identifie à une subjectivité latente, dilatée, qui voit se déployer devant elle une pluralité d'événements disparates qu'elle tente de réconcilier ;
- enfin, le prisme du conte assimile Mrs Ramsay à la sphère créative : cette structure littéraire figée devient un miroir déformant du texte, moyen d'interroger la posture traditionnellement assignée aux femmes et désormais mise en doute. Si, comme le rappelle Walter Benjamin dans son célèbre essai

« Le Narrateur » (1936), la figure du conteur est tombée en désuétude en ce début de XX^e siècle, à cet instant de l'Histoire où les hommes sont revenus muets des tranchées, alors la forme littéraire du « *tale* », ici convoquée de manière anecdotique, n'a de valeur qu'en ce qu'elle semble précisément inopérante, vouée à demeurer au mieux une musique de fond, une parole inaudible. L'écriture de Woolf naît sur la page à rebours du conte de fées, de toute structure (entre autres littéraire) figée, désormais devenue inefficace pour circonscrire l'expérience humaine.

Ce texte de Woolf permet donc de redéfinir la littérature comme espace dans lequel on peut espérer accéder, subtilement, à une forme d'exaltation et de sublime (« *exaltation and sublimity* » l. 2), où « quelque chose d'autre » (« *the other thing* » l. 62), tente de se faire jour. Aux prises avec l'indicible, le texte finit par rougeoyer et s'empourprer (« *all aglow* » l. 26), par happer son lecteur dans une spirale d'émotions interconnectées ; et, comme le laisse entendre l'expression « *burning and illuminating* » (l. 13), l'écriture semble, telle la flamme créatrice, se consumer pour mieux laisser scintiller, dans l'entre-deux des lignes, la poéticité du verbe.

Hubert Malfray, professeur de classes préparatoires au lycée Claude-Fauriel de Saint-Etienne.

2.1.2. Sujet de civilisation

Pour la session 2021 du concours, le texte de civilisation à analyser était un extrait de l'autobiographie de Beatrice Webb, *My Apprenticeship* (publiée en 1926), intitulé « Chapter VII: Why I Became a Socialist » (p. 393-396). Ce dernier permettait d'aborder le XIX^e siècle en Grande-Bretagne, en revenant en particulier sur la thématique de l'industrialisation massive du pays et ses effets, positifs et négatifs, sur les ouvriers. La révolution industrielle en Grande-Bretagne, les penseurs libéraux et les détracteurs du système capitaliste (au sens large) représentent un ensemble de connaissances classiques pour un futur professeur agrégé d'anglais. Ce sujet avait ainsi pour objet d'explorer la critique de ce système industriel capitaliste, jugé néfaste par Beatrice Webb, une intellectuelle « socialiste » dite « fabienne », alors que l'on a tendance à se souvenir plus communément des critiques émises par Karl Marx, Friedrich Engels, William Morris, Sydney Webb ou Keir Hardie (pour ne citer qu'eux).

Ce contexte socio-économique devait être envisagé au regard des développements de la phase de démocratisation du pays. Après les trois réformes électorales de 1832, 1867 et 1884 (*The three Reform Acts*), la Grande-Bretagne n'était pas devenue un pays démocratique : seuls 27 % de la population adulte (âgée de 21 ans ou plus) avaient le droit de voter. Toutes les femmes et 40 % des hommes étaient encore exclus du suffrage (seuls les propriétaires pouvaient voter). Ainsi, la loi de 1832 n'avait pas donné le droit de vote aux classes laborieuses. Quant à la loi de 1867, elle doubla la taille de l'électorat (de 1,36 million à 2,46 millions). La plupart des nouveaux électeurs furent des ouvriers vivant dans des villes, alors que dans les comtés, tous les ouvriers agricoles n'obtinrent pas le droit de vote, tout comme les mineurs vivant dans des villages ruraux. La troisième réforme électorale donna le droit de vote à tous les hommes propriétaires dans les comtés : au total, 5,7 millions d'hommes pouvaient désormais voter⁵. Par conséquent, les ouvriers non qualifiés n'avaient ni le droit de vote à la fin du siècle, ni aucun parti politique pour les représenter et défendre leurs intérêts au parlement de Westminster puisque le parti travailliste ne fut créé officiellement qu'au début du siècle suivant en 1906.

Rappelons également que le mouvement chartiste ne réussit pas à faire avancer la cause du suffrage universel entre 1838 et 1848, et que depuis le milieu du siècle, les syndicats soutenaient principalement les ouvriers qualifiés, laissant ainsi la masse des ouvriers peu qualifiés sans défense dans une Grande-Bretagne devenue à la fois « l'atelier-monde » et un système capitaliste souvent dénoncé comme néfaste. Ce ne fut qu'à partir des années 1880, à l'arrivée du « nouveau syndicalisme » (*New Trade Unionism*) que les syndicats se mirent à défendre également les intérêts des ouvriers non qualifiés et que le pays assista à des grèves devenues célèbres, telles que celle dans le secteur de la fabrication des allumettes entreprise par des femmes et des jeunes filles à Londres en 1888. La toute fin de siècle fut aussi marquée par la question de la pauvreté, devenue centrale aux yeux de Charles Booth qui entreprit des recherches de terrain à Londres, dont les résultats furent publiés entre 1899 et 1903. Dans le texte à commenter, Beatrice Webb porte un regard critique sur ses années de formation auprès de ce chercheur en sciences sociales et reconnaît dans ce passage avoir changé quelque peu d'optique à cause des événements de 1917, qui éclatèrent en URSS peu de temps avant l'écriture de son autobiographie (l. 1-5).

⁵ Norman Lowe, *Mastering Modern British History* (4th edition), Basingstoke, Palgrave Macmillan, (1984) 2009, p. 6, 75, 113 & 285.

Enjeux et structuration du document

L'extrait proposé est construit autour d'une structure claire et facilement identifiable par les candidats, tant la dynamique argumentaire de Beatrice Webb tourne autour d'expressions pivots, telles que « *a stupendous success and a tragic failure* » (l. 15) et « *But I wanted also to discover whether there was any practicable alternative to the dictatorship of the capitalist in industry* » (l. 57-59). Remarquons ainsi que l'auteure introduit l'objet de son discours au début du deuxième paragraphe (« *The industrial revolution in Britain* », l. 6), mais nuance l'idée de son succès spectaculaire (« *outstanding success* », l. 21), découlant de cette phase d'industrialisation massive du pays, dès le paragraphe suivant (« *On the other hand, that same revolution had deprived the manual workers of etc.* », l. 25). Puis, elle réfléchit à une « alternative » viable à ce système capitaliste néfaste (l. 58, 61 & 67), qu'elle qualifie même de « *dictatorship* » (l. 58). Enfin, en guise de conclusion de cet extrait, elle concède a posteriori que sa méthodologie d'observation des classes ouvrières, reposant sur l'approche de son mentor Charles Booth, n'était en fait pas satisfaisante (« *There were, however, drawbacks to such a scheme of enquiry* », l. 78).

Pour tenir compte de la formation de l'auteure et de son positionnement politique, les candidats étaient amenés à définir ce qu'être « socialiste fabien » voulait dire au XIX^e siècle, et à s'interroger sur la méthode, le point de vue et le statut de Beatrice Webb : en d'autres termes, prendre du recul avec la dimension autobiographique du document. Par ailleurs, on peut s'attendre à ce qu'un futur professeur agrégé d'anglais contextualise des références très connues et utilisées par Beatrice Webb comme « *the workshop of the world* » (l. 22), « *The Wealth of Nations and Adam Smith* » (l. 20-21) ou « *capitalism* » (employé au lieu de *free trade* ou *laissez-faire*), ou encore celles sur les syndicats au XIX^e siècle (« *trade unions* »), les deux partis politiques de l'époque (*Conservative and Liberal Parties*) et les idées philanthropiques à l'époque victorienne.

De manière synoptique, le sujet regorgeait de nombreuses références civilisationnelles (qui n'étaient pas toutes à analyser) que de bons candidats ont su repérer et utiliser dans leur commentaire, car ils ont pris soin de les accompagner de micro-analyses. On pouvait ainsi procéder au repérage suivant dans une première étape pendant le travail fait au brouillon :

- l. 7-8: the enclosure movement: the end of the open field system: propertyless farmers decided to go to big cities to find industrial work.
- l. 11: a new social class emerged: an industrialist middle class.
- l. 12: children and women working in factories (see *appendix 3*: the Factory Acts).
- l. 12-13: “*struggling like rats in a bag*”: social Darwinism. Herbert Spencer's ideas.
- l. 15-16: new machines/new inventions: development of the Factory system.
- l. 20-21: Adam Smith's capitalist ideas.
- l. 22: the “*workshop of the world*”.
- l. 23: “*the Napoleonic Wars*” (1793-1815).
- l. 24: the “*ruling oligarchy*”, that is, before the first reform act (1832), the aristocracy/landowners who ruled the country.
- l. 28 + l. 36-37+ l. 58: Marxist undertone.
- l. 31: references to Chadwick and Engels.
- l. 36: Trade unions (see *appendix 4*).
- l. 37-38: reference to the Chartist movement and the Reform Acts.
- l. 39: textile (meaning ‘the cotton age’ during the industrial revolution).
- l. 41: iron and coal (meaning ‘the railway age’ during the industrial revolution).
- l. 44: Factory Acts (see *appendix 3*).
- l. 45: Trade Unions (see *appendix 4*).
- l. 52: “*political enfranchisement*”: the Reform Acts.
- l. 61: *Fabian Essays* (see *appendix 2*).
- l. 63: Social Democratic Federation. Founded in June 1881, but did not add the “Social” to its name until 1884. By then it had also become socialist, in a Marxist sense (though neither Marx himself nor Engels supported it), under the influence of H. M. Hyndman.
- l. 69: “*Liberal philanthropists*”: the seeds of New Liberalism.

Cette exploitation de connaissances civilisationnelles a été valorisée à partir du moment où elle était faite à bon escient sans entraver la méthodologie du commentaire ni se substituer à l'exercice de l'épreuve (il fallait éviter de copieux placages de connaissances ou des poncifs sur la révolution industrielle et ne pas tomber dans un exercice de dissertation sur cette dernière qui aurait mis le texte à commenter de côté). Même s'il s'agit d'une épreuve de commentaire hors programme, rappelons clairement ici qu'un minimum de connaissances civilisationnelles est exigible pour ce concours, tout comme un socle de connaissances et de repères culturels est indispensable à un futur professeur agrégé qui devra intégrer des objectifs culturels à

ses séquences. Certains candidats ont su puiser dans leurs connaissances pour élaborer des commentaires satisfaisants.

Avant de se lancer dans une analyse détaillée, les candidats devaient donc avoir repéré un certain nombre d'enjeux. À ce stade, donnons simplement, sans hiérarchisation, quelques éléments saillants qui méritaient d'être analysés, tels que les diverses raisons qui poussèrent l'auteure à examiner la situation économique, sociale et politique des classes laborieuses à l'époque et à porter un regard critique *a posteriori* dans les années 1920 sur ses observations et sa méthodologie de chercheuse en sciences sociales, héritée de Charles Booth. Les candidats devaient également être amenés à expliquer la vision paradoxale de l'auteure sur la révolution industrielle. Quel regard portait-elle sur les classes ouvrières ? Comment ces dernières étaient, selon elle, en capacité ou non de renverser le système industriel capitaliste qui les exploitait et de s'organiser sans l'appui réel de syndicats ni de représentation politique ? Comment Beatrice Webb présentait-elle une alternative viable à ce système ? Comment expliquer le positionnement politique de l'auteure (« *a Fabian socialist* ») dans une perspective d'histoire des idées, alors qu'à l'époque victorienne, il n'y avait toujours que deux grands partis politiques (le Parti libéral et le Parti conservateur) ? Enfin, on peut se demander quel fut à l'époque l'impact des philanthropes, désireux d'améliorer la condition sociale des plus démunis.

Les annexes qui accompagnent le texte à commenter et qui jouent un rôle essentiel pour aider à contextualiser le document et quelques références majeures, ainsi qu'à appréhender le point de vue de l'auteure, sont souvent mal utilisées par les candidats. Répétons encore une fois ici, afin d'éviter une erreur trop souvent répandue après plusieurs années d'existence de ce concours, que les annexes ne doivent pas être commentées, ni citées abondamment dans les commentaires. Leur but est vraiment de permettre aux candidats de bien cerner les enjeux du texte et de la période à l'étude.

Utilisation des annexes par les candidats

L'annexe 1 donne des informations sur l'auteure et sur le texte à commenter, à visée autobiographique (« *from a biographical perspective as, indeed, she encouraged us to do in My Apprenticeship* »). Elle explique aussi la relation de Beatrice Potter (son nom de naissance) avec Charles Booth, éclairant ainsi les premier et dernier paragraphes du document. Enfin, elle donne à réfléchir sur le rôle que cette dernière a pu jouer à l'époque (au départ « *a social investigator* »), sur son statut par la suite et sur la nette évolution dans le parcours professionnel et politique de l'auteure (« *a much more historically aware student of social institutions as well as a socialist activist* »).

L'annexe 2 permet de saisir la référence du texte (« *Fabian Essays* », l. 76) et de s'interroger davantage sur le positionnement politique de Beatrice Webb. On comprend qu'elle rejette une solution marxiste visant à altérer le système capitaliste découlant de la révolution industrielle en Grande-Bretagne par le biais d'une révolution populaire qui engendrerait la violence : référence à la révolution russe de 1917 (l. 3-5) et à la *Social Democratic Federation* influencée par les thèses de Marx : « ... *were at the time preaching what seemed to me nothing but a catastrophic overturning of the existing order, by forces of whose existence I saw no sign, in order to substitute what appeared to me the vaguest of incomprehensible utopias.* » l. 63-66). Enfin, l'annexe confirme le fait que Beatrice Potter était mariée à Sydney Webb. Les candidats pouvaient ainsi voir dans quelle mesure l'auteure se détache d'une analyse marxiste, même si elle emploie une terminologie de la sorte (« *the proletariat* », l. 35, par exemple) et évoque l'idée d'exploitation, d'aliénation, et d'expropriation des ouvriers, ce qui fait bien d'elle une socialiste fabienne qui cherche à améliorer la condition des ouvriers par des canaux légaux (comme par la loi ou une organisation des ouvriers au sein des usines).

L'annexe 3 rappelle ce que furent les *Factory Acts* (donnant ainsi un éclairage intéressant sur la référence à la ligne 44). Cette annexe avait pour but de permettre aux candidats de prendre en compte le fait que les différents gouvernements libéraux et conservateurs ont, dans une certaine mesure, essayé de réguler les conditions de travail des ouvriers afin de juguler un capitalisme sauvage qui amenait les usines à compresser toujours plus les coûts de production.

L'annexe 4 donne quelques informations sur le rôle des syndicats en Grande-Bretagne au XIX^e siècle afin que les candidats appréhendent bien les références de Beatrice Webb sur les « *trade unions* » (l. 36, 45, 53, 68).

Langue

Une très bonne maîtrise de la langue ainsi qu'une précision lexicale sont attendues. Il apparaît donc nécessaire d'encourager les candidats à apprendre davantage de tournures idiomatiques ou de vocabulaire précis pendant l'année de préparation, ainsi qu'à préserver un temps de relecture suffisant avant la fin de l'épreuve afin de relire soigneusement leur composition.

Le jury souhaite attirer l'attention ici sur l'orthographe de mots usuels, tels que : « **development/developped/developping* », « **machinary* », « **trionph* », « **benifits* », « **abandoned* », « **wich* », « **substancial* » et « **revolutionnary* ». Les barbarismes (« **representants* », « **put devoid of* » ou « **life cost* ») sont à éliminer, ainsi que les confusions élémentaires entre « *economic* » et « *economical* », « *critic* » et « *criticism* », « *labourers* » et « *labour* », « *closed to* » et « *close to* », ou encore entre « *belief* » et « *believe* ». De nombreuses imprécisions ont été relevées sur la détermination des noms : « **the capitalism* », « **such Ø goal* », « **Ø industrial revolution* », « **Ø Russian revolution* », « **the British society* », « **on Ø one hand/on Ø other hand* », et sur la formation du génitif « **Beatrice Webb reflexion* ». De même, les candidats doivent être vigilants avec le pluriel des noms : « **the capitalist/the employer are* », « **a series of legislation* », ou encore « **one of the founder* ». Il reste encore trop d'erreurs portant sur le domaine verbal, telles que « **did she called* », « **did the story took* », « **how did it led to* », « **which had not always ensure* », « **who starting fighting* », « **Beatrice Webb seem/seek* », « **it lead the author* », ou encore « **she does not criticized* ». Il n'est pas acceptable que les candidats fassent des fautes de verbes irréguliers : le jury a trouvé dans plusieurs copies « **shun* » (participe passé) au lieu de « *shone* ».

Rappel de conseils méthodologiques

Dans les lignes qui suivent, les exigences du commentaire civilisationnel sont rappelées.

Tout d'abord, un commentaire de texte doit être bien présenté : certains candidats indiquent les numéros des parties dans le commentaire, comme si ces dernières étaient des grands titres, et font de même pour les sous-parties qui comportent un titre explicite. Rappelons qu'il s'agit pour les candidats de rédiger un commentaire avec des transitions entre les différentes parties de l'analyse et non un plan détaillé.

Par ailleurs, redisons qu'une analyse du texte au fil de la plume, non problématisée, ni structurée, n'est pas conforme à l'exercice. Une annonce très claire de problématique et de plan à la fin de l'introduction est attendue. Par exemple, une introduction qui indique : « *to comment this text, first of all I will start by introducing who is the author, when and where did the story took place and why did she called her book "my apprenticeship"* » laisse à penser que le candidat ne s'est pas préparé à l'épreuve, et n'a pas non plus lu les rapports du jury des sessions précédentes.

Certaines problématiques sont floues, peu resserrées ou trop restrictives car elles ne permettent pas d'appréhender l'analyse d'un aspect essentiel du texte. Le jury rencontre parfois une série de questions au lieu d'une véritable étape de problématisation. Une problématique centrée essentiellement sur l'auteur du texte et non sur le document, et qui se décline en une multitude de questions toutes similaires, n'est pas opérante. De même, il faut éviter des phrases très générales, passe-partout, qui ne sont pas des problématiques, telles que : « *in the following paragraphs, we are going to analyze these problematic issues* ». Une problématique efficace conduit à l'élaboration d'un plan dynamique ; un plan thématique au contraire empêche les candidats de proposer une réelle démonstration. On a trouvé par exemple : « *I) Beatrice Potter tries to remain factual. II) How she positions herself as a juror for the successes and failures of the movement she investigated. III) How democracy and fellowship prevail over everything else.* » Ce plan mécanique souffre d'un manque de problématisation efficace. La première partie est une analyse linguistique et stylistique du document. La deuxième partie paraphrase le document et n'apporte aucune connaissance personnelle. La troisième partie montre les mêmes problèmes que précédemment. Il en allait de même pour le plan suivant qui avait le défaut d'être purement thématique et non dynamique : « *I) The living and working conditions of the working class. II) Measures that made these conditions better and the Trade Unions 3) Alternatives that Webb thinks could be a solution and how she later doubts about them* ».

Quelques copies ont utilisé le contexte de 1926 (date de publication de l'autobiographie de l'auteur) pour le plaquer sur les intentions de l'auteur à l'époque victorienne, ce qui les a amenées à surinterpréter le contexte des années 1920 et à en faire un appel à l'unité contre la montée des dictatures en Europe. Cette interprétation a donné lieu à une problématique qui a manqué son objet et à une présentation caricaturale des idées « socialistes fabiennes » de l'auteur.

Pour l'architecture générale de la composition, il est nécessaire de respecter la structure du commentaire qui repose sur une introduction substantielle visant à bien identifier les enjeux du document et le point de vue de l'auteur, à contextualiser et à dégager une problématique qui va permettre un développement dynamique intégrant des citations et des micro-analyses, des transitions et une conclusion complète qui, avant de faire une ouverture, montre que la problématique a bien été traitée. Certaines copies étaient inachevées, faisant totalement l'impasse sur la dernière partie annoncée ou sur la conclusion. Le jury a, en revanche, apprécié les analyses bien structurées et les transitions efficaces, permettant aux différents paragraphes et parties de s'articuler et de s'enchaîner de manière logique.

Enfin, un commentaire de texte ne peut se réduire à de la simple paraphrase, ou se transformer en dissertation sans aucune référence au document. Les candidats ne doivent pas négliger le temps qui doit être consacré à la lecture du document afin d'éviter des contresens et à celle des annexes qui facilitent la contextualisation.

Traitement du sujet – quelques pistes possibles pour l'élaboration d'un commentaire

Une problématisation de l'extrait pouvait être :

To analyse Beatrice Webb's view on the paradoxical effects of capitalism stemming from the industrial revolution in Britain, as she was trying to consider ways (or 'alternatives') to improve the workers' working and living conditions in such an economic system. → sachant qu'à l'issue des trois réformes électorales de 1832, 1867 et 1884, tous les ouvriers n'obtinrent pas le droit de vote et n'avaient pas de parti politique pour les représenter et défendre leurs intérêts au sein du parlement de Westminster, et que les syndicats n'étaient pas représentatifs de l'ensemble des travailleurs avant les années 1880.

Ce questionnement découlait ainsi des mots-clés de l'extrait, signalés plus haut dans ce rapport, que l'on indiquera de nouveau ci-après : « *a stupendous **success** and a tragic **failure*** » (l. 15) et « *But I wanted also to discover whether there was any practicable **alternative** to the dictatorship of the capitalist in industry* » (l. 57-59).

Trois axes peuvent être dégagés pour analyser les enjeux majeurs du document :

I) How Britain became the « workshop of the world ». What did it mean? **(at a national level, within British society)**

- From theory to practice: from Adam Smith's laissez-faire ideas to free trade and the implementation of a capitalist system.
- Use of new techniques/new machinery → from a domestic system to a factory system.
- How the workers benefited from such an economic system, while there was the emergence of a new industrial middle class.
- The first stage of Britain's economic development was the agrarian revolution (the enclosure movement, the end of the open field system: propertyless farmers moved to industrial cities).
- Industrial development/the Factory system: the main aim was to produce more. The Factory Acts seemed to be beneficial to the workers: development of Sunday schools for example. The workers benefited from 'team-work' and 'cooperation'.

II) But in practice the capitalist system turned out to be much more detrimental to the workers **(at the level of the "proletariat")**

- Marxist ideas of exploitation, alienation, expropriation, class structure: bourgeois order, etc.
- The workers' living conditions: Engels, Chadwick. Also the idea of a "cash nexus". (See to what extent Beatrice Webb offers a traditional left-wing criticism of the workers' predicament).
- Social Darwinism (Spencer)
- The poor/unskilled workers were not enfranchised.
- The effects of the Factory Acts as a regulatory means of working conditions were limited in practice.
- The role and limited actions of the trade unions which, until 1880s and "New Unionism", did not defend the interests of unskilled workers who were exploited.

III) What about **an alternative** to this system of adverse effects? **(an analysis of Beatrice Webb's status and approach)**

- Beatrice Webb rules out a Marxist revolution (the "*Russian revolution*": "*violence*", (l. 4) and that of the Social Democratic Federation: "*by forces*", l. 65), even though she had been inspired by the way Marx and Engels had criticized capitalism and the industrial revolution in Great Britain.
- A solution should be found at the level of factories: "*the Co-operative Movement*" – see appendix 2: "*the Fabians were supportive of democracy in the workplace as well as in politics*".
- Her view on the "*experiment*" (it recalls Robert Owen's communitarianism which had turned out to be a huge failure in the end).
- What about philanthropy? The seeds of New Liberalism ("*Liberal philanthropists*", l. 69).
- Her doubts about taking advantage of observations: what methodology? How to sketch out such an alternative? How to introduce an alternative: North/London divide?
- Was Beatrice Webb already a Fabian? A left-wing activist? Or just a student of sociology attempting to use a scientific approach to socio-economic issues?

Toutes ces idées doivent bien évidemment être développées et mises en regard avec des citations ou des passages du document, lequel(le)s doivent être accompagné(e)s, autant que possible, de micro-analyses.

Si le candidat a de bonnes connaissances culturelles pertinentes avec l'argument qu'il est en train de développer dans son commentaire, il peut y avoir recours afin que le jury puisse valoriser son analyse. Pour voir des commentaires entièrement rédigés, nous conseillons aux candidats encore fragiles pour ce qui est de la méthodologie de l'exercice demandé au concours de se reporter aux rapports du jury des sessions précédentes.

Pour finir, à titre d'exemple, le jury a particulièrement apprécié l'approche analytique suivante :

« *To examine Beatrice Webb's peculiar posture, which entails both a genuine concern for the new proletariat and a more elitist vision of left-wing politics through gradual reforms and the celebration of a class-based collective identity.*

- I) *Webb's assessment of the Industrial Revolution, laissez-faire capitalism, transformations of jobs, and how Britain benefited from it.*
- II) *Webb's concern of the social questions: horrendous conditions, the rise of collective actions and reforms*
- III) *Social experiment by the workers or an intellectual journey from an elitist social activist »*

Stéphane Porion, maître de conférences à l'Université de Tours.

2.2. Deuxième partie de l'épreuve de composition : exercice de traduction

Introduction

Une version était proposée en cette session 2021 de l'agrégation d'anglais spéciale docteurs, conformément aux textes officiels qui établissent que la seconde partie de l'épreuve d'admissibilité du concours consiste « soit en une traduction en français d'une partie du texte retenu par le candidat pour la première partie de l'épreuve ; soit en un ou plusieurs exercices linguistiques en français prenant appui sur ce même texte ».

Très peu de copies blanches ou incomplètes ont été remises à la fin de l'épreuve. D'impressionnants écarts de niveau ont cependant été observés entre les traductions, ce qui porte le jury à encourager les candidats à s'entraîner à cet exercice bien en amont du concours, en variant autant que possible le type de textes abordés. La lecture assidue d'ouvrages en français et en anglais constitue par ailleurs un prérequis indispensable pour produire une version de qualité.

Recommandations méthodologiques

Il n'est aucunement nécessaire de connaître les ouvrages desquels sont tirés les extraits pour réussir l'épreuve de traduction. Une lecture attentive des passages et de leur contexte – c'est ici une spécificité de l'agrégation d'anglais spéciale docteurs – permet d'effectuer les repérages nécessaires et d'identifier les points qui nécessitent une attention particulière.

Que le texte source soit extrait d'un ouvrage de civilisation ou encore d'une œuvre littéraire, les repérages peuvent utilement être effectués sous forme de questionnement. Les candidats peuvent par exemple se demander qui s'exprime, s'interroger quant à la nature des relations entre les protagonistes, chercher à déterminer où la scène se déroule, dans quel contexte, et à quelle époque.

Si quelque point paraît incohérent, il importe de savoir remettre en cause sa lecture et de reconsidérer attentivement les indications présentes dans le contexte avant et après. L'ensemble des éléments présents dans les extraits doit toujours être utilisé au mieux pour comprendre les segments qui pourraient présenter une difficulté.

La traduction proposée ne doit en aucun cas être une explication. S'il convient d'utiliser divers procédés de traduction pour éviter des maladresses et des incohérences – il en sera question ci-après –, il ne saurait être question de réécrire le texte ou d'ajouter des éléments inutiles à celui-ci. La traduction a pour but de reproduire aussi précisément que possible le sens du passage de départ en respectant les choix et les procédés stylistiques de l'auteur et en veillant à ce que le texte d'arrivée soit rédigé dans une langue précise et idiomatique.

Pour réussir cet exercice difficile, il est indispensable de s'entraîner régulièrement, d'abord sans contrainte horaire puis, progressivement, en temps limité, afin d'appréhender au mieux le format de cette partie d'épreuve. La version peut par exemple être pratiquée à partir de textes d'entraînement corrigés, ce qui permet aux candidats d'identifier les points forts et les faiblesses de leurs compositions et de développer leur capacité à l'autocorrection.

Le jury recommande d'organiser systématiquement l'entraînement en trois temps. Lors de la première phase de chaque séance, les candidats gagneront à utiliser librement diverses aides, notamment des

dictionnaires, afin d'affiner au mieux leur compréhension des textes de départ et d'en produire des traductions précises, même si celles-ci restent à ce stade peu élégantes ou comportent encore plusieurs variantes. Lors de la deuxième phase, le jury recommande de retravailler le texte d'arrivée pour le rendre le plus élégant possible *sans consulter le texte de départ*. Une seule proposition de traduction doit alors être retenue pour chaque segment de l'extrait source⁶. Enfin, la troisième phase de l'entraînement doit permettre de comparer méticuleusement le texte d'arrivée à l'extrait de départ pour s'assurer qu'aucun détail n'a été omis et que le sens de l'original est bien respecté. Le jury recommande de laisser s'écouler une nuit de sommeil entre chacune de ces trois étapes. En procédant de la sorte, les candidats découvriront tout l'aspect passionnant de la traduction et développeront des réflexes qu'ils seront à même de mobiliser de plus en plus rapidement.

Le jour de l'épreuve, l'expérience acquise permettra de proposer une traduction précise et naturelle. Il importera alors de se ménager le temps nécessaire à une, voire deux relectures attentives. Celles-ci permettront de vérifier qu'aucune omission ou faute commise par inadvertance ne subsiste dans le texte d'arrivée.

I Version associée au texte littéraire

Passage à traduire

Mr. Ramsay repeated, never taking his eyes from her face, that he was a failure. She blew the words back at him. "Charles Tansley..." she said. But he must have more than that. It was sympathy he wanted, to be assured of his genius, first of all, and then to be taken within the circle of life, warmed and soothed, to have his senses restored to him, his barrenness made fertile, and all the rooms of the house made full of life – the drawing-room; behind the drawing-room the kitchen; above the kitchen the bedrooms; and beyond them the nurseries; they must be furnished, they must be filled with life.

Charles Tansley thought him the greatest metaphysician of the time, she said. But he must have more than that. He must have sympathy. He must be assured that he too lived in the heart of life; was needed; not only here, but all over the world. Flashing her needles, confident, upright, she created drawing-room and kitchen, set them all aglow; bade him take his ease there, go in and out, enjoy himself. She laughed, she knitted. Standing between her knees, very stiff, James felt all her strength flaring up to be drunk and quenched by the beak of brass, the arid scimitar of the male, which smote mercilessly, again and again, demanding sympathy.

Virginia WOOLF, *To the Lighthouse*, Part I "The Window", chapter 7, 1927. Ed. S. McNichol. London: Penguin Books, 1992.

Remarques préliminaires

Le passage à traduire consiste en un extrait de *La promenade au phare*, cinquième roman de Virginia Woolf, initialement publié en 1927. Tiré de la première partie de l'ouvrage intitulée « The Window », l'extrait décrit la manière dont Mr Ramsay, métaphysicien brillant, mais en perpétuelle quête de commisération, se présente à son épouse pour satisfaire sa quête égocentrique alors que Mrs Ramsay se trouve engagée dans la lecture d'un conte de Grimm à son fils James. Le ressentiment éprouvé par ce dernier à l'égard de son père est intense. Comme de coutume dans les romans de Virginia Woolf, la narration, polyphonique, fait constamment appel à la focalisation interne et passe systématiquement d'un personnage à l'autre.

Avant d'aborder toute démarche de traduction proprement dite, il importait de procéder à une lecture attentive du passage et de son contexte. La prise en compte de ce dernier était déterminante puisqu'elle permettait d'effectuer divers repérages décisifs relatifs aux personnages et aux relations qu'ils entretiennent entre eux. Commencer par l'exercice de composition pouvait pour cette raison s'avérer judicieux.

Temps et aspects

Pour traduire un texte narratif du XIX^e siècle, l'emploi du passé composé, observé dans quelques copies (*Mr. Ramsay repeated... => Mr Ramsay *a répété...*, etc.) était dans tous les cas inapproprié.

Certains choix entre l'imparfait et le passé simple étaient conditionnés par le caractère duratif ou ponctuel des situations. Si deux lectures étaient parfois admissibles (*Mr. Ramsay repeated... that he was a failure* [l. 17] ; *she created drawing-room and kitchen, set them all aglow* [l. 26] ; *bade him take his ease* [l. 26] ; *James felt all her strength flaring up* [l. 28]), le cotexte de certaines occurrences en contraignait

⁶ Aux concours, la présence de plusieurs choix laissés à la discrétion des correcteurs est sanctionnée, au même titre que les omissions. Il ne serait en effet pas équitable qu'un candidat ayant fourni les efforts nécessaires à la traduction de la totalité du texte et ayant sélectionné avec soin ce qu'il considère comme les meilleures variantes, fût-ce en commettant des erreurs, perde davantage de points qu'un autre qui aurait, sciemment ou non, évité les obstacles.

l'interprétation. Ainsi *She **blew** the words back at him* (l. 17) renvoie à une action isolée, singulière, et doit être traduit par le passé simple. À l'inverse, il n'y a d'autre possibilité que de traduire *She **laughed**, she **knitted*** (l. 27), qui renvoie à une situation déjà en cours (cf. *Flashing her needles* [l. 25]), par l'imparfait.

*He **must** have more than that* (ll. 18, 24) ; *they **must** be furnished, they **must** be filled with life* (l. 22) sont des formes au prétérit, renvoyant aux désirs entretenus par Mr Ramsay, alors personnage focal, au moment de l'histoire racontée. Elles ne peuvent en aucun cas être traduites par le présent de l'indicatif, comme certaines copies l'ont proposé.

Si, dans les structures clivées du français, la flexion du verbe *être* lorsqu'il introduit l'élément focalisé peut normalement être neutralisée au présent, la concordance temporelle n'en est pas moins attestée, de telle sorte que le sens de *It **was** sympathy he wanted* (l. 18) peut indifféremment être rendu par **C'est d'empathie qu'il avait besoin** ou par **C'était d'empathie qu'il avait besoin**.

Grammaire et syntaxe

De multiples erreurs de **construction syntaxique** ont été observées dans les copies. Aussi le jury recommande-t-il aux candidats de se montrer particulièrement vigilants sur ce point.

“Charles Tansley...” she said (ll. 17, 23) a parfois été rendu par « Charles Tansley », ***elle dit**, alors qu'en français, l'inversion est requise entre le verbe introducteur de discours et le pronom personnel sujet de celui-ci.

[What he wanted was] To be assured of his genius (l. 18) ne peut être traduit par ***Qu'on le rassure de son génie** ou ***Qu'elle le rassure qu'il était bien un génie**, le verbe *rassurer* n'admettant pas ces constructions. Si l'on tient absolument à employer ce vocable, il faut opter pour des tours faisant appel aux prépositions ou aux locutions *sur*, *quant à* ou *au sujet de*. Une autre solution consiste à utiliser le verbe *assurer*, qui admet, lui, un objet indirect introduit par la préposition *de*.

Cette remarque est l'occasion de rappeler que le verbe *assurer* (lorsqu'il signifie « rendre quelqu'un certain de quelque chose ») est, dans ses emplois ditransitifs, généralement suivi d'un complément d'objet direct et d'un complément d'objet indirect⁸, et non de deux objets indirects. On dit ainsi *assurer quelqu'un de quelque chose* et non ***assurer à quelqu'un de quelque chose**. Il est donc impossible d'écrire ***Qu'on lui assure de son génie**, le pronom personnel *lui* tenant ici lieu d'un nom substantif ou d'un pronom précédé de la préposition *à*.

Le calque syntaxique ***le considérait le plus grand métaphysicien de son temps** a été recensé dans plusieurs copies pour rendre le sens de *Charles Tansley thought him the greatest metaphysician of the time* (l. 23). Ce tour était irrecevable, car le verbe *considérer* suivi d'un objet direct requiert ensuite un groupe prépositionnel introduit par *comme* (*considérer quelqu'un comme* + [syntagme nominal]).

Une vigilance particulière est requise lorsqu'il s'agit de traduire des structures qui comportent des éléments en dénominateur commun, comme **to have his senses restored to him, his barrenness made fertile, and all the rooms of the house made full of life...** (ll. 19-20). Il convient alors d'éviter des incohérences telles que ***qu'on restaure sa raison, sa désolation rendue fertile et toutes les pièces remplies**, recensées dans certaines compositions.

L'article élide⁹ se place souvent avant le pronom indéfini *on* pour éviter le son /kɔ̃/ mais, pour des raisons euphoniques, la langue française n'a pas recours à ce procédé lorsque le mot qui suit comporte lui-même la consonne /l/. Il convient donc de l'éviter dans des séquences de type **qu'on l'assure en premier lieu de son génie, puis qu'on le fasse passer dans le cercle de la vie**.

La **punctuation** du passage de départ doit être conservée dans le texte cible, sauf lorsque des considérations objectives suggèrent ou imposent le recours à des adaptations. Ainsi, dans *all the rooms of the house made full of life – the drawing-room; behind the drawing-room the kitchen; above the kitchen the bedrooms...* (ll. 20-22), le tiret cadratin introduit une énumération qui tient lieu d'explicitation. En français, il est possible d'en rendre le sens en employant les deux-points.

Rappelons qu'en français, le point-virgule ou les deux-points ne doivent pas être suivis d'une majuscule, contrairement à ce qui se produit après le point final, qui marque la fin d'une phrase.

⁷ Des explications sont fournies ci-après sur le fonctionnement de cette structure elliptique.

⁸ Ou encore, dans un tour considéré comme vieillissant, par deux objets directs dont une complétive en *que* : *Assurer quelqu'un que quelque chose est le cas*. (TLFi)

⁹ Ce pronom est issu étymologiquement d'un nom qui désignait *l'homme* ; il n'y a par conséquent rien d'étonnant à ce qu'il puisse être précédé de l'article défini, tout comme les autres noms substantifs.

Sur le plan **morphologique**, le jury a recensé de multiples formes fautives du passé simple, par exemple **ria* au lieu de *rit* pour le verbe *rire* conjugué à la troisième personne du singulier. Les candidats qui éprouveraient le moindre doute sur cette question gagneront à fournir un travail systématique sur ce temps grammatical, prototypique de la narration au passé.

Certaines constructions élaborées avec le verbe *falloir* étaient fautives en ce qu'elles mettaient en jeu l'indicatif et non le subjonctif : *il fallait qu'on lui *rendit / rendît... / il fallait que chacune des pièces *fut / fût...* L'accent circonflexe reste obligatoire pour marquer la troisième personne du singulier de l'imparfait du subjonctif.

Des étourderies conduisant à de sérieuses erreurs grammaticales ont parfois pénalisé des candidats qui ne se sont pas relus attentivement. Certaines copies comprenaient ainsi des fautes de conjugaison telles que *Que ses sens lui *fût / furent rendus*, ou des confusions entre participe passé et infinitif, comme *Ce qu'il voulait, c'est être *assurer / assuré de...*

Si les difficultés recensées ci-dessus ont été observées en lien avec la construction des énoncés en langue cible, d'autres erreurs ont résulté de la **compréhension** des structures présentes dans le texte source.

Ainsi, le segment *It was sympathy he wanted, to be assured of his genius, first of all, and then to be taken within the circle of life...* (ll. 18-19), a parfois donné lieu à de graves contresens. Il faut en effet comprendre que le verbe *want* constitue le dénominateur commun¹⁰ à un ensemble de segments elliptiques subséquents¹¹. La mécompréhension de ce fonctionnement a conduit certains candidats à interpréter les structures infinitives qui s'enchaînent ensuite comme des propositions circonstancielles de but (*C'était de sympathie qu'il avait besoin, *pour/afin qu'on l'assure de son génie...*). Il s'agissait là d'une erreur importante.

La structure causative *have something done* apparaît ici dans un enchaînement qui fait lui aussi appel à l'ellipse (*have his senses restored to him ; [have] his barrenness made fertile, and [have] all the rooms of the house made full of life* [ll. 19-20]). Or, le sens de cette construction n'a parfois pas été compris ; aucune causalité n'était alors exprimée dans les traductions proposées. Un travail sur la syntaxe de l'anglais, fourni en complément de la lecture assidue de textes littéraires, aurait sans doute permis d'éviter de telles erreurs.

Toujours dans la séquence *to be taken within the circle of life, warmed and soothed* (l. 19) il importait de ne pas confondre V-EN avec V-ING et de ne pas interpréter *soothed*, participe passé à sens passif (dont l'équivalent en français est *apaisé*), comme un participe présent au sens actif (*apaisant*).

Enfin, la proposition infinitive qui apparaît dans la dernière phrase de l'extrait (*James felt all her strength flaring up to be drunk and quenched by the beak of brass, the arid scimitar of the male* [ll. 27-29]) a elle aussi été analysée à tort comme une circonstancielle de but, ce qui a occasionné de sérieux contresens (**pour qu'elle soit bue ; *pour la boire*). Le tour du texte de départ exprime la consécution et une forme d'inévitabilité que l'on peut rendre en évoquant l'idée d'un transfert qui met fin à la force de Mrs Ramsay (*pour finalement être avalée, pour finir avalée...*).

Questions de lexique

- La traduction de **failure**, dans l'énoncé *Mr. Ramsay repeated... that he was a failure* (l. 17), a donné lieu à des faux-sens, voire à des contresens (**il était en échec, *un perdant, *il avait échoué*, etc.). L'énoncé signifie que Mr Ramsay se considérait comme un *raté*, un *moins que rien* ou encore qu'il *ne valait rien*, qu'il avait *raté sa vie*.

- *She blew the words back at him* (l. 17) a occasionné de nombreuses erreurs de compréhension. Cet énoncé ne signifie pas que Mrs Ramsay reprenait les mots de son mari (**lui recracha ses propres mots ; lui répéta les mêmes mots*). La suite de l'extrait montrait que ce n'était pas le cas.

La mécompréhension du sens du verbe à particule *blow back* a également induit des traductions fautives comportant le mot **souffle** (**lui souffla les mots en retour ; *lui répondit dans un souffle*). Certains contresens (**lui répondit par un soupir ; *lui renvoya doucement ses mots*) résultaient de l'analogie avec le verbe *souffler* qui, dans une acception vieillie, désigne en français l'acte de prononcer à voix basse. Le fait de s'exprimer « dans un souffle » implique que l'on parle doucement, d'une voix à peine audible. Dans le

¹⁰ Ici encore, il convenait de veiller à éviter des ruptures de construction telles que *C'était de l'empathie qu'il voulait, *d'être rassuré...*

¹¹ L'ensemble S + V *he wanted*, ou, mieux, des éléments de construction pseudo clivée (*What he wanted was [something]*) peuvent être reconstruits avant ces énoncés elliptiques : *What he wanted was to be assured of his genius*, etc.

passage à traduire, *blow back* signifie au contraire que la réponse de Mrs Ramsay relève de la contradiction et se trouve émise avec vigueur (la préposition *at* pouvait mettre les candidats sur la voie).

- **Sympathy** occupe une place importante dans le passage à traduire, puisqu'il y apparaît à trois reprises (dans les segments *It was sympathy he wanted* [l. 18] ; *He must have sympathy* [l. 24] et une troisième fois à la fin du passage [*demanding sympathy* – l. 39]). Il renvoie à la commisération (*an expression of understanding and care for someone else's suffering*¹²) dont Mr Ramsay exprime inlassablement le besoin. Les termes *warmed* et *soothed*, qui apparaissent peu après, pouvaient aider à reconstruire le sens de ce vocable.

Au nombre des équivalents en français se trouvent les mots **sympathie** (« fait de s'associer aux sentiments d'autrui ; fait de ressentir la joie ou, le plus souvent, la douleur d'autrui. En particulier, participation à des sentiments de tristesse, compassion »¹³) ; **compassion** (« sentiment qui incline à partager les maux et les souffrances d'autrui »¹⁴) ; **commisération** (« sentiment qui fait prendre part ou intérêt à la misère, aux malheurs d'autrui »¹⁵) ou, avec un sens un peu plus neutre, **empathie** (« capacité de s'identifier à autrui, d'éprouver ce qu'il éprouve »¹⁶), qui fait écho à une acception plus générale de *sympathy* (*the act or capacity of entering into or sharing the feelings or interests of another; the feeling or mental state brought about by such sensitivity*¹⁷). Quelle que soit la solution retenue, il importe de reproduire le lexème initialement employé pour traduire *sympathy* lors de sa deuxième, puis de sa troisième occurrence.

- **Wanted**. La traduction de ce verbe présente un intérêt particulier dans la mesure où sa polysémie attire l'attention sur la polyphonie du passage. Traduire *It was sympathy he wanted* (l. 18) par *C'est de l'empathie qu'il voulait* revient à adopter un point de vue extérieur au personnage. C'est alors la voix du narrateur ou de la narratrice anonyme que l'on matérialise, ou encore les pensées de Mrs Ramsay. On peut au contraire considérer que le personnage focal est bien ici Mr Ramsay et préférer des traductions comme *C'est d'empathie qu'il avait besoin* ou *Ce qu'il lui fallait, c'était de l'empathie*¹⁸.

- Le nom de certaines **pièces d'habitation** a occasionné des difficultés. Ainsi, **drawing room**, qui désigne le salon, était inconnu de quelques candidats. Le sens de **nursery** (*a room in a house where small children sleep and play*¹⁹) peut être rendu par l'emprunt *nursery* ou son adaptation graphique *nurserie*, ou encore par son synonyme moins usité *nourricerie* (« pièce[s] d'une maison réservée[s] aux enfants [notamment dans les pays anglo-saxons] »²⁰), mais en aucun cas par *crèche*, ce qui relève du contresens. L'emploi des lexies *chambre d'enfant* ou *salle de jeux (pour les enfants)* constitue une solution plus moderne, mais tout aussi appropriée. Il convient bien sûr de conserver le pluriel dans le texte d'arrivée (*the nurseries* => **les salles de jeux pour les enfants**).

- **Flashing her needles** (l. 25) a donné lieu à des sous-traductions (***croisant ses aiguilles** / ***faisant bouger ses aiguilles**) ou à des contresens (***brandissant** / ***faisant chauffer** / ***lâchant ses aiguilles**). Le tour n'est pas facile à interpréter. Deux lectures sont possibles, puisque *flash* peut, en anglais, renvoyer à une émission de lumière²¹ ou encore à un mouvement effectué avec célérité²².

- Dans le segment *bade him take his ease there* (l. 26), **bade** n'est autre que le prétérit du verbe *bid*, qui peut signifier *enjoindre, ordonner*, mais aussi *inviter*, ce qui paraît plus approprié au contexte.

- **Flaring up** (l. 28) : le verbe à particule *flare up*, employé ici en tant que participe présent, assimile métaphoriquement la force produite par Mme Ramsay à une flamme jaillissante. Ce vocable éclaire directement le sens de **quenched** (l. 28), qui évoque, dans l'original, l'extinction d'un brasier, mais le choix du terme employé pour traduire ce participe peut également être conditionné par la nature de l'action effectuée par le *cimeterre* (*the arid scimitar of the male* [l. 28]), *drunk* renvoyant parallèlement à l'absorption réalisée par le *bec* (*the beak of brass*).

¹² Cambridge Dictionary.

¹³ TLFi.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

¹⁷ Merriam-Webster.

¹⁸ La première de ces solutions fait appel à une construction clivée prototypique (*C'est d'empathie qu'il avait besoin*), tout comme l'énoncé du texte de départ, et c'est l'objet qui se trouve en position de focus, comme dans l'original. Dans la seconde (*Ce qu'il lui fallait, c'était de l'empathie*), on utilise une pseudo-clivée. Comme le tour du texte de départ, cette structure exprime une présupposition (*Mr Ramsay wanted something*) mais la focalisation sur l'objet est obtenue en rejetant celui-ci en fin d'énoncé (principe du focus final ou *end focus*).

¹⁹ Cambridge Dictionary.

²⁰ TLFi.

²¹ *To shine brightly and suddenly, or to make something shine in this way* (Cambridge Dictionary).

²² *To move very fast* (Ibid).

- **Brass** (l. 28) : ce terme ne renvoie pas à strictement parler au cuivre (*copper*), mais à un alliage de cuivre et de métaux divers, principalement le zinc. Techniquement, il s'agit du **laiton**, « alliage de couleur jaune, très ductile et malléable, de cuivre et de zinc en proportions variables, employé dans l'industrie, en décoration et dans la fabrication de bijoux²³ ». Cette traduction est donc parfaitement recevable. Les candidats familiers de la Bible du roi Jacques, dont l'influence déterminante se fait encore sentir en anglais contemporain, n'auront toutefois pas manqué de reconnaître l'alliage utilisé pour forger, entre autres, des chaînes et des armes de guerres, que de nombreuses traductions françaises identifient à l'*airain*.

- **Scimitar** (l. 28) était inconnu d'une proportion importante de candidats. Il était, quoi qu'il en soit, possible, d'éviter en français le barbarisme **scimitar*, et le contexte du segment permettait de se prémunir contre le contresens *cimetière*, incompatible notamment avec le verbe qui suit : *smite*.

- **Smote** (l. 29) doit être identifié comme le verbe irrégulier *smite* au prétérit. Les erreurs observées sur l'identification de cette forme témoignent de la préparation insuffisante de certains candidats. Il en va de même des contresens commis sur l'adverbe **mercilessly** et sur **demanding**, participe présent du verbe **demand**, usuel malgré son statut de faux-ami.

- Enfin, les abréviations **Mr.** et **Mrs.** ont parfois été traduites par *M.* et *Mme*, ou encore *Monsieur* et *Madame*. Il s'agit là d'une erreur de **méthode**. Il convient en effet de conserver les titres qui apparaissent dans le texte de départ. Pour rappel, les abréviations *Mr* et *Mrs* peuvent comporter un point (*Mr. / Mrs.*) ou non (*Mr / Mrs*). Il ne faut en aucun cas écrire *Mister*, *Master* ou *Mistress* ou encore faire apparaître des caractères en exposant (**Mr* / **Mrs*).

Stylistique comparée et cohérence des choix de traduction

Comme souligné dans l'introduction, il importe que les candidats à l'agrégation soient en mesure de mobiliser leur connaissance des **procédés de traduction** lorsque la traduction littérale est impossible ou indésirable.

Au nombre de ceux-ci se trouve la **transposition**. Il s'agit alors de traduire les termes de la langue source par des mots appartenant à une autre catégorie grammaticale sans que le sens du passage s'en trouve modifié. À la fin du passage, le sens de l'adverbe *mercilessly* (l. 29) peut ainsi être rendu par un adjectif tel qu'*implacable*, et celui du participe présent *demanding* (l. 29) par un qualificatif comme *avide*.

La **modulation**, quant à elle, consiste à modifier la manière dont la réalité est exprimée afin de coller au plus près au génie de la langue cible. Il est par exemple envisageable de former des **énoncés à la diathèse active** faisant appel au **pronom indéfini on** pour rendre le sens des nombreuses structures passives observées dans l'extrait de départ (par exemple : *It was sympathy he wanted, to be assured...* [l. 18]) : *Ce qu'il lui fallait, ... c'était qu'on l'assure...*.

Un **changement de polarité** (en l'occurrence, la négation du contraire) peut de même être utile pour traduire le tour difficile *She blew the words back at him* (l. 17) : *Elle répliqua, non sans vigueur / non sans véhémence*.

Le recours à l'**étoffement** (terme qui, dans son sens général, désigne un ajout de précisions) peut s'avérer bienvenu pour rendre le sens de certains segments idiomatiques, notamment *he too lived in the heart of life* (l. 24) => *il existait, lui non moins qu'un autre, au cœur même de la vie ; [he] was needed; not only here, but all over the world* (l. 25) => *que l'on avait besoin de lui ; non pas ici seulement, mais encore dans le monde entier ; upright : le dos bien droit ; bade him [...] go in and out* (l. 26) => *l'invitait [...] à y entrer et en sortir à sa guise ; very stiff* (l. 27) => *raide comme un piquet*, qui se justifie d'autant plus qu'il s'agit manifestement d'un symbole phallique s'opposant au *cimetière du mâle*, mentionné lorsque James devient personnage focal (cf. les lignes 37 à 39 dans le cotexte droit).

La traduction de l'adjectif **arid** dans la collocation insolite *James felt all her strength flaring up to be drunk and quenched by the beak of brass, the arid scimitar of the male* (ll. 27-28), qui tient de l'hypallage, n'a rien d'aisé. Il n'est pas impossible d'opter pour la juxtaposition tout aussi inhabituelle *le cimetière aride* si l'on considère que la qualité exprimée par ce qualificatif fait écho à la figure de style mettant en jeu l'absorption d'un liquide par le *bec d'airain* de Mr Ramsay. En retenant l'opposition qui se fait jour entre la chaleur de la flamme métaphorique (cf. *flaring up*) et l'arme qui la supprime, on peut aussi choisir d'évoquer le **froid cimetière du mâle**.

Enfin, d'aucuns peuvent estimer que la conservation des déterminants personnels, qui portent en français le genre de l'entité désignée et non, comme en langue source, celui du possesseur, introduit une mesure d'ambiguïté dans le texte cible. Il est dans ce cas possible de leur substituer des groupes nominaux. Ainsi *never taking his eyes from her face* (ll. 16-17) peut-il être traduit *sans jamais détourner le regard du*

²³ TLFi.

visage de sa femme / son épouse ; **She blew the words back at him** (l. 17) par **Celle-ci / Cette dernière lâcha en retour** ; et **James felt all her strength flaring up** par **James sentait s'élever toute la force ardente de sa mère**.

Cohérence des choix effectués

Quelle que soit le tour retenu pour traduire *But he must have more than that* (ll. 18, 24) (plusieurs solutions existent, par exemple : *Mais cela n'était pas suffisant* ; *Cela ne lui suffisait pas* ; *Mais il fallait lui donner plus que cela*), il convient de veiller à ce que l'expression utilisée pour en traduire la première occurrence soit **identique** à celle employée pour en rendre la seconde (ll. 22, 23). Ceci importe d'autant plus que la mise en œuvre du flux de conscience repose dans tout ce passage en grande partie sur le caractère répétitif, quasi incantatoire de la narration.

Enfin, quand bien même une modulation telle que **De l'avis de Charles Tansley, il était le plus grand métaphysicien de son temps** pourrait sembler bienvenue pour rendre le sens de la construction transitive complexe *Charles Tansley thought him the greatest metaphysician of the time* (l. 23), il convient en réalité de l'éviter. Dans le premier paragraphe, en effet, le propos de Mrs Ramsay, interrompu par la focalisation sur les pensées de Mr Ramsay, consiste en un énoncé incomplet dans lequel le seul nom de Charles Tansley apparaît en position initiale de sujet : "*Charles Tansley...*" she said (l. 17). C'est donc cette même structure qu'il importe de reprendre et d'élaborer dans le second paragraphe.

Proposition de traduction

Mr Ramsay répétait, sans jamais détourner les yeux du visage de sa femme, qu'il était un moins que rien. La réplique de cette dernière ne se fit pas attendre. « Charles Tansley... », fit-elle. Mais cela ne lui suffisait pas. Ce qu'il lui fallait, c'était de l'empathie, c'était qu'on l'assure en premier lieu de son génie, puis qu'on le transporte dans le cercle de la vie, réchauffé, apaisé, qu'on le ramène à la raison, qu'on rende fertile son infécondité et que l'on emplisse de vie toutes les pièces de cette maison : le salon ; derrière le salon, la cuisine ; au-dessus de la cuisine, les chambres ; et au-delà des chambres, les salles de jeux des enfants ; il fallait les meubler, il fallait les remplir de vie.

Charles Tansley le considérait comme le plus grand métaphysicien de son époque, dit-elle. Mais cela ne lui suffisait pas. Il lui fallait de l'empathie. Il fallait qu'on l'assurât qu'il existait, lui non moins qu'un autre, au cœur même de la vie ; que l'on avait besoin de lui ; pas ici seulement, mais encore dans le monde entier. Tout en croisant prestement ses aiguilles, sûre d'elle-même, le dos bien droit, elle faisait naître salon et cuisine, les animait d'une chaleureuse lumière ; l'invitait à y prendre ses aises, à y entrer et en sortir à sa guise, à y prendre du bon temps. Elle riait, elle tricotait. Debout entre ses genoux, raide comme un piquet, James sentait toute sa force jaillir telle une flamme pour finir avalée, supprimée par ce bec d'airain, ce froid cimenterre du mâle qui, implacable, frappait encore et encore, avide d'empathie.

II Version associée au texte de civilisation

Passage à traduire

It had transformed such of them as had been independent producers into hirelings and servants of another social class; and, as the East End of London in my time only too vividly demonstrated, it had thrust hundreds of thousands of families into the physical horrors and moral debasement of chronic destitution in crowded tenements in the midst of mean streets. There were, however, for the manual working class as a whole, certain compensations. The new organisation of industry had the merit of training the wage-earners in the art of team-work in manufacture, transport and trading. Even the oppressions and frauds of the capitalist profit-maker had their uses in that they drove the proletariat of hired men, which capitalism had made ubiquitous, to combine in Trade Unions and co-operative societies; and thus to develop their instinct of fellowship, and their capacity for representative institutions, alike in politics and industry. Moreover, the contrast between the sweated workers of east London and the Lancashire textile operatives made me realise how the very concentration of wage-earners in the factory, the ironworks and the mine had made possible, in their cases, what the sweater's workshop, the independent craftsman's forge and the out-worker's home had evaded, namely, a collective regulation of the conditions of employment.

Beatrice Webb, *My Apprenticeship*, Chapter VII: 'Why I Became a Socialist', New York & London: Longmans, Green and Co., 1926.

Remarques générales

Le passage à traduire consiste en un extrait de l'autobiographie de Beatrice Webb, membre fondatrice de la Fabian Society, économiste issue de la haute bourgeoisie britannique et militante socialiste. Dans cet extrait du septième chapitre de son ouvrage, apologie du communisme et de ses propres choix idéologiques, l'autobiographe décrit les effets délétères de la Révolution industrielle sur les travailleurs manuels britanniques tout en soulignant ses effets paradoxalement positifs sur la classe ouvrière salariée nouvellement constituée, poussée à se regrouper en syndicats par les abus du capitalisme auxquels elle se trouvait exposée.

Afin d'appréhender précisément les spécificités du passage, il convient de fournir pour cet extrait comme pour le texte littéraire un travail minutieux de lecture analytique préalablement à toute démarche de traduction proprement dite.

Temps et aspects

Il est en premier lieu nécessaire de se poser la question des temps grammaticaux qui doivent être choisis en langue cible. Il importe alors de prendre en compte les dimensions temporelle et aspectuelle des énoncés du texte de départ tout autant que le style et le registre de ce dernier.

Relevant d'une langue parlée et évoquant une facilité d'expression par trop contemporaine, le **passé composé** est inapproprié pour traduire les prétérits simples d'un exposé historique produit pendant l'entre-deux-guerres, même si celui-ci est fréquemment chargé de notes subjectives.

Les **verbes d'état** peuvent sans difficulté être traduits par des **imparfaits**, qui marquent l'aspect duratif caractéristique des situations statiques : *There were...* (ll. 31-32) => *Il existait...* Dans plusieurs cas, cependant, on peut hésiter entre ce temps grammatical et le **passé simple**, qui dénote alors des procès bornés, assimilables à des événements. Pour les actions comme pour les états, le prétérit simple possède en effet à priori les deux valeurs par son aspect aoristique. Deux lectures sont ainsi envisageables pour un énoncé comme *Even the oppressions and frauds of the capitalist profit-maker had their uses...* (l. 34), qui peut être interprété comme dénotant un état, dans quel cas il convient de traduire *les abus ... se révélaient utiles*, ou encore comme exprimant un procès dynamique, ce qui conduit à opter pour *se révélèrent utiles*.

Parfois, certains éléments contextuels font pencher la balance en faveur de l'une ou de l'autre de ces interprétations. Pour rendre le sens de *Moreover, the contrast between the sweated workers of east London and the Lancashire textile operatives made me realise how the very concentration of wage-earners in the factory ... had made possible ... what the sweater's workshop ... had evaded* (ll. 38-43), le passé simple (*me fit prendre conscience*), souligne le caractère abouti du cheminement de la pensée de l'autobiographe et doit par conséquent être privilégié.

Le **past perfect** soulève également des difficultés. Celui-ci exprime en effet parfois de véritables antériorités chronologiques, comme dans *it had thrust hundreds of thousands of families...* (ll. 29-30) ; il faut dans ce cas le traduire par le **plus-que-parfait** (*elle avait précipité des centaines de milliers de familles...*).

En d'autres endroits, il signale la prolongation du procès jusqu'à un point repère dans le passé, dans quel cas il convient d'opter pour l'**imparfait**. Dans la première phrase de l'extrait (*It had transformed such of them as had been independent producers into hirelings and servants of another social class* [ll. 27-28]), **had been** marque ainsi une situation qui s'étend jusqu'au moment repère et englobe celui-ci, même en l'absence d'un complément de durée de type *for a [X] time* ou *since [Y]*. Il faut alors opter pour l'imparfait (*ceux d'entre eux qui étaient artisans à leur compte*).

Grammaire et syntaxe

Certains tours grammaticaux du texte de départ ont posé des difficultés de compréhension à bon nombre de candidats. C'est notamment le cas du groupe pronominal complexe *such of them as had been independent producers*, dans la première phrase de l'extrait : *It had transformed such of them as had been independent producers into hirelings and servants of another social class* (ll. 27-28). Ce syntagme est composé de deux pronoms reliés par la préposition OF, l'ensemble étant qualifié par une proposition relative restrictive introduite par *as*, qu'il convient de bien identifier sous peine de commettre un sérieux contresens. Le sens de l'ensemble peut être rendu par **ceux d'entre eux qui étaient artisans à leur compte**, le pronom *such* exprimant une relation d'identité alors que le rupteur-relateur OF signale une opération d'**extraction** effectuée à partir de l'ensemble des ouvriers mentionnés dans le cotexte gauche (*On the other hand, that same revolution had deprived the manual workers – that is, 25 four-fifths of the people of England – of their opportunity for spontaneity and freedom of initiative in production.* [ll. 25-27]).

Dans *the oppressions and frauds of the capitalist profit-maker had their uses in that they drove the proletariat of hired men, which capitalism had made ubiquitous, to combine in Trade Unions and co-*

operative societies (ll. 37-37), la locution *in that*, qui exprime un rapport de **causalité** et introduit une **explicitation**, a fréquemment été mal comprise. Le français dispose d'un tour assez proche par sa forme et par son sens : *en ce que*. Stylistiquement, cependant, la meilleure solution consiste à opter pour la locution *dans la mesure où*.

Dans le même passage, il convient de bien voir que les **propositions infinitives** *to combine in Trade Unions and co-operative societies* et *to develop their instinct of fellowship* dépendent du **verbe manipulatif** *drive* au sein d'une construction apparentée à une structure causative (*drive someone to do something*). On peut traduire le segment de la manière suivante : *les abus perpétrés par les grands bénéficiaires du capitalisme... conduisirent / poussèrent les prolétaires salariés ... à s'associer dans des syndicats*.

Quelques **calques syntaxiques** ont été déplorés, notamment la traduction de *in their cases* (l. 41) par *dans leurs cas* alors que le français n'envisage pas la distributivité de cette manière. De même, dans *the contrast between the sweated workers of east London and the Lancashire textile operatives made me realise how the ... concentration of wage-earners ... had made possible ... what the sweater's workshop ... had evaded* (ll. 39-43), l'utilisation de l'adverbe *comment* pour rendre le sens de **how** est incorrecte. Dans ce cas de figure assez classique, il convient de recourir à une périphrase nominale telle que *me fit prendre conscience du fait que*, ou encore *me fit prendre conscience à quel point...*

Lexique

Un certain nombre de difficultés **lexicales** n'ont pu être déjouées par les candidats, notamment en lien avec le champ sémantique du **travail, de l'industrie et des conditions sociales**, central ici. Il convient d'apporter une attention particulière aux nuances exprimées par ce type de lexique. Des termes comme *independent producers* (l. 28) ; *hirelings* (l. 28) ; *servants* ; *the manual working class* (l. 32) ; *the wage-earners* (l. 33) ; *the art of team-work* (l. 34) ; *manufacture* (l. 34) ; *the sweated workers* (l. 39) ; *transport* (l. 34) ; *trading* (l. 34) ; *hired men* (l. 36) ; *Trade Unions* (l. 36) ; *co-operative societies* (l. 37) ; *fellowship* (l. 37) ; *representative institutions* (l. 38) ; *the independent craftsman's forge* (l. 42) ou encore *out-worker* (l. 42) sont en effet connotatifs aussi bien que dénotatifs, ce qui doit être pris en compte. Pour s'en convaincre, on comparera par exemple les définitions fournies par divers dictionnaires du terme *hireling* (l. 28) :

- *A person who serves for hire especially for purely mercenary motives*²⁴ ;
- *If you refer to someone as a hireling, you disapprove of them because they do not care who they work for and they are willing to do illegal or immoral things as long as they are paid. [disapproval]*²⁵
- *"One who works for hire," Old English hyrling; see hire (v.) + -ling. Now only disparaging, "one who acts only for mercenary motives," a sense that emerged late 16c.*²⁶

La forte coloration négative associée à ce vocable fait en sorte que l'on ne peut se satisfaire d'une traduction ne prendrait en compte que les sèmes « ouvrier dépendant d'un employeur qui le rémunère » et « travailleur journalier ». Pour cette raison, il apparaît souhaitable d'étoffer le rendu en langue cible pour marquer la nuance exprimée par l'original.

Il convient de même de s'appliquer à rendre la subjectivité véhiculée par diverses **collocations** dont la singularité constitue l'une des caractéristiques saillantes de l'extrait de départ : *vividly demonstrated* (l. 29) ; *thrust ... families into the physical horrors* (l. 30) ; *moral debasement* (l. 30) ; *chronic destitution* (l. 31) ; *crowded tenements* (l. 31) ; *mean streets* (l. 31) ; *develop their instinct* (l. 37).

Il importe en outre de bien prendre en considération le **contexte d'occurrence** des termes spécifiques. À titre d'exemple, *producers* (l. 28) s'avère ici être un faux-ami, puisqu'il est employé à cet endroit précis pour désigner des travailleurs ou des artisans.

Un certain nombre de **calques lexicaux** étaient récurrents dans les compositions. Lorsqu'il s'agissait de traduire *destitution* (l. 31) ; *evaded* (l. 43), ceci donnait lieu à des non-sens. D'autres termes variablement spécialisés concernés par cette difficulté étaient *frauds* (l. 35), *regulation* (l. 43) et *conditions of employment* (l. 43). Les calques ont parfois porté également sur des vocables plus généraux, tels que *realise* ou *ubiquitous* (l. 36).

Le tour *had made ubiquitous* (l. 36) a du reste donné lieu à des erreurs même lorsque le sens du qualificatif était connu, un sens littéral lui étant trop fréquemment attribué. Il s'agit simplement d'une

²⁴ Merriam-Webster.

²⁵ Collins Cobuild.

²⁶ Online Etymology Dictionary.

hyperbole lexicalisée qui n'a rien d'incongru en anglais et demande à être traduite aussi naturellement que possible.

Enfin, à moins de proposer l'équivalent *les quartiers Est (les quartiers est) de Londres*, attesté dans certains ouvrages historiques ou documentaires, il convient de ne pas traduire le nom de *l'East End* (l. 29) de Londres, pas plus que l'on ne traduirait celui de *Trafalgar Square*. Il s'agit là d'une question de méthode.

Procédés de traduction

Le jury souhaite encourager les candidats à fournir un travail systématique sur les **procédés de traduction** élémentaires que sont la **transposition** et la **modulation** (voir la partie du rapport consacrée au texte de littérature), tout en gardant à l'esprit que les traductions obliques ne doivent être privilégiées que lorsqu'il existe une raison objective à cela. La bibliographie indicative annexée à ce rapport fournit les références d'ouvrages utiles pour approfondir cette question.

Comme c'est souvent le cas en anglais, plusieurs des **prépositions** de l'extrait de départ demandent à être **étoffées**. L'étoffement des prépositions constitue une forme particulière de **transposition** puisqu'il implique invariablement l'ajout de termes appartenant à d'autres catégories grammaticales. Les prépositions suivantes, citées ici dans leur contexte d'occurrence, sont concernées (nous renvoyons le lecteur à la traduction proposée pour le détail des étoffements opérés) :

- *it had thrust hundreds of thousands of families into the physical horrors and moral debasement of chronic destitution **in** crowded tenements in the midst of mean streets* (ll. 29-31) ;
- *The new organisation of industry had the merit of training the wage-earners in the art of team-work **in** manufacture, transport and trading* (ll. 33-34) ;
- *Even the oppressions and frauds of the capitalist profit-maker had their uses in that they drove the proletariat of hired men, which capitalism had made ubiquitous, to combine in Trade Unions and co-operative societies; and thus to develop their instinct of fellowship, and their capacity for representative institutions, alike **in** politics and industry* (l. 38) ;
- *the very concentration of wage-earners in the factory, the ironworks and the mine had made possible, in their cases, what the sweater's workshop, the independent craftsman's forge and the out-worker's home had evaded, namely, a collective regulation **of** the conditions of employment* (l. 43).

Certains **noms substantifs** peuvent également, du reste, donner lieu à des amplifications. C'est notamment le cas de *frauds*, qui a été traduit dans une copie de qualité par *manœuvres frauduleuses*, ou encore *manufacture*, dont de bons candidats ont rendu le sens en évoquant la **production** manufacturière ou *manufacturée*.

Un trop grand nombre de compositions ont proposé des **traductions littérales** de certains segments alors que celles-ci donnaient lieu à des calques indésirables de **structure** ou de **collocation**, par exemple lorsqu'il s'agissait de rendre le sens de *the physical horrors and moral debasement of chronic destitution* (l. 31) ; *as a whole* (l. 32) ; *the art of team-work* (l. 34) ; *representative institutions* (l. 38) ; *textile operatives* (ll. 39-40) ou encore *in their cases* (l. 41).

Enfin, le jury souhaite émettre une remarque au sujet de la traduction du pronom anaphorique *It*, premier mot de l'extrait (l. 27). La référence de cette proforme est aisément identifiable, puisqu'il s'agit de la Révolution industrielle en Grande-Bretagne (*The industrial revolution in Britain* [l. 6] ; *that same revolution* [l. 25]). Par souci de clarté, il est possible d'expliciter cette précision (on peut alors mentionner *La Révolution industrielle* ou recourir à l'emploi d'un déterminant démonstratif : *Cette révolution*), mais un tel procédé n'est pas indispensable. *Elle* ou *Celle-ci* convient parfaitement.

Proposition de traduction

Cette révolution avait transformé ceux d'entre eux qui étaient artisans à leur compte en vulgaires mercenaires au service d'une autre classe sociale ; et, comme l'East End de Londres ne le démontrait qu'avec trop d'éclat à mon époque, elle avait précipité des centaines de milliers de familles dans une indigence extrême, matériellement affreuse autant que moralement dégradante, les reléguant dans des logements surpeuplés situés dans des quartiers sordides. Pour la classe ouvrière manuelle dans son ensemble, cependant, il existait certains avantages. Les nouveaux modes d'organisation de l'industrie avaient le mérite de former les salariés à la pratique du travail en équipe dans les domaines de la production manufacturée, du transport et du commerce. Même les formes d'oppression et les abus perpétrés par les grands bénéficiaires du capitalisme se révélèrent utiles dans la mesure où ils poussèrent les prolétaires salariés, que le capitalisme avait multipliés, à s'associer en syndicats et en sociétés coopératives, et ainsi à cultiver leur esprit de camaraderie et

leur capacité à fonder des instances représentatives, aussi bien dans les sphères politiques que dans le milieu industriel. En outre, le contraste entre les travailleurs surexploités de l'est de Londres et les ouvriers qualifiés du textile du Lancashire me fit prendre conscience du fait que c'était précisément le regroupement des salariés à l'usine, à la fonderie ou dans la mine qui leur avait permis d'obtenir, quant à eux, ce que l'atelier de misère, la forge artisanale et le travail à domicile avaient évité, à savoir une convention collective relative aux conditions de travail.

Bibliographie indicative

Lexique anglais

Josselin-Leray, A. Roberts, R. & C. Bouscaren, *Le Mot et l'Idée 2*, Ophrys, 2021.

Rafroidi, P., Plaisant, M. & D. Schott, *Le nouveau manuel de l'angliciste : vocabulaire du thème, de la version et de la rédaction*, Ophrys, 1986.

Grammaire anglaise

Larreya, P. & C. Rivière, *Grammaire explicative de l'anglais*, Longman, 4e édition, 2014.

Grammaire française

Le coffret Bescherelle : la conjugaison, la grammaire, l'orthographe, Hatier, 2017.

Grévisse, M. & A. Goosse, *Le Bon Usage*, De Boeck supérieur, 2016.

Théorie et pratique de la traduction

Ballard, M., *La traduction de l'anglais au français*, Nathan, 1987.

Chuquet H. & Paillard M., *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais / français*, Ophrys, 1989.

Grellet, F. *Initiation à la version anglaise*, Hachette.

Guillemin-Flescher, J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Ophrys, 1983.

Perrin I. *L'anglais : comment traduire ?* Hachette Supérieur, 1996.

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

Dictionnaires

- Unilingues

Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary

Oxford Advanced Learner's Dictionary

- Bilingue

Robert et Collins (Super) Senior

- Ressource en ligne

Lexilogos anglais, site regroupant de nombreux dictionnaires bilingues et unilingues :
<https://www.lexilogos.com/anglais_dictionnaire.htm>

Stephan Wilhelm²⁷, professeur de classes préparatoires au lycée Berthollet à Annecy

3. Épreuves orales d'admission

3.1. Leçon, option A, B ou C

3.1.1. Option A – littérature

²⁷ Cette partie du rapport a été élaborée à partir d'éléments fournis par Evelyne Chabert, Université Grenoble-Alpes, pour la version associée au texte de littérature, et par Régis Mauroy, Université de Limoges, avec le concours de Saghie Sharifzadeh, Université Paris IV, pour la version associée au texte de civilisation.

Rappels méthodologiques :

La première étape de la leçon doit toujours être l'analyse du sujet. Deux types de sujet peuvent être proposés : notionnel ou citationnel. Les exemples fournis ci-dessous (donnés à la session 2021) ont pour but d'aider les candidats à préparer cette épreuve. Exemples de sujets notionnels : « Inside and outside in *Howards End* » ou « Acting in *The Wings of the Dove* ».

Pour traiter un sujet notionnel, il faut d'abord analyser tous les sens de la notion en question, et s'il y a plusieurs termes, bien observer les jeux sémantiques qui s'opèrent dans l'interaction des deux mots : oppositions, complémentarités, modifications induites par des changements de prépositions, etc. Par exemple, dans « Acting in *The Wings of the Dove* », le sens premier est l'action, les décisions prises et le déroulement de l'intrigue mais aussi « acting » au sens du jeu théâtral et dans le contexte du roman, de la dissemblance. Le sujet invite donc à relier passage à l'acte et multiples niveaux de déguisement. Le déguisement et les masques renvoient immédiatement aux costumes, au Carnaval de Venise, aux portraits (et surtout au portrait de Millie), et aux miroirs. On pouvait ainsi relier cette culture de l'apparat théâtral (véhiculé notamment par le contexte de l'Italie décadente) à la mise en intrigue théâtralisée, afin de mettre en lumière les jeux de stratégie qui animent le roman, ainsi que les jeux de déguisement de la langue opérés par l'auteur (les actions étant souvent fondées sur des non-dits).

Dans le cas de « Inside and outside in *Howards End* », il faut tout d'abord noter l'interaction entre les deux concepts mobilisés, et identifier la façon dont la dynamique s'opère de façon concrète certes (la campagne, la ville ou les intérieurs), mais aussi métaphorique. Le sujet invitait à une réflexion sur l'articulation d'opposés ; l'opposition semble évidente, mais il s'agissait de montrer comment ces deux termes sont avant tout une question de perspective et, évidemment, de flux, pour faire écho aux paroles de Margaret Schlegel. Afin de traiter le sujet, on pouvait envisager une réflexion sur l'entre-deux et le point de vue qui aurait pris en compte la position éminemment complexe et décentrée de la voix narrative, ainsi que les variations littérales et métaphoriques des termes. Le roman étant traversé par l'exclusion de certains au profit d'autres, la question de la possession et de l'héritage étaient importantes, de même que celle de l'échelle à laquelle cette séparation entre intérieur et extérieur agit (ou non). Cette dynamique pouvait également être analysée grâce aux dispositifs filmiques adoptés par James Ivory et son équipe : multiples jeux sur le trope de la fenêtre, échos décoratifs avec les fleurs naturelles ou artificielles dans les intérieurs et les extérieurs, et jeu sur les dynamiques sociales grâce aux costumes, aux accents des acteurs et actrices, et à l'utilisation de l'espace en général. On peut enfin envisager, avec ces outils, d'inclure le rôle de l'anglicité, du *heritage cinema* et de la tradition littéraire (rappelons que l'on attend des candidats à l'agrégation une connaissance solide des principaux courants littéraires).

Dans le cas de sujets citationnels, comme, par exemple, « 'The reflection once removed' (p. 68) in *Self-portrait in a Convex Mirror* » ou « I think the king is but a man as I am' (IV, 1, 97, p. 161) in *King Henry V* », il faut d'abord impérativement situer la citation précisément dans l'œuvre : identifier le passage où elle apparaît, à quel moment de l'intrigue, déterminer qui prononce ces mots, et ce que cette citation évoque au moment donné du récit. Ensuite, il faut en envisager les répercussions dans le reste de l'œuvre. Enfin, il faut se livrer à une micro-analyse de la citation elle-même, pour ne pas négliger la dimension stylistique et ancrer d'emblée la leçon dans une analyse littéraire, et ce, quelle que soit l'œuvre. Il était par exemple indispensable, dans la citation de *Henry V*, de repérer *a minima* la distinction entre prose et vers.

Ainsi « *The reflection once removed* » invitait à prendre en compte la mise en abyme infinie du texte ainsi que l'indispensable dimension de l'ekphrasis. L'emprunt à la langue mathématique dénotait également un certain humour, et un appel à l'analyse de la défamiliarisation. Il s'agissait de voir comment cette citation pouvait être comprise comme un retour du sens (Ashbery, en tant que francophone, ouvre la possibilité du double-sens de « *reflection* »), un appel à la réflexion sur le sujet lyrique, de soi à soi, son rôle et son impossible représentation. Dans cette pensée du sujet et du décalage émergeait également une pensée de biais, de l'errance, que l'on pourrait qualifier de *queer*.

« *I think the king is but a man as I am* » ne pouvait se dispenser, pas plus que les autres citations, d'une micro-lecture précise qui permettait d'amorcer une mise en perspective de la duplicité du personnage du roi. Duplicité car il est alors déguisé, mais aussi duplicité dans le double-jeu des paroles qu'il prononce alors. Bien loin du roi-poète que l'on retrouve dans *Richard II*, en particulier lors de la scène d'abdication, c'est ici un monarque triomphant et à la fine maîtrise de l'ironie qui apparaît. Le roi est tout à fait conscient de la distinction qui s'opère entre les deux corps du roi, et en joue : la pièce nous montre un roi qui se déguise, parfois littéralement, parfois grâce aux mots (par exemple, avec sa fausse maladresse lors de sa séduction de Katherine).

Principaux écueils rencontrés et conseils méthodologiques :

Nous reprenons ici une partie du rapport des années précédentes et ajoutons quelques éléments.

Le jury souhaite tout d'abord rappeler qu'une bonne connaissance des œuvres au programme est essentielle pour cette épreuve : certains candidats n'avaient manifestement pas lu en détail les œuvres ; d'autres n'avaient pas consulté les bibliographies et ne témoignaient que d'une préparation très sommaire. Si l'on ne s'attend pas à ce que toute la bibliographie soit maîtrisée, des lectures critiques sur chaque œuvre sont attendues, ce qui permet d'autant mieux de problématiser les leçons.

L'une des difficultés pour les candidats consiste à bien évaluer et équilibrer la part des connaissances et des analyses nécessaires au traitement du sujet : le placage de connaissances, soit provenant d'un cours, soit d'autres œuvres externes au programme, ne permet pas de mettre en place une réflexion efficace et fine. La leçon n'est pas un exercice d'érudition ; les connaissances externes sur le sujet (par exemple en parlant bien davantage des autres pièces de la *Henriade* que de *Henry V*) ne permettent pas une véritable analyse et surtout ne la remplacent pas. Si les connaissances sur la période ou le mouvement littéraire concerné sont utiles (et même indispensables) pour aborder le sujet de la leçon, elles ne peuvent suffire à son traitement : la sélection d'informations pertinentes et l'élaboration d'une réflexion personnelle sur le sujet font partie intégrante de l'exercice, et ces informations se doivent de dépasser la simple glose.

L'autre écueil constaté est l'absence de problématisation qui aboutit à un plan mécanique se bornant à une liste des différents points repérés dans le texte. Rappelons ici que le jury attend pour cette épreuve une analyse personnelle de l'œuvre par le prisme du sujet donné. Un exemple de liste peu heureuse appliquée au sujet « *Inside and Outside in Howards End* » a consisté en un exposé dont les parties correspondaient à trois cas – « *the countryside* », « *the city* » et enfin « *their encounter* ». Il n'y a dans ce plan thématique aucune problématisation, ce qui est sanctionné par le barème, de même que le simple déroulement d'une liste d'exemples répartis par famille ou lieu (Schlegel contre Wilcox, Londres contre Howards End).

Un autre écueil à éviter est d'oublier la spécificité de chaque œuvre et ses enjeux particuliers : trop de candidats ne prennent pas en compte les spécificités du théâtre, de la poésie, de la nouvelle ou du roman dans leur traitement du sujet ; de même, dans le cas de *Howards End*, il ne faut pas oublier que le programme comporte le roman et le film, comme l'indiquaient les intitulés de sujets : une leçon sur cette œuvre qui négligerait l'un ou l'autre serait incomplète, quel que soit le sujet donné.

Il est également attendu des candidats une bonne maîtrise des termes critiques et des termes spécifiques à l'analyse littéraire : il est indispensable d'être à l'aise avec les questions de narration, de maîtriser les figures de style, la prosodie, de connaître les termes techniques propres au théâtre et à la poésie ; ainsi, une leçon sur Shakespeare qui parlerait régulièrement de « narrateur » serait sanctionnée. De même, une leçon sur le même sujet qui ignorerait la question de la mise en scène et ne prendrait pas en compte la question de la langue poétique et théâtrale serait incomplète. Rappelons également l'importance des micro-analyses et micro-lectures, qui doivent émailler la leçon, car peu de candidats ont fait preuve d'une réelle maîtrise de ce point cette année. Il n'est pas rare de voir une leçon peu problématisée quelque peu rattrapée par la qualité des micro-lectures, dont on ne saurait négliger l'importance dans la démonstration.

Dans la même perspective, les citations doivent être pertinentes et doivent toujours être analysées, et non livrées les unes à la suite des autres, dans une série d'exemples de type « dans tel chapitre tel personnage dit ça, puis dans un autre chapitre, tel autre dit ça ». Le jury alerte particulièrement, cette année encore, les candidats sur ce point dans les leçons portant sur la fiction.

Quelques remarques enfin sur la qualité de l'expression ; il va de soi que pour un concours où l'on recrute de futurs enseignants, une expression et une attitude appropriées sont de mise. Le jury recommande de surveiller les tics de langage de type « heu », « ouais », et d'éviter de s'exprimer dans un français trop peu soutenu, voire parfois familier dans la diction comme dans le vocabulaire. De même, il faut soigner la communication, être toujours intelligible, s'assurer que le débit de parole permet au jury de suivre et de noter problématique et plan, ne pas marmonner ni passer toute la leçon à regarder ses notes, etc. Le jury demandera systématiquement à voir les brouillons, et une leçon intégralement rédigée et lue de manière monocorde sera sanctionnée. La problématique doit être claire, de même que l'annonce du plan : là encore, le jury rappelle que les qualités communicationnelles (contact visuel avec le jury, modération des gestes parasites, volume sonore adapté, etc.) doivent être mises en avant.

En conclusion de ce rapport, voici quelques pistes pour traiter l'un des sujets citationnels donnés lors de la session 2021, sur *Henry V*, qui reste au programme l'année prochaine. Le sujet donné était « 'I think the king is but a man as I am' » (IV, 1, 97, p. 161). La première étape de la préparation de la leçon consiste à situer cette citation dans son contexte (quel acte/scène, quel personnage, dans quelle situation, à propos de quoi/de qui). Ensuite, il convient de réfléchir aux divers sens de « *man* » et « *king* » et d'observer la forme de la citation (syntaxe, figures de style, etc.).

Ces deux termes en apparence évidents doivent être analysés dans le contexte d'une conversation avec des soldats, en prose ; Henry, déguisé, abandonne les vers virtuoses qu'il est capable de manier pour une langue à la syntaxe et au vocabulaire plus simple en apparence. Le public, bien conscient de la supercherie, saisit immédiatement la nuance « *a man as I am* », c'est-à-dire que le roi n'est justement pas un homme comme les autres. La syntaxe vise à diminuer l'éloignement du roi (« *but* »), mais cette stratégie est mise à mal par la théâtralité du passage car les multiples sens de « *man* » (homme, être humain sans considération de genre, personne douée d'un certain statut, etc.) prennent toute leur ampleur sur scène, dans le jeu des déguisements. Le sens de chaque terme est ainsi modifié par sa portée scénique.

On pourra aussi réfléchir à l'idée des deux corps du roi telle qu'elle a été conceptualisée par Kantorowicz bien entendu, mais sans limiter sa réflexion à cette seule référence. On peut alors se demander comment ce qui ne semble être qu'une boutade devient un questionnement ontologique et triomphant sur la nature du roi : le corps du roi est un corps qui ressent, qui fait l'expérience des perceptions sensorielles, qui est soumis aux mêmes contraintes physiques que les autres – ce qui est évidemment une illusion dans la mesure où le roi ne vit pas dans les mêmes conditions que ses sujets. Cette observation permet alors de poser la question du politique : pourquoi une telle dissimulation ?

On proposera donc les pistes suivantes, qui pourront venir composer un plan correctement problématisé :

1. La représentation du corps du roi comme un corps pensant, un symbole du pouvoir incarné. La dichotomie posée par Kantorowicz, et qui était évidente dans *Richard II* (mais de façon entièrement distincte), est ici mise en avant. Le corps du roi est celui d'un homme qui fait l'expérience des perceptions sensorielles, qui est soumis aux mêmes contraintes que les autres (vieillesse, faim, froid, etc.). De plus, Henry joue de cette importance du corps : il se positionne en roi jouisseur, qui a certes bien changé depuis sa jeunesse durant laquelle il était connu sous le nom de Prince Hal. Henry, à de multiples reprises, rappelle à son public (son double public, donc) qu'il est roi de droit divin ; l'archevêque de Canterbury s'en fait également l'écho. Il y a donc bien deux corps du roi, mais qui ne sont jamais séparés dans la pièce.
2. Une tentative d'union, vers le « *band of brothers* » : Henry, dans cette citation, dévoile un projet politique d'union du pays ; par la parole politique, il tente de créer une communauté d'hommes (sans jamais oublier qu'il est roi) afin d'arriver à ses fins. En se plaçant au niveau des soldats, il révèle son intention fédératrice, que l'on retrouve constamment dans la pièce. De ses vers habituels, le roi passe à la prose afin de déguiser non seulement son corps, mais aussi sa parole et se rapprocher en apparence de ses sujets. Il s'agit également d'une citation qui est extraite d'un moment éminemment théâtral : l'ironie dramatique (et comique) intervient à un moment charnière de la pièce puisque le roi peine à s'assurer le soutien de ses soldats, mais avec ces paroles, il s'assure le soutien du public. Cette citation est également l'extériorisation de la critique sous-jacente des soldats ; prononcée par d'autres personnages (Williams par exemple), il s'agirait d'une trahison. On peut donc se poser la question de la possibilité d'une critique politique.
3. Duplicité, ironie et triomphalisme : le corps comme outil politique. Il est impératif, enfin, de souligner que dans cette déclaration, Henry déploie toute son ironie : déguisé, il fait sa propre propagande. Loin du roi brisé de la scène de déposition de *Richard II*, il s'agit au contraire ici d'un roi en pleine possession de ses moyens (qui remet toujours le pronom « *I* » en avant), en dépit des complots dont il est la cible. L'ironie et la duplicité de la parole royale doivent être analysées en détail, par exemple en comparant la citation à la fausse maladresse du roi lorsqu'il entreprend de séduire Katherine. Il s'agit également d'un moment ontologiquement intéressant : la citation sert d'introduction à un monologue politique, et introduit un questionnement ontologique articulé par la restriction « *but* ». La citation permet également de montrer une existence concomitante de la vérité et de la dissimulation : Henry trompe les soldats, le public aussi (par son déguisement) et sa parole reste pourtant vraie : le roi n'est pas un être surnaturel. Cette dissonance est fondamentale dans la pièce.

Cécile Beaufile, maîtresse de conférences à Sorbonne Université

3.1.2. Option B – civilisation

Le programme de l'option civilisation portait cette année sur « La présidence de Barack Obama (2009-2017) » et « La BBC et le service public de l'audiovisuel, 1922-1995 » (question reconduite à la session 2022). Le jury a entendu quelques bonnes prestations, et a pu remarquer que les candidats, dans leur ensemble, possédaient une bonne maîtrise des questions au programme. Cependant, les connaissances factuelles constituent la condition nécessaire, mais non suffisante d'une bonne leçon, qui ne peut reposer que sur une analyse approfondie du sujet, une définition précise des notions qui le sous-tendent, et une problématisation solide.

1. Rappel du format de l'épreuve

Les candidats disposent de cinq heures de préparation pour cette épreuve. Afin de présenter au terme du temps imparti un exposé complet et satisfaisant, il leur sera indispensable de s'être entraînés à l'exercice tout au long de l'année.

Les candidats ont le choix entre deux sujets : un sujet notionnel (portant sur une notion qu'il convient d'explorer et d'analyser en la rapportant à la question du programme à laquelle elle correspond) et un sujet citationnel (une citation, plus ou moins longue, d'un auteur qui peut être connu ou pas, portant sur un aspect d'une des deux questions au programme). Il est tout à fait possible que les deux sujets portent sur la même question. Aussi, il est imprudent de faire des impasses.

Les deux outils mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation, un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation, sont une aide précieuse à laquelle il ne faut pas hésiter à avoir recours, en cas de doute sur le sens exact d'un mot ou sa prononciation. Le jury notant la prononciation et l'accentuation des candidats, des sanctions peuvent ainsi être évitées. Cette année, le jury a entendu le terme « *mandate* », utilisé à la place de « *term* », et « *government* » pour « *administration* », ou « *Parliament* » pour « *Congress* », ce qui manifeste, au-delà des problèmes de terminologie, une compréhension insuffisante des institutions politiques américaines et britanniques.

Le passage du candidat devant le jury dure jusqu'à 45 minutes. Il comprend un exposé en anglais de 30 minutes maximum, suivi d'un entretien en français de 15 minutes maximum. Cet entretien a pour but de donner au candidat la possibilité de compléter son analyse, de clarifier sa pensée, et éventuellement de corriger des erreurs. Il ne s'agit en aucun cas pour le jury de poser des questions pièges, mais d'aider le candidat à améliorer sa prestation. Aussi, le jury encourage les candidats à faire preuve d'ouverture et de souplesse, en acceptant les pistes proposées, en adoptant d'autres perspectives, ou en faisant preuve de nuance, par exemple. Nous conseillons ainsi aux candidats d'éviter de simplement répéter des idées déjà évoquées dans l'exposé et, au contraire, d'entrer dans un véritable dialogue avec le jury pour explorer de nouvelles pistes d'analyse. L'objectif de l'entretien est de permettre des échanges fructueux.

Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de bien gérer leur temps lors de leur passage devant la commission. Cette année, le jury a dû mettre fin à une prestation alors que le propos n'était pas terminé, le temps imparti étant écoulé. Rappelons que si le jury peut faire signe au candidat pour lui indiquer qu'il lui reste cinq minutes d'exposé, il ne peut pas, en revanche, intervenir s'il constate une prise de retard. Il est donc essentiel de s'entraîner pendant l'année à parler sous le contrôle d'un chronomètre (préférable à une montre car plus précis), afin de respecter la durée maximale de la présentation et d'équilibrer la longueur des parties du plan.

Enfin, il est important de garder à l'esprit que les épreuves d'admission sont des épreuves orales et qu'une réelle prise en compte de cette oralité et de ce qu'elle induit est attendue des candidats. Le jury doit en effet évaluer, entre autres qualités, la capacité du candidat à s'exprimer avec aisance à l'oral, qualité essentielle pour un enseignant. Si on peut comprendre que l'introduction et la conclusion soient rédigées, il est impératif que l'essentiel du propos repose sur des notes succinctes. Le jury apprécie que les candidats regardent régulièrement l'ensemble des membres de la commission et qu'ils démontrent leur capacité à s'exprimer dans un anglais fluide et adapté à la situation. Rappelons enfin qu'il existe une différence majeure entre le registre oral et le registre familier, et que seul le premier est acceptable dans le cadre d'une épreuve de concours.

2. Rappels méthodologiques et écueils à éviter

Les rapports des années précédentes contiennent des informations précieuses et détaillées sur la façon d'aborder et d'analyser un sujet (rapport de 2019) et sur les grandes étapes du plan (rapport de 2020).

Cette année, le jury a pu remarquer que les candidats, s'ils possédaient des connaissances solides sur les questions au programme et sur l'historiographie de celles-ci, négligeaient trop souvent l'analyse du sujet, ce qui aboutissait à des problématiques et des développements trop souvent plaqués. C'est pourtant la pertinence qu'il faut viser : comprendre ce que le sujet met en valeur dans la question au programme, et s'efforcer d'y répondre à l'appui des concepts, des exemples factuels, et des sources secondaires les plus à même de nourrir une analyse dynamique de la notion ou de la citation proposée. Cette pertinence passe par la contextualisation du sujet : quelle est la période concernée, et quel sens les termes clés du sujet prennent-ils à cette période ?

Aussi, ce que la leçon doit mettre en valeur, ce n'est pas une connaissance encyclopédique des questions au programme, mais la capacité du candidat à répondre à une question en trouvant dans son bagage de civilisationniste les outils adaptés. Les connaissances acquises sur les questions au programme doivent s'articuler aux grands débats historiographiques de chaque aire et de chaque période, ce qui suppose

également une bonne maîtrise de la chronologie et une prise de recul systématique. Cette année, les meilleures prestations étaient celles qui prenaient soin de replacer le sujet dans les débats plus larges qui le sous-tendaient : pour la question sur la présidence Obama, la Constitution et l'histoire de l'exercice de la présidence américaine ; pour la BBC, la question des missions de cette institution et son rôle de service public.

Le choix du sujet doit être gouverné par l'intérêt qu'il suscite chez le candidat, et par la richesse de la réflexion qu'il est susceptible d'engager. Il s'agira avant tout de fournir une réponse pertinente et spécifique aux questions qu'il pose. Aussi une bonne leçon repose-t-elle nécessairement sur une analyse précise des termes du sujet, qui permettra au candidat de ne pas fournir de développement mécanique qui ignorerait les particularités du sujet ou le réduirait à une seule de ses dimensions. À cette étape du travail en loge, il est utile d'avoir recours au dictionnaire unilingue : tous les termes doivent être analysés et leurs acceptions confrontées au contexte afin de prendre en compte les différents niveaux d'interprétation possibles. Il est essentiel de ne pas négliger cette étape de l'analyse, qui amènera progressivement le candidat à formuler une problématique. Celle-ci permet de transformer le sujet en questionnement, aussi doit-elle s'appuyer sur ce qui, dans son énoncé, suggère une tension, un non-dit, une zone d'ombre. Pour trouver une problématique efficace, le candidat doit procéder à un examen critique. La confrontation des termes du sujet les uns aux autres met-elle en évidence un paradoxe, une contradiction ? Quelle est la position idéologique, théorique, partisane que l'énoncé suggère ? Quelle importance les questions soulevées revêtent-elles à cette période ?

Ce ne sont là que quelques exemples du questionnement qui doit précéder le choix de la problématique. Celle-ci doit prendre en compte la totalité du sujet, et non pas seulement un de ses aspects. La citation de Roger M. Smith sur Obama, par exemple, a fait l'objet de traitements partiels car certains candidats ont négligé de s'interroger sur la partie centrale de ses propos, se concentrant uniquement sur la question de la modération des prises de position du président américain. De la même façon, il est nécessaire d'effectuer un bornage chronologique rationnel du sujet : le sujet sur la BBC impliquait clairement que l'on s'arrête à la fin des années 60, or un des candidats l'ayant choisi a présenté un exposé comprenant une réflexion sur les années 1980.

Ce travail de réflexion doit apparaître dans l'introduction de l'exposé, qui comprend nécessairement la contextualisation chronologique et historiographique du sujet, l'exploitation de son paratexte dans le cas d'une citation (source, public, auteur, année de publication, etc.), l'élucidation de ses termes, son analyse, la problématique choisie et l'annonce du plan. Ces détails sont essentiels pour démontrer au jury que l'exposé du candidat découle d'une prise en compte complète du sujet et d'une bonne perception de ses enjeux. La problématique doit correspondre à la réflexion menée et découler de celle-ci, de la même façon que le plan procède de la problématique. Si cette règle est respectée, le plan sera dynamique et permettra à l'exposé de constituer une véritable démonstration, à l'appui d'exemples bien choisis. Les plans mécaniques, qu'ils soient thématiques (1. aspect social, 2. aspect économique, 3. aspect politique) ou chronologiques, sont à éviter car ils entraînent des présentations descriptives. Rappelons que la problématique et le plan doivent être clairement énoncés à la fin de l'introduction, et qu'il est utile pour cela de ralentir son débit, afin que le jury puisse plus facilement prendre des notes.

Le corps de l'exposé doit contenir des parties équilibrées et s'appuyer sur des exemples précis et pertinents. Chaque argument doit être étayé par des micro-analyses et présenté avec recul et nuance. À chaque étape du développement, le candidat doit démontrer en quoi son propos est bien une réponse apportée au sujet et comment il s'insère dans une démonstration : cela devrait permettre d'éviter des développements descriptifs peu utiles. Afin que le jury puisse suivre efficacement la démonstration, il est souhaitable de marquer les transitions entre parties et sous-parties.

Enfin, la conclusion est trop souvent utilisée par les candidats pour présenter un simple résumé de leur présentation. Si elle peut servir à démontrer le chemin analytique parcouru depuis l'introduction, sa fonction principale est de proposer une mise en perspective plus large du sujet, en envisageant les suites chronologiques de la question, son héritage, ou les échos qu'elle a trouvés dans d'autres domaines que ceux explorés dans le développement, à plus ou moins long terme. En cela, la conclusion permet aux candidats de poursuivre au-delà du cadrage initial du sujet la prise de recul critique initiée dans l'exposé.

3. Exemples de traitement, à partir des sujets donnés cette année

a. Exemple de sujet citationnel – civilisation britannique

- The BBC and media bias.

“The cultural changes that the BBC underwent in the 1960s, the political significance of which have tended to be exaggerated, were partly attributable to the establishment of commercial television in 1955. Having lost its monopoly, the BBC was forced to innovate in order to restore its audience share and maintain its legitimacy.”

From Tom Mills, *The BBC: Myth of a Public Service*, Verso, 2016.

Le sujet principal de la citation était le lien entre l'évolution de la BBC dans les années 1960 et le contexte de l'apparition des chaînes indépendantes avec le réseau ITV en 1955 – référence qu'il fallait élucider dès l'introduction. Cela devait amener les candidats à évaluer dans quelle mesure les missions premières et la capacité d'innovation de la BBC, et de ce fait sa légitimité, avaient été modifiées ou compromises par les impératifs du contexte historique, notamment la remise en question de son statut de monopole d'état causée par l'apparition d'une concurrence et la diversification des publics ou utilisateurs.

Les candidats qui possédaient une bonne maîtrise de l'historiographie n'ont pas eu de mal à identifier l'auteur, représentant le courant révisionniste, et à exploiter la notion de mythe, contenue dans le titre de l'ouvrage, et qui renvoyait aussi bien à un récit dont la vertu principale était de sacraliser l'institution qu'à la dénonciation d'une telle construction comme mensonge ou mirage. Dans son ouvrage, Mills présente la BBC comme sous le joug des forces politiques dominantes, et ainsi incapable de réaliser pleinement son potentiel démocratique.

L'énoncé imposait un bornage chronologique qui, s'il pouvait remonter aux débuts de la BBC, ne pouvait dépasser la fin des années 1960. Pourtant, certains candidats ont choisi d'aborder dans le corps de leur exposé les années 1970 et 1980, ce qui était hors sujet.

Une bonne prestation s'est appuyée sur la problématique suivante, judicieuse : « *How was the notion of a public service shaped and transformed by cultural changes in British society?* », qui permit d'explorer les contradictions internes de la BBC, et la façon dont elles ont pu apparaître au gré des évolutions de la société britannique dans les années 1960. Le candidat a consacré sa première partie à la BBC comme gardienne d'une culture savante à visée universelle et unificatrice, en réaction aux chaînes commerciales pour, dans une deuxième partie, montrer en quoi la BBC s'est réinventée comme institution d'avant-garde, en prenant notamment en compte les évolutions sociétales majeures des années 1960. On pouvait même postuler que la BBC leur avait donné une plus grande visibilité. Pour couronner l'analyse, en troisième partie, le candidat a exploré en quoi la période permettait de problématiser le rôle de service public de la BBC.

La présentation, nourrie de nombreux exemples de programmes que le candidat prenait soin de relier au contexte de la période, fut servie par une solide connaissance de l'évolution des publics, aussi bien des téléspectateurs que des auditeurs, une bonne appréciation des positionnements idéologiques de direction de la BBC et des contributions des auteurs ou directeurs de programmes, ainsi que par des recours théoriques ponctuels à l'histoire des idées. Des références à Gramsci (*cultural hegemony*) et Habermas (théorie de la sphère publique) ont permis au candidat d'engager une réflexion plus fine de l'évolution complexe et non linéaire du service public de l'audiovisuel.

b. *Exemple de sujet notionnel – civilisation américaine*

- Barack Obama and the Constitution.

“Obama as president refuses to be too constrained by traditionalist American Constitutional, political, and religious beliefs and practices. His is not a presidency dedicated to securing natural rights or to preserving the Constitutional system precisely as the Founders understood it. He instead is a pragmatic proponent of contemporary conceptions of deliberative democracy. As such, he prefers compromised, moderate reforms to radical change.”

From Roger M. Smith, “The Constitutional Philosophy of Barack Obama: Democratic Pragmatism and Religious Commitment,” *Social Science Quarterly*, December 2012, Vol. 93, No. 5, Special Issue: “Social, Economic, and Political Transition in America: Retrospective on the ‘Era of Obama’” (December 2012), Wiley, p. 1268.

Si l'interprétation des termes de ce sujet notionnel ne présente pas de difficulté particulière, c'était sur l'analyse de la conjonction « *and* » que la qualité des prestations reposait. Les candidats étaient, en effet, invités à penser les rapports entre Barack Obama et la Constitution des États-Unis de manière dynamique et

dialectique. Il s'agissait ainsi non seulement de considérer les modalités de ce rapport en s'intéressant aux pouvoirs attachés à la fonction présidentielle (en théorie et en pratique) et à la posture spécifique d'Obama envers la Constitution, mais aussi d'envisager les évolutions constructives et parfois conflictuelles de cette relation. Ce sujet permettait donc aux candidats de faire montre de leur compréhension du système politique américain et de la présidence étatsunienne, pour évaluer la façon dont Barack Obama s'était inscrit dans l'histoire de ses pratiques.

S'il fallait bien sûr s'intéresser aux deux mandats du 44^e président, un bornage chronologique pertinent se devait de prendre en compte la période précédant l'élection de 2008 et celle ayant suivi la prise de fonction de Donald Trump. En effet, il fallait noter que le sujet ne se limitait pas à la « présidence » Obama, ce qui devait amener les candidats à convoquer des éléments biographiques antérieurs à sa prise de fonction, et à s'interroger sur l'héritage de sa présidence. Une bonne prestation pouvait rappeler que Barack Obama, juriste de formation, avait enseigné le droit constitutionnel à Chicago et que les références à la Constitution avaient abondé lors de sa campagne électorale de 2008. Il convenait également de s'interroger sur la pérennité du bilan constitutionnel légué par Obama après son mandat en matière de principes, de fonctionnement institutionnel et de pratiques. Il apparaît ainsi que si la présidence Trump a elle aussi été marquée par un recours intensif aux *executive orders*, elle s'est démarquée de celle de Barack Obama au point de se donner l'objectif de la détricoter, et a entraîné le basculement conservateur de la Cour Suprême par la nomination de trois nouveaux juges.

Il convenait également de se pencher spécifiquement sur les deux domaines du droit constitutionnel que sont la protection des droits, d'une part, et le fonctionnement des institutions, d'autre part. Ces deux champs d'action soulèvent, entre autres, la question des rapports de force entre institutions et celle de la mise en œuvre, plus ou moins fluide, des *checks and balances* pendant la présidence Obama.

Une problématisation efficace du sujet pouvait consister à se demander en quoi la Constitution – qui encadre les prérogatives formelles et implicites du chef de l'exécutif – fut un instrument, mais aussi parfois un obstacle, à l'exercice du pouvoir présidentiel de Barack Obama, et dans quelle mesure cette tension put conduire à certains accommodements et compromis. Une bonne première partie pouvait montrer comment l'accession d'Obama à la fonction présidentielle, tributaire d'évolutions constitutionnelles célébrées par le candidat puis le président, était liée à l'héritage des combats pour les droits civiques (14^e et 15^e amendements, mis en doute dans l'affaire de l'acte de naissance), et comment cette conception progressiste de la Constitution s'était manifestée au cours de ses mandats. Cette partie pouvait s'appuyer sur le discours « *A More Perfect Union* » de 2008 qui insistait sur le caractère inachevé de la Constitution, et sur les nominations à la Cour Suprême des juges Sonia Sotomayor et Elena Kagan, entre autres exemples. Dans une deuxième partie, il était alors opportun de montrer que les mécanismes constitutionnels institutionnels avaient pu faire obstacle à la mise en œuvre du programme d'Obama, dont les initiatives ont été entravées par le Congrès comme par les cours fédérales, surtout à partir de 2010. Ces blocages ont donné lieu à un recours accru aux décrets présidentiels au cours du second mandat. Dans une troisième partie, il était alors possible d'aborder la question des arrangements avec la Constitution sous la présidence Obama : les tensions en matière de politique étrangère et de défense, mais aussi la question de la sécurité nationale et des capacités de surveillance de l'État fédéral, amenèrent parfois le président à adopter une approche pragmatique de la Constitution. Adossé à une conception extensive des pouvoirs implicites conférés à l'exécutif, l'exercice du pouvoir a pu alors supposer des accommodements constitutionnels perçus comme des compromis, voire des compromissions par des auteurs tels que Mary Dudziak, Daniel Brunstetter et Megan Braun ou Robert Singh.

Elsa Grassy, maîtresse de conférences à l'UNISTRA

3.1.3. Option C – linguistique

L'épreuve de leçon de l'option C porte sur un programme renouvelé tous les deux ans, identique à celui de l'agrégation externe « classique ». Nous invitons donc les candidats à prendre connaissance des rapports antérieurs de l'agrégation externe spéciale, ainsi que de celui de l'agrégation externe classique de la session 2021.

3.2. Épreuve hors programme

Rappel du format de l'épreuve

L'épreuve hors programme (EHP) a pour support un dossier composé de trois documents : un document littéraire, un document de civilisation (ce dernier peut être un texte ou une image) et un enregistrement audio ou vidéo d'une durée de quelques minutes. Le dossier est conçu pour n'avantager aucun groupe d'options et fait appel au bagage généraliste propre aux études anglaises tel qu'on est en droit de

l'attendre à l'agrégation. Au terme d'une préparation de cinq heures, les candidats disposent de 20 minutes pour présenter le dossier ; s'en suit un entretien de 40 minutes. La totalité de l'épreuve se déroule en anglais.

La méthodologie de l'épreuve est expliquée en détail dans le rapport de la session 2020, que les candidats liront avec profit. En annexe du présent rapport est présenté un exemple de dossier proposé en 2021.

Conseils pour la préparation en loge

Le jury a noté cette année des difficultés particulières liées à l'utilisation des ouvrages de référence mis à disposition des candidats, notamment l'*Encyclopædia Britannica*. Il est conseillé de consulter cet ouvrage pour s'assurer de ne passer à côté d'aucune information essentielle. À titre d'exemple, un dossier comportant la célèbre *Gettysburg Address* de Lincoln a donné lieu à une question (en entretien) sur la signification de la bataille du même nom pour la Guerre de Sécession – une connaissance que l'on peut légitimement attendre d'un futur agrégé et sur laquelle des informations étaient fournies dans l'encyclopédie. En revanche, il ne s'agit pas de se perdre dans cet usuel, encore moins de plaquer des idées qui en seraient issues sur le dossier. Ainsi, l'encyclopédie mentionne bien que Homer Dodge Martin s'est rapproché des impressionnistes vers la fin de sa carrière ; mais le tableau présent dans le dossier (voir annexe) ne relève pas de ce courant. Un candidat qui a tenté coûte que coûte de défendre le contraire (sans parvenir à définir la notion d'impressionnisme) s'est engagé dans une impasse. Rappelons que le jury attend une analyse *personnelle* du dossier. Une idée inspirée des usuels mis à disposition doit donc être étayée par des micro-analyses produites par le candidat lui-même. Si nécessaire, le jury vérifiera en entretien que les concepts convoqués sont bien maîtrisés.

Il est donc conseillé de faire un usage raisonné de ces ressources. Il convient notamment de distinguer ce qui relève de la vérification ponctuelle et ciblée de ce qui relève de la culture générale exigible à l'agrégation – aucune lecture d'encyclopédie en loge ne saurait combler les lacunes en ce domaine. Ainsi, à propos d'un extrait de *Dialogues Concerning Natural Religion* de David Hume, certains candidats ont pu évoquer le catholicisme ou le puritanisme sans parvenir à en tirer profit dans la mise en relation des documents constitutifs du dossier. La culture générale de l'angliciste inclut nécessairement des concepts (utiles pour les dossiers proposés cette année) tels que le romantisme, l'empirisme, le sublime, le film noir, etc.

Conseils pour l'exposé

On ne soulignera jamais assez l'importance des micro-lectures – précises, ciblées – qui feront souvent la différence entre un relevé ou une liste de thématiques et une véritable mise en relation. Par exemple, sur le texte de Crane, il ne suffisait pas d'observer quelque chose comme : « *there is emphasis on the five senses as the sounds of war disorient the protagonist* ». On pouvait proposer ici la micro-lecture suivante : « *In the sentence "The steel ramrods clanked and clanged with incessant din" (l. 30-31), the author uses alliteration in /s/, assonance in /æŋ/, as well as paronomasia (clank / clang) to create an effect of disorientation.* »

Liée à cela est la prise en compte de la spécificité de la nature des documents. Seuls quelques exemples seront cités ici. À propos d'un poème, on attendra une remarque propre à la forme poétique du texte (rimes, métrique, strophes) ; cette attention portée à la forme devra se retrouver dans la lecture de citations à voix haute. Un extrait de roman devrait donner lieu à une observation sur la focalisation et la place du narrateur. De même, pour un document de civilisation, il convient de se poser les questions propres à l'analyse de ce type de support : contexte historique et géographique (repérage essentiel pour tous les documents), intentions de l'auteur, public visé, moyens rhétoriques employés pour convaincre, etc. Un document iconographique invite une courte étude de la composition de l'image, des couleurs, etc. Enfin, pour un extrait de film, on pourra s'interroger sur le cadrage, la musique, le lien entre l'image et le son, etc. Si le jury n'attend pas une érudition sans faille, il s'agit de vérifier que le candidat dispose des outils critiques nécessaires à l'analyse formelle de tous types de documents – quelques remarques en ce sens peuvent suffire pour en convaincre les examinateurs.

Cette analyse fine des documents ne doit pas, néanmoins, faire perdre de vue la thématique d'ensemble du dossier. À cet égard, l'annonce de plan ainsi que les transitions sont essentielles. Elles permettent de rattacher des micro-lectures (qui ne sont jamais une fin en soi) à un raisonnement plus large. Pour reprendre l'exemple de Crane, on aurait pu poursuivre par : « *The effect of disorientation contributes to a representation of war in which language fails to make sense of the events, at odds with the traditional discourse on heroic soldiers fighting for a greater cause* ». Ce sont également les transitions qui articulent et lient les étapes du raisonnement entre elles afin de créer un plan dynamique qui fait progresser l'argumentation (par opposition au « plan-tiroir » et son effet de liste).

Par conséquent, une bonne prestation sera caractérisée par ce mouvement constant de proximité et de distance par rapport au dossier (ce que l'on appelle parfois « zoom » et « dé-zoom »). Pour y parvenir en 20 minutes d'exposé, il faut s'exprimer de manière efficace et concise, mais aussi faire preuve de discernement afin de sélectionner les remarques les plus pertinentes.

Par ailleurs, la circulation entre les documents est essentielle. Ainsi ne peut-on pas se borner à évoquer chacun des documents au sein de chaque grande partie. L'aller-retour entre les supports présentés doit être dicté par leur sens et par les analyses que l'on en propose. Il y a donc équilibre entre micro-lectures de documents individuels et circulation entre ces documents. En outre, il ne s'agit pas de prétendre que tous les documents adoptent le même point de vue mais de faire ressortir les tensions qui peuvent traverser le dossier.

Enfin, rappelons qu'il est primordial de ralentir le débit au moment d'énoncer la problématique et le plan – voire de dicter ces éléments. Le jury doit prendre en note ces données avec la plus grande fidélité. Il invite donc les candidats à regarder le jury afin de vérifier si les examinateurs sont encore en train d'écrire. Par ailleurs, une problématique trop longue, des questions démultipliées ou un foisonnement de concepts sont préjudiciables à la clarté de la démonstration ; premièrement, parce que la problématique ne saurait se borner à une juxtaposition de titres de parties (ce n'est pas une annonce de plan sous forme de question) ; deuxièmement, parce que la problématique annonce succinctement la direction que prendra le raisonnement ; elle se doit donc d'être concise et limpide.

Conseils pour l'entretien

Cette partie de l'épreuve dure 40 minutes – c'est l'entretien le plus long associé à une épreuve orale de l'agrégation spéciale d'anglais, et le seul qui se déroule en anglais. Autant dire qu'il est essentiel pour permettre au jury de vérifier que le candidat sait réagir avec aisance et spontanéité dans la langue s'il sera amené à enseigner. Le jury attire notamment l'attention sur le soin qui doit être accordé au registre de langue, même dans cette partie plus « libre » de l'épreuve. Nous renvoyons à la partie du rapport consacrée à la langue orale pour de plus amples précisions.

Rappelons que le jury est bienveillant. Son objectif premier est de permettre aux candidats de compléter les éléments passés sous silence, ou évoqués superficiellement lors de l'exposé. Cette main tendue doit être saisie. Inutile, donc, de se braquer ou de répondre par « I thought I had already mentioned this ». Le jury invite à explorer d'autres pistes, ce qui suppose de se détacher de son exposé et de faire preuve d'ouverture d'esprit. Par ailleurs, il ne s'agit pas de deviner une idée précise que l'examineur pourrait avoir en tête. Le jury souhaite précisément entendre une interprétation propre à un candidat.

En outre, le jury a été particulièrement frappé cette année par le nombre de candidats qui se contentent d'un « I'm sorry, I don't know » en guise de réponse à une question. L'entretien est un dialogue entre candidat et jury, non un interrogatoire ; il est tout à fait possible de demander un court instant pour réfléchir ou relire une phrase.

Exemple de traitement d'un sujet

Le jury a eu le plaisir d'entendre quelques très bonnes prestations, dont notamment celle-ci sur le dossier présenté en annexe.

Problématique : *How is space staged in relation to the violence of the Civil War in order to construct or reconstruct a certain vision of American history?*

I. The spectacle of violence

La candidate analyse les effets sonores dans le document A, les comparaisons et la synesthésie qui permettent de rendre la violence de l'expérience vécue par le protagoniste. Il y a mise en relation avec le document B, qui montre la violence faite à la nature. Ici, une source d'unification du pays (les chemins de fers) devient source de destruction. Le document C, au contraire, met la guerre à distance en adoptant un ton élégiaque.

Ces représentations de la guerre s'ancrent dans un paysage et un sol où elles laissent des traces, voire des cicatrices, parfois indélébiles.

II. The construction of place

Le document C décrit une transition (« field » / « battlefield » / « cemetery ») pour construire un espace sacré au moyen de la rhétorique (« consecrate », « dedicate »). Le document B montre également les identités successives d'un même lieu, car il y a ambiguïté sur la temporalité du tableau (une mine en exercice est représentée comme si elle était abandonnée). C'est la guerre qui donne sens au paysage. Enfin, dans le document A, c'est le texte et le langage eux-mêmes qui sont défigurés par la guerre, *via* une esthétique de la fragmentation.

Au travers de la question de la trace, c'est aussi la question de « l'après » qui se pose. Les documents ne sont pas à la même distance de cette guerre (Crane lui-même, par exemple, n'en fut pas le témoin direct) et tentent de construire une représentation qui donne du sens à l'histoire.

III. Mediations of history

Le document B déconstruit la représentation picturale traditionnelle de la guerre en se passant de toute héroïsation. On ne voit ni les soldats ni les batailles, mais un décor vide. Le parallèle avec le document A, où l'on trouve des formules telles que « singular absence of heroic poses » (l. 29) ou « neglected to stand in picturesque attitudes » (l. 38-39), était assez naturel. La description de la bataille est à contre-courant de toute idée de courage, d'héroïsme, de cause à défendre – le langage ne donne pas de sens à cette guerre. Dans le document C, on note la tension entre l'attente de Lincoln, qui croit que son discours n'aura pas de postérité, et la mémoire encore très vive aujourd'hui, d'où sa mise en parole par NPR, la chaîne de radio nationale des États-Unis.

Anne-Kathrin Marquardt, professeure de classes préparatoires au lycée Janson de Sailly à Paris

3.3. Mise en Perspective Didactique d'un Dossier Scientifique.

Cette épreuve est définie en ces termes par l'arrêté paru au Journal Officiel du 28 juillet 2016 :

Le candidat adresse au jury, par voie électronique (format PDF) au moins dix jours avant le début des épreuves d'admission, un dossier scientifique présentant son parcours, ses travaux de recherche et, le cas échéant, ses activités d'enseignement et de valorisation de la recherche. Le dossier, rédigé en français, ne doit pas excéder douze pages, annexes comprises. Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présente au jury la nature, les enjeux et les résultats de son travail de recherche et en propose une mise en perspective didactique, orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury prenant appui sur le dossier et l'exposé du candidat. L'exposé et l'entretien se déroulent en français. L'épreuve doit permettre au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- rendre ses travaux accessibles à un public de non-spécialistes ;
- dégager ce qui dans les acquis de sa formation et par la recherche peut être mobilisé dans le cadre des enseignements qu'il serait appelé à dispenser dans la discipline du concours ;
- appréhender de façon pertinente les missions confiées à un professeur agrégé.

Durée de préparation : une heure ; durée de l'épreuve : une heure maximum (exposé : trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum) ; coefficient 1.

Le présent rapport se propose de revenir sur les spécificités de la session 2021 afin d'attirer l'attention des futurs candidats sur un certain nombre de points saillants relevés par le jury. Ce dernier les encourage cependant à lire également les rapports des années précédentes qui contiennent notamment des exemples de « questions-tremplin » et de leur traitement par les candidats de ces sessions.

1) La nécessité de répondre à la question posée

Au risque d'insister sur une évidence, le jury rappelle que la prestation du candidat doit avant tout répondre à la « question-tremplin ». Plusieurs stratégies d'évitement, conscientes ou inconscientes, ont pu être observées cette année. La question remise au candidat au tout début de son heure de préparation a pour but de lui permettre de mettre en valeur les compétences acquises par et pour la recherche sans que l'exposé soit une redite du dossier scientifique ou un résumé de sa thèse.

De nombreux candidats proposent des introductions minimalistes qui se contentent d'annoncer un plan bipartite (1. résumé des travaux de recherche 2. réponse à la question posée). Si cette approche peut sembler conforme à la lettre de l'extrait du Journal Officiel retranscrit plus haut, elle en méconnaît l'esprit : en effet, les candidats se dispensent ainsi d'une véritable problématisation du sujet à traiter qui rendrait l'exposé plus dynamique et progressif. De plus, le jury a déjà lu le dossier dans lequel le candidat présente ses recherches. Dès lors, il ne s'agit pas de rappeler à l'oral ce qui a déjà été lu, mais de montrer comment le travail de recherche effectué dans le cadre de la thèse peut enrichir les pratiques pédagogiques du futur enseignant.

Certaines présentations ne prennent pas le temps de définir les termes de la question-tremplin. Une candidate a eu à traiter l'énoncé suivant : « Vous expliquerez dans quelle mesure et à quelles conditions une approche interdisciplinaire peut être favorable aux apprentissages de langue vivante. » Confondant interdisciplinarité et pluridisciplinarité, la candidate n'a à aucun moment laissé entendre qu'elle pourrait mener des activités en collaboration avec des collègues d'autres disciplines. Le concept clef de la question a donc été réduit à l'idée que le professeur d'anglais est amené à enseigner non seulement la langue, mais aussi la littérature et la civilisation des pays anglophones, ce qui n'offre guère de matière à débat. De même,

les expressions « dans quelle mesure » et « à quelles conditions » n'ont guère été prises en compte : la candidate s'est contentée d'expliquer qu'une variété de supports (textes littéraires, textes sociologiques ou documents iconographiques) permettaient de développer des stratégies d'apprentissages différentes. Il va sans dire qu'un tel traitement ne répondait en rien au sujet posé.

D'autres candidats masquent parfois leur difficulté à répondre à la question derrière une utilisation outrancière du jargon de la didactique des langues. Penser qu'émailler son dossier scientifique ou son exposé de termes tels que « autonomisation des apprenants », « travail en îlots », « approche communicative et actionnelle » ou encore « stratégies d'accès au sens transférables » suffisent à convaincre le jury est une erreur d'appréciation. Il est attendu des candidats qu'ils traitent le sujet en fournissant des exemples concrets et parlants des mises en pratique possibles des savoirs et savoir-faire acquis pendant les années de recherche.

Enfin, l'épreuve de MPDS revêt un caractère aussi formel que celle de leçon et d'EHP. Le jury a donc été surpris de voir certains candidats annoncer d'emblée qu'ils ne connaissaient pas bien le format de l'épreuve, et qu'ils n'utiliseraient certainement pas les trente minutes dont ils disposent. Une candidate s'est contentée d'une présentation sommaire de douze minutes, et a adopté pendant l'entretien un ton de parole que l'on peut qualifier de décontracté. Le jury rappelle donc l'importance d'une réponse construite et d'une communication adaptée à un entretien de nature scientifique ou universitaire.

2) La valeur de l'exemple : savoir rendre concrète une situation d'enseignement, même hypothétique

Le jury ne saurait trop insister sur le fait que l'objet premier de cette épreuve est d'imaginer une application au collège ou au lycée des connaissances et compétences acquises par les candidats au cours de leur formation. Certains candidats qui enseignent ou ont déjà enseigné dans le second degré, qu'ils soient titulaires du CAPES ou non, peuvent sembler avantagés. Cependant, on peut attendre de tous les candidats qu'ils soient capables de développer des exemples de situations d'enseignement à partir de ce qui est leur domaine de recherche privilégié. Comment partager ces connaissances dont ils sont spécialistes ? À partir de quelles œuvres, de quels documents ? Pour quel niveau d'enseignement et de pratique de la langue ? Pour atteindre quels objectifs culturels ou linguistiques ? Même sans expérience de l'enseignement, une réponse à ces questions très concrètes peut et doit être proposée.

Dès lors, le défaut le plus largement observé par le jury est le manque d'exemples concrets de cette potentielle réutilisation de connaissances. Une candidate dont la thèse porte sur la période élisabéthaine mentionne « les pièces de Shakespeare » sans jamais préciser de quelle œuvre particulière ou de quelle scène elle envisagerait de se servir en classe. À aucun moment n'ont été évoqués le niveau de la classe à laquelle on s'adresserait, les objectifs à atteindre ni les stratégies potentiellement mises en place. Il faut attendre l'entretien pour évoquer le travestissement dans *As You Like It*. Bien sûr, le jury n'attend pas que les candidats déroulent la préparation d'un cours complet ; mais la réponse à la question-tremplin doit leur permettre de montrer quelle utilisation concrète de leurs travaux de recherches peut être proposée à des collégiens ou à des lycéens.

En revanche, certaines présentations se limitent à une liste d'exemples de projets didactiques, sans lien apparent les uns avec les autres. Les exemples, s'ils sont indispensables, ne sauraient se substituer à l'argumentaire proprement dit. Certes, ce sont eux qui lui donnent corps, mais il ne faut pas perdre de vue qu'il s'agit avant tout de répondre à la question posée. D'autre part, les exemples donnés par les candidats mettent plus volontiers l'accent sur les contenus culturels que sur la construction des compétences langagières. Or, celles-ci ne doivent pas être négligées : les prestations qui expliquent clairement comment, à partir d'un document précis, on peut aider les élèves à manipuler et s'approprier des structures langagières nouvelles se voient donc valorisées.

Le jury a eu le plaisir d'assister à des présentations claires, approfondies et équilibrées. Une candidate dont les recherches portaient principalement sur le roman australien était invitée à réfléchir sur « les stratégies permettant aux élèves de collège et de lycée d'atteindre l'implicite des textes travaillés en cours de langue vivante ». La candidate a su donner de la matière à son sujet en distinguant d'emblée les différentes acceptions du mot « implicite » : langagier, sociétal et culturel. Ensuite, elle a pris soin de toujours convoquer des exemples précis de supports littéraires variés. Ceux-ci ne se limitaient pas au corpus de sa thèse, mais proposaient des incursions dans la dystopie ou l'autobiographie de Trevor Noah, humoriste américain d'origine sud-africaine. Ces références étaient à l'évidence bien maîtrisées par la candidate, qui en quelques mots parvenait à faire comprendre au jury comment elle comptait exploiter ces documents en classe : repérage de la ponctuation et des noms propres pour les plus jeunes, *web quests* pour des élèves au niveau plus avancé, etc. Enfin, la troisième partie de l'exposé proposait une réflexion sur le

développement de l'esprit critique chez l'adolescent, façon habile de conclure un travail sur la mise au jour de l'implicite.

3) Quelques maladresses récurrentes

Certains candidats donnent le sentiment de penser que l'ensemble de leur recherche est réutilisable au lycée, voire au collège, et ce malgré les précédents rapports, qui font tous état de ce travers. Une candidate dont les domaines de prédilection sont le plurilinguisme, la littérature comparée et les avant-gardes, propose, parce qu'elle l'a utilisé en Licence, d'exploiter au collège et au lycée un texte bilingue de Raymond Federman traitant de la Shoah (*La voix dans le placard / The Voice in the Closet*) et n'ayant pas recours à la ponctuation, mais ne pense pas spontanément à utiliser les expérimentations des autres modernistes, comme par exemple le monologue intérieur de Molly Bloom à la fin de *Ulysses*. Savoir s'abstraire de son domaine de recherche immédiat est une qualité dans cette épreuve. Savoir discerner ce qui, au sein de ses recherches, est difficile à transposer au lycée est aussi indispensable.

Le jury souligne également la nécessité de rester concentré dans la phase d'entretien. Celui-ci a pour objet d'aider les candidats à préciser leur pensée, à approfondir certains points mais aussi à explorer des pistes qui ont été négligées dans la présentation. En raison du stress ou de la fatigue, les questions posées sont parfois mal interprétées. Ainsi une question relative à la manière de favoriser l'autonomie des élèves donne lieu à une liste de conditions à rassembler pour que les élèves se sentent à l'aise en classe, alors qu'il s'agissait d'aborder les outils linguistiques et méthodologiques à fournir aux élèves afin de les rendre de plus en plus autonomes dans leur apprentissage d'une langue vivante.

Il est conseillé de procéder à une relecture attentive du dossier scientifique avant de l'envoyer, car cette année encore, les membres du jury ont relevé des erreurs d'orthographe et autres maladresses syntaxiques. Lors de l'exposé oral, les candidats doivent s'exprimer de manière claire et convaincante en se détachant de leurs notes, dont ils auront pris soin de numéroter les feuilles pendant le temps de préparation afin d'éviter les silences prolongés.

Même si ce rapport propose de nombreux exemples de maladresses à éviter pour les candidats des sessions à venir, le jury précise que, cette année encore, il a pu assister à des présentations convaincantes étayées par des exemples concrets et témoignant non seulement d'un sens pédagogique déjà bien affirmé, mais également d'une passion pour la transmission de la matière que les candidats se destinent à enseigner.

Alexandre Useille, professeur de classes préparatoires au lycée Janson de Sailly à Paris

4. La langue orale

Préambule

Malgré des conditions matérielles de nouveau affectées par le protocole sanitaire en vigueur lors de cette session 2021, le jury a eu plaisir à écouter de nombreux candidats possédant une maîtrise remarquable de l'anglais, tant sur le plan de l'authenticité phonologique que sur celui de la richesse lexicale et syntaxique. Ces très bons candidats ont su effectuer un double travail de préparation : la pratique de l'anglais sur de longues périodes dans des contextes anglophones a été associée à un travail minutieux d'apprentissage des termes techniques propres à chaque domaine des études anglaises (la civilisation, la littérature et la linguistique), de vérification de la prononciation dans les dictionnaires adéquats, de mémorisation des règles de prononciation, d'étude de la syntaxe dans les manuels faisant autorité, etc. Autrement dit, un agrégé ne saurait se contenter ni d'un travail purement théorique sur la langue orale, ni d'une aisance informelle acquise auprès d'anglophones après tout susceptibles de pratiquer une langue assez pauvre, et parfois relâchée, en tout état de cause distincte de la langue soutenue et spécialisée des études universitaires. Les bons candidats s'expriment dans un anglais à la fois authentique et académique et le jury invite les futurs préparateurs à viser cette double compétence pour réussir le concours de l'agrégation. Il s'agit de recruter des professeurs qui seront en grande partie les modèles linguistiques de leurs futurs élèves : les attentes du jury en matière de langue orale sont donc fortes, et les qualités disciplinaires et scientifiques des candidats ne peuvent en aucun cas pallier une expression orale défailante.

Notation

La note de langue orale est calculée à partir des prestations de leçon et de l'épreuve hors programme ; elle prend en compte la langue orale utilisée dans l'exposé et dans l'entretien qui lui succède. Son coefficient est le même que celui des autres notes des épreuves d'admission, elle est donc d'une importance primordiale dans le classement des candidats. Cette note porte sur plusieurs critères : la maîtrise de l'intonation, de

l'accentuation, des phonèmes ; la correction et la richesse de la grammaire, de la syntaxe et du lexique ; sans oublier les qualités de communication du candidat.

Intonation

Le jury rappelle que l'intonation montante est réservée aux énoncés interrogatifs et non assertifs. Adopter une intonation ascendante en fin d'énoncé déclaratif, comme cela est aujourd'hui fréquent, dans divers contextes, dans une fraction considérable du monde anglophone, pourrait de prime abord sembler constituer la marque d'une certaine authenticité. Dans la situation d'un concours de recrutement, cependant, un tel usage n'a pas sa place, car, en contexte formel, le recours à ce type de schémas intonatifs est paradoxalement susceptible de traduire soit un net manque d'assurance, soit un degré d'assertivité excessif. D'autres emplois de ces variantes prosodiques caractérisent par contraste des contextes notablement informels. Aucun de ces effets de sens n'est bien sûr approprié lors de l'exposé présenté en prise de parole continue par le candidat.

Phonèmes

La correspondance graphophonologique étant tout sauf transparente en anglais, il convient d'être particulièrement attentif au passage de l'écrit à l'oral, y compris pour des mots du vocabulaire courant. Rappelons également que les candidats peuvent consulter un dictionnaire de prononciation mis à leur disposition en salle de préparation. Voici un rapide relevé de quelques-unes des déformations rencontrées au cours de cette session :

- « *microcosm* » prononcé * /'mi:.krəʊ,kɒz.əm/ au lieu de /'maɪ.krəʊ,kɒz.əm/ ou 'maɪ.krə,kɒz.əm
- « *atmosphere* » prononcé * /'æt.mə.sfɜ:/ au lieu de /'æt.mə.sfɪə/
- « *soldier* » prononcé * /'səʊl.də/ au lieu de /'səʊl.dʒə/
- « *southern* » prononcé avec une diphthongue, donc * /'sauð.ən/ au lieu de /'slɒ.ən/
- « *answer* » prononcé avec un *ã* très francisé
- « *modern* » prononcé * /məʊdn au lieu de /'mɒdn/
- « *develop* » prononcé * /di'veləp/ au lieu de /di'veləp/
- « *smother* » prononcé * /'smu:ðə/ au lieu de /'smʌðə/
- « *decisive* » prononcé * /di'saɪzɪv/ au lieu de /di'saɪsɪv/
- « *posthumous* » prononcé * /'pɒstʃʊməs/ au lieu de /'pɒstʃʊməs/
- « *rhetoric* » prononcé * /'reθəɪk/ au lieu de /'retəɪk/
- Confusion entre « *choke* » /tʃəʊk/ et « *shock* » /ʃɒk/
- Confusion entre « *howl* » /haʊl/ et « *hole* » /həʊl/
- Noms propres : Abraham Lincoln se prononce /'eɪbrəhæm 'lɪŋkən/

Accents toniques

La fréquence des erreurs et la méconnaissance de règles d'accentuation simples et fiables sont pénalisées, par exemple celle portant sur les suffixes en -ic ou encore en -ion. Citons, pêle-mêle, les exemples suivants, pour lesquels nous nous bornons à rappeler l'accentuation en *RP* :

<i>'intimacy</i>	<i>'consciousness</i>
<i>le'gitimacy</i>	<i>com'mitted</i>
<i>'traumatizing</i>	<i>Con'federacy</i>
<i>con'trasted</i>	<i>u'biquitous</i>
<i>bar'baric</i>	<i>im'pressionism</i>
<i>to 'combat</i>	<i>i'ronic</i>
<i>o'originally</i>	<i>'patriotism</i>
<i>em'piricism</i>	

Grammaire

Le stress engendré par le concours ne peut excuser la multiplication de fautes de grammaire sur des points aussi fondamentaux que le -s de la troisième personne du singulier ou le pluriel des noms. Les candidats doivent s'écouter et ne pas hésiter à se corriger s'ils s'entendent faire une erreur de grammaire élémentaire. Le jury saura reconnaître la lucidité et le recul dont feraient ainsi preuve les candidats.

Citons les erreurs suivantes relevées lors de cette session :

- *I didn't **saw** it
- *three **perspective**
- *it **recount**
- *the 140-years-**anniversary**, au lieu de « the 140-year-**anniversary** »
- *it reminds the **blood** au lieu de « it reminds us of the **blood** »

- **he abolished **the** slavery* au lieu de « *he abolished slavery* »
- **is not **evocate*** au lieu de « *evoked* »
- ****the** King David* au lieu de « *King David* »
- ****this** ideas* au lieu de « *these ideas* »
- **line 9 and 10* au lieu de « *lines 9 and 10* »
- **for the **livings*** au lieu de « *for the living* »

Vocabulaire général

Nous avons noté un certain nombre de barbarismes lors de cette session, sans doute attribuables, pour la plupart, au stress. Citons l'emploi de **destruacted* au lieu de « *destroyed* », par exemple, et encourageons les candidats, comme suggéré dans la rubrique précédente, à s'écouter et à corriger leurs fautes, et plus largement à travailler la maîtrise de soi, aussi nécessaire en situation de concours qu'en situation d'enseignement face aux élèves.

D'autres impropriétés relèvent davantage d'un manque de clarté dans la pensée. C'est ainsi qu'un candidat a semblé employer « *mystification* » à la place de « *mystery* », confusion particulièrement gênante car le concept visé constituait le mot-clé de l'une des parties de son plan.

Enfin, certaines erreurs trahissent un manque de préparation certain, comme par exemple l'emploi de **in a second time* au lieu de « *secondly* ». Le jury attend des candidats qu'ils maîtrisent parfaitement les connecteurs logiques et le vocabulaire technique des exposés (*signposting* à utiliser dans les introductions, annonces de plan, phrases de transition, conclusions).

Registre

Le registre de langue se doit d'être soutenu, tout au long des épreuves, y compris pendant l'entretien. Comme l'intonation montante, les marqueurs discursifs peuvent sembler authentiques tant ils sont omniprésents dans la langue orale diffusée dans les médias anglophones. Cependant, leur emploi est trop souvent abusif et sert moins à nuancer qu'à déguiser une pensée confuse. Les candidats sont donc priés d'expurger leurs prestations de tous les « *kind of* » etc. qui ne font que nuire à la qualité et à la précision de l'exposé. En voici quelques exemples :

- ? *We have the feeling that she is kind of a strong woman.*
- ? *It kind of translates this idea.*
- ? *It's kind of amazing.*

Un autre point de vigilance concerne les contractions. **gonna* pour « *going to* » et **cos* pour « *because* » ne sont pas recevables en anglais académique.

Cas particulier des termes techniques

Le jury attend des candidats qu'ils maîtrisent le bagage technique propre à chaque discipline (littérature, civilisation, linguistique, mais aussi, en EHP, histoire des idées, art et cinéma), y compris la prononciation et l'accentuation des termes techniques. Il est conseillé aux candidats de réaliser des fiches à cet effet au cours de leur préparation. Quelques exemples d'erreurs relevées par le jury de littérature cette année :

Accentuation

- **cha'racters* => 'characters
- **nar'rative* => 'narrative
- **narrator* => nar'rator
- **i'magery* => 'imagery
- **inter'preted* => in'terpreted
- **'anaphora* => a'naphora
- **ex'cerpt* => 'excerpt

Phonèmes

- « *examine* » prononcé */ɪg'zæmaɪn/ au lieu de /ɪg'zæm.ɪn/
- « *novel* » prononcé */'nəʊv.əl/ au lieu de /'nɒv.əl/
- « *metaphor* » prononcé */'mi:t.ə.fɔːr/ au lieu de /'met.ə.fɔːr/
- « *trope* » prononcé */trɒp/ au lieu de /trəʊp/

Attention aux [h] aspirés, particulièrement lorsqu'ils sont présents sur un mot-clé du programme :

- « *Henry* » se prononce /henri/

Lexique spécialisé

Les étiquetages doivent être précis (identification des figures de style, des natures et fonctions des mots, des concepts divers). Un participe passé ne doit pas être confondu avec la voix passive. Un verbe

prépositionnel est différent d'un *phrasal verb*. Dans cet exemple tiré d'une analyse du poème d'introduction aux *Songs of Innocence* de William Blake, « *Piping down* » est un verbe prépositionnel et non un *phrasal verb* : Piping down the valleys wild/ Piping songs of pleasant glee/ On a cloud I saw a child.

Remarquons toutefois que le lexique spécialisé ou soutenu doit être employé à bon escient et jamais pour compliquer inutilement un énoncé. Ainsi est-il malvenu de dire « les idées qui transcendent le document » alors que l'on peut dire en toute simplicité, « les idées contenues dans le document ».

Communication

Les candidats se destinent à l'enseignement ; aussi doivent-ils être des orateurs clairs et audibles. Pour capter l'attention de leur auditoire, il leur faut poser leur voix, regarder *tous* les membres du jury, sourire, éviter les gestes parasites, éviter de lire leurs notes (qui ne doivent pas être entièrement rédigées, mises à part l'introduction et la conclusion pour lesquelles une tolérance existe), rythmer leur débit, s'assurer que le jury suit, notamment au moment de noter la problématique et le plan annoncés par le candidat, et maîtriser les formules de politesse d'usage à l'entrée et à la sortie de la salle.

Entretien

Nous rappelons que les questions du jury ne visent jamais à piéger les candidats et doivent donc être envisagées comme une occasion d'améliorer une prestation. Le jury peut revenir sur des points évoqués dans la présentation, cela ne signifie nullement qu'il considère qu'ils n'ont pas été traités : il peut vouloir attirer l'attention des candidats sur une autre dimension de l'élément concerné. Le jury conseille donc aux candidats d'accueillir ses questions en faisant preuve d'ouverture d'esprit, et d'y répondre le plus directement possible, sans détours commentant la pertinence ou non-pertinence de la question. Que les candidats évitent donc des commentaires tels que ceux relevés cette année : « *That was a long question* », « *I've already answered that question* », « *What an interesting question!* », etc.

Par ailleurs, l'entretien se veut un moment d'échange à la suite de l'exposé proposé. Dès lors, les candidats doivent veiller à ne pas confisquer la parole au jury en faisant des réponses inutilement longues. À l'évidence, les réponses argumentées et construites sont les bienvenues mais il faut maintenir un équilibre entre questions et réponses. Le candidat n'en sera qu'avantagé car au lieu de s'enfermer dans de longs développements il pourra s'appuyer sur les questions du jury pour affiner ses réponses et mieux cerner les attentes.

À l'inverse, il est évident que les réponses monosyllabiques ne sauront convaincre le jury.

Conclusion

Pour l'agrégation externe spéciale docteurs, comme pour l'agrégation externe « classique », les attentes du concours sont élevées en matière de langue orale. Le jury félicite sincèrement les lauréats 2021 pour leur maîtrise dans ce domaine et invite les préparateurs futurs à travailler cette compétence de façon méthodique et régulière.

Bibliographie

Les candidats pourront se reporter à de nombreux ouvrages concernant la phonétique de l'anglais ; nous reprenez ici la sélection proposée dans le rapport 2019 :

JOBERT, M. (2012). « Terminaisons contraignantes – Règle de -ION et extension », La Clé des Langues [en ligne]. Lyon, ENS de LYON/DGESCO. URL: <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/langue/essentiel-de-langlais-oral/terminaisons-contraignantes-regle-de-ion-et-extension>.

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

JONES, D. (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, 18e édition, eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge : Cambridge University Press.

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

MARSALEIX, N. (2005). *Phonétique de l'anglais : exercices corrigés*. Paris : Éd. du Temps.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*, 3e édition. Harlow : Pearson Education.

Briséis Dario, professeure de classes préparatoires au lycée Paul Valéry à Paris

ANNEXE

AGRÉGATION EXTERNE SPÉCIALE – ANGLAIS

ÉPREUVE HORS PROGRAMME

L'épreuve se déroule en anglais

Vous procéderez à l'étude et à la mise en relation argumentée des trois documents du présent dossier (A, B, C non hiérarchisés). Votre exposé ne dépassera pas 20 minutes et sera suivi d'un entretien de 40 minutes maximum.

DOCUMENT A

Presently he began to feel the effects of the war atmosphere – a blistering sweat, a sensation that his eyeballs were about to crack like hot stones. A burning roar filled his ears.

5 Following this came a red rage. He developed the acute exasperation of a pestered animal, a well-meaning cow worried by dogs. He had a mad feeling against his rifle, which could only be used against one life at a time. He wished to rush forward and strangle with his fingers. He craved a power that would enable him to make a world-sweeping gesture and brush all back. His impotency appeared to him, and made his rage into that of a driven beast.

10 Buried in the smoke of many rifles his anger was directed not so much against the men whom he knew were rushing toward him as against the swirling battle phantoms which were choking him, stuffing their smoke robes down his parched throat. He fought frantically for respite for his senses, for air, as a babe being smothered attacks the deadly blankets.

15 There was a blare of heated rage mingled with a certain expression of intentness on all faces. Many of the men were making low-toned noises with their mouths, and these subdued cheers, snarls, imprecations, prayers, made a wild, barbaric song that went as an undercurrent of sound, strange and chantlike with the resounding chords of the war march. The man at the youth's elbow was babbling. In it there was something soft and tender like the monologue of a babe. The tall soldier was swearing in a loud voice. From his lips came a black procession of curious oaths. Of a sudden another broke out in a querulous way like a man who has mislaid his hat. "Well, why don't they support us? Why don't they send supports? Do they think—"

20 The youth in his battle sleep heard this as one who dozes hears.

25 There was a singular absence of heroic poses. The men bending and surging in their haste and rage were in every impossible attitude. The steel ramrods clanked and clanged with incessant din as the men pounded them furiously into the hot rifle barrels. The flaps of the cartridge boxes were all unfastened, and bobbed idiotically with each movement. The rifles, once loaded, were jerked to the shoulder and fired without apparent aim into the smoke or at one of the blurred and shifting forms which upon the field before the regiment had been growing larger and larger like puppets under a magician's hand.

30 The officers, at their intervals, rearward, neglected to stand in picturesque attitudes. They were bobbing to and fro roaring directions and encouragements. The dimensions of their howls were extraordinary. They expended their lungs with prodigal wills. And often they nearly stood upon their heads in their anxiety to observe the enemy on the other side of the tumbling smoke.

35 The lieutenant of the youth's company had encountered a soldier who had fled screaming at the first volley of his comrades. Behind the lines these two were acting a little isolated scene. The man was blubbering and staring with sheep-like eyes at the lieutenant, who had seized him by the collar and was pommeling him. He drove him back into the ranks with many blows. The soldier went mechanically, dully, with his animal-like eyes upon the officer. Perhaps there was to him a divinity expressed in the voice of the other – stern, hard, with no reflection of fear in it. He tried to reload his gun, but his shaking hands prevented. The lieutenant was obliged to assist him.

40 The men dropped here and there like bundles. The captain of the youth's company had been killed in an early part of the action. His body lay stretched out in the position of a tired man resting, but upon his face there was an astonished and sorrowful look, as if he thought some friend had done him an ill turn. The babbling man was grazed by a shot that made the blood stream widely down his face. He clapped both hands to his head. "Oh!" he said, and ran. Another grunted suddenly as if he had been

45 struck by a club in the stomach. He sat down and gazed ruefully. In his eyes there was mute, indefinite reproach. Farther up the line a man, standing behind a tree, had had his knee joint splintered by a ball. Immediately he had dropped his rifle and gripped the tree with both arms. And there he remained, clinging desperately and crying for assistance that he might withdraw his hold upon the tree.

50 At last an exultant yell went along the quivering line. The firing dwindled from an uproar to a last vindictive popping. As the smoke slowly eddied away, the youth saw that the charge had been repulsed. The enemy were scattered into reluctant groups. He saw a man climb to the top of the fence, straddle the rail, and fire a parting shot. The waves had receded, leaving bits of dark *débris* upon the ground.

Stephen Crane, *The Red Badge of Courage* (1895), chap. V, pp. 28-30, Norton Critical Edition, 2008.

DOCUMENT B

Homer Dodge Martin, *The Iron Mine, Port Henry, New York*, about 1862, oil on canvas mounted on fiberboard, (76.5 x 127.0 cm), Smithsonian American Art Museum.



Eleanor Jones Harvey, curator: "Around 1862, the landscape painter Homer Dodge Martin created this work of an iron mine near Port Henry, New York on the Hudson River. During the 1850s that ore was used to create the railroad lines now spanning the country, but during the 1860s during the war years the ore was diverted to the West Point foundry also on the Hudson River in order to forge the giant Parrott guns which were so effectively used by the Union Army as their heavy artillery against the Confederacy. What you see here it is an abandoned iron mine. There is no activity along the shore and the adits or the openings to the individual mine shafts now have rusted tailings stretching down to the shore of the river."

DOCUMENT C

“A Reading of the Gettysburg Address”

Source: NPR, Morning Edition, November 19, 2003

(<https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=1512410>)

The original speech was given by Abraham Lincoln on November 19, 1863.

Ce document est à écouter sur le lecteur MP4 qui vous a été remis.