



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : agrégation externe spéciale

Section : langues vivantes étrangères : anglais

Session 2024

Rapport de jury présenté par : Françoise Parillaud, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

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

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| 1. Le mot de la présidente | 2 |
| 2. Données statistiques | 4 |
| 3. Épreuve écrite d'admissibilité | 5 |
| 3.1. Première partie : composition en anglais | 5 |
| 3.1.1. Sujet de littérature | 5 |
| 3.1.2. Sujet de civilisation..... | 9 |
| 3.2. Seconde partie : exercice de linguistique..... | 16 |
| 4. Épreuves orales d'admission | 25 |
| 4.1. Leçon | 25 |
| 4.1.1. Option A – littérature | 25 |
| 4.1.2. Option B – civilisation..... | 29 |
| 4.1.3. Option C – linguistique | 36 |
| 4.2. Épreuve hors programme..... | 36 |
| 4.3. Mise en perspective didactique d'un dossier..... | 38 |
| 4.4. Langue orale | 41 |

1. Le mot de la présidente

La session 2024 de l'agrégation externe spéciale section « anglais », la huitième d'un concours inauguré en 2017, s'est déroulée dans de bonnes conditions. Le nombre des candidats¹ inscrits était quasi identique à celui de l'année précédente (78 inscrits en 2024, 77 en 2023). La part des candidats non éliminés lors de la phase d'admissibilité était en légère hausse (56,41% contre 55,84% en 2023), ce qui confirme la détermination des inscrits. Aucun candidat n'a cette année renoncé à passer les épreuves orales ou abandonné avant la fin des trois journées consacrées à la phase d'admission.

À l'heure du bilan, le constat est le suivant : 7 candidats sur les 11 admissibles ont été admis ou inscrit sur liste complémentaire ; les 6 postes ouverts pour la session 2024 ont tous été pourvus et un candidat a été inscrit sur liste complémentaire, le jury s'en réjouit et adresse aux candidats toutes ses félicitations.

Comme les années précédentes, les candidats docteurs inscrits au concours avaient des parcours académiques et professionnels riches et variés, souvent en pays anglophones et dans des fonctions d'enseignement. Les dossiers sur lesquels s'appuie l'épreuve spécifique du concours – la mise en perspective didactique d'un dossier de recherche (MPDS) – en attestent.

Le concours de l'agrégation spéciale² met l'accent sur la capacité à transposer des compétences acquises dans le cadre d'un parcours universitaire pour les mettre au service de l'enseignement de l'anglais et de l'accompagnement des apprentissages au collège, au lycée et dans les classes post-baccalauréat.

Tout d'abord, il convient d'insister, comme dans les précédents rapports, sur l'importance de la maîtrise de la langue anglaise et française, à l'écrit et à l'oral, en termes de correction mais également de richesse, de précision et de registre, avec une attention particulière pour ce dernier aspect. Les qualités de communication, indispensables à l'exercice du métier d'enseignant, sont prises en compte dans l'évaluation de la langue orale, ainsi que le souligne la partie dédiée de ce rapport.

Quel que soit le domaine de spécialisation des candidats, ils doivent pouvoir traiter à un haut niveau de précision et de rigueur scientifique la littérature, la civilisation et la linguistique. Ces trois champs, dont aucun ne doit être négligé, constituent le bagage scientifique d'un professeur agrégé et font de lui un très bon généraliste. On attend des candidats qu'ils témoignent de savoirs et de compétences plus pointus dans la spécialité de leur choix à l'écrit et davantage encore dans l'option à laquelle ils se sont inscrits à l'oral, mais une bonne maîtrise de la méthodologie, des concepts et de la terminologie de chaque domaine est essentielle dans les trois options.

L'épreuve hors programme de l'oral (EHP), généraliste par définition, requiert une culture générale solide, un esprit de synthèse et une capacité à mettre en relation des documents de natures, de domaines et d'époques variés, pour faire apparaître convergences, échos, parallélismes ou au contraire divergences, contrastes et tensions.

En ce qui concerne l'épreuve orale de mise en perspective didactique, les dossiers ont été envoyés dans les temps et préparés le plus souvent avec soin. Le jury s'en félicite mais tient toutefois à rappeler la nécessité de prendre davantage appui sur le parcours universitaire pour proposer des éléments de réflexion didactique et pédagogique ; l'enjeu de l'épreuve est en effet d'articuler recherche et enseignement à différents niveaux (collège, lycée et pas seulement les classes post-baccalauréat) en mettant en évidence leurs apports mutuels.

¹ La mention « les candidats » ou « le candidat » fait référence aux hommes et aux femmes qui se sont présentés à ce concours.

² Pour la définition des épreuves, voir l'arrêté du 28 décembre 2009 (<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000021625792/>)

Le jury espère que le présent rapport, qui revient de manière plus précise sur tous les points précédents, apportera aux futurs candidats des conseils utiles pour la préparation des épreuves, afin qu'ils voient leurs efforts couronnés de succès.

Ce préambule se doit de saluer très chaleureusement le professionnalisme et l'engagement des membres du directoire et de tous les membres du jury, la qualité de l'accueil de l'Université Paris Cité (campus des Grands Moulins) où se déroulent les épreuves d'admission, l'implication des appariteurs et du SIEC pour leur recrutement, et la contribution de la DGRH du ministère tout au long de la session.

Enfin, la session 2024 était marquée par un changement de présidence et je tiens à remercier monsieur Thierry Goater, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, pour la fluidité avec laquelle la transition a pu s'effectuer.

Françoise Parillaud,
Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche

2. Données statistiques

Nombre de postes : 6

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 78

Nombre de candidats non éliminés : 44 (56,41% des inscrits)

Barre d'admissibilité : 5.17/20

Nombre de candidats déclarés admissibles : 11

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité :

- Moyenne des candidats non éliminés : 3.55/20
- Moyenne des candidats admissibles : 6.82/20
- Moyenne des admissibles pour la partie composition en anglais : 9.07/20
- Moyenne des admissibles pour l'exercice de linguistique : 2.32/20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 11

Nombre de candidats non éliminés : 11

Barre d'admission (liste principale) : 7.88/20

Nombre de candidats admis sur liste principale : 6

Barre d'admission (liste complémentaire) : 7.77/20

Nombre de candidats inscrit sur liste complémentaire : 1

Moyenne des admis à l'issue de l'ensemble des épreuves (admissibilité + admission) : 10.22/20

Moyenne des admis aux épreuves d'admission : 10.98/20

- Moyenne des admis à l'épreuve de leçon : 9.83/20
- Moyenne des admis à l'épreuve hors programme : 9.50/20
- Moyenne des admis à l'épreuve de mise en perspective du dossier scientifique : 9.75/20
- Moyenne des admis en langue orale : 14.83/20

3. Épreuve écrite d'admissibilité

3.1. Première partie : composition en anglais

3.1.1. Sujet¹ de littérature

Préambule

Ce rapport a pour objet d'une part de présenter des pistes d'analyse de l'extrait de *The Scarlet Letter* de Nathaniel Hawthorne proposé à la session 2024, et d'autre part de dispenser des conseils méthodologiques susceptibles d'être transférables pour les candidats des sessions à venir. Il s'appuie ainsi sur les rappels méthodologiques effectués dans les rapports des sessions antérieures, auxquels les futurs candidats sont invités à se référer, les attentes de l'épreuve de composition de littérature demeurant les mêmes.

A – Remarques générales et rappels méthodologiques

Il s'agit, dans le cadre d'un commentaire littéraire, de **mettre en lumière la poétique du texte, la manière dont il fonctionne.**

En effet, le but d'un commentaire littéraire est de faire partager le plaisir de la lecture personnelle d'un texte spécifique. Un texte est un système organisé qui possède une dynamique sous-jacente qu'il s'agit de mettre en évidence. Expliquer un texte, c'est donc en dénouer les fils pour en faire apparaître le montage. Lors de la préparation, il est souhaitable de procéder en plusieurs phases :

Phase 1 : repérages et prise de notes.

Que repérer dans le texte ? Toute anomalie, tout écart par rapport à la norme, en d'autres termes, tout ce qui retient l'attention, c'est-à-dire les **détails saillants** du texte aux niveaux sémantique, syntaxique, rythmique et phonologique. Il faut repérer **tout ce qui est récurrent** afin d'être en mesure de dégager les réseaux métaphoriques à travers le lexique, les échos. Ces récurrences peuvent être de l'ordre du parallélisme, de la symétrie mais aussi du contraste, de l'antithèse. Il faut, en effet, s'attacher au contraste entre ce qui est mis en relief et ce qui est mis en retrait. Cette mise en retrait peut aller jusqu'au non-dit, au blanc. Il est important de bien prendre en notes les effets stylistiques repérés.

Phase 2 : élaboration de la démarche

À partir des éléments repérés, il s'agit à présent d'élaborer **une problématique**, un itinéraire à travers le texte. Un commentaire littéraire est une démonstration, un **dévoilement progressif** qui exploite les tensions, les contradictions au cœur du texte et tend à montrer la complémentarité des différents éléments du texte. La démarche doit correspondre à un approfondissement : aller du plus évident au moins évident, de l'explicite à l'implicite. Il faut parvenir à choisir parmi les éléments dégagés et ne pas s'efforcer de tout faire entrer dans la démarche. Au contraire, le but est de parvenir à une interprétation étayée qui permette d'éclairer le plus grand nombre d'éléments présents dans le texte. En d'autres termes, il faut viser à présenter clairement et successivement les éléments qui participent à la dynamique du texte, en s'appuyant sur des faits stylistiques précis et en montrant **comment les procédés utilisés par l'auteur structurent le texte**. Afin d'éviter de s'échapper dans des généralités, il faut toujours garder à l'esprit que c'est d'un texte spécifique qu'il s'agit.

¹ Les sujets d'écrit du concours de l'agrégation externe spéciale section anglais sont disponibles sur le site [devenirenseignant.gouv.fr](https://www.devenirenseignant.gouv.fr)

<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/sujets-et-rapports-des-jurys-agregation-2024-1356>

Pour être en mesure de **dégager la spécificité de l'extrait**, il est indispensable d'avoir recours à des outils d'analyse littéraire tels que la focalisation (ou point de vue narratif) et les figures de style. Le jury a en effet noté une grande imprécision dans le domaine de l'analyse du discours. Or, il est essentiel de savoir identifier la voix narrative. Par ailleurs, il faut veiller à ne pas prendre le texte comme prétexte à placer des références foisonnantes ou à ouvrir des digressions. Il s'agit, au contraire, de mobiliser des connaissances susceptibles de servir la démonstration. Le jury a relevé une tendance à plaquer des éléments extérieurs sur le texte, notamment des remarques anachroniques insistant, par exemple, sur la libération de la femme, qui correspondaient davantage au XXI^e siècle. Si dans l'ensemble, la contextualisation de l'extrait a été satisfaisante, rappelons néanmoins aux candidats qu'il faut s'attacher à comprendre le passage en question très précisément. Il faut ainsi affiner les micro-lectures et les cibler davantage en les reliant à la problématique choisie. De même, les citations doivent être exploitées de manière efficace.

Par ailleurs, une approche psychologisante ne saurait tenir lieu d'analyse littéraire. Rappelons ici que Hester Prynne est un personnage et non une personne en chair et en os.

L'annexe a été globalement peu exploitée alors qu'elle offrait des pistes d'analyse et soulevait des questions de fond tant sur le plan thématique qu'esthétique. L'annexe doit bien entendu être utilisée à bon escient. Si elle peut guider la lecture du passage, elle ne constitue en aucun cas le seul angle d'étude possible. En d'autres termes, une paraphrase de son contenu ne saurait être une stratégie adaptée.

Phase 3 : Mise en forme

La **clarté du propos** est essentielle. Le plan doit être annoncé de façon limpide, sous la forme non pas de titres, mais de phrases complètes. Les titres apparents doivent donc être supprimés. Par ailleurs, le jury a parfois noté une déconnexion entre le plan annoncé et la réalité de l'exécution. Il faut veiller à la cohérence interne du propos. La présence de transitions entre les grandes parties est nécessaire afin d'améliorer la fluidité de celui-ci et de mettre en lumière les différentes étapes de la démonstration. Il est également souhaitable de sauter une ligne entre chaque partie, la disposition sur la page devant servir la compréhension de l'argumentation. Les problématiques ont été souvent floues ou maladroites, énoncées dans des phrases trop longues, à la syntaxe alambiquée. Il faut, en effet, **soigner l'expression**. Celle-ci doit être non seulement correcte sur le plan grammatical mais encore caractérisée par un lexique riche, à la hauteur du niveau d'exigence du concours de l'agrégation. Il faut aussi s'attacher à employer un registre adapté en évitant les expressions familières. Il est également important de soigner la graphie, une écriture difficilement déchiffrable pouvant nuire à la compréhension du propos. La question du lexique approprié et de la syntaxe ayant été largement abordée dans les rapports précédents, avec de nombreux exemples, nous y renvoyons les candidats.

B – Pistes d'analyse

Commencé en 1849 puis publié en 1850 par Nathaniel Hawthorne (1804-1864), *The Scarlet Letter* est considéré comme l'un des premiers romans américains à proprement parler. En effet, l'œuvre traite entre autres des origines du pays et met en lumière la spécificité du Nouveau Monde. Dans la mesure où il s'agit de l'un des romans les plus connus de la littérature américaine, *The Scarlett Letter* fait partie du socle commun de tout angliciste.

L'œuvre relate l'histoire de Hester Prynne à Boston, en Nouvelle-Angleterre, vers 1649. Coupable d'adultère, la protagoniste est d'abord emprisonnée puis contrainte par la loi à porter une lettre A écarlate tant qu'elle n'aura pas révélé le nom de son amant. Or, au fil du roman, le lecteur découvre que cet amant n'est autre que le révérend Arthur Dimmesdale, l'un des piliers moraux de la communauté puritaine.

Loin de célébrer l'héritage des puritains, le roman jette un regard critique sur ces derniers, dont le narrateur ne cesse de révéler l'hypocrisie et l'intolérance par le biais de l'ironie.

Le rôle de l'annexe

Sacvan Bercovitch met en lumière l'évolution du personnage qui passe d'une situation passive à un rôle actif, fruit de son libre arbitre. L'annexe fait également ressortir la question du rapport de l'individu à la communauté. Elle oriente la lecture en plaçant la notion de l'identité américaine au cœur de l'extrait, en insistant sur le concept de *wilderness*.

Par ailleurs, en faisant de l'ambiguïté la clé de voûte de l'esthétique de Hawthorne, Bercovitch met en avant le rôle actif que le lecteur est amené à jouer dans l'élaboration du sens. Le sens reste, en effet, à construire, dans ce roman foisonnant de symboles aux interprétations multiples. Cette polysémie s'applique avant tout à la lettre A : A comme Adultère et Arthur, mais aussi Amérique, Art, Ambiguïté.

1) Le lien entre l'individu et la communauté

Le roman s'ouvre sur un seuil, sous la forme d'un prologue décrivant une prison et un cimetière, inscrivant ainsi la mort et le crime au cœur de l'utopie puritaine du « Nouveau » Monde. Les portes de la prison – et métaphoriquement celles du roman – s'ouvrent de manière théâtrale au chapitre II, Hester apparaît à la lumière du jour pour se rendre au pilori en arborant une flamboyante lettre A qu'elle a elle-même brodée sur son vêtement.

Notre passage, qui fait allusion à cette scène notamment aux lignes 5-6, se situe au chapitre V et tranche avec le caractère spectaculaire du chapitre II dans la mesure où il relate d'une manière bien plus banale le quotidien d'une Hester marquée par la honte. Le ton est d'emblée bien plus neutre et factuel, l'extraordinaire de l'apparition faisant ici place à l'ordinaire du quotidien. Par le biais d'une analepse de la ligne 6 à la ligne 12, le narrateur insiste sur le contraste entre la scène spectaculaire du chapitre II et le **fardeau quotidien** que représente désormais le port de l'insigne de l'ignominie pour la protagoniste. Le contraste est accentué par la conjonction suivie de l'adverbe qui ouvre la ligne 13 : « But now, with this unattended walk from her prison door, began the daily custom ». Figure d'opprobre, Hester, la femme déçue, est vouée, du fait d'un processus de **dépersonnalisation**, à être réduite au statut de **symbole vivant incarnant le péché aux yeux de toute la communauté** : « giving up her individuality, she would become the general symbol at which the preacher and moralist might point » (l.20-21), « she must needs be the type of shame » (l.34). Le champ lexical de la religion est ainsi omniprésent (« like a serpent » l. 46, « the bar of final judgment » l.49, « the tempter of souls » l.50). Le texte recèle également des métaphores religieuses, telles que « converted the forest-land » à la ligne 39. Aux lignes 23-25, ce lexique religieux est assorti d'un rythme ternaire articulé autour de la répétition de « at her ». Aux répétitions s'ajoutent des redondances telles que « Her sin, her ignominy » (l.38) de sorte que l'espace textuel apparaît comme saturé d'échos à tonalité religieuse qui traduisent le poids de la loi puritaine sur Hester.

Pourtant, une fois sortie de prison et alors même que la loi ne l'y contraint pas, elle choisit de rester à Boston, en Nouvelle-Angleterre. Sa première incarcération est suivie d'une **nouvelle forme d'emprisonnement**, cette fois-ci **choisie**. La prison fait place à la chaumière, dont il est dit qu'elle est petite et isolée (l. 60 et 62). Vivant à l'écart de la communauté (« on the outskirts » l. 59), Hester devient une **figure de conte évoquant une sorcière** – rappelons que Hawthorne était lui-même originaire de Salem et issu d'une famille de puritains influents (l'un de ses ancêtres prit part au procès de Salem en tant que juge en 1692) : « In this little lonesome dwelling, with some slender means that she possessed [...] Hester established herself, with her infant child » (l.66-69). Sa **mise à l'écart**, son isolement, le soupçon qui l'entoure (« mystic shadow of suspicion » l.69) sont inséparables de sa **condition féminine**. La dimension genrée est mise en avant par la répétition du terme « woman » (l.22, l.33, l.70)

parfois assorti d'une insistance sur la maternité : « the mother of a babe that would hereafter be a woman » (l.24). Le corps de la femme est mis en avant : « her breast » (l.23, l.73), « the body » (l.25). Hester Prynne est un personnage féminin diabolisé par les patriarches puritains dans une communauté où crime et péché vont nécessairement de pair. La **loi est personnifiée au masculin** aux lignes 11 et 12 : « a giant of stern features but with vigor to support as well as to annihilate in his iron arm » ; même à sa sortie de prison, elle ne saurait échapper à l'œil de la loi et de ses représentants : « [...] the magistrates, who still kept an inquisitorial watch over her » (l.67-68).

Hester apparaît donc comme l'**incarnation de la rebelle**, de la **dissidente vivant en marge de la communauté**. Elle est ainsi associée à la forêt, cet espace sauvage qui reste à civiliser et à coloniser, mais aussi locus de l'irrationnel des peuples « primitifs », ou encore de la sorcellerie. Plus loin dans le roman, la forêt sera présentée comme un espace de liberté dans une veine transcendantaliste. Dans tous les cas, il s'agit d'un espace où la loi telle que la conçoivent les puritains n'a pas de prise. Paradoxalement, la protagoniste est donc à la fois sous le contrôle des magistrats et hors-la-loi, entre hétéronomie et autonomie, car contrairement au premier le second isolement est présenté comme choisi.

II) Brouillage du discours

Pourquoi ce choix ? La **première explication possible**, présentée aux lignes 34-38, prend la forme d'une vérité générale énoncée au présent gnomique : le coupable a tendance à revenir sur les lieux du crime. La **seconde hypothèse** mise en avant par le narrateur omniscient aux lignes 45-53 explore les motivations inconscientes du personnage, celles qu'Hester s'efforce de refouler : la Nouvelle-Angleterre abrite également son complice, son amant illégitime, Arthur Dimmesdale. Du fait de l'emploi de la modalité épistémique, la seconde hypothèse est présentée sous le signe du non-certain, le modal « might » étant accompagné par l'adverbe « doubtless » qui a deux sens possibles (probablement ou sans aucun doute), avec pour effet soit d'affaiblir, soit de renforcer l'hypothèse, selon la lecture qui en est faite : « It might be, too – doubtless it was so ». (l.45) Du fait de son caractère omniscient, le narrateur semble en savoir plus que la protagoniste elle-même sur les motivations profondes qui sous-tendent ses décisions. L'emploi de la focalisation interne permet non seulement de plonger dans les pensées du personnage mais encore de mettre à jour ses limites. Ainsi, les pensées retranscrites aux lignes 55-58 sont-elles présentées comme répondant à une logique d'auto-persuasion, qui fait de la mise à l'épreuve sous la forme du martyr une étape nécessaire sur la voie de la rédemption, elle-même indispensable à la réconciliation de l'individu transgressif avec la communauté.

Cette lecture est néanmoins discréditée, ce d'autant plus qu'elle est précédée d'un commentaire du narrateur : « What she compelled herself to believe – what, finally, she reasoned upon as her motive for continuing a resident of New England – was half a truth, and half a self-delusion » (l.53-54).

Or, **le narrateur ne semble pas plus fiable que la protagoniste**. En effet, il fournit deux hypothèses sans jamais réellement trancher entre les deux, de sorte que, loin de dissiper le mystère, son discours rationnel articulé par des connecteurs logiques (par exemple « Hester Prynne, therefore, did not flee » l.59) ajoute à la confusion et obscurcit encore davantage l'énigme. Le discours du narrateur dans son ensemble est frappé du sceau de l'incertitude, du fait du recours à la modalité, (« may » l.27 et l.33, « might » l.21, l.45 et l.46), aux occurrences du verbe « to seem » (l.2, l.27, l.33), à des adverbes qui sont autant de marques d'incertitude comme « Perhaps » (l.4), ainsi qu'au mode hypothétique : « it was as if » (l.38).

Ces **marques d'incertitude** ont pour effet de relancer le processus d'interprétation en suggérant plusieurs points de vue possibles. **Le lecteur est ainsi plongé dans le doute**, dans un brouillage essentiel du sens, ses questions restant sans réponse. **Hester Prynne représente-t-elle une femme libre ou une femme soumise ?** Sa décision de rester à Boston alors qu'elle aurait pu retourner en Angleterre est-elle le fruit de son libre arbitre ou au contraire, de son auto-assujettissement traduit

par un enfermement dans la sphère domestique (selon les mots de Sacvan Bercovitch : « the agent of her own domestication ») ?

III) Territoire et identité

Cette ambiguïté se donne à lire de manière spatiale. En effet, si la chaumière est située à l'écart des autres habitations, à la périphérie de la ville, elle n'est pas réellement dissimulée. Comme le signalent les lignes 64-66, le massif de végétation endémique ne fait que pointer ce qui aurait dû être caché dans ce jeu constant entre révélation et dissimulation, qui est au cœur d'un roman dont la pierre angulaire est la thématique du secret. De manière significative, la chaumière se situe à la lisière de la péninsule, dans un **espace liminaire** entre la ville, l'espace civilisé, et la forêt, cette contrée sauvage qui se trouve à l'ouest : « It stood on the shore, looking across a basin of the sea at the forest-covered hills, towards the west » (l.63-64). La chaumière est séparée de la forêt par une étendue d'eau ; Hester est donc à la lisière du monde sauvage sans y être pour autant assimilée, ce qui renforce sa **position intermédiaire**.

Ce lieu liminaire, ce seuil, cet entre-deux, est le lieu d'une **nouvelle naissance** : « new birth » (l.38). Sacvan Bercovitch nous invite à lire cette dernière comme une (re-)naissance de Hester en tant qu'Américaine dans le passage cité en annexe, tant l'histoire de la protagoniste et l'Histoire de l'Amérique sont enchevêtrées. Cette nouvelle identité est ainsi inextricablement associée à un lien viscéral à cette terre inhospitalière (« uncongenial » l.39) et stérile (l.61-62), un lien au territoire que rien ne saurait briser. En effet, la protagoniste voit dans les paysages sauvages de l'Amérique (« wild and dreary » l.40, « the forest-land » l.39) un reflet de sa propre nature (« the wildness of her nature » l.31). L'identification à la terre accroît ainsi son sentiment d'appartenance. À l'issue d'un renversement, la terre natale d'origine, l'Angleterre (« that village of rural England » l.41), lui devient étrangère (« foreign » l.43), tandis que *the wilderness* devient un foyer. **La renaissance de Hester Prynne donne à lire en miroir la naissance de l'Amérique** et met en lumière le lien entre identité et territoire.

Cet **entre-deux** peut encore se lire de manière méta-littéraire comme **miroir du rapport entre le roman américain et la littérature anglaise**. Cette nouvelle naissance évoque la genèse du **roman américain en quête de légitimité**, une littérature à la marge du canon, en train de se créer une identité propre. Indépendance politique et indépendance culturelle n'ayant pas été simultanées, puisque les Américains lisaient essentiellement des livres d'auteurs anglais, le roman américain apparaît comme un **territoire littéraire à explorer et à définir**. En effet, la dextérité de Hester « plying at her needle » (l.71) évoque un travail de création artistique (couture et broderie) qui fait de la protagoniste **une figure de l'artiste**.

Rapport établi par Anne Fauré pour la commission de littérature

3.1.2. *Sujet de civilisation*

Rappel des enjeux de l'épreuve de commentaire de texte en civilisation

L'épreuve de commentaire de civilisation 2024 portait sur un discours télévisé du premier ministre britannique David Cameron, donné à Aberdeen le 15 septembre 2014, soit quelques jours avant la tenue du référendum national sur l'indépendance de l'Écosse. Dans ce discours sur ce que l'on nomme communément *Indyref*, David Cameron apporte des arguments de nature historique, culturelle, et morale afin de convaincre l'électorat écossais de ne pas faire sécession. Peu de copies semblaient ici en avoir eu connaissance ; de même, l'intense campagne qui s'était organisée en amont de ce référendum (*Yes Scotland campaign* v. *Better Together Campaign*) n'a été que très rarement invoquée.

Pour rappel, cette épreuve écrite ne comporte pas de programme spécifique. Néanmoins, ce référendum a constitué un tournant majeur dans les relations entre l'Écosse et Westminster, tournant que tout civilisationniste se doit de connaître à minima (au même titre que les jalons historiques suivants : *The 1707 Act of Union* ; *the 1745 Jacobite rebellions* ; *the 1979 referendum* ; *the 1997 referendum on Devolution* ; *the 1998 Scotland Act* ; la montée en puissance du *Scottish National Party* (SNP) ; *the 2012 Edinburgh Agreement*, entre autres). L'identification de la teneur générale ou du moins des principaux enjeux du texte étudié constitue le point de départ fondamental de tout commentaire civilisationnel.

Les rapports précédents ont déjà souligné les spécificités du commentaire de texte en civilisation. Leur consultation est essentielle afin de se préparer de la façon la plus efficace possible. Comme souligné dans les rapports précédents, cette épreuve demeure éminemment méthodologique : il ne s'agit pas d'une démonstration d'érudition pour laquelle le texte ne serait qu'un prétexte. De la même manière, il ne s'agit pas d'une épreuve de synthèse de texte, appelant à un simple résumé synthétique ou à une reformulation thématifiée du texte. Les candidats doivent à l'inverse démontrer leur capacité à identifier les enjeux civilisationnels du texte proposé. Leurs connaissances factuelles et conceptuelles de la question qui sous-tend le texte sont à mettre au service d'une interprétation analytique fine, étayée et structurée de ce dernier. L'approche attendue a déjà été présentée à plusieurs reprises dans les rapports précédents, néanmoins nous souhaitons ici en rappeler les points majeurs par souci de clarté.

En premier lieu, les candidats doivent proposer une lecture critique du texte à analyser en identifiant de façon synthétique ses arguments explicites et sa visée stratégique. Par conséquent, il est recommandé aux candidats d'explorer également les dimensions plus implicites afin de cerner la manière dont le texte permet d'ouvrir une fenêtre sur un débat politique, idéologique, philosophique ou intellectuel plus large qui est ancré dans un espace et une temporalité spécifiques au monde anglophone. Afin de pouvoir comprendre les enjeux critiques qui sous-tendent les caractéristiques saillantes du propos, les candidats ne peuvent faire l'économie d'une mise en relation dynamique entre le texte (ses caractéristiques argumentatives ou idéologiques notamment) et le contexte intellectuel, socio-économique, politique ou encore idéologique dont il est le produit. Les commentaires de texte les plus aboutis proposent un brassage constant des enjeux du texte éclairés par des connaissances pertinentes permettant d'identifier et d'élucider les diverses références historiques qui émaillent le texte, d'identifier ses objectifs explicites et ses ambitions plus implicites – ce qui constitue en somme son intérêt scientifique.

Outre une lecture attentive du texte en lui-même, il est essentiel d'analyser scrupuleusement le paratexte qui apporte bon nombre d'éléments importants afin de produire une problématisation adaptée du texte : (a) l'auteur (soit sa posture face à la question soulevée dans le document, son parcours, ses ambitions, ses stratégies, par exemple), (b) la date (elle permet d'identifier non seulement le contexte immédiat mais également, dans une perspective plus longue, de caractériser la période donnée : est-ce une période de crise, de stabilité, de transition ? quels sont les grands enjeux du moment ?...), enfin (c) la nature du texte permet de s'interroger sur le public visé (s'agit-il d'un discours, d'un texte constitutionnel, d'un pamphlet ou d'un écrit critique?), ce qui donne une idée des ambitions plus implicites de l'auteur, et du débat plus large dont ce texte s'imprègne.

Plus concrètement ici, voici les éléments para-textuels qui auraient pu aider les candidats dans leur réflexion préalable. Nous nous attarderons en particulier sur les éléments contextuels mobilisables soit en introduction soit dans le corps du commentaire. La problématisation choisie permet de sélectionner les éléments contextuels qui, par leur imbrication, qui étaient les plus pertinents afin de baliser l'environnement intellectuel dans lequel ce discours de Cameron se place :

Contexte politique en lien avec la question de l'indépendance de l'Écosse et de la cohésion inter-nations au sein du Royaume-Uni : au niveau des relations anglo-écossaises, il était difficile de ne pas faire mention du processus de dévolution mis en œuvre en 1998 en Écosse. Cette réforme constitutionnelle majeure devait, selon Tony Blair, « sauver le Royaume-Uni » (« *Devolution will be and is the salvation of the UK* », discours prononcé au congrès du Parti travailliste à Bournemouth le 1^{er}

octobre 1999), en garantir l'intégrité et endiguer la poussée des mouvements nationalistes écossais. Ce postulat était bien entendu à remettre en perspective avec l'organisation de ce référendum 15 ans plus tard. Ce débat politique autour du futur de l'union constitutionnelle de ces deux unités nationales s'insère alors dans un contexte plus large de réflexion autour de l'intégrité de l'identité britannique et de la « Britannicité ».

Tensions identitaires et remise en question de la cohésion culturelle et sociale du Royaume-Uni : suite notamment aux émeutes raciales de 2001 et aux attentats terroristes de Londres de 2005, plusieurs figures politiques questionnèrent le modèle multiculturel britannique, qu'ils accusèrent d'être un facteur de fragmentation sociale et identitaire et non un creuset de cohésion interr raciale et interculturelle ; on peut ici mentionner Cameron lui-même et son discours du 5 février 2011 qui conclut sur l'échec du multiculturalisme d'état (« *state multiculturalism has failed* », discours à la 47^e conférence de Munich sur la sécurité).

Ces diverses réflexions se retrouvent également dans l'historiographie des îles britanniques de la fin des années 1990 au début des années 2000. Ce tournant historiographique, alimenté entre autres par la dévolution et ce contexte mouvementé, se concrétise sous la forme d'une *New British History* dont l'intérêt se détourne de l'histoire de l'Union pour se porter vers les histoires nationales, ce qui donne ainsi naissance à plusieurs travaux critiques à vertu définitoire, symptomatiques de la crise identitaire que le pays semble traverser. Le monde politique s'empare également de cet élan réflexif : le 14 janvier 2006, Gordon Brown s'interroge ainsi sur l'avenir du concept de *Britishness* et propose de le redéfinir selon un arsenal de valeurs civiques et références culturelles jugées communes, socle sociétal censé transcender les questions de langue, de religion ou d'origine ethnique (« *Who do we want to be? The future of Britishness* », discours prononcé lors du congrès annuel de la *Fabian Society*, *Imperial College*, Londres). En somme, le discours de Cameron est également le produit de ce moment de crise identitaire multi-dimensionnelle.

Contexte immédiat (qui doit impérativement être évoqué en introduction) : les bonnes introductions marquent nettement la distinction entre contexte général et contexte immédiat, soit les événements spécifiques qui ont mené à la production du texte étudié. Ici, on s'attendait à ce que les candidats fassent référence à *the Edinburgh Agreement* de 2012, au fait que ce discours intervint seulement 3 jours avant le vote fatidique (18 septembre 2014), et surtout qu'il constitua le point d'orgue de deux campagnes parallèles. D'une part, *Yes Scotland* (mouvement en faveur de l'indépendance de l'Écosse, porté par le SNP) nourrissait les ambitions suivantes : en finir avec un gouvernement et des élites politiques londoniens en déconnexion avec les intérêts de la nation écossaise, défendre une capacité économique d'autosubsistance, notamment grâce aux revenus générés par les ressources premières (gaz/pétrole) de la mer du Nord, exprimer des divergences de plus en plus irréconciliables sur les questions sociales, juridiques et environnementales, défendre les emplois et les régimes de retraite et promouvoir un système social fort (*traditional old-style socialism*). Cette campagne visait moins les indépendantistes convaincus que les électeurs travaillistes traditionnels. Une frange plus radicale du mouvement sécessionniste incarnait également une certaine convergence du mouvement avec les militants anti-impérialistes, qui voient le Royaume-Uni comme une structure d'oppression coloniale. Face à eux, la campagne unioniste *Better Together* (menée par les partis traditionnels et de nombreuses personnalités du paysage politique et culturel) promouvait alors le passé commun et la co-construction fructueuse du Royaume-Uni, selon l'adage simple mais efficace de l'union fait la force.

Les candidats devaient alors s'interroger sur le positionnement de Cameron lors de cette campagne. Il est assez rapidement évident que Cameron se fait ici le porte-parole de la campagne *Better Together* – il n'y avait en cela d'ailleurs rien d'étonnant dans la mesure où le parti conservateur fut historiquement unioniste en Écosse. En revanche, Cameron fut peu investi dans la campagne jusqu'à ce discours ; conscient de l'impopularité des Conservateurs et de sa propre personnalité en Écosse, il tarda à s'impliquer. Cette participation de dernière minute au débat public laisse transparaître un sentiment d'urgence face aux signaux inquiétants envoyés par les sondages.

Enjeux généraux du texte : En somme, cette contextualisation permettait de comprendre ce texte comme l'une des dernières salves de cette campagne unioniste dans un contexte de crise identitaire. On voit que son ambition première est bien de défendre une union et une identité britannique commune, appelant ainsi le Royaume-Uni « *a family of nations* » dans laquelle toutes les nations constitutives auraient un statut similaire et non une relation hiérarchisée entre un centre (l'Angleterre) et une périphérie (Écosse, pays de Galles et Irlande du Nord). Dans un contexte de campagne, rappelons que les arguments ne fusent pas *ex nihilo*, mais répondent en général, implicitement ou explicitement, aux arguments de la campagne adverse. Il fallait donc bien réfléchir aux deux camps politiques afin de cerner le terrain d'argumentation : ainsi on comprend que Cameron tente d'offrir une option convaincante, rassurante et pragmatique opposée à la campagne *Yes Scotland*, qui s'est, elle, majoritairement placée du côté de l'économie et des questions sociales. Une rapide catégorisation des arguments de ce discours – sur lesquels nous reviendrons plus en détails ci-dessous – permet de noter que Cameron mobilise davantage des arguments d'ordre culturel et historique, même si la dimension socio-économique reste également présente ; on peut donc postuler que Cameron entend peut-être plus déconstruire les accusations de colonialisme culturel et les lectures populistes d'une domination des élites londoniennes véhiculées par certains membres de la campagne *Yes Scotland* que de s'engager sur le terrain de l'économie ou des questions sociales, chères au SNP dans une perspective programmatique. Par conséquent, une seconde hypothèse serait donc que Cameron s'adresse d'abord aux électeurs encore indécis, et peut-être moins aux électeurs acquis à la cause du SNP. Notons d'ailleurs que cette intervention a eu lieu à Aberdeen, ville dynamique, dont l'économie repose dans une large mesure sur l'industrie pétrolière, souvent invoquée par les partisans du *Yes Scotland* comme un exemple de manne financière pouvant aider à assurer l'indépendance économique du pays.

Problématisation : ces premiers repérages sont essentiels à l'élaboration de la problématique (qui ne se présente pas nécessairement sous la forme d'une question directe). Par exemple, ils révèlent que ce discours dépasse le seul débat autour de l'indépendance de l'Écosse, et du « simple » avenir du Royaume-Uni ; il propose de s'interroger sur ce qui semble constituer le socle identitaire britannique à travers une remise en question d'un anglocentrisme culturel, politique et historique. Dans ce portrait plus nuancé des bénéfices de la dévolution (voir Annexe 3), il est difficile de ne pas voir une préfiguration ou une prémisse du Brexit (Annexe 3).

Une deuxième manière d'aborder la problématisation du commentaire serait d'identifier des concepts-clés parmi ces repérages paratextuels. Les candidats pouvaient ainsi mettre en exergue des termes comme *nationalism(s) and Britishness, unionism, fringe/margin-center dynamics, internal imperialism, the « balkanisation of the British Isles »* (Carl Bildt, Ministre suédois des affaires étrangères, 3 juin 2014), parmi d'autres.

Rappel sur la forme : Comme souligné dans les rapports précédents, le corps du commentaire doit être structuré en plusieurs grandes parties (entre 2 et 4). Chaque partie doit être clairement structurée en paragraphes distincts qui développent chacun un argument unique. Rappelons que l'analyse de chaque paragraphe doit s'appuyer sur des références textuelles précises ou sur l'élucidation de certains concepts ou références-clés.

Du point de vue de la correction lexicale et grammaticale, le jury rappelle l'importance d'une relecture attentive afin d'éliminer les scories de langue qui peuvent affaiblir la vigueur de la démonstration proposée. Nous rappelons l'importance du respect des règles de ponctuation, de typographie (par exemple, les majuscules aux adjectifs de nationalité en anglais) et de mobilisation des temps grammaticaux au sein de l'analyse de texte. Par exemple, le présent dit de narration n'a pas sa place lors des phases de présentation d'éléments contextuels ou historiques. À l'inverse, le présent est à favoriser lorsque le propos s'appuie sur le contenu explicite du texte et la posture de l'auteur. Un candidat qui choisit de composer sur un texte de civilisation doit montrer une parfaite maîtrise du lexique spécialisé en fonction du sujet traité. Par exemple, ce texte nécessitait des différenciations claires entre les agents et lieux de pouvoir, *First Minister / Prime Minister, Holyrood / Westminster*, par exemple.

Pistes d'analyse : Voici quelques exemples de pistes d'analyse qui auraient pu faire l'objet de développements analytiques. Les sections suivantes donnent des exemples de relevés textuels et de micro-analyses. Elles suggèrent également des mises en relation avec les annexes et des connaissances extérieures.

« Project Fear » and scaremongering – The grass is not greener on the other side

Ce discours est sans conteste très alarmiste face à une éventuelle victoire du mouvement sécessionniste écossais, qui affecterait non seulement le futur de la population écossaise, mais également les populations anglaises, galloises et nord-irlandaises et constituerait une menace existentielle pour le Royaume-Uni : « *it could end the United Kingdom as we know it* » (l. 2). Ce sentiment d'urgence se ressent dans une vision prophétique assez binaire d'un futur qui serait irréversible : « *we will go our separate ways forever* » (l. 10) , « *no going back from this* » (l. 9), « *a once-and-for-all decision* » (l. 9), « *we will go our separate ways forever* » (l. 9), ou encore « *The United Kingdom would be no more. No UK pensions, no UK passports, no UK pound* » (l. 20) – en somme, le pays n'aurait plus d'existence légale ou de poids économique (« *we no longer share the same currency* » (l. 56) ou diplomatique (« *British embassies* » (l. 61) sur la scène internationale. Cameron cite ainsi le système financier et les mécanismes de sécurité et de défense nationales, qui seraient à ses yeux irrémédiablement fragilisés (« *banks* » (l. 64, 67), « *pound* » (l. 20), « *passport* » (l. 20), « *Army* » (l. 17), « *armed forces* » (l. 56) et « *borders* » (l. 59)) – soit des objets régaliens non dévolus (*reserved matters*) – postulant qu'une telle dynamique serait synonyme d'un repli sur soi, d'un isolement et d'un affaiblissement des deux pays à la table des négociations internationales et pour les enjeux sécuritaires nationaux et de gestion de la vie publique. Plus connu sous le terme de *project fear*, cette stratégie rhétorique est alors relativement innovante. Outre le repérage des arguments avancés, on ne peut que rappeler aux candidats l'importance de proposer des micro-analyses au service de la démonstration. Par exemple, lignes 46-48 Cameron se place en porte-parole des « millions » d'unionistes par opposition aux partisans de *Yes Scotland*. En minimisant de la sorte l'ampleur du sentiment nationaliste, Cameron sous-entend que les sécessionnistes n'agiraient pas dans l'intérêt du plus grand nombre. Par « *many people across the country* » (l. 46), Cameron dénonce donc une hypothétique tyrannie d'une minorité, victime du mirage des discours de *Yes Scotland*, au détriment de la majorité.

Afin d'étoffer ces analyses textuelles, les bonnes copies peuvent mobiliser **les annexes proposées**. Pour rappel, les annexes constituent des aides précieuses afin d'orienter les candidats vers des possibles mises en perspective historiques et conceptuelles afin d'étayer leur argumentaire. Par exemple, l'annexe 2 permettait d'une part de rappeler aux candidats que la question de la dévolution avait déjà fait l'objet d'un débat national en 1975. Cet extrait mettait d'autre part en lumière des échos manifestes entre les arguments mobilisés par Cameron et ceux déjà employés par le travailliste unioniste Neil Kinnock en 1975. En lien avec la micro-analyse précédente, les candidats pouvaient ainsi remarquer que Kinnock semblait déjà davantage décrire le mouvement nationaliste écossais comme « *self-serving* », instrumentalisant les atouts économiques du pays (« *Scottish oil* »), sans véritablement se préoccuper des intérêts des citoyens écossais ou sans prendre la mesure de la convergence de leurs intérêts par rapport aux autres mouvements nationalistes gallois ou nord-irlandais.

« A family of nations » (l. 6) on the brink of implosion – domestic concerns for a national decision

Plusieurs copies ont également noté la nature très domestique des images et références mobilisées par Cameron. L'analogie entre l'union anglo-écossaise et le foyer domestique lui permet ainsi d'assimiler une victoire du oui à une forme de divorce (« *it could break-up our family* » (l. 6), « *The UK will split* » (l. 10) ou encore « *a painful divorce* » (l. 54)), qui affecterait un couple et ses enfants, ou la perte d'un patrimoine commun (« *would be like painstakingly building a home – and then walking out the door and throwing away the keys* » (l. 34-35)). Toutefois, attention, identifier une analogie ne fait pas office d'analyse ; les bonnes copies ont tenté de mettre cette image en perspective avec la tradition politique conservatrice. Cette image domestique et patrimoniale n'est pas anecdotique et pouvait

notamment être analysée de deux manières : d'une part, cette analogie souligne l'intérêt de Cameron pour la responsabilité collective et intergénérationnelle que l'on retrouvait déjà dans son argumentaire en faveur de *The Big Society* (19 juillet 2010) et dans ce texte sous la forme suivante : « *When people vote on Thursday they are not just voting for themselves, but for their children and grandchildren and the generations beyond* » (l. 11-12). D'autre part, elle peut également se comprendre à la lumière des valeurs conservatrices traditionnelles constituant le socle d'une société viable et stable, soit les valeurs de *stewardship* et de *care of the home* (Oikos) que cite la ligne 25 et que l'on retrouve lignes 34-35, dans la lignée de la pensée d'Edmund Burke, selon laquelle le contrat social (l. 11-12) doit être construit comme « *a partnership between those who are living, those who are dead, and those who are to be born* » (« *Reflections on the Revolution in France* » (1790), *The Works of the Right Honourable Edmund Burke*, vol. 3, 1899, p. 359,). Les candidats pouvaient notamment analyser les lignes 42-43, qui font écho aux valeurs promues par le conservatisme compassionnel (*compassionate conservatism*) ou *one-nation toryism* dont Cameron s'était déjà revendiqué. Cette tension entre pensée conservatrice et nationalisme écossais était en outre mise en évidence par l'annexe 2.

Cette analogie domestique constitue une ligne majeure de l'argumentaire déployé par Cameron. Une lecture fine du texte permettait notamment de noter que, selon Cameron, une victoire du oui au référendum aurait un impact financier très concret sur le niveau et les conditions de vie des Écossais, il cite notamment les régimes de retraite, « *pensions* » (l. 20, 32 et 72) et « *pension funds* » (l. 53), et la dette des ménages, « *mortgages* » (l. 63), ou encore « *interest rates* » (l. 65). L'indépendance de l'Écosse mettrait en péril leurs droits à l'accès aux soins, « *healthcare* » (l. 72), dans la mesure où ils ne seraient plus pris en charge et protégés par le NHS (l. 70). Son intérêt se place de façon explicite sur le système bancaire : les lignes 67-68 font ainsi référence à la *Royal Bank of Scotland* (RBS), qui fut sauvée de la faillite par un plan de sauvetage exceptionnel octroyé par le gouvernement britannique dans le sillage de la crise de 2008. Comment interpréter ces références ? Nous pouvons ici émettre l'hypothèse que Cameron souhaite rappeler aux électeurs écossais l'importance des principes de solidarité économique entre les nations membres du Royaume-Uni. En outre, cette focalisation sur la viabilité du régime des retraites et d'aides sociales et sur la stabilité des taux d'intérêt des crédits immobiliers révèle que le public véritablement visé dans ce discours est probablement celui des retraités, des électeurs jouissant d'un certain confort économique, ayant accédé à la propriété immobilière ou étant capables de voyager à l'étranger, ou encore des personnes attachées aux services publics de protection sociale.

Common roots for a common route – championing a common national identity

La dimension identitaire constituait une troisième porte d'entrée dans ce texte. Cameron entend démontrer l'exceptionnalisme historique de la trajectoire nationale britannique. Face à la menace de la fragmentation et aux accusations d'anglocentrisme ou de ce que Hechter nomme « *internal colonialism* » (annexe 1), Cameron propose de redéfinir une identité britannique commune, un liant structurant et inclusif. L'étude des tensions entre centre et périphérie et entre culture dominante et culture minoritaire était encouragée par l'annexe 1. Dans le texte, la présence notable de l'affect, du ressenti et des émotions (« *heart-broken* », répété à plusieurs reprises (l. 15 et l. 16), « *the country we love* » (l. 20)) marque bien la dissociation que Cameron opère entre nationalité et nationalisme. Ici encore, les annexes permettaient aux candidats d'étoffer ce versant de l'analyse. L'annexe 1 en particulier présentait une ligne argumentative assez proche de la thèse bien connue de Benedict Anderson dans *Imagined Communities* (1983). Selon Anderson et Hechter (annexe 1), l'identité nationale demeure dominante et légitime tant qu'elle se fonde sur des institutions et des repères ou des symboles culturels communs qui permettent de transcender les clivages socio-économiques (classe sociale, religion, origine ethnique ou géographique). Ce cadre commun serait ce qui permet de garantir la paix sociale et la stabilité d'une société donnée. De fait, le discours de Cameron est émaillé de références à de tels symboles d'autorité : citons simplement « *the Army, Navy and Air Force* » (l. 17-18), « *celebrations and commemorations* » (l. 18), ou « *UK sporting teams from the Olympics to the British Lions* » (l. 18-19). Dans la lignée du discours de Gordon Brown de 2006 *What is Britishness?*, Cameron contourne les accusations de populisme et d'anglocentrisme (voir annexe 3), en mettant

l'accent non pas sur les caractéristiques régaliennes du système britannique, mais sur les valeurs communes qui constitueraient les pierres angulaires de cette union : « *it's not our economic might or our military prowess –it's our values* » (l. 39) et ligne 40. La forme de nationalisme revendiquée par Cameron n'est donc plus fondée sur des données géographiques (Écosse v. Angleterre) ou ethniques, mais sur des données civiques et morales. Lignes 40-45, Cameron invoque ainsi l'héritage du libéralisme social de l'après-guerre qui établit le régime d'État-providence comme socle fondamental de la société britannique. Toutefois, il ne souligne pas sa nature institutionnelle ou structurelle mais sa matérialité sur le terrain, la manière dont ses principes fondamentaux s'incarnent dans les interactions civiques entre citoyens. C'est ici que les bonnes copies ont pu tenter de caractériser la rhétorique unioniste déployée par Cameron à la lumière des arguments mobilisés dans l'annexe 2. L'intervention de Kinnock encourageait ainsi les candidats à identifier une inversion intéressante : Cameron se penche moins sur les bénéfices de l'Union pour ses nations constitutives (*the traditional top-down approach*), mais plutôt sur la façon dont ses différentes composantes ont contribué à construire une entité puissante (*a bottom-up approach*). Ce changement de perspective mène à un dernier point d'analyse, à savoir l'étude de la vision de la construction historique du Royaume-Uni proposée par Cameron.

Promoting the cultural over the political – a unionist, monumental reading of the history of the British Isles

Cameron délaisse donc l'institutionnel et le constitutionnel pour se positionner du côté d'une histoire culturelle et politique commune. Plusieurs copies ont ainsi noté la longue liste des références que l'on pouvait qualifier de mythes nationaux communs aux quatre nations constitutives du Royaume-Uni. Ces références sont des repères historiques des plus consensuels : les Lumières, la révolution industrielle, l'État-providence ou encore le Blitz et le multiculturalisme. Toutefois, rappelons encore qu'identifier une telle liste ne fait pas office d'analyse, encore faut-il en identifier la fonction stratégique au sein de ce discours : une connaissance sommaire de l'historiographie des îles britanniques permet ici d'identifier la présence d'un discours hagiographique assez classique s'appuyant sur une lecture « monumentale » du passé, héritière de la *whig vision of history*. Cameron puise ici dans une lecture dialectique à visée glorificatrice qui efface toutes les aspérités ou les moments de crise, tout en mettant en avant les moments-clés de la construction du modèle britannique. Peut-être Cameron a-t-il lu Linda Colley, *Britons: Forging the Nation, 1707-1837*, 1992 (en lien avec l'annexe 3) dans lequel elle démontre comment le long XVIII^e siècle et le début de l'ère victorienne furent des périodes fondatrices pour ce que l'on a appelé *Britishness*.

Une lecture plus resserrée de ces références permettait d'affiner cette première interprétation. En effet, le jury s'attend à ce que les candidats tentent d'explicitier les références factuelles présentes dans le texte. Par exemple :

« *launched the Enlightenment* » (l. 23) : Cameron fait référence à Hume, à Smith, c'est à dire à des penseurs écossais majeurs au sein du mouvement des Lumières.

« *that abolished slavery* » (l. 23) : Cameron souligne la forte contribution de l'Écosse aux campagnes pour les abolitions de la traite négrière et de l'esclavage, notamment au sein de certains mouvements religieux. Rappelons par exemple que 35% des pétitions reçues par Westminster émanait d'Écosse ou encore que le parlementaire à l'origine de la stratégie gradualiste (Henry Dundas) était écossais.

« *that drove the industrial revolution* » (l. 24) : James Watt était écossais.

« *defeated fascism* » (l. 24) : Cameron rappelle que des divisions militaires écossaises combattirent pendant la Seconde Guerre mondiale et que la ville d'Aberdeen fut également la cible d'importants bombardements pendant le Blitz.

Par ces exemples qui constituent des piliers consensuels de la culture commune britannique, Cameron souligne l'importance des initiatives individuelles et non des institutions dans une construction finalement collaborative et non subie de l'union. Cameron met surtout à l'honneur la contribution des penseurs, intellectuels ou ingénieurs écossais : « *And you know what – we built this home together. It's only become Great Britain because of the greatness of Scotland. Because of the thinkers, the writers, the artists, the leaders, the soldiers and inventors who have made this country what it is* » (l. 26-29).

Notons que dans ce discours, Cameron manipule le terme « *country* » de façon très imprécise, l'associant soit au Royaume-Uni soit à l'Écosse. Cette ambiguïté référentielle manifeste sans le dire une forme de nationalisme écossais qui serait imbriquée de façon symbiotique dans la construction d'une identité britannique complexe que l'on ne nomme néanmoins jamais (*Britishness*). Ce développement analytique permettait de conclure sur la volonté de Cameron de déplacer le centre de gravité du Royaume-Uni : l'Écosse aurait bien contribué à façonner l'union et cette identité britannique composite. Cet argument constitue une autre tentative d'affaiblissement du discours anti-hégémonique voire anti-impérialiste du mouvement nationaliste contre l'union, selon lequel l'union aurait dénaturé ou anglicisé la culture écossaise, et les Écossais seraient devenus une « minorité culturelle désavantagée » (annexe 1). En ce sens, Cameron contredit l'argumentaire déployé dans l'annexe 1 et entre largement dans la continuité de l'argumentaire de Kinnock : « *we in Britain owe our strength, our greatness, our dignity and our status to the fact that we have been a Union* » (annexe 2).

Limite et paradoxe des textes

Le commentaire de texte en civilisation encourage également les candidats à faire preuve de distance critique face au matériau étudié. Cette approche n'est bien entendu pas systématique, mais il est toujours intéressant de s'interroger sur les failles de l'argumentaire proposé lors de la phase préparatoire. Dans cet exemple, nous pouvons identifier différentes limites intéressantes. Par exemple, à travers la mention du sauvetage de la RBS par le gouvernement britannique, les répétitions des expressions « *it would mean* » (9 occurrences entre les lignes 54 et 69) et « *at stake* » (l. 3, l. 13) ou encore sa rhétorique alarmiste, Cameron sous-entend que les électeurs écossais n'ont pas pris la mesure des enjeux du référendum – une attitude qui peut être perçue comme éminemment paternaliste. Alors qu'il tente de répondre aux accusations d'anglocentrisme, Cameron se retrouve finalement coupable de ce même biais en laissant transparaître une certaine supériorité morale et intellectuelle.

En somme, ce discours permettait aux candidats d'explorer diverses pistes d'analyse et de mobiliser différentes ressources analytiques ou références culturelles, historiques ou historiographiques afin de proposer une lecture critique de ce texte. Le jury espère que ces différents exemples permettront aux futurs candidats de mieux cerner les enjeux de cette épreuve et les encourage à se prêter à un entraînement aussi régulier que possible lors de leur préparation.

Rapport établi par Lucie De Carvalho pour la commission de civilisation

3.2. Seconde partie : exercice de linguistique

Lors de cette session 2024, la deuxième partie de l'épreuve écrite a consisté en un exercice de linguistique. Le jury rappelle néanmoins qu'il peut s'agir d'un exercice de traduction, et qu'il convient donc que les candidats se préparent avec autant de sérieux, et sans présomption, à ces deux éventualités. Le jury invite également à consulter les rapports des sessions précédentes, dont les conseils généraux restent pertinents. Cette année, l'exercice linguistique associé à la littérature portait sur la syntaxe alors que celui associé à la civilisation s'intéressait à une partie du discours.

Exercice de linguistique associé au sujet de littérature : les propositions subordonnées relatives

Le sujet se présentait sous la forme suivante :

À partir d'exemples choisis dans le passage compris entre la ligne 1 (« *Hester Prynne's term of confinement* ») et la ligne 44 (« *but never could be broken.* »), vous traiterez en français le sujet ci-dessus de manière structurée.

Vous établirez une classification cohérente des formes choisies pour illustrer votre propos et étudierez le fonctionnement de ces formes. Une analyse des différents types d'emplois et des éventuelles caractéristiques communes à tous ces emplois devra structurer votre démonstration. Par le biais de manipulations et de comparaisons, vous proposerez également des micro-analyses en contexte.

Le jury note en premier lieu une méconnaissance générale, de la part des candidats, de la catégorie des subordonnées relatives, lesquelles sont régulièrement confondues avec d'autres types de subordonnées, voire avec d'autres phénomènes syntaxiques comme la coordination. Il convient donc de rappeler qu'on ne saurait aborder ce concours sans avoir effectué, au minimum, un rebrassage des connaissances attendues en fin de Licence.

Introduction – définition et délimitation du sujet

En première analyse, une proposition subordonnée relative peut être identifiée sur la base de quelques caractéristiques, la plus déterminante étant qu'elle comporte une place syntaxique vide qui est dite « co-indexée » avec son antécédent — c'est-à-dire qu'il est possible de reconstruire un énoncé dans lequel cette place est instanciée, sémantiquement et référentiellement, par l'antécédent :

- Ainsi, l'énoncé *the infamy [that she must carry ___ thither] would be her only monument* (l. 26) comporte bien une relative en THAT, dans laquelle la place syntaxique du complément d'objet direct de *carry* est vide et peut être instanciée par l'antécédent : *she must carry the infamy thither*.
- En revanche, dans *it may seem marvellous [that this woman should still call that place her home]* (l. 33), la subordonnée en THAT n'est pas une relative : THAT n'a pas d'antécédent susceptible de remplir une quelconque place syntaxique vide au sein de la proposition. C'est une complétive, sujet extraposé du syntagme verbal *may seem marvellous*.

On notera aussi qu'en vertu du principe de récursivité, il n'existe théoriquement aucune limite aux niveaux d'imbrication des relatives les unes au sein des autres :

The dark, inscrutable forest [...] [where the wildness of her nature might assimilate itself with a people [whose customs and life were alien from the law [that had condemned her]]] (ll. 31-33)

De manière générale, une typologie des relatives peut s'appuyer sur trois séries de critères :

- Morphologie du verbe : la relative est-elle à mode fini (verbe conjugué) ou à mode non-fini (verbe à l'infinitif ou au participe en V-ING ou V-EN) ?
- Choix du relatif : la proposition est-elle introduite par un relatif en WH-, le subordonnant THAT ou un relatif zéro ?
- Nature de la relation avec l'antécédent : la relative est-elle déterminative, restrictive ou appositive ?

Le texte proposé comportant essentiellement des relatives à mode fini, et le deuxième critère excluant les autres, le troisième principe de classification semblait le plus pertinent.

1. Les relatives déterminatives

Le rôle de la proposition subordonnée relative déterminative est de déterminer son antécédent, c'est-à-dire de permettre l'identification de son référent (\approx répondre à la question *which?*).

Les déterminatives sont les plus représentées dans l'extrait, avec 14 occurrences sur 27.

1.1. Relatives déterminatives à mode fini

La plupart (12) sont à mode fini et, parmi elles, aucune n'est introduite par le relatif \emptyset ; la majorité (8) est introduite par le relatif THAT :

The procession and spectacle [that have been described] (l. 5)

Le relatif THAT, qui comporte le morphème anaphorique TH-, signale que la relation entre l'antécédent et la relative appartient au passé du discours : elle est déjà posée, stabilisée ; son statut est thématique.

D'autres (4) sont introduites par un relatif en WH-. Il s'agit du pronom WHICH dans 3 cas :

Her sin, her ignominy, were the roots [which she had struck into the soil] (l. 38)

Lorsqu'un choix existe entre \emptyset , THAT et WH-, ce dernier indique que la relation entre antécédent et relative est construite en discours, au moment même de l'acte de parole. Dans d'autres cas, l'emploi de WH- est contraint par la dépendance du relatif à une préposition hamelinée (traduction de *pied-piping* i.e. une préposition déplacée en tête de relative pour accompagner le pronom relatif) :

She would become the general symbol [at which the preacher and moralist might point] (l. 21)

Cette formulation s'oppose à une construction avec préposition dite échouée (traduction de *stranded*) :

She would become the general symbol [which the preacher and moralist might point at]

Enfin, le texte comporte un exemple de relative déterminative à mode fini introduite par un adverbe relatif en WH- :

The spot [where some great and marked event has given the color to their lifetime] (ll. 36-37)

1.2. Relatives déterminatives à mode non fini

L'extrait offre également deux occurrences de relatives déterminatives à mode non fini.

1.2.1. Infinitives

Cette occurrence consiste en la coordination de plusieurs infinitives :

The same burden [for her to take up, and bear along with her, but never to fling down] (ll. 18-19)

L'infinitif en TO possède sa valeur classique de dévirtualisation, de visée du procès : la glose sous forme de relative à mode fini fait apparaître l'expression d'une modalité radicale (*the same burden [that she would have to take up...]*).

Il convenait d'écartier l'infinitive ll. 11-12 *vigor [to support, as well as to annihilate]*, qui n'est pas une relative (**vigor (with which) to support...*) mais une complétive (*vigor (necessary) to support...*).

1.2.2. Participiales

Le texte comporte une occurrence de relative participiale en V-EN, qui constitue la trace d'une voix passive :

Garments [put off long ago] = garments [(that had been) put off long ago] (l. 42)

Un énoncé mérite qu'on s'y attarde, car l'analyse de la proposition subordonnée en V-ING n'y est pas évidente :

Thus the young and pure would be taught to look at her, with the scarlet letter [flaming on her breast] (ll. 22-23)

Une première analyse pourrait consister en une lecture en termes de « relative réduite » : *with the scarlet letter (which/that was) flaming on her breast*. Il semble plus pertinent néanmoins de l'analyser comme une gérondive complément de la préposition WITH, au sein d'un syntagme prépositionnel complément du pronom *her*.

2. Les relatives restrictives

Quoiqu'elles soient régulièrement traitées indifféremment des précédentes, il convient de distinguer les relatives restrictives des relatives déterminatives. Les restrictives, en effet, jouent un rôle sur l'extension de leur antécédent, en permettant le découpage d'une sous-catégorie de la notion nominale. Ainsi, la relative dans un énoncé comme *I prefer cars [that are easy to park]* ne permet d'identifier spécifiquement un groupe déterminé de *cars*, mais de distinguer qualitativement un sous-ensemble de *cars* doté de la propriété dénotée par la subordonnée. Là où les déterminatives jouent sur l'identification du référent, les restrictives jouent sur sa définition, répondant en quelque sorte à la question *what kind?*

Le texte comporte un tel exemple ll. 32-33, sous la forme d'une relative à mode fini introduite par le déterminant relatif WHOSE :

The wildness of her nature might assimilate itself with a people [whose customs and life are alien from the law that had condemned her]

L'antécédent étant ici déterminé par l'article indéfini, il apparaît que la relative a davantage un rôle de *définition* que de *détermination* vis-à-vis de lui : elle représente un apport notionnel qui enrichit sa compréhension.

Cet exemple met également en évidence la percolation subie par le nom déterminé par WHOSE, lequel l'« entraîne » en début de proposition.

3. Les relatives appositives

Les subordonnées relatives appositives ont pour rôle d'apporter une information supplémentaire à propos de leur antécédent, information qui n'a aucune influence sur la détermination ou la définition de celui-ci.

Les appositives sont souvent, mais pas toujours, séparées de leur antécédent par une pause matérialisée à l'écrit par une virgule, et sont presque toujours, lorsqu'elles sont à mode fini, introduites par un relatif en WH-.

L'extrait comporte douze occurrences de relatives appositives, dont une infinitive :

It was, moreover, a separate and insulated event, [to occur but once in her lifetime] (l. 9)

Cette relative est coordonnée par la conjonction AND à une seconde relative appositive qui fait apparaître le pronom WHICH au sein d'une adverbiale infinitive de but qui subit un phénomène de percolation en tête de proposition :

... and [to meet which [...] she might call up the vital strength...] (ll. 9-10) = she might call up the vital strength [...] (in order) to meet [that separate and insulated event]

Deux occurrences de relatives appositives sont détachées de leur antécédent, en l'occurrence par des syntagmes attribués de l'objet :

the dark, inscrutable forest open to her, [where the wildness of her nature might assimilate itself]
(ll. 31-32)

this woman should still call that place her home, [where, and where only, she must needs be the type of shame]. (l. 34)

Le texte recèle également une occurrence atypique de relative appositive introduite par THAT :

Thus the young and pure would be taught to look at her, [...] — at her, the mother of a babe, [that would hereafter be a woman], — as the figure, the body, the reality of sin. (ll. 22-25)

Atypique à deux titres : d'une part parce que THAT, qui a pour antécédent un SN renvoyant à un animé humain, est ici sujet de la subordonnée (emploi généralement condamné par la norme stylistique) ; d'autre part parce que THAT est relativement rare à l'entame de relatives appositives, du fait même que celles-ci apportent des informations supplémentaires, donc non préconstruites, au sujet de leur antécédent.

Remarques conclusives

Un traitement satisfaisant du sujet devait donc tenir compte des spécificités des occurrences de subordonnées relatives présentes dans le texte, qu'il s'agisse de la typologie adoptée ou des micro-analyses de cas limites ou atypiques, ces derniers devant servir à nuancer l'étanchéité de catégories toutes faites.

Exercice de linguistique associé au sujet de civilisation : les adverbes

Le sujet se présentait de la façon suivante :

À partir d'exemples choisis dans le passage compris entre la ligne 1 (« We meet in a week ») et les lignes 46-47 (« – for good, for ever – on Friday. »), vous traiterez en français le sujet ci-dessus de manière structurée.

Vous établirez une classification cohérente des formes choisies pour illustrer votre propos et étudierez le fonctionnement de ces formes. Une analyse des différents types d'emplois et des éventuelles caractéristiques communes à tous ces emplois devra structurer votre démonstration. Par le biais de manipulations et de comparaisons, vous proposerez également des micro-analyses en contexte.

Sur ce sujet également, le jury a bien dû constater l'insuffisance des connaissances de la grande majorité des candidats, qui pour beaucoup estiment que la catégorie des adverbes se limite aux mots portant le suffixe *-ly*.

Introduction — définition et délimitation du sujet

Il convient tout d'abord d'observer que le sujet porte sur « les adverbes » et non sur « les adverbiaux » : c'est donc la partie du discours qu'il convient de traiter, et non la fonction adverbiale.

Même ainsi délimitée, la catégorie des adverbes se caractérise par son extrême hétérogénéité, notamment :

- morphologique (lexèmes primaires, dérivés ou composés),
- sémantique (lieu, temps, fréquence, durée, modalité, liaison, etc.),
- ou syntaxique (position proximale, initiale, médiane ou finale ; portée).

Les adverbes ont néanmoins en commun :

- d'être invariables ;
- d'avoir un rôle de modification qui exclut (sauf exception) le syntagme nominal ;
- de porter non pas sur un constituant de l'énoncé mais sur une relation entre deux constituants (Otto Jespersen parle de 'tertiary', Gustave Guillaume d'incidence à une incidence). Ainsi *slowly* dans *He walks slowly* ne porte pas sur le seul verbe *walk* mais sur l'incidence du verbe *walk* au sujet *he* — et *very* dans *He walks very slowly* ne porte pas sur l'adverbe *slowly* mais sur l'incidence de l'adverbe *slowly* à cette première incidence.

Le jury était donc disposé à récompenser toute copie démontrant une conscience de l'hétérogénéité de la catégorie, avec des considérations notamment sur la morphologie et la portée des adverbes, et proposant une typologie pertinente.

L'extrait proposé comportait 39 occurrences d'adverbes, ainsi que 7 occurrences connexes qui feront l'objet de remarques spécifiques. Nous optons pour ce rapport pour une typologie fondée sur la morphologie, les occurrences se répartissant de façon assez équilibrée entre adverbes primaires, dérivés et composés.

1. Adverbes primaires

Cette catégorie rassemble le plus d'occurrences (21), avec des cas de figure très variés en termes de position, de portée et de sens.

1.1. Adverbes de négation

No et *not* apparaissent six fois dans l'extrait, la plupart du temps en position de proximité au contact d'un autre adverbe dont ils modifient l'incidence :

Scots would no longer join with the English, Welsh and Northern Irish (l. 17)

they are not just voting for themselves (l. 11)

Not apparaît également à deux reprises en position médiane pour modifier une incidence verbale :

millions of us could not bear to see that country ending (l. 46)

1.2. Adverbes de degré

Le texte comporte deux adverbes primaires de degré portant sur une relation adjectivale ou adverbiale :

The greatest example of democracy the world has ever known [...] would be no more. (ll. 21-22)

And we must be very clear. (l. 8)

I want to speak very directly to the people of this country (l. 13)

1.3. Adverbes de temps, durée, fréquence

Trois occurrences d'adverbes de cette catégorie portent sur une relation propositionnelle. Deux d'entre elles se trouvent en position finale :

For the people of Scotland to walk away now would be like painstakingly building a home (l. 34)

The United Kingdom would be no more. (l. 20)

La troisième est en position médiane :

The greatest example of democracy the world has ever known (I. 21)

1.4. Adverbes logiques

D'autres adverbes encore jouent un rôle d'articulation logique. Dans l'exemple suivant, *so* se rapproche ainsi de la fonction d'une conjonction de coordination :

So I would say to everyone voting on Thursday, please remember. (I. 36)

1.5. Les particules adverbiales

Nous réservons une catégorie à part pour les adverbes apparaissant au sein de verbes à particule adverbiale. Ces adverbes ont en effet certaines caractéristiques qui les distinguent :

- ils forment une unité lexicale avec le verbe ;
- leur sens est plus ou moins dématérialisé (affaibli), au profit d'un certain degré de grammaticalisation ;

Parmi ces adverbes, les moins dématérialisés du corpus ont un sens spatial (même s'il peut être métaphorique) :

There's no going back from this. (I. 9)

people around the world who are desperate and crying out for help. (I. 44)

D'autres, en revanche, ont subi une grammaticalisation et apportent au verbe une nuance aspectuelle d'achèvement du procès :

This is a decision that could break up our family of nations (I. 6)

1.6. Emplois autonomes

On parle d'emploi autonome lorsque l'occurrence d'un lexème n'a pour référent que lui-même en tant que mot. C'est le cas de *yes* dans l'énoncé suivant :

If Scotland votes yes, the UK will split (I. 10)

Quoique *yes* appartienne à la catégorie de l'adverbe, son emploi est ici nominal et sort donc du champ strict du sujet donné.

2. Adverbes dérivés

Ces adverbes sont formés sur la base d'autres parties du discours, telles que le nom, l'adjectif ou le verbe. Il est à noter que la dérivation n'est pas nécessairement marquée morphologiquement par un affixe : on parle alors de dérivation zéro.

2.1. Adverbes dénominaux

Le texte ne comporte que deux occurrences d'un même adverbe dénominal, *away*, qui appartient à la longue liste des adverbes dérivés à l'aide du préfixe *a-* (*aback*, *astride*, *abroad*, etc.). Il y apparaît au sein de verbes à particule, où son sens est spatial :

For the people of Scotland to walk away now would be like painstakingly building a home – and then walking out the door and throwing away the keys. (II. 34-35)

2.2. Adverbes désadjectivaux

Plus nombreux (7), ceux-ci apparaissent en diverses positions (proximale, médiane ou finale) et expriment une variété de sens comme le degré, le focus, la durée ou la manière :

I believe I speak for millions of people [...] who would be utterly heart-broken by the break-up of our United Kingdom (ll. 14-15)

When people vote on Thursday they are not just voting for themselves (l. 11)

Scots would no longer join with the English, Welsh and Northern Irish (l. 17)

So I want to speak very directly to the people of this country (l. 13)

2.3. Adverbes déverbaux

Dérivés de verbes, on en trouve une occurrence dans l'extrait, en position initiale avec une portée propositionnelle :

So I would say to everyone voting on Thursday, please remember. (l. 36)

2.4. Autres

Beyond est également un adverbe dérivé, formé en vieil-anglais de la préposition/adverbe archaïque *yond* et du préfixe *be-*. Son emploi dans le texte est atypique puisqu'il modifie un syntagme nominal :

When people vote on Thursday they are not just voting for themselves, but for their children and grandchildren and the generations beyond (ll. 11-12).

3. Adverbes composés

Il s'agit d'adverbes formés par concaténation de deux ou plusieurs lexèmes et/ou morphèmes. Nous prenons ici le parti d'en exclure les occurrences de syntagmes prépositionnels, quoique leur emploi puisse être adverbial, tels que *for good* et *for ever* (l. 46).

Nous excluons également *today* (l. 13), que la *Cambridge Grammar of the English Language* identifie comme nom (il peut notamment être sujet d'un énoncé) et relève donc de l'emploi adverbial d'un syntagme nominal à l'instar de *last week*, *next year*, etc.

Nous y incluons en revanche la graphie *forever*, adverbe de durée formé de la préposition *for* et de l'adverbe *ever*, qui apparaît à deux reprises en position finale, comme ici :

We meet in a week that could change the United Kingdom forever. (l. 1)

Le texte compte également plusieurs occurrences de l'adverbe composé *together* ; la plupart apparaissent en position finale pour exprimer la manière, mais une relève du verbe à particule :

The greatest example of democracy the world has ever known, of openness, of people of different nationalities and faiths coming together as one, would be no more. (ll. 21-22)

Pour terminer, mentionnons l'emploi de *wherever* l. 41 :

The values that say wherever you are, whoever you are, your life has dignity and worth.

Certes, *wherever* aurait pu entrer dans le cadre de notre étude sur les adverbes car il peut être adverbe relatif introduisant une subordonnée relative nominale (« *Wherever he is is where I want to be* » où *wherever* peut être remplacé par un syntagme nominal du type « *This place* »). Néanmoins, dans son emploi l. 41, il est bien conjonction de subordination introduisant une subordonnée circonstancielle (« *you life has dignity and worth somewhere* »).

Remarques conclusives

Le traitement de ce sujet devait faire ressortir une conscience nette de l'hétérogénéité et de la porosité de la catégorie de l'adverbe, en optant pour une typologie fondée sur des critères observables tels que la morphologie, la position dans l'énoncé ou la portée.

Les copies examinées lors de cette session se sont néanmoins distinguées par des approches très parcellaires, voire franchement erronées, de la question.

Le jury réitère donc l'importance pour les candidats, non seulement pour la réussite au concours mais aussi en vue de leur pratique professionnelle, de se (re)constituer un solide bagage de connaissances en grammaire et linguistique de la langue qu'ils auront à enseigner jusqu'aux niveaux supérieurs du système éducatif.

Bibliographie indicative

Gardelle, Laure & Christelle Lacassain-Lagoin, 2013. *Analyse linguistique de l'anglais. Méthodologie et pratique*. Presses Universitaires de Rennes.

Larrea, Paul, & Claude Rivière, 2019. *Grammaire Explicative de l'Anglais*. Pearson.

Mignot, Elise, 2016. *Linguistique Anglaise*. Armand Colin.

Oriez, Sandrine, 2024. *Syntaxe de la phrase anglaise*. Presses Universitaires de Rennes.

Rapport établi par Florent Moncomble pour la commission de linguistique

4. Épreuves orales d'admission

4.1. Leçon

4.1.1. Option A – littérature

L'épreuve de leçon, qui se prépare en 5 heures, dure 45 minutes : les 30 minutes d'exposé en anglais y sont suivies d'un entretien en français, qui ne dépasse pas 15 minutes. Pour de plus amples détails sur le format de l'épreuve, ainsi que pour des exemples de sujets citationnels, absents cette année, les candidats pourront se référer aux rapports des années précédentes, notamment à celui de la session 2022 :

<https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2023/09/concours-externe-special-agregation-anglais-rapport-du-jury-de-la-session-2022-6233.pdf>.

Le jury attend des candidats que leur propos soit problématisé et pertinent, clair sans être simpliste, complexe sans être obscur, précis et technique sans être jargonnant, et qu'il repose sur une excellente connaissance de l'œuvre sans devenir pour autant un catalogue de repérages épars. Suivent ici des éléments d'analyse et de problématisation des sujets proposés cette année, précédés de quelques considérations méthodologiques plus générales.

De la définition des termes du sujet à la problématisation

C'est la problématique qui régit l'organisation de l'introduction ; ce qui précède y conduit, l'annonce du plan qui suit en découle. Il est bien évidemment nécessaire d'analyser les termes du sujet de près, et d'en faire une micro-lecture en contexte si le sujet est citationnel, mais il ne faut pas multiplier les références aux acceptions sans lien avec l'œuvre ; les dictionnaires sont des outils précieux, c'est entendu, mais ils livrent rarement une problématique clé en main, et s'il est conseillé de s'en servir lors de la préparation, il est tout sauf recommandé de commencer sa leçon par la lecture intégrale de l'entrée relative au(x) terme(s) du sujet. Précisons aussi que l'usuel à la disposition des candidats est une aide, non une borne à la réflexion : il est fort possible que la définition de « dialogue », pour ne donner que cet exemple, ne comporte pas certaines acceptions littéraires, communes dans le discours critique (dialogisme, intertextualité, polyphonie...), et souvent très pertinentes au regard des sujets à traiter : que les candidats s'aident du dictionnaire, donc, mais qu'ils n'oublient pas ce que leurs recherches et leurs lectures critiques leur ont appris.

Certains candidats ont multiplié les définitions avant de formuler une problématique dont le lien avec l'entrée en matière lexicographique n'était pas du tout évident : rappelons donc qu'il faut bien relier l'analyse du sujet à la problématique, laquelle sera par ailleurs bien distinguée de l'annonce du plan. Certaines problématiques, d'ailleurs trop longues pour être parfaitement claires, se subdivisaient en trois parties, qui étaient en fait celles du plan : il est évidemment préférable d'éviter cette répétition qui laisse penser qu'il n'y a pas de véritable problématique. Pour ce faire, et pour gagner en clarté, les candidats pourraient se dire que la problématique, qui témoigne d'un effort d'abstraction et de synthèse, gagne, à l'écrit et plus encore à l'oral, à être relativement concise, et que l'annonce du plan vient tout de suite, non la redoubler, mais l'étoffer, la préciser, l'illustrer.

Les candidats se simplifieront la tâche en gardant à l'esprit que la notion du sujet est (parfois) en collocation avec d'autres, et (toujours) avec l'œuvre, ce qui doit aider à restreindre les champs sémantiques pour ne pas « partir dans tous les sens », et à dégager une problématique pertinente. On a malheureusement parfois l'impression que les candidats problématisent d'abord un sujet de dissertation de philosophie, hors contexte, et cherchent ensuite des illustrations dans le texte : c'est, du moins quand la notion n'est pas d'emblée « formelle », le meilleur moyen de réduire l'œuvre à un catalogue diégétique où puiser des exemples thématiques, donc de passer à côté des enjeux proprement littéraires du sujet.

« Aller au texte » : des repérages aux micro-lectures

« Partir dans tous les sens », ou du moins lire à plus d'un sens, ce n'est en revanche pas une si mauvaise méthode lors d'une micro-analyse : il ne faut pas hésiter à s'inquiéter du pluriel du texte, à

s'arrêter sur le signifiant et ses jeux, à prendre en compte l'opacité (plus ou moins troublante selon les œuvres) des signes littéraires. Dans le cadre de la leçon, il est possible, et même souhaitable, de procéder à des analyses problématisantes, à des micro-lectures fines et subtiles, qui rendent justice à la complexité des textes et font droit à leurs ambiguïtés locales ou globales.

Les cinq textes au programme étaient plutôt bien connus des candidats, qui ont su circuler dans l'œuvre pour proposer exemples et citations. Remarquons qu'il convient de contextualiser ces dernières (mentionner la page, situer le passage lu), et de les lire avec conviction : ainsi, la lecture expressive d'un vers de Shakespeare, par exemple, a une valeur démonstrative ; à l'inverse, un passage expédié, lu à toute vitesse par le candidat, soulève (parfois) la question de la compréhension du texte, et (toujours) celle de la pertinence de la citation. De fait, il n'est pas toujours nécessaire de citer, ou de le faire longuement : si l'on cite, c'est pour illustrer une interprétation (non pour résumer la diégèse), pour faire apprécier des sonorités ou une syntaxe qu'on a jugées signifiantes, ou pour engager une micro-lecture, et il faut éviter le remplissage, les « pavés » (lire huit lignes quand seuls quelques mots sont pertinents, qui auraient pu être mieux intégrés au propos) comme les citations redondantes : inutile de chercher la page, puis le passage, par exemple, pour citer le mot « curiosity » afin de « démontrer » que le comportement de tel personnage suscite la curiosité quand ceci est évident (dans la diégèse et pour le lecteur). Bien lire les critiques des œuvres au programme aidera à se faire une idée de ce qui est à peu près évident (et qui ne mérite donc qu'une référence ou une allusion) et de ce qui, à l'inverse, ne va pas de soi et exige une démonstration ou une citation suivie d'une micro-analyse. Micro-analyse qu'on ne confondra ni avec un résumé, ni avec de la paraphrase : il faut faire confiance au jury, qui n'a pas besoin qu'on lui résume le propos d'un personnage ou qu'on reformule celui-ci dans un anglais plus facile à comprendre. Le seul cas où la paraphrase est pertinente, c'est quand un passage est obscur ou ambigu : on peut ainsi paraphraser des vers (par exemple) de Shakespeare ou de T.S. Eliot pour illustrer le pluriel du texte et la multiplicité des sens, mais même dans ce cas la paraphrase n'est qu'un moment ou un outil de l'analyse, et non son terme.

L'entretien

S'il est bon d'avoir des choses à dire, et de savoir s'exprimer sans notes, il ne faut pas non plus chercher à occuper le terrain en faisant une mini-leçon en réponse à chaque question du jury : chacun des examinateurs peut avoir plusieurs questions à poser, et l'entretien ne dépasse pas 15 minutes, donc il faut bien écouter les questions, éventuellement les noter pour ne pas les perdre de vue en répondant (et ne pas demander ensuite au jury si l'on a « bien répondu » à la question), et s'exprimer de manière concise et pertinente. Si une réponse a été trop brève, que les candidats se rassurent : le jury les relancera. Mais le problème le plus fréquemment rencontré lors de cette session a plutôt été celui de réponses trop longues, qui ne laissaient pas vraiment s'instaurer un échange autour de l'œuvre et du sujet.

Or c'est bien un échange que cherche le jury ; malheureusement, une autre difficulté rencontrée lors de l'entretien cette année a été celle de l'écoute. Précisons donc que certaines questions du jury sont très ouvertes, que d'autres demandent des précisions, des nuances ou des approfondissements, mais qu'aucune n'est une accusation ou un piège. L'entretien doit permettre aux candidats de progresser, d'avancer : il n'est donc pas attendu d'eux qu'ils s'empresent de se contredire ou qu'ils s'excusent. A contrario, il est peu judicieux de traiter comme une impertinence une question du jury qui aiderait en fait à reformuler, ou à corriger une erreur. Enfin, si la clarté pédagogique est un atout, il vaut mieux également, quand le jury demande un approfondissement, ne pas se contenter de répéter mot pour mot ce qui figurait déjà dans l'exposé, comme si le jury n'avait pas bien écouté la première fois.

Bien comprendre les questions, répondre de manière pertinente : l'exercice peut sembler simple et les attentes du jury bien modestes, mais cela n'a en fait, dans la fatigue, le stress et la solennité d'un oral de concours, rien d'évident. L'entretien doit donc se travailler en amont, car l'enjeu est d'importance : c'est la réussite au concours, bien sûr, qui s'y joue (en partie), mais à plus long terme, savoir écouter ses interlocuteurs, ne pas s'offenser d'un désaccord ou d'une incompréhension, savoir se remettre en question pour expliquer, encore, et mieux, dans et par le dialogue, sont des compétences précieuses pour des enseignants.

Sujets donnés en 2024

Tous les sujets retenus cette année étaient notionnels, mais il ne faut pas voir là le signe d'une évolution de l'épreuve ou d'une quelconque volonté d'abandonner les sujets citationnels. Pour des exemples de ce second type, les candidats pourront, on l'a dit, se tourner vers les rapports des sessions précédentes.

Brokenness in *Tender is the Night*

Notons pour commencer que, s'il est possible de jouer avec les mots (certains sujets y invitent), il est tout de même un peu risqué de consacrer trop de temps à « broke » au sens de « fauché » dans un exposé sur ce sujet. D'autre part, certaines leçons cette année étaient un résumé de la diégèse, un catalogue de cas psychopathologiques qui ne laissait à aucun moment penser que le sujet portait sur un texte, une œuvre littéraire. L'analyse est plus satisfaisante quand le propos thématique est contextualisé et que la « brokenness » s'historicise dans l'étude de la représentation romanesque du « broken universe of the war's ending » (p.276), des rapports entre le roman, d'une part, et l'histoire et la culture (américaines, notamment) de l'autre, mais cela ne fait toujours pas une très bonne leçon littéraire. Nous ne saurions trop insister sur le fait que, même si les sujets ne comportent pas de termes faisant explicitement référence à la forme, ils invitent toujours à penser la littérarité (le récit en tant que récit, le texte en tant que texte), et l'on ne saurait se contenter de quelques remarques rapides et superficielles sur la structure du roman dans une dernière sous-partie. Les remarques sur le style, sur l'organisation du récit, les analepses, les changements de point de vue, la représentation de la conscience ou de l'inconscient des personnages, les migrations du signifiant « broken » dans le texte : il ne s'agit pas là de décorations, d'ornements à un propos qui devrait être essentiellement thématique et psychologique, mais du cœur du sujet. Et c'est ici que les micro-analyses pertinentes interviennent, qui supposent une très bonne connaissance de l'œuvre : pour ne donner qu'un exemple, il est bien dommage que la ponctuation de la phrase-clé « We were just like lovers – and then all at once we were lovers ... » (p.148) n'ait pas donné lieu à des micro-lectures, alors même que dans le contexte proche on peut lire : « Warren [le père incestueux de Nicole] had broken down » et « A broken sarcasm came into his voice ». Les sujets ne sont pas des pièges à déjouer : aux candidats qui connaissent bien l'œuvre et qui se soucient du grain du texte, ils donnent matière à réflexion, et l'occasion de faire montre de leurs qualités.

Self-fashioning in *The Female Quixote*

Nombreux sont les sujets notionnels en -ING : rappelons donc l'importance de solides connaissances grammaticales, qui permettent non seulement de s'interroger sur les valeurs et les emplois de la forme en -ING, sur le jeu qu'elle crée ou la tension qu'elle introduit entre le verbal et le nominal, mais aussi d'éviter le contresens reposant sur une assimilation abusive des formes en -ING à la forme BE + V-ING. Par ailleurs, sans aucunement exiger des candidats qu'ils connaissent l'ouvrage de S. Greenblatt (*Renaissance Self-Fashioning : From More to Shakespeare*), le jury attendait tout de même d'eux qu'ils perçoivent les aspects rhétoriques/discursifs, narratologiques et idéologiques du sujet. On ne pouvait se limiter à des propos un peu superficiels sur la mode et la description des vêtements de l'héroïne (dans un des sens, certes pertinent, de *fashion*) ou à un catalogue de remarques sur l'éducation dans le roman. Certaines leçons ont réussi à formuler des remarques sur la réflexion générique (*romance vs novel*) dans l'œuvre, mais sans véritablement les intégrer à une progression argumentative fondée sur une bonne problématisation : les auditeurs ont alors l'impression que les candidats en parlent parce qu'il faut bien en parler, comme de l'analepse dans *Tender is the Night*, rapidement, en troisième partie, après que l'essentiel du propos a été consacré aux thèmes et aux rapports entre des personnages assimilés à des personnes : personnes de fiction qu'ils sont, dans la diégèse, le monde fictionnel qui est le leur, mais ce n'est pas leur seul statut. Ils sont aussi des « êtres de papier », des mots, organisés en réseaux de sens, des outils dans une plus grosse machine, et c'est cette machine textuelle qu'il convient d'étudier. Plutôt que de porter sur tel ou tel personnage un jugement moral, donc, et de dire par exemple que celui-ci est sincère dans son « self-fashioning » quand

celui-là est hypocrite, il faut problématiser : comment le texte invite-t-il les lecteurs à se représenter une personne fictionnelle, diégétique ? Comment l'intrigue, l'agencement des événements, les dialogues, le jeu sur le point de vue, l'ironie de la voix narrative nous invitent-ils à nous distancier, à nous identifier, à adhérer (ou non) à des valeurs (morales, sociales) ou à des rapports à la fiction ? Ces questions éminemment littéraires sont au cœur de la diégèse d'un roman métanarratif, mais il ne fallait pas s'intéresser qu'à la trajectoire diégétique, à l'éducation ou la ré-éducation de l'héroïne. Bien problématisé, le sujet permettait de réfléchir à des questions de *gender* et de genre (littéraire), bien sûr, mais aussi à d'autres : y a-t-il un *self-fashioning* auctorial, la construction d'un *ethos* rhétorique à l'occasion d'une intervention dans le débat sur la nature, les usages et les dangers de la fiction (ou d'une certaine modalité fictionnelle) ? Quel rôle joue l'ironie narratorielle et auctoriale ? Les dialogismes intratextuel (entre les discours des personnages et les valeurs qu'ils véhiculent) et intertextuel (entre l'œuvre de Lennox et les romans précieux, entre *The Female Quixote* et son hypotexte masculin...) s'augmentent-ils d'un dialogue entre auteur et lecteur ? Si le texte, comme le dit Umberto Eco, ne se contente pas de présupposer mais *institue* son lecteur-modèle, dans quel *fashioning* sommes-nous pris, et à quel *self-fashioning* sommes-nous alors incités ? On ne saurait tout dire, encore moins tout dire parfaitement, en trente minutes, le jury en est bien conscient, mais pour réussir l'épreuve il faut commencer par se poser de bonnes questions, et ces questions sont avant tout d'ordre littéraire.

Language and power in *Hamlet*

Sujet accessible, clairement formel, ou poétique et politique, et surtout ouvert, très ouvert : il fallait impérativement penser le rapport entre les notions et l'œuvre pour dégager une problématique pertinente permettant de bien traiter le sujet en temps limité. On pouvait, comme certains candidats, songer au chiasme « langage du pouvoir et pouvoir du langage ». Pouvait également s'envisager une réflexion s'articulant autour d'une double tension entre, d'une part, puissance et impuissance du langage, bien sûr, et, d'autre part, entre pouvoir des sujets parlants *par* le langage et pouvoir du langage *sur* les sujets parlants : la leçon pouvait alors montrer que, si le langage dans la pièce semble impuissant à dire l'être, l'intériorité (« that within »), s'il ne peut non plus rendre l'autre présent (communication impossible, dialogue devenu monologues parallèles d'Ophélie et de Hamlet en 3.1), et si le *logos* philosophique (« There are more things in heaven and earth, Horatio, / Than are dreamt of in your philosophy » 1.5.166-7) échoue dans sa quête de sens ou de vérité, le langage n'en est pas moins une arme, ou un *pharmakon*, dans cette tragédie de l'oreille empoisonnée – l'outil des manipulations de Claudius, d'un pouvoir qui agit *par* et *sur* la parole, ou de la résistance de Hamlet (à la volonté de savoir du pouvoir) et d'Ophélie (4.5 notamment). Arme dangereuse, cependant, outil que ne peuvent pleinement maîtriser les personnages qui prétendent en user, puisque le discours de Claudius (ou de son auteur) laisse échapper des signes de sa culpabilité (1.2), que le roi n'a pas le monopole du discours performatif mais que le peuple peut s'en emparer en nommant Laertes roi lors d'une tentative de coup d'État (4.5), et que Hamlet, qui annonce qu'il va user de poignards seulement figuratifs (« speak daggers to her but use none », 3.2.357) lors de son entretien avec sa mère, tue Polonius d'un coup bien littéral après un bref échange (de quinze vers) avec Gertrude : maîtrise impossible d'une arme à double tranchant, porosité de la frontière entre violence verbale et violence physique ? D'autres personnages sont encore moins maîtres et possesseurs de leur discours, comme Polonius (2.1 et 2.2), le chantre de la concision, cette « âme de l'esprit » (2.2), qui se perd dans d'interminables discours où abondent les figures de la répétition et de la circularité (chiasme et épanalepse notamment), ou comme Osric, prisonnier de son sociolecte de cour. Hamlet lui-même se retrouve pris à son propre jeu, face au fossoyeur qui joue avec les mots et les crânes. C'est alors un en-deçà et un au-delà du langage verbal que vont explorer certains personnages, et la pièce elle-même : depuis le hors-scène, Ophélie propose un texte plastique et lacunaire, un discours de rien du tout, du rien (« Her speech is nothing »), qui suscite des interprétations politiquement subversives (4.5), et sur scène, c'est par le chant, une folle poésie, et par le langage des fleurs, qu'elle exprime sa révolte et menace le pouvoir royal. C'est aussi bien sûr la pièce, le discours auctorial, qui exploite le langage théâtral des corps et des objets, car que retient-on de *Hamlet* quand on a (presque) tout oublié ? « To be », « not to be », des mots très simples, infra-poétiques même, qui ne prennent tout leur sens, tous leurs sens, que dans ce contexte, dans/sur cette scène, et aussi une image, sans doute, celle du prince contemplant au bord de la tombe le crâne

de son double-bouffon. Une image, des mots qu'on n'oublie pas... comme s'il fallait connaître et reconnaître les limites et l'impuissance du langage verbal, arpenter les marges du discours, parcourir les frontières du dicible, pour être à même d'user des pouvoirs du langage et d'écrire une pièce de théâtre obsédante, ensorcelante.

Remembrance in T.S. Eliot's *Collected Poems*

Nous donnerons ici l'exemple du plan d'une belle leçon proposée par un candidat qui a su tirer profit de ses recherches pour éclairer le texte au programme. Après des considérations liminaires sur la lecture et la critique chez T.S. Eliot, l'analyse du sujet a permis de formuler la problématique suivante : « how does a shifting understanding of remembrance in its multiple meanings and associations, and in the dialectic between memory and erasure, shape Eliot's poetics ? ». Problématique claire et concise, qui se distingue du plan (ci-dessous) et dynamise le propos à venir tout en signalant la prise en compte de la polysémie du sujet, et de la littérarité de l'œuvre. Le plan de l'exposé a ensuite été :

1. The desire to remember: poetry's ability to memorialize
(Propos portant principalement sur « Prufrock » et les premiers poèmes d'Eliot)
2. The aesthetics and politics of remembrance in Eliot's fragmentary poetics
(Argumentation centrée ici sur « The Waste Land »)
3. The struggle between memory and self-abnegation
(Exemples tirés pour la plupart des poèmes publiés après la conversion d'Eliot)

La leçon se termine sur une lutte pour l'oubli (« struggle to forget ») certes contre-intuitive mais parfaitement amenée par une lecture fine de la poésie labile d'Eliot et par la progression d'un propos convaincant. Que les futurs candidats ne concluent pas pour autant (a) qu'il faut prendre le contre-pied du sujet pour bien réussir l'exercice (certains sujets invitent à une problématisation paradoxale, pas tous) ou (b) que les exemples choisis dans une leçon sur T.S. Eliot doivent suivre l'ordre de la publication des poèmes : ici, la linéarité du corpus n'est pas le symptôme d'un défaut de problématisation, et les deux logiques (temporelle et argumentative) se rencontrent, tout simplement. (Impression de simplicité, suprême élégance d'une démonstration aboutie qui est, bien sûr, l'effet de la maîtrise argumentative et d'une connaissance intime de l'œuvre : d'un plaisir de la lecture que l'on a su faire partager, en somme.)

Pour finir, le jury tient à remercier les auteurs de leçons parfois enthousiasmantes, et souhaite bonne chance aux futurs candidats, dont certains sont peut-être des candidats malheureux en 2024 : on ne leur dira pas, comme Hamlet, « the readiness is all », mais il manque parfois peu de choses (un effort de synthèse, de problématisation, de l'attention au grain du texte...) pour qu'une leçon insatisfaisante devienne une leçon convenable, et une meilleure préparation doit leur permettre de réussir.

Rapport établi par Ifig Cocoual pour la commission de littérature

4.1.2. Option B – civilisation

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents : il a pour objectif de rappeler les modalités de l'épreuve de leçon en civilisation, depuis la préparation en loge jusqu'à l'entretien avec le jury, et d'en préciser les exigences méthodologiques. En complément de ces remarques, seront fournis quelques conseils pratiques ainsi qu'un exemple de traitement pour chacun des deux sujets proposés cette année. Rappelons à toutes fins utiles que l'épreuve de leçon est adossée au programme de tronc

commun de l'agrégation externe classique et suppose de travailler les deux questions de civilisation (britannique et américaine) tout au long de l'année de préparation au concours afin d'anticiper au mieux la phase des épreuves d'admission.

Rappel des modalités de l'épreuve

L'épreuve de leçon requiert concentration et endurance de la part des candidats qui disposent de cinq heures pour préparer le sujet en loge. Ce temps de préparation doit permettre aux candidats de sélectionner l'un des deux sujets (notionnels ou citationnels), d'en analyser finement les enjeux et de concevoir un exposé problématisé et structuré en anglais dont la durée ne pourra excéder trente minutes. À l'issue de cet exposé, un entretien d'une quinzaine de minutes en français avec le jury donne aux candidats la possibilité de préciser, nuancer et/ou rectifier certains éléments de leur démonstration. Les questions du jury peuvent également inviter les candidats à approfondir certaines analyses ou à considérer certains aspects du sujet qui auraient été négligés.

L'introduction vise à définir les contours du sujet et à en préciser les enjeux. Dans le cas d'un sujet notionnel, les candidats doivent veiller à manipuler le ou les termes soumis à l'analyse en envisageant leurs acceptions multiples mais également en réfléchissant à d'éventuels synonymes ou antonymes. Si le sujet choisi est une citation, il s'agira alors d'identifier précisément sa source, son auteur, son contexte de production et son inscription éventuelle dans l'historiographie de la question au programme afin d'en cerner la spécificité et les caractéristiques pertinentes pour l'analyse. En fin d'introduction, la ligne directrice ainsi que la structure de l'exposé doivent être clairement énoncées. Il est donc recommandé aux candidats d'exposer lentement et distinctement leur problématique et l'intitulé des parties qui organisent leur démonstration afin que les membres du jury puissent prendre ces éléments en note. Il peut être demandé aux candidats de ralentir ou de répéter leur problématique et leur plan en cas de débit trop rapide. Une attention portée aux réactions du jury doit permettre aux candidats d'ajuster leur vitesse d'élocution ; la capacité à rendre intelligible et à adapter son discours face à un auditoire constitue en effet une qualité pédagogique attendue de la part de futurs enseignants agrégés.

Lorsque vingt-cinq minutes se sont écoulées, le jury fait signe au candidat qu'il dispose de cinq minutes pour achever sa présentation. Il ne s'agit ni d'une mise en garde signalant une mauvaise gestion du temps d'exposé ni d'une incitation à interrompre brusquement un développement pour amorcer sans délai la conclusion. Cette indication vise simplement à permettre au candidat de maîtriser au mieux son propos dans le respect du temps imparti.

L'entretien avec le jury qui suit l'exposé est l'occasion pour les candidats d'adopter une distance réflexive et de revenir sur certains points de leur présentation qui méritent d'être développés, pondérés ou corrigés. À l'issue de ces échanges, le jury procède à une brève consultation des feuilles de brouillon du candidat afin de s'assurer que l'exposé a bien été conduit à partir de notes et ne résulte pas d'une lecture (aussi discrète soit-elle) de paragraphes intégralement rédigés. Seules l'introduction et la conclusion peuvent déroger à cette contrainte formelle, qui permet au jury d'évaluer la faculté des candidats à s'exprimer avec aisance dans un anglais fluide et authentique.

Dimension fondamentale de la pratique de l'enseignement, l'aptitude à communiquer et à interagir de manière fluide, efficace et adéquate est aussi prise en compte dans l'évaluation de la prestation. Les candidats veilleront tout particulièrement à établir un contact visuel régulier avec tous les membres du jury, à adopter une élocution claire et mesurée et à rester concentrés tout au long de l'épreuve. L'anxiété ressentie par les candidats dans un contexte de concours est tout à fait compréhensible et ne saurait être pénalisée par le jury. Il n'est toutefois pas concevable de faire abstraction du jury en se focalisant exclusivement sur ses notes ou sur un point fixe de la salle (mur, fenêtre, porte). Les expressions manifestes d'agacement, de frustration voire de relâchement au moment de l'entretien avec le jury sont également à proscrire. Enfin, il est fortement déconseillé de chercher à recueillir lors de l'entretien l'approbation des membres du jury dont l'attitude est certes bienveillante mais doit rester neutre. Malgré l'appréhension bien naturelle que peut susciter l'épreuve, les candidats ont su faire preuve de qualités d'interaction qui méritent d'être saluées et encouragées.

Questions au programme et conseils de préparation

Les sujets soumis aux candidats se rattachent nécessairement à l'une des deux questions de civilisation au programme du tronc commun. Lors de cette session 2024, les sujets ont ainsi porté sur : « Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 » et « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 ». Si les candidats sont en principe rompus à la méthodologie du commentaire de texte de civilisation, exercice auquel ils se sont préparés dans la perspective de l'épreuve écrite d'admissibilité, le format de de la leçon présente des exigences spécifiques qu'il convient d'anticiper. Cette épreuve orale requiert tout d'abord une bonne maîtrise de la méthodologie de la dissertation puisqu'elle fait appel aux capacités de synthèse des candidats qui seront amenés à mobiliser toute l'étendue de leurs connaissances pour traiter de manière structurée et argumentée un sujet notionnel (une ou deux notions le plus souvent) ou citationnel. Dans les deux cas, une étape préliminaire d'analyse est indispensable pour dégager le sens du sujet et appréhender tout l'implicite de l'intitulé ; le risque majeur étant la précipitation et l'identification partielle et parcellaire des enjeux à partir d'une interprétation superficielle des termes de l'énoncé. L'effort préalable de déchiffrement du sujet et d'exploration de ses dimensions multiples est essentiel ; il permet de convertir un énoncé ne présentant pas nécessairement de difficulté de compréhension – en apparence du moins – en un véritable objet de réflexion. Ce travail liminaire doit notamment amener à considérer avec attention la polysémie des notions à analyser, leur signification littérale, historique, métaphorique, les paradoxes éventuels qu'elles soulèvent ou encore le paratexte et le contexte de la citation.

En présence d'un sujet notionnel, on s'attachera surtout à bien définir les termes et à envisager les notions sous un angle dynamique, notamment lorsque l'énoncé fait apparaître la conjonction de coordination « and », comme dans le sujet « Order and disorder », qui invitait les candidats à articuler les deux éléments et non à les traiter de manière disjointe, dans le cadre d'une réflexion sur l'émergence et les transformations du puritanisme en Angleterre. Dans ce cas précis, le travail préliminaire autour de ces deux notions supposait de réfléchir à la position ambiguë du puritanisme et des puritains, qui se définissaient autant qu'ils étaient définis par leurs contradicteurs au travers de cette dialectique entre ordre et désordre : tantôt appréhendés comme des agents de troubles à l'ordre social, politique et religieux de l'Angleterre élisabéthaine et jacobéenne, les puritains pouvaient aussi être considérés comme les véritables défenseurs d'une rectitude morale, institutionnelle et liturgique dont l'Église d'Angleterre se serait déparée.

En cas de sujet citationnel, l'objectif pour les candidats est d'éclairer les propos de l'auteur de la citation à la lumière de leurs propres connaissances historiques, tout en adoptant une dimension réflexive. En effet, une citation peut, délibérément ou non, déformer la réalité, comporter des lacunes et/ou des erreurs, révéler un point de vue partial. La distance critique avec laquelle il convient d'aborder la citation est essentielle à la conduite de l'analyse sans pour autant verser dans un jugement de valeur sur l'auteur. Il est plus judicieux de tâcher de décrypter le raisonnement de l'auteur en interrogeant la manière éventuellement discutable dont il formule ses propos et présente un contexte donné. L'attention portée aux éléments de la citation permet d'identifier précisément son contexte historique de production mais aussi le contexte historique qu'elle commente (moment de transition, de rupture, début ou fin d'une époque, environnement social, économique, politique, diplomatique, militaire...) et de comprendre les intentions de l'auteur. L'analyse d'un sujet citationnel est également l'occasion pour les candidats de mobiliser leurs connaissances afin de déceler les silences, les omissions, et les distorsions éventuelles de la réalité par l'auteur. Ces aspects doivent ainsi être pris en compte afin d'évaluer le degré de subjectivité de la citation et de mieux cerner ses buts. Les candidats veilleront à ne pas écarter ou négliger certains pans de la citation mais à en traiter tous les aspects. Le second sujet proposé cette année était ainsi une citation de Lyndon B. Johnson, extraite d'un discours prononcé quatre jours après l'assassinat du président John F. Kennedy devant les représentants des pays membres de l'Alliance pour le Progrès ; l'analyse du sujet supposait, dès lors, une prise en compte fine du paratexte et du contexte de production de la citation, rappelant le travail préliminaire effectué dans le commentaire de texte.

Une fois cette étape d'analyse effectuée, les candidats peuvent alors construire leur démonstration, en veillant à ne pas seulement illustrer le sujet ou la citation mais en faisant apparaître les enjeux historiques et historiographiques de la question. En effet, la leçon n'est pas un exposé purement descriptif ni une déclinaison d'idées juxtaposées les unes à la suite des autres. Le propos doit être structuré, argumenté et illustré par des exemples afin de proposer une analyse et un traitement clairs, méthodiques et personnels du sujet.

Entretien

L'entretien qui fait suite à l'exposé a pour vocation de permettre aux candidats de revenir sur certains éléments de leur présentation. Ce temps dévolu aux échanges avec le jury est l'occasion pour les candidats de rectifier ou nuancer certaines formulations, de corriger d'éventuelles erreurs factuelles ou imprécisions, de dénouer de possibles contradictions, d'explicitier des passages de la citation négligés ou dont l'analyse mérite d'être approfondie. Il n'est pas ici question d'acculer les candidats à la faute ou de les déstabiliser. Bien au contraire, l'entretien a pour objectif de leur donner la possibilité d'améliorer et d'enrichir leur prestation. Les orientations et pistes de réflexion suggérées par les questions du jury doivent ainsi être considérées avec attention par les candidats dans la mesure où elles signalent souvent un angle mort dans la démonstration, une confusion à dissiper, ou une nuance à apporter. Il est donc conseillé de faire preuve d'ouverture au dialogue avec le jury et d'adopter une véritable prise de recul sans demeurer arc-boutés sur certaines positions. Les réponses doivent être argumentées mais il est préférable d'être concis : les longs développements éloignés de la question posée et certaines réponses inutilement prolixes sont dommageables en ceci qu'ils nuisent à l'instauration d'un échange dynamique et interactif.

Éléments d'analyse et proposition de traitement des sujets donnés

Émergence et transformations du puritanisme en Angleterre, 1559-1642 : « Order and Disorder »

Ce sujet invitait les candidats à considérer la question de civilisation britannique au programme à l'aune de la dialectique de l'ordre et du désordre ; deux antonymes qu'il s'agissait de faire dialoguer en identifiant au préalable deux conceptions antithétiques du puritanisme qui coexistent tout au long de la période. En effet, tantôt perçu comme une force de contrôle social ou de rétablissement d'un ordre sans cesse menacé par des forces néfastes (qu'elles soient catholiques, « crypto-papistes » ou athées), le puritanisme pouvait également être appréhendé comme facteur de déstabilisation et de remise en question de l'ordre établi et de hiérarchies, sociales et ecclésiales mais aussi institutionnelles et politiques. En se gardant de toute interprétation schématique ou binaire, l'on pouvait ainsi réfléchir aux ressorts de ces représentations antagonistes et questionner la vision puritaine de l'ordre, à la fois critique des hiérarchies sociales et des dérives de l'Église d'Angleterre mais qui cherche également à réformer les mœurs de manière souvent rigide voire intransigeante.

Il s'agissait, en outre, de se demander si la recherche de l'ordre constituait une caractéristique fondamentale ou exclusive du puritanisme et d'identifier les modalités de subversion de l'ordre mises en œuvre par les puritains, au sein même parfois de cercles intellectuels, institutionnels, politiques et religieux qu'ils critiquent de l'intérieur. Variablement appréhendés par leurs contemporains mais aussi par les historiennes et historiens, les puritains sont un ensemble hétérogène aux sensibilités diverses qu'il s'agissait de mettre en évidence : les puritains sont-ils d'authentiques défenseurs d'une religion réformée imparfaitement incarnée par l'Église établie, soucieux de retrouver l'ordre épuré d'une Église primitive qui constitue leur modèle ? Ou bien sont-ils plutôt des protestants zélés, à la volonté réformatrice plus affirmée, vigilants envers les évolutions de l'Église établie et les comportements de leurs contemporains qu'ils cherchent à influencer en encourageant une plus grande discipline ? Ne sont-ils pas encore des agents factieux qui, en refusant de se conformer aux pratiques de l'Église, remettent

plus largement en question le pouvoir politique et l'autorité de la monarchie ? Les notions à l'étude devaient ainsi être manipulées afin de décliner les différents enjeux soulevés par le sujet, en considérant, par exemple, l'ordre sous l'angle de la discipline, de l'autorité, du contrôle, de l'establishment, de l'uniformité, de la hiérarchie et le désordre en tant que chaos, anarchie, subversion, immoralité, résistance ou révolution.

Une analyse pertinente du sujet devait ainsi mettre en exergue l'ambivalence du rapport des puritains à la hiérarchie et au principe de conformité en montrant que la conception puritaine de l'ordre, loin d'être figée, se définit avant tout de manière dialectique (ou relationnelle), au gré de controverses et de prises de positions individuelles et collectives qui circonscrivent le périmètre des dogmes, des comportements et des pratiques acceptables. Dépeints comme instigateurs de troubles par leurs adversaires, les puritains percevaient, à l'inverse, certains de leurs adversaires, tels William Laud et ses partisans, comme de dangereux éléments révolutionnaires, créateurs de désordre. L'exigence de réforme des puritains conduit, certes, nombre d'entre eux à rejeter l'ordre établi et la vision stratifiée et hiérarchique d'une société anglaise polarisée pour y substituer un régime plus égalitaire. Toutefois, la plupart de ces réformateurs zélés sont eux-mêmes issus d'une certaine hiérarchie ecclésiastique et sociale et représentent des figures d'autorité dans leurs paroisses, usant parfois de leur propre autorité pour remettre en question certaines dispositions du règlement élisabéthain d'ordre liturgique ou théologique. D'autres expressions de rejet de l'ordre pouvaient être mentionnées comme la volonté d'abolir l'épiscopat au profit d'une organisation en synodes ou la pratique du *prophesying* mais il convenait, là encore, d'introduire de la nuance en rappelant que ces désaccords ne se manifestaient pas toujours de manière frontale et ne se convertissaient pas nécessairement en opposition politique, la plupart des puritains modérés acceptant de se conformer, notamment sous Jacques I^{er}, aux principes de l'Église établie tout en déplorant le caractère inachevé de la réforme. La question de la culture puritaine devait enfin faire l'objet d'une attention particulière en soulignant que la volonté des puritains de moraliser la société en éradiquant le vice pouvait s'incarner de manière répressive par des formes de contrôle social mais que ces velléités de discipliner le désordre pouvaient également s'accompagner de rituels dévotionnels collectifs propres à fédérer les communautés locales autour de pratiques qui, tout en définissant un certain ordre, participent de l'ancrage et de la diffusion d'une sociabilité puritaine.

Une prestation réussie entendue cette année est ainsi habilement parvenue à analyser les notions d'ordre et de désordre, de manière fine et polysémique, en proposant une démonstration dynamique, étayée par des connaissances historiques mais aussi historiographiques.

Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 :

« In October of 1960 during the political campaign I reminded my fellow citizens of the United States that, and I quote, 'We must support, morally and financially, the struggle of our Latin American friends against political, economic, and social injustice, not only to improve their standard of living but to foster the democratic way of life in every country'. »

Lyndon B. Johnson, « Remarks on the Alliance for Progress to Representatives of the Countries of Latin America », November 26, 1963.

Ce sujet citationnel était extrait d'un discours prononcé en 1963 par le président Lyndon B. Johnson devant les représentants des pays d'Amérique latine membres de l'Alliance pour le Progrès (*Alliance for Progress*), un programme d'aide au développement impulsé deux ans plus tôt par John F. Kennedy. Cette citation était donc ancrée dans la chronologie du programme et supposait une analyse attentive de son contexte de production mais aussi des intentions implicites de son auteur. À la manière d'un commentaire de texte, il s'agissait donc dans un premier temps de prêter attention au paratexte afin de poser les enjeux de cette citation. Il convenait notamment d'explicitier que, le 26 novembre 1963, soit quatre jours après l'attentat de Dallas, Johnson s'exprimait en tant que nouveau chef de l'exécutif et cherchait à affirmer devant les dirigeants latino-américains, venus assister aux obsèques de Kennedy, son intention de poursuivre la politique de son prédécesseur en matière de coopération et de

développement économique et politique. Plus largement, la citation appelait à des questionnements sur le contexte de la première moitié des années 1960, une période d'effervescence dans les relations entre les États-Unis et l'Amérique latine qui fait suite à une phase de désintérêt entre la fin des années 1940 et la majeure partie des années 1950 (à l'exception du Guatemala en 1954). En effet, si une grande attention est portée à Cuba, les administrations Kennedy-Johnson s'intéressent aussi à la République dominicaine (suite à l'assassinat, en mai 1961, du dictateur Trujillo), au Brésil (où des opérations de déstabilisation de la CIA sont menées dès 1962 après l'arrivée au pouvoir du président Joao Goulart et où Kennedy refuse le soutien à Goulart lorsque celui-ci est renversé fin 1963 pour soutenir finalement le régime militaire qui lui succède) ou encore à la Guyane britannique (où l'administration Kennedy et la CIA agissent localement et auprès des Britanniques en 1962-63 afin que le pays ne parvienne pas à l'indépendance sous un gouvernement Jagan perçu comme communiste). Par ailleurs, au prisme de l'Alliance pour le Progrès (AFP), le sujet invitait à réfléchir aux évolutions qui se font jour à ce moment charnière des relations entre les États-Unis et l'Amérique latine, alors même que Kennedy, et dans une moindre mesure Johnson, expérimentent une approche plus holistique là où Eisenhower ou, plus tard, Nixon ou Reagan, privilégient des approches essentiellement sécuritaires.

Le contexte était également celui de la Guerre froide, alors que les États-Unis, qui cherchent depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale à combattre l'influence de l'Union Soviétique et à endiguer la propagation du communisme dans le monde, voient la Révolution cubaine de 1959 et l'accession au pouvoir de Fidel Castro comme un danger pour le continent américain et l'hégémonie des États-Unis. Dès 1958, la tournée de Nixon, alors vice-président d'Eisenhower, avait permis de mettre au jour les importantes difficultés économiques et sociales de l'Amérique latine et alerté sur le danger d'une pénétration du communisme dans la région. L'on pouvait également rappeler que, dès 1960, le Congrès américain avait voté un embargo contre Cuba suite aux expropriations sans indemnisation de biens américains et qu'Eisenhower avait rompu l'année suivante toute relation diplomatique avec le régime cubain. De fait, la situation à Cuba vient opérer un changement dans la politique des États-Unis envers l'Amérique latine : face à l'inquiétude grandissante que suscite le communisme et à la crainte d'une propagation de l'idéologie communiste en Amérique latine, les pays latino-américains deviennent de véritables acteurs du rapport de force entre Américains et Soviétiques. Au début des années 1960, l'Amérique latine se fait ainsi l'un des théâtres de la Guerre froide (comme en témoigne la crise des missiles de 1962) et une zone d'intérêt particulière pour les États-Unis qui, jusqu'alors, avaient préféré concentrer leurs efforts sur l'Europe et refusé l'équivalent d'un plan Marshall pour l'Amérique latine. Puisque la citation mentionnait la campagne électorale de 1960, l'on pouvait également rappeler que l'inquiétude envers le développement d'un bloc communiste, et ses possibles incidences en matière de politique intérieure, avait influencé les orientations stratégiques sous Kennedy et Johnson. En effet, la proposition d'une nouvelle approche de l'Amérique latine avait été, en 1960, un argument du ticket démocrate qui proposait la prise en compte de dimensions économiques, sociales et démocratiques, inopportunément ignorées par Eisenhower dans son soutien à Batista à Cuba.

Le président Kennedy décide ainsi de lancer dès la première année de son mandat, en mars 1961, l'Alliance pour le Progrès, un programme de coopération entre les États-Unis et l'Amérique latine dont l'objectif, défini dans la Charte de Punta del Este, est de permettre le développement et la stabilité économique ainsi que le renforcement de la démocratie dans la région. Inspirée de la théorie de la modernisation, le programme, adossé à un financement de 20 milliards de dollars sur 10 ans, encourageait ainsi les pays latino-américains à réformer et diversifier leurs économies pour développer les infrastructures et l'industrialisation, lutter contre la pauvreté, améliorer les conditions de vie, promouvoir l'éducation et la santé. Malgré des visées ambitieuses, il fallait néanmoins cerner que l'Alliance pour le Progrès, en promouvant le modèle capitaliste américain et une certaine vision de la démocratie, dont toute forme de socialisme était exclue, n'était pas dénué d'intérêts politiques et géostratégiques, dans sa prétention à constituer une « alternative progressiste » aux révolutions marxistes dans les pays confrontés au sous-développement et à la pauvreté. La citation devait ainsi faire l'objet d'une analyse minutieuse dès l'introduction afin de poser le contexte et les enjeux de cette Alliance pour le Progrès dont il fallait percevoir les intentions sous-jacentes ainsi que les limites.

Malgré l'engagement annoncé par Johnson à poursuivre la vision de Kennedy pour l'Amérique latine, deux changements dans la politique du nouveau président démocrate étaient à relever. D'une part, en

mettant l'accent sur le développement économique, Johnson en vient à délaisser le pendant social du programme au cours des années suivantes. D'autre part, en accordant une aide, non pas seulement aux pays démocratiques, mais aussi aux dictatures et aux régimes non-démocratiques, la politique de Johnson verse progressivement dans une Realpolitik plus affirmée, caractéristique d'un climat d'intensification de la Guerre froide. Dès 1966, il apparaît évident que l'Alliance pour le Progrès n'est pas parvenue à atteindre ses objectifs et à endiguer le sous-développement en Amérique latine : on constate ainsi de grandes disparités géographiques, une utilisation parfois détournée des fonds américains qui servent à réduire les déficits ou à payer les dettes de certains pays (comme le Brésil ou l'Argentine), une croissance économique et une production agricole en deçà des objectifs fixés, une redistribution des richesses limitée. Loin de ses nobles objectifs, le programme fut davantage exploité comme une vitrine, tandis qu'une grande partie des aides fut mobilisée pour soutenir des régimes autoritaires répressifs, allant de pair avec des programmes de contre-insurrection.

Pour autant, l'historiographie pouvait être mobilisée afin d'approfondir la question débattue de la continuité ou au contraire de la rupture entre les administrations Kennedy et Johnson au sujet de l'Amérique latine. Dans *Foreign Aid as Foreign Policy: The Alliance for Progress in Latin America*, Jeffrey Taffet nuance l'interprétation de la *Camelot School of Historiography* en avançant que l'AFP aurait dès sa fondation été pensée comme un outil de lutte contre le communisme. Au Brésil, par exemple, l'aide de l'AFP est très vite utilisée dans le cadre de la politique des "islands of sanity" qui consiste à réorienter l'aide économique et les programmes de sécurité publique afin qu'ils ne servent plus le gouvernement central du Brésil mais uniquement les États brésiliens considérés comme anticommunistes. Kennedy ne fut pas non plus le défenseur intraitable de la démocratie que ses anciens conseillers ont dépeint : lorsque le président argentin démocratiquement élu, Arturo Frondizi, refuse de voter en faveur de l'expulsion de Cuba de l'Organisation des États américains, les États-Unis retardent le transfert des fonds de l'AFP à l'Argentine. Suite au renversement de Frondizi par un coup d'état militaire en mars 1962, Kennedy ordonne pourtant la reconnaissance diplomatique du nouveau gouvernement ainsi que l'octroi d'une aide financière, bien qu'aucun plan réel de réformes économiques et sociales n'ait été présenté.

Une problématique envisageable pouvait ainsi s'articuler autour du moment singulier que constitue le début des années 1960, à la fois en raison du regain d'implication et d'intérêt des États-Unis envers l'Amérique latine mais aussi de la tentative de renouveler les relations au travers d'une approche plus holistique. La première partie du développement pouvait revenir sur les sources et les objectifs de l'Alliance pour le Progrès, largement influencée par la théorie de la modernisation, qui cherche par l'aide au développement à conduire l'Amérique latine vers la voie de la croissance économique et du progrès démocratique. Une deuxième partie pouvait se pencher sur l'implicite d'un programme avant tout sous-tendu par les enjeux de la Guerre froide et la lutte contre le communisme alors que l'Amérique latine apparaît de plus en plus perméable à l'influence communiste, notamment suite à la tournée de Nixon et à la révolution castriste de 1959. Enfin, on pouvait réfléchir dans une troisième partie aux paradoxes de l'interventionnisme américain qui ambitionnait de convertir l'Amérique latine à son modèle capitaliste et démocratique tout en soutenant l'instauration de régimes autoritaires, révélant en filigrane l'adhésion à une vision réaliste et hégémonique, farouchement contestée par certains mouvements anti-impérialistes comme le Front sandiniste de libération nationale au Nicaragua. Perceptible dans la doctrine Mann de 1964, cette nouvelle approche des relations avec l'Amérique latine sous Kennedy puis Johnson délaissait ainsi l'ambition holistique du tournant des années 1960 et l'objectif démocratique énoncé dans la charte de Punta del Este pour des considérations plus sécuritaires et géostratégiques, les enjeux de politique intérieure conduisant à faire primer la lutte anticommuniste sur les objectifs affichés de l'AFP.

À l'issue de cette session 2024, le jury souhaite saluer les efforts fournis par les candidats. L'épreuve de leçon requiert un apprentissage soutenu tout au long de l'année ainsi qu'un travail de méthodologie régulier ; deux exigences auxquelles se sont manifestement astreints les meilleurs candidats qui ont su mettre leurs connaissances au service de leur réflexion. Nous adressons nos sincères encouragements aux futurs candidats en espérant que le présent rapport ainsi que les conseils dispensés pourront leur être profitables.

4.1.3. Option C – linguistique

L'épreuve de leçon de linguistique à l'oral d'admission de l'agrégation externe spéciale reprend les modalités de la leçon d'Option C de l'Agrégation externe « classique ». Elle consiste en une présentation en anglais de trente minutes maximum, suivie d'un entretien en français avec le jury n'excédant pas quinze minutes. 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 2024.

Lors de la session 2024 aucun candidat admissible à l'agrégation externe spéciale n'a choisi l'option C.

4.2. Épreuve hors programme

Rappel du format de l'épreuve

L'épreuve hors programme (EHP) se fonde sur un dossier de trois ou quatre documents parmi lesquels se trouvent nécessairement un document littéraire, un document de civilisation et un enregistrement audio ou une vidéo d'une durée de quelques minutes. Le dossier est conçu pour n'avantager aucun groupe d'optionnaires et fait appel au bagage généraliste propre à tout angliciste 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'ensuit un entretien qui n'excède pas 40 minutes. La totalité de l'épreuve se déroule en anglais.

La méthodologie de l'épreuve est expliquée en détail dans le rapport de l'année 2020, que les candidats liront avec grand profit (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-1#item2>).

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 rapidement cet ouvrage pour s'assurer de ne passer à côté d'aucune information essentielle, comme par exemple le résumé de l'intrigue de *Frankenstein*, dont un extrait a été proposé lors de cette session (dossier en annexe du présent rapport). Cela aurait évité à un candidat de confondre Victor Frankenstein avec le monstre qu'il a créé.

En revanche, il ne s'agit pas de se perdre dans cet usuel pour égrener des détails triviaux comme tous les noms de scène de Joan Fontaine, ou établir des liens artificiels entre la date de publication de *The Theory of the Leisure Class* et la date de naissance d'Alfred Hitchcock.

Il est donc conseillé de faire un usage raisonné de ces ressources. Il convient notamment de différencier ce qui relève de la vérification ponctuelle et ciblée et ce qui relève de la culture générale exigible à l'agrégation. Ainsi, à propos d'un texte d'Edmund Burke, certains candidats n'ont pas su identifier la période à laquelle Burke écrivait, tandis qu'un autre candidat a proposé « *the Illumination* » à la place de « *The Enlightenment* » ; enfin, un autre candidat a confondu la première date de publication du texte (1757) avec la date de publication de l'édition utilisée par le jury (1844), tout en indiquant que Burke était un auteur des Lumières. Ces flottements trahissent des lacunes disciplinaires qui ne peuvent être masquées par un recours même intensif aux usuels.

Conseils pour l'exposé

L'exposé est l'occasion pour le candidat de démontrer sa maîtrise des contenus, mais aussi de la méthodologie de l'exercice, et d'une situation de communication. Le jury a eu le plaisir d'écouter des prestations tout à fait convaincantes dans ces trois domaines et encourage les futurs candidats à n'en négliger aucun.

Lors de cette session, une candidate qui ne parvenait pas à maîtriser son stress a livré une prestation très dégradée par ses difficultés de communication, au point où il était difficile pour le jury de comprendre son propos. Un candidat inaudible ou qui ne produit que des phrases hachées ne pourra pas être valorisé.

La méthodologie compte tout autant : cette année, une candidate ayant fait une introduction de 12 minutes a dû écourter son développement, perdant de précieux points en conséquence. S'agissant de la maîtrise du temps, rappelons qu'il convient d'être équipé d'un chronomètre ou d'une montre (les téléphones portables ne sont pas autorisés, même en tant que chronomètres) dotée d'un écran suffisamment large pour permettre au candidat de savoir où il en est et ainsi d'adapter son propos au temps imparti. Une candidate équipée d'une toute petite montre à aiguilles a ainsi conclu deux minutes avant la fin du temps imparti, se privant de 10% de son temps de parole, certainement faute d'un chronométrage précis.

Toujours sur le plan méthodologique, rappelons qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les documents, et qu'il est réducteur de voir tout le dossier à travers le prisme d'un seul des documents qu'il contient. Le dossier qui figure en annexe a ainsi donné lieu, chez certains candidats, à un point d'entrée unique, à savoir la question du Sublime. Les définitions qu'en donne Burke dans le document A ont ensuite été appliquées à l'extrait de *Frankenstein* et à la scène de *Great Expectations*, ce qui est souhaitable et pertinent, mais cela a été fait à l'exclusion de toute autre approche, appauvrissant les documents B et C, réduits à une illustration des principes théoriques du A et niés dans leurs spécificités esthétiques et poétiques. En revanche, l'analyse littéraire ou filmique ne devrait pas verser dans la dissection stérile de procédés techniques.

Pour autant, on attend des candidats qu'ils maîtrisent les outils d'analyse propres à chaque type de document. Ainsi est-il utile de savoir identifier correctement un oxymore ou un exemple de *pathetic fallacy*. Les notions de narratologie doivent être parfaitement maîtrisées. Il est ainsi essentiel de ne pas confondre auteur et narrateur, comme a pu le faire un candidat qui a fait référence à « *she* », pour Mary Shelley, tout au long de son exposé, alors qu'il analysait les sentiments mélancoliques de son narrateur, Victor Frankenstein. On attend en effet une certaine rigueur, rigueur qui semblait également faire défaut au candidat qui a employé de manière indiscriminée tantôt « *sublime* », tantôt « *sublimation* », ou encore « *sublimity* » et même « **sublimification** » alors que ces termes – quand ils existent – possèdent des sens bien différents.

En revanche, le jury a noté une bonne maîtrise du vocabulaire de l'analyse filmique, et a été ravi d'entendre des micro-lectures tout à fait pertinentes s'appuyant sur le cadrage, l'éclairage, la profondeur de champ, les angles de prise de vue, le montage ou encore les effets sonores.

Conseils pour l'entretien

Cette partie de l'épreuve peut durer jusqu'à 40 minutes – c'est l'entretien le plus long de cette agrégation, 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 qu'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 au rapport consacré à la note globale d'expression en anglais pour de plus amples précisions.

En plus de permettre une vérification de la maîtrise linguistique des candidats, l'entretien permet de revenir sur des éléments disciplinaires : le candidat pourra ainsi être amené à corriger un contresens,

préciser un concept, développer une analyse, contextualiser un document. On peut conseiller aux candidats de réexaminer les documents et leurs propos l'esprit ouvert pour éviter de s'enfermer dans les mêmes erreurs. Ainsi, il a été demandé à une candidate qui avait proposé une interprétation erronée de « *grand* » à la ligne 39 du document A (« *height is less grand than depth* ») de reformuler la phrase. Après plusieurs tentatives infructueuses, elle a réussi à identifier « *grand* » comme étant synonyme de « *majestic* » ou « *striking* » et non de « *big* ». Il faut faire preuve de souplesse et de vivacité d'esprit.

Pour autant, il ne s'agit pas de deviner une idée précise que l'examineur pourrait avoir en tête. La réussite à cette partie de l'épreuve ne requiert aucunement des dons de télépathie ; le jury souhaite précisément entendre la sensibilité d'une interprétation propre à un candidat. On évitera donc des remarques telles que « *You want me to say that...* ». Le professeur que le candidat est amené à devenir doit savoir réfléchir par lui-même et proposer un discours assuré.

Ceci étant, l'entretien ne doit pas virer au monologue. Lors de cette session, un candidat a fait des réponses de plusieurs minutes, sans lever les yeux vers le jury, qui tentait pourtant de réorienter le candidat à certains moments, ou tout simplement de passer à un autre point ; la réponse ayant donné satisfaction, il n'était pas utile de poursuivre. On conseillera donc d'être attentif aux réactions du jury et d'adapter la longueur des réponses à ses attentes.

Si l'entretien est donc bien un dialogue, il faut se garder de verser dans la conversation du Café du Commerce. Un candidat ayant démarré l'entretien par des banalités sur la société de consommation contemporaine s'est vu rediriger vers le dossier à l'étude, qui est le seul objet de l'entretien.

On ne doit pas non plus, à l'issue de l'entretien, basculer dans une certaine familiarité et tenter d'obtenir du jury qu'il fasse un retour sur la prestation.

Rappelons enfin que la problématique et le plan doivent être énoncés clairement. Sur le dossier en annexe, un candidat a ainsi su proposer une problématique qui dépasse la question du Sublime pour embrasser les multiples facettes des documents à l'étude : *how does the dossier illustrate and interrogate a preoccupation with hierarchy in its aesthetic and political balance?* Il a ensuite annoncé le plan suivant, qui permettait un traitement riche du sujet :

- I. *Representations of the Sublime: the relation between Man and Nature*
- II. *The friction between the individual and society: Romantic and Enlightenment ideals*
- III. *Meta-poetical approach: creation and destruction*

Le jury salue le travail des candidats qui étaient bien préparés à cette épreuve et qui ont su faire preuve d'un bel esprit de synthèse tout en respectant les spécificités des documents et en ancrant leur propos dans de nombreuses micro-lectures très riches, ce qui a permis de faire vivre les documents dans une circulation dynamique et pertinente. Il est tout à fait possible de se préparer à cette épreuve, quoique hors programme, grâce à une maîtrise de la méthodologie et une culture générale telle qu'on l'attend d'un angliciste.

Rapport élaboré par Briséis Dario pour la commission de l'épreuve hors programme

4.3. Mise en perspective didactique d'un dossier

Tous les candidats de cette session 2024 ont donné l'impression de connaître les contours de l'épreuve et de s'y être préparés. Les conseils qui suivent visent à permettre à tous d'appréhender encore plus précisément les enjeux de cette épreuve.

L'épreuve :

- Durée de préparation : 1 heure
- Durée de l'épreuve : 1 heure maximum (exposé : 30 minutes maximum, entretien : 30 minutes maximum)

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

(consultable sur le site Devenir Enseignant : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-epreuves-du-concours-externe-special-de-l-agregation-section-langues-vivantes-etrangeres>)

Le dossier scientifique présentant le parcours du candidat :

Le dossier doit évidemment être clair et sa présentation soignée. Cette année, les dossiers correspondaient bien au cadrage (au nombre de pages en particulier) mais quelques-uns comportaient différents types d'erreurs (orthographe, syntaxe) ou anglicismes. Il faut penser à bien se relire ou se faire relire : à ce niveau, un dossier ne saurait être défectueux ou bâclé, comme cela a déjà pu être souligné dans les précédents rapports.

L'exposé :

L'exposé doit prendre appui à la fois sur le travail de recherche lui-même mais également sur la question donnée, au candidat au début de l'heure de préparation. S'il est inutile de répéter le contenu du dossier car le jury y a accès en amont de l'épreuve, il s'agit en introduction de présenter la nature, les enjeux et les résultats du travail de recherche (pas de décliner un CV ou de résumer la thèse de doctorat) pour ensuite répondre à la question. Celle-ci a en effet été posée en fonction du dossier et la réponse doit donc s'appuyer sur l'expérience de recherche et, le cas échéant, d'enseignement du candidat car c'est cette expérience qui va nourrir sa réflexion.

Dans la présentation qu'il fait des enjeux de sa recherche, le candidat doit éviter tout jargon ou toute approche trop technique : la capacité à s'adapter à tout type de public, à rendre accessible des contenus savants, à capter l'intérêt en pratiquant une vulgarisation intelligente sont en effet des compétences attendues d'un enseignant. Il convient également de bien prendre en compte la question posée dans tous ses termes, sans en omettre aucun. Enfin, c'est la dialectique entre recherche et question qui permet d'apporter une réponse claire et nuancée.

Le jury n'attend pas une réponse univoque ou définitive mais, comme le souligne l'intitulé de l'épreuve, une « mise en perspective didactique ». Il convient donc de prendre du recul par rapport au travail de recherche et, surtout, de donner des exemples concrets de déclinaisons d'activités avec les élèves qui, sans s'apparenter à une fiction de cours, permettent de mesurer la réflexion didactique et pédagogique du candidat. Très souvent cette année, le jury a dû demander aux candidats, pendant l'entretien, de donner des exemples précis d'activités ou de revenir concrètement sur telle ou telle proposition.

Globalement, et malgré la qualité de nombre de prestations cette année, le jury aurait aimé que les candidats insistent davantage

- sur la façon d'engager concrètement les élèves dans les activités proposées en indiquant à chaque fois quelles stratégies mobiliser ;
- sur la progressivité des apprentissages en fonction de l'âge des élèves et, donc, sur la complexification des contenus linguistiques, culturels et intellectuels ;
- sur l'ancrage culturel en montrant comment l'analyse des documents proposés permettrait de construire la citoyenneté des élèves, de développer leur esprit critique et de leur donner des clés pour aborder les grands enjeux du monde contemporain.

Tout cela se fait dans le cadre de la classe bien sûr mais aussi dans toutes les missions qui incombent à un professeur agrégé (participation aux conseils de classe ou à d'autres réunions, mission de professeur principal, accompagnement éducatif des élèves, relation avec les familles, choix pédagogiques, etc.).

L'entretien :

L'entretien vise à faire préciser au candidat un certain nombre de points et à l'amener à approfondir sa réflexion. Il faut donc être attentif aux questions du jury, être réactif et essayer d'y répondre le plus exactement possible.

Les questions ou les demandes de précisions concrètes du jury ont porté, en particulier, sur les thématiques suivantes :

- le travail en binôme ou en groupe (intérêt, leviers et limites, constitution des groupes, rôle de chacun des membres, retour en collectif classe, etc.) ;
- la différenciation (intérêt, grands principes, etc.). Sur ce point, on pourra consulter utilement le dossier du Cnesco : <https://www.cnesco.fr/differenciation-pedagogique/> ;
- l'autonomie langagière des élèves. Activités amenant les élèves vers davantage d'autonomie : phases de répétitions, d'appropriation, différence entre entraînement et évaluation, etc. ;
- l'organisation de débats en classe (objectifs, mise en place concrète, entraînement, difficultés potentielles, etc.).

La langue :

Les deux parties de l'épreuve (exposé et entretien) ont lieu en français et si la qualité de la langue ne fait pas l'objet d'une note à part, les candidats doivent veiller à la bonne facture de leur français, en termes de registre de langue et de débit.

La lecture attentive du présent rapport, mais aussi des rapports antérieurs, est la meilleure préparation et nous souhaitons bon courage à tous les futurs candidats.

Rapport élaboré par Catherine PLANKEELE pour la commission de l'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier

4.4. Langue orale

Généralités

La note de langue orale est constituée de la moyenne des notes de langue de la leçon (hors entretien) et de l'épreuve hors programme (exposé et entretien). Son coefficient est le même que celui des autres épreuves orales. Les candidats sont invités à se reporter aux rapports antérieurs pour de plus amples conseils afin de les aider à se préparer.

Communication

Les qualités de communication sont prises en compte dans l'évaluation de langue orale. Rappelons donc que l'agrégation externe spéciale docteurs est un concours de recrutement – recrutement d'enseignants tout d'abord, recrutement d'enseignants de langue vivante en particulier.

On attend ainsi des candidats qu'ils aient la posture indispensable à l'exercice de leur futur métier : une tenue adaptée à un contexte professionnel, un registre de langue sans familiarité, pour ne citer que deux exemples. Lorsque l'entretien est clos, les candidats se doivent de respecter le cadre et ne pas chercher à revenir d'une quelconque manière sur leur prestation. Le jury ne saurait tenir compte de remarques supplémentaires dans sa notation ni fournir de retour à un candidat. En outre, les candidats anglophones natifs notamment, qui ont l'aisance nécessaire pour employer tout type de tournure, veilleront à ne pas se laisser entraîner dans un registre trop relâché (**a bunch of mirrors*) – même si cette remarque vaut évidemment pour tous les candidats. On s'efforcera également de limiter les tics de langage de type « *actually* » ou « *kind of* ».

Communiquer efficacement à l'oral est une compétence essentielle au cœur même du métier d'enseignant. Les candidats doivent de ce fait veiller à ne pas lire leurs notes et à regarder régulièrement chaque membre du jury ; le débit est à ralentir pour l'annonce de la problématique et du plan. Le jury fait un signe de la main au candidat cinq minutes avant la fin du temps de parole imparti. À cette occasion, il a parfois été difficile d'attirer l'attention des candidats, trop concentrés sur leurs papiers et insuffisamment attentifs à leur auditoire. Le jury se trouve à quelques mètres donc les candidats doivent également s'attacher à être toujours parfaitement audibles en adaptant le volume de leur voix, comme ils seront amenés à le faire dans une salle de classe.

La posture de l'enseignant suppose également une part d'assurance dont certains candidats ont semblé manquer. Par exemple, si un certain nombre d'hésitations sont parfaitement normales dans toute prise de parole, un débit si haché qu'aucune phrase n'est grammaticalement complète nuit forcément à la compréhension du propos par le jury. Lors de l'entretien, si des « pincettes rhétoriques » peuvent être prises, une hésitation excessive consistant à renvoyer des questions au jury telles que « *Is that what you want me to say?* » est préjudiciable.

L'entretien qui suit l'épreuve hors programme, enfin, représente la seule occasion pour les membres du jury de nouer un dialogue en langue anglaise avec les candidats lors de ce concours. Si des réponses fouillées sont évidemment les bienvenues, des réponses-fleuves qui durent de longues minutes sont à éviter car elles empêchent qu'un véritable échange ne puisse se construire.

Grammaire, lexique et phonétique

Le jury a bien conscience du stress induit par la situation d'examen, qui peut conduire à des erreurs qu'un candidat ne commettrait peut-être pas dans un autre contexte. Rappelons d'ailleurs que l'auto-correction est valorisée, par exemple une préposition ou une forme verbale reprise dans la foulée de manière fluide.

Il n'en reste pas moins que le concours vise à recruter des enseignants de langue vivante à même de proposer un modèle linguistique fiable aux élèves. Une maîtrise des termes appartenant à la langue de tous les jours, mais aussi des termes qui relèvent du bagage disciplinaire de l'angliciste est donc attendue.

Sont particulièrement gênantes les erreurs fréquentes chez les élèves qui devraient être écartées chez leurs professeurs. On peut citer le choix de la préposition dans **the text of Mary Shelley*. Une remarque similaire vaut pour **emotions as fear and wonder*, puisque les élèves confondent souvent *as* et *such as* lorsqu'il s'agit d'introduire un exemple. Une candidate a confondu *actual* et *current* ; un autre *scientific* (adj.) et *scientist* (n.). De même pour la confusion entre *into* (dynamique) et *in* (statique). Le jury a regretté d'entendre **based into scientific fact*. On évoquera également le cas des noms indénombrables, épineux pour les francophones, dans **evidences* ou **bring a delight into the viewer* (formule très fautive par ailleurs). Un superlatif a donné dans une prestation **the most strong*. « Représentant » a pu être traduit par **representant* au lieu de *representative*. Des structures influencées par le français se sont glissées dans certaines prestations, telles que **the convict stole him his food*. Enfin, la richesse de la langue doit permettre aux candidats d'éviter des relevés plats ponctués de *we have* or *there is*.

Prononciation et grammaire sont parfois difficiles à dissocier. Ainsi, le phonème /s/ doit être réalisé correctement, non seulement pour les verbes conjugués au présent à la troisième personne du singulier (**the text aim*), mais aussi au pluriel pour les noms. Le jury a trop souvent entendu des erreurs telles que *this set of *document* ou *several *riddle*. La même remarque vaut pour la terminaison *-ed* des verbes, par exemple dans **it can be summarise*. On pense également à la différence entre voyelle courte et longue dans *this* et *these*, ce qui induit des erreurs de grammaire comme **this two texts* ; de même pour les erreurs de lexique telles que les confusions *feeling / filling* et *leaving / living*.

La maîtrise du bagage disciplinaire de l'angliciste est indissociable d'une certaine aisance au niveau de la langue même. Ainsi, la traduction de « mélancolie » a pu donner lieu à des dérivations fantaisistes. On rappelle que *melancholy* peut être aussi bien nom et adjectif ; la pénultième syllabe ne se prononce en aucun cas **/əʊ/*. De même pour la notion esthétique du *sublime* (*sublime /sə'blaɪm/* en anglais), qui a été confondu dans une prestation avec *sublimation* (concept qui semblait mal compris), ou a donné naissance à des inventions comme **sublimification*, **sublimity* ou **to sublimise*. Une candidate a confondu *critic* et *criticism*. Les termes *narrative /'nærətɪv/* et *narrator /nə'reɪtə/* ont donné lieu à une diversité de prononciations. On dit *comic relief* et non **comedic relief* ; *oxymoron* et non **oxymore* ou **oxymora*.

Si un léger accent français ne constitue pas un obstacle en soi, il ne saurait gêner la compréhension. Certains ont éprouvé des difficultés à marquer la différence entre *affect /ə'fekt/* et *effect /ɪ'fekt/* ou encore *word /wɜ:d/* et *world /wɜ:ld/* ; le terme *awe* (*/ɔ:/* ou */ɑ:/* en anglais britannique ou américain) a posé problème. La réalisation du TH, bien que difficile pour tout francophone natif, doit néanmoins être maîtrisée, tout particulièrement dans des mots aussi fréquents que *something*, *author*, *death*, *faith* ou *Catholic*.

Voici, enfin, quelques erreurs entendues dans des termes courants qu'un enseignant doit bien connaître pour transmettre une prononciation correcte aux élèves. Certaines s'expliquent par une maîtrise insuffisante du phénomène de réduction vocalique, d'autres par une trop grande proximité avec le français, d'autres encore par des confusions lexicales ou l'influence trompeuse de la graphie anglaise. Rappelons qu'un dictionnaire de prononciation est mis à disposition des candidats pendant la préparation en loge.

Allow prononcé **/ə'lo:/* au lieu de */ə'laʊ/*.

Analysis prononcé de manière similaire au verbe, donc **/ə'nəlaɪsɪs/* au lieu de */ə'nælɪsɪs/*.

Awful prononcé **/'ɔ:ful/* au lieu de */'ɔ:fəl/*.

Buried prononcé **/'bʊrɪd/* au lieu de */'berɪd/*.

Comparison prononcé **/kəm'pærəʒən/* au lieu de */kəm'pærəsən/*.

Idea prononcé **/aɪ'di:/* au lieu de */aɪ'diə/*.

Language prononcé à la française, donc **/'læŋgweɪdʒ/* au lieu de */'læŋgwɪdʒ/*.

Mountain prononcé */'maʊnteɪn/ au lieu de /'maʊntɪn/.

Stylistic prononcé à la française, donc */stɪ'ɪstɪk/ au lieu de /stai'ɪstɪk/.

Surface prononcé */'sɜːfeɪs/ au lieu de /'sɜːfɪs/.

Tomb prononcé */tɒm/ au lieu de /tu:m/.

Universal prononcé */,juːnə'vɜːʃəl/ au lieu de /,juːnə'vɜːsəl/.

Le déplacement des accents toniques nuit à la compréhension du propos, surtout si cela devient systématique.

Adjective a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Apparent a été accentué sur la première au lieu de la deuxième syllabe.

Argues a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Character a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Comfortable a été accentué sur la troisième syllabe (et prononcé */eɪ/) au lieu de la première.

Commentary a été accentué sur la pénultième syllabe au lieu de la première.

Contradict a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Economics ou *economic* s'accroissent sur la troisième syllabe, pas la deuxième.

Explicit a été accentué sur la première au lieu de la deuxième syllabe.

Protestant s'accroît sur la première syllabe, pas sur une autre.

Reasoning a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Satire a été accentué sur la dernière au lieu de la première syllabe.

Subject (nom ou adjectif) a été accentué sur la deuxième au lieu de la première syllabe.

Bibliographie

On pourra se référer aux ouvrages suivants pour se préparer au mieux :

JOBERT, M. (2012). « Terminaisons contraignantes – Règle de -ION et extension », *La Clé des Langues* [en ligne]. Lyon : ENS de LYON/DGESCO. URL : <https://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*, 18^e édition, éds. 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*. 3^e édition. Harlow: Pearson Education.

Rapport établi par Anne-Kathrin Marquardt avec les contributions du jury

| | |
|-------------------|-----|
| EAD 0422 A | |
| Code Sujet | EHP |
| Sujet Jury | |
| Sujet Candidat | |
| Page Sujet | 1 / |

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

Burke, Edmund, *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful; With an Introductory Discourse Concerning Taste* (1757), New York, Harper, 1844. Pdf. Retrieved from the Library of Congress, <www.loc.gov/item/09013903/>.

PART II, SECTION II.

TERROR.

No passion so effectually robs the mind of all its powers of acting and reasoning as *fear*, for fear being an apprehension of pain or death, it operates in a manner that resembles actual pain. Whatever therefore is terrible, with regard to sight, is sublime too, whether this cause of terror be endued with greatness of dimensions or not; for it is impossible to look on anything as
5 trifling, or contemptible, that may be dangerous. (...)

PART II, SECTION III.

OBSCURITY.

To make anything very terrible, obscurity seems in general to be necessary. When we know the
10 full extent of any danger, when we can accustom our eyes to it, a great deal of the apprehension vanishes. (...)

PART II, SECTION IV.

OF THE DIFFERENCE BETWEEN CLEARNESS AND OBSCURITY WITH REGARD TO
15 THE PASSIONS.

It is one thing to make an idea clear, and another to make it *affecting* to the imagination. If I make a drawing of a palace, or a temple, or a landscape, I present a very clear idea of those objects; but then (allowing for the effect of imitation which is something) my picture can at most affect only as the palace, temple, or landscape, would have affected in the reality. On the
20 other hand, the most lively and spirited verbal description I can give raises a very obscure and imperfect *idea* of such objects; but then it is in my power to raise a stronger *emotion* by the

description than I could do by the best painting. This experience constantly evinces. The proper manner of conveying the *affections* of the mind from one to another is by words; there is a great insufficiency in all other methods of communication; and so far is a clearness of imagery from
25 being absolutely necessary to an influence upon the passions, that they may be considerably operated upon, without presenting any image at all, by certain sounds adapted to that purpose; of which we have a sufficient proof in the acknowledged and powerful effects of instrumental music. In reality, a great clearness helps but little towards affecting the passions, as it is in some sort an enemy to all enthusiasms whatsoever. (...)

30 PART II, SECTION VIII.

VASTNESS.

Greatness of dimension is a powerful cause of the sublime. This is too evident, and the observation too common, to need any illustration; it is not so common to consider in what ways
35 greatness of dimension, vastness of extent or quantity, has the most striking effect. For, certainly, there are ways and modes wherein the same quantity of extension shall produce greater effects than it is found to do in others. Extension is either in length, height, or depth. Of these the length strikes least; a hundred yards of even ground will never work such an effect as a tower a hundred yards high, or a rock or mountain of that altitude. I am apt to imagine,
40 likewise, that height is less grand than depth; and that we are more struck at looking down from a precipice, than looking up at an object of equal height; but of that I am not very positive. A perpendicular has more force in forming the sublime, than an inclined plane, and the effects of a rugged and broken surface seem stronger than where it is smooth and polished. (...)

PART II, SECTION IX.

45

INFINITY.

Another source of the sublime is *infinity*; if it does not rather belong to the last. Infinity has a tendency to fill the mind with that sort of delightful horror, which is the most genuine effect, and truest test of the sublime. There are scarce any things which can become the objects of our
50 senses, that are really and in their own nature infinite. But the eye not being able to perceive the bounds of many things, they seem to be infinite, and they produce the same effects as if they were really so. We are deceived in the like manner, if the parts of some large object are so

continued to any indefinite number, that the imagination meets no check which may hinder its extending them at pleasure.

55 Whenever we repeat any idea frequently, the mind, by a sort of mechanism, repeats it long after the first cause has ceased to operate. After whirling about, when we sit down, the objects about us still seem to whirl. After a long succession of noises, as the fall of waters, or the beating of forge-hammers, the hammers beat and the waters roar in the imagination long after the first sounds have ceased to affect it; and they die away at last by gradations which are scarcely
60 perceptible. (...)

PART II, SECTION XIV.

MAGNIFICENCE.

Magnificence is likewise a source of the sublime. A great profusion of things, which are
65 splendid or valuable in themselves, is *magnificent*. The starry heaven, though it occurs so very frequently to our view never fails to excite an idea of grandeur. This cannot be owing to the stars themselves, separately considered. The number is certainly the cause. The apparent disorder augments the grandeur, for the appearance of care is highly contrary to our ideas of
70 magnificence. Besides, the stars lie in such apparent confusion, as makes it impossible on ordinary occasions to reckon them. This gives them the advantage of a sort of infinity. In works of art, this kind of grandeur which consists in multitude, is to be very cautiously admitted; because a profusion of excellent things is not to be attained, or with too much difficulty; and because in many cases this splendid confusion would destroy all use, which should be attended
75 to in most of the works of art with the greatest care; besides, it is to be considered, that unless you can produce an appearance of infinity by your disorder, you will have disorder only without magnificence. (...)

Document B

Mary Shelley, *Frankenstein; or, the Modern Prometheus* (1818), vol. II, chap. II, pp. 65-67, Norton Critical Editions, 1996, 2nd edition.

The following morning the rain poured down in torrents, and thick mists hid the summits of the mountains. I rose early, but felt unusually melancholy. The rain depressed me; my old feelings recurred, and I was miserable. I knew how disappointed my father would be at this sudden change, and I wished to avoid him until I had recovered myself so far as to be enabled to conceal
5 those feelings that overpowered me. I knew that they would remain that day at the inn; and as I had ever inured myself to rain, moisture, and cold, I resolved to go alone to the summit of Montanvert. I remembered the effect that the view of the tremendous and ever-moving glacier had produced upon my mind when I first saw it. It had then filled me with a sublime ecstasy that gave wings to the soul, and allowed it to soar from the obscure world to light and joy. The
10 sight of the awful¹ and majestic in nature had indeed always the effect of solemnizing my mind, and causing me to forget the passing cares of life. I determined to go alone, for I was well acquainted with the path, and the presence of another would destroy the solitary grandeur of the scene.

The ascent is precipitous, but the path is cut into continual and short windings, which enable
15 you to surmount the perpendicularity of the mountain. It is a scene terrifically desolate. In a thousand spots the traces of the winter avalanche may be perceived, where trees lie broken and strewed on the ground; some entirely destroyed, others bent, leaning upon the jutting rocks of the mountain, or transversely upon other trees. The path, as you ascend higher, is intersected by ravines of snow, down which stones continually roll from above; one of them is particularly
20 dangerous, as the slightest sound, such as even speaking in a loud voice, produces a concussion of air sufficient to draw destruction upon the head of the speaker. The pines are not tall or luxuriant, but they are sombre, and add an air of severity to the scene. I looked on the valley beneath; vast mists were rising from the rivers which ran through it, and curling in thick wreaths around the opposite mountains, whose summits were hid in the uniform clouds, while rain
25 poured from the dark sky, and added to the melancholy impression I received from the objects around me. Alas! why does man boast of sensibilities superior to those apparent in the brute; it only renders them more necessary² beings. If our impulses were confined to hunger, thirst, and

¹ awful: awe-inspiring

² necessary: dependent, lacking volition

desire, we might be nearly free; but now we are moved by every wind that blows, and a chance word or scene that that word may convey to us.

30 We rest; a dream has power to poison sleep.

We rise; one wand'ring thought pollutes the day.

We feel, conceive, or reason; laugh, or weep,

Embrace fond woe, or cast our cares away;

It is the same: for, be it joy or sorrow,

35 The path of its departure still is free.

Man's yesterday may ne'er be like his morrow;

Nought may endure but mutability!³

It was nearly noon when I arrived at the top of the ascent. For some time I sat upon the rock that overlooks the sea of ice. A mist covered both that and the surrounding mountains. Presently
40 a breeze dissipated the cloud, and I descended upon the glacier. The surface is very uneven, rising like the waves of a troubled sea, descending low, and interspersed by rifts that sink deep. The field of ice is almost a league in width, but I spent nearly two hours in crossing it. The opposite mountain is a bare perpendicular rock. From the side where I now stood Montanvert was exactly opposite, at the distance of a league; and above it rose Mont Blanc, in awful
45 majesty. I remained in a recess of the rock, gazing on this wonderful and stupendous scene. The sea, or rather the vast river of ice, wound among its dependent mountains, whose aërial summits hung over its recesses. Their icy and glittering peaks shone in the sunlight over the clouds. My heart, which was before sorrowful, now swelled with something like joy; I exclaimed – "Wandering spirits, if indeed ye wander, and do not rest in your narrow beds, allow me this
50 faint happiness, or take me, as your companion, away from the joys of life."

As I said this, I suddenly beheld the figure of a man, at some distance, advancing towards me with superhuman speed. He bounded over the crevices in the ice, among which I had walked with caution; his stature also, as he approached, seemed to exceed that of man. I was troubled: a mist came over my eyes, and I felt a faintness seize me; but I was quickly restored by the cold
55 gale of the mountains. I perceived, as the shape came nearer, (sight tremendous and abhorred!) that it was the wretch whom I had created.

³ These lines are the second half of Percy Shelley's "Mutability" (1816).

Document C

Opening sequence of *Great Expectations* (1946), directed by David Lean and produced by Ronald Neame; featuring Tony Wager as young Pip and Finlay Currie as Abel Magwitch. Based on Charles Dickens' eponymous 1861 novel.

Available on <https://www.youtube.com/watch?v=eXyo68s-f1E>

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