



**MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2025

Concours : Agrégation externe spéciale

Section : Langues vivantes étrangères - Anglais

Rapport de jury présenté par :

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

Présidente de jury

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	3
2. Données statistiques	5
3. Épreuve écrite d'admissibilité	6
3.1. Première partie : composition en anglais	6
3.1.1. Sujet de littérature	6
3.1.2. Sujet de civilisation.....	14
3.2. Seconde partie : exercice de linguistique.....	24
4. Épreuves orales d'admission	35
4.1. Leçon	35
4.1.1. Option A – littérature	35
4.1.2. Option B – civilisation.....	39
4.1.3. Option C – linguistique	46
4.2. Épreuve hors programme.....	50
4.3. Mise en perspective didactique d'un dossier.....	52
4.4. Langue orale	57

1. Le mot de la présidente

La session 2025 de l'agrégation externe spéciale, section « anglais », neuvième édition d'un concours inauguré en 2017¹, s'est déroulée dans de bonnes conditions, dans la continuité des sessions précédentes. Cette année, 71 candidats² étaient inscrits (contre 78 en 2024 et 77 en 2023). La part des candidats non éliminés lors de la phase d'admissibilité demeure stable (56 % contre 56,41 % en 2024), confirmant la détermination et la qualité du travail de préparation des inscrits. Trois candidats déclarés admissibles n'ont toutefois pas participé aux épreuves orales : deux ont choisi de ne pas se présenter au campus des Grands Moulins à la date de leur convocation et un troisième a été éliminé pour non-respect du calendrier de dépôt du dossier de mise en perspective didactique (MPDS) sur l'espace candidat Cyclades. Il convient de souligner qu'aucun des candidats effectivement présents aux oraux n'a abandonné avant la fin des trois journées consacrées à la phase d'admission. Le jury ne saurait trop recommander aux candidats de mener leur démarche à leur terme et dans le respect du calendrier, afin de valoriser pleinement leur travail de préparation et de maximiser leurs chances de réussite.

À l'heure du bilan, 6 candidats sur les 10 admissibles ont été admis, et 6 des 7 postes ouverts pour la session 2025 ont pu être pourvus. Le jury adresse ses plus vives félicitations aux lauréats.

Comme les années précédentes, les parcours académiques et professionnels des candidats témoignent de la richesse et de la diversité des expériences acquises, souvent dans des contextes anglophones ou dans des fonctions d'enseignement. Le concours, qui s'adresse à des docteurs, évalue la capacité à transposer des compétences de recherche dans le champ de l'enseignement secondaire et post-baccalauréat. Cet enjeu central demeure : il ne s'agit pas seulement de démontrer une expertise scientifique, mais aussi de savoir l'élargir, l'adapter et la mettre au service d'élèves et d'étudiants.

Le jury rappelle à ce titre plusieurs attentes récurrentes :

- toutes les épreuves, écrites comme orales, requièrent des qualités d'analyse et de synthèse, ainsi qu'une rigueur méthodologique qui s'exprime aussi bien dans le traitement des documents que dans l'organisation du propos ;
- la maîtrise de la langue anglaise et française – correction, précision, richesse lexicale et adaptation du registre – est un critère déterminant, tout comme les qualités de communication orale, essentielles dans l'exercice du métier d'enseignant ;
- la composition écrite exige que soient traitées **toutes les parties du sujet retenu** (soit le sujet de littérature soit le sujet de civilisation) : négliger la traduction ou la question linguistique, par exemple, entraîne l'élimination de la copie quelle que soit la qualité du reste du travail ;
- les trois domaines constitutifs du bagage scientifique d'un professeur agrégé d'anglais – littérature, civilisation et linguistique – doivent être maîtrisés de manière équilibrée, quel que soit le domaine de spécialisation choisi par le candidat ;

¹ Pour la définition des épreuves, voir l'arrêté du 28 décembre 2009 (<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000021625792/>)

² La mention « les candidats » ou « le candidat » fait référence aux hommes et aux femmes qui se sont présentés à ce concours.

- l'épreuve hors programme valorise la capacité à mettre en relation des documents de nature et d'époque différentes, à user d'une terminologie disciplinaire précise et à mobiliser des concepts courants dans les études anglophones ;
- enfin, l'épreuve de mise en perspective didactique du dossier scientifique (MPDS) ne saurait se réduire à la restitution d'un parcours de recherche : elle impose de réfléchir aux enjeux pédagogiques et didactiques des savoirs universitaires et à leur transposition dans un cadre scolaire, au collège comme au lycée.

Ces recommandations, réitérées année après année, visent à accompagner les futurs candidats dans leur préparation. Elles rappellent que l'agrégation externe spéciale met tout particulièrement l'accent sur l'équilibre à trouver entre la profondeur scientifique attendue d'un docteur et la polyvalence disciplinaire, l'ouverture et la capacité de transmission qui caractérisent la fonction de professeur agrégé. Le jury se félicite des efforts soutenus des candidats et espère que les conseils formulés dans le présent rapport, comme dans ceux des années antérieures, continueront d'éclairer et de soutenir efficacement les préparations à venir.

Ce préambule est enfin l'occasion de redire le plaisir que j'ai eu à travailler en étroite collaboration avec les membres du directoire, dont le professionnalisme a largement contribué à la réussite de cette session, et d'adresser une reconnaissance particulière à notre secrétaire général, dont l'engagement constant et la maîtrise des procédures ont constitué cette année encore un appui essentiel pour le concours. Mes remerciements s'étendent également à l'ensemble des membres du jury, pour la qualité de leurs travaux, la rigueur de leurs appréciations et la disponibilité dont ils ont fait preuve à chaque étape de la session, à l'Université Paris Cité pour la qualité de son accueil, aux appariteurs et au SIEC pour leur implication, ainsi qu'à la DGRH du ministère pour son soutien tout au long de la session.

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

2. Données statistiques

Nombre de postes : 7

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 71

Nombre de candidats non éliminés : 40 (56% des inscrits)

Barre d'admissibilité : 5.75/20

Nombre de candidats déclarés admissibles : 13

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité :

- Moyenne des candidats non éliminés : 4.86/20
- Moyenne des candidats admissibles : 7.85/20
- Moyenne des admissibles pour la partie composition en anglais : 7.91/20
- Moyenne des admissibles pour la deuxième composition (version) : 7.72/20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 13

Nombre de candidats non éliminés : 10

Barre d'admission (liste principale) : 8/20

Nombre de candidats admis sur liste principale : 6

Moyenne des admis à l'issue de l'ensemble des épreuves (admissibilité + admission) : 8.95/20

Moyenne des admis aux épreuves d'admission : 9.16/20

- Moyenne des admis à l'épreuve de leçon : 8.83/20
- Moyenne des admis à l'épreuve hors programme : 7.50/20
- Moyenne des admis à l'épreuve de mise en perspective du dossier scientifique : 7.67/20
- Moyenne des admis en langue orale : 12.63/20

3. Épreuve écrite d'admissibilité

3.1. Première partie : composition en anglais

3.1.1. Sujet¹ de littérature

Préambule

Les futurs candidats trouveront dans les rapports des années précédentes nombre de conseils méthodologiques et bibliographiques indispensables pour préparer cette épreuve dans laquelle il est demandé de proposer une **analyse littéraire** d'un texte donné. Il leur est fortement recommandé de consacrer quelques heures à la lecture de plusieurs rapports : en effet, si l'on peut trouver des répétitions d'un rapport à l'autre, la reprise d'arguments essentiels à la réussite au concours, formulés différemment, portant sur des textes de différents styles et époques, ne peut qu'éclairer l'épreuve pour quiconque s'apprête à la passer et multiplier les angles d'approche possibles face à un texte littéraire, tandis que la méthode du commentaire de texte demeure, elle, inchangée. Ce qui est attendu d'un candidat choisissant de composer en littérature, c'est bien de démontrer sa capacité à lire un texte, à en saisir les enjeux thématiques mais aussi littéraires, et à en proposer un commentaire nourri à l'aide d'un certain nombre d'outils stylistiques.

Nous rappellerons ici quelques grands principes avant de proposer un corrigé pour le texte donné cette année.

Le rôle des annexes

Le principe de l'agrégation spéciale est de proposer, à l'écrit, un texte à commenter hors programme, accompagné d'annexes aidant les candidats à situer le passage et à en saisir certains enjeux. On ne peut qu'insister sur la nécessité, pour les candidats, de **bien lire les annexes** et de les prendre en compte avant de se lancer dans leur lecture et dans la confection de leur commentaire. Le sujet donné en 2025 est un passage tiré de *Gone with the Wind* (1936), roman qui ne peut qu'être connu de tout angliciste. L'annexe 1, qui évoque un « succès commercial spectaculaire » (l. 1), définit tout d'abord le roman de Margaret Mitchell, véritable succès populaire que l'adaptation filmique de 1939 a consacré ; elle mentionne ensuite l'ascension de Scarlett « au beau milieu du déchaînement de la guerre de Sécession » (l. 10) et évoque « une épopée individuelle » se déroulant sur la toile de fond de « l'histoire nationale » (l. 12) – autant d'éléments permettant de saisir précisément le passage et certains de ses enjeux.

De plus, le texte lui-même donne de nombreuses clefs permettant de situer l'extrait sans ambiguïté : dans le contexte de la guerre de Sécession, le passage évoque précisément le siège d'Atlanta (le lieu est mentionné ligne 5) par les « Yankees », donc les soldats nordistes, sur le point d'envahir la ville (« The Yankees are coming! », l. 20). Encore plus précisément, l'action se déroule dans la gare d'Atlanta (« depot », l. 3 ; « the depot and the tracks », l. 5 ; « tracks... sidewalks... car shed », l. 8) ; dans un hôpital improvisé sur les quais et les voies, des centaines de soldats sudistes blessés, mourants ou morts sont rassemblés. On ne pouvait donc que regretter que certaines copies parlent d'un

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>

« champ de bataille » ou d'un « hôpital de campagne », ou commettent de pénalisantes confusions entre les deux armées qui s'affrontent.

L'annexe 2, quant à elle, insiste sur l'héroïne au cœur du roman : Scarlett O'Hara, née pour être une Belle du Sud (voir le titre de l'article dont est tirée l'annexe 2) sur une plantation prospère grâce à l'esclavage, traverse la guerre et doit s'adapter à un nouveau monde. En faisant de Scarlett, au tempérament de feu, l'unique instance de focalisation dans le roman (l. 7), Mitchell propose une réflexion sur le genre (l. 3), avance l'auteur de l'article.

Éléments d'analyse du texte et de ses enjeux

Le passage est donc grandement éclairé par les deux annexes : débouchant d'une rue dans laquelle elle doit lutter pour frayer son chemin, les habitants quittant la ville dans une panique indescriptible, Scarlett découvre la gare transformée en hôpital à ciel ouvert. Elle est à la recherche du vieux Dr. Meade dont elle a urgemment besoin parce que Melanie, son amie (et rivale, l. 77), est sur le point d'accoucher dans des conditions difficiles. Contrairement à Scarlett mue par une obsession toute personnelle (et très féminine), le Dr. Meade, lui, est tout entier dévoué à son devoir médical, rendu dérisoire dans un contexte désespéré. Tout cela est rendu explicite dans le passage. On peut attendre des candidats qu'ils comprennent que la scène est un tournant tant dans le destin individuel de Scarlett que dans le déroulement de la guerre, à l'échelle collective : le vieux Sud (dont le Dr. Meade est la représentation ici) est sur le point de s'effondrer et de disparaître, et une nouvelle ère va s'ouvrir, impitoyable, dans laquelle Scarlett ne pourra compter que sur elle-même pour survivre. Sa robe aux lourds jupons, dans le passage, devient le symbole du changement qui s'opère en elle : véritable attribut de la belle du Sud que Scarlett est encore au début du passage (toutes ses premières réactions sont celles qu'on attend, à l'époque, d'une telle femme bien née et donc fragile), elle est ensuite décrite comme un accessoire d'abord encombrant alors que Scarlett doit enjamber les corps de soldats, puis déplacé et même dangereux (*comic relief* des lignes 42-44). À la fin du passage, Scarlett comprend qu'elle va devoir continuer seule, sans hommes, sans Meade qui sombre, écrasé par sa tâche sisyphéenne.

Composition du passage

Mitchell compose donc le passage en peignant tout d'abord **une scène de défaite** : abandonnés par une foule ne pensant qu'à fuir, les soldats blessés sont décrits comme une vaste marée à peine humaine tant l'imagerie animale est mobilisée. Baignée dans une lumière rouge sang et saturée par une poussière et une chaleur étouffantes, la scène met tout autant en lumière les souffrances insoutenables des hommes à terre, l'impuissance des quelques ambulanciers et brancardiers, et les vains efforts du vieux médecin parvenu au bout de ses forces, dernière incarnation d'humanité dans un monde en proie à la destruction. Armé de son seul dévouement, modèle mais dérisoire face à l'ampleur du désastre, il symbolise le vieux monde balayé par la guerre. Au milieu de ce tableau d'horreur, **Scarlett est seule**, à contre-courant de ses concitoyens, et, immédiatement submergée par l'inhumanité du **spectacle qui s'offre à elle, elle réagit d'abord en Belle du Sud (effroi, dégoût et malaise) avant de** reprendre le dessus et de se remettre en mouvement, traversant le tapis de corps souffrants pour rejoindre Meade. Commence alors un dialogue entre les deux personnages qui vient matérialiser **les oppositions** avec lesquelles joue l'ensemble du texte : une femme résolue à trouver de l'aide pour

mettre un enfant au monde, un homme épuisé par son devoir consistant à sauver le plus de soldats possible – « the many instead of the one » (l. 66). Pourtant, le passage ne cesse de tisser entre elles la vie et la mort, la naissance et l'agonie. Le malentendu qui s'installe d'emblée entre Scarlett et Meade (l. 47) souligne la place incongrue de Scarlett dans cet épisode, ce que cette dernière saisit petit à petit jusqu'à atteindre une sorte d'épiphanie : elle devra sauver Melanie et se sauver elle-même, seule et sans l'aide d'un homme.

Les perspectives essentielles à intégrer au commentaire

—la question de la **focalisation** : comme Mitchell elle-même le dit (citée à la fin de l'annexe 2), Scarlett est l'unique focalisatrice dans le roman : tout est vu à travers ses yeux, et le passage illustre parfaitement ce choix narratif. Les quelques phrases au discours indirect libre (l. 4, 19-20, 28, 33, 67-68) doivent ainsi faire l'objet d'une analyse.

—la **structure du passage**, qui commence avec une **ouverture panoramique** sur l'hôpital à ciel ouvert et la multitude de soldats gisant sous un soleil de plomb, pour progressivement réduire la perspective à mesure que Scarlett avance dans son périple jusqu'à faire un **gros plan** sur le Dr. Meade, objet de la quête effrénée de Scarlett et symbole d'un monde vivant ses derniers instants.

—la dimension **genrée** du passage, liée à la question du point de vue : le passage met en scène le regard d'une femme venue chercher de l'aide pour une autre femme dans une situation on ne peut plus féminine (une naissance difficile), et devant pénétrer dans un monde d'hommes – la guerre et ses conséquences effroyables, la souffrance des soldats et la mort. Or, le passage va au-delà d'une série d'oppositions, très visibles dès la première lecture, pour brouiller les repères genrés et les clichés qui, au milieu du XIX^e siècle, y sont attachés.

—le **point de bascule** que représente la scène : tournant dans la guerre pour cette armée sudiste en plein effondrement, tournant pour Scarlett également qui comprend que le monde d'avant est en lambeaux, et que si un nouveau monde doit advenir, elle doit prendre sur elle pour participer à sa naissance. Le passage montre le début de la transformation que vit Scarlett au fil du roman : jeune femme gâtée et véritable peste capricieuse quand l'histoire commence, elle devient progressivement une héroïne luttant avec acharnement pour reconstruire une vie à Tara, sa plantation dévastée par la guerre, pour elle-même et pour les siens, puis une redoutable femme d'affaires, indépendante et avisée, qui saisit sans états d'âme les opportunités de la Reconstruction du Sud pour faire fortune, doublée d'une impitoyable femme fatale.

Proposition de commentaire

Margaret Mitchell's *Gone with the Wind*, published in 1936, was an instant bestseller which was rewarded by the Pulitzer Prize for fiction, then sacralized by the 1939 movie adaptation. A "spectacular commercial success" (annex 1), the novel came out as the US was still struggling to overcome the devastating effects of the Great Depression, and it offered the coming-of-age story of a Southern belle, Scarlett O'Hara, whose bright future on her father's prosperous plantation is violently turned upside down by the Civil War: if Scarlett is first obsessed by her unrequited love for her friend Melanie's

husband, she rapidly has to face other, more material and pressing issues which she has no choice but to tackle on her own, showing no limits nor scruples. The passage is a turning point in her transformation into a heroine having to act on her own: as Atlanta is on the verge of surrendering to the besieging “Yankee” soldiers, she discovers the scale of the disaster when she enters an improvised, open-air hospital for wounded soldiers in the train station where she hopes to find old Dr. Meade, the only help she hopes to mobilize to assist Melanie in the throes of childbirth. Her walking through the hellish train station is akin to crossing the valley of death in which the living and the dead are all exposed to a glaring sun, desperately waiting for the ridiculously resourceless medical team to bring relief or care. The epiphanic scene, which brings together life and death, birth and agony, not only shakes up Scarlett into understanding that no help will come, but it also allows her (as well as the reader) to understand that a whole world has definitely collapsed, and to catch a glimpse into a future in which a woman will have to fend for herself and others.

I will therefore contend that by literally stripping a whole generation of men bare in a scene of defeat, Mitchell offers a vision of a world on the verge of obliteration, weaving together life and death, and repeatedly rhyming womb and tomb. First, I will analyze how, through Scarlett’s eyes, the naked and the dead embody the price of defeat and the powerlessness of men. Then I will focus on Scarlett herself, the only woman in the passage and the sole focalizer, who experiences a radical transformation, from a *belle du sud* to a new, empowered woman, before finally studying the ambiguous links that the text weaves between Dr. Meade, the last bastion of humaneness before complete annihilation, and Scarlett, a future midwife whose undesired task it will be to save what remains of a dying world.

The passage opens on Scarlett running against the flow of the “hysterical mob”, “pushing her way swiftly through the crowds” (l. 1), heading towards the improvised hospital in Atlanta’s railroad station where she knows she will find Dr. Meade. When she turns the “corner of the Atlanta Hotel” (l. 5) into the space once occupied by the train station, she is stopped dead in her tracks: a new world opens up before her eyes that has completely transformed the station, the only remaining visible elements of which are the tracks, the sidewalks and the car shed (l. 8). The place has been turned into an open-air hospital where “hundreds of wounded men” (l. 7) have been gathered. Using accumulations, the text keeps insisting on the incalculable mass of bodies “[l]ying in the pitiless sun, shoulder to shoulder, head to feet” (l. 7-8) “lining the tracks, the sidewalks, stretched out in endless rows” (l. 8), on the “thickly packed [...] rows” (l. 14) of men – a dense, infinite carpet of male bodies and corpses. This spectacle is seen through Scarlett’s eyes: she is the sole focalizer throughout the text, as the expression in free indirect speech “Thank God, she’d find Dr. Meade” (l. 4) immediately makes clear just before she discovers the hospital. And the first image that obviously comes into her mind is that of hell, a “hell of heat and groans” (l. 69), a true “inferno” (l. 19) caused by a “pitiless sun” (l. 7), a “hot sun” (l. 9), a “glaring sun” (l. 19), an unescapable, “blistering heat” (l. 12) in which tortured bodies are literally “broiling” (l. 19), “writh[ing]” (l. 8), imploring for water. The irrespirable atmosphere also impacts Scarlett, whose face is quickly covered with “perspiration” (l. 26), a physical reaction quite unbecoming to a Southern lady at the time, whereas Dr. Meade “sweat[s]” (l. 39) abundantly.

But in such an inferno, the countless wounded soldiers waiting for attention and care are obviously the most suffering victims. The passage insists on the horizontality of the landscape that Scarlett discovers: the men are “lying” (l. 6) everywhere, “lining the tracks, the sidewalks, stretched out

in endless rows" (l. 7), a mass of "prostrate forms" (l. 12) either "stiff and still" or "writ[h]ing" (l. 9). Unable to stand, they are utterly vulnerable, easy prey for "swarms of flies [...] crawling and buzzing in their faces" (l. 9-10). Scarlett's senses are immediately overwhelmed: the "buzzing" of the flies join the "groans" and "screamed curses of pain" (l. 10-11) and the "croak[ing] voices" (l. 25) to compose a cacophony of death (and the double meaning of the verb "croaked" here strengthens this image); the "fetid stench" of "sweat, of blood, of unwashed bodies, of excrements" (l. 11-12) saturates the already stifling air; and the whole scene is tinted red as the word "blood" is used six times – the omnipresent blood running out of wounds ("bleeding bodies", l. 19), "dr[y]ing" on wounds and uniforms, "glu[ing]" them together (l. 29), blood indeed curdling into a carapace over human bodies ("beards stiff with blood", l. 30, "his iron-grey beard matted with blood", l. 38). "This was an inferno of pain and smell and noise and hurry—hurry—hurry! The Yankees are coming!" (l. 19-20): the parataxis here perfectly sums up Scarlett's intense sensory perception of the scene in which the inhumanity of defeat is enhanced by the pressing threat of the imminent invasion of the city. Progressively, the wounded men are dehumanized as the narrator accumulates metonymies ("feverish hands", l. 25; "clutching hands", l. 27; "hands clutched to bellies", l. 29; "beards stiff with blood", l. 30; "broken jaws", l. 30) as well as animal images ("writ[h]ed under the hot sun", l. 9; "voices croaked", l. 25) to refer to them, even depriving them of a comprehensible language ("sounds which must mean", l. 30-31).

Facing such an inhuman tide, the "doctors and stretcher bearers" (l. 3-4) and the "ambulance men" (l. 13) that Scarlett immediately identifies and that are mentioned throughout the text (l. 3-4, 11, 24, 45) seem to dance a most useless ballet: they are described as "bending, lifting, hurrying" (l. 4) and "hurry[ing] here and there" (l. 13), but the text never brings any precision as to the result of their actions, so that their haste and efforts seem to remain suspended, aimless, effectless. They even seem to do more harm than good as they "frequently step on wounded men" (l. 13-14) and as "the dust from the ambulance c[omes] into [Scarlett's] face with a choking dryness" (l. 45-46), adding to the unbearable, stifling heat. The doctors "direct" (l. 24) operations from the "car shed" (l. 34), but their efficiency is invalidated by the image of the "knot" (l. 24) that is used to describe their group, a paralyzing image echoing that of the "tangle of ambulances" (l. 3) mentioned in the beginning. The uselessness of the medical team is confirmed by Dr. Meade himself when he launches into a litany of the medications he is running out of (l. 72-73), imploring an indifferent god for "just a little morphia for the worst ones" (l. 73). It is in such a desperate, masculine urbanscape that Scarlett intrudes, driven by a most feminine obsession that makes her stand alone.

Indeed, the first thing that strikes the reader about Scarlett is her isolated figure: she first has to "push her way swiftly through the crowds" (l. 1), fighting against her panicking fellow-citizens fleeing besieged Atlanta on the verge of surrender, and being the only one to go towards the hospital. Then she is the only woman in the train station as no female nurses are mentioned. She is also the only one moving with a clear aim in mind, as a sentence in free indirect speech states from the start: "Thank God, she'd find Dr. Meade soon" (l. 4). And of course, she is the center of the passage which is entirely written from her dismayed point of view, her feelings of astonishment, disgust, fear, and despair being conveyed successively to the reader as she is making progress in her self-given mission. The whole text suggests that as the only woman in the scene, she is utterly out of place: her heavy skirts keep being mentioned (l. 23, 25, 27, 43-44), underlining a femininity which the wounded men identify as a promise of relief that

their “clutching hands” (l. 27) “pluck[ing] at her skirts” (l. 25) try to retain. In her conversation with Dr. Meade, she proves very much aware of how out of place she is when she first hesitates to explain Melanie’s labor pains “with the ears of hundreds of strange men listening” (l. 57). The “delicacy” (l. 57) that she finds hard to avoid in the beginning of the dialogue finally gives way when Meade dismisses her request: she is then astonished to hear herself “saying [...] dreadful indelicate things at the top of her voice” (l. 68) in the middle of a male audience. The misunderstanding that defines the beginning of their conversation rests on the fact that in Meade’s eyes, Scarlett’s presence can only mean female help brought to his noble task (“Thank God, you are here. I can use every pair of hands”, l. 42). When he finally understands the reason for her presence, he superbly ignores the women’s problems she is bringing to him, angrily shouting that a “damned baby” coming into the world does not require the intervention of an overburdened doctor: “Get some woman to help you. Get my wife” (l. 62), he concludes, sending Scarlet back to the domestic sphere in which women’s issues get taken care of by women.

Meade’s condescending reaction underlines the fact that Scarlett’s first reaction when she discovers the open-air hospital is, indeed, the typical reaction of a woman, and more precisely of a *belle du Sud*: as she takes in every dimension of the situation, as her senses are overwhelmed by the sounds, smells and images of the apocalyptic scene, she immediately freezes on the spot (“she halted appalled”, l. 5-6; “she couldn’t go on”, l. 17) and allows herself to be dominated by her bodily reactions: “almost nauseated” by the “fetid stench” (l. 12) that assails her, she “shr[inks] back, clapping her hand to her mouth feeling that she [is] going to vomit” (l. 16). Indeed, although she has seen wounded soldiers before, the experience she is going through is beyond compare: “but never anything like this. Never anything like these stinking, bleeding bodies broiling under the glaring sun” (l. 18-19), she realizes, and both the anadiplosis and the alliteration in /b/ help hammering in the unprecedented violence of what she is contemplating. The scene brings her to the brink of a physical malaise: “perspiration c[omes] down her face in streams” (l. 27), and she is quite conscious of being close to a “hysterical” reaction that any woman of the same social status would be expected to have: “If she stepped on one of these men, she’d scream and faint” (l. 28); “If she did not find Dr. Meade soon, she would begin screaming with hysteria” (l. 33). These two examples of free indirect speech allow the reader to picture Scarlett watching herself reaching her own limits, and standing on the verge of responding in the way a Southern lady is bound to respond: screaming, fainting, unashamedly yielding to hysteria—a condition considered, at the time, as exclusively feminine.

But Scarlett quickly recovers from her initial shock and pulls herself together: “brac[ing] her shoulders” (l. 21), she is back in motion from line 21 on, and action verbs multiply, punctuating her hesitating progression through the crowd of wounded soldiers: “[go] down among them” (l. 21), “step carefully” (l. 23), “tread on” (l. 23), “pick her way” (l. 23-24), “walk” (l. 25), “step on” and “step over” (l. 28), until the moment when, having spotted Dr. Meade, she goes to him “as fast as she [can] go across the rows of bodies” (l. 48). Repressing her disgust, Scarlett does her best not to “step *on*” (l. 28) anyone, but she does overcome her initial fear and manages to “step *over*” (l. 28) corpses and wounded men, resisting their calls for water and “pull[ing] her skirts” (l.27) from their imploring hands. If Meade’s whole body is characterized by “burning pity” (l. 39), Scarlett, on the contrary, cannot be said to be the very picture of compassion. When she “drop[s] her skirts in dismay” (l. 43) as Meade wrongly welcomes her as a most needed nurse, she even turns into a dangerously indifferent woman as she lets her heavy petticoats fall “over the dirty face of a wounded man who feebly trie[s] to turn his head to escape from

their smothering folds” (l. 44-45) – a funny image bringing a welcome comic relief to a most dramatic scene. Obsessed by Melanie’s painful child labor and haunted by her own guilt (“she had wished that [Melanie] would die”, l. 77), Scarlett quickly forgets the dying men and desperately tries to drive the doctor away from his duty. An inversion thus takes place in the second part of the text, when Dr. Meade progressively loses the “calm and decisive” voice he has in the beginning (l. 40) and suddenly “thunder[s]”, “his face [...] suddenly contorted with hate and rage” (l. 59-60). While the old doctor is blasting against “a world wherein such things [can] happen” (l. 60), implores God for a most improbable help, and uselessly condemns “the Yankees,” Scarlett paradoxically regains her composure, refraining from telling him that “his own son was wounded” (l. 64), and understanding that she is now on her own: “The doctor wasn’t coming with her. [...] The doctor wasn’t coming” (l. 76-77). This epiphanic moment makes her “shake” and brings “tears of fright” (l. 76), of course, but there is now a world between the Scarlett looking for Meade mechanically seen as the God-sent solution to her problem, in the beginning of the passage (l. 4), and the woman who, at the end, witnesses useless old Meade ranting against a chaotic world. The passage keeps playing with the two characters, opposing them and then exchanging their respective positions in turn, thus bringing life and death in an ambiguous embrace.

If Scarlett is looking for Dr. Meade to save Melanie, the old doctor also stands out, in the passage, as the last incarnation of humaneness in a context in which humanity is on the verge of destroying itself. When Scarlett finally discovers him, he is exhausted, “drunk with fatigue” (l. 39), and seems to be still standing only because he is held together by blood: “[h]is shirt and trousers [are] as red as a butcher’s and even the end of his iron-grey beard [is] matted with blood” (l. 37-38). Turned into a powerless butcher by the crushing mass of soldiers to take care of and by the shortage of means, Meade appears as the embodiment of “impotent rage and burning pity” (l. 39), a worn-out doctor still displaying an exemplary dedication rendered almost ridiculous by the scale of the disaster. His unflinching devotion to the countless wounded soldiers he can no longer do anything for symbolizes a former order of things that the fratricidal war is in the process of sweeping away, a noble and resistant world that is bound to disappear (Meade’s own son is wounded, perhaps dying, l. 64-65). An admirable figure of compassion, Meade finally strikes Scarlett as a figure of utter powerlessness: if, at the beginning of their conversation, “his voice [is] calm and decisive” (l. 40), it progressively goes through different stages, “thunder[ing]” (l. 59) first at Scarlett’s untimely request (imposing the issue of childbirth pains in the very middle of a man-made hell), and then showing signs of delirious ranting: the narrative voice first underlines the fact that he speaks “as though he hardly heard her, hardly knew what she said” (l. 70-71), which becomes obvious in Meade’s last lines in which the old man foreshadows death for all his patients (the verb “die” is used seven times between lines 61-77), laments over the shortage of means, and helplessly curses the enemy. Defeated as much by the Yankees as by the dilapidation of his own camp, impotent to soothe the pain around him, Meade is left vainly imploring the heavens to provide him with the artificial paradise that only “morphia” and “chloroform” (l. 73) can give.

At the end of the passage, therefore, the two characters cannot be more opposed: Scarlett is animated with a vital obsession, saving a woman in labor and her child to come, whereas Meade is bogged down in his vain fight against all-consuming death. The misunderstanding between the two of them, when she needs him to bring a baby into the world while he sees her as a helping child (“Hurry, Child!”, l. 47), casts a light on the opposition that runs through the passage: a single, still unborn child

vs the vast, dying multitude—an opposition encapsulated in the expression “the many instead of the one” (l. 66). This central opposition is mirrored by several others: women giving life vs men spreading death; Scarlett, potential nurse and midwife to come, standing vs lying soldiers reaped by death; Meade’s son, Phil, wounded and perhaps in death agony without his father at his side vs Meade taking care of a whole beaten-down army of forlorn sons...

And yet, the text also suggests the idea that life and death are not so far apart. The birth of Melanie’s child, for instance, is enthusiastically welcomed by one of the wounded soldiers who, as he is perhaps dying, “cheerfully” expresses his trust into life’s mysterious capacity to prevail: his exclamation “They will do it!” (l. 54) recalls that no matter what, babies will be born. His blind confidence is echoed by Meade’s clear-cut refusal to accept that a “damned baby” (l. 62) which any woman can bring into the world should distract him from his duty towards the dying: in his eyes, both events (women’s businesses that do not require his presence, and men’s duties that he cannot close his eyes on) can and must go on coexisting even in times of war. In the same way, the first part of text can be read as depicting the dying soldiers as vulnerable, powerless infants lying in their excrements and tortured by thirst and pain, trying to attract the attention of the only female presence in order to be taken care of. The words used to describe their terrible ordeal (“pain”, “blood”) and probable fate (“they’ll all die”) are similar to those Scarlett uses to evoke Melanie’s labor pains and potential fate. Images of life and of war, of childbirth pains and of death agony, are therefore intertwined and reversible, bringing together Scarlett and Meade in a similar struggle to preserve an endangered humanity. But the old doctor collapses, acknowledging his impotence, whereas Scarlett displays an epiphanic moment and a survivor’s reflex which gives her a new agency.

Indeed, her failure to convince Meade as well as her final epiphany turn Scarlett into another woman who, in the rest of the novel, will fend for herself and others in a new, pitiless world. “Was it really she, Scarlett, standing here saying these dreadful indelicate things at the top of her voice in this hell of heat and groans?” (l. 67-69), she asks herself, and free indirect speech here shows her suddenly astonished by her own upright position and her loud voice. If, in the very last lines of the text, she “beg[ins] to shake” and feels her eyes burning “with tears of fright” (l. 76) when she realizes that she is on her own, she has nevertheless moved away from the “hysteria” that, a few minutes before, she felt rising in her (l. 33). Dr. Meade’s breaking up has definitely sobered her up: “The doctor wasn’t coming with her. Melanie would die and she had wished that she would die. The doctor wasn’t coming,” she now understands (l. 76-77), and the absence of the expression “with her” in the repeated segment of the passage seems to enlarge the consequences of Meade’s decision beyond the immediate help she was trying to find for Melanie. Meade has chosen to remain with his men who, although annihilated by the enemy, continue to believe or to pretend that their noble, useless fight can go on (“Give um hell, Doctor!”, l. 75). But Scarlett now begins to envision what she has to do to survive in a new, hellish world: she will give up her heavy, cumbersome dresses as well as the cliché feelings of compassion and delicacy that used to be expected of her. Because feeble Melanie may die in childbirth if she is not helped, because she once foolishly wished that Melanie would die, Scarlett now has no other choice but to turn into a makeshift midwife to try to save everyone—the mother, the child, and herself.

In spite of its immediate success and of its lasting popularity, Margaret Mitchell’s novel has often been criticized, mostly for its romanticized vision of the antebellum South and for its depiction of the

black slaves. And yet, for all its faults and weaknesses, the novel remains a compelling story of resilience and survival in a time of war and of great deprivation, and stages a remarkably ambiguous female character who resourcefully makes the most of the complete downfall of her world. The passage in which she walks through the Atlanta train station presents a striking image of the defeat of the South, and leads her to a powerless male figure from whom she expected everything. By subtly showing how obsolete Scarlett's former world is, now reduced to a literally mortiferous dress and to outdated manners, Mitchell manages to bring her heroine to a tipping point when she understands that as a woman in a world devastated and occupied by men, she will have to elbow her way through chaos and defeat. If life goes on in wartime, it is because children will be born whatever happens, and because women bring them into the world. Unsentimental Scarlett now faces a future she has refused to even consider before the epiphanic moment that the text stages: leaving Dr Meade and his condemned army of ghosts behind, and relying solely on herself, she will deliver both Melanie's child and her homeland, Tara, as well as free herself from her past identity as a Southern belle to become a pitiless and relentless businesswoman unscrupulously using every means at her disposal to bounce back after each setback, and whose motto closes the book: "After all, tomorrow is another day."

Rapport établi par Sophie Vallas avec la commission de littérature

3.1.2. Sujet de civilisation

Présentation du document et des annexes

Document principal

L'épreuve de commentaire de civilisation 2024 portait sur un texte de George Orwell, extrait du court ouvrage *The Lion and the Unicorn*, publié au début de la Seconde Guerre mondiale. Si l'auteur du document devait être connu des candidats, la source dont est issu l'extrait ne faisait pas partie des textes les plus célèbres d'Orwell. *The Lion and the Unicorn* fut publié pour la première fois au tout début de l'année 1941, alors que la Grande-Bretagne faisait face, depuis septembre 1940, aux attaques aériennes presque quotidiennes de l'Allemagne nazie. Le livre s'ouvre d'ailleurs sur la phrase « As I write, highly civilised human beings are flying overhead, trying to kill me » (p. 35). Orwell ayant été blessé durant la Guerre d'Espagne, il ne put servir dans les forces armées même s'il rejoignit la *Home Guard*, destinée à fournir des hommes en cas d'invasion. Mais c'est surtout par ses écrits et en tant que producteur à la BBC qu'Orwell contribua à l'effort de guerre, ce que l'on pouvait voir dans le texte proposé aux candidats.

Si la guerre fournissait le contexte du document, le thème principal abordé ici, ainsi que dans les trois annexes, est celui de la structure de classes de la société anglaise et son évolution. Pour le résumer à grands traits, le document principal évoque la désintégration progressive des barrières de classes en Angleterre, en raison de l'extension vers le bas et vers le haut de la classe moyenne depuis la fin de la Première Guerre mondiale. Ce développement de la classe moyenne est décrit comme le fruit de transformations économiques, industrielles et techniques, mais c'est avant tout dans sa dimension culturelle qu'il est ici saisi. Si certains aspects de cette homogénéisation culturelle de l'Angleterre sont

moqués ou critiqués (« cultureless life, centring around tinned food », l. 60), ce qui prime ici est l'idée d'une forme de démocratisation inéluctable grâce à la disparition progressive des attributs et privilèges de classes. L'argument principal avancé est que cette démocratisation de la société sera nécessairement accélérée et renforcée par la guerre, et que ce processus ne doit pas susciter d'inquiétudes puisque, selon l'auteur, les éléments fondamentaux constituant la culture et l'identité nationales anglaises seront préservés tout en se déployant sous de nouvelles formes.

Annexes

La première annexe (un autre texte de Orwell publié avant la guerre) devait donner quelques points de repère sur la pensée de l'auteur tout en permettant de dégager les spécificités du document principal. Il s'agit en effet de deux textes du même auteur, publiés à seulement quelques années d'intervalle et qui abordent les mêmes thèmes (la disparition des différences de classes ; la construction d'une alternative binaire entre socialisme et fascisme) avec toutefois quelques nuances. La question du conflit, politique mais également physique, conduisant à la dissolution des barrières de classes est en effet beaucoup moins marquée dans le texte de 1941, tandis que celle d'une identité nationale commune – objet de critiques et moqueries affectueuses mais en réalité célébrée – y est plus importante, signe sans doute d'une volonté de contribuer à la cohésion nationale.

L'annexe 2 présentait un extrait des « Postscripts » de l'écrivain anglais J. B. Priestley. Ce programme fut pour la première fois diffusé sur les ondes de la BBC le 5 juin 1940, au lendemain de l'évacuation de Dunkerque, dont Priestley contribua d'ailleurs grandement à façonner la légende autour du rôle des « petits bateaux ». Dans cette annexe, on peut lire, comme chez Orwell, l'idée que la démocratie britannique constitue bien le dernier rempart contre la barbarie fasciste, et un même discours d'espoir à visée mobilisatrice. On peut également voir là une construction de l'idée de démocratie reposant moins sur de grands hommes, théories ou systèmes politiques, que sur la mobilisation et la *common decency* des gens ordinaires. Mais, et on y reviendra, il est également possible de repérer des nuances entre le discours d'Orwell et celui de Priestley, ce dernier envisageant beaucoup plus explicitement la possibilité d'une défaite ou, plus exactement, d'un retour à la « stupidité et l'apathie » des années 1930, qui sont totalement éludées dans l'extrait d'Orwell.

L'annexe 3 était une lettre adressée par un député conservateur au journal *The Times*. Dans celle-ci, l'auteur souligne les vertus du système des *public schools* anglaises, présentées comme un « héritage » à conserver, car elles permettent, selon lui, de concilier excellence, pluralisme éducatif et égalité des opportunités. Mise en regard avec le document principal, cette lettre montre que la condamnation des barrières de « caste » était désormais très largement partagée et intégrée même dans le discours des conservateurs. Plus important encore, la démocratie – par opposition à la barbarie totalitaire – y est conçue comme reposant non simplement sur un système électoral ou politique, mais sur la possibilité pour chacun de changer socialement et culturellement de classe. Mais si cette lettre souligne le large déploiement d'un discours plus égalitariste, on y voit bien également les nuances très importantes entre différentes positions. S'il est, selon l'auteur de la lettre, souhaitable de permettre à ceux qui le pouvaient de s'élever, il n'est en effet pas question de remettre en cause l'existence d'une pluralité et d'une hiérarchie des « goûts », des « capacités » et, *in fine*, des classes.

Rappels méthodologiques

On offrira ici quelques rappels méthodologiques généraux, tout en incitant fortement les candidats à consulter les précédents rapports de jury, qui contiennent de nombreuses autres recommandations utiles. Les points évoqués ici ne visent pas à se substituer aux conseils prodigués dans les précédents rapports, mais simplement à rappeler ceux-ci tout en les complétant et les appliquant au document à l'étude cette année. Avant toute chose, on rappellera que l'exercice de la composition, tout comme d'ailleurs les autres épreuves du concours, ne s'improvise pas. D'où la nécessité pour les candidats de se préparer à cet exercice de façon régulière en utilisant les sujets des années précédentes, et de s'exercer à rédiger entièrement, de façon manuscrite, leurs développements en temps limité et dans des conditions proches de celles du concours. Un certain nombre de candidats semble cette année avoir rencontré des problèmes de gestion du temps, qui se sont manifestés par des copies incomplètes ou visiblement achevées dans l'urgence. Dans le même ordre d'idées, on peut déplorer qu'une grande partie des candidats n'aient que très peu utilisé les annexes. Celles-ci ne constituent pas le matériau premier de l'exercice, mais elles sont destinées à aider les candidats, et non à les mettre en difficulté. On reviendra sur ce point, mais les meilleures copies ont su utiliser ces annexes pour situer le document principal dans son contexte historique et intellectuel.

L'épreuve de composition s'apparente avant tout à un commentaire de texte. Au risque d'énoncer des évidences, on rappellera qu'une bonne analyse exige au préalable une compréhension fine et nuancée du document, qui requiert une lecture attentive afin d'éviter les contresens. Certains candidats ont ainsi cru qu'Orwell se livrait ici à une critique de l'égalitarisme et de l'homogénéisation culturelle et sociale de l'Angleterre – ce qui n'était pas du tout le cas. Si la grande majorité des candidats ont bien identifié l'enjeu principal du texte, à savoir le caractère positif et quasiment inéluctable de la disparition des barrières de classes, il était également indispensable de bien hiérarchiser les éléments du propos de l'auteur. Ainsi, si Orwell exprimait dans certains passages quelques critiques à l'encontre de la nouvelle culture de masse, il était fondamental de bien relever le caractère ironique et affectueux de celles-ci et de ne pas prendre certaines appréciations (« cultureless », « hypocrisy », « thoughtlessness », l. 60 & 74) au pied de la lettre, sans tenir compte du reste du texte, du style de l'auteur et surtout du contexte, qui expliquent que sous ces quelques piques se cachait en réalité une célébration de la permanence de la culture et de l'identité nationale anglaises. Une compréhension fine du sens général du document constitue le socle indispensable à tout travail ultérieur d'analyse, et on ne saurait trop conseiller aux candidats de ne pas se précipiter et de prendre le temps de s'assurer qu'ils ne partent pas sur une fausse piste.

On rappellera, de façon plus générale, que le document fourni constitue le point de départ et le socle de tout le travail des candidats. Quelques rares copies se sont cette année contentées d'évoquer brièvement le texte en introduction, pour ensuite l'abandonner dans le développement. Sans parler des digressions sur des points de détails ou des éléments dont la pertinence était discutable (la Magna Carta, ou le fonctionnement du parlement...), il n'était pas souhaitable de se livrer à des placages de connaissances sur la Seconde Guerre mondiale ou sur l'auteur, sans lien explicite avec le texte proposé. Ces éléments pouvaient pourtant s'avérer utiles, à condition de démontrer clairement en quoi ils éclairaient l'analyse du document. Le texte n'est à l'évidence pas un prétexte pour montrer ses connaissances. Analyses du texte et connaissances du contexte doivent être en permanence tressées

pour se nourrir mutuellement. Il convient également de ne pas utiliser le texte comme simple illustration à des grandes considérations générales sur la pensée d'Orwell ou l'histoire de la Grande-Bretagne durant la guerre. Le matériau premier du travail des candidats doit bien être le texte, qui doit être cité et commenté tout au long du développement. Concernant les citations, il est déconseillé de recopier de longs passages du texte. Non seulement cela représente une perte de temps, mais cela ne reflète en rien une réelle appropriation du contenu. Il est donc vivement recommandé de privilégier de courtes citations, de les situer précisément dans le texte en mentionnant les lignes, et de les intégrer de manière pertinente à son propos. Cette démarche permet de mettre en valeur les éléments les plus significatifs et d'en faire une base solide sur laquelle appuyer son analyse.

Le défaut inverse, celui de la paraphrase, ou d'une analyse purement rhétorique, du document, est plus fréquent. Or, l'exercice interdit de se cantonner à une simple reformulation d'un texte ou à une lecture stylistique de celui-ci. La première étape de l'analyse doit consister à identifier et hiérarchiser les moments clés de l'argumentation de l'auteur. Ici, Orwell développe l'idée selon laquelle les deux décennies précédentes ont été marquées par une démocratisation sociale et culturelle significative. Il conclut en affirmant que ce mouvement est appelé à se poursuivre après la guerre, dans une Angleterre débarrassée de ses barrières de classes, mais sans que ceci ne remette en cause les fondements de l'identité nationale. Une fois cette structure repérée, il est essentiel d'en dégager la visée et les stratégies argumentatives, mais – et c'est là tout l'enjeu de cet exercice – ceci ne peut se faire sans un travail précis de mise en contexte. En dessinant cette trajectoire d'une démocratisation inéluctable de l'Angleterre, Orwell vise ainsi à démontrer la compatibilité – et même la complémentarité – entre socialisme et patriotisme, de façon à mobiliser en faveur de l'effort de guerre. Rappelons au passage l'importance d'adopter la bonne distance critique face au texte. Quelques candidats ont ainsi eu tendance à s'approprier le texte, parfois sans utiliser de guillemets, et à reprendre certaines affirmations du texte comme des vérités, sans réellement les discuter ou même indiquer explicitement qu'il s'agissait des propos d'Orwell. A l'inverse, l'adoption d'une posture critique face au texte n'implique pas d'émettre une opinion sur le texte et son auteur, en se contentant d'en exposer les limites ou défauts supposés. S'il peut être utile d'évoquer certains angles morts de l'argumentation, il ne s'agit pas de proposer de jugement de valeur sur l'auteur et son intervention. Le meilleur moyen de parvenir à une réelle posture critique est, une fois encore, de faire dialoguer le texte avec son contexte culturel, intellectuel et politique. Bien qu'elle ne repose pas sur un programme défini, l'épreuve de composition requiert en effet un solide bagage sur l'histoire et la culture des mondes anglophones, indispensable à tout futur professeur agrégé. Ce socle de connaissances permet non seulement de situer le texte dans les débats de son temps et d'en saisir les enjeux implicites, mais aussi d'en faire un prisme à travers lequel mieux comprendre les tensions et dynamiques propres à son contexte de production. Ce travail se situe à plusieurs niveaux.

Il s'agit tout d'abord d'apporter des éclaircissements contextuels qui permettent de mieux comprendre le document, et de lever certains implicites. Il faut ici aux candidats imaginer qu'ils aient à expliquer ce texte à un lecteur parfaitement anglophone, mais qui n'aurait pas de connaissance particulière sur l'histoire et la culture britanniques. Le texte fourmillait de références et il n'était à l'évidence pas possible de toutes les éclaircir, mais les candidats devaient démontrer leur capacité à choisir et à expliciter les plus pertinentes afin d'éclairer les arguments d'Orwell. On pouvait par exemple apporter des éclairages sur la création de la BBC, mentionnée à plusieurs reprises par Orwell, et dont un extrait de programme

figurait également en annexe 2, afin de rappeler le rôle crucial joué par cette institution dans la construction d'une « nouvelle » identité nationale plus homogène et d'une culture commune durant l'entre-deux-guerres et pendant le Blitz. On pouvait plus généralement tenter d'apporter des éléments d'éclaircissement sur la très forte stratification sociale et culturelle de la Grande-Bretagne avant la Première Guerre mondiale et l'atténuation de celle-ci au cours des années 1920 et 1930 – ce qui ne devait néanmoins pas empêcher les candidats d'apporter des nuances au propos d'Orwell sur la disparition des barrières de classes. D'innombrables références se prêtaient à des explicitations : pourquoi le match de cricket entre Eton et Harrow (l. 78) serait-il voué à disparaître et en quoi était-ce lié à l'argument principal de l'auteur ? Quelle serait la portée symbolique d'une transformation des « country houses » en colonies de vacances (l. 78) ? A quels types d'espace et à quels phénomènes urbains et sociaux de l'entre-deux-guerres Orwell fait-il référence lorsqu'il évoque la construction de logements sociaux ou les banlieues de Slough, Dagenham ou Barnet (l. 54) ? Quelles sont les spécificités des *public schools* anglaises, mentionnées dans l'annexe 3, et pourquoi l'auteur se sent-il obligé de défendre ces institutions ? On pourrait poursuivre ainsi longtemps, ce qui montre combien le texte devait permettre aux candidats de montrer leur familiarité avec la période et l'aire culturelle ici envisagées, tout en veillant bien évidemment à utiliser ces connaissances non pas de façon « plaquée », mais bien en vue d'éclairer le texte et de donner de la profondeur à leurs analyses.

Ce travail de contextualisation doit également permettre, quels que soient le document et l'auteur, de replacer le document dans sa période précise de production et ainsi d'éclairer les enjeux auxquels il répond. Il s'agissait ici, bien entendu, d'un contexte de guerre, auquel il était explicitement fait référence dans le document, et plus particulièrement de la période cruciale du Blitz (septembre 1940-mai 1941). Si la guerre n'était explicitement mentionnée que dans le dernier paragraphe du document, elle fournissait la toile de fond de tout l'argument d'Orwell. Il était ainsi nécessaire de voir ce document comme le fruit d'un contexte militaire extrêmement tendu (la Grande-Bretagne et son empire, en ce début d'année 1941, sont les derniers remparts face aux forces de l'Axe) et impliquant de nombreux sacrifices pour la population civile (bombardements, rationnement). Mais cette période de sacrifices, voire d'assiégement, est également marquée par une unité nationale beaucoup plus forte ainsi que par la rapide dissémination des idées sociales-démocrates. Les candidats devaient ainsi mobiliser leurs connaissances sur une période-clé de l'histoire britannique afin d'inscrire le document dans un contexte bien précis et ainsi permettre d'expliquer la visée principale du document, à savoir de montrer que socialisme et patriotisme n'étaient pas opposés mais au contraire, selon Orwell, indissociables.

Le travail de contextualisation doit également permettre de mettre à jour certains angles morts du document, c'est-à-dire des éléments de contexte qui sont peu ou pas mentionnés, afin là encore d'éclairer les stratégies de l'auteur. Il était ici particulièrement pertinent d'évoquer les grandes souffrances sociales et la nette polarisation politique de la Grande-Bretagne suscitées par la dépression économique dans les années 1930, totalement évacuées dans le texte mais en revanche évoquées assez clairement dans le « Postscript » de Priestley. Cet apport de contexte et le repérage de cette curieuse absence fournissaient un élément clé d'analyse critique de la visée patriotique du texte, qui passe sous silence pour des raisons stratégiques les crises et souffrances des années 1930 pour peindre un tableau très optimiste de l'évolution sociale et économique des vingt dernières années.

Le travail de contextualisation doit, enfin, permettre de replacer le document dans une tradition intellectuelle et un débat politique plus large. L'auteur du texte était connu de la grande majorité des candidats, qui ont dans l'ensemble su correctement identifier son positionnement politique. Les meilleures copies ont ainsi bien replacé ce texte non seulement dans la tradition d'opposition de l'auteur au fascisme et à différents types de totalitarismes, mais aussi dans une plus longue histoire de dénonciations des inégalités (notamment dans *The Road to Wigan Pier*). Afin que ce travail de contextualisation soit utile à l'analyse, il était indispensable que celui-ci ne figure pas simplement en introduction, comme cadre général du document, mais qu'il soit utilisé tout au long du développement pour voir comment s'articulaient, dans ce texte précis, dénonciation du fascisme et célébration de la disparition progressive des barrières de classes. Mais même lorsque l'auteur n'est pas connu des candidats, les connaissances sur le contexte doivent leur permettre de rattacher le document à un courant de pensée ou une tradition politique, tout en en dégageant les spécificités.

Les candidats pouvaient également s'appuyer sur les annexes qui devaient leur permettre de voir le document comme une manifestation parmi d'autres de la remise en cause croissante des privilèges et barrières de classes durant cette période, tout en mettant en évidence des nuances très importantes entre différentes positions. L'annexe 3 permettait par exemple de montrer que chez les conservateurs, la célébration d'une plus grande égalité des opportunités pouvait tout à fait s'accompagner d'une condamnation d'une société nivelée et sans classes. Il convient ainsi de considérer le document non pas comme une simple intervention isolée, mais comme une prise de position spécifique au sein d'un débat plus vaste, inscrite dans un contexte historique précis. Texte et contexte doivent entretenir une relation dynamique : si le contexte éclaire la compréhension du document, ce dernier agit également comme une lentille révélatrice, mettant en lumière les enjeux, tensions ou aspirations d'une époque. Ici, le texte donnait à voir comment la lutte contre l'Allemagne nazie et l'espoir d'une société plus juste s'alimentent mutuellement. On perçoit ainsi combien la promesse de jours meilleurs constitue un puissant levier de mobilisation collective, tout autant que la façon dont la Seconde Guerre mondiale, et l'expérience du Blitz en particulier, nourrissent l'espoir d'une société réellement démocratique une fois la paix revenue.

Dernier rappel méthodologique, au niveau de la forme et notamment de l'introduction. Un certain nombre de copies ont su proposer des introductions efficaces et précises. Soulignons toutefois qu'il n'est pas utile, au stade de l'introduction, de multiplier les points de références à des éléments précis de contexte, qui seront plus pertinents dans le développement. L'introduction doit avant tout proposer une présentation globale des arguments du texte et des enjeux qu'il soulève. Un précédent rapport évoquait la structure d'un « triangle inversé » pour la structuration de l'introduction. Nous reprenons à notre compte ce conseil. Il n'est en effet pas souhaitable de débiter l'introduction par une présentation très descriptive du document (« This text is taken from... » ; « this text was published in... »), non seulement pour des raisons d'élégance, mais surtout car l'introduction doit démontrer, dès son entame, que le texte est bien resitué dans un cadre plus large de questionnements, controverses, ou problématiques spécifiques. L'utilisation d'une accroche citationnelle peut également s'avérer hasardeuse, et court le risque d'être hors-sujet, à moins d'avoir mémorisé un très large éventail de citations. Il semble ainsi plus pertinent de débiter par la présentation du cadre historique dans lequel se situe le document (l'entre-deux-guerres et le Blitz, ici), puis de resserrer sur les courants d'idées, débats et enjeux *spécifiques* à cette période et dans lesquels ce document s'insère (ici comment la

question des inégalités de classes de la société britannique vient percuter l'exigence d'une mobilisation totale de la population, dans le contexte des attaques de l'Allemagne nazie). Une fois ce cadrage effectué, alors les candidats doivent présenter avec précision la nature du document grâce aux indications du paratexte et à leurs propres connaissances, les principaux traits de l'argumentation développée, ainsi que les visées de celle-ci. Ceci doit logiquement aboutir à la formulation d'une problématique, élément sur lequel nous revenons dans la partie suivante, suivie de l'annonce du plan du développement, présenté de façon concise et claire. Dernier point sur la forme : quelques candidats ont visiblement éprouvé quelques difficultés avec l'emploi des temps. Ceci ne doit pas poser de difficultés majeures, mais rappelons toutefois qu'en anglais, l'écriture au présent pour relater des faits passés n'est pas acceptée dans ce type d'écrit à visée académique, et qu'il faut donc employer le prétérit (« In 1941, Britain was faced with... »), et éventuellement le *pluperfect*. En revanche, c'est bien le présent qui doit être utilisé lorsqu'il s'agit de commenter le texte (« Orwell argues here that... »).

Éléments de problématisation et d'analyse

Pour rappel, la problématique d'un commentaire doit structurer tout le développement et se doit d'être explicite. Elle doit, surtout, être précise et spécifiquement adaptée au document à l'étude. En d'autres termes, les problématiques « passe-partout » qui peuvent être plaquées sur n'importe quel document (« to what extent is this document convincing? », « what are the objectives of the author ? ») sont tout à fait insatisfaisantes, tout comme les problématiques qui évacueraient le texte (« how did the Second World war change British society? ») Il ne s'agit pas non plus, comme on l'a souligné précédemment, d'émettre un jugement de valeur sur le texte, ni même de souligner le caractère « subjectif » du document, ce qui ne saurait constituer le fil conducteur d'une analyse convaincante. Les formules du type « I will wonder whether Orwell's depiction of social change in the UK is accurate / biased » sont donc inopérantes. Inversement, une approche trop descriptive ou vague du document (« How does Orwell depict social change in the past two decades ? ») ne permet pas d'entrevoir les points saillants de l'analyse à venir.

Tout en restant relativement synthétique, une bonne problématique doit donc permettre de dégager le point central du document, tout en le replaçant dans un contexte plus large, en analysant ses visées, ou en montrant quel éclairage il apporte sur une discussion particulière ou une évolution historique. En croisant le document et les annexes, on pouvait ainsi mettre en évidence que chez Orwell, comme beaucoup d'autres, l'expérience de la Seconde Guerre mondiale, et du Blitz en particulier, invite à une profonde restructuration du pays dans le sens d'une démocratisation en profondeur (pas seulement politique, mais sociale, éducative et culturelle). Mais l'on pouvait également, dans l'autre sens, analyser ce discours sur la démocratisation à venir comme un puissant outil de mobilisation et de contribution à la cohésion nationale.

On pouvait ainsi imaginer des formules du type : « How does Orwell's depiction of a continuous process of social progress and cultural homogenisation serve as a call for both patriotic mobilisation and radical social reform? ». On peut également choisir de voir le texte comme le reflet spécifique d'une tendance plus large : « Orwell's depiction of an ever more culturally unified England illustrates how the Blitz was a pivotal moment in the development of a new, more egalitarian, vision of English identity and democracy ». On peut également s'autoriser à découper la problématique en deux phrases, et des

tournures plus assertives, tant que la problématique du commentaire demeure relativement concise et tout à fait explicite : « In this text written at the onset of the Blitz, Orwell describes a continuous and seemingly inexorable process of social progress. This analysis will argue that this unexpectedly optimistic portrayal of a period more commonly associated with economic depression and unemployment can be understood as a proposal to reconcile patriotism and socialism ».

1. Progrès social

Le texte est indéniablement marqué de l'ombre du discours du progrès, que l'on n'attend pas forcément de la part d'un auteur socialiste au sortir des années 1930. Orwell présente dans ce texte une analyse de l'atténuation des barrières de classes fondée non pas sur la disparition des petits bourgeois et une polarisation croissante de la société, mais bien au contraire sur une homogénéisation « vers le milieu » et la disparition progressive des prolétaires. Il était d'ailleurs souhaitable que les candidats s'arrêtent sur la description très stéréotypée et assez dépréciative de ces derniers (que les lecteurs plus assidus d'Orwell ont pu contraster avec la volonté de l'auteur dans *Wigan Pier* de leur rendre leur dignité). L'avènement d'une société plus démocratique est décrit dans le texte de 1941 comme le fruit, non pas d'un essor des antagonismes et de la lutte sociale, et on pouvait d'ailleurs souligner le rôle très marginal attribué à la lutte syndicale et politique dans cet extrait. Au contraire, l'homogénéisation sociale et culturelle de l'Angleterre est ici saisie sous l'angle du développement presque naturel d'un lissage inéluctable des conditions et des goûts sous l'effet des transformations économiques et du progrès technique.

Orwell dresse à l'évidence un portrait très optimiste d'une nation de plus en plus apaisée, marquée par des progrès technologiques, matériels et sociaux continus au cours des vingt années qui viennent de s'écouler. Il n'est ici pas question de grève générale, de Grande dépression, de « Hunger marches ». Ce tableau peut surprendre, tant il semble aux antipodes des conditions de vie décrites par Orwell dans *The Road to Wigan Pier*, et plus généralement de l'atmosphère de crise politique et sociale dans laquelle baigne la Grande-Bretagne des années 1930. Non seulement la vision est idyllique, mais le conflit et la politique y sont systématiquement évacués, que ce soit dans les évolutions passées (le progrès est avant tout technique et naturel) ou à venir (la victoire contre l'Allemagne donnera forcément naissance à une société égalitaire). Cette minoration des antagonismes doit se lire à l'aune du contexte de guerre durant lequel Orwell écrit, et qui exige de mettre de côté les conflits passés pour s'unir contre l'ennemi.

Afin de restituer la spécificité de ce discours du progrès tout en l'ancrant dans une période très précise de l'histoire britannique, et même du développement de la pensée de l'auteur, il était utile de se référer aux annexes afin de repérer les contours, résonances et variations du discours associant progrès et abolition des barrières de classes. Les candidats pouvaient ainsi noter la différence majeure entre le document principal et l'annexe 1, du même auteur et écrit seulement quelques années plus tôt, mais dans lequel la disparition des barrières de classes ne pourrait advenir que suite à la mise en place d'un gouvernement « réellement révolutionnaire » et à l'issue victorieuse d'une lutte – potentiellement « physique » – entre les dominants et les dominés. Il était crucial, pour bien mettre en lumière ce contraste, que les candidats prennent en compte le contexte de la guerre, qui explique en grande partie la vision beaucoup plus irénique développée par Orwell dans *The Lion and the Unicorn*, dont la visée est précisément d'œuvrer à la cohésion nationale face à la menace fasciste qui en 1941, est clairement

identifiée comme venant de l'extérieur, là où en 1937, la possibilité d'un fascisme britannique (Oswald Mosley et la British Union of Fascists) était encore tout à fait plausible.

2. Une culture commune.

Les meilleures analyses ont su saisir les spécificités et angles morts de ce discours du progrès social. Il est en effet ici moins question des conditions sociales économiques matérielles que d'une forme d'homogénéisation culturelle, saisie à travers différents phénomènes : la lecture, la radio, l'habillement, l'accent, la nourriture, et plus généralement les « goûts, habitudes, manières et points de vue » (*tastes, habits, manners and outlook* », l. 43). Si le deuxième paragraphe évoque la persistance d'inégalités économiques très fortes, celles-ci sont presque évacuées dans le reste du texte pour se concentrer sur la propagation des « idées et habitudes » (« *ideas and habits* », l. 16) de la classe moyenne *anglaise* vers le bas. Il était au passage important de relever ici le périmètre restreint de l'aire politique et culturelle ici considérée. Il n'est en effet question que de l'Angleterre, bien que le titre de l'ouvrage fasse référence à deux symboles héraldiques présents sur les armoiries royales depuis l'union des couronnes anglaises et écossaises en 1603. Si cette question n'était sans doute pas l'élément central du texte, il était souhaitable que les candidats puissent démontrer leur capacité à avoir une lecture suffisamment attentive à la précision des termes pour relever cette singularité, qui pouvait d'ailleurs surprendre dans un texte visant à promouvoir une forme d'unité nationale.

Le texte propose une longue liste d'éléments culturels très spécifiques à l'Angleterre, qu'il convenait d'éclaircir au moins en partie (« *the new red cities of Greater London* », l. 70 ; « *Eton and Harrow match* », l. 78) afin de bien saisir toute la portée symbolique des références mobilisées et du processus décrit par Orwell. Derrière la grande diversité et l'apparente banalité des phénomènes décrits se cache en effet selon l'auteur une seule et même logique. L'avènement de la radio, du magnétophone et des piscines publiques est lié à la disparition des privilèges de classes, à la mise en place d'une nouvelle organisation sociale et à la création d'une culture véritablement commune. Il était ainsi souhaitable de souligner le choix singulier opéré par Orwell qui décide, au moment où les bombes pleuvent sur la Grande-Bretagne, d'écrire sur les piscines et le pudding. Mais c'est bien entendu parce que derrière la banalité de la boîte de conserve ou de tous les phénomènes représentatifs d'une nouvelle culture commune, se logent des enjeux beaucoup plus importants : la persistance de l'anglicité, l'avènement d'une société plus juste, la mobilisation contre le nazisme.

La culture et l'identité anglaises s'incarnent ici à travers une accumulation d'artefacts, de phénomènes météorologiques et de phénomènes sociaux en apparence anodins mais qui sont le ciment de la nation. On pouvait aller plus loin encore dans la mise à jour des rouages de la dynamique d'un texte qui navigue constamment entre le trivial et des enjeux beaucoup plus cruciaux, en soulignant qu'au fond ce qui distingue l'identité nationale anglaise telle qu'elle est présentée ici, c'est précisément son caractère évanescent et sa résistance à la formalisation. On pouvait d'ailleurs souligner combien c'est là un trait fréquent de ce type de discours, depuis au moins le XVIII^{ème} siècle, que de célébrer une culture anglaise gentiment hypocrite, rétive à l'intellectualisation mais, au fond, profondément *decent*. Ceci en opposition à d'autres identités ou cultures nationales continentales (hier la France, ici l'Allemagne, demain l'URSS) supposément plus enclines à la théorisation, et ainsi plus propices au dogmatisme, à l'aveuglement idéologique et l'embrigadement. C'est précisément cet anti-intellectualisme et cet

attachement aux « petits riens » qui rend l'Angleterre si « douce » (*gentle*) et, comme il le développe dans un autre passage du même ouvrage, qui explique « la haine anglaise pour les guerres et le militarisme » (« the English hatred of war and militarism », p. 41).

3. Socialisme et patriotisme

Le plus important restait de bien dégager les visées d'un document décrivant une identité et une culture anglaises ayant subi de profondes mutations au cours des vingt dernières années, tout en conservant une même essence. Cette dialectique entre renouvellement et permanence pouvait ainsi être interprétée comme la clé de voûte d'un discours associant patriotisme et socialisme. Orwell laisse ainsi entendre qu'il est juste et souhaitable de s'engager pour la défense d'une société de plus en plus égalitaire mais aussi que la mobilisation et l'effort de guerre ne peuvent se concevoir sans une accélération de la disparition des privilèges. On voyait là, ainsi que dans les annexes, la façon dont l'expérience du Blitz donnait un fort coup d'accélérateur à la condamnation des inégalités et ouvrait la porte à un projet politique de réforme en vue d'une société plus juste.

Il était d'ailleurs souhaitable de mettre au jour les parallèles entre le document et ses annexes. On peut lire dans les différents documents une même opposition entre barbarie (nazie et fasciste) et « civilisation ». L'important restait de bien mettre en évidence que cette « civilisation » (annexe 2), dont la Grande-Bretagne (ou l'Angleterre chez Orwell) serait la garante, repose désormais avant tout sur la possibilité pour chacun de transcender ses origines de classe et de partager une même culture et identité nationales. Ainsi, même sous la plume d'un député conservateur (annexe 3), on retrouve une acception très large de ce qu'est une « vraie démocratie » (« a true democracy »), qui ne saurait être considérée uniquement sous l'angle étroitement électoral, mais qui doit au contraire être sociale et éducative, et offrir la possibilité à chacun, en théorie, de s'affranchir des barrières et des hiérarchies de classes. On pouvait ainsi replacer ces différents textes dans une longue tradition de discours sur la singularité, et la supériorité, de la « civilisation » anglaise ou britannique, tout en notant cette inflexion démocratique, dans le contexte de la Seconde Guerre mondiale.

Mais on pouvait également souligner les variations importantes entre ces prises de position, puisque là où le discours d'Orwell est centré sur le caractère inéluctable et souhaitable de l'homogénéisation culturelle de l'Angleterre, le député conservateur insiste au contraire très explicitement sur la « variété infinie » (« infinite variety ») des « goûts et compétences » (« tastes and capabilities ») et sur les dangers d'une société « sans classe » (« classless »). On pouvait également souligner combien chez Orwell, la démocratisation de la société anglaise tout autant que la victoire militaire semblent quasiment inéluctables, tandis que chez Priestley au contraire, la possibilité d'un échec (là encore, tant politique que militaire) est bien plus nettement mise en avant. Là où l'extrait d'Orwell pouvait ainsi sembler assez réconfortant dans sa foi en l'inéluctabilité du progrès et de la victoire finale, celui de Priestley posait au contraire une alternative très nette entre deux positions, qui décideront de la survie de la « civilisation » – ou bien de sa disparition.

Nul consensus donc, mais tout de même une nette inflexion des discours et positionnements politiques en 1940, année durant laquelle l'expérience du Blitz exige à la fois des sacrifices et de nouveaux horizons. Il ne s'agit en effet pas simplement pour Orwell de construire le récit d'une nation unie, il faut

également proposer un espoir. Les efforts et sacrifices de chacun seront récompensés par la création d'une société plus juste, dans laquelle les privilèges seront abolis. La participation pleine à l'effort de guerre et la victoire sont ainsi indispensables à l'avènement du « socialisme démocratique » défendu par Orwell. Mais inversement rassure-t-il certains esprits inquiets, cette société plus égalitaire ne menace en rien l'anglicité. Les privilèges de classes sont inexorablement appelés à disparaître, mais l'Angleterre, même transformée au point d'être méconnaissable, se caractérise par sa résilience, quelles que soient les crises (économiques, militaires) et les profondes transformations (culturelles, sociales). En dessinant la trajectoire d'une société anglaise toujours plus égalitaire et enfin débarrassée de ses barrières de classes, Orwell promet d'une certaine façon que la mobilisation et l'effort de guerre seront nécessairement récompensés en cas de victoire, si tant est que les efforts soient justement partagés. Socialisme et patriotisme, en somme, ne sont pas antinomiques, mais sont bien au contraire complémentaires et indispensables l'un à l'autre. Comme de nombreux autres auteurs et hommes politiques durant le Blitz, Orwell propose ici un grand récit unifiant, qui se veut à la fois rassérénant et exaltant.

Il n'était pas attendu des candidats qu'ils développent tous ces points dans le détail, mais les meilleures copies sont celles qui sont parvenues à proposer une solide contextualisation et des interprétations fines d'un texte dont le propos général pouvait sembler simple mais dont l'inscription dans une tradition politique, comme les visées politiques, étaient plus délicates à dégager. Nous espérons que les quelques remarques qui précèdent fourniront aux futurs candidats des armes méthodologiques qui pourront les assister dans la préparation d'un exercice qui requiert une solide préparation, tant sur le plan de la méthode que sur celui de l'acquisition de connaissances sur la culture et l'histoire des mondes anglophones.

Rapport établi par Arnaud Page avec la commission de civilisation

3.2. Seconde partie de l'épreuve de composition : exercice de traduction

Introduction

Nous rappelons tout d'abord le cadre officiel de l'épreuve de composition de ce concours, et notamment l'arrêté du 28 juin 2016¹, qui stipule que « [l]a seconde partie consiste, au choix du jury : – soit en une traduction en français d'une partie du texte retenu par le candidat pour la première partie de l'épreuve ; – soit en un ou plusieurs exercices linguistiques en français prenant appui sur ce même texte » . Dans le cadre de la session de 2025 de l'agrégation externe spéciale docteurs, la deuxième partie de l'épreuve de composition consistait en un exercice de traduction, et plus particulièrement de version.

Le jury a constaté l'absence de copies blanches mais a remarqué que plusieurs copies avaient omis certains segments à traduire. Ces oublis sont lourdement pénalisés et nous conseillons aux candidats de relire phrase après phrase leur traduction pour éviter cet écueil. De manière générale, le jury

¹ <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032938522>

encourage les futurs candidats à s'entraîner à la traduction de textes de tous types, car de nombreux écarts de niveau ont été constatés d'une copie à l'autre.

Enfin, rappelons que la traduction ne doit pas être traitée sur la même copie que le commentaire. Il est clairement noté dans la consigne que « Vous rendrez deux copies distinctes pour chacune des deux parties du sujet que vous aurez choisi. ».

Recommandations méthodologiques

Le jury rappelle qu'il n'est pas nécessaire de connaître les œuvres desquelles sont issus les passages à traduire pour proposer une traduction satisfaisante. La traduction d'un texte nécessite une préparation essentielle en amont, afin d'en comprendre les enjeux et de ne pas commettre d'impairs. Le jury encourage les candidats à bien prendre le temps de lire le passage et le contexte dans lequel il s'inscrit. De plus, le jury rappelle que la traduction ne doit absolument pas se faire mot à mot mais doit plutôt prendre en compte le sens global du passage, tout en respectant au maximum les choix stylistiques de l'auteur. Le jury a également fait le constat de copies qui proposaient plusieurs traductions pour certains segments laissées supposément à la discrétion des correcteurs. Il est donc important de rappeler qu'un candidat qui ne saurait faire des choix de traduction clairs et définitifs verrait sa copie pénalisée.

Les deux sujets ont fait l'objet de traitements volontairement différents pour donner aux candidats le maximum de pistes possibles

I Version associée au texte de littérature

Passage à traduire

Lying in the pitiless sun, shoulder to shoulder, head to feet, were hundreds of wounded men, lining the tracks, the sidewalks, stretched out in endless rows under the car shed. Some lay stiff and still but many writhed under the hot sun, moaning. Everywhere, swarms of flies hovered over the men, crawling and buzzing in their faces, everywhere was blood, dirty bandages, groans, screamed curses of pain as stretcher-bearers lifted men. The smell of sweat, of blood, of unwashed bodies, of excrement rose up in waves of blistering heat until the fetid stench almost nauseated her. The ambulance men hurrying here and there among the prostrate forms frequently stepped on wounded men, so thickly packed were the rows, and those trodden upon stared stolidly up, waiting their turn.

She shrank back, clapping her hand to her mouth, feeling that she was going to vomit. She couldn't go on. She had seen wounded men in the hospitals, wounded men on Aunt Pitty's lawn after

the fighting at the creek, but never anything like this. Never anything like these stinking, bleeding bodies broiling under the glaring sun. This was an inferno of pain and smell and noise and hurry–hurry–hurry! The Yankees are coming! The Yankees are coming!

Margaret Mitchell, *Gone With the Wind*, 1936. Part 3, chap. XX. Alma Classics, 2023, 289-291.

Remarques préliminaires

Le passage à traduire est un extrait de *Gone With the Wind* (1936) de Margaret Mitchell. Tiré de la troisième partie du roman, le texte est une description de blessés lors du siège d'Atlanta pendant la Guerre de Sécession.

Le texte ne présente pas de difficultés particulières de compréhension mise à part peut-être la dernière phrase qui pouvait être comprise comme un cri d'alarme unique annonçant l'arrivée imminente des soldats de l'Union, alors qu'à la lecture du reste du texte, il est évident qu'il s'agit de cris répétés. Lire l'ensemble du texte était donc nécessaire avant de se lancer dans la traduction.

Le jury a eu le sentiment que la plupart des candidats n'a pas eu de mal à comprendre le texte (un seul candidat a rendu un devoir incomplet), et certains étaient même relativement bien formés à l'exercice de la traduction. Plusieurs copies ont proposé un travail de traduction fin et pertinent.

Le jury n'a relevé que peu d'omissions, ce qui s'explique peut-être par l'absence de difficultés lexicales majeure, mais témoigne aussi d'une lecture attentive du texte de la part des candidats.

Ce qui a départagé les candidats était avant tout la justesse et l'idiomatisme de la traduction, et, ce qui va de soi, la maîtrise de la grammaire du français. Dans certains cas, cette maîtrise était beaucoup trop approximative pour permettre un travail de qualité.

Le lexique

Le lexique n'étant pas particulièrement technique, le jury attendait des candidats qu'ils fassent preuve d'une certaine précision dans leurs choix de termes. Si *Tracks* (l. 8), *sidewalks* (l. 8), *stretcher-bearers* (l. 11) étaient ainsi correctement traduits dans la plupart des copies (l'orthographe de « trottoirs » était, dans certains cas, erronée), d'autres termes ont posé davantage problème.

C'est le cas, par exemple, de *creek* (l. 18), les candidats choisissant souvent la facilité du calque (« crique ») au lieu de chercher une solution plausible, compatible avec le contexte (les combats n'ayant probablement pas eu lieu en bord de mer).

Si, dans d'autres cas, la signification du mot anglais était connue, sa restitution était parfois trop approximative : par exemple, « recouvraient » ne reprend pas l'idée d'agencement ordonné dénotée par *lining* (l. 8) et « s'alignait » est beaucoup trop actif. De même « de-ci, de-là » ne restitue pas l'urgence de *hurrying here and there* (l. 13).

Les candidats ont également eu du mal à rester fidèles au registre du texte. Ainsi l'intensité de la douleur était souvent perdue dans la traduction des termes *stiff* (l. 9), *writhed* (l. 9), *groans* (l. 10),

« tendus », « gesticulaient » et « soupirs » étant des sous-traductions. De même, *stolidly* (l. 14) ne pouvait être traduit par « stoïquement » qui suggère une forme de maîtrise de soi volontaire qui n'est pas compatible avec le contexte d'abattement généralisé.

Les collocations

Si la plupart des candidats ont su éviter les contre-sens, beaucoup d'entre eux ont eu plus de mal avec les collocations. Le jury rappelle que, dans le cadre de l'agrégation et à ce niveau d'exigence, le respect de l'idiomatisme en traduction est essentiel. Il est donc indispensable que les candidats consacrent une relecture attentive de leur traduction aux collocations employées.

Dans le cas des adjectifs *pitiless* (l. 7) et *glaring* (l. 19), et du verbe *broiling* (l. 19), le sens était souvent bien respecté mais les termes choisis ne formaient que trop rarement des collocations acceptables avec le nom « soleil » (« le soleil chaud », « le soleil torride », etc.).

De même, les traductions proposées pour les termes dénotant une position dans l'espace ne convenaient que rarement : « gisant » (pour *lying* (l. 7)) était plus adapté pour un blessé que « allongé » ou « couché », et si « s'étiraient » pouvait traduire *stretched out* (l. 8), ce verbe devait alors prendre « les rangées » comme sujet et non « les blessés ». De même, les verbes de mouvement *hovered* (l. 10) et *crawling* (l. 10) ont posé problème, « planaient » et « rampant » ne pouvant guère s'appliquer à des mouches. À la difficulté du verbe *crawling*, il faut bien entendu ajouter celle liée à la préposition « in » dans *in their faces* (l. 10), qui devait être traduite de manière à s'accorder avec la solution retenue pour *crawling* : par exemple « sur » avec « se posaient sur leur visage ».

On notera toutefois que les expressions *shoulder to shoulder* (l. 7) et surtout *head to feet* (l. 7) ont dans l'ensemble été bien traduites, ce que le jury a apprécié.

Les syntagmes nominaux (SN) complexes

Les SN complexes ont révélé des lacunes méthodologiques de la part des candidats, nombre d'entre eux se contentant de calques plus ou moins maladroits. Dans le cas de *screamed curses of pain* (l. 11), *curses of pain* ne pouvait être traduit par « des jurons de douleur », et une transposition s'imposait : le nom « curses » étant traduit par le verbe « juraient », qui pouvait être coordonné au verbe « hurlaient », traduction du participe passé employé comme adjectif *screamed* : « partout des hommes juraient et hurlaient de douleur ». Il fallait alors faire attention à la traduction de la subordonnée *as stretcher-bearers lifted men* qui ne pouvait pas être rendue par « tandis que les brancardiers soulevaient des hommes », le déterminant indéfini « des » donnant l'impression que les hommes emportés par les brancardiers sont différents de ceux qui poussent des cris de douleur.

Le jury tient à rappeler que face à de telles expressions, les candidats doivent avoir recours à des transpositions voire à des étoffements, le caractère synthétique de telles expressions ne pouvant que très rarement être conservé dans la langue cible. Cela ne veut bien évidemment pas dire que les candidats sont libres de réécrire le texte, mais que déplier des expressions aussi synthétiques permet bien souvent de gagner en idiomatisme.

Temps et aspects

Le texte proposé ne présentait pas de difficultés particulières en termes de temps et d'aspect. Si l'essentiel des verbes du texte étaient conjugués au prétérit simple, ceux du premier paragraphe ne pouvaient être traduits par des verbes au passé simple, le pluriel de leurs compléments (*rose up in waves* l. 12, *stepped on wounded men* l. 13), ou la présence de l'adverbe *everywhere* (l. 9) interdisant toute interprétation de ces verbes comme faisant référence à des procès uniques. Leur caractère répété nécessitait donc l'utilisation d'un imparfait.

Lorsque la narration reprend dans le second paragraphe avec *she shrank back* (l. 16), le passé simple est de rigueur.

L'emploi du subjonctif a pu également être approximatif dans certaines copies. Dans la complétive « attendaient que vînt leur tour » pour *waiting their turn* (l. 14), le subjonctif est obligatoire, « attendre » étant un verbe qui exprime quelque chose de l'ordre de la volonté ou du désir.

Dans le cas de « rien qui ressemblât » pour *never anything like* (l. 18), le subjonctif se trouve dans une subordonnée relative. Le subjonctif est préférable à l'indicatif car l'antécédent est indéterminé du fait de la négation (le choix de l'indicatif indiquerait que l'existence du référent de l'antécédent est présumée, « rien qui ressemblât à cela » vs. « rien qui ressemblait à cela »).

Syntaxe

Le texte comportait de nombreuses subordonnées adverbiales non-finies qui ne présentaient pas de difficultés particulières de traduction, les formes en -ing pouvant souvent être traduites par un participe présent : « gisant » pour *lying* (l. 7), « bourdonnant » pour *buzzing* (l. 10), « attendant » pour *waiting* (l. 14), « sentant » pour *feeling* (l. 16).

De nombreux candidats ont toutefois eu tendance à confondre les participes présents, qui ne s'accordent pas en genre et en nombre, avec les adjectifs verbaux, qui eux s'accordent : on pense notamment à « *ces corps puants et macérants sous un soleil de plomb » (*pour these bleeding stinking bodies broiling under the glaring sun* (l. 18-19)), où « puants » s'accorde avec « corps » mais où « macérant » conserve son caractère verbal et ne s'accorde pas – indépendamment du fait que « macérer » n'est pas une traduction acceptable de « broil ».

Les juxtapositions du texte pouvaient être maintenues en français : *shoulder to shoulder, head to feet* (l. 7), *of sweat, of blood, of unwashed bodies, of excrement* (l. 11-12). Dans le cas de cette dernière, il fallait simplement faire attention à proposer une traduction cohérente : on pouvait écrire « l'odeur de sang, d'excréments, etc. » ou « l'odeur du sang, des excréments, etc. », mais on ne pouvait passer d'une interprétation (une odeur qui rappelle celle du sang, des excréments, etc.) à l'autre (une odeur provenant du sang, des excréments, etc.) en cours de route.

Il fallait être attentif au parallélisme de certaines structures (répétition de *everywhere...* *everywhere...* (l. 9-10), de *wounded men... wounded men...* (l. 17) ou de *never anything like...* (l. 19)), et la plupart des candidats ont su les conserver (« partout des nuées tournoyaient... partout des hommes hurlaient » et non « partout des nuées de mouches... partout il y avait du sang... »).

Nombre

Le jury a relevé un certain flottement s'agissant de l'emploi du singulier et du pluriel dans les copies. Dans certains cas, cela est certainement dû à un manque d'attention mais dans d'autres, cela relève d'une erreur de grammaire.

Ainsi *the car shed* (l. 8) a souvent été traduit par « les abris des voitures », alors que *shed* est de toute évidence au singulier. A l'inverse, « voitures » requiert un pluriel dans « le hangar à voitures » : il s'agit d'un unique hangar abritant vraisemblablement plusieurs voitures de train ou wagons.

De même, si *head to feet* (l. 7) pouvait se traduire par « tête contre pieds », « tête » ne pouvait être mis au pluriel sans suggérer une disposition des blessés peu probable.

Enfin, le jury rappelle que les candidats doivent maîtriser les règles d'accord du participe passé en français sous peine d'être lourdement pénalisés pour des fautes de grammaire évitables.

Procédés de traduction

Enfin, le jury rappelle que s'il faut respecter fidèlement le texte, cela ne doit pas se faire au détriment de l'idiomatisme de la langue cible. Certaines transformations sont donc acceptables, voire nécessaires. Les plus fréquentes constituent des procédés de traduction et doivent être connues des candidats.

Ainsi *so thickly packed were the rows* (l. 14) ne pouvait être traduit par « tant les rangs étaient étroitement serrés ». Certes, l'anglais comporte un adverbe, mais « serré » en français reprend déjà le sémantisme de « thickly ». Le passage d'un adverbe en anglais à un adjectif en français est une simple transposition grammaticale.

Si les modulations (changements de point de vue) sont à manier avec précaution, sous peine d'entraîner des réécritures abusives, dans certains cas elles sont nécessaires. C'est le cas de *swarms of flies hovered over the men, crawling and buzzing in their faces* (l. 9-10). Aucun verbe en français ne semble pouvoir traduire de manière idiomatique « crawling ». « Se poser » est une modulation envisageable à condition de ne pas conserver la coordination avec « buzzing » sous peine de créer une impression de succession temporelle : « se posaient et bourdonnaient sur leur visage ».

Ces modulations sont toutefois à utiliser avec parcimonie. Certaines copies y ont eu recours de manière excessive, entraînant des réécritures tout à fait injustifiées : c'est le cas, par exemple, du « certes » dans « certes, elle avait déjà vu des hommes blessés », ou « elle n'y céda pas, mais se retint, une main devant la bouche » pour *clapping her hand in front of her mouth, feeling that she was going to vomit* (l. 16).

Conseils méthodologiques

Le jury tient à rappeler que l'exercice de la traduction n'est pas la simple transposition d'un contenu d'une langue dans une autre et qu'il faut bien s'assurer que le texte cible forme un tout cohérent.

C'est pourquoi les candidats doivent bien penser à effectuer plusieurs relectures, chacune ayant un objectif différent : une première relecture visant à vérifier que la traduction est conforme au texte

source, qu'elle ne comporte pas d'omissions, de contresens, de réécritures ; une deuxième relecture pour s'assurer que le texte cible ne comporte pas de fautes de grammaire et d'orthographe ; une troisième relecture pour vérifier que la traduction fonctionne comme une unité, que le registre est cohérent tout au long du texte et qu'il ne comporte pas de rupture syntaxique.

Le jury tient également à rappeler que les candidats doivent se renseigner sur le principe général de la notation en traduction et sur la typologie des fautes, afin d'éviter les fautes les plus pénalisantes : un faux sens est ainsi moins pénalisé qu'un calque, qui est moins grave qu'un barbarisme ou une réécriture.

Proposition de traduction

Gisant épaule contre épaule, tête contre pieds/tête-bêche sous un soleil accablant, des centaines de blessés étaient étendus le long des rails, des trottoirs, ou dans le hangar à voitures, formant des rangées sans fin. Certains étaient raides et immobiles mais ils étaient nombreux à se tortre de douleur en gémissant sous le soleil de plomb. Partout, des nuées de mouches tournoyaient en bourdonnant autour des hommes et se posaient sur leur visage. Partout le sol était couvert de sang et de bandages souillés. Partout des hommes juraient et hurlaient de douleur tandis que des brancardiers les emportaient. L'odeur du sang, de la sueur, des corps sales et des excréments lui arrivait par vagues fétides et étouffantes de chaleur et lui donnait des haut-le-cœur. Les infirmiers couraient çà et là parmi les silhouettes prostrées et marchaient régulièrement sur des blessés, tant les rangs étaient serrés. Ceux qu'on piétinait ainsi levaient les yeux de manière impassible et attendaient que vînt leur tour.

Elle eut un mouvement de recul et se couvrit la bouche avec la main, sentant qu'elle allait vomir. Elle ne pouvait aller plus loin. Elle avait vu des blessés dans les hôpitaux, des blessés sur la pelouse de tante Pitty après les combats près du ruisseau, mais rien qui ressemblât à cela. Rien qui ressemblât à ces corps malodorants et ensanglantés qui cuisaient sous un soleil écrasant. C'était un enfer de douleur, d'odeurs nauséabondes, de bruit et de « vite – vite – vite ! Les Yankees arrivent ! Les Yankees arrivent ! »

II Version associée au texte de civilisation

Passage à traduire

After 1918 there began to appear something that had never existed in England before: people of indeterminate social class. In 1910 every human being in these islands could be 'placed' in an instant by his clothes, manners and accent. That is no longer the case. Above all, it is not the case in the new townships that have developed as a result of cheap motor cars and the southward shift of industry. The place to look for the germs of the future England is in light-industry areas and along the arterial roads. In Slough, Dagenham, Barnet, Letchworth, Hayes—everywhere, indeed, on the outskirts of great towns—the old pattern is gradually changing into something new. In those vast new wildernesses of

glass and brick the sharp distinctions of the older kind of town, with its slums and mansions, or of the country, with its manor-houses and squalid cottages, no longer exist. There are wide gradations of income, but it is the same kind of life that is being lived at different levels, in labour-saving flats or council houses, along the concrete roads and in the naked democracy of the swimming-pools. It is a rather restless, cultureless life, centring round tinned food, Picture Post, the radio and the internal combustion engine. It is a civilization in which children grow up with an intimate knowledge of magnetoes and in complete ignorance of the Bible. To that civilization belong the people who are most at home in and most definitely of the modern world, the technicians and the higher-paid skilled workers, the airmen and their mechanics, the radio experts, film producers, popular journalists and industrial chemists. They are the indeterminate stratum at which the older class distinctions are beginning to break down.

George Orwell, *The Lion and the Unicorn*, London, Penguin, 1982 (1 st ed. 1941), pp. 66-70.

Remarques générales

Le jury tient à rappeler que l'exercice de traduction nécessite un travail de lecture attentive et d'analyse préparatoire afin de se préparer au mieux et d'appréhender les difficultés potentielles. Par exemple, il semble crucial de comprendre tous les enjeux du texte dans son entièreté avant de se lancer dans la traduction du passage concerné. Enfin, le jury rappelle que la langue de l'extrait étant relativement soutenue en anglais, il convient de la conserver dans la traduction en français. Cette cohérence de registre est prise en compte dans la notation.

Analyse par segments

- **Segment 1 : After 1918 there began to appear something that had never existed in England before: people of indeterminate social class. In 1910 every human being in these islands could be 'placed' in an instant by his clothes, manners and accent. That is no longer the case. Above all, it is not the case in the new townships that have developed as a result of cheap motor cars and the southward shift of industry.**

Pour ce premier segment, de nombreux éléments lexicaux peuvent potentiellement être source de difficultés pour les candidats. Le jury a accordé une attention toute particulière à la traduction des termes *placed*, *townships* ainsi qu'à la locution *southward shift of industry*. Cette locution nécessite un étoffement en français pour rendre compte du mouvement qui est suggéré en anglais. La traduction de *townships* par *paroisses* a été acceptée. Néanmoins, le jury a pénalisé des inexactitudes de traduction pour ce nom telles que l'emploi du terme *quartiers*, jugé ici trop réducteur. Le jury a par ailleurs choisi d'accepter l'utilisation du passé simple tout comme celle du passé composé. Toutefois, le jury a constaté de nombreux anglicismes dans ce premier segment.

- **Segment 2 : The place to look for the germs of the future England is in light-industry areas and along the arterial roads. In Slough, Dagenham, Barnet, Letchworth, Hayes— everywhere, indeed, on the outskirts of great towns—the old pattern is gradually changing into something new.**

Il fallait être vigilant quant à la traduction du terme *germs* qui ne renvoie pas ici à celui de *microbes* en français, mais plutôt à la notion de *graines* ou de *germes*, dont la connotation est bien plus positive. L'emploi de l'expression *the future England* a été parfois mal compris par certains candidats. Ainsi, le jury a constaté l'utilisation d'expressions telles que *la future Angleterre* ou *l'Angleterre à venir* qui constituent des inexactitudes de sens. Le jury a préféré la traduction *l'Angleterre du futur*. Pour la locution *the old pattern*, le jury a pénalisé la traduction *l'ordre ancien*, inexacte dans ce cas précis. Par ailleurs, des collocations incorrectes ont été relevées pour *the outskirts of great towns*, parfois traduit par *les villes suburbaines*, ou encore *the arterial roads*, devenu *les artères automobiles* dans une copie.

- **Segment 3 : In those vast new wildernesses of glass and brick the sharp distinctions of the older kind of town, with its slums and mansions, or of the country, with its manor-houses and squalid cottages, no longer exist.**

Ce segment comprenait le nom *wildernesses* ici au pluriel, ce qui pourrait paraître surprenant et peu usuel. Le jury a constaté que de nombreuses traductions ont omis la marque du pluriel. Par ailleurs, bien que le terme *cottage* existe en français, il ne renvoie pas dans ce cas précis à la même chose et constitue donc une traduction inexacte pour ce segment. Plusieurs contresens lexicaux ont été relevés pour la traduction de *mansions*, comme par exemple le terme *palais*.

- **Segment 4 : There are wide gradations of income, but it is the same kind of life that is being lived at different levels, in labour-saving flats or council houses, along the concrete roads and in the naked democracy of the swimming-pools.**

Ce segment comporte de nombreuses difficultés tant sur le plan lexical que syntaxique. Tout d'abord, l'usage en anglais de la voie passive pouvait décontenancer plus d'un candidat. De plus, la traduction des termes *labour-saving flats*, *councils houses*, et l'expression *the naked democracy of the swimming-pools* méritaient un temps de réflexion primordial pour éviter tout contresens. Le jury propose de traduire *labour-saving flats* par *les appartements équipés du confort moderne*, car ce type d'appartement renvoie à l'expression *labour-saving devices*, sans se restreindre uniquement aux appareils électroménagers. Pour *the naked democracy of the swimming-pools*, le jury a pénalisé la traduction *la démocratie dénudée des piscines*, car elle opère un changement de point de vue qui modifie le sens de cette expression. Ainsi, *la nudité démocratique des piscines* était jugée plus pertinente.

- **Segment 5 : It is a rather restless, cultureless life, centring round tinned food, Picture Post, the radio and the internal combustion engine. It is a civilization in which children grow up with an intimate knowledge of magnetoes and in complete ignorance of the Bible.**

L'emploi du suffixe privatif *less* avec les termes *rest* et *culture* pouvait rendre la traduction de ce début de segment délicate. Les termes *une vie agitée*, ou bien *en ébullition*, et *dépourvue de culture* étaient ici tout à fait cohérents. Le terme *magnetoes* a pu présenter des difficultés dans certaines copies. Le jury a pénalisé les candidats qui ont proposé le terme *magnétophones* dans leur traduction, mais le terme *bobines* a été bonifié.

- **Segment 6 : To that civilization belong the people who are most at home in and most definitely of the modern world, the technicians and the higher-paid skilled workers, the airmen and their mechanics, the radio experts, film producers, popular journalists and industrial chemists. They are the indeterminate stratum at which the older class distinctions are beginning to break down.**

Pour ce dernier segment, le jury a constaté que le début du segment a été source de nombreuses maladresses dans les traductions proposées par les candidats. Ici, le parallélisme de structure était très risqué et a souvent abouti à des charabias et des non-sens. Le jury propose la traduction suivante : *À cette civilisation appartiennent les personnes qui trouvent le mieux leur place dans le monde moderne et qui en sont le plus indéniablement issues*. Enfin, le terme issu du latin *stratum* ne posait pas de réelles difficultés (*strate*), mais il fallait veiller à ne pas le traduire au pluriel, car le pluriel aurait été *strata*.

Proposition de traduction

Après 1918 apparut quelque chose qui n'avait jamais existé jusqu'alors en Angleterre : des personnes issues d'une classe sociale indéterminée. En 1910, chaque être humain vivant sur ces îles pouvait être « catalogué » en un instant en fonction de ses vêtements, de son attitude, et de son accent. Ce n'est plus le cas. Par-dessus tout, ce n'est plus le cas dans les nouvelles communes qui se sont développées à la faveur du développement de l'automobile bon marché et de la migration de l'industrie vers le sud. C'est dans les zones de l'industrie légère et le long des artères principales qu'il faut chercher les germes de l'Angleterre du futur. À Slough, Dagenham, Barnet, Letchworth, Hayes (partout, en réalité, à la périphérie des grandes villes), l'ancien modèle se mue progressivement en quelque chose de nouveau. Dans ces nouvelles étendues sauvages faites de verre et de brique, les distinctions nettes qui caractérisaient autrefois la ville, avec ses taudis et ses maisons de maître, ou la campagne, avec ses manoirs et ses chaumières délabrées, n'existent plus. Il y a de grandes différences de revenus, mais il s'agit du même style de vie qui est vécu à différents niveaux, dans les appartements équipés du confort moderne ou les logements sociaux, aux abords des routes de béton et dans la nudité démocratique des

piscines. Il s'agit d'une vie plutôt agitée, dépourvue de culture, qui gravite autour de la nourriture en conserve, du Picture Post, de la radio et du moteur à combustion interne. C'est une civilisation au sein de laquelle les enfants grandissent avec une connaissance intime des bobines et une ignorance complète de la Bible. À cette civilisation appartiennent les personnes qui trouvent le mieux leur place dans le monde moderne et qui en sont le plus indubitablement issues, les techniciens et les ouvriers qualifiés mieux payés, les aviateurs et leurs mécaniciens, les experts radio, les producteurs de films, les journalistes populaires et les chimistes industriels. Ils forment cette strate indéterminée au sein de laquelle les vieilles distinctions de classes commencent à se déliter.

Bibliographie indicative

Dictionnaires unilingues

- Oxford Advanced Learner's Dictionary
- Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary

Dictionnaire bilingue

- Robert et Collins (Super) Senior

Lexique anglais

- Bouscaren C. & A. Mounolou, J. Rey. *Le Mot et l'Idée 2*. Ophrys.
- Grellet, F., *The Word Against the Word*, Hachette Supérieur, 1985

Grammaire anglaise

- Larreya, P., C. Rivière, C. Lacassain, *Grammaire explicative de l'anglais*, Longman, 6e édition, 2024
- Persec S. & J-C. Burgué, *Grammaire raisonnée 2*, Ophrys, 1970

Grammaire française

- Le coffret Bescherelle : *la conjugaison, la grammaire, l'orthographe*, Hatier, 2017
- Grévisse, M. *Le Bon Usage*. De Boeck

Théorie et pratique de la traduction

- Ballard, M., *La traduction de l'anglais au français*, Nathan, 1987
- Chuquet H. & Paillard M., *Approche linguistique des problèmes de traduction, anglais / français*, Ophrys, 1989
- Grellet, F. *Initiation à la version anglaise*, Hachette
- Guillemin-Flescher, J., *Syntaxe comparée du français et de l'anglais*, Ophrys, 1983
- Vinay J-P. & J. Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, 1958.

Rapport établi par Charles-Henry Morling et Léo Clerc pour la commission de version

4. Épreuves orales d'admission

4.1. Leçon

4.1.1. Option A – littérature

L'épreuve de leçon de littérature a une triple visée. Elle fournit l'occasion aux candidats de l'option A de démontrer leurs compétences littéraires en procédant, suivant l'étymologie du terme lui-même de leçon, à une lecture réfléchie et personnelle de l'une des œuvres inscrites au programme du concours.

Les sujets proposés, qu'ils soient notionnels ou citationnels, fournissent le prisme interprétatif au travers duquel cette lecture est invitée à se déployer. Il convient pour ce faire d'analyser en profondeur le potentiel interprétatif que recèle le sujet, sans se limiter au seul contenu diégétique ou idéologique de l'œuvre et aux personnages, mais en prenant soin d'en identifier et examiner les enjeux sur le plan de la narration et de l'écriture, qu'elle soit poétique, théâtrale ou romanesque, sans omettre le plan métatextuel, c'est-à-dire l'acte même d'écrire, ce qu'il signifie et ce qu'il entraîne.

L'exercice de la leçon permet également aux candidats au concours externe spécial de l'agrégation de mobiliser leurs compétences en médiation, indispensables à toute démarche pédagogique, c'est-à-dire de faire la preuve de leur aptitude à transmettre de manière cohérente des contenus disciplinaires complexes.

Il est également important, dans le cadre d'une épreuve orale, qu'ils démontrent leur capacité à communiquer de manière aisée et claire dans le cadre d'un concours ouvrant à l'exercice du professorat d'anglais.

De ce triple faisceau de compétences (littéraires, pédagogiques et linguistiques) découlent les conseils qui suivent, qui sont à compléter par une lecture attentive des rapports proposés les années précédentes

Connaissance des œuvres et rôle des bibliographies d'ouvrages critiques

Contrairement à la composition écrite et à l'épreuve orale hors programme, la leçon porte sur un programme limitatif de cinq œuvres, généralement publié un peu plus d'un an avant la date des épreuves d'admission. Les candidats se voient proposer deux sujets distincts portant chacun sur une œuvre différente du programme. Il est regrettable que certains excluent manifestement d'emblée l'une des deux propositions, faute d'avoir sérieusement étudié une ou plusieurs œuvres au programme. Il résulte de ce manque de préparation que ces candidats, ne pouvant se permettre de choisir, peinent à expliciter le sujet portant sur l'œuvre qui leur paraît plus familière.

Pour éviter ce non-choix, il convient de n'écarter aucune des parties du programme et de se donner les moyens de choisir le sujet le plus apte à donner lieu à une étude convaincante, fondée sur une véritable compréhension des enjeux du sujet plutôt que sur une meilleure connaissance de l'œuvre. Les cinq heures de préparation en loge ne doivent pas consister à relire l'œuvre la plus courte, mais à

répondre au sujet retenu après avoir pris soin de consacrer quelques minutes à expliciter chacun des deux sujets.

Des bibliographies d'ouvrages critiques sont proposées aux futurs candidats peu après la publication du programme. Disponibles sur le site de la SAES (<https://saesfrance.org/category/concours/>), elles contiennent des interprétations précieuses sur les œuvres et les diverses interprétations auxquelles elles ont pu donner lieu. Elles sont pour cela de nature à guider la préparation de l'épreuve de leçon. Ces ouvrages ou articles ne se substituent toutefois pas à la lecture et à l'analyse personnelles des œuvres au programme. Même s'il peut être important d'indiquer la source d'une interprétation pour étayer l'argumentation dans la leçon, il est inutile de multiplier les références aux auteurs critiques, ni de substituer ces études critiques, quand bien même celles-ci font autorité, à la compréhension personnelle des œuvres. Les candidats doivent démontrer leur capacité à s'appropriier les textes et utiliser les éclairages de la critique pour asseoir leur analyse personnelle. Il ne s'agit pas de restituer ce que divers auteurs ont pu écrire au sujet de l'œuvre en question, mais de partir de l'œuvre elle-même et de sa propre expérience de lecture de cette dernière, en utilisant la bibliographie comme un guide plutôt que comme un prêt-à-penser ou pire, une doxa.

Analyse du sujet, problématisation et démonstration

Deux types de sujets sont présentés aux candidats : des sujets notionnels et des sujets citationnels.

Exemples de sujets notionnels proposés à la session 2025 :

- Exchanges in *Sir Gawain and the Green Knight* and *The Green Knight*
- Journeyming in *Nathaniel Hawthorne's Tales*
- Female heroism in *The Female Quixote*

Exemple de sujet citationnel proposé à la session 2025 :

- « These fragments I have shored against my ruins » (p. 69) in T. S. Eliot's *Collected Poems*

Quel que soit le type de sujet, il convient avant toute chose d'analyser minutieusement les termes du libellé. Il est bon de s'appuyer sur les dictionnaires unilingues accessibles en début de préparation afin de n'écarter aucune acception des termes, mais il est inutile de les restituer toutes dans l'introduction de la leçon. Ces définitions doivent servir de point de départ à la problématisation du sujet.

Dans un sujet notionnel comme « Exchanges in *Sir Gawain and the Green Knight* and *The Green Knight* », il convenait, par exemple, de parcourir les divers niveaux d'échanges observables dans l'œuvre : échanges de vœux, échanges de récits, échanges entre le conteur et son auditoire, échange entre l'oralité et l'écrit dans l'œuvre médiévale.

Lorsque deux notions sont proposées, on attend qu'elles soient immédiatement mises en résonance dans l'économie du récit ou du recueil, et que la problématique soit étayée sur cette tension notionnelle afin de rendre compte de la complexité de l'œuvre.

S'agissant d'un sujet citationnel, il est important de procéder à une micro-analyse préalable du passage en question pour que ce bref extrait fasse office de porte d'entrée textuelle au macrocosme de l'œuvre prise dans sa globalité.

Ainsi, pour aborder un sujet tel que « These fragments I have shored against my ruins », chaque terme méritait une analyse minutieuse : que ce soit la notion de « fragments » (éclatement, bribes discursives, ruptures, citations enchevêtrées, échos de voix, polyglossie, collages, répétitions, etc.), le pronom personnel et le déterminant possessif « I » et « my » (lutte contre la perte de soi, la dépersonnalisation, le corps qui se disloque, se décompose), la notion de « ruines » (renvoyant au doute, à la déshérence, à la décadence), sans omettre le verbe « shore » qui suggère la volonté de soutenir, d'étayer qui traduit la tentative poétique d'Eliot de redonner sens à l'expérience moderne.

Une fois exploré le potentiel sémantique du ou des termes du sujet, il convient de proposer une démonstration ordonnée, tenant compte de la spécificité générique de l'œuvre (recueil de poèmes, roman, recueil de nouvelles). Dans le cas d'un sujet portant sur un recueil de formes brèves comme « Journeying in *Nathaniel Hawthorne's Tales* », on ne peut que recommander aux candidats de fonder leur analyse sur un nombre significatif de nouvelles, sélectionnées pour leur pertinence par rapport aux notions de déplacement, de quête, de voyage symbolique ou allégorique à l'image du *Pilgrim's Progress* de Bunyan, plutôt que de prétendre passer en revue superficiellement toutes les occurrences du voyage sur la totalité du volume, ou pire, de se cantonner aux seuls titres qu'on aura eu le temps de relire en loge de préparation. Lorsque la leçon porte sur ce type d'œuvre, une réflexion générale sur l'intégralité du volume est attendue au travers de l'étude approfondie d'un nombre raisonnable de nouvelles.

Quel que soit le libellé spécifique du sujet, on ne peut que recommander aux candidats d'interroger les dimensions symbolique et métatextuelle propres à tout écrit littéraire, de rendre compte de l'ethos rhétorique et de la dimension auctoriale. Un sujet tel que « Female heroism in *The Female Quixote* » y invitait explicitement étant donné les tensions entre le besoin des autrices telle que Charlotte Lennox d'exprimer leur créativité et les exigences liées aux conventions sociales de l'époque.

Importance des micro-analyses

Rappelons aussi que la leçon ne consiste pas en un exposé général sur une question littéraire. Il s'agit plutôt d'un exercice ancré dans le texte d'une œuvre, qui interroge la littérature à partir de l'étude de ce texte considéré dans sa spécificité propre, telle que l'éclaire le sujet. C'est pourquoi les exemples textuels jouent un rôle aussi déterminant dans la méthodologie de l'épreuve de leçon. En effet, c'est à travers une démonstration synthétique et ordonnée à partir d'un matériau de lectures commentées et partagées avec les membres du jury que se réalise la leçon. Ces exemples ne doivent pas servir d'illustration à un propos général, mais fournir au contraire la matière première qui servira à traiter le

sujet. Dans l'analyse des citations, on n'omettra pas de prendre en compte la focalisation, le style, les images, la prosodie, en utilisant un vocabulaire critique adapté.

Lorsqu'une œuvre cinématographique est analysée dans la leçon, le jury attend des remarques précises sur l'esthétique et la narratologie filmiques, exprimées là aussi avec le vocabulaire adéquat

On ne peut qu'encourager les candidats à utiliser un nombre raisonnablement limité, mais suffisant, de passages éclairants, plutôt que de chercher à recenser toutes les occurrences de la notion discutée.

La leçon comme exercice oral

La leçon est un exercice oral au cours duquel les candidats disposent de 30 minutes pour présenter leur interprétation du sujet proposé. Au bout de 25 minutes de prise de parole continue en anglais, il leur est notifié qu'ils disposent encore de 5 minutes pour aller au terme de leur propos dans de bonnes conditions. Il est important d'utiliser le temps imparti afin de permettre un approfondissement adéquat du potentiel du sujet. S'ensuit immédiatement un temps de questions et d'échange avec le jury en français, dont la durée est fixée à 15 minutes au maximum. Cet entretien ne doit pas se borner à réitérer des éléments évoqués précédemment, mais il doit fournir l'occasion d'un échange renouvelé autour d'enjeux restant à exploiter ou à préciser.

Futurs professeurs agrégés de langue appelés à communiquer avec des élèves et à développer leurs compétences communicationnelles, les candidats doivent s'entraîner à être audibles, à maîtriser leur débit de parole, en évitant les gestes parasites, et à travailler leur diction. Il est important aussi, quel que soit le contenu, en anglais comme en français, de savoir varier l'intonation et de regarder le jury, ce qui sous-entend de ne pas être prisonnier de ses notes. À l'issue de l'épreuve, les membres du jury demandent au candidat de voir ses feuilles de préparation afin de vérifier que l'essentiel consiste en une série de notes, seules l'introduction et la conclusion pouvant être intégralement rédigées.

Il est attendu des candidats qu'ils précisent la problématique et le plan envisagés à la fin de leur introduction, en prenant soin de laisser au jury le temps de les noter intégralement. Il est aussi fortement conseillé de ralentir le rythme avant les micro-analyses afin de laisser au jury le temps de retrouver les passages que les candidats liront eux-mêmes à voix haute, après avoir bien sûr indiqué la page où ces passages se situent.

Il est inutile au cours de l'entretien en français de remercier le membre du jury pour la question posée.

Tous les conseils méthodologiques fournis plus haut sont une invitation adressée aux futurs candidats afin que ces derniers préparent plus rigoureusement une épreuve, certes exigeante, mais très révélatrice de la capacité de nombreux d'entre eux à partager avec finesse et conviction leur maîtrise de l'objet littéraire en face d'un auditoire.

Rapport établi par Pierre Carboni avec la commission de littérature

4.1.2. Option B – civilisation

Le présent rapport s'inscrit dans la continuité des précédents et il est donc conseillé aux candidats de prendre connaissance des rapports de jury des années précédentes ainsi que des annales dans le but de se familiariser avec le format des épreuves et les attentes du jury. Le programme est adossé au programme de civilisation proposé au tronc commun de l'agrégation externe d'anglais et il portait donc cette année sur deux thématiques : « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) » et « Les États-Unis et l'Amérique latine, de Franklin D. Roosevelt à Barack Obama, 1933-2017 ».

Mener à bien une leçon de ce type requiert donc à la fois une maîtrise de la méthodologie de cet exercice et des connaissances historiques solides. Le jury a pu assister à des exposés qui négligeaient trop souvent l'analyse précise du sujet au profit d'un développement démontrant des connaissances certes solides mais très souvent « plaquées ». Il est donc important de rappeler, comme cela a été noté dans le rapport de la session 2021, que « les connaissances factuelles constituent donc la condition nécessaire, mais non suffisante d'une leçon, qui ne peut reposer que sur une analyse approfondie du sujet, une définition précise des notions qui le sous-tendent et une problématisation solide » (p. 29).

Rappel des modalités de l'épreuve

Les candidats disposent de cinq heures de préparation pour la leçon de civilisation. Deux sujets sont proposés, le choix revient aux candidats mais il est important de rappeler que ceux-ci ne doivent pas faire l'impasse sur l'une des deux thématiques l'année de leur préparation, au risque de se retrouver face à un sujet avec lequel ils ne sont pas suffisamment à l'aise pour en faire une leçon de qualité. Durant ces cinq heures de préparation, les candidats bénéficient de deux outils : un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. On peut rappeler ici l'importance d'utiliser ces deux dictionnaires lors de la préparation en loge. En effet, le dictionnaire de prononciation permet de vérifier certains termes, et notamment ceux qui doivent être absolument connus au regard du programme de la session. Par exemple, la prononciation (accentuation et phonèmes) de termes clefs du programme de civilisation britannique comme « Luddites », « Luddism », « Suffragettes », « suffrage » ou de noms propres comme « Feargus O'Connor » doit être connue. De la même manière, le dictionnaire unilingue est un outil indispensable pour bien définir les termes du sujet de la leçon, qu'elle soit notionnelle ou citationnelle. La définition des termes est en effet la première étape du traitement du sujet et doit permettre une prise en compte des différentes acceptions d'un terme, enrichissant ainsi la réflexion et permettant une analyse fine des enjeux du sujet afin de concevoir un exposé problématisé, structuré et progressif. Le dictionnaire permet également de vérifier l'emploi de certains termes et notamment des « faux-amis » (tels que « mandate » / « term », « administration » / « government », voir la liste établie dans le rapport du jury 2023, p. 25).

À l'issue des cinq heures de préparation, les candidats présentent un exposé en anglais dont la durée ne pourra excéder 30 minutes, suivi d'un entretien mené en français de 15 minutes maximum. Un exposé trop court risque d'être pénalisé, puisqu'il peut être le signe d'un traitement trop superficiel de la question. À l'inverse, un exposé qui ne proposerait pas un développement abouti avec une conclusion qui résume les enjeux du sujet dans le cadre des trente minutes allouées à cet exposé pourrait également être sanctionné. Il est donc important que les candidats se familiarisent avec le format de

cet exercice pendant leur année de préparation et s'entraînent en condition autant que possible. Le jury leur indique à la 25^{ème} minute qu'ils disposent de 5 minutes pour terminer leur démonstration. Il ne s'agit pas de les inciter à proposer une conclusion immédiatement et de manière abrupte, mais bien de leur signaler qu'il leur reste quelques minutes pour achever leur démonstration dans le temps restant.

L'entretien quant à lui permet aux candidats de préciser, approfondir ou nuancer leur pensée si nécessaire, et leur donne également l'occasion de rectifier certaines erreurs d'interprétation ou des erreurs factuelles le cas échéant. Cet entretien peut permettre d'améliorer une prestation, à condition que les réponses aux questions soient ciblées, précises et concises et amènent les candidats à affiner leur pensée.

Conseils méthodologiques

L'introduction est souvent décrite comme la « vitrine » de l'exposé dont elle pose les enjeux. Dans le cadre d'un sujet notionnel, le ou les termes doivent être définis dans toutes les acceptions pertinentes au regard du sujet. Les candidats peuvent également réfléchir à d'éventuels synonymes, antonymes ou dérivés qui pourraient permettre de proposer des pistes d'analyse complémentaires. Dans le cadre de sujets notionnels à plusieurs termes, on s'attachera également à analyser les conjonctions de coordination telles que « and » ou « or » qui peuvent lier ou opposer les notions du sujet et qui impliquent donc que l'on s'attarde sur la nature de la relation et de l'articulation entre les concepts. De même, des bornes chronologiques peuvent également accompagner cette notion, l'explicitation de celles-ci est alors attendue.

Dans le cadre d'un sujet citationnel, avant même de proposer un résumé et une analyse de la thèse de l'auteur dans la citation, il est essentiel que les candidats identifient correctement les éléments de paratexte : la nature du document, la source, l'auteur, la date et son contexte historique de production et le cas échéant, son inscription dans une école historiographique (dans le cas où il s'agit d'une source secondaire par exemple). Les candidats peuvent procéder à une analyse de la thèse de l'auteur en veillant à adopter une démarche et un recul critiques. On attendra donc des candidats qu'ils éclairent les propos de l'auteur de la citation à la lumière de leurs connaissances, tout en adoptant une démarche critique et réflexive en tentant d'identifier et d'explicitier le point de vue de l'auteur, et les possibles silences de la citation.

Après avoir défini les termes du sujet et les enjeux qu'il recouvre, les candidats proposent une « problématique ». Cette question sous-jacente doit guider la réflexion et vise à souligner des tensions, des contradictions qu'il convient alors de discuter dans l'exposé. La formulation de la problématique doit être simple et claire et permettre un traitement nuancé du sujet. Le fait que les candidats puissent proposer des pistes de réponse à cette problématique en conclusion est donc le signe que la problématique a été bien posée. À l'inverse, une problématique trop longue ou trop vague (et qui pourrait par exemple s'appliquer à un autre sujet) court le risque d'être peu opératoire. Comme l'indique le rapport du jury de 2023 : « Le maître-mot en la matière pourrait être 'less is more'. En effet, il faut préférer une question simple, qui appellera naturellement une réponse complexe et nuancée » (p. 36).

La problématique est suivie de l'annonce du plan de l'exposé. Ces deux éléments doivent être pris en note de manière précise par le jury. On attendra donc des candidats qu'ils adoptent un débit adapté et une élocution claire, qui sont aussi des qualités pédagogiques attendues de la part de futurs enseignants. Certaines prestations se rapprochent parfois d'une récitation de cours et se révèlent donc être très descriptives. Si les connaissances historiques sont essentielles au traitement du sujet, la démonstration a aussi pour objectif de souligner les spécificités du sujet et de traiter ses enjeux historiques et historiographiques. L'exposé doit donc être organisé autour d'un axe, d'un fil rouge qui guide alors la progression du propos. Le jury rappelle également qu'il est essentiel pour les candidats de consulter les ouvrages des bibliographies disponibles sur le site de la SAES (<https://saesfrance.org/concours/bibliographies/>) et ceux publiés spécifiquement pour le concours pour consolider leurs connaissances. Un exposé qui paraphrase la citation sans prendre appui sur des connaissances historiques solides et sur la maîtrise d'exemples concrets ne répond pas aux exigences du concours. Les parties doivent être équilibrées et de longueur équivalente, d'où l'importance de s'exercer à la leçon en amont du concours. La présence de transitions entre les grandes parties du développement permet de clarifier et de structurer les différentes étapes de la démonstration et permet également à l'auditoire de se repérer dans le développement. Chaque partie doit proposer des éléments de réponse à la problématique ainsi que des exemples et micro-analyses grâce auxquelles le propos va s'enrichir.

Proposition de traitement des sujets donnés

Cette section propose des pistes d'analyse pour deux sujets donnés à la session 2025, un sujet citationnel (civilisation américaine) et un sujet notionnel (civilisation britannique).

(1) Civilisation américaine : "The triumph of hostile forces in what the Soviets call the 'strategic rear' of the United States would be read as a sign of impotence", *National Bi-Partisan Commission on Central America* (1984) cité par Schoultz, Lars « Latin America », in Richard H. Immerman et Petra Goedde (eds.), *The Oxford Handbook of the Cold War*, 1re éd, Oxford University Press, 2013, p.191.

(2) Civilisation britannique : « Militancy, 1811-1814 ».

(1) Sujet citationnel

Cette citation interrogeait donc l'interventionnisme américain en Amérique latine pendant la guerre froide, et plus précisément sous le mandat de Ronald Reagan, au pouvoir de 1981 à 1989 et réélu en 1984.

Il convenait tout d'abord d'identifier deux éléments de contexte centraux. Le premier porte sur la présidence Reagan. Les années 1980 marquent en effet la dernière ligne droite de l'affrontement entre les Etats-Unis et l'URSS. L'expression « hostile forces » fait ici référence au communisme. L'arrivée au pouvoir de Reagan signale alors une rupture vis-à-vis de la présidence Carter, caractérisée par une

parenthèse inclusive, Carter souhaitant mettre fin à un interventionnisme unilatéral. Reagan adopte une position plus dure et lance ainsi une croisade anti-communiste. Le second élément de contexte, cette fois à l'échelle de l'Amérique latine (ici décrite comme « strategic rear »), est la situation au Nicaragua. En 1979, les Sandinistes, d'affiliation marxiste, gagnent en influence au point de pousser le président/dictateur Anastasio Somoza à la démission. Carter ne parvient alors pas à négocier un cessez-le-feu.

L'arrivée au pouvoir de Reagan en 1981 marque donc le retour d'une politique intransigeante face au développement du communisme, et en particulier en Amérique latine. Cette image de « strategic rear » implique en effet que la défense de l'Amérique latine, chasse gardée américaine, est avant tout une question de crédibilité, ce qui interroge donc la dimension stratégique et symbolique de l'Amérique latine dans le conflit idéologique qu'est la guerre froide. C'est donc la raison pour laquelle Reagan met en place la « National Bipartisan Commission on Central America », aussi connue sous le nom de « Kissinger Commission », en 1983. Celle-ci est chargée d'étudier la nature des intérêts américains en Amérique centrale et rend son rapport le 1^{er} janvier 1984.

La politique de Reagan vis-à-vis de l'Amérique latine repose donc sur une triple stratégie : la mise en place de pressions économiques, d'un isolement diplomatique et des techniques de déstabilisation interne qui prennent par exemple la forme d'une aide financière attribuée aux Contras. Il ne s'agit pas alors d'invasion ou d'action directe, mais d'opérations de sabotage. Cette citation à l'étude interroge ainsi la stratégie militaire américaine en Amérique latine et souligne l'un des enjeux principaux qui émergent lors de la guerre froide : défendre les intérêts américains en Amérique latine en évitant la diffusion de l'idéologie communiste, ce qui vise alors à préserver la crédibilité des États-Unis à l'échelle internationale. C'est ainsi un message envoyé autant à l'URSS qu'aux alliés des États-Unis. Le terme « impotence » recouvre l'idée selon laquelle la diffusion du communisme dans la « chasse gardée » qu'est l'Amérique latine serait un aveu de faiblesse de la part des États-Unis.

Il était pertinent de replacer cette situation dans le contexte plus global de la guerre froide. Si, dans les années 1950, l'Amérique latine n'était pas aux prises avec l'influence communiste, celle-ci augmente graduellement, tout d'abord au Guatemala avant le coup d'état contre Árbenz orchestré par la CIA, puis à Cuba. La stratégie d'endiguement du communisme et la question d'une intervention en Amérique latine recourent cet enjeu de crédibilité évoqué précédemment. Il était judicieux ici de citer quelques-unes des interventions américaines en Amérique latine, ainsi que les travaux de Michael Grow, qui les a étudiées pour démontrer que la menace communiste sur ce territoire a souvent été montée en épingle, la crainte étant qu'un « autre Cuba » se reproduise. La citation soumise aux candidats illustre donc l'idée que dans cette dernière décennie de la guerre froide, défendre son « arrière-cour » contre « un nouveau Cuba » est la ligne officielle de Washington. Ainsi, l'administration Reagan peut justifier les mesures déjà déployées : l'invasion de la Grenade à la suite d'un coup d'état marxiste en 1983, les opérations secrètes telles que le financement des Contras dans le cadre de la doctrine Reagan et du soutien aux « freedom fighters », alors même que le Congrès l'avait interdit, et l'aide aux dictateurs comme Pinochet, tout du moins au début de son mandat. Enfin, un dernier axe d'analyse pouvait porter sur l'idée de guerre d'images et de guerre des mots dans le cadre de la doctrine Reagan.

L'une des problématiques possibles pour ce sujet pouvait souligner les paradoxes de l'interventionnisme américain en Amérique latine et l'idée de guerre d'images, notamment pendant les années Reagan.

Voici une suggestion de plan en réponse à cette problématique :

1. Recrudescence des tensions avec l'URSS
2. Durcissement de la politique américaine sous Reagan : un tournant après les années Carter, mais qui s'inscrit dans la continuité du point de vue du temps long
3. L'Amérique latine comme vitrine de la doctrine Reagan et d'un hégémonisme américain

(2) Sujet notionnel

Il convenait tout d'abord de chercher la définition du terme « militancy » dans le dictionnaire à disposition des candidats. Dans de nombreux dictionnaires, l'entrée « militancy » est présentée comme un dérivé de « militant » dont voici l'une des définitions : « *favouring confrontational methods in support of a cause* » (Concise Oxford English Dictionary, 11th edition, 2009). Cette définition pose la question de la nature des méthodes d'action, constitutionnelles ou non, et des caractéristiques de ces méthodes « de confrontation ».

Il fallait également commenter les bornes chronologiques, qui correspondent ici aux bornes du programme et qui permettaient aux candidats de mobiliser des exemples et de mener une réflexion à l'échelle du long XIXème siècle. Plusieurs éléments de contexte expliquant la montée du militantisme pouvaient être identifiés dans l'introduction, par exemple : le phénomène d'*enclosure*, la multiplication des imprimeries, un taux d'alphabétisation en hausse, une révolution des transports permettant une circulation des personnes et des idées plus rapide, une urbanisation croissante...

Ce siècle voit en effet la création et l'émergence de structures militantes ainsi que de cultures militantes que ce sujet invite à discuter. On pouvait donc attendre des exemples variés tirés des différents mouvements au programme.

Il était ensuite bienvenu de décliner les différentes pistes et idées que cette notion recouvre. Comme la définition du terme « militant » donnée plus haut le suggère, c'est bien la question de la *pratique* militante et de son évolution qui doit être discutée, tout comme les réactions à celle-ci du point de vue de la société et du gouvernement par exemple. Une série de questions peut alors guider la suite du raisonnement et ouvrir de nouvelles pistes d'analyse :

- qui incarne le militantisme ? des individus ? des groupes, des associations ?
- à quelle échelle se développe le militantisme ? Différentes échelles coexistent-elles ?
- qu'en est-il de la culture militante et de son héritage transmis aux mouvements ultérieurs ?
- quels éléments contextuels (les évolutions démographiques et technologiques par exemple) influencent et facilitent le développement de pratiques militantes ?

Du point de vue des pratiques militantes, il est important dans un premier temps de revenir sur la distinction entre méthodes constitutionnelles et celles désignées comme « non constitutionnelles » (faisant écho à l'idée de « confrontational methods » de notre définition), les dernières entraînant des

mesures répressives de la part du gouvernement. Ces catégories ne sont ainsi pas étanches, et il était important de noter qu'en fonction du contexte national et/ou international, une pratique jusqu'alors considérée comme « constitutionnelle » peut ainsi devenir « non constitutionnelle », menant à l'adoption d'une approche plus intransigeante par le gouvernement. Il s'agit donc également de traiter des réactions du gouvernement qui souhaitait étouffer certaines revendications : on peut évoquer l'exemple souvent connu des candidats du massacre de Peterloo, puis les « Six Acts » qui interdisent alors d'autres rassemblements, mais également les « Combination Acts » de 1799 et 1800 ou bien encore le « Cat and Mouse Act » de 1913.

De la même manière, la question du lien entre radicalité et violence peut également être soulevée, en citant des événements tels que la « Cato Street Conspiracy », le soulèvement de Newport en 1839 ou bien le regain du militantisme et des méthodes directes de la « Women's Social and Political Union » à la fin du siècle par exemple. Au sein d'un même mouvement d'ailleurs, des positionnements différents sur les pratiques militantes existent, l'un des exemples les plus connus par les candidats étant la distinction entre « physical » et « moral force » au sein du mouvement chartiste.

On note également des variations en termes d'intensité de la pratique militante sur la période à l'étude. En effet, si le second « Reform Bill » est suivi d'une période moins « militante », on constate un regain du militantisme vers la fin du XIX^{ème} siècle.

Cette question de la pratique militante pouvait également amener les candidats à traiter des emprunts, échanges et solidarités entre les mouvements. Par exemple, les sociétés féminines anti-esclavagistes ont permis à leurs membres de se former aux pratiques militantes, pratiques qui sont mobilisées à la fin du siècle dans la lutte pour l'extension du droit de vote aux femmes. Si la question de la répression de ces mouvements par le gouvernement doit être évoquée, il était également intéressant d'étudier les autres formes de réaction à ces pratiques militantes au-delà de la sphère politique, en traitant par exemple de la persistance du conservatisme populaire qui permet donc de nuancer l'idée selon laquelle tous les ouvriers auraient été des radicaux ou des militants.

Ainsi, évoquer l'émergence de nouvelles pratiques militantes implique de les identifier. On peut mentionner tout d'abord les soulèvements (comme la marche des « Blanketeers » de 1817), les défilés et rassemblements en plein air (par exemple les mobilisations contre l'esclavage), les rassemblements ouvriers (comme la marche de soutien aux martyrs de Toldpuddle de 1834 ou bien encore la grève des dockers en 1889 lors du regain de l'agitation socialiste à la fin du siècle). L'organisation de « mass meetings » aurait également pu être discutée (à l'image des rassemblements organisés par les Spenceans autour d'orateurs comme Henry Hunt).

La culture de l'écrit était également une piste intéressante dans le traitement de ce sujet. Outre le recours aux pétitions qui couvre la période (dès 1808, des pétitions sont diffusées pour demander l'arrêt de l'utilisation des machines, les chartistes présentent trois pétitions au parlement, d'autres sont également rédigées par des sociétés de femmes contre l'esclavage), l'exemple de la presse écrite comme outil de militantisme pouvait être mobilisé, en citant notamment des journaux socialistes tels que *Justice* ou *The Clarion* ou bien le journal chartiste *The Northern Star*. De la même manière, une culture pamphlétaire se développe chez les radicaux, mais aussi chez les antiesclavagistes (Robert Wedderburn, Elizabeth Heyrick) et chez les chartistes. Cette culture de l'écrit comme pratique militante qui traverse les différents mouvements à l'étude méritait donc d'être étudiée.

Quant à la figure du militant ou de la militante, il aurait été possible de poser la question de l'appartenance sociale comme favorisant la pratique militante : est-ce alors le fait de militer qui crée la

classe, dans une perspective fédératrice, ou bien est-ce l'appartenance à une classe qui facilite la pratique militante ? Cette dimension cependant ne doit pas occulter d'autres facteurs qui peuvent aussi expliquer l'engagement militant comme le genre ou l'origine ethnique. La dimension trans-classe du militantisme pouvait être discutée également, la réforme parlementaire étant un projet commun à plusieurs mouvements comme les radicaux et les chartistes.

Il semblait également important d'étudier les différentes échelles auxquelles s'exercent les pratiques militantes : le rôle des militants anonymes à l'échelle locale, les briseurs de machines, les femmes qui diffusent les pétitions chartistes, les grévistes, mais aussi la dimension nationale du militantisme qui apparaît à la période notamment à travers le chartisme dont l'ancrage local est important, surtout dans les Midlands et dans le nord de l'Angleterre, mais qui endosse également une dimension nationale à travers la création de la « National Charter Association » en 1840. Par ailleurs, les exemples ne devaient pas se limiter uniquement aux zones urbaines ou à l'Angleterre, comme l'explique le texte de cadrage des sessions 2025-2026 : « Pour chaque période, les spécificités de l'Écosse et du pays de Galles, ou encore des populations immigrées comme les Irlandais, devront également être prises en compte, tout comme les circulations d'idées et de pratiques avec le continent européen, les États-Unis, ou l'Empire colonial ». Cette géographie du militantisme se décline dans différents territoires et à différentes échelles et il semblait donc important de mentionner des exemples variés tels que les « Rebecca Riots » au pays de Galles ou les révoltes des personnes esclavagisées à la Barbade (1816), en Guyane (1823) ou bien encore en Jamaïque (1831). Cet axe permettait également un développement sur les solidarités transnationales du militantisme, par exemple avec l'Association internationale des travailleurs (1864-1872) ou bien l'Internationale ouvrière (1889-1914). Enfin, l'étude du militantisme et de ses pratiques pouvait permettre aux candidats d'étudier les héritages et influences des pratiques militantes sur les mouvements ultérieurs (Henry Hyndman, fondateur de la « Social Democratic Federation », reconnaît par exemple les influences du marxisme mais aussi de l'Owenisme).

Suggestion de problématique :

- Dans quelle mesure le long XIX^{ème} siècle voit-il à la fois la continuité d'une culture militante mais aussi l'émergence de nouvelles stratégies ?
- Quelles sont les caractéristiques de la culture et de la pratique militantes au XIX^{ème} siècle ?

I. Les pratiques militantes « non constitutionnelles » qui font le militant / la militante

- 1.1 Réactions et répressions : quand le gouvernement décide de ce qu'est une pratique « non constitutionnelle »
- 1.2 Pratiques communes aux mouvements : tradition des « mass meetings », des rassemblements, rôle des orateurs ...
- 1.3 Culture de l'écrit : rôle des pétitions et de la presse (ex. « the war of the unstamped » : quand la presse devient aussi un outil « non constitutionnel »)

II. Figures et géographies du militantisme : unité et variations

- 2.1 Variations régionales (urbaines/rurales et à l'échelle de la Grande-Bretagne)
- 2.2 Dimensions locale, nationale, impériale et internationale
- 2.3 Le militantisme comme fondateur d'une conscience de classe ou le résultat d'une culture de classe ?

III. Cultures militantes : échanges et héritages

3.1 S'éduquer au militantisme : échanges de pratiques et de stratégies, et solidarité entre les mouvements

3.2 Un héritage militant pour les mouvements suivants : ex. écoles chartistes, communautés *owenites*, importance des commémorations...

3.3 Quand le militant contribue à « l'histoire par le bas » : le rôle des autobiographies ouvrières (ex. *Passages in the Life of a Radical*, Samuel Bamford, 1839-1842, *Memoirs of a Social Atom* de W. E. Adams, 1903).

Rapport établi par Nolwenn Rousvoal, avec la contribution de Pierre-Alexandre Beylier, pour la commission de civilisation.

4.1.3. Option C – linguistique

L'épreuve de leçon en linguistique à l'oral d'admission de l'Agrégation spéciale docteurs d'anglais reprend les modalités de la leçon d'Option C de l'Agrégation externe d'anglais. 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.

Le présent rapport reprend en grande partie le contenu des rapports de la leçon de l'Option C de l'Agrégation externe 2023 et 2022.

Rappel du format général de l'épreuve

Deux sujets de leçon au choix sont proposés. La durée de la préparation est de cinq heures. Pendant cette préparation, il est possible de consulter un dictionnaire de prononciation et un dictionnaire unilingue mis à disposition en loge. Ces ouvrages permettent, en cas d'hésitation, de vérifier le sens de certains termes du sujet ou la prononciation de mots qui seront utiles lors de la présentation : il ne faut donc pas hésiter à s'en servir.

Les sujets se présentent toujours sous la même forme. Sur la première page figure une citation, suivie d'une consigne, toujours la même : « *Discuss. Candidates will use relevant excerpts from the following corpus to address the above topic.* » Les deux pages suivantes comprennent ledit corpus, qui comporte généralement une vingtaine d'extraits de sources diverses en anglais. Des exemples de sujets sont disponibles sur [le site de la SAES](#).

La citation elle-même est généralement extraite d'un article de recherche, d'une monographie ou d'une grammaire, le plus souvent en anglais, mais parfois en français. La longueur des citations varie, elle peut aller d'une seule ligne à plusieurs paragraphes. Lorsqu'elle est assez longue, la citation inclut souvent des extraits et/ou des exemples illustrant le propos des auteurs ; une citation plus courte présente, en revanche, une version condensée de la thèse de l'auteur. Si une citation courte est plus rapidement appréhendée, la longueur d'une citation ne doit pas être perçue a priori comme un obstacle,

puisqu'elle fournit une structure argumentative. En revanche, si une citation longue est choisie, il s'agit de bien prendre en compte chacun des aspects de la question qui y sont présents.

Le corpus se compose d'extraits authentiques en anglais, dont la longueur varie elle aussi, selon l'utilité des éléments contextuels en rapport avec le sujet à traiter. Il s'agit, pendant la présentation, de produire une exploitation optimale de ce corpus en utilisant les exemples qui semblent confirmer, infirmer ou simplement nuancer la thèse avancée dans la citation. Le corpus ne comportant aucune indication ni soulignement, le candidat est libre de ses choix. Si l'exhaustivité n'est pas exigée, un nombre raisonnable d'occurrences doit être traité, dans la mesure où elles sont toutes susceptibles de présenter une spécificité ayant justifié leur sélection. Il est préférable, en particulier, de se garder de faire l'impasse sur les extraits les plus complexes, qui sont souvent aussi les plus intéressants et révélateurs de l'acuité du candidat.

Préparation à l'épreuve

La leçon est une épreuve de spécialiste visant à évaluer les compétences de linguiste des candidats sur un programme spécifique. Si une connaissance fine des grammaires de référence (en particulier Quirk et al. (1985), Huddleston & Pullum (2002)¹) est nécessaire, une bonne préparation ira au-delà. Le texte de cadrage du sujet (mis à disposition sur le site de la SAES) et la bibliographie attenante sont des lectures essentielles afin de cerner clairement les enjeux de la question. Le sujet de la leçon pour la session 2025 était « [La structure informationnelle de l'énoncé](#) ».

L'exposé

L'exposé s'appuie sur une problématique découlant d'une approche critique de la citation. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille s'opposer d'emblée à la thèse qui y figure : il s'agit de s'interroger sincèrement à son propos, sans préjuger de la réponse que l'on apportera à la problématique dégagée, au terme d'une analyse structurée ayant judicieusement recours d'une part aux questionnements présents dans les ouvrages et articles de linguistique sur le sujet, d'autre part aux exemples du corpus qui feront, à chaque fois que cela s'avérera utile, l'objet de manipulations.

L'**introduction** ne doit pas comporter une lecture intégrale de la citation, mais un commentaire de celle-ci, propre à en faire ressortir les enjeux et à montrer en quoi ceux-ci se prêtent à une problématisation. Il pourra être pertinent de mentionner les auteurs, l'année de parution, la nature de la source (ouvrage de vulgarisation, article scientifique, grammaire scolaire...) ainsi que le cadre théorique éventuel que l'on peut déduire de ces informations.

La **problématique** est annoncée au cours de l'introduction sous la forme d'une ou plusieurs question(s). Elle doit découler d'un véritable questionnement de la citation au regard des exemples observés et des connaissances acquises pendant la préparation à l'épreuve. Un tel questionnement contextualisé et approfondi a peu de chances d'aboutir à un plan « clés en main », si bien qu'il faut proscrire, par exemple : 1) *To what extent are the authors of the quotation right?* 2) *To what extent are they wrong?*

¹ Huddleston, Rodney D., et Geoffrey K. Pullum. *The Cambridge Grammar of the English Language*. 9th printing, Cambridge University Press, 2016.
Quirk, Randolph, et al. *A Comprehensive grammar of the English language*. Longman, 1985.

La qualité d'une problématique s'estime, pour le candidat comme pour le jury, à l'aune de la façon dont elle intègre l'analyse de la citation, la prise en compte des données du corpus et la mobilisation des connaissances qu'elle convoque.

Le **plan**, qui est l'émanation de la problématique, doit comme celle-ci être dicté au jury : il est donc souhaitable qu'il comporte des titres de parties clairs et distincts. De telles caractéristiques laissent présager un raisonnement structuré et rigoureux.

Les plans élaborés par les candidats s'articulent le plus souvent en trois parties, mais il n'y a là aucune nécessité. Selon le raisonnement envisagé, un plan en deux ou quatre parties peut être parfaitement recevable. Ces parties ont également une structure interne, que celle-ci se manifeste explicitement sous la forme de sous-parties ou non ; cette structure doit servir à accompagner le jury d'une étape à une autre de l'argumentation et à lui faire saisir la pertinence d'un exemple au moment où il est commenté. Enfin, il est vivement recommandé d'expliciter les transitions entre parties (et sous-parties) en rappelant le titre de la partie qui commence.

L'argumentation développée dans chacune des parties annoncées se construit en s'appuyant sur le corpus : quels exemples semblent conforter la citation ? Lesquels s'avèrent plus problématiques ? Pourquoi ? À quels critères et à quels tests peut-on recourir pour expliquer les différents cas rencontrés en lien avec le problème posé ? Il est nécessaire, à ce stade, de procéder à des **manipulations** : par exemple, sur le sujet de la voix passive des verbes ditransitifs, il pouvait être éclairant de tenter de faire passer l'énoncé à la voix active, ou de faire alterner le sujet de la voix passive. Les **comparaisons** entre exemples du corpus ne différant que sur un point sont également bienvenues. Il est alors indispensable de ne pas rester à un niveau descriptif, mais d'expliquer les différences, aussi bien sur le plan syntaxique que sémantique et — dimension primordiale du programme de cette session — pragmatique.

La **conclusion**, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration en rappelant éventuellement les étapes. Cette réponse n'est pas toujours catégorique, une réponse nuancée à la suite d'analyses riches et complexes est parfaitement recevable.

L'entretien

L'entretien en français permet au candidat de compléter, confirmer ou au contraire corriger certains points de son analyse : le jury peut demander au candidat de préciser une partie de son propos, de clarifier un passage confus, de compléter une analyse, de proposer une étude d'un extrait laissé de côté pendant le développement, ou encore de confirmer une analyse présentée dans l'exposé.

Le fait que l'entretien se déroule en français après un exposé en anglais implique logiquement et nécessairement une excellente connaissance de la terminologie dans les deux langues.

L'objectif du jury, rappelons-le, n'est pas de mettre le candidat en défaut, mais d'évaluer sa capacité à raisonner et à argumenter en tant que linguiste. Les questions posées ont toujours une justification, il n'y a donc pas lieu pour le candidat de répéter ses propos (« comme je l'ai déjà dit... ») : il faut au contraire reprendre le raisonnement et aborder sous un nouveau jour le point soulevé. Certaines questions ont pour but de permettre la correction d'erreurs d'analyse, mais d'autres concernent des points sur lesquels les membres du jury eux-mêmes s'interrogent, et n'ont pas d'avis tranché. Il ne s'agit

donc pas pour le candidat de tenter de deviner ce que le jury « voudrait lui faire dire », mais d'apporter la réponse qu'il pense la plus juste à ce stade de sa réflexion.

Rappelons que l'entretien fait partie intégrante de l'épreuve de la leçon : sa qualité peut influencer grandement sur l'impression globale de la prestation. Les minutes de cet entretien passent vite : on répondra donc de façon claire et concise aux questions posées, en évitant les digressions et les longs développements.

La langue

Lors de la leçon, la langue utilisée fait l'objet d'une évaluation. Le jury attend authenticité et cohérence sur le plan phonologique, une syntaxe variée et complexe lorsque l'argumentation l'exige, et un lexique riche et pertinent. Il est utile de se reporter, pour ces divers éléments, au rapport spécifique sur l'expression orale présent dans ce rapport.

Pour ce qui est plus spécifique à l'épreuve de leçon en linguistique, le jury s'attend à ce que la terminologie liée au programme soit connue, ainsi que les termes indispensables à l'analyse linguistique, afin de développer le raisonnement de la manière la plus explicite possible. Le lexique général (anglais et français) tout comme le lexique spécialisé (anglais et français de la linguistique) doit être précis et facilement mobilisable. La prononciation des termes rares ou techniques doit être maîtrisée : il ne faut donc pas hésiter à faire usage du dictionnaire de prononciation mis à disposition lors de la préparation.

Durant l'entretien, qui se déroule en français, les candidats doivent également veiller à continuer de prêter attention à la qualité de la langue et à maintenir un registre et une posture adaptées.

Bilan de la session 2025

Lors de la session 2024, aucun candidat admissible n'avait choisi l'option linguistique pour l'oral. En 2025, un seul candidat a fait ce choix. Si la commission de linguistique a pu remarquer que ce candidat était au fait du format de l'épreuve, elle a néanmoins regretté que sa mise en œuvre témoigne d'une préparation insuffisante : les enjeux de la citation, qui traitait spécifiquement de la voix passive des verbes ditransitifs, n'ont pas été saisis, donnant lieu à un exposé trop généraliste sur le passif, ainsi qu'à une exploitation souvent erronée du corpus fourni.

Voici quelques points régulièrement rappelés, et qu'il importe de garder à l'esprit :

- la leçon ne peut pas se réduire à un placage de cours. Les futurs candidats doivent s'assurer qu'ils sont capables de donner une définition précise des concepts qu'ils utilisent, et d'expliquer clairement ce que ces concepts impliquent. Une connaissance suffisante des principaux cadres théoriques est indispensable pour pouvoir comprendre les enjeux des sujets et savoir les problématiser, en dépassant le stade de simples remarques descriptives pour proposer une réflexion véritablement personnelle ; *a contrario*, le jury n'attend pas particulièrement de citations d'auteurs apprises par cœur.

- la citation ne doit pas être réduite à quelques « mots-clés », pas plus que le corpus ne doit servir de simple illustration à une présentation construite indépendamment de lui. Ces remarques sont liées à la précédente : il est attendu du candidat qu'il saisisse les enjeux de la citation considérée dans son

intégralité, et qu'il montre son aptitude à exploiter le corpus, repérer et analyser les exemples les plus riches et les plus complexes, manipuler, établir des parallèles et des contrastes, c'est-à-dire adopter une démarche qui montre un savoir-faire de linguiste.

- le corpus étant constitué d'une vingtaine d'extraits sélectionnés par le jury en fonction de leur rapport avec la citation, sans aucune considération de représentativité, tout traitement statistique en est *de facto* exclu.

- la communication doit être soignée. Il faut prendre garde à ce que le discours soit parfaitement clair et intelligible, ni trop rapide ni trop lent, et à instaurer un contact visuel régulier avec le jury, pendant l'exposé comme pendant l'entretien. Il convient également de maintenir le registre de langue et la posture lors du passage au français pour l'entretien.

Terminons en rappelant que le sujet de la leçon change tous les deux ans et que pour les sessions 2026 et 2027, la leçon portera sur « La complémentation verbale ». C'est pourquoi le présent rapport n'est pas entré en détail dans les explications spécifiques à la question de la structure informationnelle de l'énoncé. Les futurs candidats pourront trouver le texte de cadrage de cette nouvelle question sur le site de la SAES.

Rapport établi par Florent Moncomble avec la commission de linguistique

4.2. Épreuve hors programme

1. Rappel du format de l'épreuve

L'épreuve hors programme (EHP) propose à l'analyse un dossier de trois ou quatre documents parmi lesquels se trouvent nécessairement un document littéraire, un document non littéraire (article de journal, discours, extrait d'un livre d'histoire, etc.) et un enregistrement audio ou une vidéo d'une durée de quelques minutes. Le dossier ne favorise aucune des trois options du concours et fait appel au bagage généraliste attendu de tout angliciste de bon niveau se présentant à l'agrégation.

Au terme d'une préparation de cinq heures, les candidats sont invités à présenter ce dossier en un maximum de 20 minutes. L'épreuve se poursuit par un entretien approfondi d'une durée maximale de 40 minutes. La totalité de l'épreuve se déroule en anglais.

La méthodologie de l'épreuve est expliquée en détail dans le rapport de l'année 2020¹, que les candidats liront avec grand profit .

2. Conseils pour la préparation

Il convient de commencer par une lecture très attentive de chacun des documents, afin d'y faire les premiers repérages. Le recours aux ouvrages de référence mis à disposition des candidats, notamment l'*Encyclopædia Britannica*, doit ensuite permettre de chercher ou de vérifier un certain nombre

¹ <https://www.devenirensignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-de-l-agregation-de-la-1214>

d'informations factuelles et contextuelles (résumé de l'intrigue pour un extrait de roman, informations sur les auteurs, événements liés à l'une des dates mentionnées, élucidation de certains faits évoqués ou représentés, etc.), afin de s'assurer de ne passer à côté d'aucun élément important. Le jury engage toutefois les candidats à ne pas perdre trop de temps dans cette recherche, pour ne pas s'éloigner de l'objectif principal de l'épreuve, qui reste la mise en relation attentive des documents au prisme de leurs similitudes, échos ou différences. Il est donc conseillé de faire un usage raisonné de ces ressources afin de ne pas se perdre en considérations hors de propos ou en placages parasites.

3. 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.

La méthodologie compte tout autant : une introduction trop longue oblige inévitablement à écourter le développement, entraînant la perte de précieux points. Rappelons qu'il est recommandé de s'équiper 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.

Il n'y a pas de hiérarchie entre les documents, et il est réducteur de voir tout le dossier à travers le prisme d'un seul des documents qu'il contient ou de se focaliser sur un thème réellement présent dans un seul des documents. Il faut s'efforcer de trouver ce qui unit les différents documents pour en faire le fil rouge d'une lecture problématisée. Dans l'exemple de sujet proposé en Annexe, la problématique n'était pas simplement « le gothique » mais aussi la fonction de la fiction de type « scénario catastrophe ».

Si l'analyse littéraire ou filmique ne doit pas se perdre en une description peu efficace de procédés techniques, on attend néanmoins 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, de reconnaître une analepse ou une prolepse, de repérer et donner sens à une allitération, etc.

Cette année encore, le jury a noté chez certains candidats une bonne maîtrise du vocabulaire de l'analyse filmique, fondée sur 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. Il était important de bien identifier la source de ce document : dans le sujet ci-dessous, la chaîne « youtube » d'où provenait le document C se présente comme « a channel devoted to education and analysis of current events from a socialist perspective » : or le ton, la voix, le rythme de la vidéo pouvaient paraître assez éloignés d'une approche analytique et didactique, invitant à s'interroger sur le sérieux de l'argumentation.

4. 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 d'évaluer le degré d'aisance et la spontanéité avec lesquels le candidat sait réagir 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 ici à la section de ce rapport consacrée à la note globale d'expression en anglais pour de plus amples précisions.

En plus de permettre une vérification de la maîtrise et de l'aisance linguistiques des candidats, l'entretien, toujours mené avec bienveillance, permet de revenir sur des éléments disciplinaires : le candidat pourra ainsi être invité à corriger un contresens, préciser un concept, développer une analyse, contextualiser un document. Il est donc vivement conseillé de bien écouter les questions posées pour pouvoir, le cas échéant, réexaminer tel ou tel document et non s'enfermer dans les mêmes erreurs. Ce qui n'exclut pas de maintenir et défendre son point de vue, dans le but d'en convaincre le jury. Celui-ci souhaite précisément entendre la sensibilité d'une interprétation propre à chaque candidat, sans idée préconçue. 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, ne pas hésiter à douter à voix haute tout en proposant un discours assuré.

Le jury ne s'attend pas non plus à des réponses « définitives », l'entretien ne doit pas virer au monologue. Les réponses de plusieurs minutes, outre qu'elles ne permettent pas de poursuivre l'entretien sur d'autres points, font souvent l'effet d'un étirement stérile et contre-productif. On n'oubliera pas non plus de regarder le jury pour qu'une vraie conversation puisse s'engager. On conseillera donc d'être attentif aux réactions du jury et d'adapter la longueur des réponses à ses attentes.

Rappelons enfin que la problématique et le plan doivent être énoncés clairement.

5. Conclusion

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 et riches micro-lectures, ce qui a permis de faire vivre les documents dans une circulation dynamique et pertinente. Toute « hors programme » qu'elle soit, il est tout à fait possible de se préparer à cette épreuve, grâce à une maîtrise de la méthodologie et une culture générale telle qu'on l'attend d'un angliciste.

Rapport élaboré par Frédéric Ogée avec la commission de l'épreuve hors programme

4.3. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique

L'épreuve :

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

Extrait des modalités de l'épreuve, dont le texte intégral figure dans l'arrêté du 28 juillet 2016 paru au Journal Officiel (<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000032938522>)

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.*

Le dossier scientifique présentant le parcours du candidat

Le candidat doit soigner la présentation et la rédaction du dossier, dont la qualité est prise en compte dans l'évaluation générale

Les meilleurs dossiers savent exposer de manière claire, simple et directe la pertinence des recherches menées, dans une langue irréprochable sur le plan grammatical, syntaxique et orthographique, sans s'étendre sur la biographie du candidat.

Ils articulent efficacement les acquis de la recherche avec une perspective didactique : il ne s'agit pas d'un dossier de candidature universitaire, mais d'un dossier destiné à un concours généraliste de l'enseignement secondaire. Les efforts visant à proposer des pistes didactiques variées sont particulièrement appréciés. Pour plus de détails, les candidats se référeront aux rapports antérieurs.

L'exposé :

L'introduction doit être efficace et resituer le travail doctoral sans pour autant le résumer, ni répéter ce qui est dit dans le dossier, qui a été lu attentivement par le jury en amont.

On attend des candidats la capacité à adapter avec pertinence leur propos à la question posée au début de l'heure de préparation, qui s'appuie sur un extrait de leur dossier et doit faire l'objet d'une analyse attentive : tous les termes doivent en être soigneusement soupesés et élucidés lors de la préparation, en prêtant une attention particulière à ceux qui font partie d'un bagage didactique incontournable (stratégie, mise en œuvre, parcours d'apprentissage, progressivité, etc.).

C'est la clé d'une bonne entrée en matière, problématisée et dynamique. L'exposé doit ensuite s'articuler en plusieurs parties clairement annoncées et utiliser, dans la mesure du possible, la totalité du temps imparti (30 minutes).

À titre d'exemple, voici une des « questions tremplin » posées cette année :

« Vous préciserez les choix de supports et les stratégies à mettre en œuvre dès le collège pour former les élèves à l'analyse de l'image au sein d'un parcours d'apprentissage linguistique et culturel en cours de langue vivante. »

Cette question permet d'aborder de multiples aspects de l'enseignement de l'anglais. La liste suivante n'est ni exhaustive ni un parcours obligé dont il faudrait cocher toutes les cases pendant la présentation, mais elle vise à montrer la richesse des pistes de réflexion qui s'offrent, dont certaines ont été fort bien traitées par la candidate :

- Le choix des supports et ses contraintes didactiques, pédagogiques et linguistiques, mais aussi culturelles, citoyennes et déontologiques – penser aussi à la question des droits –, son adaptation à une situation d'enseignement précise, au sein d'une classe et d'une séquence, voire à une période de l'année.
- Les stratégies de lecture de l'image et la façon dont elles s'articulent à des compétences proprement linguistiques, mais aussi interculturelles, civiques, sans oublier la dimension esthétique.
- Les activités, outils et ressources qu'on peut utiliser en classe et en dehors de la classe pour mettre en œuvre ces stratégies, notamment dans le cadre d'un apprentissage différencié.
- « Mettre en œuvre dès le collège » suggère de réfléchir à la progressivité de cette éducation à l'image et à l'autonomie progressive des élèves, qu'il faut construire en lien avec les programmes et les exigences du CECRL.
- « Analyse de l'image » comprend l'image fixe et l'image filmique, dont les enjeux ne sont pas les mêmes.
- « Linguistique et culturel » interroge la combinaison, à travers l'étude de l'image, des objectifs d'ancrage culturel et linguistique.
- « En cours de langue vivante » suggère l'articulation avec le travail mené dans les autres classes de langue, au-delà de l'anglais, mais conduit aussi à réfléchir à la façon dont ce travail en langue s'articule avec d'autres parcours, notamment celui d'éducation aux médias, et d'autres cours – notamment lettres, histoire-géographie, arts plastiques, etc.
- Les termes « former », « parcours » ouvrent également la réflexion sur les façons d'évaluer les acquis de cette analyse de l'image.

L'exposé cherche à vérifier la capacité des candidats à transmettre un savoir universitaire de haut niveau à des élèves du secondaire, à conduire une réflexion pédagogique et didactique adaptée aux objectifs d'un cours de langue. Le cœur de la présentation porte donc sur cette faculté à se projeter devant un public d'élèves, et non sur les résultats de la recherche proprement dits.

Pour ce faire, il est nécessaire de recourir à des exemples *précis*, tirés ou non des travaux de recherche et de faire référence à des activités concrètes. Les candidats doivent se familiariser avec ces attentes, même lorsqu'elles relèvent du collège. Un enseignant du second degré, quel que soit son contexte d'exercice, ne peut se dispenser de connaître les enjeux, programmes et objectifs du Cycle 4. La connaissance des enjeux, programmes et objectifs du Cycle 4 est indispensable à tout enseignant du second degré, quels que soient son contexte et son niveau d'intervention

Les candidats, quelle que soit leur expérience de l'enseignement, doivent s'intéresser pendant leur préparation aux grandes problématiques de l'enseignement des langues, problématiques d'ailleurs tout aussi valables dans le supérieur : un étudiant de première année de licence ou de BTS n'est pas très différent d'un élève de terminale, et un élève de seconde reste proche, en début d'année, d'un élève de troisième.

Il faut avoir réfléchi par exemple à la question de l'hétérogénéité des élèves, aux stratégies de différenciation et d'adaptation, à la question de la progressivité des apprentissages et des étayages, aux stratégies de participation, d'autonomisation, de médiation et de remédiation.

Le cours de langue permet d'acquérir des savoirs et savoir-faire certes disciplinaires, mais aussi transférables à d'autres cours et situations d'apprentissage. Il comporte une forte dimension citoyenne.

Ainsi, être professeur dans le secondaire, c'est aussi s'inscrire dans une communauté scolaire, qui place les élèves au centre, mais qui conduit à collaborer avec de nombreux autres acteurs (collègues membres des équipes pédagogiques et éducatives, équipes de direction, formateurs, inspecteurs, parents d'élèves, intervenants extérieurs, etc.). La réflexion des candidats doit donc porter, lorsque c'est pertinent, la trace de ces questionnements.

L'entretien :

À l'issue de l'exposé, rien n'est joué. L'entretien est une partie importante de l'épreuve qu'il ne faut surtout pas négliger et pour laquelle le candidat doit pleinement se mobiliser. Les questions ne sont pas prédéterminées et il n'y a pas de réponse attendue. Le jury a d'ailleurs apprécié les candidats qui ont su faire preuve de souplesse pour nuancer ou préciser un point avancé pendant l'exposé, y compris pour revenir sur une vraie séquence réalisée devant des élèves. Il ne s'agit en effet pas de juger ce qui a pu être réalisé en classe, mais d'entamer un dialogue didactique et pédagogique, dans lequel il est normal de tâtonner parfois.

Les questions posées sont le plus souvent d'ordre pédagogique et visent à évaluer la capacité à réagir avec bon sens, sans jargon ni technicité : quel guidage de la consigne proposée pourriez-vous imaginer pour éviter des dérapages ? Quels sont les enjeux linguistiques de cette activité ? Comment amenez-vous les élèves à enrichir la langue dans cette situation de cours ? Quel ancrage culturel pourriez-vous proposer pour mener l'étude de ce thème ? Comment évaluez-vous les acquis des élèves sur ce point ? Quelles stratégies d'acquisition du lexique pouvez-vous mettre en place avec cette classe de seconde sur le texte mentionné ? Quel travail interdisciplinaire pourriez-vous mener dans une classe de quatrième à partir de cette séquence ? Comment le thème proposé peut-il s'inscrire dans l'éducation à

la laïcité ? Quels peuvent être les rôles de l'image dans l'apprentissage linguistique au sein de la séance proposée ? Quel usage faire des IA génératives dans l'apprentissage de l'expression écrite au lycée ?

Quel que soit leur parcours, les candidats doivent montrer qu'ils ont saisi ce que veut dire enseigner une langue. Les connaissances universitaires ne doivent pas faire écran à l'apprentissage linguistique proprement dit (acquérir des structures, du vocabulaire, travailler des compétences de compréhension et d'expression écrite et orale, améliorer la prononciation et la correction syntaxique, gagner en aisance et en fluidité). Même s'il est indispensable que ces apprentissages soient adossés à des documents authentiques, à une culture et à des connaissances, c'est la transmission d'un goût pour la langue qui fait le sel du cours de langue.

Enfin, le dynamisme et la réactivité sont des qualités éminemment appréciables : si le stress du passage devant le jury est bien compréhensible, le jury cherche aussi à voir quel enseignant le candidat pourrait être devant des classes de tout niveau, et prête attention au ton, au registre et à la posture pendant l'entretien.

Pour conclure, les candidats les moins familiers de l'enseignement des langues dans le secondaire pourront se familiariser avec ses exigences en utilisant certaines des ressources suivantes pendant leur préparation :

- Le site Eduscol propose de nombreuses fiches, ressources et vidéos dédiées à l'enseignement des langues. Les candidats y trouveront notamment les nouveaux programmes de langue applicables en sixième et en seconde dès la rentrée 2026. URL : <https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes-etrangees-et-regionales>
- Sites académiques : toutes les académies disposent d'un site dédié à l'apprentissage de l'anglais et des langues vivantes, disposant d'abondantes ressources et d'informations récentes. Sans en recommander un en particulier, les candidats sont invités à les fréquenter assidûment.
- Des rapports de l'IGÉSR, notamment le rapport rédigé par Chantal Manès-Bonnisseau et Alex Taylor, [Proposition pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères](#). (2018), et celui de 2025 [L'intelligence artificielle dans les établissements scolaires](#).
- La clé des langues : ce site animé par les départements de langue de l'ENS de Lyon, en partenariat avec le Ministère de l'Éducation nationale, offre un grand nombre de ressources, de liens et de dossiers à mi-chemin entre recherche et enseignement. URL : <https://cle.ens-lyon.fr/anglais>
- Les nouveaux manuels du secondaire : avec leur livret du professeur et leur cahier d'exercices, ils proposent des pistes de mise en œuvre, des documents complémentaires, des grilles d'évaluation et autres ressources très utiles pour cerner les enjeux et attentes d'un niveau.

Rapport établi par Gabriel BONIECKI avec la commission de l'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier de recherche

4.4. Langue orale

S'il n'est pas attribué de note spécifique pour l'expression orale en français à l'oral du concours, on peut se permettre quelques remarques qui valent pour les présentations dans les deux langues, selon les épreuves (entretien de la leçon et MPDS pour le français ; leçon et EHP pour l'anglais).

Il s'agit d'abord d'adopter un registre soutenu et de manifester une certaine « correction stylistique », en évitant les baisses de registre même ponctuelles, ainsi que les ruptures de construction. Au niveau de l'énoncé comme du lexique, il est toujours bon de se conformer à la maxime de Boileau : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement... ». L'*ethos* (au sens aristotélicien) du locuteur repose en première approche sur l'usage de termes précis, qu'on n'hésitera pas à définir s'ils peuvent apparaître un peu « techniques » : figures de style, notions théoriques spécifiques, philosophiques... doivent être utilisées à bon escient, mais sur le plan de l'explicite, il faut être capable de les définir de manière concise et efficace, et ainsi montrer que ces concepts sont maîtrisés.

C'est en grande partie ce que sont amenés à faire les professeurs avec leurs apprenants, quels que soient le niveau scolaire ou la langue d'enseignement, et cette bonne pratique offre aux candidats l'opportunité de mettre en avant deux dimensions complémentaires dans l'optique du concours : elle leur permet de prouver, d'une part, leurs qualités intellectuelles et leurs compétences académiques (rigueur d'analyse, clarté de l'expression, solidité des connaissances et capacité à les mobiliser), et d'autre part, de donner à voir, même de manière indirecte, certaines aptitudes essentielles au métier d'enseignant (pédagogie, souci de transmission, adaptation au public). Une relation allusive aux concepts (comme par exemple *classical*, *romance* et *tales* dans une prestation), outre un flou définitoire qui risque de faire basculer dans l'abus de langage, est à proscrire et ne peut que rejaillir négativement sur l'impression de sérieux que doit projeter tout enseignant. C'est encore plus grave quand on ne maîtrise que très relativement le vocabulaire spécifique à l'analyse littéraire (l'anaphore est une notion assez malmenée) ou l'étiquetage linguistique.

Pour les mêmes raisons, on évitera jargon et jeux de mots afin de conserver une langue claire et précise ouverte à ses interlocuteurs et interlocutrices, dont on se fera l'image « générique » de « receveurs » cultivés voire érudits, bienveillants, mais en position de jugement ; c'est ainsi qu'un candidat satisfera au *pathos* aristotélicien dans le cadre de l'exercice, et établira une communication saine débarrassée d'un bruit (au sens sémiologique) parasite qui peut nuire à la prestation.

On prendra donc garde à envoyer les bons signaux sur ce plan de la langue parlée, notamment en ce qui concerne le registre et le style, qui a pour corollaire la posture au sens physique du terme. Pour citer un précédent rapport, « se détacher de ses notes, projeter sa voix et rendre l'exposé aussi vivant que possible sont autant de facteurs d'interaction avec le jury qui reflètent l'aisance des candidats à l'oral ». Pour ce faire, il faut entrer dans une dynamique interactionnelle, grâce à une position orientée vers les récepteurs qui le permet. Se tenir droit a par ailleurs l'avantage de mieux projeter sa voix qu'une attitude voûtée, qui en limite l'ampleur, et donc minore potentiellement la force de conviction d'un argument.

On veillera à conserver ce maintien sur toute la durée de l'exercice. S'il est tout à fait normal de sentir retomber la pression à la fin de son propos, il l'est moins de relâcher ladite pression en prenant soudainement ou graduellement une position avachie qui fait un peu penser à un effondrement ; on peut comprendre la fatigue de candidats qui préparent intensément depuis des mois des épreuves à la difficulté certaine et qui de surcroît peuvent sortir de cinq heures de préparation, mais quand le corps

perd subitement de sa tenue au point charnière d'une épreuve (le moment du passage à l'entretien), c'est tout l'édifice patiemment élaboré de l'image professionnelle qui s'écroule devant des spectateurs qui ne sont un public ni conquis, ni captif. Si l'on peut par ailleurs comprendre l'abatement qui saisit un candidat qui a compris que l'épreuve s'était mal passée, il est beaucoup moins excusable de communiquer cet état mental, ne serait-ce qu'inconsciemment, mais parfois de manière emphatique, à un jury qui n'a d'autre objectif que d'amener le candidat à améliorer sa prestation en posant des questions de bonne foi, et sans aucune malveillance. Le langage corporel est un langage, indice plus que symbole sans doute (au sens sémiotique de ces termes) ; il est de ce fait important de veiller à exercer un certain contrôle sur ce vecteur de communication de l'expressivité. On s'assurera également de savoir maintenir le contact visuel avec le jury, a priori selon la technique du balayage, indispensable en situation de classe.

Incidentement, la question de la posture professionnelle ne touche pas que l'attitude et la gestuelle, mais concerne aussi la projection d'une image de neutralité de bon aloi dans le corps professoral, et la bonne distance vis-à-vis du jury. Il n'est pas acceptable, comme cela a pu se passer, qu'un candidat utilise dans son amorce et la première partie de son introduction la première personne, des éléments le concernant personnellement, et parle de sa situation passée et présente, pour partager son étonnement voire son déplaisir à être confronté à un sujet thématiquement voisin d'un dossier jadis abordé. Ce n'est pas juste une maladresse, mais un véritable impair ; on peut y voir une forme de transgression des codes attendus dans une telle épreuve : au lieu de se présenter comme un candidat parmi d'autres, évalué uniquement sur sa prestation, le candidat a mis en avant des éléments personnels et subjectifs. Une telle démarche ne peut qu'entraîner une appréciation défavorable de la part du jury. On veillera donc dans les épreuves orales d'EHP et de Leçon, comme à l'écrit, à utiliser la première personne avec parcimonie, et à ne pas mobiliser son expérience personnelle, quelle qu'elle soit, comme argument qui se substituerait à l'analyse ; il en va bien sûr tout autrement pour la MPDS.

De manière plus évidente, les remarques générales des précédents rapports s'appliquent, notamment en ce qui concerne la nécessaire maîtrise de ses réactions : il convient d'éviter par exemple de manifester, gestuellement ou linguistiquement, sa surprise ou sa perplexité lors d'une question du jury. Une attention tout aussi grande doit être portée au ton (on ne saurait trop conseiller à d'actuels ou de futurs enseignants d'éviter un ton par trop monocorde, ou à l'inverse, en dents de scie, ainsi que les rédhitoires intonations montantes – le phrasé a son importance), au choix du registre et du lexique (s'assurer qu'on a un vocabulaire suffisamment étendu pour ne pas être amené à répéter systématiquement les mêmes termes) et à l'importance du débit (un débit trop rapide ne permet pas au jury de suivre le propos aisément ni de prendre des notes). Sur le plan de la réception, si la chose est sans doute un peu plus compliquée, il faut dans la mesure du possible se préparer pendant l'année à l'écoute attentive de questions qui ne sont pas conçues pour désarçonner, mais qui peuvent exprimer un désaccord sur la lecture d'un document ou d'une idée, ou simplement demander une ré-explication sans chercher à contester. Les candidats doivent s'entraîner au délicat exercice de l'écoute de la contradiction et, tout en se montrant pugnaces, trouver la manière la moins agressive d'y répondre, afin d'entrer en dialogue productif avec le jury.

Pour rappel, la note de langue orale est la moyenne des notes d'anglais attribuées au cours de la leçon et de l'épreuve hors programme, à coefficient égal.

Un point saillant des épreuves de cette année est le problème de l'intonation. Si l'intonation montante inappropriée dans les énoncés assertifs est un classique de la langue anglaise malmenée par des locuteurs non natifs, certains candidats ont pu avoir une tendance marquée à des accents de phrase inappropriés, ce qui a pu présenter le désavantage de tromper involontairement l'interlocuteur sur la charge informative exacte de l'énoncé, et potentiellement d'induire, même temporairement, une certaine confusion chez les membres du jury quant à la logique d'enchaînements dénués de mots de liaison. Un candidat mis en difficulté a pu basculer ponctuellement sur la très mauvaise habitude (par ailleurs surprenante à ce niveau) qui consiste à accentuer chaque mot de la phrase, ce qui produit un accent robotique fort désagréable et manifestement inauthentique. Il faut également se méfier, durant la prestation proprement dite ou durant l'entretien, de pauses trop longues, ou de « l'étirement » plus que de raison de mots vides à fonction phatique. Le jury encourage là encore les candidats à se mettre en situation de « dialogue contradictoire » le plus souvent possible pendant l'année, pour mesurer et corriger par anticipation les erreurs qu'ils sont susceptibles de commettre le jour venu, sous une pression maximale. Pour toutes ces raisons, ainsi qu'une tendance parfois observée à accélérer plus que de raison en toute fin de prestation, quand il devient manifeste que l'on va se faire interrompre en dépassant le temps imparti, on ne saurait trop recommander la pratique de l'autoscopie, puisqu'il est désormais extrêmement facile de s'enregistrer. Pour en tirer pleinement profit, il importe d'adopter une posture réflexive et constructive, en cultivant la discipline nécessaire pour améliorer progressivement son expression : corriger les erreurs d'intonation, réduire les tics de langage récurrents, et ainsi préserver la clarté et la qualité du discours.

Les candidats disposent, en salle de préparation, d'un dictionnaire de prononciation, ce qui rend peu compréhensibles certaines erreurs sur des mots éventuellement peu usités mais pas rares, ou des noms propres plutôt communs. L'essentiel des fautes constatées concerne cependant quelques caractéristiques fondamentales déjà maintes fois mentionnées dans de précédents rapports. On s'attachera ainsi à :

- bien marquer les distinctions entre voyelles brèves et longues, diphtongues et triphthongues ;
- bien articuler les consonnes qui n'existent pas en français, comme la graphie <th> et les sons /θ/ ou /ð/ (un grand classique sur lequel tous les étudiants sont attendus), mais aussi /ŋ/, en finale avec <-ing>, occasionnellement erroné chez certains.
- faire attention aux <o>, qui semblent toujours poser des problèmes à certains candidats, entre voyelle simple et diphtongue.

Une cohérence dans la variété d'anglais utilisée est aussi indispensable, même si c'est surtout ponctuellement et accidentellement qu'ont pu apparaître des « décrochages de variété ». On le sait : aucun accent n'est privilégié ni proscrit par le jury, mais il faut que le lexique et la prononciation restent cohérents (et que soient évités les *colloquialisms* locaux ou les tournures régionalistes). Sur ce sujet des accents « nationaux », on veillera, dans l'objectif de préparer la compréhension du document audio ou vidéo de l'EHP, à varier les types d'accent que l'on écoute en cours d'année, en essayant aussi de se sensibiliser, dans la mesure du possible, aux accents pas tout à fait « standards » ; jamais le jury ne proposera de documents intégralement dans une variété trop rare, mais un anglais non standard peut ponctuellement se faire entendre au détour d'un micro-trottoir par exemple.

Pour conclure, nous dirons que si les candidats semblent dans leur majorité avoir bien compris qu'une maîtrise de la langue orale constitue un passage obligé non tant du concours que de la carrière d'un enseignant de langue, et si les prestations de cette année s'inscrivent sur ce plan en droite ligne de celles évoquées par les rapports précédents, quelques scories demeurent assez généralement sur les éléments connexes à la pratique de l'anglais à l'oral, comme la posture tant physique que professionnelle, ce qui peut surprendre dans ce concours spécifique. Il n'est cependant pas difficile de remédier à ces problèmes, à condition d'apprendre à en repérer les signes en amont.

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/lessentiel-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, eds. P. Roach, J. Setter & J. Esling. Cambridge: Cambridge University Press.

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

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

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

Rapport établi par Cyril Besson pour l'ensemble des commissions des épreuves orales

Document A

Ann Radcliffe, *The Mysteries of Udolpho, A Romance Interspersed With Some Pieces of Poetry* (1794), from Volume II, chapter 5.

“There,” said Montoni, speaking for the first time in several hours, “is Udolpho.”

Emily gazed with melancholy awe upon the castle, which she understood to be Montoni's; for, though it was now lighted up by the setting sun, the gothic greatness of its features, and its mouldering walls of dark grey stone, rendered it a gloomy and sublime object. As she gazed, the light died away on its walls, leaving a melancholy purple tint, which spread deeper and deeper, as the thin vapour crept up the mountain, while the battlements above were still tipped with splendour. From those, too, the rays soon faded, and the whole edifice was invested with the solemn duskiness of evening. Silent, lonely, and sublime, it seemed to stand the sovereign of the scene, and to frown defiance on all, who dared to invade its solitary reign. As the twilight deepened, its features became more awful in obscurity, and Emily continued to gaze, till its clustering towers were alone seen, rising over the tops of the woods, beneath whose thick shade the carriages soon after began to ascend.

The extent and darkness of these tall woods awakened terrific images in her mind, and she almost expected to see banditti start up from under the trees. At length, the carriages emerged upon a heathy rock, and, soon after, reached the castle gates, where the deep tone of the portal bell, which was struck upon to give notice of their arrival, increased the fearful emotions, that had assailed Emily. While they waited till the servant within should come to open the gates, she anxiously surveyed the edifice: but the gloom, that overspread it, allowed her to distinguish little more than a part of its outline, with the massy walls of the ramparts, and to know, that it was vast, ancient and dreary. From the parts she saw, she judged of the heavy strength and extent of the whole. The gateway before her, leading into the courts, was of gigantic size, and was defended by two round towers, crowned by overhanging turrets, embattled, where, instead of banners, now waved long grass and wild plants, that had taken root among the mouldering stones, and which seemed to sigh, as the breeze rolled past, over the desolation around them. The towers were united by a curtain, pierced and embattled also, below which appeared the pointed arch of a huge portcullis, surmounting the gates: from these, the walls of the ramparts extended to other towers, overlooking the precipice, whose shattered outline, appearing on a gleam, that lingered in the west, told of the ravages of war.—Beyond these all was lost in the obscurity of evening.

While Emily gazed with awe upon the scene, footsteps were heard within the gates, and the undrawing of bolts; after which an ancient servant of the castle appeared, forcing back the huge folds of the portal, to admit his lord. As the carriage-wheels rolled heavily under the portcullis, Emily's heart sunk, and she seemed, as if she was going into her prison; the gloomy court, into which she passed, served to confirm the idea, and her imagination, ever awake to circumstance, suggested even more terrors, than her reason could justify.

Another gate delivered them into the second court, grass-grown, and more wild than the first, where, as she surveyed through the twilight its desolation—its lofty walls, overtopped with briony, moss and nightshade, and the embattled towers that rose above,—long-suffering and murder came to her thoughts. One of those instantaneous and unaccountable convictions, which sometimes conquer even strong minds, impressed her with its horror. The sentiment was not diminished, when she entered an extensive gothic hall, obscured by the gloom of evening, which a light, glimmering at a distance through a long perspective of arches, only rendered

more striking. As a servant brought the lamp nearer partial gleams fell upon the pillars and the pointed arches, forming a strong contrast with their shadows, that stretched along the pavement and the walls.

The sudden journey of Montoni had prevented his people from making any other preparations for his reception, than could be had in the short interval, since the arrival of the servant, who had been sent forward from Venice; and this, in some measure, may account for the air of extreme desolation, that everywhere appeared.

The servant, who came to light Montoni, bowed in silence, and the muscles of his countenance relaxed with no symptom of joy.—Montoni noticed the salutation by a slight motion of his hand, and passed on, while his lady, following, and looking round with a degree of surprise and discontent, which she seemed fearful of expressing, and Emily, surveying the extent and grandeur of the hall in timid wonder, approached a marble staircase. The arches here opened to a lofty vault, from the centre of which hung a tripod lamp, which a servant was hastily lighting; and the rich fret-work of the roof, a corridor, leading into several upper apartments, and a painted window, stretching nearly from the pavement to the ceiling of the hall, became gradually visible.

Having crossed the foot of the staircase, and passed through an ante-room, they entered a spacious apartment, whose walls, wainscoted with black larch-wood, the growth of the neighbouring mountains, were scarcely distinguishable from darkness itself. “Bring more light,” said Montoni, as he entered. The servant, setting down his lamp, was withdrawing to obey him, when Madame Montoni observing, that the evening air of this mountainous region was cold, and that she should like a fire, Montoni ordered that wood might be brought. While he paced the room with thoughtful steps, and Madame Montoni sat silently on a couch, at the upper end of it, waiting till the servant returned, Emily was observing the singular solemnity and desolation of the apartment, viewed, as it now was, by the glimmer of the single lamp, placed near a large Venetian mirror, that dusily reflected the scene, with the tall figure of Montoni passing slowly along, his arms folded, and his countenance shaded by the plume, that waved in his hat.

From the contemplation of this scene, Emily’s mind proceeded to the apprehension of what she might suffer in it, till the remembrance of Valancourt, far, far distant! came to her heart, and softened it into sorrow. A heavy sigh escaped her: but, trying to conceal her tears, she walked away to one of the high windows, that opened upon the ramparts, below which, spread the woods she had passed in her approach to the castle. But the night-shade sat deeply on the mountains beyond, and their indented outline alone could be faintly traced on the horizon, where a red streak yet glimmered in the west. The valley between was sunk in darkness.

Document B

Steven Shaviro, *Anthropocene Gothic*, *Los Angeles Review of Books*, August 6, 2022

Steven Shaviro reviews *Dark Scenes from Damaged Earth: The Gothic Anthropocene* (University of Minnesota Press, 2022. 372 pages), a new academic collection of weird ecocriticism edited by Justin D. Edwards, Rune Graulund, and Johan Höglund.

DARK SCENES FROM DAMAGED EARTH is a collection of academic essays that approach our unfolding climate crisis from the viewpoint of gothic literature and culture. The gothic mode, ever since its origins in the 18th century, has spoken to modern society's deepest fears about history and change. Gothic fiction expresses a sense that something is amiss — even if we cannot quite figure out just what it is. Things are not entirely in their proper places. People and situations that ought to be dead and gone return as ghosts, haunting us and demanding that we complete tasks undone. Conversely, things that we usually take for granted are somehow missing, depriving us of any sense of security. We like to think of ourselves as rational and organized, but there are still phenomena that escape our scrutiny, that we are unable to explain. This is where gothic dread comes in. The gothic is scary and disquieting because it seems to escape precise definition. It is more an atmosphere than a fixed form. *Gothic* is not so much a noun, the name of a literary genre, as it is an adjective that can be applied to nearly anything. We cannot pin it down, but we “know it when we see it” (as Supreme Court Justice Potter Stewart famously said about pornography). The continued popularity of the gothic over the past two and a half centuries testifies to how it resonates with our deepest worries and our least reputable desires.

The gothic mode is mostly an expression of mood — but the mood it expresses is one that many people have felt, and continue to feel, in the face of climate emergency. We feel trapped and hopeless, and at the same time haunted by uncertainty. We know that the collective actions of humanity are leading us into disaster, with climate extremes becoming more severe each year, and other biological species being driven to extinction in increasing numbers. And yet we have very little idea of what we can do about this situation. Individual actions (driving less, recycling trash, eating less meat) have very little impact on their own. Collective action seems almost impossible to mobilize. Governments, beholden to the wealthy, may pay lip service to the need for change, but they actively prevent any sort of effective action. Even at best, saving the climate would probably mean that I, and most other people in the affluent parts of the world, would have to radically change our lifestyles for the worse, giving up many of our comforts and pleasures. Can I honestly say that I am prepared to do this? Such is the mood that the gothic expresses so well: many feel guilty at the prospect of global warming, but we cannot really imagine doing anything about it. We suffer, therefore, from a combination of anger, panic, and fatalism. The gothic traditionally deals with things like haunted houses and ghosts crying out for recompense. But today the entire earth is haunted, whether by the ghosts of vanished species or by a dreamlike sense of dread as we continue doing the very things that will destroy us.

Each section of the book contains a number of essays that analyze particular gothic works in order to reflect on our overall predicament. The texts discussed range from German and American novels from two centuries ago to recent horror fiction, and to television series such as *True Detective* and *Twin Peaks*. All of the essays connect the subjective potency of the texts under discussion — the affects and moods that they inspire in the reader or viewer — to the ways that such works also give us a deeper understanding of the ongoing ecological transactions that are putting our very existence at risk. *Dark Scenes from Damaged Earth* both reclaims the gothic as an urgently relevant mode of fiction-making and suggests that aesthetic

approaches are able to bring us a kind of understanding that scientific studies on their own could not.

Document C

Extract from ‘Is The US Becoming A Dystopia?’ – Second Thought (a channel devoted to education and analysis of current events from a socialist perspective), YouTube, 13 August 2021

<https://www.youtube.com/watch?v=AmXQ3nQBE4U>

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