MINISTÈRES
ÉDUCATION
JEUNESSE
SPORTS
ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
RECHERCHE

Liberté
Égalité
Fraternité

Direction générale des ressources humaines

RAPPORT DU JURY

SESSION 2026

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

© https://www.devenirenseignant.gouv.fr

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

Table des matières

1. Le mot de la présidente 2
2. Données statistiques 4
3. Épreuve écrite d'admissibilité 5
3.1. Première partie : composition en anglais 5
3.1.1. Sujet de littérature 5
3.1.2. Sujet de civilisation 9
3.2. Seconde partie de l'épreuve de composition : 23
3.2.1. Exercice de linguistique associé au sujet de littérature 23
3.2.2. Exercice de linguistique associé au sujet de civilisation 28
4. Épreuves orales d'admission 35
4.1. Leçon 35
4.1.1. Option A – littérature 35
4.1.2. Option B – civilisation 38
4.1.3. Option C – linguistique 46
4.2. Épreuve hors programme 50
4.3. Mise en perspective didactique d'un dossier scientifique 54
4.4. Langue orale 58
5. Annexe: sujet EHP1 proposé à la session 2026 62

1. Le mot de la présidente

La session 2026 de l'agrégation externe spéciale, section « anglais », dixième édition d'un concours inauguré en 2017, s'est déroulée dans de bonnes conditions. Cette année, soixante-douze candidats[1] étaient inscrits ; trente-six ont composé à l'ensemble des épreuves écrites et onze ont été déclarés admissibles. Neuf candidats ont effectivement participé aux épreuves orales et les six postes ouverts au concours ont été 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 dans le cadre de leurs travaux de recherche, de séjours dans des pays anglophones ou de fonctions d'enseignement. Cette diversité constitue l'une des singularités de l'agrégation externe spéciale. Elle ne doit toutefois pas faire oublier la finalité du concours : recruter des professeurs agrégés d'anglais capables de mettre les savoirs, les méthodes et les compétences acquis au cours de leur parcours universitaire au service de l'enseignement et des apprentissages.

Cette exigence suppose tout d'abord une solide maîtrise de la langue anglaise et de la langue française, à l'écrit comme à l'oral. Correction, richesse et précision lexicales, maîtrise du registre, mais aussi clarté et efficacité de la communication sont indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. Le jury attend notamment des candidats qu'ils soient capables d'exprimer en anglais une pensée complexe et nuancée dans une langue qui puisse constituer pour les élèves un modèle fiable.

Quel que soit leur domaine de spécialisation, les candidats doivent également posséder le bagage généraliste propre à tout angliciste et être en mesure de mobiliser avec rigueur des connaissances relevant de la littérature, de la civilisation et de la linguistique. Le caractère hors programme de certaines épreuves ne dispense nullement d'une préparation méthodique ; il suppose au contraire de consolider tout au long de l'année une culture littéraire et civilisationnelle suffisamment large ainsi que des connaissances linguistiques fondamentales. La session 2026 a notamment rappelé que la réussite à l'exercice de linguistique suppose l'acquisition des connaissances nécessaires, tout en reposant, également, sur la maîtrise de la méthodologie.

Au-delà de la diversité des exercices, les différentes parties du présent rapport font apparaître des attentes communes. Il ne suffit pas de disposer de connaissances : il est indispensable de savoir les sélectionner, les hiérarchiser et les mobiliser à bon escient. Une lecture attentive des textes et des documents, la précision des micro-analyses, la définition des concepts, la formulation d'une problématique pertinente et la capacité à construire une réflexion synthétique demeurent déterminantes. Les connaissances mobilisées doivent ainsi toujours être mises au service de l'analyse et contribuer à la construction de la démonstration, plutôt que se substituer à l'une ou à l'autre.

L'épreuve hors programme illustre particulièrement cette aptitude attendue d'un professeur agrégé : confrontés à des documents appartenant à des périodes, des genres et des domaines

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

différents, les candidats doivent savoir en respecter la singularité tout en les faisant dialoguer autour d'une problématique commune. Il ne leur est pas demandé d'être spécialistes de l'ensemble du monde anglophone, mais de disposer de repères fondamentaux, de mobiliser leur culture avec discernement et de faire preuve, dans l'exposé comme dans l'entretien, de qualités d'analyse, de synthèse et de communication.

L'épreuve de mise en perspective didactique d'un dossier de recherche (MPDS) donne quant à elle tout son sens à la singularité de ce concours réservé aux docteurs. Il ne s'agit ni de reproduire devant le jury un exercice universitaire destiné à des spécialistes ni de transposer directement dans une classe les contenus ou les corpus d'une thèse. Les candidats sont invités à réfléchir plus largement aux acquis de leur formation à et par la recherche et à ce que ceux-ci peuvent apporter au métier d'enseignant. Problématiser un objet d'étude, sélectionner et hiérarchiser des informations, analyser des documents, contextualiser, exercer son esprit critique, construire une démonstration rigoureuse ou rendre accessibles des savoirs complexes sont autant de compétences susceptibles de nourrir les pratiques d'enseignement. Cette réflexion doit également prendre en compte les grandes orientations des programmes et la progressivité des apprentissages.

Les candidats trouveront dans les pages qui suivent des analyses détaillées des sujets proposés lors de cette session ainsi que de nombreux conseils méthodologiques. Le jury les invite à lire ce rapport dans son intégralité et à consulter également ceux des sessions précédentes[2]. La préparation d'un concours exigeant repose sur un travail régulier associant consolidation des connaissances, entraînement aux différents exercices, fréquentation assidue de la langue anglaise et réflexion sur les pratiques d'enseignement.

Le jury espère que ce rapport permettra aux futurs candidats de mieux comprendre les exigences du concours et de préparer les épreuves avec confiance et méthode. Il souhaite également encourager ceux qui, malgré une préparation sérieuse et des prestations qui présentaient des qualités, n'ont pas été admis cette année : des progrès ciblés en matière de problématisation, de méthode, de précision de l'analyse ou de maîtrise de la langue peuvent sensiblement améliorer une prestation.

Enfin, je tiens à remercier chaleureusement les membres du directoire et l'ensemble des membres du jury pour leur engagement, leur disponibilité et la qualité du travail accompli tout au long de cette session. Mes remerciements vont également à l'Université Paris Cité, qui accueille les épreuves orales sur le campus des Grands Moulins, aux appariteurs et au SIEC, ainsi qu'à la DGRH du ministère de l'Éducation nationale, dont l'action contribue au bon déroulement du concours.

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

[2] Les sujets d'écrit du concours de l'agrégation externe spéciale section anglais ainsi que les rapports des années précédentes sont disponibles sur le site devenirenseignant.gouv.fr (onglet « ressources pour les concours ») ainsi que sur le site de la SAES.

2. Données statistiques

Nombre de postes : 6

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 72

Nombre de candidats non éliminés : 36 (50% des inscrits)

Barre d'admissibilité : 5,08/20

Nombre de candidats déclarés admissibles : 11

Moyenne portant sur le total des épreuves d'admissibilité :

- Moyenne des candidats non éliminés : 4,02/20
- Moyenne des candidats admissibles : 6,46/20
- Moyenne des admissibles pour la partie composition en anglais : 7,87/20
- Moyenne des admissibles pour la deuxième composition : 3,64/20

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 11

Nombre de candidats non éliminés : 9

Barre d'admission (liste principale) : 7,97/20

Nombre de candidats admis sur liste principale : 6

Moyenne des admis à l'issue de l'ensemble des épreuves (admissibilité + admission) : 8,84/20

Moyenne des admis aux épreuves d'admission : 9,63/20

- Moyenne des admis à l'épreuve de leçon : 10,67/20
- Moyenne des admis à l'épreuve hors programme : 6,83/20
- Moyenne des admis à l'épreuve de mise en perspective du dossier scientifique : 8,50/20
- Moyenne des admis en langue orale : 12,50/20

3. Épreuve écrite d'admissibilité

3.1. Première partie : composition en anglais

3.1.1. Sujet de littérature

Une analyse littéraire hors programme

Tandis que les deux autres concours de l'agrégation d'anglais proposent une épreuve de commentaire de texte ou une dissertation en anglais ou en français dans le cadre d'un programme, la particularité du concours spécial réside dans l'épreuve écrite d'admissibilité dite de **composition en anglais hors programme**. Cette particularité ne doit pas conduire les candidats dont le choix se porte sur le sujet de littérature à négliger la préparation de l'épreuve, aussi bien sur le plan de la **culture littéraire**, que sur celui de la **méthodologie de l'analyse textuelle**.

S'il n'est nullement attendu des candidats qu'ils aient étudié ou même lu l'œuvre dont est tiré le passage à commenter, il est important qu'ils soient capables, lorsque le passage proposé n'est pas tiré d'une œuvre contemporaine, de démontrer une connaissance élémentaire de l'**histoire littéraire anglophone** (formes, courants, œuvres marquantes, auteurs emblématiques). Ainsi, s'agissant du roman de Jane Austen, *Persuasion* (1818), dont un extrait était proposé au concours cette année, la capacité à situer l'œuvre dans le contexte de la Régence, période charnière d'interrogations et de tensions opposant la volonté de changement à la réaction suscitée en Angleterre par les conséquences de la Révolution française, était indispensable en vue de la compréhension des enjeux politiques et culturels du passage. Trop de copies, par confusion avec l'époque victorienne, ont mésestimé l'**ironie**, véhicule de la **critique sociale** discrète qui sous-tend l'univers romanesque, en apparence conservateur, de Jane Austen. Une bonne **culture littéraire** permettait d'identifier d'emblée Austen comme une autrice majeure. De même, dans les meilleures copies, la prise en compte de la concomitance parfaite entre le temps du récit, la période de composition du roman, et la publication des œuvres poétiques majeures du **Romantisme anglais** a permis d'éviter le piège d'une interprétation réductrice et psychologisante du passage pour prendre en compte la dimension novatrice du texte à étudier, tant sur le plan idéologique que sur le plan formel.

Outre des **connaissances d'histoire littéraire** élémentaires, l'épreuve d'analyse textuelle hors programme présuppose des **compétences disciplinaires littéraires**. Sans maîtriser l'intrigue du roman, il est parfaitement possible, et c'est bien là le défi propre à l'épreuve de commentaire de texte, d'en analyser la **voix narrative**, et, tout particulièrement, dans le cas de Jane Austen, le **jeu alterné de l'omniscience et de la focalisation interne** d'où surgit cet entre-deux novateur que constitue le **discours indirect libre**. Il ne s'agit là de rien d'autre que de compétences élémentaires en narratologie, que les meilleures copies ont su mettre à profit.

Loin de constituer un obstacle infranchissable, le commentaire de texte d'un passage hors programme prévient l'écueil d'une série de placages se substituant aux micro-analyses textuelles comme on l'observe parfois lorsque l'œuvre et sa critique sont connues et ont été étudiées préalablement. Au contraire, en ne proposant d'autre matériau que le texte lui-même et de brèves annexes, ici au nombre de deux, l'épreuve sollicite d'emblée un examen très minutieux de la composition du passage. Lexique, répétitions, récits, descriptions, dialogues, paroles rapportées, doivent être soigneusement passés en revue, ce qui peut se pratiquer, à titre d'entraînement, en étudiant

les textes proposés dans des anthologies universitaires des grands textes des littératures anglophones. Ces repérages ne sont qu'une étape préalable à l'analyse proprement dite, mais ils constitueront, par regroupements et par croisements entre eux, la base W<d 'une problématisation qui permettra de démontrer ce qui constitue l'enjeu littéraire du passage à étudier. Les meilleures copies sont celles des candidats qui ont proposé une interprétation synthétique, c'est-à-dire une lecture pertinente du texte, fondée sur l'analyse minutieuse de ses particularités. Loin de nuire à la pertinence de ces lectures, le défi que constitue un passage hors programme appelle les candidats au concours à étendre leur culture d'histoire littéraire et à s'entraîner à développer leurs compétences narratologiques et textuelles.

Du bon usage des annexes

Les **citations proposées à titre d'annexes** ne sont pas destinées à être analysées et commentées à l'instar du texte lui-même, comme croient bon de le faire certains candidats, mais ont pour but d'attirer l'attention sur certains aspects majeurs (quoique non exclusifs) du passage à étudier.

Dans l'élaboration du sujet de cette session, l'Annexe 1 était une citation tirée de l'ouvrage classique du critique Wayne Booth, *The Rhetoric of Fiction*. Cette citation invitait les candidats à porter attention à la voix narrative, et tout particulièrement au décalage (« *some kind of shift* », pour reprendre l'expression utilisée par Wayne Booth) entre le point de vue interne (la perspective du personnage focalisateur, Anne Elliot) et celui du narrateur omniscient. Alors que la **focalisation interne** et les **paroles rapportées** de Frederick Wentworth paraissent attester que ce dernier n'éprouve plus de sentiments pour Anne, l'**instance narratrice** se détache de cette « *persuasion* » erronée (qui renvoie au titre du roman) pour suggérer au contraire que Wentworth recherche, sans même en être conscient lui-même, une épouse en tout point semblable à Anne. C'est ce que souligne la citation de Wayne Booth (« *The reader, however, is likely to believe that Wentworth is still interested. […] Frederick believes himself to be indifferent* ») avant de conclure que le transfert momentané de point de vue qui émerge dans ce passage a une valeur proleptique, annonçant discrètement le mariage final d'Anne Elliot et Frederick Wentworth: « *At the end of the novel, we learn that Wentworth was himself deceived in this momentary inside view* ».

L'Annexe 2, tirée d'un article de Claire Tarlson, était également destinée à guider l'interprétation. Elle invitait à relever dans le passage les éléments avant-coureurs d'un monologue intérieur féminin (« *the narrative style of Persuasion is a much more interior narrative than any of Austen's other novels […] a style that looks to be borderline stream of consciousness* »). Les meilleures copies sont celles qui témoignent de la compréhension de l'enjeu de l'affirmation, dans l'œuvre d'une autrice souvent jugée conservatrice, d'un **point de vue radicalement féminin** (« *one of the most radical novels to focus on the women's point of view* »). Jane Austen donne à lire une **subjectivité féminine**, celle d'une héroïne intelligente et mature, mais dont la capacité de jugement est altérée par les impératifs sociétaux liés au statut économique des femmes pour qui le mariage est la seule chance de survie. Certains candidats ont ainsi perçu, à travers le personnage focalisateur d'Anne, une lointaine ancêtre de Mrs Dalloway, et dans l'**alternance entre point de vue interne et omniscience** qui se déploie dans ce passage, une illustration des difficultés éprouvées par le personnage central féminin en vue d'interpréter sa propre histoire dans un contexte où ce sont les hommes qui font l'histoire.

Pistes pour le commentaire

Introduction

La lecture du passage révèle que *Persuasion* est un **roman de la maturité**. Publié conjointement avec *Northanger Abbey* quelques mois après la mort de Jane Austen et, pour la première fois dans la chronologie des œuvres de cette dernière, sous son propre nom, le roman n'est pas centré sur l'expérience d'une très jeune héroïne, mais sur celle d'une femme plus mûre, qui, huit ans auparavant, a refusé une première proposition de mariage à l'âge où ce type de proposition a cours, comme le souligne l'instance narratrice (« *Eight years, almost eight years had passed, since all had been given up* », l. 1-2 ; « *What might not eight years do ?* », l. 4-5). Les premières lignes du passage révèlent que *Persuasion* est également un **roman de la rumination** (« *Alas ! with all her reasoning, she found, that to retentive feelings eight years might be little more than nothing* », l. 8-9). Le passage à étudier invite par conséquent à s'interroger sur ce que la narration révèle, au travers du **va-et-vient entre l'omniscience et la focalisation interne**, des ruminations du personnage d'Anne, mais aussi la difficulté de cette dernière à interpréter correctement les sentiments (« *Now, how were his sentiments to be read?* », l. 10) de l'homme qu'elle a été persuadée d'éconduire huit ans auparavant (« *She had given him up to oblige others. It had been the effect of over-persuasion. It had been weakness and timidity* », l. 34-35) et dont elle interprète de manière erronée les **attitudes** et surtout les **paroles rapportées** par les autres personnages comme un rejet définitif.

La focalisation sur le personnage d'Anne et les effets négatifs de la rumination

Anne Eliott est le **seul personnage à l'intériorité duquel Jane Austen donne constamment accès** dans le roman. Malgré son intelligence et sa capacité à analyser la situation, le point de vue de la focalisatrice propose un point de vue qui n'est cependant pas sans errements. De même qu'Anne a été persuadée par ses proches de renoncer à un mariage jugé inégal avec Frederick Wentworth, elle se persuade qu'elle n'a plus aucun intérêt ni attrait aux yeux de ce dernier. Jane Austen utilise l'ambiguïté du discours indirect libre pour **conférer à ce point de vue limité l'apparence de l'omniscience**. En outre, les paroles de Wentworth rapportées à Anne et interprétées par les autres personnages avec ou sans malveillance lui fournissent autant de preuves, fallacieuses, qu'elle n'a rien à espérer, comme par exemple, lorsque sa sœur Mary lui communique ce qu'elle-même a appris de sa belle-sœur Henrietta des sentiments supposés de Wentworth au sujet d'Anne : « *Captain Wentworth is not very gallant by you, Anne, though he was so attentive to me. Henrietta asked him what he thought of you, when they went away, and he said, 'You were so altered he should not have known you again'* » (l. 15-17). En ruminant ces **paroles surinterprétées** (« *'So altered that he should not have known her again!' These words could not but dwell with her* », l. 26-27), le personnage focalisateur les absolutise et en conclut à un rejet définitif, motivé par un changement radical d'état d'esprit du côté de Wentworth: « *It was now his object to marry. He was rich, and being turned on shore, fully intended to settle as soon as he could be properly tempted* » (l. 39-40). Tout en constituant le plus souvent le relais du point de vue narratif, le personnage n'en est pas pour autant omniscient. C'est ce que révèle précisément le passage.

La possibilité d'un autre dénouement : la prise de distance de la narration avec le personnage focalisateur

Comme le suggère la citation de Wayne Booth proposée en annexe (« And suddenly we enter Wentworth's mind for one time only »), **le point de vue opère un changement inattendu** à mi-passage. Le **caractère presque monologique de la narration** et **l'interprétation subjective des paroles rapportées** sont brusquement contredits par un **bref rappel d'omniscience narrative**, invalidant en partie les **conclusions univoques du personnage focalisateur** : « *He had been most warmly attached to her, and had never seen a woman since whom he thought her equal* » (l. 36-37). Plus loin, une autre **manipulation du point de vue** permet à Jane Austen d'opposer, non sans **ironie**, l'incapacité d'un autre personnage, Frederick Wentworth en l'occurrence, à analyser ses propres sentiments. À la déclaration de Wentworth à sa sœur, rapportée au style direct (« *Yes, here I am, Sophia, quite ready to make a foolish match. Any body between fifteen and thirty may have me for asking. A little beauty, and a few smiles, and a few compliments to the navy, and I am a lost man* », l. 46-47), l'instance narratrice oppose un **subtil démenti** en empruntant un instant le point de vue supposé d'une sœur aînée sagement avisée (Sophia) : « *He said it, she knew, to be contradicted* » (l. 49). Cette brève focalisation effectuée, l'instance narratrice dévoile un tout autre **horizon d'attente** pour le roman que celui entrevu par la focalisatrice principale: « *Anne Elliot was not out of his thoughts, when he more seriously described the woman he should wish to meet with. 'A strong mind, with sweetness of manner,' made the first and the last of the description*. » (l. 50-52). Sans anticiper clairement sur le dénouement du roman, le mariage des deux protagonistes, Jane Austen traite avec **égale ironie l'excès interprétatif** (« *over-persuasion* », l. 35) **du personnage féminin** et **l'absence totale d'introspection du personnage masculin**. Cette ironie n'est cependant pas destructrice, Anne et Wentworth figurant, l'un comme l'autre, parmi les personnages les plus positifs de l'univers romanesque austénien.

Conclusion

Si *Persuasion* est, comme le suggère Claire Tarlson dans la citation proposée en Annexe 2, l'un des romans les plus achevés avant *Jane Eyre* dans l'évocation du **point de vue féminin** (« *one of the most radical novels to focus on the women's point of view* »), ce n'est pas seulement au titre de la comédie de mœurs, mais bien plutôt pour illustrer la **difficulté d'affirmation de ce point de vue dans un univers entièrement soumis au pouvoir masculin**. Anne Elliot ne peut que regretter d'avoir contredit huit ans plus tôt le désir masculin en obéissant aux impératifs économiques et sociaux de sa classe. Elle n'a aucune prise sur son avenir. Wentworth, au contraire, a gardé les cartes en main et, devenu riche et respecté, peut prétendre choisir en toute indépendance et liberté (« *This is the woman I want, said he* », l. 53). Ses explications pragmatiques et fortement misogynes pour justifier le choix de sa future épouse (« *Something a little inferior I shall of course put up with, but it must not be much. If I am a fool, I shall be a fool indeed, for I have thought on the subject more than most men* », l. 53-55) trahissent néanmoins une résignation : un « quelque chose » en lieu et place d'une compagne en tous points égale à lui. Dans ce passage, Jane Austen souligne la prétention ridicule du personnage masculin à assurer son bonheur (« *I have thought upon the subject more than most men* »). La narration omnisciente, lorsqu'elle reprend ses droits, révèle que le choix masculin n'est pas exempt de résignation. Par contraste, les limites du point de vue de la focalisatrice principale ne sont que superficiellement ridicules. Elles renvoient à la dure réalité d'un jeu de pouvoir dont les erreurs

d'interprétation de la plus intelligente héroïne de Jane Austen trahissent le caractère aliénant tout en suggérant la piste d'un heureux dénouement.

Rapport établi par Pierre Carboni avec la commission de littérature

3.1.2. Sujet de civilisation

Cette année, le sujet de civilisation portait sur l'histoire contemporaine des États-Unis ; rappelons cependant qu'il est hasardeux de parier sur une alternance entre les différents domaines anglophones ou sur les différentes périodes, comme en témoignent les sujets proposés au concours les années antérieures. Les futurs candidats sont invités à lire les rapports précédents, et à se référer notamment à la section « rappels méthodologiques » du rapport de la session 2025, conseils que nous ne reprendrons pas ici, mais qui conservent leur pertinence : si les copies de la session 2026 ont pris en compte une partie des remarques formulées, les écueils de la paraphrase, du placage de connaissances, d'une lecture trop hâtive du document ou d'une contextualisation maladroite sont encore présents. Il n'y a là rien de surprenant, puisque ce sont des difficultés méthodologiques réelles, propres à la civilisation. La seule solution reste de s'entraîner de façon régulière, sur différents types de supports, de consulter les nombreux manuels méthodologiques, rapports du jurys et recueils de sources qui existent. Ainsi, certaines très bonnes copies qui n'avaient de toute évidence pas de connaissances spécialisées sur la période ont su compenser en offrant une lecture critique et attentive du texte et des annexes. Cette épreuve ne vise en aucun cas à l'érudition : il s'agit de démontrer des qualités intellectuelles et méthodologiques propres au champ des sciences humaines.

Présentation du sujet et remarques méthodologiques

Présentation du document

Ce discours de Kennedy ne devait pas surprendre. Resté dans les annales de l'histoire américaine par son thème de la « New Frontier », il permettait aux candidats de démontrer leur culture civilisationnelle et institutionnelle, ainsi que leur maîtrise du raisonnement historique et critique, même s'ils ne connaissaient pas tous les enjeux liés à la campagne des primaires de 1960.

La célébrité d'un document peut parfois faire écran à une analyse précise du texte proprement dit et conduire à quelques dérives, le principal défaut méthodologique consistant à plaquer tout ce que l'on sait sur Kennedy ou la guerre froide. Il est donc recommandé de procéder à une lecture prudente, attentive et répétée du texte avant de commencer le commentaire. Il est important de rappeler aussi que l'analyse d'un document de civilisation repose sur une fiction méthodologique, qui consiste à feindre d'ignorer, au moins dans un premier temps, ce qui se passe après la date de l'événement soumis à l'étude, afin de ne pas plaquer des grilles interprétatives téléologiques ou des raisonnements anachroniques. Il faut redonner aux sources étudiées leur aspect ouvert : lors de ce discours, la candidature de Kennedy est, on le voit à certains arguments qu'il emploie, encore très fragile, et rien ne le destine à gagner l'élection présidentielle contre Richard Nixon. De même, il y a un vaste écart entre les éléments de langage du discours et la réalité du programme de Kennedy une fois celui-ci arrivé au pouvoir, et si l'on se projette plus loin encore, entre ce discours de campagne et le mythe Kennedy, largement tributaire de son assassinat spectaculaire et de tendances hagiographiques ou d'un retour

de bâton hypercritique à partir des années 1970. Mais c'est là que réside l'aspect stimulant d'une analyse historique : retrouver les questionnements, stratégies, doutes, zones d'ombre, paris et espoirs dont est porteur un événement, déconstruire les évidences et les déclarations trop assurées. En bref : rendre à un moment historique toute sa *contingence*, c'est-à-dire tous les possibles et les virtualités, parfois contradictoires, qu'il recèle.

Les annexes

Les annexes avaient été choisies pour éclairer les aspects les moins évidents de l'allocution, suggérer des pistes d'analyse critique, et apporter les connaissances contextuelles essentielles. Ces annexes ne doivent pas faire l'objet d'une présentation dans l'introduction : c'est bien le document central, le discours, qui est à commenter. Un bon commentaire nécessite cependant de prendre en compte leur apport et de les intégrer de façon argumentée à l'analyse.

Ainsi l'annexe 1 permettait-elle d'ancrer le discours de Kennedy dans l'un des mythes les plus célèbres de l'histoire américaine. Impossible de comprendre la thématique de la Nouvelle Frontière, ses aspects messianiques et le lien entre conquête, individualisme et démocratie sans se référer au texte de Frederic Turner, issu d'une conférence donnée en 1893, soit trois ans après l'annonce officielle de la fin de la « *Frontier* » à l'ouest. Alors qu'une page de l'histoire américaine se tourne avec l'achèvement de la conquête de l'espace continental jusqu'au Pacifique, la notion de frontière, mieux rendue en français par l'expression « front pionnier », se constitue en mythe national. Cette donnée essentielle, nous dit Turner, aurait façonné les institutions américaines, mais aussi un esprit pionnier, dont le discours de Kennedy se fait l'écho, en insistant sur la responsabilité individuelle des Américains. L'appel aux « *young men* » l. 43 n'est pas sans évoquer la citation de 1865, attribuée à Horace Greeley, qui participe du même esprit pionnier : « *Go West, young man, go West and grow up with the country*. » Comme toujours en civilisation, il convient de ne pas prendre ce qui est dit pour argent comptant : l'analyse de Turner, derrière sa systématicité, contribue également à la création du mythe, et le retournement que propose Kennedy vers une frontière intérieure, symbolique et sociale, n'est pas exempt d'ambiguïtés.

L'annexe 2 offrait le pendant républicain au discours de Kennedy. Richard Nixon, vice-président de Dwight Eisenhower, est choisi comme candidat républicain sans opposition, transformant la primaire républicaine en confirmation, ce que rappelle ironiquement Kennedy l. 17. Ce discours est prononcé deux semaines environ après celui de Kennedy et répond explicitement au projet de « Nouvelle Frontière ». L'extrait donne à lire un style bien différent. Si Nixon fait lui aussi figure de jeune candidat (il a alors 47 ans), son approche s'inscrit dans la ligne centriste et modérée d'Eisenhower. L'intervention de Nixon présente le candidat démocrate comme un irresponsable menaçant de mener l'économie américaine au bord du gouffre par des programmes de dépenses fédérales immodérées, ressuscitant pour les conservateurs le spectre du New Deal.

Enfin, l'annexe 3 était sans nul doute la plus riche. Elle servait à aiguiller les candidats sur la fragilité de la position de Kennedy au sein de son propre parti et conduisait à nuancer la logique bipartisane aux États-Unis. Elle a été largement ignorée dans une partie des copies. Le paratexte précisait qui était Schlesinger, conseiller emblématique de l'ère Kennedy. On pouvait remarquer que l'ouvrage dont l'annexe était tirée avait été publié très peu de temps après l'assassinat de Kennedy. Schlesinger a joué un rôle de premier plan dans l'écriture du discours sur la Nouvelle Frontière, et défend dans *A Thousand*

Days une vision hagiographique de la courte présidence Kennedy. Cet ouvrage a contribué à fixer la légende dorée du président, et même si les annexes ne doivent pas faire l'objet d'un commentaire, il ne faut pas perdre les réflexes méthodologiques : si les oppositions au candidat présentées dans l'extrait paraissent objectives, chiffrées et historiquement vraies, elles cherchent à peindre un jeune président pugnace, « seul contre tous », ayant à lutter contre les tendances réactionnaires au sein de son propre parti. Cette situation donne le beau rôle à Kennedy et à ses conseillers : l'opposition démocrate au président était réelle, et les analyses historiques récentes rappellent que le clivage actuel entre républicains plus « conservateurs » et démocrates plus « libéraux » était bien moins marqué en 1960 : non seulement les oppositions idéologiques entre les deux partis étaient beaucoup plus faibles, comme le montre la forte dimension anticommuniste du discours de Kennedy, mais les tendances conservatrices et progressistes existent dans les deux partis. Surtout, comme le montre le discours lui-même, notamment sur la question des droits civiques, les positions sociales de Kennedy furent moins radicales et courageuses que ne l'a laissé entendre une certaine historiographie issue des cercles proches du président : le document est une lecture rétrospective et en juillet 1960, la « Nouvelle Frontière » n'a pas vraiment de consistance. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Johnson fut choisi comme colistier : poids lourd du Parti démocrate au Congrès et chef de la coalition des démocrates du sud, sa présence sur le ticket présidentiel était censée équilibrer l'image progressiste de Kennedy.

Thèmes abordés

La liste des thèmes qu'il était possible d'explorer à travers le discours était large, et il n'était bien entendu pas question de chercher à être exhaustif en un temps aussi limité de composition. Les candidats doivent toutefois veiller à un principe de bon sens : un commentaire doit restituer les points les plus saillants du document. Inutile de passer un paragraphe à éclaircir une référence à McKinley si on oublie de traiter la guerre froide. Il s'agit d'un exercice de synthèse, et l'essentiel est de rendre compte, à travers une lecture cohérente, bien articulée, claire et critique, des aspects les plus importants. Chacune des remarques doit être reliée à un élément de contexte précis, sans tomber dans la digression sur le mandat de Kennedy et la décennie des années 1960. En revanche, consacrer une partie entière au « contexte » est un grave défaut méthodologique : celui-ci doit irriguer et éclairer chaque argument, tout au long de la copie.

Le discours de Kennedy permettait d'aborder des thématiques aussi variées que :

- Le fonctionnement des institutions américaines et le modèle de la démocratie libérale, tel qu'il se construit à partir des années 1950 ; les mécanismes des primaires et de l'élection présidentielle.

- Le bipartisme et les logiques partisanes entre républicains et démocrates, qui apparaissent somme toute plus atténuées qu'aujourd'hui.

- Le Parti démocrate en 1960, ses cadres, ses valeurs, son fonctionnement, ses divisions internes, notamment sur la question des droits civiques.

- Les grandes orientations politiques démocrates depuis le New Deal et l'héritage rooseveltien, voire wilsonien, toutes mentionnées dans le discours.

- Le poids de la situation internationale : crises de la guerre froide, compétition avec le bloc de l'Est et idéologie anticommuniste, émergence du mouvement des non-alignés après les vagues de décolonisation de l'après-guerre, impression d'une progression communiste dans le monde.

- La situation socio-économique des États-Unis, après une décennie de croissance sans précédent, et la question des inégalités et de la redistribution des richesses.

- Le cadre économique de l'après-guerre : interventionnisme et keynésianisme, affirmation d'un État-providence, rôle de l'État fédéral, notamment en matière de logement, de santé et d'éducation, dans la lignée du grand mouvement qui s'affirme dans les démocraties occidentales après 1945.

- La question des droits civiques et de la place des Afro-Américains dans la nation.

- Le rôle de la religion dans la nation et dans la vie politique, et la place ambiguë du catholicisme.

- L'imaginaire politique des États-Unis et l'identité nationale américaine, à travers une série de principes et de mythes mobilisateurs – individualisme, démocratie, frontière, conquête, esprit pionnier, Destinée manifeste.

- La personnalité du candidat, telle qu'elle se construit dans le discours ; l'argumentaire qui cherche à transformer un jeune candidat démocrate en président d'une nation entière.

- La rhétorique politique américaine et l'art du discours, dans lequel on retrouve des échos de prose religieuse, mais aussi churchillienne, ainsi qu'une abondance de références intellectuelles. Un langage radical, qui s'oppose au statu quo, tout en restant prudent et vague dans les objectifs annoncés.

- La construction d'une masculinité politique fondée sur la vigueur et la jeunesse du candidat, par opposition aux générations précédentes, et les enjeux politiques de cette mise en scène.

Contextualisation et problématique

Le discours permettait aussi de vérifier certains « réflexes » méthodologiques et critiques propres à l'approche civilisationnelle : en effet, le succès de la formule « New Frontier » a eu tendance à obscurcir la dimension stratégique du discours, qui doit d'abord être lu dans son contexte politique immédiat, c'est-à-dire celui de la Convention nationale démocrate. Une lecture fine et prudente, aidée par les annexes proposées, permettait d'aborder les propos du jeune sénateur hors de toute vision téléologique, et de le replacer dans le contexte propre à 1960. Une approche précise du texte révèle que le discours de Kennedy est certes animé d'un souffle, mais que sa situation est aussi incertaine, fragile, indécise, et permet de réévaluer les traditions hagiographiques ou hypercritiques, qui ont tendance, aujourd'hui encore, à présenter le moment Kennedy comme un brillant succès, ou comme un cuisant échec. En 1960, rien n'est encore joué : la position d'*outsider* de Kennedy est toute relative, mais il remporte une victoire fragile, et le thème de la Nouvelle Frontière recouvre une réalité insaisissable, contradictoire, autant marquée par l'opportunisme électoral que par une vision politique forte, dont il n'a sans doute pas les moyens. Le désir d'avenir dont le discours est porteur s'enracine paradoxalement dans un retour au passé et aux traditions américaines, bien loin de la rupture décisive et audacieuse qu'il proclame

Comme le rapport de l'an passé le rappelait, il peut être utile de concevoir la contextualisation comme une sorte de triangle inversé : un bon commentaire doit replacer la source dans ses différentes temporalités, du temps long au temps court. Cette approche peut d'ailleurs servir de guide à l'élaboration du plan. La plupart des copies se sont emparées du thème de la frontière et du passé américain sans distance critique. Avant de se livrer à une analyse de la guerre froide, il fallait se poser la question du

rôle stratégique de cette mobilisation rhétorique, qui ne pouvait se comprendre que par une réflexion sur les enjeux d'une Convention nationale, moment charnière entre la campagne des primaires et le lancement de la campagne présidentielle proprement dite. On ne peut que recommander aux futurs candidats d'être très prudents dans l'utilisation de références politiques très contemporaines : les différences de contexte interdisent les rapprochements trop rapides et il n'est pas forcément pertinent de comparer la campagne de Kamala Harris en 2024 et celle de Kennedy en 1960. Ce type d'approche peut bien entendu suggérer d'intéressants éléments de continuité, à condition d'être menée avec finesse, et réservée pour l'accroche de l'introduction ou l'ouverture de la conclusion : le commentaire, lui, doit se concentrer exclusivement sur la source et ses contextes. Les digressions littéraires sur le modernisme et l'injonction d'Ezra Pound à « make it new » n'apportaient aucun éclairage utile à la compréhension du discours. La problématique découle toujours d'une présentation et d'une contextualisation efficaces du document.

Dans le cas présent, elle devait mettre en avant les enjeux multiples d'un discours avant tout *électoral*, révélateur des ambitions et des faiblesses d'une candidature dans une Amérique bouleversée par la croissance des années 1950, la guerre froide, et divisée sur la question des droits civiques. Les problématiques trop descriptives, qui ne font que reprendre ce que le document proclame explicitement du type : « *How does Kennedy use the American past to present himself as a new force in American politics?* » courent le risque de verser dans la paraphrase et de proposer une analyse purement descriptive et naïve. Une bonne problématique doit être attentive à l'implicite, aux non-dits, et aux tensions qui se lisent en creux. Elle doit être démonstrative, penser *avec* mais aussi *contre* le document. Comme le rappelle le rapport précédent, on pouvait formuler cette problématique soit sous forme de question directe, qui emprunte à la tradition universitaire française, par exemple : « *How does the young senator's speech reveal the hesitations of the Democratic Party, struggling to articulate a clear vision for a country unsettled by the Cold War, social and racial inequalities and the unintended consequences of a decade of economic growth?* », ou bien de manière plus assertive et démonstrative, une approche privilégiée dans les universités anglophones, ce qui est tout aussi acceptable : « *I shall demonstrate how Kennedy's triumphant rhetoric of the 'New Frontier' paradoxically reveals the many fragilities of his candidacy and party, as it grappled with the many racial, social and economic fractures of 1950s America* ».

Du bon usage de la rhétorique

Le jury a pu constater que les conseils prodigués dans le dernier rapport ont souvent été appliqués avec bonheur, mais a aussi remarqué l'amplification d'autres défauts, sans doute liés à la nature du document. Si l'analyse de la rhétorique du discours est tout à fait légitime, et si elle peut éclairer certains des enjeux et révéler certaines stratégies politiques, cette approche ne constitue jamais une fin en soi et ne doit jamais se substituer à l'analyse historique. Consacrer sa problématique aux « stratégies employées par Kennedy pour convaincre », ou faire reposer son commentaire sur de longs relevés de mots est non seulement très vague, mais aussi hors-sujet. Les relevés de champs lexicaux, figures de styles et procédés rhétoriques, l'attention portée à la voix, aux procédés narratifs et stratégies discursives doivent rester parcimonieux et être mis au service d'une meilleure compréhension du contexte.

Contextualisation : la campagne pour les primaires de 1960

Il n'était bien sûr pas attendu que les candidats connaissent les détails de la campagne des primaires de 1960, ni toutes les allusions et références contenues dans le discours, mais cet aspect a souvent été passé sous silence ou victime d'un traitement trop cursif. La mise en contexte qui suit veut montrer qu'un discours politique doit d'abord être envisagé dans son contexte *immédiat*, comme réponse à une situation, avant de s'intéresser aux grandes « idées » dont il peut être le vecteur. Celles-ci doivent être également abordées non comme des réalités transhistoriques, mais comme des faits contingents, dont la mobilisation rhétorique obéit à des objectifs précis, sur lequel il convient de proposer des hypothèses. Mieux valait se demander *pourquoi* Kennedy et son équipe de campagne décident de relancer le thème de la frontière en 1960 que d'expliquer longuement l'origine de ces thèmes dans l'histoire des États-Unis.

Le 15 juillet 1960 marque la fin de cinq journées éreintantes de tractations, coups bas et calculs byzantins. En effet, lors de l'ouverture de la Convention démocrate à Los Angeles, rien n'est encore joué et le choix du candidat officiel du Parti démocrate pour la présidentielle n'est pas encore décidé. À cette époque, ce sont les délégués envoyés par chaque État qui votent sur place pour leur candidat favori. Dans les rares États où des primaires ont été organisées, le candidat sorti vainqueur est assuré du soutien des délégués de l'État, mais dans les autres, ce sont les personnalités locales du parti (gouverneurs, sénateurs ou représentants du Congrès local) qui choisissent les délégués et influencent le vote. Certains États sont groupés en « *caucus* », d'autres sont sous la coupe d'un cacique qui y fait la pluie et le beau temps, comme Lyndon B. Johnson. Obtenir une majorité de voix nécessite un titanesque travail de persuasion en amont de la Convention, et jusque dans les toutes dernières heures. Pour remporter la primaire, il faut obtenir une majorité de 761 voix, ce que Kennedy n'a pas en arrivant. Le jeune sénateur du Massachusetts doit vaincre de nombreux adversaires. Il a le malheur de déplaire à Truman, ancien président qui reste influent au sein du parti, et qui ne vient même pas assister à la Convention, déclarant que les dés sont pipés en faveur de Kennedy. C'est le sens de la remarque l. 14 : « *that fighting campaigner whose support I now welcome, President Harry Truman* ». Autre adversaire de taille, Lyndon B. Johnson, chef de la majorité démocrate au Sénat et élu du Texas, contrôle le vote des démocrates des États du sud et tient son jeune collègue de la côte est en piètre estime. Il entend bien remporter le vote et, sûr de son succès, n'a même pas pris la peine de concourir dans les primaires. Devant la menace croissante que représente la popularité de Kennedy, Johnson décide d'abord de révéler aux journalistes lors de l'ouverture de la Convention que son adversaire est atteint de la maladie d'Addison. Après le démenti (mensonger, car Kennedy en est bel et bien atteint) apporté par les médecins du jeune sénateur, Johnson se décide à l'affronter lors d'un débat télévisé le 10 juillet, mais contre toute attente, ce moment télévisé tourne à l'avantage de Kennedy, plus télégénique que ses adversaires. Le jeune sénateur doit également affronter un autre poids lourd du Parti démocrate, mentionné l. 11 : Adlai Stevenson, qui fut déjà le candidat officiel du parti contre Eisenhower en 1952 et en 1956. Celui-ci avait promis de ne pas se représenter en 1960, mais dispose de puissants soutiens dans son État de Californie et au sein de l'appareil du parti. Le 11 juillet, jour du vote des délégués réunis en convention, le suspense dure jusqu'à l'appel à voter du dernier État dans la liste alphabétique, le Wyoming, avant que Kennedy n'obtienne la victoire dès le premier tour. Les journées suivantes sont consacrées à la sélection du vice-président : le choix se porte finalement sur Lyndon B. Johnson, mais dans une atmosphère tendue, car l'aile progressiste des démocrates, qui soutient Kennedy, est furieuse, tant Johnson est associé au groupe de démocrates pro-ségrégationnistes du Sud. Le 15 juillet, c'est un

Kennedy épuisé, ébloui par les projecteurs, entouré d'insectes attirés par la lumière, qui prononce son discours d'investiture. La performance est jugée mauvaise : débit trop rapide, références trop intellectuelles, candidat visiblement éreinté. Richard Nixon, qui regarde et écoute pour la première fois son adversaire depuis New York, entouré de deux conseillers, se réjouit d'ailleurs d'une si piètre prestation. Le candidat républicain est quant à lui élu sans peine quinze jours plus tard lors de la Convention nationale républicaine, puisqu'il était le seul candidat. Kennedy est alors une figure politique nationale, ancien élu à la Chambre des représentants pour l'État du Massachusetts (la première fois en 1946, réélu en 1948 et 1950), puis au poste de sénateur dans le même État en 1952, réélu en 1958. Si son bilan politique reste bien timide et si le jeune sénateur semble peu s'intéresser au jeu politique à Washington, il s'est fait élire avec des majorités records et suscite l'enthousiasme partout où il passe. Lors de la Convention nationale démocrate de 1956, il manque de peu de se faire choisir comme vice-président sur le ticket d'Adlai Stevenson, et cette occasion lui permet de se faire connaître du grand public. En 1960, il fait savoir que le rôle de vice-président ne l'intéresse pas, et entend compenser son inexpérience et son jeune âge en remportant les primaires, une façon de convaincre les caciques du parti de la crédibilité de sa candidature. Il s'oppose alors à Hubert Humphrey, à Symington et Stevenson, mentionnés dans les remerciements.

Cette campagne démocrate marque également un tournant majeur dans l'histoire électorale américaine : jamais un candidat n'avait autant dépensé pendant les primaires, amorçant une tendance lourde qui s'amplifie pendant tout le XXe siècle et se poursuit aujourd'hui encore. Lors de la primaire en Virginie occidentale, lorsque son opposant Hubert Humphrey dépense un dollar, le camp Kennedy en dépense vingt. Le capital économique, social et relationnel de la dynastie Kennedy lui ouvre toutes les portes, et ses réseaux lui permettent d'acquérir des soutiens essentiels parmi les membres influents du parti. Son frère Robert Kennedy devient un directeur de campagne redoutablement efficace. Commanditant de nombreux sondages, cultivant d'excellentes relations avec la presse (voilà de nombreuses années que son conseiller Ted Sorensen, auquel on doit la plupart des discours présidentiels, dont celui-ci, fait publier des articles sous le nom de Kennedy dans des journaux nationaux), menant une campagne agressive et moderne, la famille Kennedy dépense sans compter. Elle achète un jet pour faciliter les déplacements de John, acquiert une caméra avec cassette vidéo intégrée – une des rares disponibles chez des particuliers à l'époque – pour filmer et disséquer chacun de ses discours, et s'empare de ce média en plein essor qu'est la télévision.

Pistes d'exploitation du discours :

1. Un discours de campagne électorale

A. <u>L'affirmation du cadre démocratique et libéral</u>

À un premier niveau de lecture, dans sa structure comme dans ses thèmes et dans son style, ce discours répond aux attendus du discours politique en régime démocratique : acceptation formelle de la nomination, remerciements, présentation des lignes de force de la candidature, du candidat et du programme. Il utilise une rhétorique spécifique, destinée à persuader et convaincre, que l'on trouve également dans le discours de Nixon (annexe 2).

Ce discours s'inscrit donc dans le cadre bien balisé d'institutions démocratiques, comme en attestent les références aux droits de l'homme, à l'état de droit, à la défense de la constitution, au multipartisme,

au peuple souverain, au rôle central des élections, à la notion de responsabilité. Il était important de préciser ces éléments, car ils forment l'horizon institutionnel du discours, mais l'insistance de Kennedy sur ce modèle démocratique révèle qu'il sert également de puissant argument idéologique dans le cadre de la guerre froide, opposant la démocratie américaine au totalitarisme soviétique. On comprend alors mieux la référence aux « droits de l'homme » l. 5 ou aux « *human rights* » l. 39, pierres de touche de la toute récente ONU, fondée selon le vœu du Démocrate F. D. Roosevelt. Kennedy s'inscrit alors dans un héritage universaliste et occidental, avec les principes remontant à la révolution américaine et aux idéaux des Lumières, mais aussi dans celui de Roosevelt, artisan de la victoire contre le fascisme, le nazisme, et instigateur d'un nouvel ordre international fondé sur le droit. Le caractère concurrentiel des primaires propre au régime libéral transparaît également dans les remerciements, très succincts, que Kennedy adresse à ses opposants lors des primaires : Adlai Stevenson, Stuart Stymington et Hubert Humphrey. La question des droits des minorités doit aussi se lire comme l'affirmation du modèle de démocratie libérale, qui se construit en Europe et aux États-Unis à partir des années 1960.

B. Rassembler un Parti démocrate divisé

Ce discours doit également se lire comme une stratégie pour fédérer un Parti démocrate divisé autour d'un candidat, de valeurs et d'un horizon programmatique. C'est le rôle traditionnel des discours de clôture de Convention nationale – à comparer avec l'annexe 2, qui présente un extrait du discours d'acceptation de Nixon, où l'on retrouve des objectifs et éléments de langage similaires. Kennedy obtient certes la victoire au premier tour de scrutin, mais le suspense dure jusqu'au vote des délégués du Wyoming, et lorsque la convention s'ouvre le 10 juillet, le camp Kennedy n'a que 600 voix sur les 761 nécessaires pour l'emporter.

Les élites et les électeurs du Parti démocrate en 1960 forment un ensemble parcouru de multiples tensions. Si le profil sociologique des électeurs est encore celui de la coalition du New Deal, la Convention est un moment qui appartient surtout aux cadres du parti, les « délégués », et c'est à eux que s'adresse habituellement ce type de discours. Kennedy a remporté les suffrages de 68 % des délégués, mais seulement 3 % dans les États de la coalition du sud, qui correspond à l'ancienne Confédération. Ceux-ci voient d'un mauvais œil un programme et un candidat qu'ils jugent trop centrés sur les droits civiques. En 1948 déjà, lors de la Convention démocrate, 35 délégués du Mississippi et de l'Alabama avaient claqué la porte et refusé de voter pour Harry Truman et ses projets de déségrégation. Ces *Dixiecrats* avaient même présenté un ticket présidentiel concurrent autour du sénateur Strom Thurmond dans quatre États du Sud. En 1952 et 1956, Harry F. Byrd, sénateur démocrate de Virginie depuis 1933, opposant au New Deal de Roosevelt, reçoit plusieurs milliers de voix dans les États du Sud, alors qu'il ne s'est même pas présenté officiellement. Lors du vote du collège des Grands Électeurs qui suit la victoire de Kennedy en novembre 1960, 15 démocrates votent pour Thurmond, dont un grand électeur « infidèle », qui avait promis de voter pour Kennedy – un des rares exemples dans l'histoire des États-Unis. Ce contexte permet de mieux comprendre la place si réduite qu'occupe la question des droits civiques dans le discours, et de nuancer l'idée d'un Kennedy chevalier de l'égalité raciale : son but principal est de ménager progressistes et conservateurs. Le Parti démocrate n'a rien d'intrinsèquement progressiste et bien des partisans des droits civiques se trouvent dans le camp républicain : il fallait rappeler qu'en 1960, les principales initiatives de déségrégation sont venues du président républicain Eisenhower.

C. Un discours présidentiel

Ce discours doit également se lire comme un premier discours de campagne présidentielle. Il comporte une dimension plus ambitieuse qu'un simple discours de primaires, assumée dans le choix du slogan « *New Frontier* », dans les multiples références, historiques et bibliques, ainsi que dans le langage inspiré qu'emploie Kennedy. Ted Sorensen, conseiller en charge des discours, a conçu ce moment comme une adresse inaugurale plutôt que comme le discours de remerciement d'un candidat. Le langage très assertif l. 64-65 trouvera d'ailleurs un écho dans le célèbre *« Ask not what your country can do for you – ask what you can do for your country* » de l'adresse inaugurale de Kennedy devant le Congrès en janvier 1961. Ce discours sert de test pour l'emploi d'éléments de langage qui sont ensuite mobilisés pendant la campagne contre Nixon et influencent tout le mandat de Kennedy après son élection – que l'on songe à son discours de Berlin ou à son intervention télévisée dramatique lors de la crise de Cuba.

Le choix du lieu est révélateur de cette stratégie : le *Memorial Coliseum* de Los Angeles, mentionné dans le paratexte, souligne l'ambition du camp Kennedy. Inauguré en 1923, ce stade est dédié aux vétérans de la Première Guerre mondiale et avait accueilli les premiers jeux de Los Angeles en 1932. Connu des Américains, il offre un cadre spectaculaire au discours du candidat. 8 000 personnes se pressèrent pour écouter le discours, l'admission étant gratuite. Ce chiffre est alors inédit, même si dans cet espace fait pour accueillir jusqu'à 100 000 spectateurs, les gradins semblèrent bien vides.

Le choix de la Californie est aussi emblématique de l'impulsion que les Démocrates entendent donner à la campagne. La Convention se déroule dans l'État qu'Adlai Stevenson avait remporté lors des primaires précédentes (1952 et 1956), et qui à l'époque vote en majorité pour les Républicains (Richard Nixon y remporte d'ailleurs le vote et rafle la totalité des grands électeurs en novembre, mais avec une marge extrêmement faible). La Californie incarne cependant aussi cette nouvelle Amérique, lieu symbolique où le front pionnier du XIXe siècle est officiellement déclaré « fermé » en 1890 par le US Census Bureau, et où le jeune candidat entend le rouvrir, le regard tourné vers l'ouest (l. 50).

Enfin, le camp Kennedy a choisi l'horaire du discours afin de toucher tous les fuseaux horaires du territoire et obtenir un impact maximal sur les chaînes de télévision. Le discours entend s'adresser à tous les Américains et, de fait, 35 millions de personnes regardent Kennedy prononcer son discours ce soir-là.

2. De candidat à président : construire l'image de Kennedy

A. Régénérer la nation : un leader jeune et viril

Le discours veut transformer les handicaps de la candidature du jeune sénateur en atouts politiques. Kennedy a 43 ans en 1960. C'est alors l'héritier d'une grande dynastie politique de Boston et le plus jeune candidat jamais désigné par un parti (pour rappel, Richard Nixon, lui, a 47 ans en 1960). Il bénéficie de l'appui politique et des millions de son père, qui orchestre et finance largement la campagne. Sénateur du Massachusetts réélu avec l'une des marges les plus élevées dans l'histoire électorale américaine, John Kennedy n'en reste pas moins une figure qui divise. Lyndon B. Johnson, chef de la majorité démocrate au Congrès l'appelle « *the boy* », et son opposant démocrate lors de la primaire Adlai Stevenson s'écrie lorsqu'il déclare sa candidature : « *Why can't he wait !* » On comprend mieux l'insistance du discours sur la jeunesse, sur la nécessité d'une « *new generation of leadership* »

(l.41), ou la répétition péjorative de « *old* » l. 43-44. Le discours cherche à transformer la jeunesse et le manque d'expérience de Kennedy en un atout, face à des adversaires démocrates qui ont plus de cinquante ans. C'est d'ailleurs la principale ligne d'attaque choisie par Richard Nixon dans l'annexe 2. La stratégie rhétorique délibérément choisie par Kennedy, qui consiste à accumuler les références historiques et littéraires, citations à l'appui (comme l'allusion à McKinley ou l'ouvrage de Benjamin Franklin *Poor Richard's Almanach* l. 46), cherche à séduire les modérés, les électeurs indépendants et les intellectuels, en présentant Kennedy comme un lettré, un candidat mature et confiant, bref, à « utiliser la rhétorique comme substitut à l'expérience[3] ».

Les accents virilistes indéniables du discours contribuent également à construire la figure d'un leader : audace (en dénonçant un « *timid executive* » l. 40 ; « *taking risks* », « *being bold* »), jeunesse, esprit pionnier mis en scène jusque dans le choix de l'orientation géographique (« *facing west* », l. 50), ou l'abondance du lexique guerrier (« *overcome* », « *conquer* », « *enemies* », « *threat* », « *power* », « *captive* », « *rivalry* », …). Le camp Kennedy construit la figure d'un candidat viril et combatif, à l'opposé des anciennes générations de dirigeants timides.

La nouvelle frontière, cette volonté de raviver l'esprit pionnier, correspond aussi à un projet de régénération de la masculinité, mis à mal par les nouveaux visages de la jeunesse des années 1950 telle qu'elle s'incarne dans la figure du « *rebel without a cause* », ou du rockeur efféminé – une des insultes utilisées contre Elvis Presley à l'époque. De manière plus urgente, il s'agissait de faire taire les attaques contre la santé de Kennedy : après plusieurs opérations graves au dos, Kennedy souffrait constamment, prenait des amphétamines et devait gérer fatigue, problèmes digestifs sévères et autres troubles.

B. Rassurer la nation : un leader non-WASP

La religion occupe une place centrale dans le discours, d'abord parce que sa rhétorique n'est pas sans évoquer celle des sermons et des prêches, qui font partie de l'univers mental des Américains. Le langage religieux sature le lexique, s'immisce dans le langage messianique du candidat, et se manifeste par la citation finale, empruntée à l'Ancien Testament (livre de Josué), une originalité et une référence qui correspond plutôt à une sensibilité évangéliste que catholique. L'allocution révèle en effet une inquiétude qui aujourd'hui pourrait paraître surprenante : Kennedy est le premier candidat catholique à présenter sa candidature depuis 1928, ce qu'il rappelle l. 20. Cette année-là, Al Smith, gouverneur de New York, avait échoué contre le candidat républicain Herbert Hoover, après avoir été la victime d'une violente campagne anticatholique.

Certains historiens ont lu dans le fait que Kennedy commence son discours sur la question de son catholicisme une position de combat, mais cette remarque est aussi dictée par une nécessité : en pays protestant, l'hostilité au papisme reste virulente. Kennedy et son équipe cherchent donc à désamorcer les polémiques autour d'une identité qui pourrait lui coûter des voix : de fait, de nombreux délégués des États du Nord ne votent pas pour Kennedy pendant la Convention à cause de son catholicisme. De façon surprenante, Richard Nixon, lui-même élevé dans le milieu des quakers, choisit de ne pas utiliser l'argument. Le catholicisme reste également attaché à l'époque à la population irlandaise, et donc non-WASP, et les catholiques sont accusés de dépendre du pape et de la hiérarchie de l'Église. Ceci permet

[3] Traduit de W. J. Rorabaugh, "The Election of 1960", in Marc J. Selverstone (ed.), *A Companion to John F. Kennedy*, Wiley-Blackwell, 2014, p. 55.

de comprendre pourquoi Kennedy insiste l. 26 sur sa défense de la séparation de l'Église et de l'État, une formule qui rappelle le « *wall of separation* » prôné par Jefferson, principe fondateur d'une laïcité à l'américaine, qui, comme l'a remarqué une bonne copie, proclame la séparation de l'Église et de l'État mais qui, juste après avoir affirmé ce principe, continue par une citation de la Bible.

3. Un discours de guerre froide

A. L'ombre du maccarthysme

Un des aspects les plus frappants du discours, à rebours de l'isolationnisme de la période d'avant-guerre, réside dans la place centrale qu'y tient la politique étrangère. Elle semble même prendre le pas sur les affaires intérieures. Si le discours social ou sur les droits civiques est plus de nature à diviser qu'à rassembler les démocrates et les Américains en général, l'anticommunisme reste un trait culturel fort dans les États-Unis de la fin des années 1950. Ce discours, qui insiste sur la nation, le patriotisme, les valeurs américaines et la religion, fonctionne de manière plus large comme un discours de guerre froide.

La politique d'endiguement adoptée par Truman en 1946 et l'interventionnisme sont alors partagés par une majorité de la classe politique et de la population. Les enjeux sont multiples : le candidat à la présidence doit rassurer l'électorat sur son anticommunisme, dans un contexte où les démocrates sont plus facilement associés au socialisme. Les États-Unis sortent tout juste de la chasse aux sorcières, qui s'étend, dans son acception chronologique large, de 1947 à 1957. La famille Kennedy est proche du sénateur républicain McCarthy : Kennedy s'abstient de voter contre la censure de McCarthy en 1954.

B. Une attaque contre les renoncements républicains

Dans ce discours, Kennedy se présente en meilleur patriote qu'Eisenhower, pourtant peu suspect de sympathies communistes. En effet, à la fin des années 1950, une partie de la presse et de l'opinion américaine est convaincue (à tort) d'une progression du communisme. La mort de Staline et la déstalinisation initiée par Khrouchtchev, qui effectue un voyage aux États-Unis en 1959, où il rencontre le vice-président Richard Nixon, n'ont pas apaisé les tensions. L'opinion perçoit les États-Unis comme une puissance en retrait. Kennedy accuse Eisenhower d'avoir abandonné l'Asie l. 31-32 : le président qui avait mené la riposte en Corée est accusé d'avoir renoncé à une visite officielle quelques jours avant le discours à la Convention – un mauvais procès que Kennedy fait au président, puisque celui-ci est contraint d'annuler sa visite face à la force du mouvement de protestation anti-américain. Les Japonais s'opposent alors de manière virulente au renouvellement du traité d'alliance militaire et de sécurité (Anpo), vu comme un signe d'inféodation à la puissance des États-Unis.

La presse popularise aussi à la fin des années 1950 l'idée d'un « *missile gap* », ou retard des États-Unis en armement nucléaire stratégique, comme les missiles balistiques à longue portée. Kennedy en fait un de ses thèmes de campagne et accuse les Républicains (donc Eisenhower et son vice-président, Richard Nixon) d'être responsables de cet écart. Les États-Unis possèdent pourtant une solide avance en ce domaine, mais plutôt que de trahir l'efficacité des avions espions dans la collecte d'information (deux mois avant le discours, les Soviétiques ont abattu un avion espion U2 au-dessus de leur territoire), Eisenhower préfère ne pas démentir, laissant son vice-président dans une position difficile.

C. Les angoisses de l'âge atomique

On trouve dans le discours, l. 34, une allusion aux angoisses de l'âge atomique et à la création de la nouvelle bombe thermonucléaire. À cette date, la doctrine nucléaire officielle des États-Unis, formulée par Foster Dulles, ministre des affaires étrangères d'Eisenhower jusqu'en 1959, est encore celle des « représailles massives », qui menacent d'anéantissement total toute nation qui s'attaquerait aux intérêts américains. La course à l'espace est un autre terrain sur lequel se transporte la compétition idéologique et politique entre les deux superpuissances (l. 68) : les Soviétiques ont lancé Spoutnik en 1957, entraînant en retour la création de la NASA en 1958. Ainsi, la place occupée par la nouvelle frontière de la science ne doit pas se comprendre seulement en termes humanistes et de progrès, mais recouvre une nécessité stratégique dans le cadre de l'affrontement Est/Ouest.

Le discours se fait aussi l'écho des crises internationales récentes, notamment la révolution cubaine qui renverse le dictateur pro-américain Batista en 1959 dans la « chasse gardée » des États-Unis (l. 30), évinçant les intérêts américains de l'île et amenant Fidel Castro au pouvoir. Kennedy évoque aussi la victoire des communistes au Vietnam contre l'armée française en 1954, malgré l'aide américaine, la crise de Suez en 1957, et le renversement du roi Faisal II en Irak en 1958.

Le discours témoigne de l'émergence du mouvement des non-alignés depuis la conférence de Bandung de 1955, mais cet événement ne suscite chez le candidat qu'une ligne misérabiliste et assez paternaliste, décrivant un monde « *rocked by poverty, hunger and disease* » (l.29). Le progressisme de Kennedy et l'appel à dépasser le statu quo ne s'applique donc pas à la vision manichéenne du monde. L'allusion aux « *friends… hostility* » (l. 29-30) est sans doute une référence aux positions de de Gaulle, revenu au pouvoir deux ans plus tôt, mais aussi aux tensions en RFA à propos de Berlin et de la question du réarmement. L'hostilité aux troupes américaines stationnées en Europe dans le cadre de l'OTAN ne cesse de s'amplifier, à travers les campagnes « *US GO HOME* » souvent orchestrées par les partis communistes locaux. Sans anticiper sur le mandat de Kennedy, on pouvait néanmoins préciser que toutes ces crises ont ensuite formé la trame de sa courte présidence – intervention au Vietnam, crise de Cuba, rapprochement avec la France, discours de Berlin.

4. Une « Nouvelle Frontière » tournée vers le passé ?

A. Droits civiques : un engagement très modeste

La mention des droits civiques et de la déségrégation reste extrêmement allusive, et permet de démystifier l'aura d'un Kennedy combattant de la cause des Afro-Américains. En effet, de l'aveu de son frère Robert Kennedy, le sénateur n'est pas du tout familier avec cette question : il y a très peu d'électeurs noirs dans le Massachusetts, et le mouvement des droits civiques lui est totalement étranger. Le père de Martin Luther King Jr. préfère même Richard Nixon, par anticatholicisme. Jack Robinson, star du baseball et première célébrité noire, soutient lui aussi le candidat républicain. Si les électeurs afro-américains s'inscrivent dans la coalition du New Deal (61 % votent pour Adlai Stevenson en 1956), leur vote n'est donc pas acquis. Le programme timidement déségrégationniste du candidat Nixon reste plus attractif que la plateforme très allusive proposée par les démocrates. C'est d'ailleurs au sein du Parti démocrate que se comptent les opposants les plus farouches à la politique de déségrégation menée par Eisenhower dans les écoles et universités. Les *Dixiecrats* du Sud s'étaient opposés à la candidature de Truman, qui avait déségrégué l'armée en mettant fin aux unités « de couleur », et redoublent d'efforts pour lutter contre la déségrégation scolaire dans les États du Sud.

Depuis la décision Brown v. Board of Education de 1954, les élus du Sud ont organisé autour du démocrate Harry Byrd une campagne de « résistance massive » pour combattre la décision de la Cour suprême : fermeture d'écoles, bourses de réaffectation, bus pour transporter les élèves, bureaux de placement. Ces représentants ne reculent devant rien pour faire échouer le processus. En 1956, 97 démocrates (et seulement 4 républicains) signent le « *Southern Manifesto* » pour protester formellement contre la déségrégation. La situation s'envenime au point que, dans l'Arkansas, Eisenhower saisit la garde nationale pour faire escorter les « *Little Rock Nine* » en 1957 et faire appliquer la déségrégation contre l'opposition farouche du gouverneur démocrate Orval Faubus.

Kennedy navigue à vue, dans un contexte hostile, souhaitant à la fois satisfaire l'aile progressiste du parti, qui le soutient massivement, et ménager les appuis du Sud, dont il a besoin. Le choix de Johnson à la vice-présidence, après maints rebondissements, témoigne de ce compromis qui ulcère son équipe de campagne – dont son frère Robert, qui le matin même du discours veut contraindre Johnson à refuser sa nomination sur le ticket présidentiel. Robert Kennedy intervient toutefois pour faire libérer Martin Luther King Jr. de prison en octobre 1960, ce qui vaut au candidat un ralliement tardif mais capital : Kennedy remporte 68 % du vote des Afro-Américains. Dans une élection présidentielle où le sénateur du Massachusetts emporte le vote populaire avec seulement 0,2 % d'avance sur Richard Nixon, le résultat le plus serré depuis 1884, ce ralliement des électeurs afro-américains a sans doute été décisif. Cette victoire si serrée est entachée de soupçons de fraude, popularisés par le camp républicain et l'entourage de Nixon, notamment en Illinois, autour de la personnalité du maire Richard J. Daley, et dans le district texan de Lyndon B. Johnson. Enfin, l'annexe 3 rappelle à quel point le projet de Kennedy reste tributaire des rapports de force et des compromis au sein du Parti démocrate : derrière la rhétorique un peu grandiloquente et les idéaux proclamés, la réalité politique appelle à plus de mesure.

B. La « Nouvelle Frontière » : outil rhétorique ou projet politique ?

Le discours est souvent réduit à un slogan, la « Nouvelle Frontière », terme appliqué de façon rétrospective à l'ensemble de la politique sociale et technologique du mandat de Kennedy. Pourtant, en 1960, l'expression n'est pas neuve et a fait l'objet d'une discussion intense dans l'équipe de campagne. Ted Sorensen, qui est, pour rappel, conseiller en charge des discours, avait demandé à onze personnalités (dont des écrivains comme Gore Vidal, des universitaires prestigieux comme Arthur Schlesinger, des journalistes, ou des hommes politiques) de soumettre une proposition pour clore la campagne sur un discours frappant. La volonté de marquer les esprits conduit l'équipe à retenir ce slogan plutôt que d'autres (dont « *New America* », qui a la préférence de Kennedy, mais qui est aussi le titre d'un ouvrage publié par Adlai Stevenson). L'habileté du discours consiste à retourner le mythe, comme le fait remarquer une bonne copie : la frontière est réouverte mais en partie déterritorialisée (éducation, droits, inégalités) ou étendue à un horizon fantasmatique (conquête de l'espace). Si l'expression est rentrée dans l'histoire, c'est pourtant un échec : dès après le discours, l'expression est jugée trop vague, mauvaise, et n'est plus réemployée pendant toute la campagne. L'expression fait d'ailleurs écran au reste du discours : on y voit un candidat plus préoccupé par l'impact potentiel de son âge et de sa religion. On constate également que la guerre froide prend le dessus sur la politique nationale, et que les droits civiques, auxquels le nom de Kennedy reste aujourd'hui associé, y occupent une place bien maigre.

Plus que le vague slogan de « Nouvelle Frontière », on voit le souci de Kennedy de s'inscrire dans les grands programmes politiques démocrates inaugurés par le New Deal de Roosevelt, mais aussi de se démarquer de son prédécesseur démocrate, Truman et son « *Fair Deal* ». Ces politiques interventionnistes de défense du *Welfare State* et de lutte contre les inégalités sont au cœur des préoccupations des progressistes démocrates. Kennedy, dans ses discours de campagne pendant les primaires, a mis l'accent sur trois points qui lui tiennent à cœur et qu'il reprend ici : l'accès aux soins des retraités, l'éducation publique des plus défavorisés et les politiques de revitalisation urbaine. Ces chantiers sont d'autant plus surprenants que la décennie des années 1950 marque l'enrichissement spectaculaire des États-Unis et l'essor de la classe moyenne : c'est le triomphe de *suburbia*. Cependant, l'âge de l'abondance et l'essor du consumérisme rendent plus criant encore le dénuement des laissés-pour-compte de la croissance, et là encore, la guerre froide joue sans doute le rôle d'aiguillon : le capitalisme doit démontrer sa capacité à conjuguer prospérité et solidarité. La gestion de l'héritage des grands programmes du New Deal ne va pas de soi, même au sein du Parti démocrate : non seulement une partie des cadres s'était opposée au New Deal, à l'interventionnisme d'État et au programme de Truman, mais son adversaire républicain en fait le cœur de son attaque contre le jeune candidat, comme le montre l'annexe 3. On comprend mieux comment le recours au passé et l'idéalisation du moment pionnier, dans un contexte de guerre froide et de divisions, apparaissent comme un choix finalement assez facile, mobilisateur et consensuel, qui insiste sur la responsabilité individuelle et qui, contrairement aux affirmations et à la rhétorique de l'audace, ne semble pas remettre en cause le « statu quo » dénoncé l.48.

Conclusion : une victoire fragile

La victoire de Kennedy n'a rien d'un raz de marée : il obtient la nomination de haute lutte. Le thème de la nouvelle frontière ulcère l'aile conservatrice du parti (dont le jeune Ronald Reagan, présent à la Convention), tandis que les progressistes lui reprochent à la fois le choix de Johnson et un engagement trop timide sur la question des droits civiques. En novembre, sa victoire contre Nixon est extrêmement serrée, et l'annexe 3 illustre les difficultés que rencontre Kennedy pour faire appliquer son programme. On peut d'ailleurs facilement déceler dans ce discours le défaut dont Kennedy accuse les autres : « *lulled by good intentions and high rhetoric* » (l. 60). Pourtant, par sa capacité à mobiliser les grands mythes de la nation américaine, à inscrire ses objectifs, certes vagues, dans le langage du nationalisme et du messianisme américains, et à transformer ses défauts (jeunesse, catholicisme, manque d'expérience) en nouvel élan, par sa faculté à façonner une image attirante de la présidence et d'une nation tournée vers l'avenir, Kennedy en vient à incarner un nouveau style politique puissamment mobilisateur.

Ce discours est peut-être moins important pour les thèmes qu'il développe que pour le style qu'il inaugure, où l'image, la mise en scène de soi par un récit personnel, la maîtrise médiatique et le choix d'une formule marquante marquent plus que le contenu. Le « *Yes we can* » de Barack Obama en 2008, qui substitue un slogan à un programme précis est en ce sens un héritier du style Kennedy, et le candidat afro-américain reproduit la même tension, à la fois *outsider* symbolique et *insider* institutionnel. C'est la force et la faiblesse des candidatures démocrates de l'après-guerre, qui parviennent à la fois à faire sortir du rang des figures rarement représentées à ce niveau (catholiques, femmes, Afro-Américains), mais dont le potentiel à incarner une véritable rupture reste limité. Avec l'élection de Trump, cette tension s'est déplacée vers le Parti républicain : mouvement « MAGA », milliardaire qui se

présente comme extérieur au « *swamp* » de Washington, promesse d'un nouvel âge d'or constituent autant d'éléments de continuité politique.

Enfin, c'est peut-être la dernière fois que le mythe de la frontière est mobilisé de façon positive dans l'histoire des États-Unis : la crise des années 1960, l'enlisement au Vietnam et les difficultés économiques mettent fin à l'optimisme d'après-guerre, limitant les possibilités de réenchantement politique. Aujourd'hui, la fermeture de la frontière et le repli nationaliste semblent avoir remplacé le dynamisme pionnier de la « *Frontier* ».

Rapport établi par Gabriel Boniecki avec la commission de civilisation

3.2. Seconde partie de l'épreuve de composition

Lors de cette session 2026, la deuxième partie de l'épreuve écrite était un exercice de linguistique. Le jury rappelle néanmoins qu'il peut tout autant s'agir d'un exercice de traduction, et qu'il convient donc que les candidats se préparent aux deux éventualités. Le jury incite également fortement les candidats à consulter les rapports des sessions précédentes, notamment pour les conseils méthodologiques, qui leur seront précieux. Cette année, l'exercice linguistique associé à la littérature portait sur l'expression de la quantité alors que celui associé à la civilisation s'intéressait aux natures et emplois de TO.

Méthodologie

Lorsque cette partie de l'épreuve écrite est un exercice de linguistique, elle demande un traitement structuré en fonction d'une problématique fondée sur les observations. Le format est celui d'une démonstration argumentée et progressive, constituée d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion. Il ne s'agit pas de relever les occurrences et de les commenter rapidement sous forme de liste, mais bien de produire une démonstration organisée en parties, en liant des connaissances linguistiques et des micro-analyses, tout en s'interrogeant sur la spécificité du texte. Le texte doit être envisagé comme un corpus et servir de point de départ à l'analyse des formes retenues et à une tentative de systématisation.

Il convient, en introduction, de proposer une définition opératoire du ou des termes du sujet. Cette présentation conduit à définir une problématique qui sert de fil conducteur à l'analyse, puis d'annoncer le plan qui guidera la réflexion.

Le développement doit quant à lui être organisé en (deux ou trois) grandes parties, qu'on ne saurait que trop conseiller de diviser en sous-parties pour éviter les listes d'occurrences peu organisées. Le développement doit suivre un raisonnement clair et ne jamais perdre de vue la problématique. Il faut dans la mesure du possible et si le sujet s'y prête prendre en compte toutes les dimensions de l'analyse linguistique : la morphosyntaxe, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, et éventuellement la phonologie.

Enfin, la conclusion doit permettre de rapidement récapituler le propos et de répondre à la problématique proposée en introduction de manière synthétique.

3.2.1. Exercice de linguistique associé au sujet de littérature

Le sujet se présentait sous la forme suivante :

L'expression de la quantité.

À partir d'exemples choisis dans le passage compris entre la ligne 1 (« They had met. ») et la ligne 38 (« … was gone for ever. »), vous traiterez en français le sujet ci-dessus de manière structurée.

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

Remarques générales

Cette année encore, le jury a pu constater que la plupart des candidats étaient très insuffisamment préparés à cette sous-épreuve, certaines copies témoignant même d'une méconnaissance totale des attentes de l'exercice. Méthodologie approximative, absence de bagage linguistique, observations psychologisantes ou pseudo-littéraires : il importe que les candidats se familiarisent avec les recommandations contenues dans les rapports des deux agrégations externes pour aborder sereinement cette partie du concours.

La question portant sur « l'expression de la quantité » a posé d'autant plus problème que, notionnelle, elle comporte le risque d'un relevé parcellaire ou hors-sujet d'occurrences extraites du document, lorsque, comme cela a été le cas dans les copies cette année, ce relevé est fait sans définition, ni tentative d'analyse.

Introduction – définition et délimitation du sujet

Le jury attendait donc en premier lieu une délimitation suffisamment claire du sujet, permettant un relevé pertinent des occurrences présentes dans le texte.

Il convient de noter d'emblée que ce que la tradition grammaticale appelle « quantifieurs » est d'une part éminemment hétérogène, et ne suffit pas d'autre part à embrasser l'entièreté des marqueurs linguistiques de la quantité.

Par ailleurs, il s'agit de distinguer la quantité d'autres notions proches, voire partageant avec elle certaines caractéristiques.

On sait ainsi que certains quantifieurs (notamment les déterminants « *some* », « *any* » et « *no* ») peuvent être employés de façon qualitative, comme dans « *inflicting **any** peculiar wound* » (l. 19, en contexte négatif puisqu'apparaissant dans une subordonnée gérondive complément de l'adjectif « *unsuspicious* ») ou « ***some** natural sensation of curiosity* » (l. 37). Dans de tels emplois, la quantité unique est suffisamment marquée par le singulier des noms à fonctionnement discontinu « *wound* » et « *sensation* », et le rôle du quantifieur concerne l'identité ou la nature du référent.

Par ailleurs, les notions de degré et d'intensité, si elles ont en commun avec la quantité, par exemple, le critère de gradabilité (marqué notamment par la possibilité de la modification adverbiale par « *very* » ou « *so* », ou par la compatibilité avec le comparatif), sont, elles aussi, hors champ. Dans « *Captain Wentworth is not **very** gallant by you, though he was **so** attentive to me* » (l. 15), il ne s'agit pas de quantifier la galanterie ni la sollicitude du personnage, mais d'évaluer l'adéquation des propriétés attribuées au personnage aux notions dénotées par les adjectifs correspondants. De même, dans « *the years which had destroyed her youth and bloom had only given him a **more** glowing, manly, open look* »,

c'est cette adéquation qui est, au moment repère, jugée supérieure en comparaison à la jeunesse du personnage ; les comparatifs devront donc faire l'objet d'un traitement prudent.

Plusieurs points d'entrée et principes typologiques pouvaient être envisagés. Au plan du sens, on pouvait ainsi distinguer :

- fonctionnement continu (quantifiable) ou discontinu ;
- quantification précise ou vague ;
- rapport à une quantité de base explicite ou implicite, du point de vue de l'addition (« *more* »), de la soustraction ou de la privation (« *less* » adverbe ou suffixe), de la multiplication ou de la fréquence (« *once* »), ou de la division (« *a third part of* ») ;
- appréhension analytique (« *every* ») ou synthétique (« *all* ») de la totalité.

Pour les besoins de ce rapport, nous optons pour une approche mettant en relief l'hétérogénéité catégorielle de la notion, en proposant une typologie partant des cas centraux d'expression de la quantité pour envisager ensuite les configurations plus périphériques.

1. La catégorie du nombre

Sans nécessairement y consacrer un long développement, il convenait de mentionner le marquage du nombre, évidemment omniprésent dans l'extrait.

a. Domaine nominal

L'absence de flexion, ou flexion Ø, marque le plus souvent le singulier du nom, qu'il s'agisse de noms à fonctionnement continu (« *She had this spontaneous* ***information*** *from Mary* », l. 14) ou discontinu (« *on one other* ***question*** », l. 12). Dans le premier cas, le singulier est imposé par la représentation massive du référent, sans discrétisation en unités distinctes. Dans le second, il s'agit de faire référence à une unique occurrence de la classe constituée par discrétisation de la notion nominale.

La référence à une quantité d'occurrences plus importante est généralement marquée par un pluriel morphologique en *-s* s'appliquant à des noms à fonctionnement discret (« *Frederick Wentworth had used such* ***words*** », l. 30). Le marquage du pluriel s'applique à des noms comptables, discrets.

On note dans le texte la présence d'un pluriel atypique par l'adjonction de la flexion *-s* à un nom propre : « *after* ***the Miss Musgroves*** *had returned* » (l. 13). Cette marque de pluriel témoigne d'une forme d'antonomase (glissement de la catégorie du nom propre vers celle du substantif ou nom commun) par laquelle une classe d'occurrences a été constituée à partir de propriétés communes, en l'occurrence le nom, mais aussi l'âge, le genre et le lien familial (ce sont deux sœurs).

L'extrait comporte également de nombreux pronoms personnels portant la marque du nombre singulier ou pluriel (ex. « *they* », l. 1, « *she* », l. 2…). Notons que ce n'est pas le cas de toutes les formes. « *You* » (ll. 15-17), d'usage historiquement pluriel mais progressivement indifférent au nombre depuis la fin du XIIIe siècle, est ici employé pour une interlocutrice unique ; « *you* » continue néanmoins à déclencher un accord pluriel du verbe dont il est sujet (cf. *infra*). Rappelons également que certaines formes fléchies de pronoms personnels, tels les déterminants possessifs, ne s'accordent pas en nombre avec le nom qu'ils déterminent : « *his knowledge* » (l. 20) mais « *his sentiments* » (l. 10) ; « *her own life* » (l. 7) mais « *her reasonings* » (l. 8).

b. Domaine verbal

Étant donné le caractère dominant du passé, seul un verbe au présent porte la marque du singulier de troisième personne, comme dans « *Captain Wentworth **is** not very gallant by you* » (l. 15). C'est également le verbe BE qui porte la marque du pluriel au passé en plusieurs occurrences, dont « *how **were** his sentiments to be read ?* » (l. 10) ou « *You **were** so altered he should not have known you again* » (ll. 16-17).

2. Quantifieurs « traditionnels »

Les marqueurs de quantité que la grammaire traditionnelle regroupe sous le terme de « quantifieurs » appartiennent généralement aux catégories du déterminant, du pronom, de l'adjectif ou de l'adverbe, et peuvent représenter la quantité de façons sémantiquement diverses.

a. Déterminants

On distingue dans cette catégorie morphosyntaxique les pré-déterminants, tels que « *all* » (qui peut précéder un autre déterminant, tel qu'un article, un possessif ou un démonstratif), les déterminants centraux, tels que « *some* », « *any* » et « *no* », et les post-déterminants tels que « *every* » (qui peut succéder à un autre déterminant comme un possessif).

Le déterminant « *all* » apparait à deux reprises : « *all her reasonings* » (l. 8) et « *all suspense* » (l. 13). « *All* » livre de la totalité une vision synthétique, globale et homogène, contrairement à l'opérateur de parcours « *every* » (cf. *infra*). Il est ainsi suivi du pluriel des noms à fonctionnement discontinu (« *reasonings* »), ou de noms à fonctionnement continu au singulier (« *suspense* »).

Le texte comporte quatre occurrences du déterminant « *no* », dont deux sont nettement quantitatives : « *Mary had **no** feelings* » (l. 18) et « *he had **no** desire of meeting her again* » (l. 37). Dans ces deux exemples, « *no* » marque une quantité nulle du référent associé au nom qu'il détermine.

Les emplois des ll. 21 et 24 sont plus ambigus : dans « *she could take **no** revenge* » et « *in **no** respect lessening his personal advantages* », une interprétation qualitative ou combinant quantitatif et qualitatif ne peut être catégoriquement exclue, le déterminant situant alors le référent à l'extérieur du domaine notionnel « *revenge* » ou « *respect* ».

L'unique emploi de « *any* », dans « *she was perfectly unsuspicious of being inflicting **any** peculiar wound* » (l. 19), est à mettre en lien avec « *no* » puisque, en contexte négatif (ici déclenché par l'adjectif « *unsuspicious* »), il revient lui aussi à désigner une quantité nulle. La différence tient à ce que cette quantité nulle est construite en deux temps, contre un seul avec « *no* » : la référence à une quantité virtuelle est d'abord faite avec « *any »*, avant d'être annulée par la négation. Cette construction en deux temps est pertinente ici dans la mesure où Mary a effectivement eu un comportement blessant à l'égard de sa sœur en rapportant les propos de Frederick Wentworth (ll. 16-17).

Dans les occurrences d'emploi de « *no* » ci-dessus, l'utilisation de « *any* » avec report de la négation sur l'élément verbal aurait été possible : « *Mary did not have any feelings* », « *he did not have any desire of meeting her again* », ou encore « *she could not take any revenge* ». Cependant, en vertu de ce qui précède, cela aurait posé la possibilité d'une quantité positive avant de l'invalider, alors que « *no* » construit d'emblée la quantité nulle.

Le déterminant « *every* » n'apparaît qu'une fois, l. 5 : « *events of* ***every*** *description* ». Étymologiquement issu de la combinaison de « *ever* » et « *each* », « *every* » est un opérateur de parcours exhaustif et cumulatif de la classe désignée par le nom, dont l'emploi livre une représentation analytique de la totalité. À l'opposé de « *each* » qui isole l'unité à partir de la totalité, mais aussi de « *all* » qui représente une totalité synthétique, « *every* » construit la totalité par addition des unités constitutives de la classe : d'une certaine manière, le regard de l'énonciateur se pose ici sur un évènement à la fois, là où « *all* » en livrerait une vue globale et indifférenciée.

b. Pronoms

« *All* » apparaît à trois reprises en tant que pronom : « ***all*** *had been given up* » (l. 3), « ***all***, ***all*** *must be comprised in it* » (l. 5). Comme le déterminant, le pronom « *all* » livre une vision synthétique de la totalité, à l'opposé du pronom indéfini « *everything* », opérateur de parcours au même titre que le déterminant « *every* » : l'effet de sens est donc l'inverse de celui produit dans l'exemple précédent.

On note aussi une occurrence du pronom comparatif de supériorité « *more* » et de « *nothing* » l. 9 : « *to retentive feelings eight years may be little* ***more*** *than* ***nothing*** » (cf. *infra*).

c. Adjectifs

Les seuls adjectifs de quantité présents dans l'extrait sont les numéraux « *one* » (« *on* ***one*** *other question* », l. 12) et « *eight* » (huit occurrences de « ***eight*** *years* », ll. 2, 3, 5 et 7). Remarquons que « *one* », issu comme l'article indéfini « *an* » du vieil-anglais « *ān* », diffère de celui-ci en ce qu'il n'exprime pas seulement l'extraction d'une occurrence de la classe, mais accentue explicitement la référence à une quantité égale à un, contrastant alors implicitement avec toute quantité supérieure. « *On one other question* » diffère donc de « *on another question* » en excluant toute autre occurrence de l'évènement évoqué dans l'énoncé.

L'adjectif numéral ordinal « *first* » (« *in the first moment of appeal* », ll. 31-32) n'évoque la quantité que par implication, dans la mesure où l'existence d'une première occurrence suggère l'existence d'un ensemble d'au moins deux d'entre elles.

L'adjectif *third* (« *a third part of her own life* », l. 6) s'interprète ici non comme ordinal mais comme indiquant une opération de division de la période couverte par « *her own life* ».

d. Adverbes

Les seuls adverbes communément considérés comme « quantifieurs » présents dans l'extrait sont « *less* » modifiant le verbe « *feel* » (« *… and try to be feeling* ***less*** », l. 2) et « *little* », l. 9, où il modifie le pronom « *more* » (« *to retentive feelings eight years may be* ***little*** *more than nothing* »).

Le travail sur la quantité est particulièrement riche dans ce second exemple, prenant son départ dans le pronom « *nothing* » indiquant une quantité nulle, employé dans un syntagme prépositionnel complément du pronom comparatif de supériorité « *more* » suggérant une quantité plus importante mais lui-même modifié par l'adverbe « *little* », indicateur d'une quantité inférieure à un présupposé, voire tendant vers zéro. Nous avons donc affaire à une forme élaborée de litote.

Toutefois, d'autres adverbes, sans être traditionnellement associés aux quantifieurs, sont employés dans l'extrait pour exprimer la quantité.

3. Autres marqueurs

a. Adverbes de fréquence

La notion de fréquence implique celle de quantité en tant qu'il s'agit de quantifier les occurrences d'un procès sur l'axe temporel. Par exemple : « *They had been **once** more in the same room !* » (l. 1) ; « *… and had **never** seen a woman* » (l. 36) ; « *he had no desire of meeting her **again*** » (l. 38) ; « *her power with him was gone for **ever*** » (l. 38).

b. Prépositions

La préposition « *without* » (« ***without** an idea* », l. 30) joue un rôle de quantification vis-à-vis du syntagme nominal qu'elle introduit en indiquant l'absence d'occurrence de son référent. Tout comme « *not any* » diffère de « *no* » (cf. *supra*), « *without an idea* » construit la quantité nulle en deux temps, contre un seul pour « *with no idea* ».

c. Affixes

Certains préfixes et suffixes privatifs viennent dans l'extrait dénoter l'absence de toute occurrence de la notion signifiée par la racine lexicale. On relève ainsi l'adjectif « ***un**suspicious* » (l. 19) et l'adverbe « *doubt**less*** » (l. 21).

Par contraste, le préfixe « *over-* » indique l'excès : « *it had been the effect of **over**-persuasion* » (l. 35).

d. Parties du discours lexicales

Enfin, l'expression de la quantité passe aussi dans l'extrait par le recours à :

- un syntagme nominal : « *it included nearly **a third part** of her own life* » (l. 6), qui relève d'une quantification externe sous forme de complémentation en « *of* » (cf. « *a lot of* », « *tons of* », « *a fraction of* », etc.)
- un verbe : « *in no respect **lessening** his personal advantages* » (l. 24), indiquant un processus (cf. suffixe verbal « *-en* ») portant sur une quantité pré-existante, à rapprocher du comparatif « *less* ».

L'angle d'analyse catégoriel permettait donc de couvrir l'ensemble du sujet en mettant en lumière l'hétérogénéité de la notion et en permettant d'en tester les limites. Les rares copies ayant esquissé une typologie de cette nature ont par conséquent été récompensées de notes sensiblement meilleures.

En conclusion de ce rapport, on rappellera l'importance à la fois d'organiser son propos, et de s'appuyer sur des micro-analyses permettant de dégager le sens des formes en contexte, tout en mobilisant des connaissances grammaticales assurées. On encouragera donc les futurs candidats à s'entraîner à l'exercice et à travailler, ou le cas échéant consolider, ces connaissances, afin de se préparer au mieux à cette partie de l'épreuve.

3.2.2. Exercice de linguistique associé au sujet de civilisation

Le sujet se présentait sous la forme suivante :

Nature(s) et emploi(s) de TO

À partir d'exemples choisis dans le passage compris entre la ligne 1 (« Let me say first… ») et la ligne 38 (« … this is a new generation. »), vous traiterez en français le sujet ci-dessus de manière structurée.

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

Proposition de traitement

Le jury invite les candidats à lire le corrigé proposé pour la question large pour l'agrégation externe d'anglais, session 2020 ; le sujet, « les propositions infinitives », était assez proche. Les candidats peuvent également consulter, sur ce sujet, le corrigé présenté par Benjamin Delorme dans *La question large de linguistique à l'agrégation externe d'anglais*. Le présent rapport s'inspire de ces travaux.

1) Introduction – définition et délimitation du sujet

TO est un marqueur polyfonctionnel (Delorme) qui a des utilisations très variées en contexte. Les deux natures principales que l'on retrouve sont préposition et particule infinitive. En diachronie, la seconde est le résultat d'un phénomène de métaphorisation et de grammaticalisation de la première. En synchronie, les utilisations syntaxiques sont bien distinctes, mais de nombreux linguistes ont tenté de mettre au jour une valeur commune à toutes ses utilisations en proposant par exemple que TO serait un marqueur de dévirtualisation (Cotte) ou un opérateur de visée (Culioli/ Théorie des Opérations Enonciatives). TO préposition peut aussi se trouver combiné à IN ou ON dans INTO ou ONTO, qui sont également à prendre en compte dans l'analyse.

Dans son discours d'acceptation de l'investiture démocrate, Obama se projette dans l'élection présidentielle et dans un futur mandat, ce qui semble cohérent avec la valeur de visée (supposant une validation à venir, une validation envisagée[4]) de TO et peut donc contribuer à expliquer la présence d'une partie des occurrences. Le texte compte 21 occurrences qui seront prises en compte dans cette analyse (17 de TO, 4 de INTO), TO est employé des prépositions et des particules infinitives avec des emplois variés.

L'objet de cette étude sera ainsi d'offrir une présentation raisonnée de la diversité des emplois de TO, en essayant de mettre en lumière le lien de dépendance entre TO et son cotexte gauche. On se demandera dans quelle mesure l'invariant sémantique de visée[5] s'applique à toutes les occurrences de

[4] Gilbert (1993) explique la visée ainsi : « Cette opération, dite opération de visée, consiste à viser, à distinguer une des deux valeurs du domaine notionnel envisagé, sans pour autant évacuer totalement sa valeur complémentaire, qui reste en effet validable et peut même dans certains cas entrer en opposition explicite avec la valeur visée. La visée marquée par *to* s'interprétera, selon les contextes, en termes d'objectif à atteindre (but : I *went out to post a letter*), de valuation (valeur bonne, souhaitable : I *hope to see him again*), de passage d'une valeur à une autre (*It's beginning to rain* ; *And then he went on to talk about something else*), etc. » (*https://normandie-univ.hal.science/hal-02153004/document*, pp. 32-33). Mignot (2016) définit la visée comme « représentation simultanée de l'actualisation et de la non-actualisation d'un procès » (p. 238).

[5] Les candidats pouvaient bien entendu choisir d'utiliser l'invariant sémantique de dévirtualisation plutôt que celui de visée dans leur problématique et leur démonstration. Pour cette raison, cette dimension est aussi mentionnée ci-dessous dans le corrigé.

TO ou non. Dans une première partie, nous étudierons les cas où TO est une préposition, avant d'analyser des occurrences dans lesquelles TO est particule infinitive.

2) Préposition

TO est préposition par défaut dans les cas où il est suivi d'un GN[6], qui peut prendre la forme déterminant + nom ou d'un pronom. Le GP peut dans ces cas-là dépendre d'un verbe, un nom, d'un adjectif ou d'un adverbe.

*a) **TO***

Le texte compte un emploi prototypique, dans lequel le sens de *to* est spatial et indique la direction :

*As our keynoter reminded us, the President who began his career by going **to** Korea ends it by staying away from Japan* (l. 32).

Cela correspond aux emplois dynamiques de la préposition, avec un déplacement physique d'un point A (les États-Unis) à un point B (la Corée). Le groupe prépositionnel est ici complément locatif du verbe « *go* »; on voit comment direction et visée peuvent facilement être associés.

Dans d'autres emplois, le sens spatial a subi une métaphorisation :

> *the obligation to devote every effort of my mind and spirit to lead our Party back **to** victory and our Nation **to** greatness*, l. 3
> *On a distinguished running-mate who brings unity and strength **to** our Platform and our ticket*, l. 10

Dans ces emplois plus abstraits, la valeur de visée de TO est à nouveau liée à l'idée de mouvement, de rapprochement (« *lead* », « *bring* »), jusqu'à ce qu'il y ait contact (avec « *victory* », « *greatness* », « *our Platform and our ticket* »), même si ce mouvement n'est pas de nature physique.

On trouve cependant aussi dans le texte des emplois qu'il peut être plus difficile d'envisager en termes de mouvement :

> *The world has been close **to** war before*, l. 34
> *My record of fourteen years in supporting public education, supporting complete separation of Church and State and resisting pressure from sources of any kind should be clear by now **to** everyone*, l. 27
> *All previous threats **to** his existence*, l. 35

Dans les trois dernières occurrences, où le GP complète un adjectif (« *close* », « *clear* ») ou un nom (« *threats* »), la préposition garde un sens abstrait de visée, mais il n'y a pas de mouvement. Avec « *close to something* », on peut voir un éventuel rapprochement entre l'élément repéré et la cible ; dans l'exemple de la l. 27, un lien avec les emplois de TO suivi d'un destinataire peut éventuellement être proposé. Le sens de visée peut donc être spatial ou plus abstrait, comme dans les dernières occurrences traitées.

[6] Nous utilisons donc ici une définition « traditionnelle » de la préposition, qui n'est pas celle qui est employée dans la grammaire de Huddleston et Pullum (2002) par exemple : une autre approche, s'appuyant sur des analyses existantes, était donc possible, mais nous utilisons ici une approche plus traditionnellement présente dans diverses grammaires.

b) ***INTO***

La préposition « *into* » est formée de l'adverbe *in* et de la préposition « *to* » (*OED*). Son sens premier est celui de « en direction de l'intérieur de quelque chose ». Dans les emplois du texte, on peut cependant aussi observer un phénomène de métaphorisation, car le sens spatial, plus présent dans les deux premiers exemples (voire les trois exemples) ci-dessous, ont cependant une certaine dimension métaphorique :

> *Communist influence has penetrated* ***into*** *Asia*, l. 29-30
> *Man […] has taken* ***into*** *his mortal hands the power to exterminate his species*, l. 35
> *Friends have slipped* ***into*** *neutrality and neutrals have slipped* ***into*** *hostility*, l. 31

Dans ces trois occurrences, le GP est un complément du verbe (« *penetrate* », « *take* » et « *slip* »). Dans les trois cas, on a un mouvement (codé par le verbe), une visée / direction métaphorique codée par TO, et un point d'arrivée (« *in* »), qui est un contenant métaphorique (« *Asia, his mortal hands, neutrality, hostility* »).

La valeur de visée semble se retrouver dans toutes les occurrences de TO, les exemples supposant la présence d'une direction pouvant avoir une dimension plus ou moins abstraite en fonction de ce que le GP complète.

3) Particule infinitive

TO est particule infinitive dans les cas où il introduit une proposition infinitive, qui peut être complétive/nominale, relative/adjectivale, ou circonstancielle/adverbiale, ainsi que lorsqu'il est en combinaison avec d'autres opérateurs pour former une périphrase modale. Si l'on reprend certaines des caractéristiques évoquées ci-dessus, la valeur de visée peut se retrouver dans les infinitives, ou peut coder (cf. dévirtualisation) un mouvement qui irait du virtuel à l'actuel.

a) Dans une complétive

• Complément d'un verbe

A la ligne 3, TO introduit une proposition infinitive qui est l'un des trois arguments du verbe ditransitif « *devote* » (« *the obligation to devote every effort of my mind and spirit* ***to*** *lead our Party back to victory and our Nation to greatness* »). On peut rappeler aussi ici que les verbes précédés de « *to* » sont classés dans les formes non-finies du verbe et peuvent conduire à des effacements du sujet. Le sujet sémantique de l'infinitive est ici « *I* », qui est le sujet de la principale dans laquelle s'insère le GN contenant la proposition : sans que cela soit exprimé, on comprend que cette obligation s'applique aussi à lui : J. F. Kennedy explique qu'il va utiliser son esprit (« *every effort of my mind and spirit* ») pour atteindre un objectif visé, exprimé par l'infinitive.

On trouve une autre occurrence dans le texte, à la ligne 17 : « *For their ranks are so thin that not one challenger has dared* ***to*** *put his head up in the last* ». On y retrouve la valeur de visée avec la projection mentale vers la validation de la S/P. Cette occurrence peut cependant éventuellement être rapprochée d'une construction modale, « *dare* » s'employant aussi comme un modal en anglais. Toutefois, si cette construction était utilisée, il n'y aurait pas de forme infinitive. Le sens est ici celui du verbe lexical, et on pourrait gloser par « ils n'osaient pas/ ne se sentaient pas… de faire quelque chose ».

• Complément d'un nom

Le texte présente également plusieurs occurrences de propositions infinitives en fonction de complément du nom :

> *the obligation **to** devote every effort of my mind and spirit to lead our Party back to victory and our Nation to greatness*, l. 2
> *their ability **to** render a free and fair judgment*, l. 22
> *my ability **to** render a free and fair judgment*, l. 22

Ici, la proposition en TO permet d'expliciter en quoi consiste l'obligation ou la capacité. Dans ces trois occurrences, le nom complété par la proposition infinitive est le résultat de la nominalisation d'un adjectif dont le sens relève de la modalité. Le sujet sémantique est aisément identifiable: « *I* » à la l. 2, « *the American people* » puis à nouveau « *I* » à la l. 22, et il est donc possible de gloser à une forme finie, mais qui comprendrait alors un modal conjugué : « *I must devote every effort…* » / « *the American people can render a free and fair judgement* » / « *I can render a free and fair judgement* » ou une périphrase : « *I am obliged to devote every effort…* »/ « *the American people are able to render a free and fair judgement* »/ « *I am able to render a free and fair judgement* ». Ces dernières gloses montrent que l'utilisation de TO peut être liée à sa présence dans la périphrase à sens modal avant nominalisation. La valeur de visée est toujours présente : on considère que la relation S/P est validable, on envisage sa validation ; on peut également y voir un mouvement qui va du virtuel à l'actuel.

Une autre occurrence assez similaire se trouve à la l. 35 : « *the power **to** exterminate his species*[7] », dans laquelle TO introduit une proposition infinitive qui complète un nom ; ce dernier n'est cependant pas le résultat d'une nominalisation. Comme dans le premier exemple (« *obligation* »), on peut cependant retrouver un sujet sémantique, « *man* » étant le sujet de la proposition principale dans laquelle le GN s'insère, à la l. 35, et dans une moindre mesure, gloser l'énoncé par « *Man can exterminate his species* ». On retrouve de nouveau ici une notion de visée : la validation d'une relation S/P est envisagée, on peut également de nouveau y voir une représentation simultanée de l'actualisation et de la non-actualisation du procès.

On note enfin deux cas plus particuliers, où les propositions sont indépendantes mais dépendent tout de même de « *ability* » à la l. 22 :

> ***To** uphold the Constitution and my oath of office* l. 23
> ***to** reject any kind of religious pressure or obligation that might directly or indirectly interfere with my conduct of the Presidency in the national interest.* l. 23

On peut en effet gloser le passage ainsi :

> *The Democratic Party has once again placed its confidence in the American people, and in their ability to render a free and fair judgment and in my ability to render a free and fair judgment, to uphold the Constitution and my oath of office, and to reject any kind of religious pressure or obligation that might directly or indirectly interfere with my conduct of the Presidency in the national interest.*

Leur analyse reste donc très similaire à celle des occurrences de la ligne 22.

[7] Attention, ce n'est pas une relative : « *the power with which to exterminate his species* » aurait un sens différent.

Dans toutes ces occurrences, l'énonciateur se projette mentalement vers la validation, mais seuls le cotexte et le contexte nous permettent de comprendre s'il y effectivement eu validation ou non. C'est la validation de la S/P qui est visée.

b) **Dans une circonstancielle**

L'occurrence de TO de la ligne 5 (« *Pledges which are made so eloquently are made to be kept* ») semble être un cas relativement isolé dans le corpus car elle est glosable par « *in order to* » / « *so as to* » : « *Pledges which are made so eloquently are made so as to* » / « *in order to be kept* », donc sémantiquement très proche d'une adverbiale à fonction de circonstancielle de but, mais elle n'est ni déplaçable (« * *In order to be kept, pledges are made* »), ni supprimable (« * *Pledges which are made so eloquently are made* »), ce qui suggère une relation étroite entre la proposition infinitive et « *made* ». Cela pourrait mener à analyser l'infinitive en TO comme une complétive du participe passé à rôle adjectival. Néanmoins, une glose avec une adverbiale à mode fini (« *Pledges which are made so eloquently are made so that they can be kept* ») peut également conduire à la classer plutôt comme adverbiale de but ; ce cas montre que l'on a affaire à un continuum plutôt qu'à des catégories parfaitement étanches. Ces différentes gloses permettent aussi de confirmer que la valeur de visée est ici présente, car on s'achemine mentalement vers la validation d'une S/P parce qu'il y a un but précis pour lequel ces promesses sont faites (« *to be kept* »).

c) **Dans une relative / adjectivale**

On relève enfin deux occurrences de TO introduisant une proposition infinitive relative / adjectivale, les deux occurrences étant coordonnées : « *I am grateful, too, that you have provided us with such a strong platform* ***to*** *stand on and* ***to*** *run on* », l. 5. Ici, TO joue le rôle d'un pronom relatif, bien qu'il n'en soit pas un. Cette proposition a pour fonction d'être modifieur de son antécédent et peut être glosée par une relative à verbe fini (« *I am grateful, too, that you have provided us with such a strong platform on which we can stand and on which we can run* ») et comparée avec des relatives à mode fini comme celle de la ligne 7 (« *This is a Platform on which I can run with enthusiasm and with conviction* »). Ces deux relatives infinitives semblent présenter une valeur modale, que l'on retrouve avec l'émergence de « *can* » dans la glose par une relative à mode finie et dans l'occurrence de la ligne 7. Cette valeur modale de TO a notamment été dégagée dans Pierre Cotte (1998 [1996]). Elle n'est pas incompatible avec la notion de visée, dans la mesure où on envisage la validation d'une relation S/P ; on a bien, par ailleurs, à nouveau une représentation simultanée de l'actualisation et de la non-actualisation des procès « *stand on* » et « *run on* ».

4) Conclusion

La valeur de visée semble applicable à l'ensemble des occurrences du textes, que ce soit dans les emplois prépositionnels, notamment ceux où la visée se traduit par un mouvement spatial ou métaphorique, ou dans les emplois comme particule infinitive où la valeur de visée de TO implique un mouvement du virtuel vers l'actuel, et permet de ne pas préjuger de l'actualisation ou de la non-actualisation d'un procès. Cet invariant sémantique abstrait permet de rendre compte des emplois discursifs de TO dans le texte, mais il convient de souligner que les emplois restent variés d'un point de vue syntaxique et d'un point de vue sémantique.

Traitement de la question par les candidats

Cette année, l'immense majorité des copies n'a pas respecté les prérequis méthodologiques (on a constaté, dans les copies, une absence de problématique et/ou de plan, d'introduction et/ou de conclusion, ou de définition(s)) et s'est contentée de proposer un relevé d'occurrences plus ou moins exhaustif et plus ou moins commenté. Ceci est regrettable et semble indiquer un manque de préparation des candidats pour cette question.

Le jury note en premier lieu une méconnaissance générale, de la part des candidats, des catégories grammaticales, ce qui ne leur a pas permis d'aborder l'épreuve sereinement. Il convient donc de rappeler qu'on ne saurait aborder ce concours sans avoir un minimum de savoirs linguistiques. Quand bien même un candidat se présente en option A ou B, il est légitime d'espérer des connaissances sur le fonctionnement de la langue anglaise de la part d'un futur enseignant agrégé, et le jury attend donc des candidats qu'ils connaissent la différence entre nature et fonction et qu'ils soient capables de distinguer une conjonction d'une préposition, un déterminant d'un pronom, ou encore un COD d'un attribut du sujet. Trop peu de copies ont correctement fait la distinction entre préposition et particule infinitive, ce qui semblait être l'attendu de base.

La question de la valeur de TO a également trop souvent été éludée dans les copies, ce qui est lié à l'absence de problématisation. Le jury encourage par ailleurs les candidats à procéder à des micro-analyses et des manipulations afin de pouvoir classer et analyser les occurrences correctement.

Par ailleurs, il est possible que certains candidats aient manqué de temps pour traiter la question de linguistique, ce qui peut expliquer la grande quantité de productions souvent très brèves (une page à peine). Le jury conseille aux candidats de s'entraîner en temps limité sur des sujets d'annales, afin de ne pas être pris par le temps et de pouvoir traiter les différentes questions de manière efficace.

A l'attention des futurs candidats, on rappellera que l'exercice de linguistique est exigeant mais qu'il est à la portée de tout bon angliciste bien préparé. Il est tout à fait possible de rendre un travail correct dès lors que l'on a un minimum de connaissances et que l'on maîtrise la méthodologie de l'épreuve. Les candidats sont donc encouragés à fournir un travail sérieux (apprentissage et entraînement) tout au long de l'année afin de se préparer au mieux.

Le jury espère que les conseils prodigués seront utiles aux futurs candidats et qu'ils leur permettront d'aborder l'épreuve avec sérénité. Nous leur souhaitons bon courage.

Références

Cotte Pierre, « Autour de TO », *Apports français à la linguistique/ Travaux XXXV du C.I.E.R.E.C.*, Saint-Étienne : Université de Saint-Étienne, 1982, pp. 57-80. (Réédité dans L. Gardelle (dir.), *La motivation dans la langue. Recherches en linguistique anglaise*, Sorbonne Université Presses, 2025).

Cotte Pierre, *L'explication grammaticale des textes anglais*, Paris : Presses Universitaires de France, 1998 [1996], pp. 168-169.

Delorme Benjamin, *La question large de linguistique à l'agrégation externe d'anglais*, Ophrys, 2022.

Gilbert Eric, « La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli », in Pierre Cotte (dir.), *Les théories de la grammaire anglaise en France*, Paris : Hachette Supérieur, 1993.

Huddleston, Ron & Geoffrey Pullum, *The Cambridge Grammar of the English Language*, Cambridge University Press, 2002.

Mignot Élise, *Linguistique anglaise*, Paris : Armand Colin, 2016.

Rapport du jury de l'agrégation externe d'anglais, session 2020 : < *https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2020/12/rj-2020-agregation-externe-lve-anglais_1359649.pdf* >

Rapport établi par Léa Boichard, Florent Moncomble et Adeline Terry avec la commission de linguistique

4. Épreuves orales d'admission

4.1. Leçon

4.1.1. Option A – littérature

L'épreuve de leçon se prépare en cinq heures et dure au plus quarante-cinq minutes : les trente minutes d'exposé en anglais sont suivies d'un entretien en français, qui ne dépasse pas quinze minutes. Les œuvres au programme sont les mêmes qu'à l'écrit de l'agrégation externe « classique ». Pour de plus amples détails sur le format de l'épreuve, ainsi que pour des exemples de sujets, les candidats pourront se référer aux rapports des années précédentes, notamment à celui de la session 2022 : https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2023/09/concours-externe-special-agregation-anglais-rapport-du-jury-de-la-session-2022-6233.pdf.

Du sujet à la problématisation

Le jury attend des candidats qui enseignent ou se destinent à l'enseignement que leur propos soit problématisé et pertinent, clair sans être simpliste, complexe sans être obscur, précis et technique sans être jargonnant, et qu'il repose sur une excellente connaissance de l'œuvre sans devenir pour autant un catalogue de repérages épars. Afin d'éviter la descriptivité peu convaincante du catalogue, il convient de bien problématiser le sujet.

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

Certains candidats multiplient les définitions avant de formuler une problématique dont le lien avec l'entrée en matière lexicographique n'est pas toujours évident : rappelons donc qu'il faut bien relier

l'analyse du sujet à la problématique, laquelle sera par ailleurs bien distinguée de l'annonce du plan, et sera formulée avec concision. Des problématiques trop longues introduisent de la confusion à un moment stratégique de l'exposé, et le jury est souvent obligé de demander aux candidats de répéter les longues problématiques, d'ailleurs souvent énoncées trop rapidement ; à l'inverse, une problématique concise aura le mérite de la clarté et mettra en valeur les termes (judicieusement choisis) qui la constituent.

Il semble parfois que les candidats problématisent d'abord un sujet de dissertation de philosophie, hors contexte, et cherchent ensuite des illustrations dans le texte : une telle démarche conduit souvent, du moins quand la notion n'est pas d'emblée « formelle », à réduire l'œuvre à un catalogue diégétique où puiser des exemples uniquement thématiques, donc de passer à côté des enjeux proprement littéraires du sujet.

Des repérages aux micro-lectures

Dans le cadre synthétique de la leçon, il est pourtant impossible de ne pas procéder à des analyses littéraires / formelles problématisantes, à des micro-lectures fines et subtiles, qui rendent justice à la complexité des textes et font droit à leurs ambiguïtés locales ou globales.

Les textes et les films au programme doivent être parfaitement connus des candidats, qui auront à circuler dans l'œuvre pour proposer exemples et citations. Remarquons qu'il convient de contextualiser ces dernières (mentionner la page, situer le passage lu), et de les lire avec conviction : la lecture expressive d'un vers de Shakespeare, par exemple, a une valeur démonstrative ; à l'inverse, un passage lu à toute vitesse par le candidat soulève (parfois) la question de la compréhension du texte, et (toujours) celle de la pertinence de la citation. De fait, il n'est pas toujours nécessaire de citer, ou de le faire longuement : si l'on cite, c'est pour illustrer une interprétation (non pour résumer la diégèse), pour faire apprécier des sonorités ou une syntaxe qu'on a jugées signifiantes, ou pour engager une micro-lecture, et il faut éviter la lecture de plusieurs lignes quand seuls quelques mots sont pertinents, tout comme les citations redondantes.

Lire les critiques des œuvres au programme aidera à se faire une idée de ce qui est à peu près évident (et qui ne mérite donc qu'une référence ou une allusion) et de ce qui, à l'inverse, ne va pas de soi et exige une démonstration ou une citation suivie d'une micro-analyse. Micro-analyse qu'on ne confondra ni avec un résumé, ni avec de la paraphrase : il faut faire confiance au jury, qui n'a pas besoin qu'on lui résume le propos d'un personnage ou qu'on reformule celui-ci dans un anglais plus facile à comprendre. Le seul cas où la paraphrase est pertinente, c'est quand un passage est obscur ou ambigu : on peut ainsi paraphraser des vers de Shakespeare pour illustrer le pluriel du texte et la multiplicité des sens, mais même dans ce cas la paraphrase n'est qu'un moment ou un outil de l'analyse, et non son terme.

L'entretien

S'il est bon d'avoir des choses à dire, et de savoir s'exprimer sans notes, il ne faut pas non plus chercher à occuper le terrain en faisant une mini-leçon en réponse à chaque question du jury. Chacun des examinateurs peut avoir plusieurs questions à poser, et l'entretien ne dépasse pas 15 minutes : il faut donc bien écouter les questions, éventuellement les noter pour ne pas les perdre de vue en répondant (et ne pas demander ensuite au jury si l'on a « bien répondu » à la question), et s'exprimer

de manière concise et pertinente. Si une réponse a été trop brève, que les candidats se rassurent : le jury les relancera. Le problème le plus fréquemment rencontré est plutôt celui de réponses trop longues, qui ne laissent pas vraiment s'instaurer un échange autour de l'œuvre et du sujet.

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

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

Une leçon sur le sujet « *"ideal artist[ry]"* (p. 203) *in Nathaniel Hawthorne's Tales* »

Pour terminer quelques remarques seront consacrées à un sujet donné en 2026 et à la leçon d'une candidate. (Pour plus d'exemples de sujets, notionnels ou citationnels, les futurs candidats pourront, comme indiqué en introduction, se tourner vers les rapports des sessions précédentes.)

Dans son introduction, la candidate a su s'aider du contexte d'occurrence de la citation, et du paratexte de l'édition au programme, pour repérer le sémantisme pluriel du syntagme nominal « *ideal artist* » dans le texte de Hawthorne, syntagme qui peut se comprendre, en raison de la polysémie de « *ideal* », et de la multiplicité des relations possibles entre l'adjectif et le nom, comme faisant référence à *l'artiste idéal / parfait*, à *l'artiste qui met en mots des idées*, ou à *l'artiste en quête d'idéal*. La candidate a ensuite établi son corpus, des nouvelles les plus immédiatement pertinentes à celles ayant un lien plus ténu avec le sujet, puis a énoncé sa problématique : « *how does Hawthorne, through a poetics of ideal art, artists and artistry, renew the genre of the tale* ? », qui eût été encore plus pertinente si la notion de « poétique » avait été mieux exploitée dans l'exposé. Le plan de l'exposé, fondé sur une progression du niveau, diégétique, de personnages fascinés par l' « *ideal artistry* » (I) à celui, métatextuel, de l'auteur qui redéfinit l'esthétique du genre (III), en passant par le niveau du narrateur qui introduit distance et critique (II), est assez satisfaisant intellectuellement, mais rappelons aux futurs candidats que rien, dans les textes officiels, n'oblige ceux-ci à parler de méta-textualité/-fiction en troisième partie, et que s'ils choisissent d'aborder ce sujet, il faut qu'ils maîtrisent la notion.

Après une introduction convaincante et bien maîtrisée, l'exposé de la candidate se fait un peu inégal : la deuxième partie (« *the distance and criticism of an intrusive narrator* ») perd parfois le sujet, ou l'intégralité du sujet, de vue, pour passer trop de temps à critiquer les idéaux dangereux des Puritains ;

la troisième partie, « méta », manque parfois de précision dans le propos et donne lieu, semble-t-il, à un peu de « placage » critique, mais la première partie, qui aurait pu aller plus loin dans une interrogation narratologique seulement esquissée (la question, proprement littéraire, du point de vue, des autres personnages et du narrateur, sur les artistes dans les *Tales* aurait méritée mieux qu'une brève sous-partie), est dans l'ensemble assez satisfaisante, et a le mérite de poser, dans une sous-partie, la question, centrale, des procédés littéraires permettant l'incarnation diégétique des « *ideal artists* ».

L'entretien permet d'apporter des précisions et la candidate, qui avait convoqué des références philosophiques (liées à sa formation et à ses recherches) qui, pour être très pertinentes, n'épuisaient pas le sujet, réussit à recentrer le propos sur l'histoire et la culture étatsuniennes, avec laquelle l'œuvre de Hawthorne instaure un dialogue aussi critique que constant.

Pour finir, le jury souhaite bonne chance aux futurs candidats, dont certains sont peut-être des candidats malheureux en 2026 : il manque parfois peu de choses (un effort de synthèse, de problématisation, plus de précision dans le propos stylistique ou narratologique, plus d'attention au grain du texte...) pour qu'une leçon insatisfaisante devienne une leçon tout à fait convenable, et une meilleure préparation (lectures critiques, colles) doit leur permettre de réussir.

Rapport établi par Ifig Cocoual avec la commission de littérature

4.1.2. Option B – civilisation

Pour cette session 2026, le programme de civilisation pour l'épreuve de leçon portait sur « Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914) » (question reconduite) et « La révolution américaine, 1763-1783 » (nouvelle question). Le jury a pu entendre quelques bonnes prestations, et constate avec satisfaction que les candidats avaient, dans l'ensemble, des connaissances solides, car ils avaient travaillé les questions au programme. Aucune prestation n'a été indigente. Toutefois, il regrette que certains concepts aient été peu définis ou mal maîtrisés. Malgré les recommandations émises dans les rapports du jury des sessions précédentes, que les candidats sont vivement encouragés à consulter, certains problèmes méthodologiques persistent et nuisent considérablement à la qualité de la leçon. On rappellera encore une fois que pour réussir cette épreuve, les candidats doivent faire preuve à la fois de compétences méthodologiques et analytiques solides, avec une bonne maîtrise des connaissances, des concepts et des débats historiographiques, et d'un bon niveau en langue.

- **Rappels du format de l'épreuve**

Les candidats disposent de cinq heures de préparation. Ils doivent savoir bien gérer leur temps afin de se présenter devant le jury avec une préparation achevée qui leur permettra de produire un exposé complet lors de leur prestation. Pour cela, il est essentiel de s'entraîner en amont pendant l'année de préparation. La bonne gestion du temps reste une clé pour réussir l'épreuve de leçon, tout comme les autres épreuves de l'oral du concours.

Les candidats disposent de deux outils qui sont mis à leur disposition : un dictionnaire unilingue et un dictionnaire de prononciation. Ils ne doivent pas hésiter à recourir à ces instruments de travail afin de vérifier le sens exact d'un terme-clé ou la prononciation du lexique spécialisé, notamment pour ce

qui concerne des mots attendus, tels que par exemple : « *protest* » (nom ou verbe), « *monarchy* », « *revolution* », « *politicians* », « *Patriots* », « *Patriotism* ».

Pour cette épreuve, les candidats ont le choix entre deux sujets qui peuvent être de deux types : notionnel (c'est-à-dire portant sur un concept ou une notion qu'il s'agit d'analyser en le ou la confrontant à la question du programme choisie) ou bien citationnel (il s'agit pour le candidat d'analyser une citation plus ou moins longue, d'un auteur connu ou non, en rapport avec l'une des deux questions au programme). Les deux sujets de leçon proposés pour cette session portaient chacun sur une des questions au programme. Ainsi, nous encourageons vivement les candidats à ne pas faire d'impasse et à bien travailler les deux questions au programme pour éviter de devoir prendre le sujet portant sur la seule question qu'ils auraient préparée, lequel pourrait ne pas les inspirer.

L'épreuve dure jusqu'à quarante-cinq minutes : les candidats disposent de trente minutes au maximum pour exposer leur analyse en anglais et traiter l'un des deux sujets de leçon. Cet exposé est suivi d'un entretien en français avec le jury, d'une durée maximale de quinze minutes. Nous rappelons aux candidats que l'objet des questions n'est aucunement de les mettre en difficulté, mais au contraire de leur permettre d'approfondir leur analyse, de corriger des erreurs factuelles ou d'éventuels contre-sens, ou encore d'aborder des axes ou points d'analyse qui auraient été omis lors de leur exposé. En d'autres termes, l'entretien donne aux candidats l'occasion d'améliorer la qualité de leur prestation. Par conséquent, ils ne doivent pas rester campés sur des positions mais accepter de revenir sur certains pans de leur analyse afin de les corriger ou de les nuancer. Nous conseillons ainsi aux candidats d'éviter de simplement répéter des idées déjà évoquées dans l'exposé et d'amorcer leurs réponses par « comme j'ai pu vous le dire », entravant ainsi l'ouverture de nouvelles pistes d'analyse. Alors que l'objectif de l'entretien est de permettre des échanges fructueux entre les candidats et le jury, nous avons encore constaté cette année que certains candidats n'engageaient pas un dialogue constructif, ce qui ne permettait pas d'avancées dans le traitement du sujet.

Nous encourageons les candidats à s'entraîner à respecter l'horaire imparti (certaines prestations étaient trop courtes [entre seize et dix-huit minutes] tandis que d'autres tendaient à étirer inutilement leur propos jusqu'à la limite des trente minutes), à s'exprimer en anglais avec aisance et fluidité, tout en regardant chacun des trois membres du jury, puisqu'il s'agit de compétences à mobiliser pour un futur enseignant agrégé de langue vivante étrangère. Il est également important que les candidats utilisent un registre de langue adapté à une épreuve orale de concours : il faut donc proscrire par exemple les « *I'm gonna* » ou les « *yeah* ». Le jury évalue de nombreuses compétences lors de l'épreuve de leçon, et accorde une attention particulière à la qualité de la communication orale. Ainsi, les candidats ne doivent pas garder les yeux rivés sur leurs notes et, pire encore, se livrer à un exercice de lecture. En dehors de l'introduction et de la conclusion, les candidats doivent s'efforcer de préparer uniquement un plan détaillé peu rédigé. Le jury sera amené à la fin de l'épreuve à vérifier la prise de notes des candidats et, le cas échéant, à pénaliser des notes trop rédigées.

- **Rappels méthodologiques et écueils à éviter**

Les candidats doivent posséder des connaissances solides sur les débats historiographiques, la chronologie, les concepts-clés, le rôle et les points de vue des acteurs importants des périodes d'étude au programme. Toutefois, le jury n'attend pas qu'elles soient encyclopédiques, et il invite les candidats à toujours les contextualiser et à prendre du recul critique. Il est important que les candidats respectent une structure complète de l'exposé – introduction, développement avec des transitions et conclusion.

Le jury a souvent constaté que les introductions étaient trop courtes, ou peu efficaces, car elles ne mettaient pas les enjeux à traiter en exergue et ne comportaient pas de phase de problématisation. Il conseille aussi de soigner les transitions entre les grandes parties de l'analyse, ainsi qu'entre les sous-parties.

Nous rappellerons dans les lignes qui suivent les attentes pour les différentes étapes de l'analyse.

L'introduction de l'exposé doit suivre un certain nombre d'étapes. Il est attendu des candidats qu'ils mobilisent des connaissances contextuelles et historiographiques afin de bien analyser les termes-clés de la citation, de les mettre en perspective et, le cas échéant, de justifier un bornage chronologique pertinent au traitement du sujet. Ils peuvent à cet effet consulter le dictionnaire unilingue mis à leur disposition afin d'éviter une interprétation trop restrictive du sujet. Les candidats doivent prendre en compte la richesse et la polysémie du sujet (surtout pour un sujet notionnel), sans pour autant dépasser le cadre du sujet. Il convient ainsi de bien sélectionner les connaissances qui doivent être mobilisées en introduction afin d'éviter des développements inutiles, voire des digressions ou un hors-sujet. Lorsque la citation repose sur un point de vue spécifique, il est important de bien l'identifier et de l'expliquer. Le travail de problématisation doit permettre aux candidats de traiter les enjeux majeurs du sujet et ne doit pas conduire à une analyse restreinte qui occulterait leur prise en compte. Les candidats peuvent énoncer une problématique de plusieurs façons. Il peut s'agir d'une question directe, d'une question indirecte, souvent introduite par « *one may wonder* » et dont la syntaxe doit être exacte, ou encore d'une phrase affirmative, telle que « *one may challenge* ». Rappelons de nouveau que la formulation de la problématique doit être précise et analytique, énoncée de manière à ce que le jury puisse la noter. Il en va de même pour le plan de la présentation, qui doit être dynamique, au service de la démonstration et qui doit permettre de répondre aux questionnements soulevés dans la problématique. Certains candidats formulent des problématiques et des plans peu clairs, de manière maladroite et alambiquée : il ne faut pas perdre quatre minutes à énoncer tout un plan détaillé à la fin de l'introduction, après avoir énoncé une problématique en cinq phrases. Par ailleurs, il faut veiller à proposer un plan équilibré. Même si le jury rappelle aux candidats au début de l'épreuve qu'ils doivent énoncer problématique et plan assez lentement, de trop nombreux candidats sont allés beaucoup trop vite dans cette étape, ce qui a conduit le jury à leur demander de les répéter plusieurs fois, engendrant une perte de temps dans l'exposé.

Le corps de l'exposé doit être structuré autour d'arguments pertinents, étayés de solides connaissances et dans certains cas de citations accompagnées de micro-analyses. Les parties de l'analyse ne doivent pas relever d'un simple exposé de la chronologie et de données factuelles. Les candidats doivent mobiliser de véritables compétences d'analyse et montrer qu'ils sont bien en train de traiter du sujet de leçon choisi afin d'éviter des placages de connaissances non justifiés. Par ailleurs, les concepts utilisés doivent être définis avant d'être utilisés en tenant compte du contexte : il n'est pas possible de mentionner les termes de « *socialism* » en Grande-Bretagne au XIXe siècle, de « *mercantilism* » ou de « *British Empire* » sans les avoir clarifiés, par exemple. Il faut éviter encore de dire « *some historians* », « *some political scientists* » ou « *some politicians* » sans donner des exemples précis. Ces généralisations ont posé des problèmes lorsque des candidats n'ont pas pris soin de préciser qui étaient les radicaux ou les chartistes (question britannique), les patriotes ou les loyalistes (question américaine) dont ils parlaient. De même, il n'est pas possible de parler des treize colonies

américaines de manière uniforme, les candidats doivent veiller à procéder à un traitement géographique spécifique et pertinent selon les cas de figure.

La conclusion est souvent trop courte, en raison d'une mauvaise gestion du temps de l'exposé, ou demeure incomplète lorsque les candidats se contentent de reprendre quelques idées fortes mises en avant dans leur analyse. La conclusion doit permettre non seulement de bien montrer qu'on a répondu aux questionnements soulevés dans la problématique, mais également qu'on est capable de proposer une ouverture, laquelle conduira, par exemple, à mentionner les conséquences à plus ou moins long terme ou encore d'autres enjeux périphériques du sujet qui en prolongeraient l'analyse. La conclusion sera ainsi nuancée et montrera que la démonstration est aboutie.

Lors de cette session du concours, le jury a noté que les candidats avaient porté un soin particulier à tenter de formuler un plan dynamique offrant une démonstration plus ou moins aboutie, nourrie d'une bonne prise de recul critique. Le jury note toutefois un emploi mal assuré des concepts, une tendance à la récitation de connaissances de manière chronologique et un travail insuffisant de repérage des enjeux du sujet et de problématisation. Certains candidats adoptent toutefois une attitude constructive et ouverte lors de l'entretien, qui permet au jury de mieux apprécier la qualité de leurs compétences d'analyse.

- Les candidats trouveront ci-après le traitement de deux sujets proposés à l'épreuve orale de civilisation lors de la session 2026 :

- ***La révolution américaine, 1763-1783*** (question reconduite l'an prochain pour la session 2027) :

Sujet citationnel : "*Fundamentally, the American Revolution was the unforeseen consequence of the inability of the disputants to agree upon the nature of the constitution of the British Empire. As the controversy over this question became more intense during the thirteen years between 1763 and 1776, many other issues came to the surface. But the constitutional question always remained at the core of the controversy*."

Jack P. Greene, *Understanding the American Revolution: Issues and Actors*, University Press of Virginia, Charlottesville and London, 1995, p. 72.

La connaissance des travaux de Jack P. Greene, l'un des historiens majeurs de la période, était indispensable. Ces travaux ont principalement trait à la continuité entre période « coloniale » et période « révolutionnaire » et la notion d'autorité y occupe une place centrale. En effet, selon Greene, les différentes possessions coloniales bénéficiaient déjà d'un degré d'autonomie, même si des domaines tels que la diplomatie, le commerce et l'application des taxes demeuraient du ressort de la métropole (et, donc, du Parlement).

Cette citation concerne les quatre axes d'études proposés par le texte de cadrage qui figure dans le programme du concours : l'étendue de la crise impériale britannique ; l'angle territorial et spatial ; les idées soulevées et diffusées pendant la période ; l'expérience des populations coloniales. Elle a trait à la notion de « constitutionnalité », c'est-à-dire la nature officielle des liens entre les colonies et la

métropole (plus particulièrement, les mesures qui définissaient lesdites relations). Il est donc attendu que la question de la représentation soit traitée par les candidats.

La première étape fondamentale dans l'analyse d'un sujet « citationnel » demeure l'analyse approfondie de la citation et de ses termes fondamentaux.

"*Fundamentally*" : Greene identifie la constitutionnalité comme la principale raison de la révolution.

"*The unforeseen consequence*" : il importe de replacer cette expression dans le contexte de l'époque, car elle renvoie à l'hypothèse selon laquelle les autorités britanniques ne s'attendaient pas aux réactions d'une partie de la population coloniale après les mesures de réorganisation de l'Empire qui suivirent la fin de la Guerre de Sept Ans (1756-1763). Les autorités britanniques auraient ainsi trop compté sur l'attachement de la population coloniale à la couronne après l'issue victorieuse du conflit.

"*The disputants*" : Greene établit une opposition stricte, qu'il est sans doute nécessaire de nuancer.

"*The nature of the constitution of the British Empire*" : la question est délicate, car il n'existe pas de constitution formellement écrite mais, sur ce point encore, le Traité de Paris de 1763 constitue un tournant, car il coïncide avec une volonté de réorganiser l'Empire après les acquisitions de territoire.

"*This question became more intense during the thirteen years between 1763 and 1776*" : Greene délimite clairement une période historique, qui peut correspondre aux débuts de la « crise impériale » et à son aggravation. Cependant, une connaissance de quelques événements antérieurs (le projet d'union de 1754, par exemple, qui proposait déjà une redéfinition des liens constitutionnels) peut se révéler utile pour introduire le sujet et, au fil de l'argumentation, les dates mentionnées par l'historien peuvent également faire l'objet d'une discussion.

"*Many other issues*" : cette expression assez vague doit être développée. Au-delà de l'approche strictement « constitutionnelle », d'autres questions ont émergé pendant cette période, telles que les libertés fondamentales, le territoire des colonies ou la nature des liens commerciaux entre celles-ci et la métropole.

"*At the core*" : selon Greene, la question de la constitutionnalité demeure fondamentale dans la genèse des mouvements de protestation qui, quelques années plus tard, pourront être définis comme « révolutionnaires ».

L'emploi de « *controversy* » devrait être également explicité, afin de préciser l'étendue du débat à propos des liens constitutionnels entre les colonies et la métropole.

L'analyse de la citation constitue une première étape : il convient ensuite de synthétiser les arguments principaux dans la problématique, puis d'élaborer un plan qui permette une visée critique également.

S'en tenir strictement aux arguments de la citation, sans les remettre en question, équivaut à une analyse incomplète.

Trois exemples de problématiques possibles :

Was the reorganization of the British Empire after 1763 the starting point of the protest movement within the British Colonies of North America?

Did the debate over constitutionality take a radical turn in the years that led to the American Revolution?

Did the constitutional debate threaten the legitimacy of British rule over the British Colonies of North America?

Principaux éléments à prendre en compte pour établir un plan :

Explicitation des termes et illustration du sujet.

Développement de la notion de « constitutionnalité » et illustration par la mention de sources primaires. Les pamphlets publiés entre 1763 et 1776 illustrent ce débat de manière très pertinente (par exemple, *The Rights of the Colonies Asserted and Proved*, de James Otis, en 1764, ou *Letters from a Farmer in Pennsylvania*, de John Dickinson, en 1768).

La portée grandissante du débat (Dickinson avait dénoncé le caractère « anticonstitutionnel » des *Townshend Acts*).

Remise en question des dates de la citation : le débat avait commencé avant 1763 (cf. plan d'union de 1754) et s'est poursuivi après 1776.

Les multiples ramifications de la notion de « constitutionnalité » et les différences de points de vue entre la Grande-Bretagne et les colonies (elles-mêmes partagées entre patriotes et loyalistes).

Explicitation de l'expression « *The unforeseen consequence* » : l'importance du traité de Paris de 1763.

Détail des autres causes de la révolution : les questions des libertés fondamentales et du territoire (cf. Proclamation royale de 1763).

Le débat constitutionnel est-il la cause principale des mouvements de protestations ou une cause parmi d'autres ?

La question de l'historiographie : l'approche « constitutionnelle » en représente une facette et peut être enrichie par l'approche « atlantiste », mais les tendances les plus récentes, sans délaisser le caractère politique des revendications, mettent également l'accent sur les oubliés de la révolution (les femmes, les Amérindiens ou les populations d'esclaves).

Quelques recommandations :

Eviter un effet « catalogue », c'est-à-dire mentionner les principaux événements successifs sans les mettre en perspective.

Bien maîtriser l'enchaînement des événements.

Pour les sujets « citationnels », éviter les problématiques trop longues et peu claires. Pour cela, opérer une synthèse des arguments à l'œuvre dans la citation est indispensable.

Ne pas idéaliser la notion de « peuple » et adopter une perspective critique : à la fin du XVIIIe siècle, le « peuple » était également considéré comme une masse facilement manipulable et, donc, potentiellement dangereuse.

- ***Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne (1811-1914)*** (cette question ne fera pas partie du programme de la session 2027)

Sujet notionnel : "*Progress*"

Dans le contexte de la Grande-Bretagne du XIXe siècle, la notion de progrès renvoie principalement aux transformations économiques, techniques, scientifiques et sociales liées à la Révolution industrielle. On considère alors que le progrès correspond à la capacité de l'homme à maîtriser la nature, à accroître la production de richesses et à améliorer les conditions de vie grâce aux innovations.

Les manifestations du progrès en Grande-Bretagne :

- Progrès technique : développement de la machine à vapeur, des chemins de fer, de la métallurgie et des industries textiles.
- Progrès économique : forte croissance industrielle et commerciale qui fait de la Grande-Bretagne la première puissance économique mondiale, après avoir adopté des politiques capitalistes.
- Progrès politique : certaines parties de la société reçoivent progressivement le droit de vote à la suite de trois réformes électorales (1832, 1867 et 1884).
- Progrès scientifique : avancées dans la médecine, la chimie et les sciences naturelles.
- Progrès des transports et des communications : essor du chemin de fer, du télégraphe et de la navigation à vapeur.

Une vision optimiste du progrès (approche whig) : pour une grande partie des élites britanniques, le progrès est synonyme de modernité, de prospérité et de puissance nationale. L'idée se développe que l'histoire suit une trajectoire ascendante grâce à la science, à l'industrie et au libre-échange.

Cependant, ce progrès s'accompagne de difficultés :

- conditions de travail très dures dans les usines ;
- travail des femmes et des enfants ;
- urbanisation rapide et insalubrité dans certaines villes ;
- fortes inégalités sociales.

Ainsi, au XIXe siècle, le progrès en Grande-Bretagne peut être défini comme l'ensemble des avancées techniques, économiques et scientifiques issues de l'industrialisation, perçues comme un moteur d'amélioration de la société, même si elles entraînent également de nouveaux problèmes sociaux et creusent les inégalités sociales.

<u>Problématisation du sujet</u> : Les mouvements protestataires britanniques du XIXe siècle n'étaient généralement pas hostiles au progrès technique/économique lui-même. Ces mouvements n'étaient

donc pas réactionnaires en ce sens. Ils contestaient surtout le fait que ce progrès profitait principalement aux industriels tandis qu'il entraînait pauvreté, exploitation et inégalités pour une partie de la population. Leur revendication principale était donc un progrès plus juste et plus partagé.

Axes d'analyse possibles à intégrer à une démonstration dynamique :

- **Variations in understandings of "progress" within protest movements**

The absence of a single, linear, or teleological understanding of progress.

The need to move beyond interpretations of protest movements as merely reactionary.

The different forms of progress envisioned and pursued by protest movements.

- **Strategies to achieve different forms of progress**

Legal and constitutional strategies: peaceful demonstrations (Peterloo massacre), petitions, role of the press (to disseminate ideas and educate people, shape public opinion)

More radical and violent strategies: The Luddites, the Chartists in the 1840s, the strikes in the late 1880s, the Great Labour unrest (1910-1914).

- **Historiographical perspectives**

The Whig interpretation of history: G. M. Trevelyan's *History of England* (1926) emphasised Britain's peaceful, gradualist political tradition spawning progressive social and political advances. This interpretation largely denied the historical agency of protest movements. In Trevelyan's view, working people were simply the victims of a course of events over which they had little control and on which they exerted little influence.

The challenge to the Whig narrative: Historians, such as Eric Hobsbawm, John Saville, E. P. Thompson and Christopher Hill, were interested in class and class struggle and the history of the working man. They sought to look at the past from the perspective of, and as forged by, ordinary people. They focused on the industrial period between 1750 and 1914. They were pioneers of 'history from below' with a Marxist perspective. For example, Eric Hobsbawm analysed the predominance of economic factors in explaining social and political change. E. P. Thompson's *The Making of the English Working Class* (1963) explores the lives of working individuals, the radical cultures they inhabited, and the mysterious 'revolutionary background' that extended from the London artisans of the 1790s to the machine-breakers of the 1830s, which he argues played a role in creating a 'British working class of 1832.' This book examines the experiences of workers and highlights the significance of informal and spontaneous collective actions and protests. Overall, it served to challenge the liberal perspectives that were prevalent in British historical studies at the time, which emphasised political and economic progress as well as the inevitability and desirability of unified, lawful, parliamentary action and aspiration (see Fabrice Bensimon and Rachel Rogers, *Mouvements protestataires, contestations politiques et luttes sociales en Grande-Bretagne 1811-1914,* Neuilly-sur-Seine, Atlande, 2024 (p. 29 & 32).

Renewed approaches to protesters' agency: Katrina Navickas, *Protest and the Politics of Space and Place, 1789-1848*, Manchester, Manchester University Press, 2016. Her approach lays emphasis on protestors' agency and leverage rather than their victimhood; their dignity as actors in and of their time (premises of 'history from below' – focus on spaces and geography).

Rapport établi par Stéphane Porion, avec l'aide de Pierre-François Peirano et de 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. L'épreuve de leçon de l'Option C repose sur un programme renouvelé tous les deux ans. Pour les sessions 2026 et 2027, le sujet est « La complémentation verbale ». L'épreuve 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 (notamment s'agissant des consignes et de la méthodologie) du rapport de la leçon de l'Option C de l'Agrégation spéciale docteurs de 2025.

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 plus condensée de la thèse défendue. 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 figurant dans celle-ci.

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 dont l'analyse peut être révélatrice de l'acuité du candidat.

Préparation à l'épreuve

La leçon est une épreuve de spécialiste visant à évaluer les compétences de linguistes des candidats sur un programme spécifique. Si une connaissance fine des grammaires de référence (en particulier Quirk et al. (1985), Huddleston & Pullum (2002)[8]) 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.

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.

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 questions. 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?* Une problématique de qualité est une problématique qui met en tension une analyse fine de la citation avec les données du corpus. Percevoir ces points de tension nécessite bien évidemment une connaissance solide du programme.

Le **plan**, qui découle de la problématique, doit, comme celle-ci, être soigneusement dicté au jury : il est donc souhaitable qu'il comporte des titres de parties clairs. 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 permettre au jury de passer d'une étape à l'autre de l'argumentation et de 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 ?

[8] Huddleston, Rodney D., 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.

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, avec un sujet sur le lien entre rôles sémantiques et fonctions syntaxiques, il peut être intéressant de tenter de mettre un énoncé actif à la voix passive, pour montrer par exemple que la fonction de sujet n'est pas toujours remplie par l'agent, et que la distribution agent/patient dans la proposition est également soumise à des contraintes informationnelles.

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 : par exemple, la comparaison entre « *carve* » transitif direct (*« We carved the pumpkin »*) et « *carve* » dans une construction médio-passive (*« This knife carves well »*) peut permettre de faire ressortir les propriétés prototypiques du sujet (être animé, doué de volonté), ou peut alimenter un commentaire sur la notion de construction.

La **conclusion**, qui n'est pas nécessairement très longue, apporte une réponse à la problématique ; elle synthétise la démonstration en 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 influer 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 s'entraîner sur ce point dans l'année, afin de compléter sa connaissance de la métalangue et s'assurer de bien savoir employer ces termes y compris dans leur forme orale, ni hésiter à faire usage, le cas échéant, 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 2026

Lors de la session 2026, comme lors de la session 2025, une seule candidate admissible a choisi l'option linguistique pour l'oral. La candidate connaissait de toute évidence les modalités de l'épreuve et avait travaillé les ouvrages de base du texte de cadrage.

Si les enjeux de la citation, qui portait sur les correspondances sujet/agent et objet/patient, étaient compris, il faut faire attention à ne pas proposer une problématique trop vague (*« To what extent is the quote true »*) et à ne pas plaquer un plan passe-partout. On pouvait s'appuyer sur la notion de prototypicité (présente dans la citation) et sur les rapports entre syntaxe et sémantique pour construire une problématique plus riche. Dans cette optique, les notions de valence, de transitivité et de construction pouvaient être mobilisées pour discuter du lien entre un verbe et ses arguments.

S'il faut bien évidemment exploiter l'ensemble du corpus et traiter un nombre suffisant d'occurrences, il est important de ne pas survoler les exemples sous peine de réduire l'exposé à une simple liste. Avec un sujet portant sur les notions d'agent et de patient, il peut être tentant de simplement énumérer d'autres rôles sémantiques (bénéficiaire, expérient, stimulus, etc.) pour apporter la contradiction à la citation, mais cela ne peut en aucun cas suffire à construire un exposé structuré et problématisé. Il est important de bien définir ces différents rôles sémantiques et de montrer qu'ils peuvent se manifester syntaxiquement de différentes manières. Dans le développement de l'exposé, il convenait d'être attentif aux phénomènes non-prototypiques proposés dans le corpus (agent non-animé, verbes ergatifs, circonstants obligatoires, compléments mis en ellipse), de les identifier, mais également d'en proposer une explication syntaxique, sémantique voire pragmatique lorsque c'était pertinent (sans pour autant entrer dans le niveau de détails requis lorsque le sujet de l'option C était « la structure informationnelle de l'énoncé »).

Le jury tient à rappeler que si l'épreuve de leçon porte sur un programme, les candidats doivent également maîtriser les bases de l'analyse grammaticale et logique, sans lesquelles le relevé d'occurrences ne peut être que fautif. L'entretien peut être révélateur d'une connaissance parfois lacunaire de la syntaxe de l'anglais (mauvaise identification de subordonnées relatives, de verbes caténatifs, etc.).

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.

Rapport établi par Charles-Henry Morling avec la commission de linguistique

4.2. Épreuve hors programme

1/ Rappel du format et de l'esprit de l'épreuve

Les candidats reçoivent un dossier constitué de trois ou quatre documents issus de l'aire anglophone : un ou plusieurs textes, un enregistrement audio ou vidéo de quelques minutes et, le cas échéant, un document iconographique. Ce dossier comprend au moins un texte littéraire et un document à caractère civilisationnel. Les candidats disposent de cinq heures pour préparer un exposé construit de vingt minutes maximum, articulé autour d'une problématique permettant de faire dialoguer les documents de façon stimulante, en faisant apparaître leurs convergences comme leurs divergences. L'exposé est suivi d'un entretien dont la durée ne peut excéder quarante minutes.

Par définition, l'épreuve « hors programme » peut conduire les candidats à aborder des domaines qui leur sont peu familiers. Le jury n'attend évidemment pas qu'ils soient spécialistes de l'ensemble des cultures du monde anglophone. Les candidats disposent d'ailleurs, pendant leur préparation, de l'*Encyclopaedia Britannica*, qui leur permet d'élucider une référence ou de vérifier un élément de contexte. Certains repères fondamentaux demeurent néanmoins indispensables. On ne saurait ainsi confondre l'île d'Irlande et la République d'Irlande, ni Guillaume le Conquérant et Guillaume d'Orange, que cinq siècles séparent.

L'exposé comme l'entretien se déroulent en anglais. La qualité de la langue orale fait l'objet d'une note distincte, intégrée à la note globale de langue. Cette épreuve permet ainsi aux futurs professeurs agrégés d'anglais de montrer que la langue anglaise ne constitue un obstacle ni à la richesse de leur

réflexion, ni à sa nuance, pas davantage qu'à l'expression de leur culture. Une partie du présent rapport est consacrée à cet aspect. Rappelons toutefois que seule l'épreuve d'EHP offre aux candidats l'occasion de démontrer leur capacité à interagir avec le jury, en répondant à ses questions dans un anglais à la fois correct, riche et idiomatique, puisque l'entretien de la leçon se déroule, quant à lui, en français.

2/ Conseils pour la phase de préparation en loge

La lecture, l'écoute et, le cas échéant, le visionnage attentifs des documents proposés constituent une étape décisive de la préparation. Chaque document mérite d'être étudié pour lui-même avant d'être mis en relation avec les autres, en tenant compte de son contexte de production. Le paratexte joue ici un rôle essentiel : la date, le titre, le nom de l'auteur ou de l'artiste, le lieu de publication ou de diffusion fournissent souvent des clés de lecture précieuses dès les premiers instants de l'analyse.

L'*Encyclopaedia Britannica* est librement consultable pendant toute la préparation. Les candidats auraient tort de se priver de cet outil ; il importe cependant de l'utiliser avec discernement, en sachant précisément ce qu'on y cherche et dans quel but il est consulté. Pour l'un des dossiers, les candidats auraient eu tout intérêt à faire une vérification rapide de ce que sont *Rule Britannia* ou *the Proms*, par exemple. Mais il faut se garder d'extrapolations saugrenues : on peut apprendre que Boris Johnson est né aux États-Unis, mais cela ne fait pas pour autant de lui un homme politique américain.

Si les cinq heures de préparation peuvent sembler longues, elles ne suffisent jamais à épuiser la richesse du dossier. Il faut donc accepter de ne pas se sentir totalement prêt. Le temps de préparation ne consiste pas à rédiger un exposé, mais à construire les conditions de sa réussite.

Les notes doivent ainsi demeurer un support, non un texte destiné à être lu. On les préparera en se projetant mentalement dans le moment de l'exposé, en se préparant à dire, et non à lire. À l'exception éventuelle de quelques formulations soigneusement préparées pour l'introduction, les transitions et la conclusion, elles ont vocation à faire apparaître les articulations du plan, les concepts essentiels, le lexique utile et les références aux documents. L'objectif est de pouvoir restituer un raisonnement construit devant le jury à partir de quelques mots-clés, sans perdre en fluidité ni en précision.

Enfin, il est utile, dans les dernières minutes de la préparation, de relire son plan dans son ensemble afin de vérifier que chaque document est véritablement mobilisé dans chacune des étapes de la démonstration.

3/ Conseils pour l'exposé

Le jury a constaté cette année que les candidats respectaient dans leur très grande majorité la durée maximale de vingt minutes. Un signe de la main les avertit quelques minutes avant la fin du temps réglementaire, ce qui leur permet généralement d'achever leur développement avant de conclure. Au-delà de vingt minutes, le jury est tenu d'interrompre l'exposé, par souci d'équité. Une bonne gestion du temps demeure donc essentielle. Elle évite qu'une troisième partie, souvent la plus personnelle et la plus stimulante, ne soit réduite à quelques remarques hâtives. À titre indicatif, il paraît raisonnable de consacrer quatre à cinq minutes à l'introduction, douze à quatorze minutes au développement (soit quatre à cinq minutes par partie), puis une minute à la conclusion.

L'introduction présente le dossier dans son unité. Elle en fait apparaître les enjeux en mettant en évidence les liens qui unissent les documents, avant de caractériser brièvement chacun d'eux dans sa singularité. Elle conduit naturellement à l'énoncé d'une problématique qui donnera sa cohérence à l'ensemble de l'exposé. Les meilleures prestations s'appuient presque toujours sur une question unique, née de la confrontation des documents et suffisamment précise pour orienter toute la démonstration. À l'inverse, une problématique artificiellement complexe, qui ne fait que dissimuler une annonce de plan sous la forme d'un énoncé alambiqué divisé en trois sous-questions, conduit rarement à un développement convaincant.

Le plan, dicté à la fin de l'introduction, doit être formulé avec suffisamment de clarté pour que le jury puisse en saisir immédiatement la logique. Il répond à la problématique et procède par approfondissements successifs. Chacune des parties doit ainsi proposer une nouvelle lecture de l'ensemble du dossier plutôt qu''isoler un document ou un thème particulier.

C'est précisément la mise en dialogue des documents qui distingue les prestations les plus convaincantes. Le développement ne consiste pas à examiner successivement dans chaque sous-partie les documents A, B, C, voire D, selon un ordre immuable. Une telle juxtaposition peine à faire émerger une véritable démonstration. Les analyses gagnent en profondeur lorsqu'un document éclaire la lecture d'un autre, conduit à la nuancer ou invite à déplacer le regard. Les rapprochements, les écarts, les échos ou les tensions entre les documents constituent le cœur même de l'exercice.

L'un des dossiers proposés cette année (on trouvera ce dossier à la fin de cette partie du rapport) en offrait une bonne illustration. Consacré aux différentes formes de recyclage dans la création artistique, il associait la réécriture de *Robinson Crusoe* par J. M. Coetzee dans *Foe*, un portrait de Marilyn Monroe réalisé par Jane Perkins à partir d'objets de consommation recyclés, inspiré de Warhol, et un reportage de NPR évoquant le devenir de la statue de Robert E. Lee à Charlottesville. Les processus de réappropriation mis en œuvre différaient profondément d'un document à l'autre. Pourtant, la violence explicitement représentée dans le troisième document invitait à relire les deux autres sous un angle moins immédiatement ludique, en s'interrogeant sur la part de violence inhérente à tout geste de transformation ou d'appropriation. Les notions de réécriture, de collage, de détournement, de fusion, de destruction, de pastiche ou encore de citation ouvraient ainsi la voie à une réflexion commune sur ce que signifie créer à partir d'œuvres ou d'objets préexistants.

La même exigence vaut pour l'analyse des documents eux-mêmes. Une citation, un détail iconographique ou un élément sonore ne prennent sens que s'ils sont véritablement analysés. Les prestations les plus solides se distinguent par leur capacité à mobiliser des outils d'analyse adaptés à la nature de chaque document : étude de la versification d'un poème, analyse du cadrage ou de la lumière dans une photographie, attention portée à l'onomastique d'un extrait romanesque, par exemple. Ces observations, si précises soient-elles, ne valent toutefois que par la démonstration qu'elles nourrissent.

L'un des écueils consiste à réduire le champ de réflexion à une seule dimension du dossier, qui déplace son centre d'intérêt, et ne reflète pas la pertinence du rapprochement des éléments qui le composent. L'un des dossiers proposait divers documents ayant pour sujet la notion d'*Englishness* et de *Britishness*. Il va de soi que la question du langage a sa place dans la réflexion globale sur un tel dossier. Mais faire des jeux de langage et de la manipulation du langage le seul axe du raisonnement

de plusieurs parties est pour le moins réducteur. On ne peut pas non plus plaquer artificiellement une troisième partie sur la dimension métalittéraire de façon systématique, quel que soit le dossier.

Enfin, la richesse des dossiers proposés ne doit pas conduire à vouloir tout dire. Certains candidats, soucieux d'explorer l'ensemble des pistes qu'ils avaient repérées, ont multiplié les axes d'analyse au risque d'affaiblir la cohérence de leur démonstration. Les prestations les plus convaincantes sont souvent celles qui assument des choix, privilégient quelques lignes de force clairement identifiées et les développent avec méthode. L'entretien permet ensuite d'élargir la réflexion et d'explorer les pistes qui n'ont pu trouver leur place dans le temps contraint de l'exposé.

4/ Conseils pour l'entretien

Il importe de rappeler d'emblée que l'entretien se déroule dans un esprit de dialogue et de bienveillance. Il n'a pas vocation à mettre le candidat en difficulté, mais à lui offrir l'occasion de prolonger, de préciser ou d'enrichir son analyse.

Le jury peut d'abord revenir sur un point de l'exposé afin de permettre au candidat de clarifier une formulation, de corriger une approximation ou de prendre en considération un élément du dossier qui avait été laissé de côté. Il ne s'agira pas de défendre coûte que coûte une première lecture, mais de montrer sa capacité à relire attentivement les documents, à reformuler sa pensée avec précision et, le cas échéant, à faire évoluer son interprétation. Toute observation nouvelle, dès lors qu'elle s'appuie sur les documents, est naturellement bienvenue.

L'entretien peut également offrir au candidat l'occasion de développer un aspect de son exposé qui n'avait été qu'esquissé, le plus souvent faute de temps. Il arrive ainsi qu'un concept particulièrement fécond n'ait été mobilisé que pour un seul document alors qu'il aurait permis d'éclairer l'ensemble du dossier. Le jury invite alors le candidat à poursuivre lui-même la réflexion qu'il avait amorcée.

Enfin, certaines questions proposent d'envisager le dossier sous une perspective entièrement nouvelle. Elles ne visent pas à révéler une lacune de l'exposé, mais à ouvrir un nouvel espace de réflexion. L'entretien devient alors un moment où le candidat est invité à penser à voix haute, dans un anglais précis, nuancé et naturel. Cette capacité à prolonger spontanément une analyse, à saisir les pistes offertes par les questions du jury et à mobiliser avec discernement sa culture générale constitue l'une des qualités les plus appréciées chez un futur professeur agrégé.

Comme on l'a rappelé, il s'agit d'une épreuve hors programme. Se trouver confronté à un point que l'on ignore n'a donc rien d'exceptionnel. Dans une telle situation, mieux vaut reconnaître honnêtement les limites de ses connaissances que chercher à masquer une ignorance par des affirmations hasardeuses. En revanche, les futurs lauréats étant appelés à enseigner l'ensemble des cultures du monde anglophone, il ne paraît guère recevable d'invoquer sa spécialité ou son expérience personnelle pour justifier une méconnaissance de quelques repères fondamentaux. Avoir vécu aux États-Unis, par exemple, ne dispense pas de connaître la différence entre la Grande-Bretagne et le Royaume-Uni, ou entre le référendum de 2014 sur l'indépendance écossaise et celui de 2016 sur le Brexit.

5/ Conseils pour la préparation en amont de l'épreuve

Une préparation efficace commence dès avant l'admissibilité. Les candidats ont tout intérêt à développer, bien en amont du concours, une fréquentation régulière des cultures du monde anglophone.

La lecture de la presse, en variant les sources et les sensibilités éditoriales, l'écoute de la radio, le visionnage de documentaires, de films ou d'émissions culturelles en anglais constituent autant d'occasions de se familiariser avec les débats, les références et les imaginaires qui traversent les sociétés anglophones contemporaines. Cette curiosité nourrit les analyses proposées le jour de l'épreuve et permet d'aborder les dossiers avec davantage d'assurance et de souplesse. Sur un plan très pratique, elle permet également de travailler sa compréhension orale, indispensable pour bien comprendre les documents audios ou vidéos proposés.

Au-delà de cette veille culturelle, la préparation de l'épreuve suppose une curiosité intellectuelle constante. Quelle que soit la spécialité choisie, les connaissances acquises en littérature, en civilisation ou en linguistique constituent naturellement des points d'appui précieux. Les prestations les plus convaincantes sont souvent celles qui mobilisent ces savoirs avec mesure, au service d'une lecture attentive des documents plutôt que d'une démonstration préconçue.

En définitive, le jury a eu le plaisir d'entendre cette année des prestations qui témoignaient d'une préparation sérieuse et d'un réel engagement intellectuel. Cette épreuve hors programme offre aux futurs professeurs agrégés d'anglais l'occasion de montrer qu'ils circulent avec aisance dans des documents représentatifs de la diversité des cultures anglophones, et qu'ils partagent avec le jury la jubilation de découvrir et d'explorer les nombreuses facettes de documents riches de sens. C'est pourquoi elle demeure, pour beaucoup de candidats comme pour le jury, un moment particulièrement stimulant du concours.

Rapport élaboré par Laure Nafissi Geschwind 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

Il est rappelé que le concours de l'Agrégation Spéciale Docteurs est un concours de l'enseignement secondaire ; on se gardera donc de présenter aux évaluateurs un dossier dont la forme rappellerait trop ce qui pourrait être soumis dans le cadre d'un concours sur des postes d'enseignant-chercheur, ou du supérieur en général. Il n'entre pas dans l'exercice, comme cela s'est produit plusieurs fois cette année, d'y faire figurer une liste exhaustive des publications parues depuis la soutenance, ni de développer des éléments à caractère biographique. Hors de propos, ces développements risquent surtout de donner l'impression que le candidat cherche à allonger artificiellement son dossier. S'il est compréhensible de vouloir poser ce qui fait la spécificité de sa recherche, il faut dans le cadre du concours présenter celle-ci au prisme, ou plutôt la passer au tamis, d'une perspective didactique généraliste, c'est-à-dire sans jargon abusif. Cela permettra, tant pour le candidat que pour le jury, de faire le point sur ce en quoi, certes pas l'intégralité, mais des pans non négligeables de la recherche, sont transmissibles, fût-ce partiellement et dans un cadre qui n'a pas été le cadre prioritaire du développement de la thèse ou des travaux de recherche : celui d'un public d'apprenants.

Cette mise en perspective ne saurait toutefois se limiter aux seuls contenus scientifiques susceptibles d'être transposés. Le dossier gagnera à mettre également en évidence les compétences que la pratique de la recherche a permis de développer et qui trouvent naturellement leur place dans le métier d'enseignant. La capacité à problématiser un objet d'étude, à sélectionner et hiérarchiser des informations, à construire une démonstration rigoureuse, à analyser des documents variés, à exercer son esprit critique, à contextualiser des faits culturels ou linguistiques, à adapter son discours à des publics différents, à communiquer des savoirs complexes avec clarté ou encore à concevoir des démarches de recherche constituent autant d'acquis que le candidat est invité à identifier et à expliciter. Il ne s'agit pas de se livrer à une simple énumération de compétences, mais de construire une réflexion argumentée montrant comment celles-ci peuvent nourrir les pratiques d'enseignement, la conception des apprentissages, l'accompagnement des élèves vers davantage d'autonomie intellectuelle ou encore le développement de leur esprit critique.

Un signe du sérieux des candidats est précisément le soin accordé à la communication avec leurs lecteurs. En premier lieu, la présentation et la rédaction d'un dossier typographiquement, orthographiquement et syntaxiquement doit être impeccable ; mais ce sérieux s'apprécie tout autant dans la manière de construire une réflexion convaincante sur les apports de la recherche au métier d'enseignant. Il s'agit moins de démontrer l'étendue de son expertise que de faire apparaître ce qu'une formation à et par la recherche apporte à l'exercice quotidien de l'enseignement : rigueur intellectuelle, capacité de synthèse, sens de la problématisation, maîtrise de la documentation, curiosité scientifique, aptitude à communiquer avec précision et à susciter le questionnement. C'est par des exemples précis,

choisis avec discernement et mis au service d'une argumentation cohérente, que le candidat convaincra le jury de la fécondité de cette articulation entre recherche et enseignement.

L'exposé

Le fond

Les candidats ont globalement su prendre en compte dans leur exposé la question-tremplin présentée par le jury, lequel a notamment apprécié qu'il lui soit proposé – de manière réaliste – des mises en œuvre pédagogiques au niveau du collège aussi bien que du lycée. Trop peu de candidats, en revanche, ont su réfléchir à l'enjeu de la progressivité des apprentissages, se bornant à signaler une piste de travail à un niveau donné mais sans envisager l'amont et l'aval.

On rappellera cependant la recommandation effectuée dans le rapport de l'an dernier : « [T]ous les termes [de la question-tremplin] doivent 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 ».

Une connaissance du détail des programmes d'enseignement du second degré n'est pas attendue. En revanche, une lecture trop superficielle de ces textes expose à une prestation trop générale, peu étayée et insuffisamment ancrée dans les réalités de l'enseignement secondaire. Il importe donc d'en connaître les grandes orientations, d'en comprendre le préambule commun et d'être en mesure d'identifier avec justesse les contenus des enseignements de tronc commun comme de spécialité. Cette connaissance raisonnée des programmes doit permettre d'appuyer l'analyse sur des références précises et d'éviter les considérations trop vagues.

Les conclusions des candidats ont parfois déçu, lorsqu'elles se bornaient à répéter les éléments déjà pointés pendant l'exposé mais sans véritablement reprendre le fil de la problématique de départ pour montrer l'aboutissement d'une pensée : ce travail de cheminement est tout aussi exigible dans le cadre de l'épreuve de MPDS que dans celui des autres épreuves, mais les candidats n'ont pas tous semblé y accorder autant d'importance.

Sur un plan plus pragmatique, un point particulièrement intéressant est apparu cette année : la question du choix des supports destinés aux élèves. Mettre en perspective un travail de recherche ne consiste pas nécessairement à réutiliser en classe les corpus étudiés dans la thèse. Bien souvent, ce sont moins les documents eux-mêmes que les démarches d'analyse, les concepts mobilisés ou les compétences développées qui peuvent être transposés dans un contexte d'enseignement.

Ainsi, un candidat dont les travaux portaient sur les mèmes issus de milieux d'extrême droite a très justement souligné que ces documents n'avaient pas vocation à être utilisés comme supports pédagogiques au collège ou au lycée. En revanche, il a montré comment les outils d'analyse élaborés au cours de sa recherche pouvaient être réinvestis pour étudier des productions numériques comparables en termes de format, adaptées, elles, au contexte scolaire. Cette capacité à distinguer l'objet de recherche de ses possibles prolongements didactiques constitue précisément l'un des enjeux de l'épreuve. De manière plus générale, certaines problématiques – par exemple les mécanismes de la caricature, de la satire ou encore de la circulation des images et des discours – peuvent donner lieu,

selon les objectifs poursuivis et avec les précautions nécessaires, à des projets interdisciplinaires, notamment avec les professeurs d'histoire ou de français.

Une autre discussion a porté sur la place des œuvres patrimoniales dans l'enseignement. Les échanges ont montré que la question n'est pas tant de défendre abstraitement la notion de « classique » que de réfléchir aux conditions dans lesquelles des élèves peuvent s'approprier des œuvres parfois éloignées de leurs pratiques culturelles. Les candidats ont tout intérêt à montrer qu'ils sont capables d'anticiper les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et de concevoir des démarches permettant de susciter leur engagement intellectuel. L'étude d'adaptations, la comparaison de supports, la mise en réseau d'œuvres ou encore les projets interdisciplinaires constituent autant de pistes susceptibles de donner du sens à ces apprentissages. Ainsi, une réflexion sur la construction des canons littéraires pourrait utilement prendre la forme d'une étude comparée menée avec un professeur de français, par exemple autour de Shakespeare et de Corneille, afin d'interroger les formes du tragique ou du comique, les conventions propres aux théâtres anglais et français du XVIIe siècle, ou encore les représentations culturelles attachées aujourd'hui aux adjectifs « shakespearien » et « cornélien ». L'intérêt d'une telle démarche réside moins dans l'accumulation de références savantes que dans la capacité à construire des passerelles entre les savoirs universitaires et des situations d'enseignement adaptées aux élèves.

Plus généralement, la réflexion didactique suppose de s'interroger sur les supports proposés aux élèves autant que sur la manière dont ils seront reçus et dont les élèves pourront s’en saisir. Il ne s'agit pas d'écarter par principe certains objets d'étude, mais d'être en mesure d'anticiper les difficultés qu'ils peuvent susciter et de concevoir les médiations permettant de les transformer en véritables objets d'apprentissage. La compétence de l'enseignant réside précisément dans cette capacité à créer les conditions d'une rencontre féconde entre les savoirs et les élèves, avec lesquels il collabore, au fil du cours, à la construction des apprentissages.

L’entretien

On ne saurait trop insister sur l’importance que revêt le fait de rester pleinement concentré une fois la présentation terminée ; il faut bien comprendre que si un seuil est franchi à la fin de l’exposé, la ligne d’arrivée se dérobe encore. Il faut savoir mobiliser ses forces, surtout si l’entretien s’avère plus disputé qu’on ne le souhaiterait. On rappellera que pour cette épreuve comme pour les autres, le jury n’est pas en embuscade, mais en position de neutralité bienveillante ; cela ne l’empêche pas de demander des précisions lorsque la clarté a fait défaut, voire d’exprimer surprise ou dans de très rares cas désaccord, mais il est toujours offert au candidat l’espace nécessaire à la défense de ses idées et positions - et parfois à la remise en question lorsque manifestement, un point énoncé s’avère peu défendable. Il ne s’agit pas pour le candidat de battre sa coulpe, mais de savoir se remettre en question - s’il y a lieu. Pour citer le rapport de l’an dernier, le but est « d’entamer un dialogue didactique et pédagogique, dans lequel il est normal de tâtonner parfois », et il n’est pas attendu la même rigueur (à part peut-être posturale) que sur un exposé nécessairement plus maîtrisé quant à son contenu puisque préparé en amont. A ce moment de l’épreuve, les prestations les plus appréciées sont celles qui relèvent d’un véritable échange, co-construit, dont les membres du jury aussi retirent parfois avantage quant à leur pratique d’enseignants.

On n'oubliera pas que ce concours prépare au métier de professeur de langue et que cette dimension ne saurait être reléguée au second plan, en complément des développements précédents sur le choix

et la contextualisation des supports. Il s'agit bien en cours de langue « d'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 », comme conseillé dans le rapport de la session 2025. Les candidats veilleront donc à consolider ces compétences en amont des épreuves orales et à enrichir leur réflexion d'une palette de situations pédagogiques, d'activités et de démarches concrètes – qu'il n'est d'ailleurs pas interdit d'emprunter à des ouvrages ou ressources didactiques de qualité. Ils éviteront ainsi l'écueil d'une conception trop abstraite de la classe, des apprentissages et des élèves.

La langue

La qualité de l'expression orale est la somme de nombreux éléments, mais on pourra souligner d'abord l'importance de soigner son débit de parole, afin d'éviter une lenteur qui peine à engager le jury autant qu'une rapidité excessive qui peut le perdre par moments. Il est conseillé de s'entraîner souvent face à des personnes qui pourront fournir un retour critique à ce sujet. Par ailleurs, des recommandations simples restent de mise pour convaincre le jury du bon niveau de maîtrise attendu dans l'expression : l'évitement des « euh… » ou autres tics de langage ; l'énoncé clair de la problématique que l'on s'est fixée et du plan que l'on entend suivre ; la mise à distance de toute familiarité pour maintenir un registre de langue soutenu. Un langage corporel mesuré mais expressif, sans aller jusqu'à la théâtralité, peut venir appuyer le propos. La lecture trop serrée des notes est souvent source de difficultés : il est rappelé que cette épreuve consiste avant tout à véritablement communiquer avec un auditoire, et donc à savoir s'appuyer sur ses notes au lieu d'en effectuer une simple lecture oralisée.

Cette épreuve ne doit pas constituer l'occasion de pratiquer un jargon plus ou moins obscur pour mettre en avant les connaissances didactiques des candidats. Dans ce domaine comme dans d'autres, on attend avant tout un propos clair servi par une langue également claire ; et si des termes pointus de didactique viennent à être employés, il est tout à fait acceptable d'en proposer une définition afin de bien poser les contours de ce que l'on veut dire.

Pour autant, certaines bases conceptuelles doivent être bien installées (stratégie, mise en œuvre, parcours d'apprentissage, progressivité, etc.), et le jury a apprécié d'entendre des candidats qui employaient à bon escient des termes courants mais précis comme « activité langagière », « compétence », « descripteurs » et autres, dans la mesure où ces termes renvoient à des notions essentielles dans une pratique d'enseignement dans le second degré.

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

4.4. Langue orale

La note de langue orale correspond à la moyenne des notes attribuées, d'une part, lors de la leçon (hors entretien) et, d'autre part, lors de l'épreuve hors programme (exposé et entretien). Elle est affectée du même coefficient que chacune des autres épreuves orales. La langue fait bien évidemment l'objet d'une attention particulière de la part du jury : le candidat doit en effet démontrer qu'il maîtrise une langue anglaise riche et complexe afin d'être à même de proposer un modèle linguistique tout à fait

fiable à des élèves. Il est également bien entendu très important de pouvoir transmettre au jury un propos à la fois clair et nuancé. Pour compléter les conseils formulés ici, les candidats sont invités à se reporter aux rapports des sessions précédentes ; ces rapports (notamment celui de 2024, plus détaillé) comportent notamment des listes d'erreurs courantes et des références bibliographiques qui pourront être utiles aux candidats et qui seront reprises à la suite de ces remarques. Des indications précieuses figurent aussi souvent dans les parties du rapport consacrées, à l'écrit et à l'oral, à la littérature, à la civilisation et à la linguistique, dont la métalangue doit bien sûr être maîtrisée.

Il est d'abord important d'adopter à la fois une **posture** et un **registre** qui correspondent à la situation. On évitera donc un trop grand relâchement ; par exemple, on se gardera de laisser échapper une exclamation un peu familière telle que : « *Yeah, sure!* » en réponse à une question posée. Face au jury, le candidat doit s'attacher à s'exprimer dans une langue soutenue, propre à rendre compte de notions et d'analyses complexes ; un registre relâché ne saurait répondre aux exigences de précision et de rigueur attendues d'un futur enseignant agrégé. On évitera ainsi les familiarités (comme « *kid* » au lieu de « *child* ») et on veillera à employer des termes et des tournures appropriés à un contexte de concours. Des expressions comme « *let's move on to*... » sont plus adaptées à un contexte davantage informel, et ne permettent pas non plus de bien marquer les liens logiques entre les moments de l'argumentation. À « *on top of that* » par exemple, on pourra préférer des formulations telles que « *In addition to which...* », ou à « *a bit* » le plus élégant « *slightly* ». Il est cependant inutile de recourir pour autant au « nous royal », peu approprié et pouvant laisser un doute quant à la référence de ce pronom. L'accumulation de « *we can see* » et « *we can say* » donne l'impression, par ailleurs, d'une langue qui manque de richesse syntaxique et lexicale.

Il convient donc de disposer d'un **vocabulaire** riche et précis, en n'hésitant pas à se préparer pendant l'année des listes de synonymes que l'on s'entraînera à utiliser pour pouvoir employer par exemple aussi bien « *as a result* » que « *consequently* » avec aisance et naturel. On n'oubliera pas de travailler la métalangue propre à chaque domaine de l'anglistique, qui aura son utilité en EHP aussi bien qu'en leçon, sans oublier le vocabulaire de l'analyse iconographique ; cela évitera par exemple la confusion entre « *photograph* » et « *photography* » que le jury a encore pu entendre cette année. En littérature, il peut être important d'être capable de scander quelques vers d'un poème et de savoir en décrire la structure formelle ; en civilisation, on veillera à bien connaître les termes propres au contexte politique et social des principaux pays de la sphère anglophone, pour ne pas confondre par exemple « *House of Commons* » et « *House of Representatives* » ; en linguistique, on s'attachera à connaître la métalangue, incluant les termes grammaticaux centraux, en vérifiant, également, que l'on sait bien les prononcer (« ˈ*adjective* », « ˈ*relative* », que l'on utilise à bon escient « *clause* », « *phrase* », etc. Les ouvrages de vocabulaire ne manquent pas et les candidats sont vivement incités à les regarder attentivement et régulièrement pendant l'année pour s'approprier le lexique nécessaire et enrichir leur syntaxe.

Les candidats doivent en effet s'attacher à employer une **syntaxe claire et soutenue**, là aussi, conforme au contexte de présentation universitaire dans lequel s'inscrivent les épreuves. Si la simplicité est parfois tout à fait appropriée, un recours systématique à la parataxe limite les possibilités de développer une argumentation fluide et nuancée. Il est donc souhaitable de varier les structures syntaxiques lorsque le propos s'y prête. Par exemple, plutôt que « *This is a photograph. Its title is… and it shows a lot of people. Many of them are*… », on pourrait proposer: « *This photograph, whose title is…,*

displays a lot of people, many of whom are… » Les subordonnées relatives ne sont bien sûr pas les seules à témoigner d'une richesse syntaxique et les candidats sont encouragés à pratiquer l'hypotaxe ou à utiliser des gérondifs quand cela s'avère pertinent. Des constructions comme « *all the more so as*… », ou « *the more… the more…* » témoignent elles aussi d'une syntaxe plus élaborée ; les candidats sont incités à relever au cours de leurs lectures, qu'il s'agisse d'ouvrages universitaires ou non, des tournures à réutiliser aussi souvent que possible pendant l'année pour qu'elles soient parfaitement maîtrisées pour le concours. Il va en outre sans dire qu'un futur enseignant agrégé d'anglais se doit de maîtriser les bases de la grammaire anglaise, notamment le *-s* à la troisième personne du singulier. Les verbes irréguliers doivent être connus, les pronoms personnels et possessifs utilisés à bon escient, pour ne donner que quelques exemples de points qui se sont parfois révélés problématiques.

En ce qui concerne la **phonétique**, il est important d'avoir connaissance des règles graphophonématiques (lien graphie/phonie) de l'anglais afin d'éviter certaines prononciations calquées sur l'orthographe et erronées. On prêtera aussi attention au < *s* > intervocalique, dont les règles de prononciation ne sont pas les mêmes qu'en français ; par ailleurs, cette règle croise des problèmes lexicaux quand l'opposition sert, par exemple, à distinguer l'emploi verbal et nominal de « *use* », ou « *close* » adjectif ou préposition de « *close* » verbe. Les candidats veilleront à distinguer les voyelles longues et les voyelles brèves, et à réaliser les diphtongues avec précision : une mauvaise prononciation de celles-ci peut nuire à l'intelligibilité du propos. Une attention particulière doit également être portée au placement de l'accent lexical, aux unités intonatives et, plus généralement, à la chaîne parlée. Le jury rappelle par ailleurs l'importance de savoir tirer parti des outils mis à la disposition des candidats au cours de l'épreuve. Lorsqu'un doute subsiste sur la prononciation du nom d'un auteur, le dictionnaire de prononciation disponible en salle de préparation doit être consulté. De même, lorsqu'un mot ou un nom propre est prononcé par un membre du jury au cours de l'entretien, les candidats peuvent être attentifs à cette indication et rectifier leur propre prononciation. La capacité à intégrer immédiatement une correction ou un élément fourni dans une question témoigne de qualités d'écoute et d'adaptation particulièrement importantes dans la perspective de l'enseignement.

De manière plus générale, une **exposition régulière à un anglais oral authentique**, riche et complexe, constitue un moyen privilégié d'améliorer conjointement la prononciation et la compréhension. L'écoute fréquente des programmes de BBC Radio 4, par exemple, peut avoir ce rôle. Elle permet en outre, pour la partie audio/vidéo de l'EHP, de développer des compétences de compréhension nécessaires pour aborder avec assurance des documents radiophoniques de cette nature.

Sur un autre plan, les candidats veilleront à adopter un **volume de voix** suffisant, et à s'adresser directement aux examinateurs en maintenant avec eux un contact visuel : malgré le stress bien compréhensible de l'épreuve, il importe de montrer sa capacité à prendre la parole devant un auditoire et à retenir son attention. Le jury reste pleinement conscient des qualités de présence et de l'énergie nécessaires pour présenter de manière convaincante un propos argumenté : l'épreuve orale doit aussi permettre aux candidats de manifester ces qualités, essentielles pour de futurs enseignants agrégés.

Même si celle-ci ne fait pas ici l'objet d'une évaluation, la qualité du **français** ne doit pas être négligée : « *si on les éduquerait » n'est pas une forme acceptable, ni, pour donner un autre exemple, « *pour voir qu'est-ce que ça provoque chez eux l'image ». Il faut maîtriser les constructions syntaxiques

y compris complexes, avoir un vocabulaire riche et précis, sans jargon abscons, et à l'utiliser de manière toujours pertinente.

Le jury félicite les candidats qui ont su faire preuve d'une langue fine, riche et bien maîtrisée, et ont su rendre leur présentation claire et efficace.

Références utiles (phonétique) :

DESCHAMPS, A., DUCHET, J.-L., FOURNIER, J.-M. & O'NEIL, M. (2004). *English Phonology and Graphophonemics.* Paris / Gap : Ophrys.

DUCHET, J.-L. (2018). *Code de l'anglais oral*. 3e éd. Paris / Gap : Ophrys.

GINÉSY, M. (1995). *Mémento de phonétique anglaise*. Paris : Nathan Université.

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

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

ROACH, P., SETTER, J. & ESLING, J. (eds.) (2011). *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Daniel Jones. 18th ed. Cambridge : Cambridge University Press.

WELLS, J. C. (2008). *Longman Pronunciation Dictionary*. 3rd ed. London : Longman.

Rapport établi par Sophie Wade pour l'ensemble des commissions des épreuves orales

5. Annexe : sujet EHP1 proposé à la session 2026

Document A

J.M.Coetzee, *Foe* (1928), Penguin Books, 1987 [1986], pp.1-5.

ONE

At last I could row no further. My hands were blistered, my back was burned, my body ached. With a sigh, making barely a splash, I slipped overboard. With slow strokes, my long hair floating about me, like a flower of the sea, like an anemone, like a jellyfish of the kind you see in the waters of Brazil, I swam towards the strange island, for a while swimming as I had rowed, against the current, then all at once free of its grip, carried by the waves into the bay and on to the beach. There I lay sprawled on the hot sand, my head filled with the orange blaze of the sun, my petticoat (which was all I had escaped with) baking dry upon me, tired, grateful, like all the saved. A dark shadow fell upon me, not of a cloud but of a man with a dazzling halo about him. “Castaway,” I said with my thick dry tongue. “I am cast away. I am all alone.” And I held out my sore hands.

The man squatted down beside me. He was black: a Negro with a head of fuzzy wool, naked save for a pair of rough drawers. I lifted myself and studied the flat face, the small dull eyes, the broad nose, the thick lips, the skin not black but a dark grey, dry as if coated with dust. “Agua,” I said, trying Portuguese, and made a sign of drinking. He gave no reply, but regarded me as he would a seal or a porpoise thrown up by the waves, that would shortly expire and might then be cut up for food. At his side he had a spear. I have come to the wrong island, I thought, and let my head sink: I have come to an island of cannibals. ‘He reached out and with the back of his hand touched my arm. He is trying my flesh, I thought. But by and by my breathing slowed and I grew calmer. He smelled of fish, and of sheepswool on a hot day. Then, since we could not stay thus forever, I sat up and again began to make motions of drinking. I had rowed all morning, I had not drunk since the night before, I no longer cared if he killed me afterwards so long as I had water. The Negro rose and signed me to follow. He led me, stiff and sore, across sand-dunes and along a path ascending to the hilly interior of the island. But we had scarcely begun to climb when I felt a sharp hurt, and drew from my heel a long black-tipped thorn. Though I chafed it, the heel quickly swelled till I could not so much as hobble for the pain. The Negro offered me his back, indicating he would carry me. I hesitated to accept, for he was a slight fellow, shorter than I. But there was no help for it. So part-way skipping on one leg, part-way riding on his back, with my petticoat gathered up and my chin brushing his springy hair, I ascended the hillside, my fear of him abating in this strange backwards embrace. He took no heed where he set his feet, I noted, but crushed under his soles whole clusters of the thorns that had pierced my skin.

For readers reared on travellers’ tales, the words desert isle may conjure up a place of soft sands and shady trees where brooks run to quench the castaway’s thirst and ripe fruit falls into his hand, where no more is asked of him than to drowse the days away till a ship calls to fetch him home. But the island on which I was cast away was quite another place: a great rocky hill with a flat top, rising sharply from the sea on all sides except one, dotted with drab bushes that never flowered and never shed their leaves. Off the island grew beds of brown seaweed which, borne ashore by the waves, gave off a noisome stench and supported swarms of large pale fleas. There were ants scurrying everywhere, of the same

kind we had in Bahia, and another pest, too, living in the dunes: a tiny insect that hid between your toes and ate its way into the flesh. Even Friday's hard skin was not proof against it: there were bleeding cracks in his feet, though he paid them no heed. I saw no snakes, but lizards came out in the heat of the day to sun themselves, some small and agile, others large and clumsy, with blue ruffs about their gills which they would flare out when alarmed, and hiss, and glare. I caught one of them in a bag and tried to tame it, feeding it flies; but it would not take dead meat, so at last I set it free. Also there were apes (of whom I will say more later) and birds, birds everywhere: not only flocks of sparrows (or so I called them) that flitted all day chirruping from bush to bush, but on the cliffs above the sea great tribes of gulls and mews and gannets and cormorants, so that the rocks were white with their droppings. And in the sea porpoises and seals and fish of all kinds. So if the company of brutes had been enough for me, I might have lived most happily on my island. But who, accustomed to the fullness of human speech, can be content with caws and chirps and screeches, and the barking of seals, and the moan of the wind?

At last we came to the end of our climb and my porter halted to catch his breath. I found myself on a level plateau not far from some kind of encampment. On all sides stretched the shimmering sea, while to the east the ship that had brought me receded under full sail. My one thought was for water. I did not care to what fate I was being borne so long as I could drink. At the gate of the encampment stood a man, dark-skinned and heavily bearded. "Agua," I said, making signs. He gestured to the Negro, and I saw I was talking to a European. "Fala inglez?" I asked, as I had learned to say in Brazil. He nodded. The Negro brought me a bowl of water. I drank, and he brought more. It was the best water I ever had. The stranger's eyes were green, his hair burnt to a straw colour. I judged he was sixty years of age. He wore (let me give my description of him all together) a jerkin, and drawers to below his knees, such as we see watermen wear on the Thames, and a tall cap rising in a cone, all of these made of pelts laced together, the fur outwards, and a stout pair of sandals. In his belt were a short stick and a knife. A mutineer, was my first thought: yet another mutineer, set ashore by a merciful captain, with one of the Negroes of the island, whom he has made his servant. "My name is Susan Barton," I said. "I was cast adrift by the crew of the ship yonder. They killed their master and did this to me." And all at once, though I had remained dry-eyed through all the insults done me on board ship and through the hours of despair when I was alone on the waves with the captain lying dead at my feet, a handspike jutting from his eye-socket, I fell to crying. I sat on the bare earth with my sore foot between my hands and rocked back and forth and sobbed like a child, while the stranger (who was of course the Cruso I told you of) gazed at me more as if I were a fish cast up by the waves than an unfortunate fellow-creature.

I have told you how Cruso was dressed; now let me tell you of his habitation. In the centre of the flat hilltop was a cluster of rocks as high as a house. In the angle between two of these rocks Cruso had built himself a hut of poles and reeds, the reeds artfully thatched together and woven in and out of the poles with fronds to form roof and walls. A fence, with a gate that turned on leather hinges, completed an encampment in the shape of a triangle which Cruso termed his castle. Within the fence, protected from the apes, grew a patch of wild bitter lettuce. This lettuce, with fish and birds' eggs, formed our sole diet on the island, as you shall hear. In the hut Cruso had a narrow bed, which was all his furniture. The bare earth formed the floor. For his bed Friday had a mat under the eaves.

Document B

Jane Perkins, *Marilyn, after Warhol* (Plastic Classics), beads, buttons, toys, broken jewellery and other objects, 60cm x 60cm, 2015 (Photograph retrieved from the website of the artist).

Document C

“Confederate monument melted down to create new, more inclusive public art”

Source : NPR, Weekend edition Sunday, October 29, 2023, 8:14 am.

(https://www.npr.org/2023/10/29/1209316169/confederate-monument-melted-down-to-create-new-more-inclusive-public-art), jusqu'à 4.08

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