



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : Agrégation externe spéciale

Section : Langues Vivantes

Option : Anglais

Session 2020

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



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

SOMMAIRE

1. Le mot de la présidente.....	3
1.1 Remarques générales.....	3
1.2 Données statistiques.....	3
1.3 Préparation de la session 2021.....	4
2. Épreuve écrite d'admissibilité.....	4
2.1 Sujet littéraire.....	4
2.1.1. Première partie : composition en anglais.....	4
2.1.2. Deuxième partie : exercice de linguistique.....	10
2.2 Sujet de civilisation.....	13
2.2.1 Première partie : composition en anglais.....	13
2.2.2 Deuxième partie : exercice de linguistique.....	21
3. Épreuves orales d'admission.....	27
3.1 Leçons option A, B ou C.....	27
3.1.1 Option A – littérature.....	27
3.1.2 Option B – civilisation.....	29
3.1.3 Option C – linguistique.....	34
3.2 Épreuve hors programme.....	37
3.3 Mise en Perspective Didactique d'un Dossier Scientifique.....	42
4. La langue orale.....	46
Annexe.....	49

1. Le mot de la présidente

Le jury, dont il faut saluer cette année plus encore que d'ordinaire le travail, effectué dans un contexte sanitaire source d'incertitude et parfois d'inquiétude, présente aux candidats de l'agrégation externe spéciale le détail du déroulement et des attentes de chaque épreuve¹, ainsi que les compétences requises en anglais oral. En introduction, quelques remarques générales précèdent les données chiffrées de la session 2020.

1.1. Remarques générales

Alors que le nombre de postes offerts est stable (dix chaque année) et la barre d'admission quasi identique depuis la mise en place du concours en 2017, le nombre d'admis est, depuis la session 2019, inférieur au nombre de postes offerts, respectivement 5 en 2019 et 6 en 2020. Cela appelle quelques remarques préalables, destinées à guider les candidats dans leur compréhension des exigences du concours. Chaque épreuve fera l'objet d'un traitement spécifique et détaillé dans le corps du rapport, mais certaines attentes doivent être soulignées d'ores et déjà.

D'une part, pour toutes les épreuves, écrites comme orales, ainsi que pour la préparation du dossier scientifique, des qualités d'analyse et de synthèse sont requises. Ces deux opérations sont en effet au cœur des activités exercées par les professeurs agrégés qui interviennent dans l'enseignement secondaire ou supérieur. Les capacités d'analyse – y compris l'aptitude à étayer une démonstration par des micro-analyses – et de synthèse sont testées quel que soit le sujet donné en composition à l'écrit et aux épreuves orales.

D'autre part, il est attendu que les candidats fassent la preuve, non seulement de leur capacité à parler anglais mais aussi de l'adéquation de leurs compétences linguistiques aux exercices et aux thématiques qu'ils ont à traiter. Autrement dit, être capable de s'exprimer en anglais n'est pas suffisant, encore faut-il avoir une bonne maîtrise de la terminologie de l'analyse textuelle ou de l'interprétation de documents iconographiques et du lexique relatif aux divers champs qui peuvent être abordés, dans les dossiers sur lesquels s'appuie l'épreuve hors programme, par exemple. Pour les différentes épreuves d'admission présentées dans ce rapport, le jury souligne également les qualités attendues en matière de communication orale.

Enfin, dans l'exercice spécifique à ce concours, la mise en perspective didactique du dossier scientifique, le sujet de recherche sert de support à la démonstration des compétences acquises par et pour la recherche, certes, mais tout l'enjeu de l'exercice consiste à se projeter, avec ses qualités de chercheur et de spécialiste, en contexte scolaire. S'il est compréhensible que des docteurs se passionnent pour leur domaine de recherche, il est aussi explicitement attendu des candidats qu'ils manifestent une aptitude et une appétence pour l'enseignement de l'ensemble des entrées culturelles des programmes. L'épreuve est conçue de telle façon que les candidats puissent mettre à profit les compétences acquises par la pratique de la recherche en appliquant ces dernières à un domaine culturel et scientifique plus large que celui dans lequel les recherches ont été conduites.

1.2. Données statistiques

Rappel : Nombre de postes : 10

Bilan de l'admissibilité

Nombre de candidats inscrits : 96.

Nombre de candidats non éliminés : 46 Soit : 47,92% des inscrits.

Le nombre de candidats non éliminés correspond aux candidats n'ayant pas obtenu de note éliminatoire².

Nombre de candidats admissibles : 15, soit : 32,61% des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 05,09/20.

Moyenne des candidats admissibles : 08,12/20.

¹ Pour la définition des épreuves, voir l'arrêté du 28 juin 2016 publié au *Journal officiel* du 28 juillet 2016.

² La note 00,00, attribuée à une « partie d'épreuve », est éliminatoire à l'écrit ; il est par conséquent fortement recommandé de traiter les deux parties du sujet.

Barre d'admissibilité : 06,42/20.

Bilan de l'admission

Nombre de candidats admissibles : 15.

Nombre de candidats non éliminés : 14, soit : 93,33 % des admissibles.

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

Nombre de candidats admis sur liste principale : 6, soit : 42,86 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 07,83 / 20

Moyenne des candidats admis sur liste principale : 09,53 / 20

Barre d'admission : 08,98 / 20

- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de leçon est de : 5,79
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve d'EHP est de : 8,00
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de MPDS est de : 8,84
- La moyenne des admissibles pour l'épreuve de langue orale est de : 8,70.

- La moyenne des admissibles pour les épreuves écrites était de 8,12.

- La moyenne des admis pour l'épreuve de leçon est de : 6,25
- La moyenne des admis pour l'épreuve d'EHP est de : 10,25
- La moyenne des admis pour l'épreuve de MPDS est de : 10,42
- La moyenne des admis pour l'épreuve de langue orale est de : 11,21.

- La moyenne des admis pour les épreuves écrites était de 8,69.

1.3. Préparation de la session 2021

Les observations détaillées dans la suite de ce rapport reprennent et complètent les explicitations et conseils donnés dans les rapports des sessions antérieures, auxquels il peut être utile de se référer également⁴. Le jury espère que les indications données sur les épreuves de la session 2021 – leur déroulement, leurs spécificités, les critères de réussite et les points de vigilance – permettront aux candidats de se présenter aux épreuves en 2021 avec le niveau d'information nécessaire à une bonne préparation et aux candidats qui ont été admissibles en 2020 de reprendre méthodiquement leur préparation et de se réinscrire au concours.

Les candidats docteurs ont une expérience et des compétences à mettre au service d'un enseignement de haut niveau, que ce soit dans l'enseignement secondaire ou supérieur, et l'objectif de ce concours est de leur donner le moyen d'en faire la démonstration. Le jury et le directoire, qui félicitent les candidats pour leur persévérance et leur respect des consignes sanitaires dans la phase d'admission, entendent par les conseils qui suivent les soutenir au mieux dans leur préparation.

2. Épreuve écrite d'admissibilité

2.1. Sujet littéraire

2.1.1. Première partie : composition en anglais

A – Remarques générales

Le commentaire d'un texte littéraire est une épreuve d'analyse, de réflexion et de démonstration. Les candidats sont invités à se livrer à une étude approfondie d'un texte littéraire et à construire et à développer une argumentation rigoureuse et cohérente, dans une langue précise et correcte. L'extrait proposé peut avoir

³ À l'oral, la note de 00.00 est éliminatoire, de même que l'absence à une épreuve.

⁴ Les annales et les rapports de jury des sessions précédentes peuvent être consultés sur le site du Ministère ainsi que sur celui de la Société des Anglicistes de l'enseignement supérieur (SAES), à la rubrique « concours ».

diverses spécificités génériques (roman, nouvelle, poésie, théâtre), historiques (du 16^{ème} siècle à nos jours) ou géographiques (Grande-Bretagne, Etats-Unis, Pays du Commonwealth).

Le jury tient tout d'abord à féliciter les candidats qui, tout en mobilisant des connaissances solides, se sont livrés à un véritable travail d'analyse et ont élaboré une démonstration pertinente, rigoureuse et convaincante, à partir d'une réflexion fine sur le texte. Il souhaite aussi encourager l'ensemble des candidats à s'entraîner afin de corriger certains défauts récurrents au niveau de la méthode, de l'analyse et de l'expression.

Conceptualisation, démonstration et argumentation

Le commentaire doit être organisé selon une démonstration claire et progressive. En ce sens, le rôle de **l'introduction** est fondamental. Celle-ci permet au candidat de présenter l'auteur et l'œuvre sélectionnée (ou seulement de les mentionner, s'il ne les connaît pas), ainsi que les modalités génériques et les origines historiques et/ou géographiques du texte. Elle lui permet aussi de souligner les thèmes abordés dans l'extrait, ses caractéristiques discursives, esthétiques et formelles et, s'il y a lieu, sa composition et son évolution. L'introduction est aussi le lieu où le candidat doit présenter les orientations de sa démonstration et en annoncer les étapes successives. Elle doit être soignée et rigoureuse : loin d'être le prétexte de l'argumentation, elle est une véritable « entrée en matière ». Elle pose les bases de la démonstration, qui devra être ordonnée selon un plan logique et progressif. Soulignons enfin que le plan sera convaincant s'il est formulé de manière claire, concise et élégante.

L'organisation du **plan du commentaire** doit être réfléchie : un plan n'est pas un simple « catalogue » de notions ; il doit être intimement lié aux enjeux thématiques et formels de l'extrait, et il doit annoncer les étapes d'un raisonnement. Or, certains plans proposés ont révélé un manque de méthode. Ainsi, le jury a sanctionné des plans proposant une typologie ou une série de termes très généraux et génériques. Il a aussi déploré des plans mécaniques, fondés sur une liste de thèmes, ou même de personnages. Rappelons qu'un plan doit être dynamique et progressif, et aller des éléments les plus simples vers les éléments les plus subtils. Les parties doivent être intégrées à une démonstration, et reliées les unes aux autres par des transitions qui ne sauraient être purement rhétoriques ou artificielles (« I'll now move on to my second part... »).

Analyse

L'épreuve du commentaire est fondée sur une étude minutieuse et précise d'un texte littéraire, de ses enjeux thématiques et formels, à l'aide d'**outils d'analyse adéquats** et maîtrisés.

Dans un trop grand nombre de copies, les candidats se livrent à une paraphrase du texte, ou à un détournement des thématiques inhérentes à l'extrait (ici, le racisme envers la communauté o-américaine, par exemple) vers des développements de nature culturelle ou civilisationnelle (ici, l'esclavage, les *Civil Rights*, etc.). Or, si des questions d'ordre historique peuvent être au centre de l'extrait, c'est bien leur traitement littéraire qu'il convient d'examiner. De même, si certaines références culturelles peuvent favoriser la compréhension de l'extrait (ici, des références à d'autres œuvres de Morrison ou à d'autres auteurs afro-américains), elles ne doivent pas se substituer à l'analyse du passage proposé. Le texte ne doit en aucun cas servir de prétexte à un évitement de l'exercice, qui demeure **un commentaire** d'extrait littéraire.

En ce sens, le rôle des **annexes** est important. Souvent ignorées, ou au contraire citées sans être intégrées à la démonstration, les annexes doivent être lues avec attention et utilisées en vue de mieux comprendre le contexte et les enjeux de l'extrait, ainsi que ses modalités discursives, énonciatives ou esthétiques (ici, l'alliance de rires et de larmes associée au blues pouvait étayer une analyse du rythme et des sonorités).

De façon unanime, le jury regrette que de nombreux candidats fondent leur argumentation sur les enjeux thématiques de l'extrait et en négligent la **spécificité formelle**. En effet, ce travers les conduit souvent à proposer des exposés descriptifs, des développements « psychologisants » ou des jugements moralisateurs. Or, un texte comporte des caractéristiques littéraires propres, qui exigent un maniement d'outils critiques adéquats. Sans verser dans un discours trop jargonnant, les candidats doivent montrer qu'ils savent analyser un texte littéraire. Ainsi, le jury tient à féliciter les candidats qui ont mobilisé une terminologie critique rigoureusement maîtrisée et appropriée. Mais il souhaite aussi évoquer des problèmes de méthode graves. Le jury déplore en effet une mauvaise utilisation de certaines notions ou de certains termes critiques (un mauvais repérage des anaphores ou des oxymores, par exemple). Il note en outre des confusions inquiétantes, en particulier au niveau de la focalisation et de la voix narrative. Il ne saurait trop insister sur la nécessité de prouver ses arguments en recourant à des micro-analyses précises du discours et du style.

Agrégation externe spéciale d'anglais – Session 2020

Certains commentaires ont été rédigés dans un anglais clair et correct. Le jury a aussi lu avec plaisir certaines copies écrites dans un style à la fois précis et élégant. Cependant, parce que la qualité de l'argumentation dépend aussi de la **qualité de l'expression**, il tient à mettre en garde les candidats contre quelques dérives :

- des fautes d'orthographe ou de lexique récurrentes, des fautes de grammaire ou de syntaxe graves (accord des verbes, usage du prétérit, relatives, cas possessif, etc.) ;
- un vocabulaire peu étoffé et un registre de langue insuffisamment élevé, témoignant souvent d'une incapacité à se porter au niveau de conceptualisation attendu ;
- le recours abusif à des imprécisions (« something » ; « an atmosphere », « an impression » ; répétition de « we have ») ou à des verbes de modalisation (« it seems that »), manifestant souvent des défaillances au niveau de l'argumentation ; un recours non pertinent à des formules vagues (« the characters are displayed in a vivid way ») ;
- un mauvais usage de la ponctuation et des conventions typographiques : privilégiant la virgule, certaines phrases sont démesurément longues et abusivement complexes ; les questions rhétoriques se substituent trop souvent à la formulation d'un plan ; les points de suspension laissent parfois au lecteur le soin de terminer un développement. Rappelons également que le titre d'une œuvre doit être souligné.

Le jury tient à rappeler que la correction et la précision de la langue font partie des exigences requises à l'agrégation. Il souhaite conseiller à tous les candidats de relire attentivement leur copie, d'en corriger les fautes, et d'en soigner la présentation.

Conclusion

Loin d'être un artifice rhétorique, la conclusion est l'aboutissement d'une réflexion. Elle permet au candidat de faire le point sur sa démonstration de façon personnelle et engagée. Elle lui donne aussi l'occasion d'ouvrir sa démonstration sur des perspectives complémentaires.

Le jury souhaite enfin rappeler le plaisir qu'il a eu à lire certains commentaires d'une remarquable finesse et encourager l'ensemble des candidats à poursuivre leurs efforts dans le sens de la rigueur et de la méthode afin de mieux orienter leur préparation et d'améliorer leurs prestations.

B – Pistes de réflexion

Sula est le second roman de Toni Morrison (1973). Il raconte une amitié entre deux personnages que tout semble opposer – Sula Mae Peace et Nel Wright (l'audace, la sensualité, la soif de transgression de Sula s'opposent à la rectitude morale, au respect de l'ordre et à la soumission de Nel). Cette amitié est renforcée par un secret d'enfance – Sula et Nel ont passivement assisté à la noyade d'un petit garçon, Chicken Little. Shadrack, qui a perdu la raison suite à la guerre de 14-18, est aussi le témoin silencieux de la sidération des petites filles devant la noyade.

Le roman semble chronologique (les titres de chapitres sont des années marquantes de l'histoire de la communauté, de 1919 à 1965), mais la linéarité du récit est contrariée par un recours fréquent à des analepses ou à des prolepses. Un effet de circularité transparaît aussi avec le retour mémoriel de Nel vers l'enfance, après la mort de Sula, à la fin du roman.

Le roman se focalise sur la vie de la communauté afro-américaine, dans le quartier du Bottom, au-dessus du village – devenu ville – de Medallion, dans l'Ohio (les dix années que Sula passe hors de la communauté sont occultées de la diégèse par une ellipse). Il intègre aussi des souvenirs et des zones d'ombre de l'histoire familiale des deux amies (ces souvenirs et ces secrets sont souvent relatés en focalisation interne, à travers le regard des femmes, et souvent liés à des moments de violence extrême : une mutilation, un infanticide, une immolation...). À travers le prisme d'une amitié s'esquissent les meurtrissures de l'esclavage, de la discrimination et des leurre de l'Histoire. La souffrance liée aux sévices, à l'asservissement et à l'humiliation, le désenchantement associé à la persistance éhontée ou insidieuse du racisme s'expriment en effet indirectement, comme marginalement, dans le récit. Or, le roman apparaît aussi comme un hommage à la force de transcendance de la communauté afro-américaine, à son pouvoir de transmission, souvent orale et sensorielle, d'un héritage mémoriel et culturel vibrant d'humanité.

Dans la littérature afro-américaine, ce pouvoir de survie et de dépassement de la douleur transparaît dans le recours à des formes créatives de résistance et d'expression :

Annexe 3 : le *signifying* ou *signifyin'* est un mode de répétition et de différence né de la nécessité de délivrer des messages clandestins sous couvert d'une apparente conformité avec les modes d'expression tolérés par la communauté blanche esclavagiste. La communauté afro-américaine a perpétué ce recours au *signifying* afin de transmettre un souvenir, un sentiment d'injustice, une volonté de révolte, tout en prétendant se soumettre à une autorité coercitive.

Annexe 2 : au temps de l'esclavage, la stratégie du *masking* consistait à forcer les traits que la communauté blanche attribuait aux esclaves et les contraignait à endosser sur scène, lors des *minstrel shows*, afin de les réduire à des « signes » dépourvus d'humanité et de se donner ainsi bonne conscience (« comic catharsis »). Les esclaves jouaient le rôle qui leur était imposé jusqu'à l'outrance afin de renverser le pouvoir du rire et de dénoncer en retour leurs spectateurs : ils se noircissaient le visage avec du charbon, se grimaient les lèvres, adoptaient un vernaculaire excessivement grotesque et jouaient de manière démesurément burlesque.

Annexe 1 : dans cette célèbre définition, Ralph Ellison explique combien le blues n'est pas un seul chant de désespoir permettant d'exprimer la souffrance, la brutalité et l'injustice. Le blues est aussi une force de transcendance, qui se distingue pourtant de toute abstraction philosophique (on note ici une allusion au transcendantalisme) et s'exprime de manière corporelle (« finger », « squeezed »). Le blues allie le comique et le tragique afin de créer une forme inédite de lyrisme.

L'extrait proposé est l'incipit du roman, suivi du début du premier chapitre. La juxtaposition d'un discours en focalisation omnisciente, dans le récit de genèse et de destruction que forme l'incipit, et d'un discours en focalisation strictement interne, dans le premier chapitre consacré à la violence de la première guerre mondiale, montre combien le décor littéralement « planté » en ce début de roman est en réalité constitué d'arrachements et de blessures. Au-delà de l'expression de la douleur face à l'asservissement et au racisme, c'est néanmoins la force de survie de la communauté afro-américaine qui transparait dans le passage.

I. La genèse d'un lieu et d'une communauté

1) L'origine et la fin

- « **Now** » and « **then** » : l'oscillation temporelle, entre le présent et le passé, révèle combien une semblable oppression domine, à l'origine et à la fin de l'histoire du quartier. La verticalité impliquée par le nom du lieu (the Bottom) s'explique par la topographie singulière de l'endroit (une vallée) mais aussi et surtout par la domination des propriétaires blancs sur les esclaves, puis des acteurs blancs du progrès économique sur les cultivateurs misérables de la communauté afro-américaine.

- **la légende ou le mythe** à l'origine du nom et de la localisation : la promesse non tenue d'un propriétaire blanc qui, pour ne pas céder un terrain fertile, au fond d'une vallée, à l'un de ses esclaves, laisse entendre à ce dernier que les terres situées sur les flancs des collines sont plus riches. Le tour joué par le maître à son esclave s'apparente à une comédie classique (on note le recours à des stéréotypes : « the good white farmer » ; « his slave »). Implicitement, la voix narrative souligne néanmoins qu'aucune tâche n'est insurmontable pour un esclave, si la liberté est promise (« When the slave completed the work » : on note l'ellipse sur la nature de l'épreuve et l'évidence de sa réalisation). La duperie est au fondement même du dialogue : lorsqu'il prétend donner le fond de la vallée, le maître sait que l'esclave, ayant appris à se méfier des promesses des blancs, demandera un terrain sur les flancs de la colline. L'humiliation se poursuit dans la fausse consolation offerte par le maître : la terre aride et infertile sur les hauteurs de la colline (voir l'anaphore : « where », insistant sur la pénibilité du labeur) est située au-dessous du paradis (« the bottom of heaven »). Or, comme dans un *minstrel show*, le tour va se retourner contre le maître : en dépit des épreuves, la communauté afro-américaine du Bottom est vibrante de vie et de moments heureux.

- **une destruction imminente** : on note l'effacement du nom du lieu au profit d'un terme générique, né de l'expansion des villes vers les territoires indéterminés des banlieues (symétrie : « it was called the Bottom » ; « It is called the suburbs now »). On note aussi l'ironie envers les loisirs de la classe supérieure, au nom desquels une vie communautaire est annihilée : « to make room for the Medallion City Golf Course ».

2) « **a nigger joke** » (la répétition de l'expression dans le discours donne à voir la propagation du rire) : le rire manifeste une solidarité implicite entre les ouvriers blancs exploités par la machine (« when the mill closes down ») et les fermiers noirs, soumis aux aléas des intempéries (« when the rain doesn't come, or comes for weeks »). Le désespoir associé aux inondations ou aux périodes de sécheresse est un leitmotiv du blues, signifiant plus largement la souffrance de la communauté noire (voir la symétrie de la phrase et sa musicalité : « somewhere »/ « somehow »). « Nigger » a un double sens : insulte dans la bouche des blancs, le mot est fraternel et même affectueux lorsque les Afro-Américains l'utilisent entre eux (Ellison évoque cette « dose homéopathique » de violence, qui est aussi une éducation à la survie).

3) La nostalgie : l'annonce de la disparition du quartier majore la valeur de sa description. Le retour vers les origines du lieu s'apparente à un conte de fées (« there was once a neighborhood »). L'usage des trois temps (passé, présent, futur) confère une qualité éternelle au lieu. Le champ lexical de l'obscurité donne à voir l'enracinement de la communauté afro-américaine dans une terre pourtant sauvage et rétive à toute domestication (« night, shade and blackberry patches »). En dépit de sa résistance (« the hilly land, where planting was backbreaking, where the soil slid down and washed away the seeds, and where the wind lingered all through the winter »), la terre s'est laissée dompter par les hommes : elle est devenue fertile (voir les pluriels et l'effet de liste : « beeches, oaks, maples, and chestnuts », « pear trees ») et même protectrice (l'arbre annonce aussi la récréation d'une généalogie) : « those heavy trees that sheltered the shacks up in the Bottom » (on note l'allitération en *sh*). De semblables signes de vie et de fertilité caractérisent les hommes et les arbres : « children sat and yelled down through the blossoms ». Les hommes ont réussi à transmuier l'humiliation et l'asservissement en sources de beauté et de bonheur : « Still, it was lovely up in the Bottom. ... those heavy trees that sheltered the shacks up in the Bottom were wonderful to see ». Cf. le jeu de mots d'Ellison, « Change the joke and slip the yoke ».

II. Les formes de la violence

1) Un dédoublement de la voie narrative

- Le point de vue de la communauté blanche

- L'expansion de Medallion (« a village », « a town »), suite au développement économique, conduit à la destruction violente du Bottom : les pronoms manifestent les forces destructrices anonymes (« they ») ; la brutalité est recréée par les accumulations de verbes (*tore, raze, level, knock, pry*) et de termes monosyllabiques (« A steel ball will knock to dust »). De manière prophétique, le futur annonce une annihilation totale du lieu (« There will be nothing left of the Bottom »). La destruction du Bottom présente également, de manière métonymique, la manière dont la communauté blanche raciste a souhaité éradiquer la mémoire collective de la communauté afro-américaine.

- La voix narrative adopte, de manière parodique, le discours impersonnel et stéréotypé des habitants de Medallion : « Generous funds have been allotted to level the [buildings] » ; le mépris des blancs transparaît dans leur seule évocation de constructions désordonnées (« stripped and faded buildings that clutter the road ») et dans leur aveuglement face à la présence radieuse des hommes et de la nature dans le quartier du Bottom.

- Dans son évolution, la voix narrative manifeste néanmoins la manière dont le discours des blancs, qui tente de justifier la destruction, s'oriente peu à peu vers une sensibilité inédite à la vie de la communauté noire : « it wasn't a town anyway : just a neighborhood where on quiet days people in valley houses could hear singing sometimes, banjos sometimes... »

- Le point de vue de la communauté afro-américaine

- L'usage des noms, des prénoms, des surnoms donne à voir la familiarité des hommes et l'hospitalité des lieux (« the Time and a Half Pool Hall », « Irene's Palace of Cosmetology », « Reba's Grill »). La voix de la rumeur élabore des légendes et désigne l'humour comme une forme de lien social : « [the cook] wore her hat because she couldn't remember the ingredients without it ».

- La description se concentre sur les détails de la vie ordinaire. Les plaisirs sensoriels qui unissent les membres de la communauté transparaissent aussi dans les nombreuses références au corps : « feet in long tan shoes once pointed down from chair rungs » ; « Irene lathered Nu Nile into their hair ».

2) Le traumatisme de guerre

- Le lien entre les deux chapitres est manifesté par la couleur kaki des vêtements des destructeurs de Medallion et des uniformes des soldats. Aux yeux d'un soldat descendant d'esclave, le surgissement de la violence, lors du franchissement d'une frontière naturelle (« the stream »), rappelle aussi la démesure des sévices et des humiliations subies lors des transgressions d'interdits.

- La focalisation interne restreint le champ de vision. Ainsi, l'ennemi, les objectifs stratégiques à atteindre lors de l'assaut ne sont pas mentionnés : au-delà de l'absurdité de la guerre, c'est le recours cynique à des descendants d'esclaves au service d'idéaux nationaux qui est ironiquement dénoncé. Paradoxalement, la focalisation interne donne à voir l'aveuglement de Shadrack : perdu (« he had found himself »), désorienté (voir l'usage des postpositions : « he didn't know whether his company was running toward them or away ») face à un ennemi non identifié (« this was something called *it* »), Shadrack se concentre sur des détails anodins. À la place des sentiments attendus et désormais inénarrables (« feel *something* very strong »), c'est un resserrement de la conscience sur des sensations ordinaires (la douleur occasionnée par un clou dans une chaussure ou la blancheur du souffle sur un fond de grisaille) qui transparaît dans la description afin de manifester des modes d'évitement face à un événement traumatisant.

- L'horreur surgit néanmoins, sous la forme d'un corps qui court sans visage (voir l'allitération en « d » et « b »). Le pronom « he » est indéterminé (« Before he could register shock ») et pourrait indifféremment représenter Shadrack ou le soldat sans visage : ces derniers sont interchangeable, et la blessure

psychologique est aussi dévastatrice que la blessure physique. Shadrack continue à avancer dans la vie, mais son cerveau est anéanti.

III. « Transcender » la souffrance

1) La fascination de la communauté blanche

La focalisation se dédouble : on assiste à un glissement du point de vue extérieur d'un homme blanc découvrant les rues du Bottom (on note l'ironie : les visites se font uniquement à l'occasion de collectes d'argent) vers une révélation sensorielle de la vitalité et de la chaleur humaine des habitants (« he might see » ; répétition de « would »).

2) Les rires et les larmes : « comi-tragic lyricism » (« the laughter was part of the pain »). L'homme blanc est aveugle à la souffrance qui sous-tend la sensualité riieuse des membres de la communauté afro-américaine. Cette alliance de rire et de larmes transparaît néanmoins dans le blues (les plis du corps ou du costume sont indifféremment évoqués, rappelant non seulement la solide musculature des travailleurs et l'usure de leurs habits, mais aussi la beauté des corps et leur élégance) : « somewhere under the eyelids, somewhere under their head rags and soft felt hats, somewhere in the palm of the hand, somewhere behind the frayed lapels, somewhere in the sinew's curve ». La musique est sensible, manifestée par le riff (l'anaphore : « somewhere ») et le rythme (les monosyllabes et les assonances : « head rags and soft felt hats »).

3) L'accueil des victimes

- Shadrack est présenté avant Sula, dont l'entrée dans le roman est différée. La dernière phrase de l'incipit (on note le rythme ternaire) nomme aussi Shadrack en premier, et montre l'importance de la communauté dans la définition de l'identité individuelle.

- Au-delà de l'ironie envers la mobilisation militaire de descendants d'esclaves afin de servir la nation qui les a asservis, le récit révèle le réconfort offert par la communauté afro-américaine à ses membres meurtris. La focalisation interne devient étonnamment collective afin d'évoquer Shadrack avant et après la guerre (avant : « A young man of hardly twenty, his head full of nothing and his mouth recalling the taste of lipstick » : les détails révèlent l'insouciance et les désirs d'un jeune homme à l'issue de l'adolescence ; après : « blasted and permanently astonished » : en remplaçant les termes cliniques désignant le traumatisme par la référence à un étonnement enfantin prolongé, le discours annonce la douce bienveillance de la communauté ; « handsome but ravaged » : la tension oxymorique souligne néanmoins la scission entre une apparence intacte et un traumatisme inexorable). La communauté fait corps autour de Shadrack et adopte ses rituels (National Suicide Day).

4) La créativité artistique

Le texte est éminemment musical (« singing sometimes, banjos sometimes »).

On note une harmonisation des corps au rythme des sons et des voix : la phrase devient musicale, puis dérive vers le vernaculaire afro-américain, imitant ainsi la sensualité des mouvements de la danseuse : « a dark woman in a flowered dress doing a bit of cakewalk, a bit of black bottom, a bit of 'messaging around' to the lively notes of a mouth organ ». La musique efface les différences : les pieds nus de la femme et les pieds difformes du joueur d'harmonica suivent le même rythme. Ils semblent dotés d'un pouvoir performatif : « Her bare feet would raise the saffron dust » ; « breathing music in and out of his harmonica ».

Le chant est aussi spirituel et affecte de manière chorale tous les membres de la communauté (Greater Saint Matthew's : « the tenor's voice dress him in silk »).

La sculpture elle-même se fait danse : « let the fingers that danced on wood kiss his skin » (voir le rythme et les quasi-anagrammes : silk/kiss/skin).

Les arts se rejoignent (la musique, la danse, la sculpture) et donnent à voir la relation très sensorielle que les corps entretiennent avec la terre et la nature (le bois).

Conclusion : La grugerie originelle de l'esclave par le maître pourrait bien se retourner contre ce dernier : « les derniers sont les premiers » : cette inversion originelle est au cœur de ce chapitre qui décline les notions de renversement et de créativité face à l'adversité.

Nathalie Cochoy, Université Toulouse-Jean Jaurès.

2.1.2. Deuxième partie : exercice de linguistique

Sujet littérature : Les constructions en OF et le génitif

Rappel de l'énoncé

À partir d'exemples choisis dans le passage compris entre « *In that place* » (l. 1) et « *up in the hills* » (l. 34), vous proposerez un traitement structuré de la question suivante : les constructions en OF et le génitif. Vous établirez une classification cohérente des formes choisies pour illustrer votre propos et vous vous interrogerez quant à leur fonctionnement.

Vous déterminerez leurs différents types d'emplois ainsi que les éventuelles caractéristiques communes à tous ces emplois. Vous décrierez également les effets de sens des formes en question, en fournissant des micro-analyses en contexte et en procédant à toutes les manipulations et comparaisons que vous jugerez utiles.

L'énoncé invite à l'application d'une méthode dynamique à travers les expressions clefs : classification cohérente, formes choisies, interrogation sur le fonctionnement, identification des différents types d'emplois, description des effets de sens, micro-analyses, manipulations et comparaisons. Nous reviendrons sur la signification de ces expressions tout au long de ce rapport. Mais il est important de rappeler que le jury n'attend ni un cours sur les constructions nominales complexes (sinon, à quoi servirait le support du texte ?) ni une suite de micro-analyses sans propos ou démonstration.

Cette année encore, les membres du jury ont constaté que la gestion du temps de l'épreuve globale était le paramètre déterminant pour la qualité du travail en linguistique. Nous invitons pour cette raison les candidats à bien équilibrer leur temps de travail entre le commentaire de texte et le sujet de linguistique. Pour le sujet de linguistique, avant la rédaction, le candidat doit faire un relevé des formes linguistiques ciblées, les trier selon l'angle qu'il souhaite développer et trouver un fil d'argumentation permettant de faire un lien entre le fait de langue et le propos du texte. La rédaction doit être soignée, sans ratures ni renvois, et relue avec soin. Le candidat ne doit pas oublier d'indiquer les numéros de ligne pour chaque occurrence mentionnée.

Introduction

Il importe que les candidats rédigent une introduction qui montre d'emblée qu'ils savent relier un fait de langue à une classification linguistique. Dans l'introduction, il est également nécessaire d'annoncer le propos et le plan. Encore trop de candidats annoncent un plan qui ne sera pas développé par la suite, soit par manque de temps, soit par manque de cohérence.

Les constructions en OF et le génitif sont associés à la question des syntagmes nominaux complexes, qui se définissent syntaxiquement par la présence de deux noms ou plus. En anglais, on distingue deux types de groupes nominaux complexes selon le mode de mise en relation des noms. Avec *the peartrees* (l. 6) on a un exemple de mise en relation par la simple juxtaposition et on renvoie ainsi à une notion connue de tous, un type d'arbre. Avec *Reba's Grill* (l. 12), et *the palm of the hand* (l. 24), la mise en relation est marquée par un morphème dédié.

Que le lien entre les noms soit encodé par la syntaxe (agencement des mots), comme c'est le cas avec la juxtaposition, ou encodé par la grammaire (voir les morphèmes : 's/OF), on voit une hiérarchie entre les noms qui se met à l'œuvre et l'on identifie normalement un nom que l'on peut appeler *principal*.

L'objectif de ce commentaire est d'étudier les groupes nominaux complexes en OF et au génitif, dans un extrait de *Sula*, de Toni Morrison (1973). Dans une première partie, nous distinguerons le génitif et les constructions en OF du point de vue de leurs emplois et de leur sémantique. Puis dans une seconde partie, nous verrons le lien entre le choix de ces formes et le déroulé du texte. En effet, il existe un lien étroit entre l'apparition des formes au génitif et les passages les plus subjectifs de l'extrait, dans lesquels les entités désignées se trouvent repérées directement par rapport à l'énonciateur.

Le développement

Le jury attend des candidats qu'ils s'appuient sur une connaissance approfondie de la grammaire anglaise incluant la terminologie. Afin de développer une analyse, les bases de l'analyse linguistique doivent aussi être connues : la comparaison (comparer l'alternance *the car's trunk* et *the trunk of the car*), la recherche de contraintes (pas de génitif possible avec **the car parked in front of my garage's trunk* – l'étoile signale que cet énoncé n'est pas correct), les gloses (des reformulations explicitant les effets de sens).

Pour démontrer l'opposition génitif / constructions en OF, nous nous appuierons dans ce rapport sur les exemples de l'extrait. On exclut de l'étude les constructions en OF qui expriment un prélèvement quantitatif

(cf. *a bit of, part of*, l. 19, 28, 33, car elles ne sont jamais en alternance possible avec le génitif (à l'exception du cas particulier du génitif de mesure, absent du texte).

Il reste ainsi 9 groupes nominaux complexes à étudier parmi lesquels des GN qui semblent doublement complexes comme *the slats of Reba's Grill* (l. 12), composé d'une construction en OF et d'un génitif.

Nous allons voir comment il est possible de distinguer les constructions nominales en OF et les génitifs.

L'un des critères de distinction possible est celui des contraintes syntaxiques. En effet, lorsqu'un nom principal fait l'objet d'une qualification développée, il ne peut être mis au génitif.

(1) *the coveralls and bunion-split shoes of the man breathing music in and out of his harmonica*. (l. 20-21)

(1') *the man's coveralls and bunion-split shoes*

(1'') **the man breathing music in and out of his harmonica's coveralls and bunion-split shoes*

Ainsi, on peut dire que les formes nominales au génitif sont régies par des contraintes plus fortes que les constructions en OF. Dans de nombreux cas, le locuteur ne choisit pas une forme plutôt que l'autre, il est d'office orienté vers la seule qui est possible.

Un autre facteur qui préside à l'alternance génitif/construction en OF est celui du sens.

(2) *The valley town of Medallion* (l. 3)

(3) *Reba's Grill* (l. 12)

A priori, ce qui distingue ces deux GN complexes, c'est l'expression de la possession. Alors qu'en (3) on a l'expression d'une possession indéniable dans le contexte (cf. *Reba has a grill restaurant*), on ne peut gloser (1) de façon à faire ressortir un lien de possession quelconque entre *valley town* et *Medallion*. On comprend par contre que *Medallion* réfère à un lieu qui est identifié totalement à une *valley town*.

Cependant, les formes génitives réfèrent elles-mêmes à des valeurs diverses et ne se limitent pas à l'expression de la possession comme on peut le voir avec l'exemple *the sinew's curve* (l. 25) qui alterne sans difficulté avec *the curve of the sinew*. Le fait que *sinew* ne réfère pas à un animé humain modifie les représentations et les possibilités d'une interprétation possessive.

On ne peut donc pas dire que le génitif est réservé à l'expression de la possession alors que la construction en OF serait moins déterminée sémantiquement.

Nous avons vu que l'expression de la possession ne permettait pas de justifier le choix pour le génitif ou la construction en OF, lorsque l'alternance était possible. Il faut donc chercher ailleurs la distinction sémantique entre les deux types de mise en relation.

Prenons dans le texte une occurrence de GN complexe pour laquelle l'alternance OF/'s serait envisageable :

(4) *the lively notes of a mouth organ* (l. 19-20)

(4') *a mouth organ's lively notes*

On peut avancer que ce qui distingue ces deux GN complexes, c'est la façon dont la mise en relation des occurrences de notions est construite et comment elle se fonde sur des relations présumées déjà connues de tous ou au contraire envisagées comme nouvelles.

L'occurrence (4) apparaît dans le texte où le narrateur présente le quartier et ses caractéristiques. Avec *the lively notes of a mouth organ*, l'énonciateur apporte deux éléments nouveaux : l'existence des *lively notes* et leur identification à l'instrument d'origine. Avec le génitif en (4'), la relation entre l'instrument et les notes est préconstruite de sorte qu'on renvoie à une association culturelle connue de tous, qui nous amène à penser que pour chaque *mouth organ* on a une association avec des *lively notes* qui est établie pour tous.

Ainsi, avec le génitif, l'énonciateur se fonde sur des associations envisagées comme déjà établies alors qu'avec OF on construit dans l'énoncé, à l'intention d'un co-énonciateur, une association qui ne va pas de soi. En d'autres termes, on a une opposition entre une mise en relation repérée par rapport aux connaissances de l'énonciateur et une mise en relation explicitée à l'intention du co-énonciateur. Nous allons voir dans la seconde partie de ce commentaire comment se déploie ce rapport au domaine partagé.

Dans cette première partie qui permet au candidat de montrer ses connaissances en linguistique, il est important de signaler que les erreurs de terminologie sont fréquentes dans les copies. Indépendamment des mentions erronées type « génétif », ou « proposition » pour parler de OF, les imperfections mineures sont nombreuses avec des références trop vagues, une absence de tests ou de manipulations, et enfin des affirmations erronées (par exemple : « le génitif exprime toujours la possession »).

Il est aussi conseillé de montrer que le relevé de faits de langue est bien délimité, par exemple en annonçant un nombre d'occurrences et en précisant ce qui va être placé en dehors du propos. Dans ce cas précis, les structures quantitatives figées en OF (*cf. a bit of*) relèveraient davantage d'une question sur les marqueurs de quantité que sur les GN complexes en alternance avec le génitif.

Dans la seconde partie, le jury s'attend à trouver des micro-analyses qui vont permettre aux candidats de montrer qu'ils ont une compréhension fine des passages, une bonne connaissance des acceptabilités en anglais et au minimum une réflexion permettant de faire le lien entre les faits de langues à discuter et le propos ou la dimension stylistique/narratologique du texte.

À l'échelle de cet extrait, il est intéressant de voir de quelle manière sont exprimées les notions complexes. En effet, dans ce passage dont le mode narratif peut faire penser au conte (*cf. There was once a neighborhood* [l. 2]), le narrateur à l'œuvre oscille entre l'évocation des faits passés (*cf. One road (...) connected it to the Valley* [l. 5]) et la dénonciation des faits présents ou à venir (*cf. There will be nothing left of the Bottom* [l. 14]). Dans l'ensemble, il y a sans cesse une confrontation entre la brutalité du réaménagement du lieu (dont les habitants originaux sont dépossédés) et l'ambiance collégiale et douce qui régnait dans ce quartier (dont le narrateur se présente comme un familier). Autrement dit, il existe une tension entre ce qui doit être présenté comme nouveau au co-énonciateur et ce que l'énonciateur envisage comme établi.

Cette tension apparaît déjà de manière frappante dans le premier paragraphe, qui commence par une présentation du lieu par *In that place* (l. 1) compatible avec le repérage par rapport au co-énonciateur et qui enchaîne à partir de *they are going to raze the Time* (l. 8) sur une évocation de lieux connus de l'énonciateur : *cf. Irene's Palace, Reba's Grill*. La désignation par le prénom du propriétaire du lieu va avec la forme génitive qui confère à ces lieux un caractère connu, voire intime. Le lecteur ne sait d'ailleurs pas si les lieux mentionnés s'appelaient vraiment *Irene's Palace* ou *Reba's Grill*. Il s'agit peut-être de toponymes établis par l'usage au sein de la communauté décrite.

Dans le second paragraphe, on est confronté à la même opposition, même si celle-ci est moins facilement délimitable. Il y a des notions complexes qui sont construites afin de décrire l'ambiance du lieu (*the lively notes of a mouthorgan* [l. 19], *the coveralls and bunion-split shoes of the man beathing music in and out of his harmonica*, [l. 20]), notamment l'atmosphère musicale qui est centrale dans la description. Le repérage est orienté par rapport au co-énonciateur et OF est la trace d'une relation prédiquée. Cependant, on remarque aussi des notions complexes construites du point de vue de l'énonciateur, rendant ainsi l'idée que des sensations ou moments passés remémorés sont comme revécus. On peut s'arrêter sur deux exemples. Tout d'abord l'énumération qui commence à la ligne 24 :

(5) (...) somewhere in the palm of the hand, somewhere behind the frayed lapels, somewhere in the sinew's curve.

On passe de ce qui est visible, constatable par tous « the palm of the hand » à ce qui est perceptible uniquement par une source subjective ici identifiée au narrateur : *the sinew's curve*. Entre les deux, il y a un site frontière à la fois dérobé (*cf. behind*) mais potentiellement accessible (*cf. the frayed lapels*). On voit dans cette énumération une progression d'un mode de repérage intersubjectif (on prend le point de vue du co-énonciateur) à un mode de repérage subjectif (le point de vue intérieur de l'énonciateur).

Un autre exemple illustre cette polyphonie des repérages.

(6) He'd have to stand in the back of the Greater Saint Matthew's and let the tenor's voice dress him in silk, or touch the hands of the spoon carvers (l. 25-26)

Dans cette description, avec *the tenor's voice*, on a un génitif qui réfère à une performance située dans l'église mentionnée. Il n'est pas pertinent de préciser s'il s'agit d'un génitif générique (type de voix) ou spécifique (un chanteur avec une voix de ténor). On pourrait gloser de deux façons : « and let the voice of the tenor dress him like... » ou avec une construction juxtaposée « and let the tenor voice ». L'important à signaler ici, c'est que l'alternance est envisageable et que le choix pour le génitif tient à ce que finalement l'association entre *tenor* et *voice* est culturellement largement partagée.

À la suite, dans le même énoncé, on trouve *touch the hands of the spoon carvers*. Ici on renvoie au plan du palpable, à ce qui est aussi objet de la perception (cette fois tactile). La possibilité d'avoir *touch the spoon carvers' hands* existe, mais le choix de la construction en OF implique un repérage par rapport au co-énonciateur : on prédique l'association entre *spoon carvers* et *hands*. Il est probable que le fait même que la notion *carvers* soit spécifiée par *spoon* rende le repérage par rapport au co-énonciateur plus souhaitable.

La conclusion

Dans le but de distinguer les constructions nominales en OF et le génitif dans cet extrait, nous avons rappelé que le génitif exprimait une relation établie, déjà conçue et qui n'est que reprise par l'énonciateur. Par

opposition, avec la construction en OF, la mise en relation est construite par l'énonciateur pour le co-énonciateur dans la situation d'énoncé et non conçue comme allant de soi.

L'analyse de l'extrait montre une certaine cohérence malgré la polyphonie des repérages. En effet, les occurrences de génitif se sont en quelque sorte spécialisées dans la référence à la subjectivité du narrateur et, plus précisément, à sa mémoire des lieux et des sons.

Il faut noter aussi que l'opposition concernant le type de relation n'empêche pas la combinaison des deux formes de relations pour l'expression d'occurrences complexes de notion, comme on le voit avec « the slats of Reba's Grill ». Ici, on voit que « Reba's Grill's Slats » n'est pas envisageable puisque les doubles génitifs sont contraints en anglais, principalement aux relations de parenté. On en conclut que l'idée de tension entre deux repérages n'est une hypothèse valable que dans la mesure où la langue permet le choix d'une forme plutôt que l'autre.

2.2. Sujet de civilisation

2.2.1. Première partie de l'épreuve – composition en anglais⁵

Pour cette quatrième session du concours, le document de civilisation proposé à l'étude était le suivant :

Declaration of Constitutional Principles, intended to be presented to the Senate by Senator Walter F. George of Georgia, and in the House of Representatives by Representative Howard W. Smith of Virginia, at Noon, Monday, March 12, 1956. Papers of Harry Flood Byrd, 1932-1965, Accession #9700-f, Special Collections, University of Virginia Library, Charlottesville, Va.

Il était accompagné de deux annexes :

- Annexe 1 : The signatories of the Southern Manifesto, Papers of Harry Flood Byrd, 1932-1965, Accession #9700-f, Special Collections, University of Virginia Library, Charlottesville, Va.
- Annexe 2 : Oral History Interview with Albert Gore, October 24, 1976. Interview A-0321-2. Southern Oral History Program Collection (#4007) in the Southern Oral History Program Collection, Southern Historical Collection, Wilson Library, University of North Carolina at Chapel Hill.

Une note de bas de page identifiait le document principal comme étant connu sous le nom de « Southern Manifesto », ce qui était rappelé par le titre de l'annexe 1 ainsi que par l'annexe 2. Le document, relativement célèbre dans l'histoire du mouvement pour les droits civiques, ne présentait pas de difficulté de compréhension particulière, et supposait des connaissances exigibles de candidates et candidats au concours de l'agrégation externe spéciale d'anglais. Ce document requérait néanmoins de bien connaître les amendements à la Constitution des États-Unis et les arrêts majeurs de la Cour suprême, *Plessy v. Ferguson* (1896) et *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas* (1954), ainsi que de faire appel à une méthode solide pour analyser un document de civilisation. L'objet du présent rapport est de guider les candidates et candidats futurs afin de résoudre leurs éventuelles difficultés méthodologiques concernant le commentaire de l'épreuve hors-programme de civilisation.

Conseils méthodologiques

Avant d'aborder le commentaire de document en civilisation

Les candidats devraient veiller à consolider leur bagage civilisationnel concernant les pays anglophones. En ce qui concerne les États-Unis, car le sujet proposé relevait de la civilisation américaine, il était essentiel de bien se rappeler du fonctionnement des institutions politiques, notamment du Congrès et de la Cour suprême. Le document faisait également appel à des connaissances sur la Constitution des États-Unis, comme la Déclaration des droits (*Bill of Rights*) puisque plusieurs allusions étaient faites, dans le texte, au dixième amendement à la Constitution. Les arrêts majeurs de la Cour suprême que sont *Plessy v. Ferguson* et *Brown v. Topeka Board of Education*, cités dans le document, ont parfois fait l'objet de développements très allusifs dans les copies. Par exemple, écrire que *Plessy* signe le début des lois Jim Crow dans le Sud et que *Brown* met fin à ces mêmes lois Jim Crow est à la fois restrictif et erroné. Ces deux arrêts constituant des tournants du vingtième siècle américain, il est attendu une bonne connaissance du contexte qui entoure ces deux arrêts, ainsi que de leurs origines (Homer Plessy et Linda Brown). Dans le cas du présent document, la connaissance de l'application difficile et controversée de l'arrêt *Brown v Topeka Board of*

⁵ Le sujet est téléchargeable sur le site devenirenseignant.gouv.fr.

Education dans les États du Sud, plusieurs mois, voire années après le verdict rendu par la Cour, était un prérequis nécessaire à la compréhension du Manifeste.

Un autre prérequis était une bonne connaissance des amendements à la Constitution américaine, notamment des plus connus, comme le 14^{ème} amendement, et le 10^{ème} amendement, car les sénateurs et représentants sudistes construisent toute l'argumentation de leur Manifeste contre l'arrêt *Brown* sur le socle constitutionnel bâti par ces deux amendements. Ces connaissances sont des attendus de l'épreuve de civilisation hors-programme en tant qu'elles représentent un préalable nécessaire à la compréhension de l'histoire constitutionnelle américaine, à laquelle les hommes politiques sudistes ont explicitement recours dans le Manifeste.

Méthodologie

Rappelons tout d'abord que les annexes liées au document servent de point d'entrée pour aborder le document, ou peuvent donner des indices aidant à la compréhension du document, mais qu'elles ne peuvent faire l'objet de toute une partie du développement au détriment du document à l'étude. Ce document doit être lu plusieurs fois afin d'en dégager les idées principales, les enjeux, la structure. L'épreuve hors-programme est relativement courte, car il est également demandé dans le cadre de la seconde partie de l'épreuve de produire des analyses linguistiques ou de traduire des passages du texte. Il vaut mieux néanmoins « perdre du temps » à lire et relire le texte, le contextualiser finement, l'analyser dans les moindres détails lors de la première heure, pour en gagner lors de l'élaboration de la problématique et du plan et lors de la rédaction.

Le premier réflexe à avoir, lorsqu'on aborde l'épreuve hors-programme de civilisation, est de situer le document principal dans son contexte. Il ne s'agit pas simplement de donner quelques éléments superficiels de contexte dans l'introduction, puis de ne plus s'y référer au cours du développement. Cette année, des candidats ont par exemple su situer le document dans le mouvement plus large des droits civiques, mais n'ont pas pu lier le document à ce qui avait pu se produire avant et après l'année 1956 afin d'élucider les enjeux politiques et électoraux du texte. Dans le cas présent, le Manifeste des représentants et sénateurs sudistes avait une visée politique très claire : il s'agissait pour ces hommes politiques de mettre en garde l'aile plus progressiste du parti démocrate, à l'aube des élections à la présidence et au Congrès de 1956, afin de faire pression par le biais d'un appel à l'électorat sudiste blanc. De fait, il fallait s'interroger longuement sur le contexte précis des documents à l'étude, car c'est cette contextualisation préalable et nécessaire qui permet d'identifier les enjeux du texte ainsi que les auteurs, d'en définir les concepts, et par la suite de fournir une problématique pertinente.

Tous les éléments du paratexte doivent faire l'objet de la même attention que pour le contexte. Le titre du document rendait compte de la dimension solennelle de ce Manifeste, dont la lecture devait être publique, simultanément à la Chambre des Représentants et au Sénat, à midi. L'heure de lecture du manifeste était évidemment très symbolique, puisqu'il s'agit de l'heure à laquelle le 20^{ème} amendement à la Constitution américaine établit le début et la fin des mandats des Présidents et des membres du Congrès en janvier, au début de l'année qui suit les élections à la Présidence et au Congrès. Par ce manifeste, les représentants et sénateurs sudistes annonçaient en creux la fin du présent Congrès et le début d'un nouveau Congrès, où ils souhaitent peser de tout leur poids, et rappelaient par la même occasion leur attachement à la Constitution. Rappelons ici que le vingtième amendement, ratifié en 1933, visait à éviter un *lame duck Congress*, problème auquel fut confronté Lincoln en 1861 lorsque les États du Sud firent sécession. La mention de l'heure de midi pour la lecture du manifeste dans les deux chambres était donc lourde de sens.

Enfin, les auteurs du texte doivent également faire l'objet d'une analyse poussée. En cela l'annexe 2 était utile, car elle permettait de comprendre que les auteurs du Manifeste émanaient tous d'États du Sud ayant fait sécession en 1861, ce que la majorité des candidats a su percevoir. L'annexe permettait de comprendre que ces auteurs étaient membres du parti démocrate et notamment de son aile conservatrice : l'évocation de Lyndon B. Johnson, alors *Majority Leader* au Sénat, devait guider les candidats sur cette voie. Certains candidats ont reconnu le nom d'Albert Gore et ont correctement identifié Gore comme démocrate, mais ont pu le confondre avec son fils, qui porte le même nom, et fut l'adversaire de George W. Bush lors de l'élection présidentielle de 2000. Les candidats doivent faire appel à leur bon sens et leur sang-froid pour éviter les erreurs de ce type.

Proposition d'éléments de correction

Le présent rapport, dont la visée est d'aider les futurs candidats et les futures candidates à aborder sereinement la prochaine épreuve hors-programme de civilisation et à les guider vers la problématisation d'un document de civilisation, propose ici des pistes afin de traiter le sujet de la session 2020. Notons que

les pistes évoquées ne sont que des possibilités parmi les multiples pistes possibles que le document ouvrirait. Ainsi la problématique qui sera suggérée ici n'est qu'une proposition parmi d'autres.

AUTEURS, SOURCE, CONTEXTE

- Les auteurs

Peu de candidats se sont interrogés sur l'appartenance politique des auteurs du Manifeste, alors que les deux annexes donnaient une indication sur leur poids au Congrès, ne serait-ce que numérique. La notion d'un « manifeste » n'a également pas toujours fait l'objet d'interrogations. Or, un manifeste n'est pas un simple discours, c'est une déclaration publique, émanant d'un groupe, exposant une prise de position forte.

Les candidats avaient quelques indications quant aux auteurs du manifeste dans les deux annexes. Le sénateur de l'État de Caroline du Sud, Strom Thurmond (Sénateur de 1954 à 2003), rédigea la première version du Manifeste, qui fut ensuite modifiée par Richard Russell, sénateur de Géorgie et Harry Flood Byrd, sénateur de Virginie. Le sénateur Walter F. George (Sénateur de l'État de Géorgie, de 1922 à 1957), alors *President Pro Tempore* du Sénat, lut le Manifeste au Sénat le lundi 12 mars 1956, et Howard W. Smith, représentant de Virginie, le lut à la Chambre des Représentants au même moment.

Au total, 19 des 22 Sénateurs des États du Sud, et 82 membres de la Chambre des Représentants (*House of Representatives*) de onze États du Sud (annexe 1) signèrent le Manifeste, c'est à dire une écrasante majorité des membres sudistes du Congrès. Ces onze États sont des États qui firent sécession entre décembre 1860 et mai 1861 et formèrent les États confédérés d'Amérique, précipitant la guerre de Sécession : le Manifeste agite d'ailleurs le spectre d'une nouvelle forme de sécession. Seuls trois Sénateurs du Sud ne signèrent pas (voir l'annexe 2). Albert Gore Sr., sénateur démocrate du Tennessee de 1950 à 1970 et Estes Kefauver, sénateur démocrate de 1949 à 1963, en lice pour la primaire démocrate de 1956, refusèrent de signer le Manifeste. Lyndon B. Johnson, sénateur du Texas, ne signa pas, affirmant que le document ne lui fut jamais présenté, probablement parce qu'il était *Senate Majority Leader*, donc se devait de ne pas diviser le parti démocrate au Sénat (il était, de plus, vu comme un possible futur Président des États-Unis, la signature du Manifeste aurait pu entraver ses ambitions). Ralph Yarborough, cité à la fin de l'annexe 2, fut élu sénateur du Texas en 1957 et refusa de signer le Manifeste lorsque Russell le lui présenta.

Le Manifeste fut signé par 99 démocrates et 2 républicains. Depuis la Reconstruction jusqu'à la fin des années 1950, le Sud blanc votait majoritairement pour le parti démocrate, qui était vu comme le seul parti permettant de préserver les traditions sudistes et les *states' rights* (le droit des États à légiférer sur ce qui ne concerne pas le gouvernement fédéral, ce qui est garanti par le 10^{ème} amendement à la Constitution). Le parti républicain était majoritairement vu dans le Sud comme le parti d'Abraham Lincoln, tenu pour responsable de la guerre de Sécession et de la difficile période de Reconstruction qui s'ensuivit.

Lorsque Harry S. Truman, président démocrate, ordonna l'intégration de l'armée en 1948 avec l'*Executive Order* 9981, parmi d'autres mesures visant à promouvoir les droits des citoyens africains-américains, et que le parti démocrate se réaligna sur un axe plus progressiste sous l'impulsion des démocrates nordistes, l'aile sudiste du parti marqua son désaccord profond. Des hommes politiques blancs conservateurs du Sud créèrent le *States' Rights Party* (ou *Dixiecrats*, combinaison de Dixie Democrats). Le parti Dixiecrate était un parti ségrégationniste qui rejetait l'intégration et cherchait à conserver les lois Jim Crow, refusant toute intervention de l'État fédéral dans la vie politique des États à ce sujet. Lors de l'élection présidentielle de 1948, les Dixiecrates soutinrent Strom Thurmond, gouverneur de Caroline du Sud (qui fut le rédacteur principal du *Southern Manifesto*), contre le président démocrate sortant Harry S. Truman. Thurmond ne reçut qu'un faible pourcentage des voix au niveau national mais remporta quatre États du Sud à l'élection présidentielle (39 électeurs), ce qui affaiblit Truman et le parti démocrate face au parti républicain.

- La source

Il était attendu des candidats qu'ils remarquent les aspects solennels et communicationnels du document, par exemple « For release » à la première ligne, qui suggère que le document était une déclaration de grande importance, préparée longuement en amont. Le poids symbolique d'une présentation au Sénat et à la Chambre des Représentants à midi pile le lundi 12 mars 1956 devait être relevé, de même que la présence des journalistes de la presse sudiste au Sénat lorsque le Manifeste fut présenté aux sénateurs pour être signé (annexe 2). Le Manifeste était, plus qu'un document écrit, destiné à être mis en scène, et ce point devait faire l'objet d'une analyse pour en élucider les enjeux politiques.

La « Declaration of Constitutional Principles » fut publiée dans la plupart des journaux de l'époque, et c'est dans la presse qu'elle acquit le nom *Southern Manifesto*, jugé plus frappant.

- Contexte du document

La majorité des candidats a su situer le document. La chronologie sommaire qui suit donne à voir les connaissances qui pouvaient être utiles pour bien contextualiser le document.

- L'arrêt *Brown v. Board of Education of Topeka, Kansas*, 1954 ("the decision of the Supreme Court in the school cases", ligne 12), qui met un terme à la ségrégation dans les écoles en la déclarant anticonstitutionnelle.
La Cour suprême fédérale, présidée par le *Chief Justice* Earl Warren, nommé par Eisenhower en 1953, renverse avec *Brown*, à l'unanimité, l'arrêt de 1896, *Plessy v. Ferguson* (cité ligne 35), qui légalisait la ségrégation selon le principe « separate but equal ».
- Le mouvement des droits civiques dans les années 1950 et la résistance dans le Sud (« the agitators and trouble-makers invading our States », lignes 74-75).
- L'influence grandissante de la NAACP (National Association for the Advancement of Colored People), et des avocats de la NAACP, notamment Thurgood Marshall.
- *Brown v. Board of Education II*, 1955 : la Cour suprême statue sur les modalités d'application de *Brown I*, sur lesquelles elle n'avait pas statué en 1954. Le *Chief Justice* Earl Warren écrit que les États doivent appliquer la déségrégation dans les écoles « with all deliberate speed ». Cet arrêt intervient alors que les États du Sud « traînent » pour appliquer l'arrêt de 1954.
- 1^{er} décembre 1955 : Rosa Parks refuse de laisser sa place à un blanc dans le bus. Elle est arrêtée. Débute alors dans l'Alabama le *Montgomery bus boycott*. Le 21 décembre 1955 signe la fin de la ségrégation à bord des bus.
- La doctrine de « résistance massive » (*Massive Resistance*) : stratégie déclarée par Harry Flood Byrd (signataire du Manifeste), qui se traduit par un ensemble de lois, promulguées en 1956, visant à empêcher l'intégration des écoles en Virginie et, par ricochet, dans les autres États du Sud. Par exemple, une loi permettait l'attribution de bourses universitaires aux étudiants s'opposant à l'intégration, une autre coupait les financements de l'État pour toute école cherchant à appliquer l'arrêt *Brown*.
- Les enjeux électoraux de l'année 1956 : le premier mandat du président républicain Dwight D. Eisenhower arrive à échéance. 1956 est une année d'élections, et il s'agit pour les démocrates de faire élire leur candidat, qu'ils vont choisir à la suite des primaires organisées de mars à juin 1956, puis à la convention du parti démocrate au mois d'août 1956. Le président Eisenhower est candidat à sa réélection.
Le 13 mars (le lendemain de la lecture du Manifeste au Congrès) a lieu la primaire démocrate du New Hampshire.
Cette dernière date n'était vraisemblablement pas connue des candidats, et le jury ne s'attendait pas à ce qu'elle soit connue. En revanche, le jury s'attend à ce que les candidats aient le réflexe, lorsqu'ils sont confrontés à un document émanant de membres du Congrès, de s'interroger sur les enjeux politiques et électoraux du document.

On comprend à la lecture du Manifeste qu'il y a, au-delà de la réaction à *Brown*, des enjeux électoraux à l'origine de ce manifeste :

- Il s'agit de rassurer les électeurs blancs du Sud, qui pourraient décider de se tourner vers le parti républicain, suite à l'arrêt *Brown*. Les élections présidentielles s'accompagnent d'un renouvellement total de la Chambre des Représentants et d'environ un tiers du Sénat, les enjeux pour les Sénateurs et les Représentants démocrates sont bien réels en 1956. Le Congrès est alors majoritairement démocrate (Chambre des représentants et Sénat) avant l'élection de 1956, il faut conserver cette majorité démocrate face à un président républicain.
- Il s'agit de faire rentrer dans le rang les quelques hommes politiques du Sud qui seraient tentés de laisser s'appliquer l'arrêt *Brown* dans leur État (six sénateurs en 1955).
- Il s'agit de faire pression sur le parti démocrate dans son ensemble, notamment sur l'aile « nordiste », afin qu'il prenne en compte son aile sudiste et que le programme du parti démocrate, qui tend à être plus franchement progressiste depuis 1948, redevienne acceptable pour les sudistes conservateurs.

SENS GÉNÉRAL DU DOCUMENT ET ENJEUX PRINCIPAUX

Une fois les éléments du contexte et du paratexte identifiés, il est utile de revenir sur le sens général du document pour en dégager les principaux enjeux.

Le Manifeste sonne comme un cri de ralliement pour les sudistes blancs, mais fait relativement peu usage de la rhétorique raciste et violente que l'on trouve généralement dans les protestations sudistes contre *Brown* et l'intégration des écoles à l'époque. Au contraire, le Manifeste se concentre essentiellement sur des aspects du droit constitutionnel américain.

L'argument principal du texte est que la Cour suprême a abusé de son pouvoir avec l'arrêt *Brown v. Board of Education*. Le texte argue que l'arrêt est contraire à la Constitution américaine, car l'éducation n'est pas une compétence qui relève du gouvernement fédéral, et qui n'est pas mentionnée dans le 14^{ème} amendement. Selon la Déclaration des droits (*Bill of Rights*), et en particulier selon le 10^{ème} amendement : « *The powers not delegated to the United States by the Constitution, nor prohibited by it to the States, are reserved to the States respectively, or to the people* ». L'amendement limite la délégation des pouvoirs du gouvernement fédéral. L'éducation n'étant pas un domaine traité dans la Constitution, il doit donc revenir aux États de légiférer sur ce domaine, ce qui signifie selon le Manifeste que la ségrégation est un choix qui doit être laissé aux États et non au gouvernement fédéral.

D'après le Manifeste, l'arrêt *Brown* contrevient donc directement à la Déclaration des droits et constitue une ingérence politique inacceptable de la Cour suprême dans la vie politique et sociale des États, mettant par là-même en danger le principe constitutionnel de l'équilibre des pouvoirs (*checks and balances*).

PROBLÉMATISATION ET ORGANISATION DES IDÉES

Problématique

La problématique est une interrogation posée sur le texte, qui permet à la fois d'organiser les idées mais également d'éviter les écueils de la paraphrase et de la description du document. Un commentaire de document ne peut se passer d'une problématique. Plusieurs problématiques étaient possibles pour analyser le document, aucun document ne nécessitant d'approche unique pour le traiter. Cependant, il faut se méfier des problématiques trop générales, qui pourraient s'appliquer à n'importe quel document. La problématique doit être spécifique au texte.

Une problématique possible pouvait par exemple concerner la manière dont s'exprime dans le *Southern Manifesto* la résistance à l'arrêt *Brown*, c'est à dire l'emphase des sénateurs et représentants sudistes sur l'ingérence du gouvernement fédéral dans la vie politique sudiste. La problématique pouvait consister à s'interroger sur les raisons de la formulation de l'opposition aux droits civiques sous cette forme presque exclusivement « légale » ou « constitutionnelle ».

Plan

Tout comme pour la problématique, aucun document n'appelle de plan unique. En revanche, le plan découle nécessairement de la problématique car il doit y répondre. Il faut éviter les plans mécaniques, de type thématique (par exemple, une copie a adopté le plan 1. *Background* 2. *Consequences* 3. *Checks and balances*), qui relèvent plus de l'exposé que du commentaire de document, et font risquer la récitation de connaissances sans rapport avec l'analyse du document.

Le plan suggéré est une proposition, parmi d'autres possibles, d'organisation des idées :

1. A dissenting view of *Brown v. Board of Education*
2. Expressing the South's general opposition to the Civil Rights movement
3. A rallying cry for Southern whites, an electoral force to be reckoned with

Nous avons choisi ici de proposer une analyse approfondie du texte à l'intérieur de cette proposition de plan, afin de permettre aux candidats d'épaissir leurs connaissances de civilisation américaine.

PLAN DÉTAILLÉ

1. A dissenting view of *Brown v. Board of Education*

a) l'arrêt *Brown v. Board of Education*

Avec « the unwarranted decision of the Supreme Court in the public school cases » (ligne 5), il fallait identifier *Brown*, qui est sans doute l'arrêt le plus célèbre de la Cour suprême fédérale, ce que les candidats ont parfaitement su faire. L'arrêt était de nouveau cité à la ligne 28 : « As admitted by the Supreme Court in the public school case (*Brown v. Board of Education*) ». La NAACP, après avoir obtenu de la Cour suprême dans *Sweatt v. Painter* (1950) l'admission que la séparation des étudiants noirs et des étudiants blancs de la University of Texas Law School était en contradiction avec le 14^{ème} amendement de la Constitution, encourage des parents africains-américains à poursuivre en justice des *school districts*.

En 1950 à Topeka, dans le Kansas, Linda Brown doit marcher environ deux kilomètres le long d'une voie ferrée pour se rendre à une école pour enfants noirs, alors qu'une école pour enfants blancs se situe à proximité de son domicile. Lorsque son père Oliver Brown tente de l'y inscrire, le principal de l'école refuse. Douze autres parents font la même demande, et la NAACP les aide, grâce à ses avocats, dont Thurgood Marshall, à poursuivre le *school district*, de même que dans les États de Caroline du Sud, de la Virginie, du Delaware, et du District of Columbia en 1951.

Il est fait référence au 14^{ème} amendement à la ligne 17. Le 14^{ème} amendement fait suite au 13^{ème} amendement, qui abolit l'esclavage sur tout le territoire des États-Unis. Il est ratifié et ajouté à la Constitution en 1868, lors de la Reconstruction (après la guerre de Sécession) : il accorde la citoyenneté à toute personne née aux États-Unis, interdit aux États toute atteinte à la vie, liberté, propriété des personnes sans une procédure légale (*due process*) et impose d'accorder à chacun une même protection par la loi (*equal protection*). L'amendement accorde donc la citoyenneté aux Africains-Américains, anciens esclaves, et leur garantit les mêmes droits qu'à tous les autres citoyens américains.

L'argument des avocats de la NAACP devant la Cour suprême est précisément que la ségrégation des écoles ne permet pas « separate but equal » et donc qu'elle contrevient au 14^{ème} amendement et à la clause d'equal protection.

b) *Renverser l'argument de la NAACP en revenant aux conditions de ratification du 14^{ème} amendement et aux origines de Plessy v. Ferguson*

La stratégie des sénateurs et représentants sudistes est en premier lieu de revenir sur la question centrale du 14^{ème} amendement puisque l'arrêt *Brown* l'interprète. Leurs arguments sont les suivants :

- Le 14^{ème} amendement ne traite pas de la question de l'éducation : « The original Constitution does not mention education. Neither does the Fourteenth Amendment nor any other amendment. » (lignes 16-17).
 - La Cour suprême fait une interprétation partisane du 14^{ème} amendement : « a trend in the Federal Judiciary undertaking to legislate... » ligne 13, « The Supreme Court... undertook to exercise their naked judicial power and substituted their personal political and social ideas for the established law of the land » (lignes 48-49).
 - La Cour suprême contrevient au dixième amendement de la Constitution avec *Brown* : « and to encroach upon the reserved rights of the States and the people » (ligne 14), « We decry the Supreme Court's encroachments on rights reserved to the States and to the people » (ligne 61). Le dixième amendement n'est pas nommé expressément, mais il était nécessaire de l'identifier ici.
 - Ce faisant, la Cour suprême met en danger l'équilibre des pouvoirs (*checks and balances*) : la Constitution américaine prévoit que chaque branche (législatif, exécutif, judiciaire) ait un contrôle sur les autres branches. (« Though there has been no constitutional amendment or Act of Congress... undertook to exercise their naked judicial power », lignes 46-49).
 - La Cour suprême a déjà interprété le 14^{ème} amendement dans plusieurs arrêts, notamment *Plessy v. Ferguson* en 1896 (lignes 35 à 37). En 1892, Homer Plessy, « d'ascendance mêlée », enfreint une loi de Louisiane de 1890 qui institue la ségrégation dans les trains afin de la faire invalider. Il s'installe dans une voiture réservée aux blancs, refuse d'obéir au contrôleur qui lui demande de se déplacer, est expulsé du train puis arrêté. L'affaire est portée devant les tribunaux, puis devant la Cour suprême de Louisiane, et enfin devant la Cour suprême des États-Unis, qui déclare la ségrégation légale avec le principe « separate but equal ». Dans *Plessy v. Ferguson*, la Cour suprême a interprété le 14^{ème} amendement comme ne traitant pas de la question de l'« égalité sociale », ce qui signifie que la Cour suprême décide que la ségrégation est constitutionnelle.
- ⇒ Le Manifeste reprend précisément cet argument de la Cour suprême : la question de l'éducation n'est pas traitée dans la Constitution, donc c'est aux États de décider eux-mêmes.

c) *Des failles dans l'argumentation sudiste*

- Le Manifeste élude le fait que le rôle de la Cour suprême est d'interpréter la Constitution, donc d'interpréter les amendements, et qu'elle peut revenir sur des interprétations antérieures ou des arrêts antérieurs. Elle est donc, par la Constitution, seule autorisée à renverser l'arrêt *Plessy v. Ferguson*.
- Le Manifeste exprime la volonté des sénateurs et représentants de renverser l'arrêt *Brown* par tout moyen légal : « We pledge ourselves to use all lawful means to bring about a reversal of this decision which is contrary to the Constitution » (lignes 72-73) et exprime son soutien pour la doctrine de résistance massive : « we commend the motives of those States which have declared the intention to resist forced integration by any lawful means » (lignes 63-64). Or le Congrès, ou les sénateurs et représentants du Sud, ne peuvent renverser une décision de la Cour suprême, autorité suprême de l'interprétation de la loi. En encourageant la résistance massive des États, le Manifeste suggère de ne pas respecter l'équilibre des pouvoirs mis en œuvre par la Constitution, tout en accusant la Cour suprême elle-même de ne pas respecter la Constitution.

2. Expressing the South's general opposition to the Civil Rights movement

a) *Le Nord oublie les valeurs de la Constitution américaine*

Selon les rédacteurs du Manifeste, le Sud ne fait que respecter des traditions que le Nord ainsi que la Cour suprême avaient eux-mêmes mises en place et qu'ils ont oubliées. Le texte met l'accent sur un Sud de tradition et de stabilité (lignes 43-44 et 51-52), et cherche à démontrer que le Sud n'a pas été seul à établir la ségrégation raciale : par exemple lignes 20 à 22, 28-29, 30 à 34, notant avec ironie que les amendements à la Constitution et les arrêts de la Cour suprême ont pour origine des États du Nord. Le Manifeste contredit cette rhétorique par endroits car il est cependant noté que ces États du Nord ont pu choisir de déségréguer leurs écoles, et que la décision *Brown* affecte en réalité le Sud : « creating chaos and confusion in the States principally affected » (ligne 51).

De plus il n'est pas tout à fait exact que les arrêts de la Cour suprême sur la ségrégation ont pour origine le Nord, car *Plessy* débute en Louisiane, et *Lum v. Rice*, cité ligne 39, est à l'origine une affaire judiciaire du Mississippi, mais cela n'est évidemment pas dit. Le but du Manifeste est de mettre en place l'image d'un Sud rationnel, logique, qui ne laisse pas de place à la violence raciale et raciste, contrairement à ce qui peut être écrit dans les journaux de l'époque, et cherche simplement à sauvegarder ses traditions, garanties par la Constitution.

b) La Cour suprême fait preuve d'activisme judiciaire

La Cour suprême est accusée d'activisme judiciaire (*judicial activism*) par les rédacteurs du Manifeste. Cela apparaît particulièrement clairement aux lignes 46 à 49 : « Though there has been no constitutional amendment or Act of Congress changing this established legal principle almost a century old, the Supreme Court of the United States, with no legal basis for such action, undertook to exercise their naked judicial power and substituted their personal political and social ideas for the established law of the land. » Les rédacteurs du Manifeste accusent clairement la Cour de céder à des pressions politiques et partisans en son sein. C'est en particulier Earl Warren, le *Chief Justice*, qui est visé ici : il n'est pas nommé dans le Manifeste mais il est vu par les Sudistes comme le principal instigateur de *Brown*, et est accusé par eux de céder à l'influence des communistes. À Warren, les Sudistes opposent « the Supreme Court speaking through Chief Justice Taft, a former President of the United States, [who] unanimously declared... » (lignes 38-39). Le parallèle est d'autant plus clair que l'arrêt *Brown*, comme *Lum v. Rice* (la Cour suprême décide que la ségrégation dans les écoles est constitutionnelle dans le cas d'un étudiant américain d'origine chinoise forcé d'étudier dans une école pour étudiants de couleur dans le Mississippi), est décidé à l'unanimité de la Cour, ce qui n'était pas le cas de *Plessy*. Cette accusation des hommes politiques sudistes d'un gouvernement fédéral influencé par des forces externes, et notamment par le communisme, est un élément récurrent de la rhétorique anti-droits civiques.

c) Des passions externes au Sud

Selon le Manifeste, la décision de la Cour suprême résulte de passions et d'agitation externes au Sud (« against the dangers of temporary popular passion or the personal predilections of public office holders », lignes 10 et 11). À plusieurs reprises dans la dernière partie du texte, les rédacteurs mentionnent des « outside agitators » (ligne 55), « outside meddlers » (ligne 59), « the agitators and trouble-makers invading our States » (ligne 75). Ces termes se réfèrent à la NAACP principalement, aux avocats de la NAACP dont Thurgood Marshall, originaire de Baltimore, ainsi qu'à Martin Luther King, un des instigateurs du boycott des bus à Montgomery en décembre 1955, et qui a fait ses études à Boston. La dénomination « outside » fait donc essentiellement référence au fait que les idées antiségrégationnistes viennent (selon les rédacteurs) du Nord et non du Sud. Il est à noter que les abolitionnistes avant et pendant la guerre de Sécession étaient également taxés d'« outside agitators » par les Sudistes.

En effet, si le Manifeste évite en grande partie la rhétorique Jim Crow pour lui substituer une rhétorique « constitutionnelle », il reste quelques éléments dans le texte indiquant le parti pris de ses rédacteurs, notamment des lignes 50 à 54. Les phrases « the amicable relations between the white and negro races that have been created through 90 years of patient effort by the good people of both races » et « where there has previously been heretofore friendship and understanding » rappellent fortement la rhétorique Jim Crow, qui nie les conditions économiques, sociales, politiques déplorables des citoyens africains-américains dans le Sud depuis la Reconstruction jusqu'en 1956, conditions qui ne sont certainement pas celles des citoyens américains blancs. Il est clair que selon les rédacteurs du Manifeste, les lois Jim Crow sont à la fois l'outil et l'expression de l'harmonie raciale dans le Sud.

3. A rallying cry for Southern whites, an electoral force to be reckoned with

a) L'appel à la non-violence et à l'unité du Sud

Le Manifeste fait expressément appel à la fin à la non-violence des habitants des États du Sud, dans le tout dernier paragraphe : « « we appeal to our people not to be provoked by the agitators and trouble-makers invading our States and to scrupulously refrain from disorder and lawless acts. »

Les mois qui précèdent la signature du Manifeste sont le théâtre de grandes violences dans le Sud. Le lynchage d'Emmett Till en 1955 propulse le Sud et la pratique violente du lynchage sur la scène nationale, voire internationale. Une bombe est posée devant la maison de King le 30 janvier 1956, ainsi que devant celle de Ralph Abernathy, et devant quatre églises. En février 1956, soit un mois avant la signature du Manifeste, ont lieu des émeutes étudiantes à l'université d'Alabama lorsque Autherine Lucy s'inscrit pour suivre des cours à l'université.

Le Manifeste prend soin de démontrer que le Sud n'est pas le Sud de la violence, qu'il s'agit de faits isolés, en réaction seulement à des provocations externes, et qu'en réalité les Sudistes sont raisonnables et que les valeurs des États-Unis sont chères à leur cœur. Les appels au respect de la Constitution sont multipliés, il est également fait allusion à la Déclaration d'Indépendance ligne 55 « without regard to the consent of the governed ». Il s'agit de rassurer le peuple américain dans son ensemble, car les récits et images de violence (par exemple la couverture de *Life* avec la photographie du cercueil d'Emmett Till) ont des conséquences négatives sur la capacité des Sudistes à convaincre, notamment au Congrès, ainsi que de faire se rejoindre les deux ailes du parti démocrate.

b) Pressions sur le parti démocrate

La liste des signataires (presque tous les représentants et sénateurs des États du Sud) démontre qu'il y a eu, avec le Manifeste, un gros effort effectué pour que le Sud affiche un front solide, presque unanime face à l'unanimité de la Cour suprême avec l'arrêt *Brown*. D'autre part, le Manifeste est rédigé pour que les Américains du Nord puissent comprendre le point de vue des États du Sud, avec des arguments constitutionnels.

Le Manifeste a été reproduit dans la presse, et est rédigé non pour rendre le Sud moins ségrégationniste, mais pour rendre le Nord moins intégrationniste. Une des visées clairement exprimées est de mettre un frein à, voire d'annuler l'arrêt *Brown*, en faisant appel à l'opinion publique pour influencer le gouvernement fédéral et notamment la Cour suprême. Le Manifeste ouvre ainsi la voie à un ralentissement de la législation sur les droits civiques.

À la veille des primaires démocrates et de l'élection présidentielle, où le parti démocrate cherche à battre le président républicain sortant Eisenhower et à conserver sa majorité au Congrès, il s'agit pour les hommes politiques sudistes de rappeler qu'ils ont le pouvoir d'affaiblir fortement le parti démocrate, soit avec le *States'rights party*, soit en se tournant vers le parti républicain. Le Manifeste est un avertissement sérieux à la frange progressiste du parti démocrate : les signataires rappellent que, bien qu'étant une minorité, ils ont l'appui d'une partie significative de l'électorat américain (« Even though we constitute a minority in the present Congress, we have full faith that a majority of the American people believe in the dual system of government... », lignes 68-70). Si sécession il peut y avoir (car la doctrine des *states' rights* était avancée par les États du Sud avant la guerre de Sécession), c'est bien celle de la frange sudiste du parti démocrate.

c) Un Manifeste qui n'est cependant pas signé à l'unanimité des sudistes

Deux sénateurs du Tennessee ne signent pas : Estes Kefauver et Albert Gore Sr. Estes Kefauver est candidat à la primaire démocrate, signer le document signifierait s'aliéner l'aile progressiste du parti. Albert Gore, deuxième sénateur du Tennessee, ne signe pas non plus, par conviction personnelle, voyant dans le Manifeste un appel dangereux à la sécession des États du Sud (il a cependant également des ambitions politiques).

Lyndon B. Johnson, en tant que *Senate Majority Leader*, ne signera pas non plus : officiellement, le document ne lui fut jamais présenté pour signature. Officieusement, Johnson avait dès 1956 des ambitions présidentielles.

L'existence de non-signataires, certes peu nombreux, démontre que l'unité du Sud face au mouvement des droits civiques se fissure peu à peu, bien que le Manifeste semble la mettre en avant et prétende rejeter unanimement *Brown*.

Conclusion

La conclusion donne l'occasion aux candidats d'ouvrir leur développement sur ce qui suit le document à l'étude. Dans le cas présent, le Manifeste a précédé, ou annoncé, un durcissement de la révolte dans le Sud. Il fallut près d'une décennie pour que *Brown* soit appliqué dans le Sud. Les candidats pouvaient citer :

- En 1957 : l'envoi de l'armée fédérale par Eisenhower à Little Rock, Arkansas, pour empêcher les émeutes suite à l'intégration des *Little Rock Nine*.
- Le fait qu'il y a eu plus de 200 lois anti-*Brown* votées dans le Sud dans les années qui ont suivi la lecture du Manifeste au Congrès.
- En 1963, le discours de George Wallace, « Stand in the Schoolhouse Door ».

Conseils de rédaction

Clarté de la copie

La clarté du propos et le souci d'être parfaitement compris sont deux qualités essentielles du métier d'enseignant. Les candidats doivent s'attacher à rendre la copie la plus lisible et claire possible. Ainsi, il faut veiller à bien détacher l'introduction et la conclusion du développement, qui doit être structuré en parties bien distinctes, la séparation entre les parties étant matérialisée par des sauts de ligne. Les paragraphes de transition séparés des parties du développement peuvent gêner la lecture, et à ce titre il serait préférable de les rattacher à la partie qui précède, afin de faire apparaître la structure de la copie plus nettement. La problématique et le plan doivent être annoncés en fin d'introduction, il serait souhaitable que cette annonce soit la plus lisible possible afin que le lecteur puisse identifier rapidement la structure du développement. Les repérages effectués dans le document s'accompagnent de références précises, sous la forme de citations tirées du document, accompagnées systématiquement des numéros de ligne.

Points de vigilance

- Les candidats devraient absolument se garder de considérations personnelles ou de jugements de valeur dans la copie. Les jugements de valeur n'ont pas leur place dans une copie de concours.
- Les connaissances les plus pertinentes doivent être sélectionnées pour analyser le document, afin d'éviter de délayer le propos dans des considérations éloignées du document. Le jury tient à rappeler que les meilleures copies ne sont pas les plus longues, mais celles qui se sont attelées à l'analyse précise du document et ont fait preuve d'une méthode d'analyse solide.
- Le document doit être l'objet principal de l'étude, il ne peut être un prétexte à un exposé sur le mouvement des droits civiques, par exemple.
- La maîtrise de la langue est importante, et elle recouvre des enjeux civilisationnels importants. Plusieurs copies ont ainsi mentionné « The War of Secession », alors qu'elles auraient dû écrire « The Civil War ». Les candidats devraient s'attacher à écrire dans une langue simple, claire, correcte.

Pour conclure, le jury a apprécié de lire plusieurs copies dans lesquelles les candidats ont su mettre en valeur et utiliser à bon escient leurs connaissances étendues de la civilisation américaine.

Claire Dutriaux, Sorbonne Université

2.2.2. Deuxième partie : exercice de linguistique

Sujet de civilisation : Les formes en -EN

La consigne est tout à fait similaire à celle qui concerne l'exercice portant sur le sujet de littérature et ne sera pas répétée ici. Elle invite à une classification des occurrences apparaissant entre les l. 42 et 71 et à des analyses fines des occurrences. Le texte ne doit jamais être perdu de vue. Les candidats trouveront également dans le corrigé du sujet de littérature des conseils méthodologiques à suivre pour tout type de sujet.

Ce rapport comporte, à l'attention des futurs candidats, des rappels généraux qui n'étaient pas attendus dans le traitement du sujet.

Il faut rappeler tout d'abord que -EN est le marqueur du participe passé. On retrouve le participe passé dans plusieurs formes, verbales ou non. Les formes verbales contenant un participe passé sont celles du *perfect* (*present perfect*, *past perfect* et infinitif parfait, après les modaux : *you should have answered*) et celles que l'on rencontre dans les énoncés à la voix passive. Parmi les formes non verbales, on retrouve les adjectifs formés à partir de participes passés (*interested*, *determined*) ainsi que certaines nominalisations (participes passés nominalisés : *a has-been*). La partie du texte à étudier contenait six occurrences de *present perfect*, de nombreux passifs (elliptiques ou non), des adjectifs en -EN (dont 7 en position prénominale) et un cas de nominalisation (*the governed*, l. 55).

Le prétérite ne fait pas partie des formes en -EN, son marqueur étant -ED. Le candidat ne devait donc pas étudier les occurrences de prétérite. Une autre forme à exclure était *naked* (l. 48), dont l'origine n'est pas verbale (le verbe *nake* a bien existé au milieu du XIV^{ème} siècle, mais c'est en réalité lui qui provient de l'adjectif, et non l'inverse). Rappelons que la terminaison de cet adjectif se prononce /ɪd/. Quant à *hatred* (l. 53), il provient bien du verbe *hate*, mais ce n'est pas par l'adjonction du suffixe de participe passé -EN, mais par celle d'un suffixe rare, *-red*, qui indique l'état. Il n'était donc pas non plus pertinent pour le commentaire.

Le sujet invitait à se poser la question, à travers la diversité des types d'emplois, des points communs aux diverses formes en -EN. Un début de réflexion sur la valeur fondamentale du marqueur -EN était le minimum attendu.

Voici quelques écueils trouvés dans les copies :

- Traitement partiel du sujet (uniquement le passif ou Have + -EN)
- Confusion entre -ED (prétérite) et -EN
- Absence de micro-analyses
- Absence de problématique ou problématique trop limitée (parler uniquement de la présence ou l'absence de l'agent pour le passif ; de la différence entre adjectif en -EN et verbe au participe passé ; d'aspects syntaxiques pour le passif elliptique ; de l'opposition entre HAVE / -EN et le prétérite -ED)

Introduction

Le *Southern Manifesto*, écrit en mars 1956 dans un contexte politique électoral, décrit la décision de la Cour suprême dans l'affaire *Brown v. Board of Education* et tente de préserver l'autonomie menacée des États en matière d'éducation – et donc le choix possible de la ségrégation. Nous verrons comment l'emploi de formes en -EN participe à l'argumentation générale du texte⁶.

La caractéristique commune aux différentes formes en -EN est la notion d'accompli. Le procès est vu de manière rétrospective, comme parvenu à son terme. Ce à quoi l'énonciateur s'intéresse n'est donc pas le procès lui-même dans son déroulement, mais l'état résultant. On retrouve cette valeur à la fois dans le *perfect* et le passif, ainsi que dans les adjectifs formés sur des participes passés ainsi que les adjectifs substantivés de même type. Il existe ici tout un gradient allant des formes verbales aux formes nominales et ayant pour propriété commune le marqueur -EN. Certes, le texte ne comportait qu'un exemple du dernier cas, mais il convenait de ne pas le passer sous silence, car il s'inscrivait naturellement dans ce continuum.

Même si le procès est marqué comme accompli par le marqueur -EN, cela ne veut pas dire que sa validation soit effective. Il peut en effet y avoir un travail sur la relation prédicative et l'accompli peut être nié (par la négation : *the States and the people who are not directly affected* [l. 65] ; *unwarranted* [l. 50]) ou encore placé dans un cadre virtuel (injonction : *we... will demand... that... be made secure* [l. 70-71] ; hypothèse : *If done* [l. 56] ; modalité déontique : *parents should not be deprived* [l. 44] – ici combinée avec la négation).

Nous considérerons dans un premier temps la notion d'accompli dans le groupe verbal (*perfect* et passif) avant de passer au gradient entre verbe, adjectif et nom sur l'axe représenté par -EN.

1) La notion d'accompli dans le groupe verbal

a) HAVE + -EN : accompli et différenciation

HAVE +-EN correspond à l'aspect dit accompli, ou perfectif. Il combine le marqueur de localisation HAVE, qui indique une différenciation (par opposition au marqueur BE d'identification) et le marqueur -EN, qui indique l'accompli. La combinaison des deux marqueurs implique une différenciation entre le repère-point de vue (le présent de l'énonciation T0 s'il s'agit du *present perfect*) et le moment du procès exprimé par le verbe (T-1).

Le *present perfect*, dont nous trouvons six occurrences dans le texte à commenter, combine un marqueur de présent (porté par l'auxiliaire HAVE) et un marqueur temporel exprimant le passé (-EN) pour établir un lien entre T0 et le moment T-1 de l'évènement ou de l'état exprimé par le verbe au participe passé.

Dans *Though there has been no constitutional amendment or Act of Congress changing this established legal principle...* (l. 46), le rôle du *present perfect* est d'établir un lien de type temporel : il marque la continuité temporelle jusqu'en T0 (moment où le Manifeste est lu) des états, ici à la forme négative, <*there / be no constitutional amendment*> et <*there / be no Act of Congress...*>. L'énoncé est compatible avec un marqueur de continuité temporelle tel que *up to now*. C'est un équivalent sémantique (*heretofore*) que l'on retrouve l. 54 avec une autre occurrence de *present perfect* (*there has been*) qui a cette même valeur de continuité temporelle : (*It has planted hatred and suspicion where*) *there has been heretofore friendship and understanding*. Deux occurrences de *present perfect* se répondent dans cet énoncé en opposant deux états de fait : *hatred and suspicion*, plus récent, d'une part, et *friendship and understanding*, plus ancien, d'autre

⁶ Note : Le Manifeste a été rédigé par plusieurs sénateurs et représentants sudistes, mais nous utiliserons par moments le terme « énonciateur » au singulier pour référer à l'ensemble des rédacteurs qui constitue l'origine énonciative des repérages.

part. La première occurrence de *present perfect* (*has planted*) a une valeur de bilan. Pour les auteurs du Manifeste, la haine et le soupçon sont en passe de remplacer l'amitié et la compréhension puisqu'ils ont été introduits (*planted*) par la décision de la Cour. Il est à noter que le deuxième verbe (*be*) est au *present perfect* et non au *past perfect* (*where there had been friendship and understanding*). Ce dernier aurait signifié que *friendship and understanding* faisaient désormais partie du passé, la marque du prétérite sur *have* indiquant une rupture avec T0. Les auteurs entendaient montrer au contraire qu'il fallait résister pour pouvoir conserver l'amitié et la compréhension qui existait encore entre les Blancs et les Noirs.

On retrouve la valeur de bilan du *present perfect* l. 69-70 (*the dual system of government which has enabled us to achieve our greatness*), où l'énonciateur insiste sur la force actuelle des États-Unis, sur la grandeur qui fait le lien entre passé et présent, entre les traditions et la situation actuelle. Un prétérite simple (*the dual system of government which enabled us to achieve our greatness*) aurait renvoyé à un événement perçu de façon globale, comme un point dans le passé, en rupture avec T0, alors qu'ici l'énonciateur met en avant ce qui est le cas au moment de l'énonciation en reléguant au second plan l'aspect chronologique.

b) Le passif : accompli et état résultant

La voix ou diathèse passive est traditionnellement analysée comme une simple transformation syntaxique (un remaniement de la voix active). Les arguments du verbe restent en effet identiques entre les deux voix, la différence résidant au niveau morphosyntaxique en une inversion des constituants (le complément d'objet de la voix active devient le sujet de la voix passive et le sujet devient le complément d'agent) et l'ajout des marques du passif (BE + -EN) sur le verbe. La valeur de vérité reste la même entre un énoncé au passif et son correspondant à l'actif (si l'un est vrai, l'autre l'est également). De nombreux linguistes se sont penchés sur les limites de cette analyse. Une problématique intéressante parmi d'autres est celle de l'emploi du passif. S'il existe deux formes avec une structure argumentale identique et une même valeur de vérité, c'est qu'elles sont employées à des fins différentes. La notion de thématization devient ici fondamentale. Une autre problématique (liée à la précédente) qui pouvait être traitée et qui a été perçue par certains candidats est celle de l'effacement ou non du complément d'agent. Une troisième problématique, qui rejoint le point suivant (le gradient entre verbe et adjectif / nom), est la réduction de l'auxiliaire du passif dans les relatives elliptiques. Les exemples étant nombreux dans le texte, il était bon que les candidats consacrent une sous-partie à cette question. Ces différentes problématiques sont abordées dans les grandes lignes ci-dessous.

- Passif et accompli

Dans le passif, -EN conserve sa valeur fondamentale d'accompli. Un procès est présenté comme effectué, et le locuteur se penche plus sur l'état résultant (c'est-à-dire qui résulte de l'accomplissement de ce procès). L'agent étant souvent absent, et le verbe BE parfois élidé – ce qui efface toute temporalité – le passif s'accompagne d'une perte de précision qui permet à l'énonciateur de se concentrer sur l'état résultant.

Le sémantisme d'accompli est très clair avec un verbe comme *done* (l. 56), même si dans le texte ce verbe est placé dans un contexte hypothétique (*if*) : *if done* se paraphrase par « si l'action est effectuée / accomplie » (dans ce cas-là, il y a des conséquences néfastes). De même avec *created* (l. 59) : *the explosive and dangerous condition created by this decision* : le participe passé implique que le procès *create* est arrivé à son terme. La situation dangereuse est désormais dans l'état *created* qui résulte de l'accomplissement de ce procès. Dans *parents should not be deprived... of their rights* (l. 44-45), ce que dit l'énonciateur, c'est que les parents ne devraient pas se retrouver dans l'état *deprived* suite à une action du gouvernement qui serait de priver les parents de ces droits. Nous sommes bien dans l'état résultant. La notion d'accompli est moins évidente, mais non moins présente, dans des cas comme *involved* (l. 66). Même si le verbe *to involve* existe, il est plus difficile de reconstruire un agent et par conséquent d'envisager le procès à l'origine de l'état *involved*, mais c'est toujours la notion d'état résultant d'un procès qui est exprimée par -EN.

- Les emplois du passif

Le passif est un moyen pour l'énonciateur de prendre pour point de départ de l'énoncé non pas la source (l'agent) – comme c'est le cas à l'actif, par exemple dans *[This unwarranted exercise of power] has planted hatred and suspicion* l. 53 –, mais le but (le patient). Ce dernier peut être le détractaire (*the States principally affected* l. 51) ou le bénéficiaire (*the rights reserved to the States* l. 61). À la ligne 44 (*parents should not be deprived by the government of their right to direct the lives and education of their own children*), le passif permet à l'énonciateur de réaffirmer des principes moraux (*cf. should*) en thématizing le groupe de personnes auxquelles s'appliquent ces principes (*parents*). Les droits inaliénables des parents sont mis en exergue plutôt que les agissements du gouvernement, ce qui donne plus de poids à l'argumentation en la rendant plus objective. L'agent étant malgré tout mentionné (*by the government*), il est focalisé, ce qui permet à l'énonciateur de rappeler indirectement l'instance vers laquelle son discours est orienté et qui devrait être garante de ces droits.

Il est intéressant de se pencher sur le cas particulier de la ligne 70-71 : *[We] demand that the rights of the States and of the people be made secure against judicial encroachment*. Ici, l'énonciateur aurait pu écrire simplement *We demand that the rights be secure*, sans structure passive ni verbe *make*. L'emploi de *make* au passif implique doublement un agent, par la présence de *make* d'une part, qui a un sens fondamentalement causatif, et par le passif d'autre part, qui implique un agent ici effacé. Les auteurs du Manifeste ne demandent pas simplement que les États aient des droits, mais que la protection de ces droits soit garantie par le gouvernement (*the government should make the rights secure*). La structure en *make* + passif permet du reste de construire explicitement une différenciation entre un « avant » (*the rights are not secure*) et un « après » (*the rights are secure*).

Dans le cas des relatives, le choix de la diathèse peut être dicté par l'antécédent. Ainsi, dans *It is destroying the amicable relations... that have been created... by the good people of both races* (ll. 51-53), l'antécédent du pronom relatif *that* est *the amicable relations* (COD de *destroy*). La voix active n'est pas agrammaticale (*the amicable relations... that the good people of both races have created...*) mais oblige à prendre un nouveau point de départ pour la relation prédicative subordonnée et modifie la thématization. L'énonciateur entend bien continuer à parler de *amicable relations*, et non de *the good people*. Le choix de la voix passive renforce ainsi la cohésion textuelle. Il en est de même dans les ll. 59-60, où la relative est elliptique : *With the gravest concern for the explosive and dangerous condition (which has been) created by this decision and inflamed by outside meddlers*. Le passage à l'actif perdrait beaucoup en cohésion discursive (*the explosive and dangerous condition that this decision created and that outside meddlers inflamed*) et alourdirait la phrase, puisque l'ellipse ne serait plus possible. C'est bien encore une fois l'antécédent *the explosive and dangerous condition* qui fait l'objet du discours et demeure le sujet du passif ainsi que le centre organisateur de l'énoncé et de la relation prédicative. De même encore, l. 65 (*We appeal to the States and the people who are not directly affected by these decisions...*).

- Les passifs elliptiques

Les passifs elliptiques sont nombreux dans le texte. Ils proviennent la plupart du temps de la réduction d'une proposition relative, qu'elle soit restrictive ou appositive. Le pronom relatif sujet de même que l'auxiliaire BE conjugué sont ainsi éliminés, comme dans l'exemple mentionné ci-dessus (l. 59-60 *the condition created by this decision*) qui correspond à une relative restrictive. Dans *this interpretation, restated time and again* (l. 42), le segment contenant le participe passé peut être analysé comme une relative appositive réduite.

Une autre structure qui permet l'effacement de BE et du sujet est la proposition circonstancielle de condition, dont nous trouvons un exemple l. 56 : *If done, this is certain to destroy...* L'effacement du sujet est possible d'une part car ce dernier est anaphorique et renvoie à *immediate and revolutionary changes* dans la phrase précédente, et d'autre part parce qu'il est co-référent au sujet de la principale, qui reprend lui-même cet antécédent au travers du pronom de reprise *this*.

L'effacement de BE évite à l'énonciateur d'utiliser un temps, accompagné ou non d'un aspect. Si nous cherchons à reconstruire un exemple comme *This interpretation, restated time and again* (l. 42), nous avons plusieurs possibilités : *This interpretation, which is restated* (qui ancrerait le procès dans un présent général) ; *This interpretation, which has been restated* (qui émettrait un bilan en T0 et souligne une continuité temporelle) ; *This interpretation, which was restated* (qui renverrait le procès à du révolu en rupture avec T0 mais s'accorderait avec le prétérite sur les verbes principaux *became... and confirmed*).

Une relative peut être réduite au simple participe passé (parfois accompagné d'un adverbe). Dans ce cas, on s'approche d'un changement de nature de l'élément au participe passé. Ce dernier peut rester en position postnominale (*the constitutional principles involved*, l. 66) ou bien passer en position prénominale (*established law*, l. 62) et, dans ce cas-là, perdre la plupart de ses caractéristiques verbales, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

2) Du verbe à l'adjectif et au nom

- Propriétés verbales et adjectivales

Comme mentionné dans l'introduction, il existe un gradient ayant pour axe le morphème -EN, marqueur d'accompli, et qui va des formes verbales aux formes nominales, en passant par les adjectifs. Les adjectifs formés sur un participe passé, même s'ils sont statifs, expriment malgré tout un procès dynamique désigné par le verbe à l'origine de leur formation. Dans *When I came back, I noticed that the branch was broken* (= *the branch was in the state « broken »*), l'adjectif participial *broken* indique un état, mais cet état résulte de l'action *break*, effectuée par un agent non mentionné. Les adjectifs au participe passé expriment donc un état résultant, et présentent à nouveau la valeur fondamentale d'accompli.

Les adjectifs se rapportent à un nom, qu'ils servent à qualifier. Plusieurs critères morphosyntaxiques, que nous rappellerons ci-dessous, permettent de les reconnaître pour les distinguer de verbes au participe

passé. Les adjectifs peuvent occuper plusieurs positions syntaxiques : prénominale (épithètes), postnominale (apposés) et attributive (attribut du sujet et de l'objet). En position attributive, à la suite du verbe *be*, les adjectifs formés sur un participe passé (parfois appelés *participial adjectives*) peuvent être confondus avec des verbes au participe passé dans une structure passive, qui emploie également *be*. Il en va de même lorsque l'on peut supposer un BE effacé (dans les relatives elliptiques, par exemple). Plusieurs degrés peuvent être distingués entre l'adjectif et le verbe.

Pour rappel, les principales propriétés morphosyntaxiques de type adjectival sont les suivantes (les deux premières ne concernent que les adjectifs de type gradable) :

- la possibilité de l'intensification par des adverbes comme VERY / TOO
- la possibilité d'avoir un comparatif ou un superlatif
- la possibilité de la coordination avec un adjectif ordinaire
- la possibilité d'apparaître après d'autres copules que BE (comme SEEM ou BECOME)
- la possibilité d'apparaître en position épithète
- la possibilité de comporter un préfixe négatif (*un-*)

Ces propriétés sont pour la plupart liées au sémantisme statif de l'adjectif.

Quant aux propriétés verbales, qui reflètent le caractère dynamique du procès, elles correspondent à :

- l'intensification par l'adverbe MUCH
- la possibilité de combinaison avec un ou plusieurs aspects (HAVE + -EN, BE + -ING)
- la possibilité de remplacer BE par GET
- la possibilité de retrouver l'actif correspondant

Tous ces critères ne sont pas toujours utilisables ou absolus pour distinguer entre verbes au participe passé et adjectifs. Le candidat doit sélectionner les critères les plus pertinents par rapport à l'occurrence envisagée. Ajoutons à ces critères la question du complément d'agent. Sa présence indique normalement que l'élément au participe passé est de nature verbale. Il correspond en effet au sujet de l'actif. Mais il existe des catégories adjectivales (par exemple *tired*) malgré tout compatibles avec des compléments en *by* (*He didn't seem tired by the long walk*).

L'occurrence *created* de la ligne 52 (*the amicable relations...that have been created... by the good people*) est un cas prototypique de forme verbale à sens passif, comme indiqué par la présence du *present perfect*, par le complément d'agent et la possibilité de reconstituer la phrase active (*the good people have created the amicable relations...*). L'emploi de *get* avec ce participe passé est également possible, quoique dans un contexte particulier (*I know when it was created, but I haven't found out how it got created*). À l'opposé, nous trouvons l'occurrence *unwarranted* (l. 50), occurrence prototypique d'adjectif : sa position prénominale (épithète) ainsi que la présence du préfixe négatif (*un-*) ne laisse aucun doute à ce sujet, le verbe **to unwarrant* n'existant pas.

- Des formes verbales aux formes adjectivales

Nous prendrons pour illustration du gradient entre formes verbales et formes adjectivales deux termes apparaissant sous deux statuts différents dans le texte : *reserved* et *affected*. Dans *the States and the people who are not directly affected by these decisions* (l. 65), *affected* est une forme verbale (participe passé à sens passif) qui pourrait être modifiée par *much* (*the people who are not much affected*) et accompagnée d'un *perfect* (*the people who have been affected*). BE peut être remplacé par GOT (*the people who got affected*) et il est possible de rétablir l'actif correspondant (*these decisions affect the people*). *Affected* a ici toutes les caractéristiques verbales.

Dans *[It] is creating chaos and confusion in the States principally affected* (l. 51), *affected* acquiert un statut intermédiaire, en position postnominale qui suppose la réduction d'une relative (*the States which are principally affected*). L'absence de complément d'agent ici pousse *affected* vers le pôle adjectival, même si l'on peut encore trouver un *perfect* (dès lors que l'on rétablit la relative : *the States which have been principally affected*) et GOT (*the States which got affected*). Mais SEEM est également substituable à BE (*the States which seemed principally affected*). *Affected* peut être modifié par un superlatif : *the States which are most affected*. Sans l'adverbe *principally*, *affected* pourrait se retrouver en position prénominale (en

fonction épithète), auquel cas il deviendrait sans ambiguïté un adjectif : *It is creating chaos and confusion in the affected States*. L'adjectif en position épithète et la relative réduite ne sont pas sans affinités. L'adjectif renvoie ici à l'état *affected* résultant du procès *affect*. Nous retrouvons ce gradient avec *reserved*. La première occurrence se trouve dans une relative réduite (*the Supreme Court's encroachments on rights reserved to the States and to the people* l. 60 = *rights which are reserved*). Dans cette position, l'élément en -EN peut être un verbe au participe passé ou un adjectif. Il est difficile de trouver un actif correspondant car l'agent est difficilement reconstituable (le gouvernement ? la Constitution ?). Le terme n'étant pas gradable, le critère d'intensification et la possibilité de mettre l'élément au superlatif/comparatif si c'est un adjectif ne fonctionnent pas. Le remplacement de BE par GOT ou SEEM/BECOME ne va pas de soi non plus, bien que SEEM paraisse plus acceptable (*??the rights that got reserved ; ? the rights that seem reserved to the States*). L'ajout d'un aspect est agrammatical (*the rights which have been reserved to the States*) mais ceci renvoie à un procès dynamique impliquant un agent, ce qui n'est certainement pas le but recherché ici par l'énonciateur. *Reserved* est employé plutôt en tant qu'adjectif pour son sémantisme d'état résultant. Dans *the reserved rights of the States* (l. 70), il n'y a plus aucun doute sur la nature adjectivale de *reserved*, celui-ci ayant une fonction d'épithète.

Involved (l. 66: *the constitutional principles involved*) et *founded* (l. 44 : *It is founded on elemental humanity and common sense*) penchant eux aussi du côté adjectival. Il est difficile de retrouver un agent à l'origine de l'action *involve* ou *found*. Même si *this interpretation* (réfèrent du sujet *it* de *be (founded)*) peut être attribuée à la Cour suprême, on peut douter que la même Cour suprême ait choisi de fonder sa décision sur l'humanité et le bon sens pour trancher sur le cas *Plessy v. Ferguson*. L'humanité et le bon sens ne sont que des arguments des rédacteurs du Manifeste pour soutenir leur cause. Encore une fois, c'est le caractère statique de *founded* qui prime ici, le dynamisme du procès *found* étant effacé. Une indication en est le temps présent sur *be* qui renvoie à un présent général, atemporel (le cas serait différent avec *[this interpretation] was founded on...* où l'on pourrait penser que *founded* renvoie véritablement à un procès parvenu à son terme). Le cas est similaire avec *involved*. C'est encore une fois l'état qui importe, et non le procès à son origine.

- L'adjectif prénominal

Les adjectifs se trouvant de façon non ambiguë en position épithète sont au nombre de quatre dans la partie du texte à étudier. Leur sémantisme est intéressant. Il s'agit de *established* (l. 47, 49, 62), *unwarranted* (l. 50), *forced* (l. 64), et *reserved* (l. 71). *Established* se trouve en combinaison avec les noms *law* et *principles*. C'est encore l'état résultant qui est exprimé ici (*the principles/laws have been established and as a consequence they are now in the state "established"* – on ne doit donc plus y toucher). Ces quatre adjectifs s'opposent deux à deux : *established* et *reserved* d'une part, qui vont dans le sens de la « tradition » revendiquée par les auteurs du Manifeste, et *unwarranted* et *forced* d'autre part, qui servent à décrier les agissements de ceux qui veulent changer ces états de fait (qualifiés de *meddlers*).

- Le participe passé nominalisé

Terminons sur l'unique nom formé sur un participe passé que l'on trouve dans le texte : *the governed* (l. 55). La forme en -EN ici a une valeur passive : *the people who are governed*. On pourrait retrouver *governed* en position épithète (ils serait par conséquent adjectif) : *the governed people*. *The governed* fait partie des adjectifs substantivés. L'article défini a une valeur de fléchage et sert à opposer des catégories sociales (*those who are governed vs. Those who govern*). Ayant un sens passif, le nom possède lui aussi la valeur d'accompli.

Conclusion

Le jury n'attendait pas des candidats qu'ils développent toutes les problématiques évoquées ci-dessus, mais il fallait que chaque partie s'insère harmonieusement dans un tout et que le plan suive un fil conducteur qui pouvait s'appliquer à tous les types d'emplois de -EN (verbe au *perfect* ou au passif, adjectif, nom). Le fil conducteur choisi dans cette proposition de commentaire est la valeur fondamentale de -EN comme marqueur d'accompli.

A la veille du renouvellement du Congrès, à l'heure où il faut gagner l'électorat et convaincre l'aile progressiste du parti démocrate, les références à un passé établi (le terme *established* revient régulièrement), au travers de la mention de la Constitution, des droits réservés aux États et des traditions, constituent des arguments clés dans un discours qui se veut objectif. Les formes en -EN y trouvent naturellement leur place.

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

Le candidat se préparant à cette épreuve du concours pourra consulter avec profit les ouvrages suivants, parmi de nombreux autres :

Bouscaren, J., Chuquet, J., *Grammaire et textes anglais*, Ophrys, 2002.

Dufaye, L., Khalifa, J-C., *L'épreuve de grammaire à l'agrégation d'anglais*, Ellipses, 2006.

Larreya, P., Rivière, C., *Grammaire explicative de l'anglais*, Pearson Education, 2019 (5^{ème} édition).

Lucie Gournay et Laetitia Leonarduzzi, avec l'aide d'Isabelle Gaudy-Campbell, pour la commission de linguistique

3. Épreuves orales d'admission

3.1. Leçon, option A, B ou C

3.1.1. Option A – littérature

Remarques préliminaires :

La leçon est une épreuve de réflexion, de démonstration et d'analyse. Les candidats sont invités à mobiliser leurs connaissances sur une œuvre littéraire au programme afin de construire et de développer une argumentation précise et cohérente, dans une langue riche et correcte, à partir d'un sujet donné. Il s'agit de montrer ici sa capacité d'organisation avec une démonstration claire et solidement argumentée, de problématiser correctement la question, et de mobiliser les outils spécifiques à l'exercice de l'analyse littéraire.

Le plan doit être dynamique et suivre une progression logique : la leçon est une démonstration, et doit répondre à la problématique qui doit être clairement annoncée en introduction. Il est important de hiérarchiser les informations, du plus simple au plus complexe, et de ne pas négliger la conclusion. Un exposé qui « sait où il va » conduit à une conclusion claire, qui enrichit le propos en ouvrant de nouvelles perspectives.

Rappels méthodologiques et conseils :

La première étape est l'**analyse du sujet donné**. Celui-ci peut être notionnel ou citationnel ; les exemples fournis ci-dessous (donnés à la session 2020) ont pour but de vous aider à préparer cette épreuve.

Exemples de sujets notionnels : « Madness in *The Duchess of Malfi* » / « Space(s) in *Self-Portrait in a Convex Mirror* ».

Pour un sujet notionnel, il faut d'abord analyser tous les sens du terme donné. Par exemple, dans « Madness in *The Duchess of Malfi* », le sens premier est bien sûr la folie, la maladie mentale, mais aussi la folie au sens de déraison (qui renvoie à des actions ou des aspirations déraisonnables, farfelues, folles – au sens plus 'excentrique' que 'pathologique'). Ce sujet nous invite donc à envisager ce qui peut s'écarter de la norme : dans la pièce de Webster, cela peut faire penser au fait que la Duchesse, qui est veuve, soit placée dans une position de gouvernement. On peut aussi penser à son remariage, et au déclassement social. Le sujet pouvait aussi renvoyer à une forme de défiance vis-à-vis de l'ordre établi (une société patriarcale). Il s'agissait ici d'envisager non seulement « madness » au sens individuel (les personnages fous, déviants, la lycanthropie de Ferdinand), mais également au sens dramatique (les ressorts dramatiques qui provoquent la folie, comme les figures de cire) et au sens politique. Ce sujet mobilisait également des connaissances sur la société de Webster, et en particulier sur les connaissances médicales de l'époque *Early Modern*, car « madness » renvoie forcément à la théorie des humeurs, à laquelle il est fait allusion plusieurs fois dans la pièce.

Dans le cas de « Space(s) in *Self-Portrait in a Convex Mirror* », il faut tout d'abord noter la possibilité du pluriel, qui invite d'emblée à envisager plusieurs espaces, ou l'espace comme une entité mouvante. Ensuite, il faut s'interroger sur quels espaces s'offrent à nous à la lecture du recueil d'Ashbery : l'espace textuel, l'espace du poème, avec ses strophes, ses enjambements, son dynamisme, l'espace du texte sur la page, mais également l'espace géographique (les lieux convoqués dans le recueil – ville / banlieue / grands espaces américains – l'espace parcouru au cours des errances du sujet, etc.), mais également l'espace au sens de la subjectivité, l'espace du « moi » poétique, l'espace lyrique – ce qui amenait à se pencher sur la question de l'adresse lyrique chez Ashbery.

Exemples de sujets citationnels : « 'How tangled things are' (p. 123) in *Howards End* » ou « 'confidence in distrust' (p. 113) in *The Confidence-Man : His Masquerade* ».

Le traitement de tels sujets nécessite tout d'abord de situer la citation dans son contexte (voir où la citation apparaît dans l'œuvre, à quel moment de l'intrigue, qui prononce cette citation, qu'est-ce que cette citation évoque au moment donné du récit) puis d'en envisager les répercussions dans le reste de l'œuvre. Il faut aussi se livrer à une micro-analyse de la citation elle-même, pour ne pas négliger la dimension stylistique et ancrer d'emblée la leçon dans une analyse littéraire. Ainsi « confidence in distrust » apparaît tout de suite comme un oxymore qui condense à la fois un des termes du titre du roman et un de ses thèmes principaux, la confiance ou l'absence de confiance, la méfiance, voire la défiance. On pouvait ici penser à divers éléments diégétiques comme, par exemple, le nom du bateau (« le Fidèle », et le déguisement auquel il fait référence dans la pièce de Shakespeare à laquelle le nom est emprunté) ou la pancarte « no trust » que l'on trouve au début du roman (et qui fait allusion à la dimension financière, à l'escroquerie). Le sujet nous invitait aussi à réfléchir à la fiction, en particulier à la manipulation à l'œuvre dans la fiction (les fictions du roman, mais également le roman lui-même), ainsi qu'au rapport au « public » à qui l'on présente cette fiction. Bien sûr la dimension théâtrale ne devait pas être oubliée, et il était possible, par exemple, de s'interroger sur l'emploi des costumes, des accessoires scéniques (« props »), du déguisement. On pouvait aussi se pencher sur la question de la rhétorique, du langage, du rapport à l'écrit, aux autres textes (l'intertexte shakespearien, l'intertexte biblique), mais également sur le bestiaire dans l'œuvre (par exemple la figure du serpent, qui revient plusieurs fois).

Principaux écueils rencontrés et conseils méthodologiques :

Tout d'abord rappelons qu'une **bonne connaissance des œuvres au programme est essentielle** pour cette épreuve ; une leçon ne s'improvise pas à partir d'une lecture rapide de l'œuvre, il faut préparer les ouvrages au programme. Le jury a en effet été surpris de se retrouver pour cette session face à des candidats qui n'avaient manifestement pas lu les œuvres ou avaient choisi d'écarter des parties du programme. De même, trop de candidats n'avaient manifestement pas consulté les bibliographies et ne témoignaient que d'une préparation très sommaire. Si l'on ne s'attend pas à ce que toute la bibliographie soit maîtrisée, des lectures critiques sur chaque œuvre sont attendues, ce qui permet d'autant mieux de problématiser les leçons. Trop de candidats semblaient partir du principe que leur bagage académique en tant que docteurs les dispensait de ce travail de préparation rigoureux des ouvrages, ce qui a donné des notes parfois très faibles pour cet exercice.

Un écueil fréquent consiste à **réciter certaines parties du cours ; il s'agit là d'un placage de connaissances** qui n'est pas toujours pertinent pour la question traitée. Pire encore, certains candidats ont cru que la leçon était un exercice d'érudition, visant à plaquer des connaissances de culture générale sur une œuvre mal maîtrisée (voire pas lue), sans véritable analyse du sujet et de ses enjeux. Si le cours et le bagage culturel de chacun sont des outils très précieux, l'exercice ne se limite en aucun cas à cela : il faut savoir mobiliser ces connaissances à bon escient pour venir appuyer une réflexion qui doit avant tout être personnelle.

L'autre écueil malheureusement trop fréquent est **l'absence de problématisation, un plan mécanique qui se borne à une liste** des différents points repérés dans le texte. Rappelons ici que le jury attend pour cette épreuve une analyse personnelle de l'œuvre par le prisme du sujet donné. Un exemple de liste peu heureuse appliquée au sujet « Madness in *The Duchess of Malfi* » a consisté en un exposé dont les parties correspondaient à trois cas – *the madness of Ferdinand, Bosola's melancholy, The Duchess' lust*. Il est évident qu'il n'y a là aucune problématisation, ce qui a été lourdement sanctionné, de même que le simple déroulement d'une liste d'exemples.

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

Il est également attendu des candidats une certaine **maîtrise des termes critiques et des termes spécifiques à l'analyse littéraire** : il est indispensable à ce niveau d'être à l'aise avec les questions de narration, de maîtriser les figures de style, de connaître les termes techniques propres au théâtre et la poésie ; ainsi, une leçon sur Ashbery qui parlerait régulièrement de « narrateur » serait sanctionnée. De même, une leçon sur le même recueil de poésie qui ne prendrait jamais en compte les questions de rythme et de poétique ou la voix lyrique serait incomplète. Rappelons ici que si le terme de « narrateur » est impropre pour désigner le locuteur dans les poèmes, le terme de « persona » n'est pas juste non plus, car « a persona » évoque l'idée d'un rôle, d'un travestissement de la voix, ce qui n'est pas systématiquement le cas en poésie, ou qui tout du moins s'emploie dans un contexte assez spécifique, quand on étudie les masques du sujet. À ces termes peu heureux, on préférera « the speaker », « the lyric I », « the lyric self », « the self » / « le sujet », « le locuteur », « le sujet lyrique », etc.

Rappelons également l'importance des **micro-analyses et micro-lectures**, qui doivent émailler la leçon. Les candidats peuvent ainsi faire la démonstration de leur finesse d'analyse et de leurs qualités littéraires. Il n'est pas rare de voir une leçon peu problématisée « sauvée » par la qualité des micro-lectures, dont on ne saurait négliger l'importance.

Dans la même perspective, **les citations** doivent être pertinentes et doivent toujours être analysées – et non livrées les unes à la suite des autres, dans une série d'exemples de type « dans tel chapitre tel personnage dit ça, puis dans un autre chapitre, tel autre dit ça ».

Quelques remarques enfin sur **la qualité de l'expression** ; il va de soi que pour un concours où l'on recrute de futurs enseignants, une expression et une attitude appropriées sont de mise. Le jury recommande de surveiller les tics de langage de type « heu », « ben », et d'éviter de s'exprimer dans un français trop peu soutenu, voire parfois familier. De même, il faut **soigner la communication** : être toujours clair et intelligible, s'assurer que le débit de parole permet au jury de suivre et de noter problématique et plan, ne pas marmonner ni passer toute la leçon à regarder ses notes, etc. Rappelons ici que le jury demandera systématiquement à voir vos brouillons, et qu'une leçon intégralement rédigée et lue de manière monocorde sera sanctionnée.

Pour clore ce rapport, **voici quelques pistes pour traiter un des sujets citationnels donnés lors de la session 2020, sur *Howards End*, qui reste au programme l'année prochaine**. Le sujet donné était « 'How tangled things are' (p. 123) in *Howards End* ». Le premier travail lors de la préparation de la leçon est de resituer cette citation dans son contexte (quel chapitre, quel personnage, dans quelle situation, à propos de quoi/qui), et de se demander si ce moment est filmé d'une manière particulière dans son adaptation par Ivory. Ensuite, il convient de réfléchir aux divers sens de « tangled » : les sens donnés par le *Cambridge Dictionary* sont

1/ « twisted into an untidy mass »

2/ « confused and complicated »

3/ « involved in something bad »

On pourra donc réfléchir à l'idée de croisement, d'enchevêtrement, de mélange, mais également à la complexité, la confusion (par exemple dans la discussion avec Leonard après laquelle est prononcée cette phrase), et finalement à l'idée d'être 'empêtré', d'être dans une situation délicate, mêlé à des affaires complexes ou louches – ce qui renvoie, par exemple, à ce que l'on veut cacher, à l'intimité, aux relations entre les personnes.

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

- 1) les entrecroisements d'intrigues liés à de petits incidents (on pense par exemple aux télégrammes qui se croisent), les accidents et les quiproquos, ce qui peut amener à réfléchir à **la dimension théâtrale de l'œuvre** (les coups de théâtre, le comique de situation, la tragédie qui se noue) ;
- 2) **le mélange des genres littéraires** (épistolaire/romanesque, la subversion du genre gothique quand Margaret est vue comme un fantôme, la comédie de boulevard dans la scène où Henry est confronté à son ancienne maîtresse ivre qui révèle leur liaison lors du mariage de sa fille), ce qui amènera à réfléchir au style du roman, à son grain particulier. On pourra étendre cette réflexion au film et analyser par exemple l'enchaînement des plans ou les effets de juxtaposition ;
- 3) « **tangled** » fait aussi référence à la complexité, et peut mener à une réflexion sur l'époque, sur la transition entre le modèle victorien et l'Angleterre moderne, sur la manière dont les personnages peuvent rester pétris de traditions victoriennes (dans les codes genrés, les codes sociaux ou coloniaux) et dans quelle mesure ils sont pris au piège de ces traditions. Cela pourra entraîner une réflexion sur le genre même du *Heritage cinema*.
- 4) « **tangled** » évoque également **l'intimité, et une forme de corruption, ou d'embarras** ; on pourra donc s'interroger sur la dichotomie public/privé, sur ce qu'on affiche et ce qu'on veut cacher, sur ce qui est source de fierté ou de honte, le secret, les situations dans lesquelles on est « empêtré » et dont on arrive difficilement à se sortir (Leonard et Jacky, Henry et Jacky, etc.).

Adeline Chevrier-Bosseau, Université Clermont-Auvergne

3.1.2. Option B – civilisation

Le programme de civilisation portait pour cette session 2020 sur « *la question du Home Rule (1870-1914)* » (question reconduite) et « *La présidence de Barack Obama (2009-2017)* ». Le jury a pu entendre quelques bonnes prestations, mais regrette que les connaissances soient souvent parcellaires et les concepts mal définis ou peu maîtrisés. Malgré les recommandations émises dans les rapports du jury des sessions

précédentes, quelques problèmes méthodologiques subsistent et pénalisent fortement la qualité de la leçon. On rappellera encore une fois que pour réussir cette épreuve de leçon, 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. Les candidats 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. Il est essentiel que les candidats se soient entraînés 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 : « legislative », « Republicans », « conservative », « Clinton », « Protestant », « Catholic », « Catholicism ».

Pour cette épreuve, les candidats ont le choix entre deux sujets proposés systématiquement : l'un appelé sujet 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) et d'un sujet citationnel (il s'agit pour le candidat d'analyser une citation plus ou moins longue, d'un auteur connu ou pas, en rapport avec l'une des deux questions au programme). Il est possible que les deux sujets de leçon proposés portent sur la même question au programme. Ainsi, nous encourageons vivement les candidats à ne pas faire d'impasses et à bien travailler les deux questions au programme.

L'épreuve dure jusqu'à 45 minutes : les candidats disposent de trente minutes maximum pour exposer leur analyse en anglais et traiter l'un des deux sujets de leçon. Puis, il s'ensuit un entretien avec le jury en français d'une durée maximum de 15 minutes. Nous rappelons aux candidats que l'objet des questions n'est aucunement de les piéger, mais au contraire de leur permettre d'approfondir leur analyse, de corriger des erreurs ou des 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 l'analyse et de la prestation. Par conséquent, ces derniers ne doivent pas rester campés sur des positions mais accepter de revenir sur certains pans de leur analyse afin de les corriger ou 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 restaient trop sur la défensive et n'engageaient pas un dialogue constructif.

Nous encourageons les candidats à s'entraîner à respecter l'horaire imparti, à s'exprimer en anglais avec aisance, tout en regardant chaque membre du jury pendant la prestation, puisqu'il s'agit de compétences à mobiliser pour un futur enseignant en langues étrangères. Il est également important que les candidats utilisent un registre de langue adapté à une épreuve orale de concours. Le jury évalue de nombreuses compétences lors de l'épreuve de leçon, et prend en compte l'oralité de cette épreuve. 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 et le rôle et points de vue des acteurs importants des périodes d'étude au programme. Toutefois, le jury n'attend pas qu'elles soient encyclopédiques et invite les candidats à toujours les contextualiser et à prendre du recul critique. Il est important que les candidats préparent sérieusement les deux questions au programme afin qu'ils puissent choisir à bon escient l'un des deux sujets de leçon, même dans le cas où les deux sujets porteraient sur la même question du programme. Une fois le choix du sujet effectué, les candidats doivent bien gérer leur temps de préparation et respecter une structure complète de l'exposé – introduction, développement avec des transitions et conclusion. Nous rappellerons dans les lignes qui suivent les attentes des différentes étapes de l'analyse.

L'introduction de l'exposé vise à mettre en exergue un certain nombre de points. 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, justifier un bornage chronologique pertinent au traitement du sujet. Ils peuvent à cet effet consulter les outils 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, 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 le 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. Il doit être dynamique, au service de la démonstration et doit 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 4 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.

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 « liberal » ou de « socialism » dans un contexte américain 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 problème lorsque des candidats n'ont pas pris soin de préciser qui étaient les nationalistes irlandais ou les unionistes irlandais dont ils parlaient. On rappellera également le rôle primordial des transitions qui contribuent à une démonstration dynamique.

La conclusion est souvent trop courte, à cause d'une mauvaise gestion du temps de l'exposé, ou incomplète lorsque les candidats se cantonnent simplement à répéter quelques idées fortes mises en avant dans leur analyse. La conclusion doit permettre aux candidats non seulement de bien montrer qu'ils ont répondu aux questionnements soulevés dans leur problématique, mais également qu'ils sont capables de proposer une ouverture ; laquelle les 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 des compétences analytiques.

Les candidats trouveront ci-après quelques exemples de sujets proposés à l'épreuve de civilisation option B lors de la session 2020 :

- Pour la question du Home Rule (1870-1914) :

Discuss the following extract from the Queen's speech:

[...] "I have seen with deep sorrow the renewal, since I last addressed you, of the attempt to excite the people of Ireland to hostility against the Legislative Union between that country and Great Britain. I am resolutely opposed to any disturbance of that fundamental law, and in resisting it I am convinced that I shall be heartily supported by my Parliament and my people." [...]

House of Lords, 21 January 1886, vol. 302, cc34-35.

Discuss the following statement:

Mr John REDMOND (Waterford)

[...] In the session of 1905 every member of the present Government then in the House of Commons, and the entire Liberal Party voted in favour of a Motion that — “The present system of government in Ireland is in opposition to the will of the Irish people, and gives them no voice in the management of their own affairs; that the system is consequently inefficient and extravagantly costly; that it does not enjoy the confidence of any section of the population; that it is productive of universal discontent and unrest, and is incapable of satisfactorily promoting the material and intellectual progress of the people.” [...]

King's Speech (Motion for an address), House of Commons Debate, 12 February 1907, vol. 169, col. 90.

Discuss the following statement:

In their quest for Home Rule, Irish parliamentary nationalists failed to apprehend the rise of Irish unionism and unionist discontent.

- Pour la présidence de Barack Obama (2009-2017)

Discuss the following statement:

“To a considerable extent the Obama administration has replayed the debates of the Clinton years over how much a centrist Democratic administration that is liberal on some issues should be able to accomplish in a nation that self-identifies as 20 per cent liberal or progressive, 30 per cent conservative, and 40 per cent moderate.”

Gary J. Dorrien, *The Obama Question: A Progressive Perspective*, Rowman & Littlefield, 2012, p. 9.

Discuss the following statement:

A Transformative Presidency?

Discuss the following statement:

Imperialism

Puisque la question sur la présidence de Barack Obama (2009-2017) est reconduite pour la session 2021, le jury tient à attirer l'attention des candidats sur un certain nombre d'écueils ou d'erreurs à éviter :

- Méconnaissance des mécanismes institutionnels des États-Unis (« the President passed legislation », « Obama passed Obamacare », « the Supreme Court legalized gay marriage »).
- La présidence Obama est réduite à la seule question des minorités en général, de la minorité afro-américaine en particulier.
- Le discours du Caire de Barack Obama est cité sans être contextualisé dans un exposé où il n'est quasiment pas question de politique étrangère.
- De fréquents jugements moraux implicites (sur le thème « more should have been done »).
- La notion de « présidence transformative » est ignorée ou incomprise.
- Quand il est question de « soft power », Joseph Nye, qui a créé l'expression, n'est pas connu.
- Il faut bien faire la différence entre « presidency » et « president ».
- Confusion entre Dodd Frank et ARRA.
- Anachronismes avec George Floyd pour les violences policières.
- Bien savoir ce que recouvre « commander in-chief ».
- Certains concepts non maîtrisés, tels que « leadership from behind », « Conservatisme » et « Progressisme ».

- **Exemples de traitement, à partir de sujets donnés cette année**

- Civilisation britannique

Discuss the following statement:

“In their quest for Home Rule, Irish parliamentary nationalists failed to apprehend the rise of Irish unionism and unionist discontent.”

Ce sujet n'est accompagné d'aucune borne chronologique. Il était donc important de se demander si toute la période au programme devait être abordée (1870-1914) ou si, au contraire, il était justifié de la restreindre. De plus, ce sujet est composé de plusieurs termes-clés qu'il fallait définir. Enfin, toute la question portait sur la notion de « failure to apprehend » un mouvement et ses manifestations.

Il paraissait judicieux de se cantonner à la période 1886-1912, bornée par le premier projet de loi du « Home Rule » et le troisième projet de loi du « Home Rule ».

La quête du Home Rule faisait référence à une croisade, à un long chemin difficile pour obtenir « Home Rule », qu'il fallait définir. Entendait-on autonomie parlementaire avec un Parlement à Dublin laissant ainsi l'Irlande dans l'Union ? On pouvait souligner qu'un Parlement à Dublin n'allait pas représenter les intérêts des Unionistes ; lequel serait à terme dominé par des radicaux qui feraient du concept de « Home Rule » un projet d'indépendance totale.

Lorsque l'on parle de « nationalistes parlementaires irlandais », il faut prendre en compte le fait qu'ils furent différents au cours du temps. Il fallait souligner l'opposition entre Isaac Butt et Parnell qui n'envisageaient pas les mêmes méthodes pour obtenir le « Home Rule ». De plus, au fil du temps, les partisans de Parnell perdirent de nombreux sièges au sein du groupe parlementaire des nationalistes irlandais à Westminster si on compare les résultats des élections de 1886 et celles de 1892 où apparurent trois factions antagonistes qui envisageaient « Home Rule » de manière différente. Les candidats devaient souligner que la faction anti-Parnellite était monolithique, et s'intéresser à de grandes figures différentes, telles que Healy, Dillon et Redmond. À partir de 1906, jusqu'en 1912, la dynamique au sein du Parlement de Westminster était à étudier : relation de Redmond avec le Parti libéral et relation des unionistes avec le Parti conservateur. Par ailleurs, d'autres facteurs extra-parlementaires devaient être pris en compte, tels que la religion, la culture et la dimension économique (Ulster étant la région la plus riche). Il fallait en dernier lieu s'interroger sur la spécificité de l'unionisme irlandais et comment il avait exprimé une forme de mécontentement envers le projet d'« Home Rule ».

Une problématisation possible du sujet consiste à s'interroger sur l'incapacité (ou le refus) des nationalistes à prendre en compte l'importance de la montée de l'unionisme et ses manifestations, qui atteignent leur paroxysme à la veille du vote de la loi de 1912. On pouvait d'abord analyser cette croisade pour le « Home Rule » en montrant que ce projet était envisagé de manière différente par les nationalistes et les unionistes irlandais sur un plan idéologique. Puis, on pouvait étudier un certain nombre de facteurs que les nationalistes irlandais minimisèrent dans leur quête du « Home Rule », qui creusèrent les tensions avec les unionistes irlandais : religion, culture, dimension économique (d'Ulster notamment). Enfin, la dynamique au sein de Westminster pouvait être abordée en analysant la relation des nationalistes irlandais avec le Parti libéral et celle du Parti conservateur en relation avec les unionistes irlandais. Le mécontentement des unionistes irlandais ne s'exprimait ainsi pas uniquement en Irlande par le biais de propagande etc., mais aussi par le relais que représentait le Parti conservateur à Westminster.

- Civilisation américaine

Discuss the following statement:

A Transformative Presidency?

Ce sujet appelait à bien faire la différence entre « présidence » et « président » et à s'interroger sur l'idée de « transformations » – leur nature, leurs modalités et leur champ d'action. Le terme « présidence » recoupe les éléments suivants : l'institution telle qu'elle est « animée » par une personne (« The presidency is the institution that is animated by the officeholder »), mais aussi ses liens avec les autres pouvoirs (législatif et judiciaire) ; enfin la politique qui fut initiée dans différents domaines par l'administration Obama. Ainsi, il ne fallait pas réduire la portée du sujet à la question raciale. Ce sujet invitait à décliner tous les types de transformation durant la présidence Obama : sociales (*Lilly Ledbetter Act* par exemple et *PPACA : Patient Protection and Affordable Care Act*), économiques (*American Reinvestment and Recovery Act (ARRA), Dodd Frank Act*) et environnementales. Par ailleurs, il fallait s'interroger sur l'idée de transformation en termes institutionnels : en quoi y a-t-il eu (ou pas) transformation de la présidence comme institution ? On pouvait parler des efforts de bipartisme, du blocage des institutions lors de la présidence par « bully pulpit » et par « executive orders » à la fin du second mandat. Une place devait être accordée aux limites de ces transformations, à la nature de ces transformations (pérennes ou non), ainsi qu'aux obstacles rencontrés. On pouvait ainsi s'interroger en ce sens sur l'idée de présidence historique. Enfin, puisque l'analyse des transformations reposait sur un bilan à court terme dans le cadre d'une histoire immédiate, on pouvait envisager une historiographie en cours de développement. Cet axe d'analyse permettait d'envisager le rôle d'Obama en tant qu'historien de sa propre présidence et la nature de sa présidence : peut-on parler de présidence normale ou cette présidence a-t-elle généré des transformations de grande envergure si on la compare à celle de ses prédécesseurs ?

Stéphane Porion, Université de Tours

3.1.3. Option C – linguistique

L'épreuve de leçon de l'option C porte sur un programme renouvelé tous les deux ans, identique à celui de l'agrégation externe « classique ». Nous invitons donc les candidats à prendre connaissance des rapports antérieurs de l'agrégation externe spéciale, ainsi que de celui de l'agrégation externe classique de la session 2020. La question traitée cette année, « L'aspect », sera reconduite lors de la prochaine session, en 2021.

Présentation de l'épreuve

Les candidats disposent de cinq heures de préparation pour traiter l'un des deux sujets proposés, au choix. Toute impasse sur le programme est fortement déconseillée, notamment parce que les diverses thématiques abordées dans le texte de cadrage sont toutes susceptibles d'être mobilisées par un même sujet. Les candidats ont accès durant leur préparation à un dictionnaire de prononciation et à un dictionnaire unilingue, dont l'emploi raisonné peut être tout à fait bénéfique.

Les sujets se composent d'une citation issue d'ouvrages scientifiques, d'articles de recherche ou encore de grammaires (en p. 1 du sujet), que les candidats sont invités à discuter à la lumière du corpus qui leur est soumis (p. 2 et 3). Celui-ci comporte une vingtaine d'extraits authentiques en anglais, en général de quelques lignes.

Les citations proprement dites sont de longueur variable et peuvent ou non être illustrées d'exemples. Il faut se garder de conclusion hâtive quant à la difficulté du sujet fondée sur la longueur de la citation : ces deux paramètres sont strictement indépendants.

Les candidats disposent ensuite de trente minutes pour présenter le résultat de leur préparation au jury et doivent annoncer dès le début de leur exposé quel sujet ils ont choisi. Une gestion du temps efficace est indispensable au bon déroulement de l'exposé, d'où la nécessité d'une préparation solide et régulière pendant l'année : il n'est pas nécessaire d'employer tout le temps imparti mais il est difficile de rendre compte de tous les aspects du sujet dans un exposé trop court. À l'inverse, les candidats ne seront pas autorisés à dépasser les trente minutes réglementaires et le jury devra les interrompre s'ils ne terminent pas dans les temps.

La présentation en anglais est suivie d'un entretien en français d'une durée maximale de quinze minutes. Une fois cet échange terminé, le jury vérifie que les brouillons du candidat ne sont pas rédigés, en dehors de l'introduction et de la conclusion.

Les attentes

La leçon de l'option C est, au même titre que pour les autres options, une épreuve de spécialistes : les candidats ne peuvent donc pas se contenter des connaissances requises pour l'épreuve de tronc commun et une préparation spécifique à la question du programme est absolument incontournable.

Pour ce faire, les premiers outils auxquels doivent faire appel les candidats sont le texte de cadrage et la bibliographie indicative relatifs au programme, disponibles sur le site de la SAES⁷. Ceux-ci fournissent des informations cruciales sur les thématiques à aborder et les lectures à effectuer durant l'année de préparation.

Les candidats doivent bien maîtriser les références dites « minimales » et prendre connaissance des références dites « centrales » afin de couvrir l'ensemble du programme. Ces lectures sont nécessaires car des connaissances théoriques solides sont indispensables pour mener à bien l'épreuve : les candidats doivent démontrer qu'ils les ont acquises en proposant des définitions claires des concepts auxquels ils font appel. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que les concepts théoriques doivent être mobilisés au service de l'analyse des occurrences étudiées : c'est là l'un des enjeux essentiels de l'épreuve.

Présentation succincte du sujet au programme

Nous posons ici quelques jalons concernant l'étendue du sujet au programme et nous renvoyons encore une fois à la lecture du texte de cadrage pour de plus amples informations.

Le texte de cadrage rappelle que, selon Grevisse (1936 : 1120-1121), « [l']aspect est la manière dont s'expriment le déroulement, la progression, l'accomplissement de l'action ». Relèvent du programme à la fois l'aspect grammatical et l'aspect lexical ou sémantique. Parmi les thématiques incontournables, citons :

- les types de procès et les différentes classifications qui en sont proposées, ainsi que les critères (tels que la télélicité, par exemple) et les tests employés pour établir ces typologies ; se pose alors la question de l'objet même de ces typologies : concernent-elles des verbes ou des VP ?
- les interactions entre types de procès et aspect grammatical ;
- les formes *HAVE* + *-EN* et *BE* + *-ING* : leurs valeurs, leur invariant ;
- les liens entre temps et aspect grammatical.

⁷ <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2019/05/AEA-2020-Option-C-Aspect-texte-cadrage-bibliographie.pdf>

Déroulement de l'épreuve

Choix du sujet

Dans la mesure où les candidats disposent de cinq heures de préparation, il est recommandé de prendre plusieurs minutes pour faire le choix du sujet à traiter : ce choix doit être guidé par une lecture précise non seulement de la citation elle-même mais aussi du corpus qui l'accompagne.

La leçon consiste en une démonstration qui vise à répondre à la problématique soulevée par la citation et le corpus. La démarche adoptée dépend du sujet mais une stratégie intéressante peut consister à sonder le bien-fondé de la citation puis à en explorer les limites. Ces limites peuvent être de plusieurs types et il est notamment envisageable que :

- la citation ne présente qu'une vision réductrice, partielle ou simpliste du phénomène abordé ;
- la citation soit exacte mais peu explicite, en particulier lorsqu'elle ne contient aucun exemple illustratif.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de tester le bien-fondé de la citation et de mettre en évidence les cas sur lesquels elle achoppe. Pour ce faire, il est nécessaire de proposer une lecture fine de la citation, en ayant conscience que la terminologie employée peut différer de celle à laquelle ont recours d'autres auteurs, et de savoir la situer dans le spectre théorique dont elle relève.

Étapes de l'exposé

L'exposé doit inclure une introduction, qui a entre autres objectifs de poser les enjeux du sujet, en explicitant la citation et en mettant au jour ses articulations. En découle la problématique ; les candidats définissent alors ce qu'ils chercheront à déterminer au cours de leur exposé. Enfin, ils annoncent le plan de leur exposé, que le jury prendra en note.

Le plan lui-même doit être conçu en fonction de la citation et du corpus : il n'est donc pas question d'avoir recours à un plan « préfabriqué ». Quelques mises en garde s'imposent :

- une dernière partie qui inclurait tous les exemples problématiques risque d'être trop hétérogène et de ne pas servir véritablement l'argumentation ;
- une partie entière consacrée à une thématique étrangère à la citation risque de conduire au hors-sujet.

Dans le développement, les candidats s'appuient sur le corpus pour montrer en quoi les extraits proposés confirment ou infirment la citation, ou incitent à la nuancer. Il s'agit de proposer des micro-analyses rigoureuses et précises, dans lesquelles les candidats tiennent compte du contexte et du co-texte des formes qu'ils étudient. Il est fortement recommandé d'avoir recours à des manipulations, dont les candidats doivent établir si elles aboutissent à des énoncés grammaticaux ou non, et quels effets de sens elles induisent lorsqu'elles sont acceptables. Citons par exemple des tests tels que celui de la pseudo-clivée avec *do* pour identifier un type de procès (le caractère agrammatical de l'énoncé **What she did next was know German*, témoigne de ce que le procès mentionné dans la principale est un état, par opposition à ce qui se passe dans l'énoncé suivant : *What she did next was learn German*, qui ne pose aucune difficulté – cf. Huddleston & Pullum : 2002 : 120) Rappelons néanmoins que la méthode ne constitue pas une fin en soi : l'objectif des manipulations et des tests reste de servir l'argumentation.

Il importe également de repérer les échos que recèle le corpus : dans le sujet 1 de cette session, on pouvait remarquer les séquences *I'm hoping* et *I hope*, *you look* et *you're looking*, *I'm hearing* et *he was hearing*. Ces parallèles pouvaient fournir des angles d'attaque fructueux.

Dans les micro-analyses, s'il est nécessaire de savoir reconnaître les phénomènes qui se présentent, il faut se garder d'assimilations abusives et d'étiquettes susceptibles d'entraver la réflexion : poser une équation entre *BE + -ING* et le progressif peut par exemple conduire les candidats à négliger certains des effets de sens de la forme.

Il faut par ailleurs pouvoir identifier les différents paramètres qui conduisent à tel ou tel effet de sens en contexte (la présence de circonstants, par exemple, peut orienter l'interprétation d'une forme en *HAVE + -EN*). Des paramètres lexicaux entrent également en ligne de compte et il faut savoir déterminer ce qui relève du lexique et de l'aspect grammatical (attribuer à l'emploi seul de *BE + -ING* une valeur appréciative dans *I'm loving what I'm hearing* revient à négliger le sémantisme de *love*).

Il est également important de bien distinguer effet de sens et valeur centrale ou invariant d'une forme.

Chaque occurrence analysée doit être étudiée dans le but de faire progresser la démonstration : il n'est donc pas question de proposer un catalogue d'occurrences comparables ni de traiter de tous les segments qui relèvent du sujet : il s'agit au contraire de sélectionner les formes représentatives des différents cas de figure qui se présentent, ainsi que les cas problématiques ou cas-limites qui mettent en évidence la complexité du sujet.

L'exposé se termine sur une conclusion, qui n'est pas un simple résumé du développement qui la précède : elle doit proposer une prise de position claire et nuancée sur la problématique soulevée par la citation et le corpus.

Entretien

L'entretien qui suit l'exposé a pour objectif d'aider les candidats à aller plus loin dans leur démarche et non à les mettre en difficulté. Pour ce faire, les questions peuvent répondre à plusieurs logiques : amener les candidats à définir un concept ou une définition mentionnés dans leur exposé, à compléter ou nuancer l'analyse d'une occurrence, à étudier une occurrence pertinente qui n'aurait pas été abordée, à revenir sur la citation, au cas où elle aurait été mal interprétée ou lorsqu'un aspect n'en a pas été bien cerné. Dans tous les cas, les questions ne préjugent pas de la qualité de l'exposé.

Note de langue

La leçon est présentée en anglais et donne donc lieu à une note de langue, tout comme l'épreuve d'EHP. La note finale de langue correspond à la moyenne de ces deux évaluations et tient compte de plusieurs paramètres :

- les qualités de communication des candidats : la communication doit être dynamique et efficace, ce qui implique que l'exposé ne soit pas intégralement rédigé, en dehors éventuellement de l'introduction et la conclusion (cf. section « langue orale » de ce rapport). De plus, une attitude posée permet d'aborder l'exercice dans les meilleures conditions. Cela implique notamment une bonne utilisation des notes prises pendant le temps de préparation : il est encore trop fréquent de voir des candidats s'égarer dans leurs brouillons ou peiner à se relire, ce qui leur fait perdre un temps et une énergie précieux ;
- la richesse de la syntaxe et du vocabulaire employés ;
- la prononciation.

Lors de cette session, des erreurs concernant la prononciation des mots suivants ont été relevées (les phonèmes problématiques sont signalés par des caractères gras et les accents primaires par le symbole ' ; lorsque deux prononciations sont indiquées, la première correspond à la « Received Pronunciation » et la seconde au « General American ») :

ambiguous (/æm'bigjuəs/, /æm'bigju:əs/), *basically* (/ˈbeɪsɪkli/), *characterize*, *concept*, *consider*, *correct* (/kə'rekt/), *excerpt* (substantif), *exclude* (/ɪk'sklu:d/), *habitual* (/hə'bitʃuəl/, /hə'bitʃu:əl/), *interpret*, *means* (/ˈmi:nz/), *preterit*, *progressive* (/prə'gresɪv/), *unique* (ju:'ni:k), *useless* ('ju:sləs)

Exemple de sujets :

Nous donnons dans ce qui suit deux exemples de sujets : pour le premier, nous proposons des pistes de traitement ; pour le second, nous explicitons les problématiques en jeu⁸.

Sujet 1

To focus our ideas, let us consider a more perspicuous example:

(53) *I live in Massachusetts.*

(54) *I am living in California.*

The conditions under which I would use these two sentences are fairly clear. Sentence (54) suggests or means that I am living in California temporarily. Sentence (53) has no such implications. For (54), there is the feeling that we are thinking of some bounded interval (this year, these days). The same obtains for progressives of gnomic sentences:

(55) *John drives a truck.*

(56) *John is driving a truck (these days).*

If we take these facts seriously we will have to abandon the idea that the progressive is not defined for states and add yet another case to the statement of the truth conditions for the progressive.

Let us call the kind of state described by a progressive of a stative verb TEMPORARY and the kind of state described by simple statives – including in particular the gnomic situation in (55) – NONTEMPORARY.

E. BACH, "On Time, Tense and Aspect: An Essay in English Metaphysics". P. Cole, (ed.), *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981, p. 77-78.

L'auteur de cette citation examine l'emploi de la forme *BE + -ING* et de la forme simple avec les états et conclut que la première renvoie à des états temporaires, par opposition à la seconde, qui serait liée à des états non-temporaires. On remarque que l'auteur inclut dans son analyse à la fois les verbes d'état proprement dits et les énoncés qu'il nomme « gnomic sentences » et qui peuvent être assimilés à ce que

⁸ Pour d'autres exemples de sujets, voir le rapport du jury de l'agrégation externe d'anglais.

Huddleston et Pullum (2002), par exemple, appellent « serial situations ». E. Bach s'oppose également à la théorie selon laquelle l'aspect *BE + -ING* serait incompatible avec les états.

La problématique qui se dégage de ce sujet concerne donc d'une part la valeur de *BE + -ING* et, d'autre part, la compatibilité des verbes d'état avec cette forme aspectuelle. Le lien entre aspect grammatical et type de procès est aussi l'un des points à aborder.

Si les exemples avancés dans la citation illustrent bien l'analyse de l'auteur, le corpus témoigne amplement de ce que l'opposition décelée entre procès temporaires et non-temporaires ne représente qu'une vision très partielle du fonctionnement de *BE + -ING* et de la forme simple.

En effet, certains énoncés renvoyant à des procès temporaires (cf. *I don't know where you are, I'm surprised you didn't hear her*) apparaissent pourtant avec la forme simple (**I am not knowing where you are being, *I'm being surprised you didn't hear me*). Le corpus comporte par ailleurs des emplois du même verbe à la forme simple et la forme *BE + -ING* qui ne paraissent pourtant pas de distinguer selon un axe temporaire / non-temporaire (*She's lying on her back, Jimmy lies next to her ; you look a wreck / you're looking a bit tired*). Il faut s'interroger d'une part sur les types de verbes d'état qui admettent l'emploi de cette forme *BE + -ING* et ceux qui sont incompatibles avec elle et, d'autre part, sur les distinctions sémantiques induites par *BE + -ING*.

Cette démarche conduit à un questionnement sur les valeurs de *BE + -ING* (dans l'énoncé *He was being unreasonable*, il renvoie par exemple à un comportement, une attitude, *He was hearing voices* à des hallucinations auditives, etc.). L'une des approches possibles est de se demander quelle est la valeur centrale de *BE + -ING*, qui peut certes renvoyer à l'ancrage temporel auquel E. Bach fait référence, mais aussi à d'autres types de réanalyse, de réélaboration (cf. Cotte : 1996), qui se déclinent en plusieurs effets de sens et qu'il importe de détailler en s'appuyant sur une analyse fine des exemples du corpus. On constate alors que l'axe temporaire / non-temporaire identifié par E. Bach est parfois inversé (cf. *Who is he? [...] The guy you're seeing. I saw you having dinner together*), ce qui témoigne de l'effet de coercition de la forme. En somme, ce sujet consiste à replacer l'opposition temporaire / non-temporaire dans le spectre plus large des effets de sens de *BE + -ING* afin d'identifier une valeur centrale et de montrer selon quels paramètres elle se décline.

Sujet 2

If the perfect qualifies neither as an aspect nor as a tense, there is just one other possibility left, namely that it represents a category of its own. The perfect interacts with tense and aspect, but it is conceptually different from both.

Bernd KORTMANN, "The triad 'Tense-Aspect-Aktionsart'", Carl Vetters & Willy Vandeweghe (éds) *Perspectives on Aspect and Aktionsart*, John Benjamins Publishing Company, 1991, p. 18.

Ce sujet s'inscrit dans le débat consistant à déterminer de quel type de phénomène relève le parfait : s'agit-il d'un temps, comme le soutiennent par exemple Huddleston et Pullum (2002) ou d'un aspect (cf. Quirk *at al.*: 1989) ? Les deux approches posent des difficultés : considérer *HAVE + -EN* comme un temps est problématique dans la mesure où il n'a pas de valeur déictique (c'est *could* qui assure la localisation temporaire dans un énoncé tel que *She could have warned me*, par exemple) ; quant à sa classification comme aspect, elle ne va pas non plus de soi puisque *HAVE + -EN* a différentes valeurs (Huddleston et Pullum : 2002 distinguent « continuative perfect », « experiential perfect », « resultative perfect » et « recent past ») qui soulèvent la question de son invariant aspectuel. Pour traiter ce sujet, il importe de montrer comment le corpus permet d'illustrer ces deux versants de la question et de mettre en lumière l'importance des facteurs co-textuels (présence d'adjoints, polarité négative, notamment) et contextuels dans l'interprétation de la forme.

Pour conclure, le jury remercie de leur prestation les candidats qui ont fait le choix de cette option et encourage les futurs candidats à s'approprier les connaissances théoriques indispensables au bon traitement de cette épreuve, sans négliger un entraînement régulier incontournable pour maîtriser les modalités de l'exercice.

Stéphanie Béligon, Sorbonne-Université, pour la commission de linguistique, avec Stéphane Kostantzer, Université de Strasbourg et Régis Mauroy, Université de Limoges

3.2. Épreuve hors programme

Le présent rapport, à lire dans la continuité de celui de l'an passé, vise à aider les candidats à cerner les attentes du jury pour une épreuve qui constitue le plus souvent un exercice inédit de synthèse/analyse de documents d'horizons différents. Le jury souhaite ainsi revenir sur un certain nombre de principes généraux

et méthodologiques essentiels, tout en invitant les candidats à consulter les précédents rapports qui recensent certaines des difficultés que cette épreuve peut poser.

1. Rappel du format de l'épreuve

Au terme de cinq heures de préparation en loge, les candidats disposent de 20 minutes maximum pour présenter leur exposé, en anglais, après quoi le jury s'entretient avec le/la candidat(e) pendant une durée de 40 minutes maximum. Cette prestation donne lieu à deux notes distinctes : une pour le traitement du dossier, l'autre pour la langue orale.

Le dossier que doivent examiner les candidats comporte trois documents issus de sources diverses : un document civilisationnel, un document littéraire et un enregistrement audio ou vidéo.

Le candidat dispose, pendant le temps qui lui est imparti pour la préparation, d'un certain nombre d'ouvrages de référence, que le jury invite les candidats à utiliser à bon escient : un dictionnaire unilingue, un dictionnaire de prononciation (à utiliser autant que nécessaire pour vérifier la prononciation de mots peu familiers) et l'édition numérique de l'*Encyclopædia Britannica* (à utiliser de manière raisonnée, comme expliqué dans la partie suivante).

Dans son exposé, le candidat propose une lecture et une interprétation des documents qui composent le dossier, mettant en évidence la manière dont ils s'articulent ou s'opposent.

L'exposé ainsi que l'entretien permettent au jury d'évaluer les qualités d'analyse, de synthèse, d'argumentation et d'expression du candidat ainsi que sa maîtrise d'outils méthodologiques adaptés à la nature de chaque document.

2. Conseils généraux

➤ La pratique de cet exercice en amont des épreuves orales est nécessaire à sa bonne exécution dans les conditions du concours. La gestion du temps de l'exposé est cruciale et conditionne bien souvent la qualité d'une prestation. Certains exposés, trop courts et donc lacunaires, n'ont permis qu'un traitement partiel du dossier. Certains candidats, à l'inverse, ont manqué de temps et ont de fait livré une argumentation inaboutie (il est prudent, à cet égard, d'éviter les introductions trop longues, contenant trop de détails relatifs à chacun des trois documents – identifier le genre, le sujet et la visée suffit à ce stade). D'autres, enfin, n'ont pas réussi à s'extraire de leurs notes, bien trop rédigées, proposant dès lors une prestation au débit de parole trop rapide, parfois inaudible et inintelligible. Le jury ne saurait donc trop insister sur la nécessité de s'entraîner afin d'éviter ce genre d'écueils.

➤ Si l'EHP n'est pas une épreuve d'érudition, elle est néanmoins l'occasion de vérifier que les candidats disposent d'un bagage disciplinaire d'angliciste suffisant afin d'appréhender le contexte dans lequel les documents s'inscrivent, leur forme ainsi que leur sens. Le jury invite les candidats à recourir à l'*Encyclopædia Britannica* mise à leur disposition lors de la préparation afin de lever d'éventuelles incertitudes mais sa consultation doit se faire avec discernement, afin d'éviter tout hiatus entre les informations collectées dans ledit ouvrage, les pistes suggérées et ce qui en est fait lors du développement.

Une prestation de qualité repose donc sur une double maîtrise : celle de la méthode de l'épreuve hors programme et celle d'un bagage disciplinaire (grands jalons de l'histoire anglophone, genres littéraires, mouvements artistiques et intellectuels, etc.).

3. Analyse du dossier

3.1. Principes généraux de l'exercice

L'épreuve hors programme invite les candidats à mettre en relation les trois documents composant le dossier, en faisant preuve de qualités de lecture, d'analyse et de construction argumentative.

Après avoir pris connaissance des trois documents, les candidats sont amenés à déceler les éléments qui les rapprochent ou les distinguent. Chaque document doit être étudié séparément de manière approfondie et détaillée, mais toujours à la lumière des deux autres, afin qu'aucun ne soit délaissé au profit d'un autre.

Il s'agit donc, dans un premier temps, de s'interroger sur la spécificité et l'unité thématique des documents pour, par la suite, les mettre en dialogue au travers du prisme des thématiques abordées.

3.2. Accès au sens littéral des documents

Il convient, en tout premier lieu, de conduire une analyse précise des documents proposés afin d'accéder à leur sens littéral. Une compréhension approximative et superficielle des documents – dont l'écueil

consisterait à faire un « placage » de concepts sans réel déchiffrement attentif – ne peut en effet mener à l'étude efficace et pertinente du dossier. Dans le même ordre d'idée, il est attendu des candidats qu'ils maîtrisent les outils et les connaissances nécessaires à l'identification et à l'interprétation des documents.

Dans l'extrait de *A Room of One's Own* de Virginia Woolf figurant cette année dans l'un des dossiers (EHP3), un candidat a, par exemple, mal identifié le genre de l'œuvre, pensant qu'il s'agissait d'un roman et non d'un essai. Un autre a interprété la référence à la restauration des Bourbons dans l'extrait de *Europe* de Henry James (EHP2) comme la représentation de retrouvailles familiales. Il est indispensable, dans un premier temps, d'essayer de comprendre la situation avant de se plonger dans une analyse plus pointue des champs lexicaux, des figures de style, etc.

Dans l'ensemble, les prestations qu'a entendues le jury reflétaient une assez bonne compréhension du sens littéral des documents. Certaines analyses ne dépassaient toutefois pas suffisamment ce niveau littéral, laissant de côté le sens implicite des documents, de même que leur tonalité (humour, élégie, ironie, sarcasme...). Ainsi, par exemple, ne pouvait-on pleinement exploiter l'extrait de *A Room of One's Own* (EHP3) sans relever l'ironie à l'œuvre. De même, il était nécessaire de faire preuve de recul critique pour bien analyser l'extrait de *Hobson-Johnson* (EHP1) : parce qu'ils n'ont pas perçu le ton paternaliste du document, certains candidats ont proposé une interprétation trop superficielle de l'extrait alors que d'autres l'ont délaissé au profit des deux autres documents.

3. 3. Construction de l'argumentation

• CONSTRUCTION D'UN DISCOURS CRITIQUE - GENRE, TON ET INTENTION

Rappelons ce que le rapport de jury indiquait d'ores et déjà en 2018.

L'exposé doit s'organiser autour d'une argumentation d'ensemble visant à mettre en lumière non seulement la richesse des documents mais aussi l'intérêt que revêtent leur confrontation et leur conjonction.

Le jury reçoit les candidats sans avoir été informé au préalable de l'option qu'ils ont choisie. Aussi, il les invite à mobiliser l'ensemble des compétences, des outils méthodologiques et des savoirs qu'ils ont acquis au cours de leur parcours universitaire et de recherche. Si l'EHP n'est certes pas une épreuve d'érudition visant à présenter une micro-lecture exhaustive des trois documents, elle doit toutefois permettre aux candidats de montrer qu'ils savent dépasser la simple paraphrase ou le simple repérage d'idées sans démonstration dynamique.

Les dossiers sont conçus de manière à mobiliser des compétences à la fois civilisationnelles, linguistiques et littéraires. Les prestations les plus réussies sont celles qui savent prendre en compte les spécificités liées à la nature et à la forme des documents afin de proposer une lecture du dossier reposant sur de solides connaissances disciplinaires.

L'analyse « littéraire » des documents

Certains candidats ne tiennent souvent pas assez compte de la spécificité des documents littéraires (roman, essai, poésie, théâtre...) et utilisent les hyperonymes « *text* » et « *document* » pour les qualifier. Or la spécificité du médium (de l'essai, par exemple, présent dans le dossier EHP3) permet des lectures souvent fécondes. Une réflexion en amont sur les genres s'impose. Ainsi, les procédés narratifs et rhétoriques déployés par les différents auteurs mais aussi les figures de style, la composition des extraits, leur éventuelle visée critique, satirique ou idéologique, etc., sont intéressants à relever et à analyser.

Rappelons toutefois que prendre en compte la spécificité des documents ne se réduit pas, dans un texte littéraire, à relever telle ou telle figure de style (les nombreuses anaphores dans l'intervention de Susan B. Anthony, par exemple). Repérer une figure de style n'a de sens que si l'effet de cette figure est étudié au regard de son intérêt dans le cadre d'une lecture d'ensemble des trois documents.

Il aurait été bon, par exemple, de noter que l'extrait de *A Room of One's Own* avait été originellement écrit pour un public d'étudiantes anglaises, et non pour des lecteurs (cette information était disponible dans l'*Encyclopædia Britannica*), afin de mieux l'analyser et de le mettre en regard avec les deux autres documents, eux aussi des formes de discours.

De même, l'analyse de l'ironie dans l'extrait de *The God of Small Things* (EHP1) aurait pu permettre aux candidats de mieux percevoir et appréhender la relation de pouvoir entre la Grande-Bretagne et l'Inde dans l'ensemble du dossier.

Enfin, le relevé des nombreuses références au monde occidental dans ce même extrait aurait pu conduire les candidats à analyser l'occidentalisation également à l'œuvre dans les documents B et C.

L'analyse « civilisationnelle » des documents

Les rapports des années précédentes, auxquels le jury renvoie les candidats, notaient déjà que le document de civilisation offre souvent un bon point de départ pour problématiser la réflexion.

À titre d'illustration, le texte de Henry Yule et A. C. Burnell (EHP1) permettait de s'interroger sur la notion de pénétration de l'anglais dans la langue et la culture indiennes, tandis que celui de Susan B. Anthony (EHP3) introduisait le terme de « *citizen's rights* » (répété plusieurs fois), très utile pour analyser le dossier portant sur les droits et les pouvoirs des femmes.

Le document B est cité de manière ponctuelle voire même régulière dans l'exposé des candidats. Toutefois, le jury peine parfois à savoir si le texte a bel et bien été compris, les candidats n'en proposant pas une lecture et une interprétation claires. Afin d'éviter cet écueil, le jury invite les candidats, en phase de préparation, à s'interroger sur la nature du texte, son contexte de production, le but de l'auteur, les raisons qui ont motivé la production de ce texte, les destinataires, la visée idéologique ou politique de l'auteur.

Seul le franchissement de ces étapes préliminaires permettra aux candidats de se pencher sur la logique argumentative de l'auteur, les points de vue et les stratégies discursives ou rhétoriques mises en œuvre.

L'analyse « linguistique » des documents

Le jury reste surpris par la rareté des éclairages de type linguistique. Or, l'étude de la syntaxe, de la stylistique ou encore de la sémantique est souvent l'occasion d'apporter un éclairage sur les procédés de construction du sens parfois latents dans les textes, et d'identifier le ton et l'intention de l'auteur.

Dans l'extrait de *A Room of One's Own*, par exemple, le recours à la voie passive (l. 20 et l. 29) pour décrire l'enfance de Judith permettait de mettre en lumière l'impuissance du personnage face à sa condition. Tout comme le recours à la structure « *make someone do something* » dans l'extrait de *The God of Small Things* (l. 33) permettait de souligner le caractère forcé de l'occidentalisation des jumeaux.

Les supports audio et vidéo

Les extraits de films, indique le rapport de 2018, ne doivent pas être étudiés comme de simples documents audio. Le jury attend ici plus qu'une simple description de ce qui est donné à voir. L'analyse de la vidéo doit s'appuyer sur une méthode aussi complète et rigoureuse que possible, même si le jury n'attend pas des candidats qu'ils maîtrisent de manière exhaustive l'analyse filmique et cinématographique. Ces derniers doivent veiller à mobiliser des outils critiques appropriés à la nature de la vidéo qui leur est soumise (extrait de film, bande-annonce, extrait de documentaire, clip, etc.) et à sa date de création.

Un candidat a par exemple bien analysé et interprété, dans la bande annonce de *The Best Exotic Marigold Hotel*, l'utilisation des couleurs, la mise en scène, la bande sonore, les accents, sans toutefois, hélas, pousser davantage l'analyse pour en montrer la dimension stéréotypée (qu'il aurait fallu mettre en relation avec les deux autres documents).

• CIRCULATION ENTRE LES DOCUMENTS

L'une des difficultés de l'exercice consiste à circuler de manière égale entre les trois documents, à effectuer des repérages pertinents, en les incluant toujours dans un propos. Trop de candidats se contentent de livrer au jury des remarques fort pertinentes mais dont ils n'indiquent pas comment elles fonctionnent dans une lecture synthétique.

La circulation entre les documents ne doit par ailleurs pas se faire de manière mécanique et formelle mais doit être guidée par une argumentation et un raisonnement assortis de liens logiques clairs et de mises en regard pertinentes.

Toute tendance à forcer la circulation entre les documents doit également être bannie. Un candidat a par exemple tenté de montrer que la vision de l'Europe offerte dans *Europe* (EHP2) était aussi positive que celle présente dans les documents B et C. Si les rapprochements entre les documents sont forcés, cela signifie très probablement que la thématique dégagée ne fonctionne pas dans une lecture synthétique du dossier.

3. Conseils pratiques

• PROBLÉMATISATION

La problématique dégagée par les candidats doit être clairement rattachée aux documents. Ils doivent montrer au jury que les idées avancées proviennent d'une lecture approfondie des documents et qu'elles n'ont pas été plaquées, de l'extérieur, au début de la préparation.

Une problématique dynamique et rigoureuse, tant dans son annonce que dans son exécution, est indispensable à la structuration du propos, comme pour les autres épreuves de l'oral ou de l'écrit. On ne saurait se contenter d'une problématique telle que « *The dossier revolves around the notion of language* » (pour le dossier EHP1), par exemple.

• INTRODUCTION ET PLAN

L'introduction permet la présentation, l'identification et la contextualisation habile des trois documents dans leur spécificité, leur genre et leur époque.

Le jury note, dans la plupart des cas, une assez bonne maîtrise de cette étape de la présentation. Dans leur majorité, les candidats annoncent de manière claire leur plan en introduction en prenant soin de laisser au jury le temps de le noter.

Le plan choisi (en deux ou trois parties) doit impérativement suivre une progression logique. Les juxtapositions de notions, les catalogues d'idées sont à proscrire, car ils mènent inéluctablement à une analyse statique, sans relief ni réelle prise de recul. De même, réduire les trois documents à une seule de leurs dimensions ne peut servir une démonstration nuancée. Aucun dossier ne peut se résumer à un thème unique et seule une lecture approfondie permet de dégager la complexité de la problématique et les croisements qui existent entre les trois documents.

Un candidat propose par exemple la problématique et le plan suivants (EHP1) :

How is the encounter between India and England linguistically constructed? I. Hybridisation of language and its effects - II. Language and community - III. Power of the written language to change cultural perspectives.

Même si le candidat expose une ou deux analyses intéressantes, ce plan à tiroirs ne reposant que sur le thème de la langue, décliné de trois manières différentes, ne permet pas de mener une démonstration dynamique, logique et progressive.

- **DÉVELOPPEMENT**

C'est à partir de la problématique que se déploie une réflexion selon une logique argumentative. Les différentes parties du plan doivent impérativement suivre une progression logique (à cet égard, de petites pauses récapitulatives peuvent parfois se révéler utiles), car elles constituent les moments de la démonstration visant à répondre à l'interrogation initiale.

La démonstration de la thèse doit aller crescendo, sur le fond (du plus manifeste au moins évident, de ce qui est à la surface à ce qui est sous-jacent, le jury attendant des candidats qu'ils étayent systématiquement leur analyse par des micro-analyses précises, tout en faisant montre d'une bonne maîtrise du ton des documents et des idées) comme sur la forme (les candidats doivent veiller à ce que le volume des deux ou trois parties soit équilibré, les parties ne devant pas aller en s'amenuisant).

Le jury attend des candidats qu'ils ne se contentent pas d'un survol descriptif ou paraphrastique, mais suivent une démarche à mi-chemin entre la synthèse (un argument doit être formulé avec clarté et avec concision) et l'analyse (un élément cité doit faire l'objet d'une explication et non être une simple illustration). Autrement dit, les candidats doivent se garder d'une conceptualisation outrancière en ancrant leurs remarques dans les textes et dans le support vidéo/audio (l'image et le son étant à prendre en compte).

4. Entretien

Rappelons que l'entretien, réel moment d'échange, est l'occasion d'améliorer la prestation et de faire avancer la réflexion. Il s'agit donc de clarifier, de développer ou de nuancer certains points restés vagues, d'approfondir une analyse trop superficielle ou de prolonger l'exposé en explorant des thèmes laissés de côté pendant la présentation.

Par le biais de réponses claires et argumentées, dans un registre de langue adapté, le candidat doit ainsi montrer qu'il est capable d'envisager un argument développé lors de son exposé sous un angle différent et de faire preuve de distance critique.

Le jury a de nouveau noté cette année que certains candidats parviennent ainsi à améliorer nettement leur prestation en corrigeant certaines erreurs d'interprétation ou imprécisions conceptuelles ou lexicales.

5. Exemple de traitement du sujet EHP1

Le dossier en question invitait les candidats à s'interroger sur la représentation de l'Inde et de la Grande-Bretagne, sur la relation de pouvoir entre les deux nations, ainsi que sur la construction d'une identité nationale par le prisme de l'observation mutuelle, à travers la langue, le regard des autres et la culture. Il proposait également d'étudier la manière dont les sociétés britannique et indienne se donnent à voir et s'influencent l'une l'autre. Au-delà de l'occidentalisation à l'œuvre dans les trois documents, les meilleurs candidats ont ainsi perçu l'interpénétration et l'hybridation culturelle et linguistique en jeu.

Le travail d'analyse mené lors du développement ne pouvait se faire de manière convaincante sans une étude de l'intentionnalité et de la visée des représentations, elles-mêmes lues à la lumière du contexte culturel, social et politique dans lequel elles s'inscrivent. Ainsi, les meilleures prestations n'ont pas fait l'impasse sur le contexte historique et ont su, dans un premier temps, les replacer dans leur contexte de

production respectifs (guerre du Vietnam et 22 ans après l'indépendance de l'Inde dans le document A ; époque victorienne et Empire britannique dans le document B ; période post-coloniale dans le document C).

La spécificité et le point de vue des documents ont par ailleurs été mis en exergue par les candidats les plus convaincants. Il était en effet intéressant de noter que le document A était un extrait de roman, écrit en langue anglaise par une Indienne, et dont le point de vue est principalement celui des jumeaux indiens ; que le glossaire, co-écrit par un colonel de l'armée britannique, était à destination des fonctionnaires, des marchands et de tout Britannique en contact direct avec l'Inde ; que la bande annonce du film, très récent, présentait une vision stéréotypée et post-colonialiste de l'Inde.

L'intérêt de l'étude de la représentation de l'Inde et de la Grande-Bretagne dans ce dossier était, à l'occasion d'une réflexion sur les stéréotypes et les complexités qu'elle recouvre, d'inviter en creux à une analyse de la vision fantasmée de l'Inde ; de la langue et des mots employés ; de l'impérialisme et du (post-) colonialisme à l'œuvre ; de l'hybridité et de la subversion culturelle, linguistique et artistique.

Exemple de problématique et de plan dynamique

Dans le dossier EHP1, un candidat dont la prestation a donné pleine satisfaction propose la problématique et le plan suivants :

Problématique : *How and by whom is language used as an instrument of power and with what consequences?*

Plan annoncé et respecté :

I) Intrusion

Dans cette première partie, le candidat met en regard les trois documents et analyse le pouvoir des mots et leur intrusion dans une langue et une culture autres, dans l'ombre d'un impérialisme omniprésent (impérialisme d'après-guerre dans le document A, sous-jacent dans le document B, moqué dans le document C).

II) Appropriation

L'appropriation forcée de l'anglais et l'hybridité des cultures et des langues sont ici finement analysés. Les notions de citoyenneté, de nationalisme et d'assimilation sont envisagés sous l'angle de l'espace, de la langue et du pouvoir.

III) Confusion

Le candidat étudie enfin dans cette troisième partie la confusion à l'œuvre dans les trois documents. Sont habilement analysés, tour à tour : la langue hyperbolique et empreinte d'oxymores du document A ainsi que l'identité confuse des personnages ; les erreurs non intentionnelles des lexicographes en termes de langue indienne dans le document B (l'Inde compte en effet près de 200 dialectes) ; la confusion visuelle et audio à l'œuvre dans le document C.

Juliette Pochat, professeur de CPGE

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

L'épreuve de Mise en Perspective Didactique d'un Dossier Scientifique a été définie en ces termes par l'arrêté paru au *Journal Officiel* du 28 juillet 2016 :

Le candidat adresse au jury, par voie électronique (format PDF) au moins dix jours avant le début des épreuves d'admission, un dossier scientifique présentant son parcours, ses travaux de recherche et, le cas échéant, ses activités d'enseignement et de valorisation de la recherche. Le dossier, rédigé en français, ne doit pas excéder douze pages, annexes comprises.

Lors de la première partie de l'épreuve, le candidat présente au jury la nature, les enjeux et les résultats de son travail de recherche et en propose une mise en perspective didactique, orientée par une question qui lui est communiquée par le jury au début de l'heure de préparation. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury prenant appui sur le dossier et l'exposé du candidat.

L'exposé et l'entretien se déroulent en français.

L'épreuve doit permettre au jury d'apprécier l'aptitude du candidat à :

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

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

Le présent rapport est fondé sur un échantillon varié de prestations et part d'exemples concrets. Articulé autour de certains principes fondamentaux, il vise à donner aux futurs candidats des conseils susceptibles de les guider lors de la préparation de cette épreuve d'admission très spécifique.

1) Bon sens

Le bon sens est la clé pour réussir cette épreuve.

Il ne s'agit pas de réciter des programmes de l'enseignement secondaire appris par cœur.

Si une bonne connaissance des programmes de l'Éducation nationale publiés au Bulletin officiel s'avère, bien entendu, une aide précieuse dans le sens où elle est susceptible d'inscrire l'exposé dans un cadre solide et de permettre au candidat de gagner tant en précision qu'en rigueur, leur connaissance exhaustive ne saurait être un attendu. De même, si une expérience personnelle directe de l'enseignement dans le secondaire peut être un atout, le manque d'expérience pédagogique n'est en aucun cas un frein ou un obstacle. Ce qui est, en revanche, essentiel, c'est la capacité à faire preuve de bon sens et d'adaptabilité. Seules ces qualités permettent de se projeter dans une situation d'enseignement réaliste ainsi que dans un statut précis, d'une part, celui de fonctionnaire d'État, et une fonction spécifique, d'autre part, celle de professeur agrégé. Qui dit bon sens et adaptabilité dit capacité à savoir prendre du recul, afin d'avoir une vue claire et globale. Un tel recul est impossible si le candidat a les yeux rivés sur ses notes lors de son exposé ou s'il reste focalisé sur l'aspect purement académique de son travail de thèse pendant l'heure de préparation allouée à l'épreuve.

S'il faut veiller à utiliser l'heure de préparation de manière efficace, on ne saurait trop recommander aux candidats d'utiliser également l'ensemble du temps de parole imparti lors de leur exposé. Il est évident que douze ou treize minutes ne permettent pas de traiter de manière satisfaisante la question communiquée par le jury au début de l'heure de préparation. Il faut bien trente minutes pour présenter les enjeux et nombreuses ramifications possibles de cette « question tremplin ». Ainsi, dans le cadre d'une réflexion portant sur l'usage du numérique, une candidate a choisi de consacrer la troisième partie de son exposé au numérique comme nouvelle mobilité, là où une présentation plus brève ou sommaire aurait, sans doute, amené à éluder l'ouverture à l'international, qui est pourtant l'un des développements intéressants de la question.

2) Clarté

Rappelons ici que dossier vise un public certes savant mais non spécialiste. Le jury a, ainsi, beaucoup apprécié certains dossiers particulièrement limpides et bien menés rédigés par des candidats qui, de toute évidence, ont su mettre un contenu très érudit inscrit dans un champ épistémologique spécifique à la portée de leurs lecteurs sans, pour autant, dénaturer le contenu de leurs travaux de recherche en les vulgarisant à outrance. Ajoutons ici qu'afin d'éviter certaines fautes d'orthographe ou maladresses syntaxiques, une relecture attentive du dossier avant son envoi au jury est vivement souhaitable.

Cette même exigence de clarté doit guider l'exposé du candidat si celui-ci veut pouvoir construire une argumentation pertinente. Que ce soit dans le cadre de l'exposé ou celui de l'entretien, la qualité de la communication est essentielle. Il s'agit d'une épreuve orale dans le cadre d'un concours de recrutement du ministère de l'Éducation Nationale. Il est donc évident que l'aptitude du candidat à s'exprimer de manière claire et convaincante en se détachant de ses notes, sa réactivité, sa présence à l'oral, sa capacité à interagir avec le jury sont autant d'éléments importants à travailler en amont. Un candidat plongé dans ses notes ou peu audible qui se contente de marmonner sur un ton monocorde risque de rencontrer des difficultés dans l'exercice futur du métier, d'où la nécessité de s'entraîner dans le cadre de la préparation à l'oral.

3) Prise en compte de la question tremplin

L'exposé du candidat se doit d'être non pas une redite du contenu du dossier sous une forme oralisée mais véritablement une mise en perspective problématisée de son travail de thèse et de son expérience de la recherche afin de faire ressortir, grâce à la question posée par le jury au début de l'heure de préparation, ce qui est transférable à l'enseignement dans le secondaire ou le supérieur. En d'autres termes, il s'agit, pour le candidat, de montrer clairement et simplement (l'utilisation d'un jargon didactique ne saurait être une fin en soi) ce qui, de son parcours de recherche doctorale et post-doctorale, peut être mobilisé dans l'exercice futur du métier d'enseignant. Cela suppose également de savoir identifier ce qui ne pourra pas être exploité dans le cadre de l'enseignement secondaire. Il ne s'agit pas de vouloir tout exploiter mais bien de savoir hiérarchiser et sélectionner, en opérant des choix faisant appel, une fois encore, au bon sens.

Le jury a apprécié et valorisé les prestations qui ont réellement analysé et pris en compte la question tremplin pour en explorer les différentes facettes.

Citons, en guise d'exemple, la consigne suivante :

« Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et vous en proposerez une mise en perspective. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez page 3 :

« Le travail de recherche implique de lire de nombreux ouvrages critiques, d'être capable d'en faire ressortir des éléments pertinents et de les transmettre, un travail mis en exergue par exemple lorsqu'on rédige une recension. Il semble évident que pour préparer un cours, il faudra la même rigueur et trouver des documents à utiliser en classe. On peut envisager également la possibilité d'accompagner les élèves dans leur propre recherche documentaire pour des exposés et autres activités. »

Puis page 8 :

« [...] j'ai très vite associé le numérique à mes enseignements en présentiel. J'ai eu l'occasion [...] de suivre une formation pour apprendre à utiliser Moodle. J'ai pu appliquer certains principes à mes cours en présentiel, notamment en traduction et en initiation à la recherche en littérature. Dans les deux cas j'ai amené les étudiants à se familiariser avec l'Etherpad. Il s'agit d'un logiciel de traitement de texte partagé en ligne qui permet de faire travailler les étudiants en groupes. »

« Sans revenir en détail sur vos travaux de recherche, vous expliquerez de quelle manière mettre à profit le numérique afin de développer chez les élèves des compétences en matière, notamment, de recherche documentaire et d'écriture collaborative. »

Le plan choisi par la candidate lui a permis de mettre en lumière différents aspects de la question, en suivant le principe d'un élargissement progressif de la perspective :

- I. Une autre approche possible de la classe
- II. Rendre l'élève acteur de sa formation
- III. Permettre des mobilités nouvelles.

4) Mise en avant de la transférabilité

L'organisation du dossier doit être régie par un équilibre entre contenu disciplinaire et réflexion pédagogique. Or, de nombreux dossiers étaient empreints d'un déséquilibre majeur, les deux-tiers étant parfois consacrés à la présentation de la thèse. On peut par ailleurs relever une tendance à vouloir exploiter le contenu de la thèse à tous les niveaux, dans toutes les situations d'enseignement, que celles-ci aient été vécues ou envisagées. L'objet de la thèse a ainsi pu devenir omniprésent au point d'occulter toute autre piste d'exploitation pédagogique, tant dans le dossier que dans l'exposé lui-même.

Par ailleurs, la transférabilité est à penser aussi bien en termes de compétences que de connaissances exploitées sous la forme de contenus culturels. Outre les connaissances disciplinaires liées au champ épistémologique dans lequel s'inscrit la thèse, il s'agit de dégager les savoir-faire acquis dans le cadre du travail de recherche pouvant être exploités à tous les niveaux de l'enseignement secondaire ou supérieur, sans se limiter à l'enseignement de spécialité LLCER au cycle terminal ou aux classes préparatoires commerciales, par exemple. Ce qui est perçu comme transférable doit l'être aussi au collège, dès la 6^è.

Le jury a aussi noté une tendance à privilégier la transférabilité de contenus culturels, au détriment de la construction de compétences langagières, les deux allant pourtant de pair, tant il est vrai que le fond et la forme sont indissociables. Les compétences linguistiques, écrites et orales, ont souvent été envisagées de manière imprécise, la plupart des candidats ne fournissant que peu d'exemples concrets. Rappelons qu'il s'agit pourtant d'être capable de se projeter dans une situation d'enseignement tangible et de concevoir la mise en œuvre d'activités concrètes, en adéquation avec le public visé.

On signalera ici une présentation remarquable qui a su traiter la question tremplin en proposant une mise en perspective didactique du travail de recherche mettant en avant les éléments transférables étape par étape, cyclé par cycle, en liant systématiquement contenus culturels et compétences langagières. La question posée par le jury au début de l'heure de préparation était la suivante :

« Vous présenterez au jury la nature, les enjeux et les résultats de votre travail de recherche et vous en proposerez une mise en perspective didactique. Le jury vous invite pour cela à revenir sur l'un des points de votre dossier.

Vous déclarez page 4 :

« Afin de réaliser mes mémoires et ma thèse, [...] je me suis [...] appliquée à me constituer une maîtrise du contexte socio-historique sur un sujet, dynamique qui me semble primordiale lorsque l'on enseigne car, si nous avons des compétences générales d'anglicistes, nous sommes amenés à aborder des sujets dont nous ne sommes pas toujours les spécialistes. Bien qu'il ne s'agisse pas de faire des cours d'histoire ou de sociologie en anglais dans le secondaire, il me semble que savoir se construire un bagage sur chaque thématique abordée avec ses élèves est essentiel. »

« Sans qu'il s'agisse en effet de faire un cours d'histoire ou de sociologie, vous expliquerez comment la contextualisation des activités en cours d'anglais interagit avec les apprentissages linguistiques. »

Partant du constat que l'on ne peut pas apprendre hors contexte, que le développement de compétences nécessite l'acquisition de connaissances, la candidate s'est appliquée de manière à la fois claire et concrète à montrer le lien étroit entre contextualisation et apprentissages linguistiques dans l'enseignement secondaire, passant en revue les différents niveaux du CECRL, depuis le niveau A2, en passant par le niveau B1, puis B2 pour arriver à LLCER au cycle terminal ; son parcours problématisé était sous-tendu par des exemples concrets de supports variés à exploiter (« En variant les supports, on va pouvoir toucher différents élèves »), allant de documents iconographiques à des extraits de nouvelles, en passant par des extraits d'adaptations cinématographiques, toujours avec le souci d'aller vers de plus en plus d'autonomie de la part des élèves. La réflexion de la candidate s'inscrivait dans la conception d'une progression en spirale consistant à « s'appuyer sur ce qui a déjà été vu » pour « revenir, repréciser, développer les connaissances qu'ils ont » afin d'« acquérir des repères de plus en plus stables. » La candidate fit alors le lien avec la recherche : « quand on travaille sur une thématique, il y a une progression de quelque chose de généraliste vers quelque chose de plus précis. La contextualisation permet de développer des compétences enrichies par le travail en spirale. »

L'avantage de cette approche liant fond et forme de manière méthodique est, entre autres atouts, de montrer comment la transférabilité est à envisager non seulement en termes de contenus mais encore en termes de compétences. Par ailleurs, grâce à la rigueur de son approche, la candidate a su faire preuve d'une compréhension des enjeux profonds de la mise en place du CECRL. Comme le signale le rapport remis au ministre de L'Éducation nationale par Chantal Manès et Alex Taylor en septembre 2018, *Pour une meilleure maîtrise des langues étrangères : oser dire le nouveau monde*, dont la lecture avait déjà été recommandée par le rapport de jury de la session 2019, le CECRL va de pair avec la définition de l'élève comme futur citoyen. L'apprentissage des langues devient alors un facteur important de la construction du sentiment d'une appartenance à une communauté européenne et citoyenne.

Mettre la transférabilité en avant, c'est donc aussi être capable d'envisager la mise en œuvre, à partir de supports variés, d'activités visant à faire acquérir aux élèves ou étudiants des stratégies transférables nécessaires au développement de l'autonomie des citoyens de demain.

5) Ouverture, flexibilité, souplesse

L'entretien est conçu comme un dialogue, non comme une série de questions frontales visant à piéger le candidat. Au contraire, le jury, dans une attitude de neutralité bienveillante, offre au candidat la possibilité d'approfondir certains aspects, de préciser certains points mais aussi d'explorer de nouvelles pistes.

Plutôt que de céder à la panique et de vouloir à tout prix donner « la bonne réponse » là où plusieurs approches sont recevables, le candidat gagne à faire preuve de souplesse, s'il ou elle veut pouvoir envisager ou imaginer des alternatives pertinentes. Ainsi, questionnée sur un point développé de manière d'ailleurs fort convaincante dans son dossier (il s'agissait des « soft skills » définies par la candidate comme les compétences indirectes acquises par le biais du travail de recherche qui sont transférables dans une situation d'enseignement donnée), une candidate a voulu se remémorer mot pour mot les termes du dossier, ne percevant pas que l'enjeu de la question était en réalité plus large et que la question elle-même avait pour but de lui permettre de valoriser un aspect particulièrement fertile de son expérience de la recherche. Les interventions du jury sont autant de pistes à relever par le candidat, autant d'occasions de faire avancer sa réflexion dans le cadre d'un échange fructueux.

Nous citerons ici l'exemple d'une candidate qui, interrogée sur la notion de « leadership » évoquée dans son dossier, a su fournir une réponse étayée témoignant d'une réelle capacité à prendre du recul par rapport à sa propre pratique ainsi qu'à s'appuyer sur sa formation doctorale pour définir sa posture pédagogique – une belle leçon d'humilité nous rappelant que celle-ci reste toujours à redéfinir.

Anne Fauré, professeur de CPGE

4. Langue orale

Les conditions particulières dans lesquelles se sont déroulées les épreuves orales de l'Agrégation Externe Spéciale de la session 2020 n'ont aucunement nui à l'évaluation de la qualité du niveau de langue des candidats lors des épreuves, tant en anglais qu'en français. Rappelons qu'une note globale d'expression orale en anglais est attribuée à partir des deux premières épreuves d'admission (la leçon et l'épreuve hors programme) dont la note finale constitue la moyenne.

1. Le français.

L'entretien de la leçon se déroule en français, mais il n'est pas attribué de note spécifique pour l'expression orale en français. Cependant, il va de soi que celle-ci entre très fortement en ligne de compte dans l'évaluation des épreuves ou parties d'épreuves concernées : l'entretien de la leçon (dans l'une des trois options au choix du candidat) ou l'épreuve de Mise en Perspective Didactique du Dossier scientifique. La durée des interventions en français est variable d'une épreuve à l'autre, comme on le sait, mais c'est à chaque fois l'occasion de démontrer sa capacité à s'exprimer avec correction, clarté et pertinence. Une expression précise est le reflet d'une pensée claire et nuancée. On doit donc éviter tout barbarisme (« *profondité* ») ou familiarité approximative (« *et tout et tout...* »).

Nous insisterons aussi sur la réactivité, le ton, le choix du registre et du lexique, l'importance du débit, la longueur du temps de réflexion dans les réponses, et aussi sur la nécessaire écoute attentive des questions posées pour éviter les quiproquos ou les confusions. En effet, il faut s'efforcer de cerner nettement l'objet de ces questions pour éviter, éventuellement, de s'égarer dans des considérations non pertinentes. En effet, il vaut mieux ne pas réagir en fonction d'un seul terme ou d'une seule expression saisis au vol dans la question, mais chercher à comprendre comment les réponses à ces questions sont l'occasion de corriger, de préciser ou même de prolonger la réflexion engagée, et ce de manière aussi soignée que dans la prestation elle-même. Répétons que l'entretien n'a pas vocation à piéger le candidat. Il doit au contraire permettre de mettre au jour ses capacités à dialoguer et à adapter son discours aux réactions légitimes du jury, ainsi qu'à ses invitations à prolonger ou approfondir la réflexion présentée dans l'exposé. C'est pourquoi il convient d'éviter les hésitations trop longues ou les imprécisions et de répondre franchement, même si une référence ou un détail font défaut dans la réponse.

2. L'anglais

La communication

Il faut insister sur le fait que les épreuves orales qui se déroulent en anglais – la présentation du sujet de leçon et l'intégralité de l'épreuve d'EHP – consistent dans un premier temps en un exposé personnel du candidat, non interrompu, sur le sujet qui lui a été soumis, à l'adresse d'un jury constitué de plusieurs membres attentifs au contenu et à la forme de la communication. L'entretien avec ce jury donne ensuite aux candidats l'occasion de parfaire leur travail, de préciser des points qui méritent d'être explicités ou encore de prolonger la réflexion, comme indiqué ci-dessus. Cela peut être aussi l'occasion de corriger quelque erreur ou approximation ponctuelle, ce qui ne peut que bénéficier globalement à la prestation. Dans ces conditions, on attend des candidats une attitude marquée par une volonté nette de communiquer dans les meilleures conditions, ainsi qu'ils seront aussi amenés à le faire par la suite devant une classe. Cette remarque peut paraître très prosaïque, mais il est indispensable que les candidats parlent suffisamment fort et avec une élocution soignée et mesurée et d'une voix aussi bien posée que possible, afin d'éviter tout effort superflu à l'auditoire pour comprendre ce qui est dit. Le caractère difficilement audible de la prestation ne peut être dû à la distance – relativement réduite – qui sépare le jury du candidat. En outre, un volume vocal excessivement faible dénote un manque d'assurance du locuteur, de la même façon qu'une lecture presque intégrale des notes trahit une difficulté à s'exprimer avec spontanéité et naturel.

Le jury est particulièrement sensible à la capacité qu'ont les candidats à accorder suffisamment de contact visuel à chacun de ses membres. Ce contact, fondamental également en situation d'enseignement, garantit une bonne communication, dans les deux sens.

La langue

Une aisance relative en anglais à l'écrit ne suffit pas. Il faut en amont travailler l'oral très sérieusement et de diverses manières : étude de la phonologie de l'anglais, si différente de celle du français, fréquentation régulière des médias anglophones, mais aussi entraînement méthodique à la prise de parole en anglais pour réaliser de réels progrès si cela est nécessaire. Obtenir le titre d'agrégé d'anglais implique une reconnaissance de ces compétences écrites et orales à un niveau élevé. L'agrégation spéciale docteurs, qui accorde une place importante au parcours scientifique des candidats, ne saurait se satisfaire d'un niveau

approximatif dans une performance qui se trouve au cœur de la discipline, et ce dans les trois options que sont la littérature, la civilisation des pays anglophones ou la linguistique.

La note de langue orale est la moyenne des notes d'anglais attribuées au cours de la leçon et de l'épreuve hors programme, à égal coefficient. Dans chacune de ces notes d'oral entre en ligne de compte la prestation lors de l'exposé autant que celle de l'entretien en anglais, en particulier parce que l'on s'attend à ce que les qualités de la première soient corroborées par celles de la seconde. Il convient donc, lors des entretiens, de ne pas relâcher son style, son registre, ou encore la précision de l'expression. Il est nécessaire de veiller à employer un lexique correct et adapté ainsi qu'une formulation soignée exempte de tout défaut grammatical. Pour la grammaire, il convient d'utiliser une syntaxe authentique, sans calquer le français, et qui ne se réduit pas au minimum de la langue courante. Elle devra être élaborée de manière à refléter une pensée claire, articulée par des connecteurs, en évitant une parataxe qui ne permettrait pas à elle seule de mettre en relief la cohérence du propos.

Nous ne dresserons pas ici à nouveau un répertoire exhaustif des fautes les plus courantes de l'anglais oral, celles-ci ayant déjà été abondamment signalées dans les rapports des années précédentes (il est vivement conseillé de relire ceux-ci puisqu'ils répertorient les lacunes et les imperfections de la langue orale qui subsistent parfois hélas d'une année à l'autre). On aura noté cette année que cette qualité de langue était extrêmement hétérogène, avec des prestations tout à fait honorables et d'autres très insuffisantes.

Certains défauts sont hélas récurrents, tels qu'une intonation inadaptée et non authentique, par exemple si celle-ci est systématiquement ou trop souvent montante dans les énoncés assertifs, l'accentuation marquée de mots qui ne requièrent pas d'attention particulière dans l'énoncé, la séparation par des pauses trop fréquentes de mots qui doivent être liés ou encore un débit syllabique proche du français, peu ou pas accentué, qui ne laisse plus de place à l'expressivité que produisent nécessairement en anglais l'intonation et les accents bien placés.

Le choix du modèle d'une variété d'anglais implique toujours une maîtrise de la production des phonèmes, consonnes ou voyelles, et en particulier une distinction adéquate entre voyelles brèves (ou relâchées) et voyelles longues (ou tendues), diphthongues et triphthongues, et également parfois entre certains allophones, formes variables de certains phonèmes marqués par la proximité de phonèmes voisins.

Les consonnes qui n'existent pas en français, à la graphie <th> notamment, doivent être bien articulées : /θ/ et <th> /ð/, mais aussi /ŋ/, en finale avec <-ing>, par exemple, ainsi qu'en position intermédiaire : *congress* / ['kɒŋɡres]. Ajoutons le <l>/ (ou <ll>) final en anglais, noté /l/ qui est un l « sombre » (c'est-à-dire une approximante latérale alvéolaire vélaire), contrairement au phonème réalisé à l'initiale ou en position médiane.

De même, la production des phonèmes anglais ne suit pas les règles de ceux du français. Une consonne entre deux voyelles écrites ne produit ainsi pas systématiquement une consonne voisée. On aura ainsi, par exemple, *lose* [z], mais *loose* [s]. On observe de façon récurrente cette confusion entre /s/ et /z/ : dans *use* /z/ (le verbe) mais *use* /s/ (le nom) et donc l'adjectif *useless* /s/ ; de même *focus* /s/ et donc *focusing* /s/.

Concernant le traitement des voyelles, c'est souvent la différence entre les brèves et les longues qui est à revoir dans des mots aussi courants que *means*, *eighteen* (/i:/ long, tendu) et *sit* ou *fitted* (/ɪ/ bref, relâché).

Les <o> posent aussi de multiples problèmes, par exemple dans *modern* ou encore *focus*.

On insistera également sur la nécessité de marquer les réductions vocaliques et syllabiques, en particulier sur les mots grammaticaux, ce qui apparaît par exemple sur les articles *the* et *a*, mais qu'il convient aussi d'appliquer en produisant des formes réduites sur d'autres mots grammaticaux : *that* /there's/ *because of*, etc. La réduction constitue en effet une part nécessaire du rythme de l'énoncé.

Il convient donc de rappeler qu'une préparation intensive consacrée spécifiquement à l'oral du concours est indispensable. Il apparaît que le degré de préparation de l'épreuve d'option, pour la leçon, par exemple, se reflète clairement dans la qualité de la langue. Une bonne préparation permet en effet d'employer un vocabulaire technique précis, par exemple sur la question de l'aspect en linguistique, alors qu'une préparation incomplète entraîne des flottements et de multiples imprécisions ou confusions terminologiques. On peut aussi mentionner qu'en EHP, le décloisonnement des connaissances est bénéfique : les microanalyses permettent d'activer l'appareil critique de la littérature, à bon escient ; il convient par exemple d'éviter de parler d'anaphore (*anaphora*) pour désigner de simples répétitions. Le même degré de précision est attendu pour la civilisation (exemple de confusion entre *democracy* et *republic*).

Concernant la méthode de préparation au cours de l'année, nous conseillons vivement aux candidats de s'entraîner à plusieurs, dans la mesure du possible, en préparant de manière formelle ou informelle des épreuves blanches devant un jury collaboratif, dans des conditions proches de la réalité. Cela permet notamment d'apprendre à minuter ses interventions.

Agrégation externe spéciale d'anglais – Session 2020

On ne peut préparer le concours de l'agrégation sans s'assurer que l'on dispose d'une langue correcte, riche et fluide. On peut ainsi, par ce type d'entraînement, mieux remédier aux fautes récurrentes de prononciation des phonèmes et de l'accent tonique. Il est indispensable de s'entraîner aussi à partir de documents oraux, par l'écoute et la répétition, mais il est également vivement conseillé de s'entraîner de manière régulière à la transcription phonologique telle qu'elle existe par exemple dans l'épreuve écrite commune de linguistique de l'Agrégation externe d'anglais, en utilisant les corrigés disponibles. Il convient de ne pas sous-estimer la complexité des phénomènes et, le cas échéant, de connaître les variantes possibles en restant dans la cohérence des usages de l'anglais britannique ou américain. Tout accent est recevable à condition qu'il demeure cohérent. Ce travail de préparation doit être soutenu par une fréquentation assidue des dictionnaires de prononciation, qui fournissent maintenant non seulement une transcription phonologique, mais aussi la réalisation sonore des termes recherchés, au moins pour la *RP* et le *General American*. Ceci est nécessaire pour progresser en se familiarisant avec des mots mal identifiés.

Conclusion

Concluons sur cette évidence : la qualité de l'anglais est primordiale dans les épreuves orales de de l'agrégation externe spéciale, tout autant que pour l'agrégation externe « classique ». Il est attendu de candidats fondamentalement anglicistes de démontrer le meilleur de leur compétence sur ce point spécifique. Il ne peut donc s'agir d'une simple compétence secondaire souffrant de défauts qui seraient éventuellement compensés par des qualités dans d'autres domaines.

Régis Mauroy, Université de Limoges

ANNEXE

AGRÉGATION EXTERNE SPÉCIALE – ANGLAIS

ÉPREUVE HORS PROGRAMME

L'épreuve se déroule en anglais

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

Document A – Arundhati Roy, *The God of Small Things*, pp. 35-37, 1997.

Estha and Rahel are Ammu's 7-year-old twins and Chako's nephew and niece.

1 ...it was a skyblue day in December sixty-nine (the nineteen silent). It was the kind of time in the life of a family when something happens to nudge its hidden morality from its resting place and make it bubble to the surface and float for a while. In clear view. For everyone to see.

5 A skyblue Plymouth, with the sun in its tailfins, sped past young rice-fields and old rubber trees, on its way to Cochin. Further east, in a small country with similar landscape (jungles, rivers, rice-fields, communists), enough bombs were being dropped to cover all of it in six inches of steel. Here, however, it was peacetime and the family in the Plymouth travelled without fear or foreboding.

10 The Plymouth used to belong to Pappachi, Rahel and Estha's grandfather. Now that he was dead, it belonged to Mammachi, their grandmother, and Rahel and Estha were on their way to Cochin to see *The Sound of Music* for the third time. They knew all the songs.

15 After that they were all going to stay at Hotel Sea Queen with the oldfood smell. Booking had been made. Early next morning they would go to Cochin Airport to pick up Chacko's ex-wife – their English aunt, Margaret Kochamma – and their cousin, Sophie Mol, who were coming from London to spend Christmas at Ayemenem. Earlier that year, Margaret Kochamma's second husband, Joe, had been killed in a car accident. When Chacko heard about the accident he invited them to Ayemenem. He said that he couldn't bear to think of them spending a lonely, desolate Christmas in England. In a house full of memories.

20 Ammu said that Chacko had never stopped loving Margaret Kochamma. Mammachi disagreed. She liked to believe that he had never loved her in the first place. Rahel and Estha had never met Sophie Mol. They'd heard a lot about her, though, the last week. From Baby Kochamma, from Kochu Maria, and even Mammachi. None of them had met her either, but they all behaved as though they already knew her. It had been the *What Will Sophie Mol*
25 *Think?* week.

30 That whole week Baby Kochamma eavesdropped relentlessly on the twins' private conversations, and whenever she caught them speaking in Malayalam, she levied a small fine which was deducted at source. From their pocket money. She made them write lines – 'impositions' she called them – *I will always speak in English, I will always speak in English*. A hundred times each. When they were done, she scored them out with her red pen to make sure that old lines were not recycled for new punishments.

35 She had made them practise an English car song for the way back. They had to form the words properly, and be particularly careful about their pronunciation. Prer *NUN* sea ayshun.

40 *Rej-Oice in the Lo-Ord Or-Orlways*
And again I say rej-Oice,
RejOice,
RejOice,
And again I say rej-Oice.

45 Estha's full name was Esthappen Yako. Rahel's was Rahel. For the Time Being they had no surname because Ammu was considering reverting to her maiden name, though she said that choosing between her husband's name and her father's name didn't give a woman much of a choice.

50 Estha was wearing his beige and pointy shoes and his Elvis puff. His Special Outing Puff. His favourite Elvis song was 'Party'. '*Some people like to rock, some people like to roll,*' he would croon, when nobody was watching, strumming a badminton racquet, curling his lip like Elvis. '*But moonin' an' a-groonin' gonna satisfy mah soul, less have a pardy...*'

55 Estha had slanting, sleepy eyes and his new front teeth were still uneven on the ends. Rahel's new teeth were waiting inside her gums, like words in a pen. It puzzled everybody that an eighteen-minute age difference could cause such a discrepancy in front-tooth timing.

Most of Rahel's hair sat on top of her head like a fountain. It was held together by a Love-in-Tokyo – two beads on a rubber band, nothing to do with Love or Tokyo. In Kerala Love-in-Tokyos have withstood the test of time, and even today if you were to ask for one at any respectable A-I Ladies' Store, that's what you'd get. Two beads on a rubber band.

Document B – Col. Henry Yule and A. C. Burnell, *Hobson – Jobson: Glossary of Colloquial Anglo-Indian Words and Phrases* [1903], Routledge, 2018, p. xv-xvi.

Introductory remarks

1 Words of Indian origin have been insinuating themselves into English ever since the end of
the reign of Elizabeth and the beginning of that of King James, when such terms as *calico*,
chintz, and *gingham* had already effected a lodgment in English warehouses and shops, and
5 were lying in wait for entrance into English literature. Such outlandish guests grew more
frequent 120 years ago, when, soon after the middle of last century, the numbers of
Englishmen in the Indian services, civil and military, expanded with the great acquisition of
dominion then made by the Company; and we meet them in vastly greater abundance now.
Vocabulary of Indian and other foreign words, in use among Europeans in the East, have not
10 unfrequently been printed. Several of the old travelers have attached the like to their
narratives; whilst the prolonged excitement created in England, a hundred years since, by the
impeachment of Hastings and kindred matters, led to the publication of several glossaries as
independent works; and a good many others have been published in later days. At the end of
this Introduction will be found a list of those which have come under my notice, and this might
15 no doubt be largely added to.

Of modern Glossaries, such as have been the result of serious labour, all, or nearly all, have
been of a kind purely technical, intended to facilitate the comprehension of official documents
by the explanation of terms used in the Revenue department, or in other branches of Indian
administration? The most notable examples are (of brief and occasional character), the
20 Glossary appended to the famous *Fifth Report* of the Select Committee of 1812, which was
compiled by Sir Charles Wilkins; and (of a far more vast and comprehensive sort), the late
Professor Horace Hayman Wilson's *Glossary of Judicial and Revenue Terms* (4to, 1855)
which leaves far behind every other attempt in that kind.

That kind is, however, not ours, as a momentary comparison of a page or two in each
25 Glossary would suffice to show. Our work indeed, in the long course of its compilation, has
gone through some modification and enlargement of scope; but hardly such as in any degree
to affect its distinctive character, in which something has been aimed at differing in form from
any work known to us. In its original conception it was intended to deal with all that class of
30 words which, not in general pertaining to the technicalities of administration, recur constantly
in the daily intercourse of the English in India, either as expressing ideas really not provided
for by our mother-tongue, or supposed by the speakers (often quite erroneously) to express
something not capable of just denotation by any English term. A certain percentage of such
words have been carried to England by the constant reflux to their native shore of Anglo-
35 Indians, who in some degree imbue with their notions and phraseology the circles from which
they had gone forth. This effect has been still more promoted by the currency of a vast mass
of literature, of all qualities and for all ages, dealing with Indian subjects; as well as by the
regular appearance, for many years past, of Indian correspondence in English newspapers,
insomuch that a considerable number of the expressions in question have not only become
40 familiar in sound to English ears, but have become naturalised in the English language, and
are meeting with ample recognition in the great Dictionary edited by Dr. Murray at Oxford.

Of words that seem to have been admitted to full franchise, we may give examples in *curry*,
toddy, *veranda*, *cheroot*, *loot*, *nabob*, *teapoy*, *sepoy*, *cowry*; and of others familiar enough to
the English ear, though hardly yet received into citizenship, *compound*, *batta*, *pucka*, *chowry*,
45 *baboo*, *mahout*, *aya*, *nautch*, *first-chop*, *competition-wallah*, *griffin*, &c. But beyond these two
classes of words, received within the last century or so, and gradually, into half or whole
recognition, there are a good many others, long since fully assimilated, which really
originated in the adoption of an Indian word, or the modification of an Indian proper name.
Such words are the three quoted at the beginning of these remarks, *chintz*, *calico*, *gingham*,
50 also *shawl*, *bamboo*, *pagoda*, *typhoon*, *monsoon*, *mandarin*, *palanquin*, &c., and I may
mention among further examples which may perhaps surprise my readers, the names of
three of the boats of a man-of-war, viz. the *cutter*, the *jolly-boat*, and the *dingy*, as all
(probably) of Indian origin. Even phrases of a different character – slang indeed, but slang
generally supposed to be vernacular as well as vulgar – e.g. 'that is the *cheese*'; or supposed
to be vernacular and profane – e.g. 'I don't care a *dam*' – are in reality, however vulgar they
55 may be, neither vernacular nor profane, but phrases turning upon innocent Hindustani
vocables.

Agrégation externe spéciale d'anglais – Session 2020

Document C – *The Best Exotic Marigold Hotel*, Official Trailer, 2011

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

