

ANGLAIS
COMPTE-RENDU DE DOCUMENT
ÉPREUVE COMMUNE : ORAL

Lucie de Carvalho, Elisabeth Fauquert

Coefficient de l'épreuve : 2 (ou 3 si coefficient majoré lors de l'inscription)

Durée de préparation de l'épreuve : 1 heure 30

Durée de passage devant le jury : 30 minutes dont 20 minutes d'exposé et 10 minutes de questions

Type de sujets donnés : article de presse

Modalités de tirage du sujet : tirage au sort d'un sujet (pas de choix)

Liste des ouvrages généraux autorisés : aucun

Liste des ouvrages spécifiques autorisés : aucun

Lors des oraux de la session 2026, le jury a entendu des prestations fort contrastées. Il tient tout d'abord à saluer la qualité de plusieurs commentaires et à féliciter les candidat·es ayant su restituer toute l'épaisseur historique des sources étudiées, en éclairer les présupposés et les tensions, et mobiliser leurs connaissances de manière pertinente dans un anglais toujours précis et nuancé sans perdre de vue la lettre du document ni la singularité du point de vue qui s'y exprimait.

Ces très bonnes prestations ne doivent cependant pas éclipser les difficultés rencontrées par bon nombre de candidat·es, et ce parfois dès la compréhension du document, du paratexte et du contexte. Les écarts constatés au cours de la session sont importants. De manière relativement classique, les difficultés observées sont de trois ordres : une maîtrise insuffisamment assurée et/ou trop impressionniste de l'anglais ; des connaissances historiques et civilisationnelles trop fragiles pour saisir pleinement les enjeux du document étudié ; enfin, une compréhension parfois partielle ou incertaine des exigences propres à l'exercice du commentaire. Les remarques qui suivent reviennent successivement sur ces différents points.

1. La langue et la présentation orale

a. Correction grammaticale et expression idiomatique

Cette année, peu de candidat·es ont fait preuve d'une excellente maîtrise de l'anglais. Outre l'absence, récurrente, dommageable et tenace, de la flexion -s à la troisième personne du singulier au présent, le jury a relevé la présence tout aussi inopinée de -s aux adjectifs, lesquels sont, rappelons-le, invariables en anglais, rare faveur de la grammaire anglaise aux francophones et qu'il serait regrettable de s'obstiner à décliner. La détermination semble également imparfaitement comprise ou maîtrisée, y compris dans le cas d'occurrences extrêmement courantes, comme les fautifs **the World War II* ou **United States* sans article. Rappelons que l'on dit *the US* et *the UK*, mais *World War I* et *World War*

II, sans article. Il convient aussi de distinguer substantif et adjectif : *the United States* et *the US* commandent un verbe au singulier (*the US is...*), tandis que *US*, adjectif, s'emploie sans article devant un nom (*US foreign policy, US citizens*).

La maîtrise de la concordance des temps en anglais demeure elle aussi fragile. Certaines prestations sont menées presque intégralement au présent, y compris lorsqu'il s'agit d'événements révolus. Rappelons qu'en anglais, contrairement à un usage très courant en français, les événements passés doivent être rapportés au prétérit : on dira ainsi *Roosevelt was first elected in 1932* et non **Roosevelt is elected in 1932*. Le présent peut naturellement être employé pour commenter le document lui-même (*the author argues; as the text exemplifies*), mais ne saurait servir à la narration de faits historiques. L'emploi de l'auxiliaire modal *will* reste également mal maîtrisé, notamment lorsque les candidat·es cherchent à exprimer l'avenir. Rappelons que l'anglais n'emploie pas systématiquement *will* là où le français utilise le futur. À propos du programme social et économique défendu par Attlee en 1946, on pourrait ainsi dire : *If the government achieves full employment, it will be better able to finance social protection*, et non **If the government will achieve full employment....* Dans une proposition conditionnelle introduite par *if*, le présent est normalement employé pour évoquer une condition future, même lorsque la proposition principale comporte *will*.

Au-delà de ces difficultés grammaticales, les calques du français demeurent nombreux et tenaces. Le très récurrent **at line 22*, entendu avec une remarquable régularité tout au long de la session, gagnerait à céder définitivement la place à *on line 22*. On relève de même **to emphasize on something* au lieu de *to emphasize something* ; **a speech from X* au lieu de *a speech by X* ; **X makes mention of* au lieu de *X mentions*. Notons par ailleurs que **representant* n'existe pas en anglais, pas plus que **political man*. À propos des États-Unis, **the federal state* ne traduit pas « l'État fédéral » (un calque d'ailleurs presque oxymorique dans le contexte politique étatsunien) : on attend *the federal government*. On rappellera également qu'« un moyen » se traduit par *a means*, et non **a mean*, et que *economic* et *economical* n'ont pas le même sens en dépit de leur similitude formelle : *economic* se rapporte à l'économie et à la sphère économique (*economic policy, economic growth*), tandis que *economical* signifie « économe » ou « peu coûteux » (*an economical car, an economical solution*). La fréquence de telles formulations, qui peuvent paraître anodines prises isolément, rappelle l'impérieuse nécessité d'apprendre et surtout de mobiliser des tournures et des collocations idiomatiques dans la langue cible.

b. Précision de l'expression et prononciation

La correction grammaticale ne saurait à elle seule garantir la qualité de l'expression. La pauvreté et l'imprécision du lexique ont, cette année, sensiblement limité la portée de bon nombre de commentaires. Des tournures récurrentes telles que *the author says, the author wants to show, good things, bad things, people* ou *the situation* ne sont pas seulement monotones : leur caractère générique tend à escamoter ce que l'analyse devrait précisément mettre au jour. Dire qu'un auteur *says* ou *wants to show* ne précise pas s'il affirme, dénonce, justifie, conteste ou cherche à légitimer ; de la même manière, employer *people* comme sujet grammatical d'une phrase dispense d'identifier les acteurs concernés. Il ne s'agit ici nullement de rechercher une sophistication lexicale artificielle, mais de mobiliser un anglais suffisamment précis pour étayer une analyse précise. La dimension proprement historique et conceptuelle de cette exigence sera abordée plus loin.

La prononciation mérite enfin une attention plus soutenue. Le jury n'attend évidemment ni une prononciation parfaite, ni la reproduction d'un accent particulier. L'intelligibilité du propos et un travail phonologique et phonétique élémentaire constituent en revanche des exigences minimales pour tous·tes. Plus précisément, un travail régulier et conscient sur les voyelles et les diphtongues, sur certaines consonnes prototypiquement difficiles pour les francophones (comme le *th* et le *h*, à l'initiale comme à

l'intérieur du mot), doublé de notions sur les schémas d'accentuation en anglais sont indispensables. De manière frappante, des termes aussi courants que *government, society, economic, political, republic, the US, the UK, women* ou *world* sont très souvent prononcés de manière approximative. Ces éléments se pratiquent et se travaillent en amont de l'épreuve. Personne n'est condamné à avoir un "mauvais accent" en anglais.

c. Travailler la langue de l'épreuve

De manière plus générale, il est hasardeux d'aborder l'épreuve en considérant qu'une maîtrise globalement satisfaisante de l'anglais, ou la conviction personnelle d'être « bon en anglais », constitue en soi une préparation suffisante. La langue de l'épreuve se travaille. Les entraînements réguliers sur des sujets sont indispensables, mais ne sont pas suffisants. Une exposition quotidienne à l'anglais, même relativement passive, contribue à former l'oreille et à familiariser les candidat·es avec les sons, les rythmes, l'accentuation et les tournures propres à la langue cible. Elle gagnerait à être complétée par une pratique active : lecture à voix haute, écoute de podcasts ou d'émissions anglophones avec prise de notes, carnet de vocabulaire, lecture régulière de la presse et rédaction de brèves recensions sont autant de manières de travailler conjointement compréhension, précision lexicale et expression.

Le jury n'attend, en somme, aucune virtuosité linguistique, mais ne tiendra bien entendu pas rigueur à celles et ceux qui en feraient preuve : il attend un anglais correct, intelligible, idiomatique et suffisamment précis pour servir l'analyse. La maîtrise de la langue ne constitue pas ici une exigence formelle qui viendrait s'ajouter au commentaire : elle en conditionne directement la précision, la nuance et, en définitive, la portée, ce qui nous amène au deuxième point.

2. L'exercice : le commentaire de document

Il convient tout d'abord de rappeler que le commentaire de document est un exercice d'analyse historique et critique. Il ne consiste ni à restituer un cours à partir d'un thème identifié dans le texte, ni à paraphraser ce dernier, ni à recenser les procédés rhétoriques ou stylistiques qui le caractérisent. Il s'agit de comprendre la source dans son contexte historique : déterminer les circonstances de sa production, identifier les enjeux auxquels elle répond, analyser le point de vue de son auteur et interroger les positionnements et représentations qu'elle véhicule. Le commentaire doit ainsi montrer ce que le document permet de comprendre d'un moment historique, tout en tenant compte de ses partis pris et de ses limites. Les connaissances historiques et civilisationnelles sont donc indispensables à l'exercice, mais doivent toujours être mises au service de l'analyse de la source, non s'y substituer.

a. L'introduction et le paratexte

Tout d'abord, la lecture et l'analyse du paratexte méritent une attention particulière. Cette remarque peut sembler superflue ; bon nombre de prestations montrent pourtant qu'il n'en est rien. La nature du document, sa date, son auteur, son lieu de publication ou encore son destinataire ne constituent pas de simples informations liminaires, à énumérer rituellement dans l'introduction avant de les remiser : elles fournissent des éléments essentiels à la contextualisation du document et à son interprétation. Une lettre, un discours à la Chambre des communes, un témoignage de voyage ou un texte tiré d'une enquête sociale obéissent à des logiques différentes, qu'une analyse attentive doit prendre en compte.

La question du public visé donne elle aussi lieu à des approximations aisément rectifiables. En effet, le public visé ne se confond pas nécessairement avec le destinataire immédiat ou celui qui est explicité dans le document. Un parlementaire s'adresse certes à la Chambre, mais son intervention peut bien entendu viser son parti, le parti adverse, et, au-delà de l'enceinte parlementaire, l'opinion publique. L'identification du public cible ne saurait donc se réduire à relever un nom ou un lieu dans le paratexte : elle participe pleinement de l'analyse de la situation d'énonciation et des enjeux du document.

Le discours de Nigel Farage au congrès de UKIP en 2013, proposé lors de cette session, en fournit un bon exemple. Affirmer qu'il s'adressait aux membres de l'UKIP était exact, mais très insuffisant : le discours cherche précisément à construire, au-delà des militants réunis, un électorat potentiel beaucoup plus large, présenté comme socialement hétérogène, mais uni par son rejet des partis politiques traditionnels.

De même, la mention *House of Commons* dans le paratexte ne pouvait être tenue pour purement informative. Dans l'intervention de David Lammy sur le scandale Windrush, l'ancrage parlementaire est déterminant : Lammy s'exprime en tant que député et met directement en cause le gouvernement et le *Home Office*. Lire le passage comme une réflexion générale sur l'immigration britannique revenait dès lors à négliger sa situation d'énonciation et, avec elle, une part essentielle des enjeux politiques qu'elle comporte.

b. Contextualiser : mettre les connaissances au service de l'analyse

Les candidat·es doivent pouvoir situer le document sans transformer leur introduction (ou l'intégralité de leur exposé) en cours magistral. S'il est inutile de réciter toute la genèse d'un événement historique avant d'en venir au texte, il est en revanche indispensable de sélectionner les éléments qui permettent de comprendre pourquoi une source est produite à un moment précis et d'en éclairer les enjeux. La contextualisation ne constitue donc pas un préalable séparé de l'analyse : les connaissances mobilisées doivent permettre de mieux cerner le problème historique auquel le document répond.

Une difficulté récurrente consiste à traiter le document comme une simple illustration d'un chapitre du cours. L'exposé se transforme alors en restitution de connaissances, parfois solides et abondantes, mais insuffisamment reliées à la source ou insuffisamment problématisées. Or le commentaire exige un va-et-vient entre ces deux pôles : les connaissances historiques permettent d'éclairer les références et le positionnement de l'auteur, tandis que le document invite, en retour, à nuancer ou à approfondir la compréhension de la période étudiée.

Ainsi, un texte d'Attlee de 1946 appelle des connaissances sur le rapport Beveridge, les *five giants*, le plein emploi et la construction de l'État-providence britannique. Mais leur restitution ne constitue pas une analyse : elles doivent élucider pourquoi la protection sociale n'est pas seulement présentée en termes de justice sociale, mais articulée à une réflexion sur la redistribution du pouvoir d'achat, le plein emploi, la production et la planification économique. Circonscrire l'exposé à la « naissance du *Welfare State* » revient donc à identifier correctement un chapitre du cours plutôt qu'à rendre compte de la manière dont le texte complexifie la compréhension de ce développement historique. De la même manière, le *Southern Manifesto* de 1956 ne saurait donner lieu à un simple exposé sur *Brown v. Board of Education* ou sur le mouvement des droits civiques. Le contexte doit permettre d'analyser l'argumentaire de la résistance à la déségrégation, notamment l'emploi des *states' rights* et du 10ème amendement, des *checks and balances* horizontaux et verticaux et du débat sur la légitimité du périmètre d'action du judiciaire fédéral.

La contextualisation requiert également une maîtrise rigoureuse des réalités géographiques, politiques et institutionnelles. Le jury déplore à cet égard des confusions qui, à ce niveau de concours, ne devraient plus se rencontrer : *England, Great Britain et the United Kingdom* ne désignent ni les mêmes territoires ni les mêmes réalités politiques, pas plus que *Ireland et Northern Ireland*. Ces distinctions ne relèvent pas d'une simple exigence terminologique : les ignorer conduit à méconnaître les cadres institutionnels dans lesquels s'inscrivent les événements et, parfois, à passer à côté des enjeux mêmes du document. Ainsi, dans son discours de 1971 en faveur de l'unification irlandaise, Ted Kennedy emploie les termes *Ireland, Northern Ireland et Ulster*, dont le choix n'est pas politiquement neutre. Comprendre son propos suppose de connaître l'histoire de la partition de l'île, le statut de l'Irlande du Nord au sein du Royaume-Uni, le contexte des *Troubles* et la charge politique du terme *Ulster*. Ces connaissances permettent aussi d'analyser la perspective de Kennedy, notamment lorsqu'il rapproche la présence britannique en Irlande du Nord de l'intervention étatsunienne au Vietnam.

Enfin, il va sans dire qu'en l'absence de programme, le jury n'attend pas des candidat·es une connaissance exhaustive des périodes ou des questions abordées, pas plus qu'il ne cherche à les piéger sur des points de détail. Il attend en revanche une maîtrise suffisante des grands cadres historiques, géographiques et institutionnels pour leur permettre de comprendre les documents qui leur sont proposés et de faire de leurs connaissances un instrument d'analyse plutôt qu'une fin en soi. Les meilleurs exposés établissent ainsi un va-et-vient dialectique entre connaissances et source : les premières permettent d'éclairer le document, tandis que celui-ci conduit en retour à préciser, nuancer ou complexifier les catégories et les connaissances acquises.

c. Problématiser et analyser la source

Le jury constate cette année encore que la très grande majorité des problématiques n'en ont que la forme, tant elles sont artificielles ou descriptives. Le recours presque automatique à *How does X...?* n'aide guère : une question telle que *How does X try to convince his audience that...?* conduit inévitablement à décrire successivement les arguments ou les procédés employés dans le texte. Or l'exercice n'appelle pas une description de la manière dont le document est construit, mais bien une analyse de ce qu'il permet de comprendre et d'expliquer historiquement.

Sans en faire une règle absolue, les candidat·es gagneraient à tester leur problématique en substituant, lorsque cela s'y prête, un *why* au *how*. Là où *how* invite souvent à inventorier des moyens, *why* place plus directement l'analyse sur le terrain de l'explication et de la causalité : pourquoi cet auteur défend-il cette position à ce moment précis ? À quelle évolution, à quel conflit ou à quelle contradiction cherche-t-il à répondre ? Pourquoi présente-t-il le problème dans ces termes plutôt que dans d'autres ? Il ne s'agit pas de remplacer une formule toute faite par une autre, mais de vérifier que la question posée appelle une démonstration historique plutôt qu'une description.

Les candidat·es peuvent ainsi partir de ce qui, dans le document, pose historiquement problème : une tension entre des principes et des pratiques, un paradoxe, les limites d'une évolution, une résistance au changement, ou encore une manière particulière de définir un problème politique ou social. La question essentielle est moins « que dit ce texte ? » que « qu'est-ce que ce texte permet de comprendre d'une situation historique, et pourquoi ? ».

Le discours d'Ellen Wilkinson de 1928 s'y prête particulièrement bien. Demander *how* Wilkinson défend l'égalité électorale risque de conduire à inventorier ses arguments. Une question en *why* fait apparaître un problème historique : pourquoi, dix ans après l'élargissement du suffrage féminin en 1918, peut-elle encore dénoncer comme *utterly illogical* un système qui exclut notamment certaines femmes salariées indépendantes du vote ? L'analyse porte alors sur les limites du compromis de 1918, mais

aussi sur l'évolution de la place économique et sociale des femmes et sur le lien que Wilkinson établit entre travail salarié, représentation politique et citoyenneté.

De même, à propos du discours de Frederick Douglass de 1852, demander *how* Douglass dénonce l'esclavage conduit aisément à décrire les moyens employés pour le condamner. Le problème historique est ailleurs : pourquoi choisit-il de dénoncer l'esclavage au nom même des principes fondateurs de la République et de présenter la Constitution comme un *glorious liberty document* ? Cette interrogation permet d'analyser la contradiction entre esclavage et principes républicains, mais aussi la manière dont un abolitionniste s'approprie les textes fondateurs pour contester l'ordre esclavagiste.

Cette exigence d'analyse suppose également de nommer précisément les réalités historiques dont il est question. L'imprécision lexicale est souvent le symptôme d'une imprécision conceptuelle : *the situation, people, workers* ou *the government* peuvent permettre d'éviter de déterminer s'il est question de chômage, d'inflation, de pauvreté, d'un conflit social, d'une crise institutionnelle, et d'identifier précisément les groupes ou les institutions concernés. De même, *working class* et *middle class, workers* et *the poor* ne sont pas interchangeables. La précision n'est donc pas une qualité formelle ajoutée au commentaire : elle fait partie de l'analyse elle-même. Nommer un phénomène, distinguer les acteurs et définir une catégorie, c'est déjà commencer à l'expliquer.

La même vigilance s'impose pour les grandes notions de civilisation. *Liberalism, conservatism, race, class, citizenship, federalism, states' rights, empire, populism* ou *multiculturalism* ne sont pas des étiquettes autosuffisantes : leur sens dépend du moment, des acteurs et du contexte dans lesquels elles sont mobilisées. Le *melting pot*, par exemple, ne peut servir de simple synonyme de multiculturalisme puisqu'il renvoie historiquement à une logique de fusion et d'assimilation. Certains choix lexicaux appellent également de la prudence : *discovery* ne saurait être employé sans précaution à propos de territoires déjà habités ; de même, des formulations apparemment transparentes peuvent véhiculer une représentation historique particulière qu'il convient au minimum d'identifier.

Cette précision est d'autant plus nécessaire qu'une source primaire n'est pas un compte rendu neutre de la réalité. Elle sélectionne des faits, construit des causalités, désigne des acteurs et impose des catégories que le commentaire ne peut reprendre à son compte sans les interroger. Comprendre pourquoi un auteur définit une situation dans certains termes fait pleinement partie de l'analyse historique. Lorsque Farage présente UKIP comme un parti *egalitarian* opposé au racisme, cette autodéfinition ne constitue pas un fait que les candidat·es doivent simplement enregistrer : il faut se demander quelle fonction elle remplit dans un discours largement consacré à l'immigration, à la souveraineté et à la sortie de l'Union européenne.

Le discours de David Lammy sur Windrush fournit à cet égard un cas particulièrement éclairant. Lammy ne se contente pas de dénoncer un scandale : il conteste les catégories dans lesquelles le problème est posé et lui substitue une autre lecture historique et politique. À l'opposition entre immigration légale et illégale, il oppose celle entre citoyens britanniques et État britannique ; il inscrit pour cela la présence caribéenne au Royaume-Uni dans l'histoire de l'Empire, de l'esclavage et de la citoyenneté impériale, en mobilisant notamment le *British Nationality Act* de 1948. L'enjeu est donc d'expliquer ce déplacement et ce qu'il permet à Lammy de soutenir, plutôt que de reprendre les catégories du discours comme si elles allaient de soi.

Cette distance critique ne consiste pas à distribuer les bons et les mauvais points. Qualifier un auteur d'« hypocrite », de « raciste » ou de « progressiste » ne dispense jamais d'expliquer historiquement sa position. Il est plus fécond d'identifier précisément une contradiction, un déplacement, une catégorie ou un silence, puis de se demander ce qu'ils révèlent du contexte dans lequel la source est produite.

Cette démarche doit guider l'ensemble de l'exposé. Chaque partie doit apporter un élément de réponse à la problématique en articulant trois opérations : partir d'un élément précis de la source, l'éclairer par les connaissances historiques nécessaires, puis expliquer ce qu'il permet de comprendre. Le document ne doit donc être ni le prétexte à restituer un cours, ni un texte suivi ligne après ligne et paraphrasé : ses éléments doivent être sélectionnés, rapprochés et hiérarchisés en fonction de la démonstration.

L'analyse de la langue reste strictement subordonnée à cette démarche. L'épreuve n'est pas une explication de texte littéraire : identifier une métaphore, une répétition ou un champ lexical ne constitue pas en soi une analyse. Ces éléments ne méritent d'être relevés que lorsqu'ils éclairent une représentation, une position politique ou un enjeu historique.

Problématique, précision et distance critique relèvent ainsi d'un même geste intellectuel : identifier ce que la source oblige à expliquer, nommer précisément les réalités historiques auxquelles elle renvoie, interroger les catégories par lesquelles elle les représente, puis mobiliser le document et les connaissances nécessaires pour construire une démonstration. Une bonne problématique n'est pas un titre mis à la forme interrogative : elle identifie le problème historique que l'analyse devra résoudre, et chaque étape de l'exposé doit contribuer à cette résolution.

3. Se préparer à l'épreuve

a. Acquérir des cadres historiques et civilisationnels solides

L'absence de programme et l'amplitude chronologique et thématique des sujets interdisent évidemment toute prétention à l'exhaustivité. Le jury ne demande pas aux candidat·es d'être spécialistes de deux siècles et demi d'histoire britannique et américaine. Certaines connaissances élémentaires sont néanmoins indispensables.

Les sujets de cette année ont porté sur des réalités extrêmement diverses : expansion territoriale américaine, esclavage et abolition, *Gold Rush*, industrialisation, réforme sanitaire, suffrage féminin, Grande Dépression, *Welfare State*, droits civiques, Irlande du Nord, immigration, construction européenne, Windrush ou encore débats contemporains sur la mémoire nationale. Cette diversité ne doit pas conduire les candidat·es à conclure qu'il est impossible de se préparer. Elle montre au contraire l'intérêt de maîtriser quelques grands cadres : fonctionnement des institutions britanniques et américaines ; chronologie politique générale ; industrialisation et transformations sociales ; esclavage, abolition et Reconstruction ; Empire britannique et décolonisation ; migrations ; construction de l'État social ; transformations du suffrage et de la citoyenneté ; principaux conflits sociaux et politiques ; évolutions économiques depuis le XIXe siècle.

Il faut surtout comprendre ce que recouvrent concrètement les notions apprises. Connaître le *Welfare State* comme une entrée de fiche ne suffit pas pour comprendre Attlee : il faut pouvoir saisir les relations entre protection sociale, pouvoir d'achat, plein emploi, productivité et politique économique. De même, Windrush ne peut être réduit à *Caribbean immigration after World War II* : le discours de Lammy repose précisément sur le statut juridique des personnes concernées et sur la longue histoire qui relie Caraïbes, Empire et citoyenneté britannique.

Les connaissances attendues sont donc autant sociales et économiques que strictement politiques. Les candidat·es doivent savoir ce que signifie matériellement l'industrialisation pour le travail et l'habitat ; ce que le chômage de masse produit dans une société ; comment fonctionne un système de

protection sociale ; ce qu'implique une modification du suffrage ; ou encore comment une politique migratoire affecte concrètement le statut et les droits des personnes concernées.

b. Travailler régulièrement à partir de sources et de l'actualité

Une partie des difficultés rencontrées peut être corrigée par l'entraînement à l'oral : grammaire, prononciation, vocabulaire de l'analyse, gestion du temps, construction de l'introduction et formulation d'une problématique. D'autres ne peuvent pas l'être pendant l'heure et demie de préparation. Des candidat·es qui découvrent à ce moment-là ce que sont le XIV^e amendement, le *Welfare State*, la partition de l'Irlande, l'Empire britannique ou le mouvement des droits civiques disposent de peu de chances de construire une analyse satisfaisante du document.

Le travail de l'année doit donc comporter un contact régulier avec des sources primaires, dont il est utile de varier la nature : discours politiques, débats parlementaires, lettres, articles de presse, témoignages, textes militants, rapports ou extraits d'enquêtes sociales. Face à ces documents, quelques questions doivent progressivement devenir des réflexes : qui parle ? à quelle date ? depuis quelle position ? à qui ? dans quelles circonstances ? de quel problème concret est-il question ? quels acteurs sont nommés, et lesquels ne le sont pas ? quelles catégories la source mobilise-t-elle ? quel diagnostic porte-t-elle sur la situation ? quelles solutions envisage-t-elle ? quelles connaissances extérieures sont nécessaires pour comprendre ce qu'elle ne dit pas explicitement ?

Le jury recommande également de suivre régulièrement l'actualité britannique et américaine. Les connaissances sur la période la plus récente ne peuvent être figées à la date d'impression d'un manuel. La lecture de la presse et l'écoute régulière de médias anglophones font partie de la préparation normale à l'épreuve et permettent, en outre, de travailler simultanément la langue et la civilisation.

Il est enfin bienvenu de mobiliser des références culturelles ou littéraires lorsqu'elles sont pertinentes. Encore faut-il les connaître suffisamment : *The Grapes of Wrath* ne saurait devenir *The Grapes of Anger* le jour de l'oral.

c. Faire de l'analyse un réflexe

Au terme de la préparation, les candidat·es doivent surtout s'être habitués à distinguer trois niveaux que certaines prestations confondent encore : ce que le document dit explicitement, ce que le contexte permet de comprendre et l'interprétation que les candidat·es peuvent raisonnablement en proposer. Cette distinction fournit un garde-fou contre deux écueils opposés : la paraphrase, qui ne dépasse pas la lettre du document, et le commentaire détaché de la source, qui projette sur elle des connaissances ou des interprétations insuffisamment étayées.

L'entraînement doit donc viser moins l'accumulation de commentaires « types » que l'acquisition d'une méthode transférable. Face à une source nouvelle, il faut apprendre à identifier rapidement ce qui demande à être expliqué, sélectionner les connaissances réellement utiles, distinguer les catégories de l'auteur de celles de l'analyse et construire une démonstration qui revienne constamment au document.

Les meilleures prestations de cette session ont précisément su faire circuler l'analyse entre ces différents niveaux sans jamais perdre la source de vue. Elles ne se distinguent pas nécessairement par une accumulation de connaissances, mais par la capacité à mobiliser celles qui sont utiles, à identifier précisément les réalités auxquelles le texte fait référence, à prendre au sérieux le point de vue particulier depuis lequel il les donne à voir et, surtout, à transformer cette lecture en véritable explication historique.