



Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : LETTRES ET HISTOIRE – GEOGRAPHIE

Session 2018

Rapport de jury présenté par :

Mr Olivier BARBARANT,
Inspecteur général de l'éducation nationale, groupe des Lettres, Président du jury,

Mr Jérôme GRONDEUX,
Inspecteur général de l'éducation nationale, groupe Histoire-Géographie, Vice-
Président du jury.

ÉPREUVES DE LETTRES

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Le commentaire composé

En préalable, ce rapport mettra en lumière, au travers de l'épreuve du commentaire composé et du point de grammaire, les principales et indispensables compétences du professeur de lettres en lycée professionnel. L'enseignement du français a pour exigence « la maîtrise de l'expression orale et écrite ainsi que l'affirmation d'une identité culturelle fondée sur le partage de connaissances, de valeurs et de langages communs¹ ».

I - Le sujet : traitement et remarques sur les copies

Le texte *choisi* est extrait de *La Maison de Claudine* de Colette. Ce récit d'enfance, publié lorsque l'auteur avait près de 50 ans, a fait l'objet de trois éditions successives (1922, 1923 et 1930) avant d'aboutir à sa version finale ; un grand nombre de chapitres qui la composent ont été publiés préalablement dans le journal *Le Matin*. *La Maison de Claudine* correspond à une plongée dans son enfance, qui fut certainement la période la plus heureuse de sa vie.

La reprise du personnage de Claudine dans le titre même de l'œuvre rappelle les premiers ouvrages publiés par Colette entre 1900 et 1903, sous l'impulsion de son mari Willy (*Claudine à l'école, Claudine à Paris, Claudine en ménage, Claudine s'en va*).

La Maison de Claudine se présente comme un recueil de souvenirs, dont l'écriture n'est pas de nature linéaire. Il ne s'agit pas, contrairement à l'autobiographie traditionnelle, d'un récit rétrospectif à la première personne, qui suit un développement plus ou moins chronologique, centré sur l'histoire du narrateur/personnage, mais d'un ouvrage qui présente une structure éclatée : l'espace, le temps et les protagonistes principaux varient d'un chapitre à l'autre, et chaque récit est autonome et forme un tout en soi.

Cette écriture fragmentée est compensée par une organisation qui gravite autour d'un noyau essentiel, l'évocation de la famille, du cocon protecteur et de la figure de la mère.

Le cadre spatial est principalement celui de St Sauveur en Puisaye, où se trouve encore la maison natale que Colette décrit dans le premier chapitre « Où sont les enfants ? ».

Au-delà de sa richesse inépuisable, deux enjeux majeurs de l'extrait sont à souligner :

- La pertinence du texte pour l'enseignement professionnel en lien avec un objet d'étude : « Identité et diversité » ou « Au XX^{ème} siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts », par exemple.
- La qualité et la saveur de l'écriture qui fait appel à la sensibilité et aux capacités d'écoute des lecteurs et donc des candidats, confrontés à une prose dont les images, les enjeux sonores, les cadences tendent vers la poésie. De plus, le texte est accessible, transparent dans sa lecture littérale, sans nécessité d'un appareillage contextuel puisqu'il s'agit des premières lignes de l'œuvre.

De bonnes copies ont su mettre en lumière des analyses pertinentes et fines. En voici quelques exemples :

¹ Arrêté du 10 février 2009 fixant le programme d'enseignement de français pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel

Un(e) candidat(e) a comparé la maison à un aïeul : « Nous ne sommes pas seulement en présence d'un lieu mais d'une demeure humanisée qui revêt l'apparence d'un aïeul bienveillant, une personne en qui l'enfant trouve du réconfort, de la tendresse. C'est vers cette personne « sans grâce » qui sourit toujours aux intimes que l'on se blottit, que l'on se serre pour trouver de la chaleur, un être de splendeur. »

Toujours à propos de la personnification du lieu, on a pu relever dans certaines copies des analyses intéressantes comme : « La maison décrite par la narratrice est autant un personnage de l'histoire qu'un décor dans cet extrait. » ; « De même les majuscules du Jardin-du-Haut et du Jardin-du-Bas font de ces lieux des noms propres individualisés. » ; « On peut aussi suggérer que cette humanisation du paysage s'oppose, et c'est l'enjeu symbolique de cette description, à l'absence – hormis celle de la narratrice et de sa mère – d'une [...] autre présence, d'où aussi l'appel interrogateur « Où sont les enfants ? ». Le vide du monde se comble par la réminiscence synesthésique. »

De bonnes copies proposent une analyse fine et pertinente en évoquant des jeux de rimes, travaillés au plus près du déroulement des phrases : « des gazons négligés, une tonnelle disloguée », « mais je n'ai jamais connu cette grille que tordue »... « D'autre part l'utilisation importante de la parataxe, par son style coupé de juxtapositions successives, suggère le ressac du souvenir, dans le troisième paragraphe par exemple. La succession de virgules précise l'image par touches régulières. » ; « Le Jardin-du-Bas est décrit de manière rythmée avec une prose lyrique où des assonances en « é » apparaissent donnant au texte une musicalité qui prouve la beauté de la nature, sa vie, sa joie : " resserré, consacré, juillet, espaliers ". Souvent posés au bord d'une virgule, les sons résonnent. »

Des copies qui s'émancipent du sens littéral et des écueils contextuels ont montré une réflexion sur l'écriture : l'une propose par exemple, « le langage et sa capacité à donner un sens au monde » ; une autre lit l'extrait comme un « parcours créateur » réalisé par l'écriture, une écriture qui « ressuscite l'enfance perdue » ; une autre traite « le paradoxe de l'impuissance des mots ».

Parmi les propositions de lectures intéressantes, un candidat a interprété la personnification des lieux via le prisme des saisons : « Colette, par le choix des plantes évoquées, couvre les quatre saisons, avec des arbres hivernaux, des fleurs printanières, des légumes d'été et les vignes d'automne. » Outre la synesthésie qui émerge de cette description, le candidat insiste sur l'imprécision du souvenir : si toutes les saisons sont représentées en une seule image, c'est sans doute que la narratrice amalgame tous ses souvenirs en un seul. En effet, le lilas n'est pas en fleur au même moment que la vigne est chargée de fruits, et on ne ramasse pas les premières noix quand les glycines fleurissent.

Un bon candidat a construit une sous-partie mettant en lumière le regard porté par des zooms et des touches comme une caméra en vue subjective, suivant l'œil de la narratrice. Un(e) autre candidat(e) fait le lien entre la description des lieux et un mouvement de caméra : « Il [le regard] s'articule comme un récit cinématographique [qui] invite le lecteur à découvrir [les lieux] dans l'ordre de la visite. »

Il y avait donc deux attendus majeurs dans la lecture du texte : la célébration du monde et ce qui vient l'enrichir et la perturber (les discours, le jeu mystérieux de la voix et du silence, l'interrogation « où sont les enfants ? »). Ces pistes, induites par le texte, ne sont pas exclusives d'autres perspectives, mais devaient être prises en considération par le commentaire, qui pouvait aussi choisir de s'attarder sur la complémentarité de la maison et de la mère, du jardin et des enfants, comme sur le travail de la mémoire dans une écriture apparemment autobiographique, mais où le « je » se dissimule derrière l'identité d'un personnage de fiction : Claudine.

Les candidat(e)s, avec une culture littéraire et artistique solide, doivent se faire confiance et lire le texte avec leur sensibilité. Mais interpréter n'est pas plaquer sur un texte et malgré lui des propositions que rien ne légitime, sinon le caprice du lecteur, ses obsessions et préoccupations personnelles, ou sa volonté désespérée de trouver un sens faute de savoir sentir et ressentir l'écriture. Le contre-sens arrive lorsque les candidat(e)s comblent leurs lacunes par des connaissances approximatives ou des tentatives de contextualisation historique hors de propos. Ainsi, choisir comme axe de lecture « la description, une mise en abîme qui fait écho à la Première Guerre mondiale » sans que le texte n'autorise en rien cette mention de l'Histoire n'est pas acceptable, et a été sanctionné. En effet, aucun indice dans le texte ne permet cette affirmation. De nombreuses copies ont analysé la description et l'absence des enfants sous cet angle, allant jusqu'à l'impensable : les jardins devenant « l'allégorie d'un champ de bataille », les deux sapins jumeaux symbolisant « la France et l'Angleterre », le noyer « l'Allemagne » et les lilas « les poilus », « les enfants morts à la guerre ». Ce contre-sens développé, voire filé, montre à la fois un collage sans référence au texte, une incompréhension de l'extrait ainsi qu'un catalogue de relevés qui serait égal à une interprétation hâtive ne correspondant en rien à l'analyse littéraire.

Comme expliqué page 1, *La Maison de Claudine* n'est pas une autobiographie. Il fallait être prudent et ne pas coller cette catégorie sans un peu de prudence. Seules l'évocation du souvenir, l'écriture de soi, l'écriture intime ou rétrospective étaient véritablement recevables. Chaque texte est singulier, répétons-le.

De même, on ne peut accepter qu'un candidat donne de la mère une image de « Folcoche », dont les enfants seraient réfugiés dans les arbres pour éviter une violence. Des contre-sens répétés ont qualifié la mère sans aucune référence textuelle, dans une incompréhension de son rôle : « La mère est devenue folle à force d'attendre ses enfants rentrer de la guerre [et qui] ne reviendront jamais. » La mère a été vue comme « maltraitante ». Or ici, elle est celle qui joue avec ses enfants parce qu'elle semble habituée à les chercher, à ce qu'ils ne répondent pas, à se cacher, elle est celle qui est là, présente, et qui permet la liberté heureuse des enfants, qui accepte l'absence des enfants.

Le contre-sens apporte des éléments erronés qui distordent la réalité du texte et montre l'incapacité du candidat à interpréter. De nombreux candidats n'ont pas saisi les métaphores utilisées par Colette. « Grande maison grave, revêche avec sa porte à clochette d'orphelinat, son entrée cochère à gros verrou de geôle ancienne » : il n'est pas question d'entendre que les enfants vivent dans un orphelinat, que cette maison est une prison. Colette, en plus de donner une poésie de la beauté, du sensible, s'attache à nommer, à valoriser le négligé, le tordu, le brisé. Ces métaphores ne font que renforcer le contraste entre l'allure extérieure de la maison et le nid, caché, qu'elle renferme.

Quelques bons candidats ont su proposer des plans pertinents :

« L'incipit de *La Maison de Claudine* est une véritable description picturale au service de l'anamnèse et de la jouissance du temps retrouvé. La narratrice y évoque la magie secrète d'un lieu qui fut autrefois le cadre de son intimité.

Nous verrons comment progresse cette description et quelles en sont les touches picturales qui la font naître, puis nous nous intéresserons à la présence / absence des enfants, véritables génies du lieu. »

« Dans un premier temps nous verrons comment la narratrice fait appel à ses souvenirs à travers ses sens. Dans un deuxième temps nous expliquerons comment la maison, personnage à part entière, est un lieu secret et privilégié pour les enfants, en miroir avec la mère. Pour finir nous aborderons le thème de ces enfants que l'on ne voit pas, que le lecteur devine et que Colette parvient à garder cachés du regard des adultes. »

II - Rappel de l'exercice et de ses enjeux

- La présentation de la copie :

La présentation d'une copie doit être conforme aux attendus et respecter le lecteur, elle est le reflet d'une des compétences de base d'un futur professeur : être organisé, clair et ainsi entendu.

Quelques conseils :

- Être vigilant quant à la graphie : certaines copies sont difficiles à lire et l'écriture manuscrite perturbe la compréhension. De nombreuses ratures gâchent la propreté d'une copie.
- Respecter la mise en page d'un commentaire composé, créer des paragraphes à bon escient, des retours à la ligne, des alinéas, des sauts de ligne entre chaque grande partie.
- Souligner les titres d'œuvre ; les sections, elles, portent des guillemets, par exemple : La Maison de Claudine, « Où sont les enfants ? »
- Écrire les citations entre guillemets et les inscrire dans la phrase citante, soit par une interruption (des parenthèses, des tirets, deux points), soit en les glissant plus subtilement dans la progression syntaxique de l'analyse.
- Respecter la langue : trop de copies comportent des erreurs orthographiques ou grammaticales.

- Le commentaire composé :

Comme son nom l'indique, le commentaire doit être réellement composé. Le plan se construit à l'aide d'une analyse littéraire fine effectuée au préalable. Il ne reprend pas les parties du texte, ne suit pas la linéarité de l'extrait ou pis encore ne sépare pas le « fond » de la « forme » quand l'essentiel d'une analyse littéraire consiste à rendre compte de leur complète articulation.

Le commentaire est une lecture personnelle et fine. Il s'agit de rendre compte de façon sensible et construite d'un texte compris, d'une ou des intentions de l'auteur et des effets produits sur le lecteur. Pour cela, il est recommandé de lire plusieurs fois l'extrait, de le comprendre avant de l'interpréter. Rappelons qu'un commentaire se compose d'une introduction, (entrée, présentation et situation de l'extrait, problématique et annonce du plan), de deux ou trois grandes parties reliées par des transitions, et enfin d'une conclusion (reprise du plan, bilan et/ou ouverture).

Le plan se construit à partir d'une analyse littéraire de l'extrait, il ne s'agit pas de plaquer un plan tout prêt autour de l'auteur ou d'une période, par exemple : « En quoi cet incipit est-il traditionnel et renouvelé ? En quoi Colette renouvelle-t-elle les règles de l'incipit dans cet ouvrage ? »

Il faut donc se préparer avec rigueur à cette épreuve. Rappelons qu'une culture littéraire se construit par la lecture notamment. Il est nécessaire de l'édifier autour des différents genres : poésie, roman, nouvelle, conte, théâtre, essai... Ici une connaissance du genre poétique permettrait d'enrichir le commentaire de l'écriture si sensible de Colette. Seules quelques bonnes copies ont fait mention de cette poésie dans le traitement de l'espace. Le candidat est un futur enseignant, il n'est évidemment pas pensable ni acceptable qu'un professeur de Lettres ne maîtrise pas les genres littéraires, leurs spécificités comme leur porosité. Il faut donc en termes de préparation approfondir et renouveler sa culture par des lectures régulières, ouvertes à tous les

genres et à toutes les époques. L'essentiel n'est pas d'avoir tout lu, nul ne le peut, mais d'avoir fréquenté régulièrement la littérature dans ses différentes formes et visées.

Le candidat doit avoir en tête que chaque écriture a ses particularités et qu'elle est la signature d'un auteur, comme un peintre a ses propres techniques et sa propre sensibilité. Colette n'écrit pas comme Balzac, et Dali ne peint pas comme Monnet. À cela s'ajoute la singularité d'un extrait. Une partie d'une œuvre ne définit pas l'œuvre complète. Il faut donc se garder d'étiqueter l'écriture d'un auteur.

Trop de candidats plaquent des connaissances historiques sur l'auteur et/ou l'œuvre qui mènent l'analyse à des contresens impardonnables. (Cf. page 9). Le texte de Colette n'est pas en prise avec un contexte historique ou idéologique, il est simplement le reflet de l'intime, de la sensibilité de l'auteur. Alors que ce texte ne nécessitait aucune contextualisation (sociologique, historique ou littéraire), de nombreux candidats se sont emparés de sa date de parution et en ont fait un élément signifiant. C'est ainsi que divers contresens apparaissent dans de nombreux devoirs qui se construisent autour des sociétés avant-guerre et après-guerre (« les enfants et le père sont morts au combat » / « la vie de l'arrière pour les femmes et les mères ») ou des sociétés rurales/urbaines (« les campagnes sont décimées, ou encore la survie passe par les cultures vivrières – le potager », par exemple). La formation d'historien ou de géographe se niche alors dans des interstices tout à fait improbables selon des perspectives littéraires. S'il est légitime de penser que tout texte dispose d'un contexte, ce qui concerne ici Colette a trait bien plutôt aux représentations de la féminité, au rôle de la mère, à un mode de vie justement décalé, notamment par ce qu'il laisse dans la maison de liberté individuelle, au regard par exemple des structurations familiales de son temps. La contextualisation n'est donc pas impossible, mais encore faut-il savoir la faire jouer à bon escient, et compte tenu de ce que dit le texte.

La question de grammaire peut aider le candidat dans l'analyse littéraire. Quasiment aucune copie ne fait mention de l'emploi des participes passés dans le commentaire composé. Si la question de grammaire est purement grammaticale (cf. p 23), elle n'est pas choisie au hasard. L'analyse stylistique, qui ne dispense pas du traitement grammatical de la question, peut ainsi apporter un éclairage à l'extrait. Ici les participes passés, outre leur sonorité en {é} ou {i} créant une musique dans la phrase, une cadence poétique, mettaient en lumière l'enrichissement par leur valeur adjectivale et la tournure passive « emportée et brandie par », soulignaient la personnification de la nature, la puissance de la glycine. Cette question pouvait donc aider le candidat, le guider dans sa lecture.

Rappel :

Les étapes en vue d'un commentaire composé :

- 1^{ère} lecture : lecture cursive (thème, genre littéraire, tonalité, registre littéraire, intérêt, résonances chez le lecteur, impressions, ...)
- 2^e lecture : étude lexicale et modalisation (champs lexicaux et sémantiques, mouvements, parallélisme, opposition, registres, structure grammaticale, effets de sens...)
- 3^e lecture : étude des images et de leurs effets
- 4^e lecture : étude des sons, des rythmes et de leurs effets
- 5^e lecture : construction d'une signification d'ensemble autour d'une problématique, de deux ou trois axes.

- L'analyse littéraire

* Les figures de style :

Elles doivent être connues et utilisées à bon escient. Trop de candidats jargonnet et ne font que lister ces procédés, sans en tirer du sens. De plus, de nombreuses erreurs d'identification sont inacceptables pour des figures de style de base. Par exemple, plusieurs candidats ont identifié « comme un matou » comme une métaphore. Rappelons donc que les figures de style sont des outils. On ne demande pas un étiquetage savant ni un plaquage de faux savoirs : l'image permet le sens.

L'écriture doit être interrogée, cela ne signifie pas qu'il faille dépecer le texte de façon scientifique. Ce qui fera la qualité d'une bonne analyse sera sa capacité à y être sensible.

* Les notions et les références :

De nombreux candidats confondent encore l'auteur et le narrateur, voire le personnage. Ces notions doivent être claires et maîtrisées, elles sont enseignées dès le collège, et en tant que futur professeur, seront à transmettre auprès des élèves. (cf le rapport précédent).

Le recours à l'intertextualité n'est pas utilisé à propos. Trop souvent les candidats s'égarer et produisent des contre-sens, montrent de grandes lacunes. Par exemple, une copie compare Colette à Céline. L'épreuve ne demande pas de faire référence à d'autres œuvres ou d'autres auteurs. Bien évidemment une référence juste et pertinente peut enrichir un commentaire. Les œuvres citées doivent être connues : on ne peut accepter « ce célèbre roman *La Madeleine* de Proust. »

Un autre écueil peut être relevé concernant la catégorisation et la modélisation. En effet, selon certains candidats, ce texte d'après-guerre appartiendrait donc, selon cette tendance, aux courants du « nouveau roman », du « surréalisme », ou du « réalisme », du « naturalisme, mais mâtiné de fantastique ». Les connaissances en histoire littéraire et la fréquentation des textes étant insuffisantes, les candidats s'engouffrent dans des perspectives sans discernement et au prix de quelques acrobaties et/ou incohérences et/ou anachronismes.

* Des jugements malvenus :

Quelques candidats ont émis des jugements quant à l'écriture de Colette, cette attitude n'a pas à apparaître dans les copies : « Cette complexité censée stimuler l'intérêt et la motivation du lecteur pour s'engager dans la poursuite de la lecture peut cependant décourager et même s'avérer contre-productive. » Il n'est pas acceptable de remettre en cause sans démonstration probante le génie d'un écrivain, et moins encore de l'accuser sans preuve, en extrapolant par exemple pour affirmer que l'auteur aurait « commis des actes odieux ». La reconnaissance de l'esprit critique n'a rien à voir avec de telles formulations, et elle suppose une minutie et une précision dans l'analyse sans rapport aucun avec de telles élucubrations.

- La rédaction

La copie, par sa présentation, doit faire apparaître clairement l'organisation du devoir à l'aide de paragraphes et de sauts de ligne.

La rédaction doit être fluide, cohérente dans sa construction, articulée par des liens logiques et ponctuée correctement.

De nombreuses copies présentent des erreurs orthographiques inacceptables. Faut-il rappeler que la langue d'un professeur de Lettres doit être exemplaire ? Or, de nombreux candidats montrent de grandes lacunes en orthographe, en grammaire et lexique. Le découpage

des mots (retour à la ligne) n'est régulièrement pas maîtrisé. La recopie des citations n'est pas exacte et présente des erreurs.

Une copie représente le travail d'un candidat au concours de professeur de Lettres, elle est un miroir. Le non-respect de la langue est dans tous les cas inacceptable, et se trouve légitimement sanctionné au concours.

Rappel :

L'introduction du commentaire composé :

- Situer le texte à commenter dans l'œuvre dont il est extrait
- Présenter le texte et le projet de lecture
- Annoncer le plan en indiquant les axes dans l'ordre où ils vont apparaître

Le commentaire :

- Deux ou trois axes en lien avec le texte et le projet de lecture cohérent qu'ils organisent
- Susciter la curiosité du lecteur
- Respecter méthodiquement la progression annoncée
- Souligner les étapes et mettre en évidence les articulations par des transitions judicieuses
- Chaque partie ou axe de lecture commence par une phrase qui présente son objet
- Le début de chaque paragraphe est marqué par un alinéa
- Étayer le commentaire de citations en respectant les usages typographiques (guillemets,...)

La conclusion :

- Retracer les différentes étapes de l'analyse
- Terminer le devoir par un élargissement, une ouverture sur des réflexions plus générales ou comparatives.

La lecture demande une participation active du lecteur. Le texte est un tissage, un réseau où les mots créent dans des relations sémantiques un univers à explorer qui résonne chez le lecteur.

Le commentaire composé multiplie les lectures : une lecture personnelle, une lecture sensible et une lecture cultivée. Cette épreuve ne s'improvise pas, elle doit être préparée avec rigueur.

Dans l'ensemble, le candidat doit être attentif à sa sensibilité au texte et surtout ne pas analyser le texte comme un document, ce qui évitera l'écueil du contre-sens présent dans plus de la moitié des copies.

En tant que lecteur, le candidat doit prendre confiance en lui et se fier à sa relation intime avec l'œuvre. Cette relation sera possible dès l'instant où il établira une connaissance de la littérature et des arts grâce à la lecture, indispensable.

III - Proposition de commentaire rédigé

La Maison de Claudine de Colette se présente comme un recueil de souvenirs à la structure éclatée. En effet, chacun des récits est autonome : l'espace, le temps, ainsi que les personnages varient d'un chapitre à l'autre, et créent une sorte de constellation au sein de laquelle se dessine une enfance. L'extrait qui nous est proposé constitue le tout début de l'œuvre. La section – ou chapitre – « Où sont les enfants ? » met en lumière ce que recherche la narratrice, à savoir les valeurs et saveurs de son passé comme fondation de son être. Elle écrira dans *Les Vrilles de la vigne* : « J'appartiens à un pays que j'ai quitté. » Voilà qui illustre les récits de *La Maison de Claudine*.

La lecture des premières lignes du chapitre nous fait entrer d'emblée dans l'univers poétique de Colette. Ainsi montrerons-nous au cours de ce commentaire comment la poésie du souvenir tient d'abord au traitement des lieux, puis nous nous intéresserons aux personnages, véritables prolongements du cadre. Enfin, nous nous interrogerons, à la suite de Colette elle-même, sur l'écriture et sur la figure de l'auteur à travers ce récit du souvenir.

L'extrait proposé accorde une grande place à la description d'un lieu. Le titre lui-même, « Où sont les enfants ? », pointe d'emblée par le locatif « Où ? » l'importance de l'espace et plus précisément du lieu. Le regard de l'écrivain se fixe en effet sur une maison et un jardin, déclencheurs du souvenir des jeux des enfants et de la poésie. Ainsi la maison et le jardin sont-ils présentés comme de véritables personnages ; leur description court tout au long de l'extrait : l'utilisation de l'imparfait favorise ce déroulement du regard sur l'univers de l'enfance. « La maison », les « écuries », les « remises », les « poulaillers », la « buanderie », la « laiterie » dessinent un univers rural, dont tous les éléments s'accordent à la cour fermée et aux deux jardins. Cet espace semble un lieu privilégié, clos, intime, tourné vers l'intérieur comme les pages se tournent vers l'intériorité de l'auteur. De nombreux indices font écho à ce sentiment de repli intérieur (« la cour fermée », « une forte grille de clôture », la « grille », le « mur », le « verrou », le « jardin clos », « le grand mur »), mais ils ne sont presque jamais porteurs d'une dimension carcérale. Tout au contraire, ce sont toutes les connotations de la protection, de l'intimité et du bien-être qui sont ici mobilisées. « Cette maison et ce jardin abritaient une famille » ; ils conservaient le « chaud » et le « plein » de cette vie.

La maison domine le paysage construit par le texte. Elle est imposante, comme une gardienne des jardins mais aussi des enfants. Elle attire d'ailleurs, dès la première phrase, des qualificatifs maternels : elle est « coiffée d'un haut grenier » et ses dépendances sont forcées à « se blottir en contrebas tout autour d'une cour fermée ». Sa description est imposante, comme le montrent les adjectifs « grande », « grave », « revêche », et la métaphore de la « geôle ancienne » qui prouve que le refuge protecteur dispose d'une force, exercée surtout contre le reste de la ville. Mais face à cette impression de forteresse, le jardin, pour sa part, rend ses couleurs à l'enfance. Le lecteur, dans le déroulement du texte, semble se promener et suivre le dénivelé des deux jardins. Bien que clos, et peut-être dans la logique du texte parce que clos, ils sont ouverts à la profusion qu'ils abritent. Le « Jardin-du-Bas » est consacré aux petites plantes, au « potager resserré », tandis que le « Jardin-du-Haut » est plus majestueux ; il est celui des grands arbres, des « deux sapins jumeaux », du « noyer » et de la « glycine centenaire ».

La poésie naît alors de la métamorphose des lieux en véritables personnages, à travers une résille d'images ténues mais constantes. Les jardins comme la maison apparaissent comme des êtres vivants par une personnification, qui surgit par le détour d'un terme ou d'un adjectif. Ainsi la maison est-elle « coiffée », comme peut l'être une femme ; elle ne « souriait jamais que d'un côté » ; le perron « boitait ». Les adjectifs qualificatifs renforcent l'impression de découvrir à la lecture un véritable portrait, puisque la maison est « revêche » et « grave » – ou tout au moins est-ce l'impression qu'elle donne à l'extérieur, le visage qu'elle offre aux étrangers à la vie de famille. Par mimétisme, les jardins sont à leur tour traités comme des êtres humains : le « Jardin-du-

Haut » « commandait », les sapins sont « jumeaux », et la glycine dispose de « bras centenaires ». Il ne s'agit donc pas de décrire un cadre mais de dessiner une personnalité, et finalement de construire un personnage. Le fait que les jardins disposent de noms, et l'usage de majuscules les concernant, comme en portent les noms propres, participent de cette interprétation.

Ainsi la poésie de cet extrait repose-t-elle à la fois dans le propos et dans l'écriture. Les images s'y multiplient comme l'abondante végétation qui est décrite mais qui n'est pas seulement le sujet d'un texte où elle tient lieu aussi de référence ou de modèle esthétique. Les métaphores (« aux cordons rouges d'une vigne d'automne ») de même que les comparaisons (« comme un hamac ») sont des procédés associés au genre poétique, mais ce sont surtout par les cadences que la description atteint à la poésie. Le rythme des phrases manifeste le sens de la musique propre à Colette, notamment dans sa manière de sculpter les silences : l'auteur cadence sa pensée, mais souvent elle l'arrête, l'interrompt, la suspend et se tait. La ponctuation suspensive ouvre l'espace de la rêverie pour le narrateur, mais elle agit aussi à la manière d'un point d'orgue, conduisant le lecteur à s'attarder sur une notation ou une impression. Les paroles inachevées, les sous-entendus sont donc régulièrement mis en œuvre. On note aussi la présence de rimes intérieures, portées par les récurrentes finales en [ə] avec « accoudée », « gratter », « resserré », « consacré » ... S'ajoutent les répétitions de mots comme « jardins », « gratter », « bleue » ou « bras ». Colette laisse respirer son écriture, et envisage les étirements qui sont comme des prolongations d'images, et du plaisir de se souvenir.

Les sens en effet sont omniprésents et la mémoire se fait et se veut essentiellement sensuelle. Ainsi trouve-t-on au fil du texte l'odorat (« odeur du feuillage de la tomate », « parfum de l'abricot », « glycine »), mais aussi de manière encore plus prononcée la vue avec « doré », « rouges », « bleue », « pourpre », « argent », « gris » ... Mais Colette n'oublie pas le toucher (« gratter », « coupantes », « chaud »), l'ouïe (« voix humaines », « cri », « rire », « écho », « se taisait ») ni ce sens particulièrement mis en valeur par l'écrivain qu'est le goût, connoté par l'évocation des aubergines, de l'abricot, du piment ou de la tomate. Colette fait de cette évocation synesthésique un art poétique lorsqu'elle associe délibérément dans le même énoncé « lumière, odeurs, harmonie d'arbres et d'oiseaux, murmure de voix humaines » en une sorte de résumé de toute l'enfance.

Il faut ajouter à ce portrait poétique un attachement tout particulier à la beauté du « négligé », de la liberté représentée par des termes paradoxalement privatifs comme « disloqué », qui montre un goût pour le déconstruit. On trouve ainsi « négligés », « disloquée », « tordue », « arrachée », « emportée », « noircie », « boitait », « lourds », « fatiguée », « chute », « étouffée », « terrifiant ». Colette célèbre donc la beauté d'un jardin et d'une maison trop libres pour être soigneusement entretenus, mais aussi vieillies et abîmées par le passage du temps, ce qui rend les lieux d'autant plus précieux et attachants. L'esthétique du négligé, de la luxuriance et de l'opulence renvoie sans doute à l'esthétique dite « fin de siècle » dans laquelle l'écrivain a d'abord vécu. « Mon esprit se plaît à la courbe », dira ailleurs Colette, et les branches « tordues », l'opulence des fleurs croulant sur elles-mêmes élaborent un paradis de la surcharge, une floraison débordante, un plaisir supplémentaire naissant de l'accumulation, d'une profusion digne des affiches du peintre et affichiste Mucha.

La poésie de ce que nous pouvons appeler le « portrait d'un lieu » s'enrichit dès lors de sa dimension picturale. La précision de la description, ses détails, notations spatiales et de couleur permettent de se représenter l'emplacement de la maison, des jardins, des plantes, du kiosque ou des arbres. Les touches de couleur contribuent à l'appropriation subjective et à l'amour des lieux comme du jardin. C'est en cela que la description s'attache à dire un émerveillement : les « doré [s] », le « bleu », la « pourpre », le « soleil », l' « argent », mais aussi les « améthystes », les « saphirs », les « abricots » disent des couleurs mais font signe aussi vers le caractère précieux, désirable de la nature, alliant ainsi luxe et luxuriance. La narratrice elle-même utilise d'ailleurs le verbe « peindre » quand elle s'interroge : « Le reste vaut-il la peine que je le peigne [...] ? ». C'est aussi en peintre que l'écrivain avance dans sa mémoire.

Dans le chapitre « Où sont les enfants ? » de *La Maison de Claudine*, les souvenirs font vivre, inextricablement mêlés et comme conçus d'une seule et même matière, la maison, le jardin, la mère et les enfants.

Avant même de faire apparaître la figure (essentielle) de la mère, Colette évoque le logis « chaud et plein », et songe au « temps où ce jardin et cette maison abritaient une famille ». La nature est ainsi présentée comme le prolongement de la chaleur familiale. La mère entre en scène véritablement avec une mise en valeur portée par le tour présentatif : « C'est alors que paraissait, sous l'arceau de fer ancien que la glycine versait à gauche, ma mère ». Le sujet syntaxiquement inversé et la prise de parole au discours direct contribuent à construire dans le texte une arrivée presque théâtrale. Le cri « Les enfants ! Où sont les enfants ! » fait alors écho au titre du chapitre, en donne la clé. La quête maternelle est donc au cœur du texte, elle en constitue le centre, et en rassemble les enjeux. Elle souligne à la fois l'attraction entre la mère et les enfants, mais aussi la liberté de ces derniers, qui, grâce à la magie des lieux, échappent dans leurs jeux à la mère. Cette apparition de la mère fait suite à une série d'indices disséminés dans le texte. D'une part, comme nous l'avons montré, la figure maternelle est présente dès le portrait de la maison. Mais l'insistance sur la glycine « presque centenaire » superpose aussi les traits de la nature et ceux des humains, préfigurant ce que le texte dira un peu plus tard du vieillissement du personnage maternel.

En effet, Colette donne à son sujet des indications physiques, telles que « ma mère, ronde et petite en ce temps où l'âge ne l'avait pas décharnée ». L'appel vain aux enfants, décrit par les notations de l'écho « très faible » ou la comparaison (« comme épuisé ») soulignent la douceur paisible de la scène, de la part d'un personnage sans nul doute habitué à chercher ses enfants. La valeur itérative de l'imparfait contribue à donner à la scène son aspect récurrent : la narratrice configure en une seule scène une tradition, un jeu familial : dans un espace clos et heureux, les enfants ne sont évidemment pas bien loin. C'est d'ailleurs sur ce jeu, ce bonheur d'être tapi, libre et seul mais non loin de la voix maternelle, que s'achèvera l'extrait.

Si la voix construit le lien, tisse un fil entre les protagonistes, d'autres éléments contribuent à unir les personnages qui font mine de ne pas être ensemble. On peut ainsi noter la similitude entre la narratrice enfant et la mère. Toutes deux ont le même geste ; au « je pouvais gratter du doigt le toit du poulailler » répond pour la mère désœuvrée la notation selon laquelle elle « grattait un rosier emperlé de pucerons verts ». Hors cet effet de miroir dans la construction du texte, les enfants sont absents tout au long de l'extrait ; seule la fin du passage déniche « le visage triangulaire et penché d'un enfant allongé ». Leur présence s'inscrit donc en creux, à travers les traces de leurs activités que livrent les objets : « Un livre, ouvert sur le dallage de la terrasse ou sur l'herbe », « une corde à sauter serpentant dans une allée », et plus explicitement encore « les pages du livre rebroussées sous le pouce invisible d'un sylphe » font des enfants les « esprits » du jardin, confond leur présence-absence avec le charme (au sens fort) des lieux. Absorbés par la nature où ils s'amuse à se cacher, ils sont faits de sa substance, existent comme de petites divinités païennes dans le Paradis des deux jardins.

Cette présence-absence se dessine aussi dans l'emploi de nombreuses négations : « nulle part » est ainsi répétée. Dans cet espace déserté, à la profusion descriptive succède la profondeur du silence, que l'écho du son « Où/ Hou » creuse en révélant, jusque dans les sonorités du texte, le vide. C'est au ciel et au jardin que s'en remet dès lors la mère. À travers l'absence et le silence, la tension constante entre le plein et le vide, c'est le culte de la liberté qui est mis en avant. La solitude est nécessaire pour que chacun puisse vivre pleinement sa relation avec le monde. La famille est tout sauf disjointe, puisque la mère recherche ses petits, puisque ces derniers ne se cachent que pour se réjouir de se savoir désirés et aimés, mais la mère comme la maison laissent à chacun la latitude et le luxe de la solitude.

L'enfant caché dans l'arbre, animalisé puisque comparé à un chat, condense dès lors tous les effets de sens que nous venons de décrire : monde humain, monde animal et monde végétal sont une seule et même substance ; silencieux, savourant la solitude et le plaisir de s'installer sur une branche d'arbre ou un recoin d'herbes, l'enfant a aussi du félin domestique la discrétion et la

grâce. La notation, plaisante, contient ainsi, comme l'image des « sylphes », une touche de merveilleux. L'écrivain joue ici avec le lecteur, comme les enfants le font avec leur mère. La narratrice est cette enfant en hauteur qui voit la mère, qui domine le paysage ; elle est celle qui raconte avec la hauteur de son âge adulte la saynète des souvenirs. Le lecteur, plongé dans la luxuriance du jardin, près de l'imposante maison, assiste à ce jeu de cache-cache : c'est à lui aussi que s'adresse la question du titre (« Où sont les enfants ? »). Les trouverez-vous dans les indices dispersés, et l'abondante végétation ? La description peut ainsi à la fois disséminer les signes d'une enfance omniprésente et la faire disparaître par une sorte d'absorption : les enfants sont invisibles, parce qu'ils sont partout. Tout semble ainsi en correspondance : la maison et la mère, les enfants et le jardin... Seule traverse le texte, comme une sorte de balafre, la considération du temps perdu, et l'éloignement qui saisit alors la narratrice, vers laquelle se retourne tragiquement la question.

Au lieu personnifié, aux personnages de l'enfance se mêle donc l'interrogation de Colette sur son écriture. Sous le nom de Claudine, qui marque dès lors une distance ou au moins un écart dans une œuvre aux allures autobiographiques, Colette en effet avance masquée, et mêle à la remémoration et à l'évocation heureuse du souvenir une réflexion sur le temps, la perte et la possibilité ou l'impossibilité de renouer avec ce qu'elle évoque, ce qui enrichit encore la densité poétique de l'extrait.

L'écrivain est à la fois narratrice, personnage et auteur. Entrent dans l'extrait qui nous est soumis deux « Moi », celui du temps de l'écriture et celui du passé : « Tout cela, c'est moi enfant et moi à présent », déclara Colette dans *Les Vrilles de la vigne*. Elle dira de la même manière : « La Maison de Claudine est mon livre le plus véridique, celui où il y a le moins de transposition. »

Mais cette rétrospection ne se présente pas sans difficultés : « Le reste vaut-il la peine que je le peigne, à l'aide de pauvres mots ? » Si nous avons montré tout l'intérêt du verbe « peindre » pour l'esthétique de notre passage, nous ne saurions sous-estimer le lexique dépréciatif associé ici à l'écriture (« la peine », de « pauvres mots »). Le jeu qu'entretient le texte entre la description et son « impossibilité à décrire » prétend restituer à sa vanité un texte pourtant particulièrement accompli et superbe. C'est une forme de modestie rhétorique de la part de l'auteur, que d'évoquer l'impossibilité de dire ce monde, tout en le faisant magistralement. Les cadences du texte, la ponctuation suspensive (à cinq reprises) et les parenthèses énumératives font écho au creux, au silence, à l'absence. Colette fait semblant de se détourner du langage pour lui donner sa place essentielle. Il y a une interrogation sur la capacité du langage à dire le monde et à le sublimer. Le langage est aussi affecté d'un coefficient de déperdition, dans le travail de transposition par l'écriture. L'intervention de Colette résume au fond ce qui fonde son écriture. « Maison et jardin vivent encore, je le sais, mais qu'importe, si la magie les a quittés si le secret est perdu qui ouvrirait - lumières, odeurs, harmonie d'arbres et d'oiseaux, murmure de voix humaines qu'a déjà suspendu la mort - un monde dont j'ai cessé d'être digne ? »

Ces interventions à la première personne (« je », « moi ») rythment le texte, comme le discours direct de la mère. Elles créent une distance par le regard de l'écrivain sur son écriture et ce lieu d'enfance. Se mélangent alors le regard d'une Colette écrivain qui se souvient et d'une Colette enfant. Les temps se mêlent, le passé (les imparfaits), le présent (le présent de l'indicatif). Le portrait esquissé de la mère fait état de cette capacité à dire ce qui a été et ce qui sera (« en ce temps où l'âge ne l'avait pas encore décharnée »).

La résurrection du passé revêt, chez Colette, un caractère sentimental et répond au désir de revivre le temps perdu. Elle semble éprouver au plus profond d'elle-même le véritable sens de son passé. Colette recrée donc ses souvenirs aux couleurs de la réalité et de l'imaginaire.

Dans ce début de chapitre, nous avons montré que Colette a mis au cœur de son souvenir un cadre vivant. Les personnages, comme la maison et les jardins, habitent, vivent. L'écriture de Colette suit le jeu des enfants. Les images et la musicalité font de cet extrait une poésie du

souvenir. Les derniers mots de *La Maison de Claudine* parachèvent la beauté poétique de l'œuvre : « Mais peut-être ne retrouvera-t-elle pas sa subtilité d'enfant, et la supériorité de ses sens qui savent goûter un parfum sur la langue, palper une couleur et voir – "fine comme un cheveu, fine comme une herbe " – la ligne d'un chant imaginaire ... »

IV - Indications pour la formation et propositions bibliographiques :

Afin d'aider les candidats dans leur préparation, on peut proposer quelques lectures, à titre indicatif :

- Concernant les principales œuvres littéraires et artistiques :

Ils peuvent consulter les programmes de lycée notamment, qui ciblent les grands classiques du XVI^e siècle au XXI^e siècle.

Rappelons qu'une lecture d'œuvre doit être intégrale.

- Concernant l'histoire littéraire et artistique :

Histoire de la littérature française, tomes 1 et 2, Monique Léonard, Robert Horville, Nathan, 1991

L'Histoire de l'art, Patrick Weber, Bernard Yves Cochain, Librio, 2009

- Concernant l'écriture et la réflexion critique :

Poétique, Aristote, Le Livre de Poche, 1990

Art poétique, Boileau, Garnier Flammarion, 1998

Préface de Cromwell, Victor Hugo, Larousse, Petits Classiques, 2008

L'Art romantique, Charles Baudelaire, Garnier Flammarion, 1999

Écrits sur le roman, Honoré de Balzac, Le Livre de Poche, 2000

Le roman naturaliste, Émile Zola, Le Livre de Poche, 1999

Variété, Paul Valéry, Folio Essais, 1998

Contre Sainte-Beuve, Marcel Proust, Gallimard, 1954

Manifeste du surréalisme, André Breton, Folio, 1985

Qu'est-ce que la littérature ?, Jean-Paul Sartre, Folio, 1985

L'Ère du soupçon, Nathalie Sarraute, Folio, 1987

Essai sur le roman, Michel Butor, Gallimard, 1992

Le théâtre et son double, Antonin Artaud, Folio, 1985

Notes et contre-notes, Eugène Ionesco, Folio, 1991

Réflexions sur la poésie, Paul Claudel, Folio, 1993

En lisant en écrivant, Julien Gracq, José Corti, 1980

Le degré zéro de l'écriture, Roland Barthes, Points, 2014

Fragments d'un discours amoureux, Roland Barthes, Editions du Seuil, 1977

Figures I, II, III, Gérard Genette, Seuil, 1976

L'œuvre ouverte, Umberto Eco, Points, 2015

Écrire, Marguerite Duras, Folio, 1995

Leurs yeux se rencontrèrent, Jean Rousset, José Corti, 1989

- Concernant la méthode du commentaire composé

De l'explication de texte au commentaire composé, Jean-Michel Gouvard, Ellipses Marketing (22 septembre 2015)

Le commentaire composé, Laurent Fourcaut, Armand Colin, 2010

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

La question de grammaire liée au commentaire de texte

L'épreuve de lettres du CAPLP externe lettres-histoire-géographie comporte une question de grammaire directement rattachée au texte à commenter afin d'en éclairer le sens. Elle est liée aux entrées linguistiques des programmes de français de lycée professionnel.

Le point de grammaire soumis aux candidats lors de la session 2018 porte sur l'étude des participes passés dans les deux premiers paragraphes du texte. Le jury, par cet exercice, vérifie les bases les plus élémentaires de la grammaire scolaire. Il s'agit donc bien de traiter une question d'un point de vue grammatical et non stylistique, cette dimension pouvant apparaître par ailleurs dans le commentaire.

Dans cette perspective d'analyse grammaticale et sémantique, il est attendu des candidats qu'ils s'astreignent à une certaine méthodologie. L'exemple d'analyse suivant s'appuie sur des relevés de copies (les éléments en italique et entre guillemets) où les candidats ont démontré précisément leurs connaissances grammaticales.

Ils ont :

- défini la notion en usant d'un lexique précis : « *Le participe est un mode impersonnel qui n'a pas de valeur particulière.* » - « *Le participe passé est présent dans les temps composés des verbes et à la voix passive, il remplit, à ce titre, une fonction verbale. Il peut aussi avoir une fonction adjectivale à travers l'épithète et l'attribut* » - « *Au même titre qu'un adjectif qualificatif, le participe passé devient une expansion du nom, élément de description et de caractérisation* ».
- relevé les formes à analyser en proposant un classement pertinent et non dans l'ordre de leur apparition afin d'éviter les listes interminables et répétitives. Le constat est alors évident d'une prédominance de la forme adjectivale (douze occurrences) pour laquelle, dans les meilleures copies, les fonctions de l'adjectif sont en appui du relevé.
- exprimé l'antériorité ou l'aspect accompli de la forme verbale employée pour construire les temps composés. Elle n'apparaît que dans deux cas : le conditionnel passé 2^e forme (« eût dû défendre », ligne 10) et le passé composé (« n'ai jamais connu », ligne 11).

Des exemples pris hors du texte tout comme un cours théorique sur les accords du participe passé sont inutiles et desservent le candidat dans la mesure où celui-ci semble vouloir échapper à l'exercice par un discours pseudo-savant.

Exemples de copies valorisées : certains candidats ont mentionné *accoudée*, ligne 4, comme le seul participe passé apposé quand d'autres ont évoqué des cas de participes qui mettent en tension les deux dimensions de l'adjectif et du verbe : dans le passage « brandie en l'air par les bras invincibles d'une glycine centenaire », « brandie » est à la fois un adjectif pour « grille », mais aussi le régent verbal d'un complément d'agent (« par

les bras invincibles d'une glycine centenaire ») : le participe passé, dans ce tour passif, fait donc travailler ces deux dimensions à la fois.

- proposé une interprétation afin d'éclairer le sens du texte : « *On voit dans cette description d'une maison un emploi massif des participes passés, servant pour la plupart à nourrir la description, à une caractérisation en mouvement* » - « *Les participes à valeur adjectivale inscrivent cet extrait dans la progression d'une description d'une maison et de ses jardins* » - « *Les participes qui construisent les temps composés marquent un rapport de temporalité.* »

La question de grammaire est généralement traitée (ce qui montre que le jury des sessions précédentes a été entendu) mais de nombreux candidats se sont contentés d'un relevé succinct et/ou non classé.

Si le sujet ne porte pas sur un phénomène linguistique complexe, s'il ne fait pas davantage appel à des théories linguistiques récentes ou concurrentes, il n'en a pas moins révélé, pour de nombreux candidats, des connaissances grammaticales non stabilisées.

Il est important d'avoir une idée précise des enjeux de cette question. Les attendus sont clairement posés ; il s'agit de vérifier les connaissances grammaticales des candidats sur un fait de langue précis ce qui ne dispense pas d'articuler cette analyse avec le sens du passage. De ce fait, les candidats doivent se préparer à cette partie de l'épreuve écrite en consolidant leurs connaissances grammaticales et en s'appropriant les attendus. Les notions inscrites dans les programmes de français de CAP et de baccalauréat professionnel donnent un aperçu de ce qui pourrait constituer les possibles de l'exercice. Sinon, comment enseigner un programme non maîtrisé ?

Le jury conseille aux candidats de se référer à une grammaire de référence telle *Le Grevisse de l'enseignant - Le Grevisse de l'étudiant* (Magnard), *Bescherelle*, *La grammaire pour tous* (Hatier), *La grammaire française en fiches* (Ellipses), *Grammaire méthodique du français* (PUF).

ÉPREUVES D'ADMISSION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

I. Définition de l'épreuve

L'épreuve à partir d'un dossier (coefficient 4) est définie de manière officielle ainsi :

« Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier ».

L'épreuve est organisée en deux temps distincts durant au maximum trente minutes chacun. Les candidats et les candidates disposent d'un temps de travail de deux heures et trente minutes pour préparer l'épreuve. Des dictionnaires et les programmes de français sont consultables dans la salle de préparation.

Le jour de l'épreuve, le dossier est accompagné de la consigne suivante :

« Dans le cadre de l'enseignement du français de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation en classe sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue, traité dans une des séances. »

Le dossier

Le nombre des documents du dossier est variable mais correspond à un temps de lecture et d'appropriation équivalent, d'un sujet à l'autre.

L'ordre de présentation des documents est alphabétique par nom d'auteur.

Leur nature est diverse : extraits d'œuvres littéraires, articles de presse, articles scientifiques, documents iconographiques, écrits d'élèves.

Si le dossier a bien une cohérence et qu'il est élaboré en lien avec les programmes de CAP et de baccalauréat professionnel (seconde, première, terminale), aucun appareil didactique ne l'accompagne, c'est-à-dire qu'il n'est pas fait mention d'un objet d'étude, d'une finalité, d'un niveau d'enseignement. Différentes propositions sont donc possibles à partir d'un même dossier. C'est leur pertinence et leur cohérence qui permettent d'en apprécier la qualité.

L'exposé

Le jury attend des candidats qu'au cours de leur exposé :

- ils aient présenté le corpus,
- ils en aient expliqué les enjeux : ce qui relie et différencie les documents, le sens qui s'en dégage, les apports à la réflexion qu'ils favorisent, comment ils se répondent, se

complètent ou s'opposent, selon leur contenu, leur genre, la période concernée ou d'autres éléments remarquables ;

- ils organisent ensuite, autour d'une problématique, un projet de séquence d'enseignement ou des pistes d'élaboration de séquence en précisant le cursus et le niveau de classe envisagés ;
- ils fassent apparaître leurs choix, notamment le choix de retenir tout ou une partie seulement du dossier, le choix d'utiliser les textes et documents dans un ordre ou dans un autre, le choix de les utiliser en rapport avec telle ou telle finalité ;
- ils proposent une séance de lecture analytique d'un des textes du corpus et rendent compte des axes de lecture qu'ils retiennent ;
- ils choisissent un point d'étude de la langue et justifient sa pertinence au regard du projet pédagogique et des textes étudiés ; ils peuvent en définir le contenu et les modalités de travail. S'il s'agit d'une séquence de baccalauréat professionnel, le point de langue n'est pas obligatoirement un de ceux figurant dans le tableau correspondant à l'objet d'étude travaillé.

L'exposé des candidats doit ainsi clairement faire apparaître leur compréhension du dossier, leurs choix didactiques et pédagogiques. Il doit mettre en évidence les principaux apprentissages et principales réflexions que la séquence qu'ils ont élaborée permet d'apporter aux élèves, points sur lesquels les candidats peuvent revenir et s'appuyer dans la conclusion de leur exposé.

L'entretien

L'entretien doit être envisagé comme un temps d'échanges et de réflexion au bénéfice des candidats. C'est l'occasion pour eux, en répondant aux questions, de revenir sur ce qui n'a pas été précisément exposé, de compléter et d'approfondir leur proposition. C'est l'occasion pour le jury d'apprécier la capacité des candidats à entrer dans un échange et dans une analyse réflexive. L'entretien est aussi le moment durant lequel les candidats vont pouvoir mettre en valeur leurs connaissances littéraires et culturelles.

Une question sur les valeurs de la République leur est aussi posée. Elle peut faire l'objet d'une réflexion à partir de l'évocation de situations concrètes. Si les valeurs de la République ont déjà été abordées lors de l'exposé, le jury peut choisir d'y revenir ou proposer une question complémentaire.

La durée de cet entretien et le nombre de questions ne sont pas significatifs de l'évaluation de la prestation. C'est l'ensemble de l'épreuve qui est utilisée pour évaluer les candidats.

II- Les défaillances majeures

Les différents membres du jury s'accordent sur l'impression générale que les candidats semblaient mieux préparés ou qu'ils paraissaient mieux connaître, au moins dans leurs grandes lignes, les attentes de l'épreuve et les démarches à suivre. Toutefois, certains éléments, allant de la lecture du dossier à la spécificité des élèves de lycée professionnel et à la connaissance des programmes, méritent quelques remarques.

Envisager les textes comme de simples supports

Les capacités fondamentales sur lesquelles reposent cette épreuve à partir d'un dossier sont littéraires. Lire, s'appropriier les textes ou les documents du dossier ne signifient pas seulement situer l'auteur, identifier les informations importantes des textes ou montrer comment ils peuvent être des supports d'apprentissages. Il s'agit d'en dégager l'intérêt littéraire, c'est-à-dire de comprendre comment le fond et la forme sont liés et donnent de la saveur au texte pour que les élèves y accèdent à leur tour. Dans de nombreuses prestations, cette lecture littéraire du dossier était insuffisante. Ainsi, en traitant le sujet 1 (en annexe), un candidat a lu les textes comme de simples supports référentiels illustrant différents aspects de la condition féminine sans s'intéresser aux choix d'écriture des auteurs ni aux enjeux littéraires de ces textes. Il n'a dès lors pas saisi le sens du corpus ni pu construire une séquence pertinente. Dans ce même dossier, la lecture du texte de Marguerite Duras s'est attachée à montrer « comment l'auteure, à travers une description, livre un discours universel sur la difficulté de vieillir pour une femme ». Parce que ce candidat n'a pas été sensible ou même attentif à la manière dont Marguerite Duras parle de son visage et de son vieillissement, le candidat n'a pas saisi le sens du texte ni l'intention de l'auteure. Il a d'autre part utilisé le texte pour travailler la description avec les élèves (identification des éléments décrits et valeur des adjectifs utilisés pour les qualifier), alors même qu'il s'apparente sans doute plus à un récit et que la partie descriptive est insuffisante pour le comprendre. Cette façon d'utiliser les textes et documents du dossier comme de simples supports est tout aussi problématique avec les œuvres artistiques. Toujours dans ce dossier, le candidat n'a pas pu les prendre en compte dans sa présentation du corpus parce qu'il lui était en effet difficile de voir dans ces œuvres un aspect de la condition féminine.

Réduire le dossier à un thème

Cette lecture référentielle des œuvres littéraires ou artistiques se manifeste souvent dès la présentation du dossier. Les membres du jury connaissent les dossiers sur lesquels les candidats ont travaillé. Ils les ont lus et ils supposent que l'identification du titre, de l'auteur, de la date de publication et de la nature des textes et des documents ne pose pas de difficultés aux candidats. Par conséquent, réduire la présentation du dossier à cette seule liste, ce qui est encore souvent le cas, ne peut suffire. À l'inverse, certains candidats sont trop entrés dans le détail et ont consacré les trois-quarts du temps de l'exposé à cette présentation.

Il arrive aussi que la cohérence et l'enjeu du dossier se réduisent à la seule mention d'un thème commun, à l'instar de cet exposé qui s'en est tenu à cette phrase pour le présenter (sujet 1) : « Le dossier évoque l'évolution de l'image de la femme dans la société avec des documents variés, peinture, théâtre, romans, à des époques différentes, le XIX^e et le XX^e siècle ». Les relations que ces textes et documents entretiennent et l'intérêt de les réunir sont d'ailleurs assez rarement expliqués alors que cette étape est décisive et construit le sens du dossier comme celui de la séquence qui doit en être dégagée.

Des connaissances littéraires et artistiques mal maîtrisées

Les différents jurys ont, cette année encore, souligné l'insuffisante ou trop fragile culture littéraire et artistique de certains candidats. Ces lacunes peuvent altérer la lecture du dossier et la pertinence du projet pédagogique. Un candidat s'est par exemple entêté à définir comme surréaliste le roman de Pierre Lemaitre *Au revoir là-haut*. Il arrive aussi que des candidats utilisent maladroitement leurs connaissances, en matière d'histoire littéraire par exemple, associant machinalement une époque à un courant sans être capables d'en identifier les traits spécifiques,

les principaux acteurs ou les œuvres majeures. Enfin, la présence de dictionnaires en salle de préparation devrait permettre aux candidats de combler facilement certaines lacunes, notamment en ce qui concerne des personnages comme par exemple Pénélope ou le roi Arthur. Ce manque de curiosité et de méthode plus encore que de culture est difficilement acceptable pour un futur professeur de Lettres.

Manque de cohésion dans la séquence

La lecture et l'analyse du dossier sont un préalable permettant aux candidats d'élaborer un projet d'enseignement cohérent par rapport aux programmes et ayant une certaine cohésion. Si dans leur grande majorité ils semblent connaître l'épreuve et s'appliquent à construire une séquence d'enseignement problématisée, composée de plusieurs séances², trop rares encore sont les projets organisés de manière vraiment progressive et bien articulée. Cette absence de vision globale et cohérente apparaît à différents niveaux.

Il peut d'abord s'agir de la problématique de la séquence ; elle est posée, souvent en début de séquence, mais n'est quasiment jamais reprise dans le parcours pédagogique et les éléments de réponse qu'il construit ne sont pas explicités.

Certains candidats s'appliquent d'autre part à varier la dominante des séances qu'ils proposent (lecture, langue, recours au numérique, rarement écriture et plus encore oral) mais montrent des difficultés à expliquer leur enchaînement et le sens de leur projet. Des prestations se voulant "complètes" s'apparentent alors davantage à un catalogue de notions, de capacités, de connaissances figurant dans des séances cloisonnées qui ne construisent finalement aucun sens pour les élèves comme le montre l'exemple suivant. Pour le sujet 1 (en annexe), un candidat situe sa proposition en classe de terminale dans l'objet d'étude « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts » avec pour problématique « En quoi les arts et la littérature, à travers les œuvres qu'ils produisent, peuvent-ils représenter des questions humaines universelles ? ». Il n'explique pas, dans son exposé ou au cours de l'entretien, l'intérêt de ce questionnement pour les élèves, en quoi la problématique leur permet de se construire, de réfléchir sur eux-mêmes et sur le monde ; il ne montre pas non plus comment les œuvres littéraires et artistiques travaillées dans cette séquence vont nourrir la réflexion des élèves et leur permettre de se positionner, d'affirmer des choix dans un débat d'idées à l'oral ou à l'écrit. Dans une première séance, qui se veut une séance d'oral, les tableaux de Picasso et de Magritte servent seulement à "faire parler" les élèves, les faire s'exprimer sur leurs impressions, leur ressenti. Les apprentissages liés aux échanges à l'oral ne sont pas explicités et le sens des œuvres, l'intérêt de leur confrontation ne sont pas travaillés avec les élèves, ni même soulevés dans l'exposé. Or, une étude plus approfondie de ces œuvres et une exploitation pédagogique moins plaquée auraient sans doute permis au candidat de resserrer son questionnement sur l'image de soi, et plus précisément sur l'écart qui peut exister entre ce que l'on est et l'image qu'on a de soi ou que d'autres en ont. Une autre séance, d'étude de la langue cette fois, porte sur les types de phrases dans le texte 1, extrait de l'œuvre de Musset, *Les Caprices de Marianne* (Acte II, scène 1). L'extrait comporte tous les types de phrases que les élèves vont repérer après en avoir revu la définition. Rien n'est dit sur l'intérêt de travailler ce point de langue pour construire le sens du texte ni sur les apprentissages effectivement construits dans cette séance de langue. Il aurait pourtant été pertinent d'amener les élèves à réfléchir à l'objet du discours de Marianne (répondre aux avances de Coelio) et la manière particulière dont elle le fait (avec notamment de nombreuses

² Cette démarche n'est pas exigée comme le souligne le rapport de jury de 2016 « L'épreuve de français à partir d'un dossier ne consiste pas en une présentation de séquence déclinée séance après séance ni en une juxtaposition d'activités. » (P°35).

interrogatives et quelques injonctives) pour identifier plus finement la situation dans laquelle elle se trouve (une impasse due à l'image négative que sa réponse, quelle qu'elle soit, donnera d'elle-même) et ses sentiments (l'indignation, la colère). Ce qui est appris alors dans cette séance de langue n'est pas seulement de reconnaître une phrase interrogative ou une injonctive mais bien d'être sensible aux possibilités variées d'exprimer un point de vue et de réagir. La troisième séance de cette séquence consiste quant à elle à faire des recherches au CDI, en ayant recours au numérique, sur des femmes artistes ou auteures majeures du XX^e siècle. On peut se demander en quoi cette recherche nourrira la réflexion des élèves, leur permettra de répondre à la problématique ; on peut aussi s'inquiéter du sens que les élèves pourraient donner à cette recherche (seules les femmes auteures ou artistes peuvent parler des questions qui concernent les femmes ? et, dans ce cas, que faire des auteurs du corpus majoritairement masculins ?) On comprend bien avec cet exemple de séance que le manque de cohérence et de cohésion du projet pédagogique vient notamment du fait que le candidat est passé à côté du sens des textes et des documents du dossier parce qu'il en a réduit la lecture et l'exploitation pédagogique au seul point commun qu'il a pu identifier, la femme.

La question de l'évaluation, quand elle est abordée, peut révéler aussi le manque de cohésion d'un projet. Elle arrive parfois en fin de séquence, sans lien avec les apprentissages en lecture, écriture, expression ou réflexion, construits dans le parcours. Il semble pourtant essentiel que son rôle, sa place, son objet soient pensés et expliqués par les candidats, ce qui est, comme il a déjà été dit, rarement le cas.

Cette remarque est encore plus saillante lorsqu'on aborde le point de langue qui est souvent simplement annoncé. Rien n'est dit sur le lien pouvant exister entre l'emploi de tel fait de langue et la singularité du texte, sa saveur ; rares sont aussi les liens avec le sens du texte ; quant au traitement de la notion, il est trop souvent négligé : faut-il par exemple travailler les types de phrases en partant de zéro, comme si les élèves de lycée ne les avaient jamais vus ? Privilégie-t-on une démarche de découverte et de construction de la règle ? Pourquoi ? Le jury n'attend pas une réponse exhaustive de grammairien mais des compétences de professeur de français sont évidemment exigées ; il souhaiterait aussi voir davantage de curiosité, de questionnement didactique et pédagogique sur ces questions de langue.

Le dernier point concerne les choix des textes et des documents constituant le corpus de la séquence. Si les candidats sont libres d'en écarter certains, cette décision doit d'abord être justifiée clairement. Les suppressions doivent d'autre part être limitées. Un candidat n'a pas hésité à se défaire de trois ressources sur cinq ; un autre a remplacé le texte le plus littéraire du dossier par un extrait de film, ce qui n'est pas acceptable parce que, en dépit du fait que le cinéma a toute sa place dans l'enseignement des lettres en lycée Professionnel, un futur professeur de Lettres ne peut éviter la fréquentation et le travail des textes littéraires. Écarter la littérature et la lecture littéraire de sa pratique professionnelle interroge sur le sens que les candidats donnent à leur futur métier et sur leur représentation des élèves. Mais ce contournement interroge plus encore la place et le rôle que la littérature a dans leur vie, les raisons et les finalités qu'ils donnent à son enseignement.

Avoir une représentation trop approximative de l'enseignement en Lycée Professionnel

Se présenter au CAPLP lettres-histoire-géographie suppose de connaître les programmes des classes menant à un diplôme de CAP ou de baccalauréat professionnel. Dans leur grande majorité, les candidats sont capables de citer les objets d'étude, les problématiques ou encore certains éléments de leurs contenus mais cette évocation ne s'accompagne pas toujours d'une compréhension satisfaisante de leurs finalités, de leur organisation ou de leur nature.

Les modalités d'examen sont aussi souvent mal connues. Ainsi, certains candidats les associent à celles du baccalauréat général quand d'autres envisagent la rédaction d'un texte narratif d'une vingtaine de lignes, c'est-à-dire une épreuve moins exigeante que celle du diplôme national du brevet. En ce qui concerne le CAP, les deux modalités d'évaluation, et particulièrement la forme de l'écriture longue, sont définies de manière très approximative. Enfin, pour beaucoup, l'épreuve de français du diplôme intermédiaire en première et l'épreuve de contrôle en cours de formation sont passées sous silence ou rarement prises en compte. Cette connaissance partielle des épreuves certificatives et des compétences qu'elles sollicitent, a un impact parfois regrettable sur les propositions pédagogiques. En effet, les types de production écrite et/ou orale, les activités de réception apparaissant dans le projet de séquence peuvent s'avérer déconnectés des apprentissages nécessaires à la préparation des examens. Dans une séquence de terminale sur *La parole en spectacle* (sujet E, en annexe), un candidat a proposé aux élèves d'imaginer la suite d'une pièce de théâtre. Il n'avait d'autre exigence que celle de rédiger un dialogue théâtral. Il n'établissait aucun lien entre ce sujet d'écriture et les problématiques de l'objet d'étude et n'envisageait pas non plus, dans ce dialogue, une argumentation de type délibératif. Or, il est attendu d'un élève de baccalauréat professionnel qu'au terme de son cursus il soit capable d'affirmer ses choix, de prendre position de manière éclairée et respectueuse des valeurs de la République, pas seulement qu'il sache écrire un dialogue de théâtre en respectant les règles d'écriture de ce genre. Il est clair que l'enseignement du français ne se réduit pas à la préparation de l'épreuve certificative ou diplômante. Les compétences de lecture et d'écriture de l'examen supposent d'être capable de se confronter aux œuvres littéraires et artistiques d'hier et d'aujourd'hui, de lire de manière autonome et distanciée, d'exprimer un jugement personnel et des goûts en respectant autrui. Ces compétences se construisent tout au long de la formation mais on peut attendre d'un candidat qu'il soit capable de prendre en compte les attendus de l'examen, notamment lorsqu'on le lui fait remarquer lors de l'entretien.

Au CAPLP externe, les candidats n'ont pas nécessairement une expérience ou une grande expérience du lycée professionnel. Leur connaissance des élèves est de ce fait partielle, ce que le jury sait et comprend. Toutefois, l'image qu'ils ont de ce public peut parfois être caricaturale : soit ils n'ont pas conscience de sa spécificité, et leur projet semble difficile à réaliser ; soit ils se représentent tous les élèves en grande difficulté de lecture et/ou d'écriture, sans culture scolaire ou manquant de curiosité intellectuelle et pour cela évitent les textes jugés trop difficiles ou trop éloignés de leurs préoccupations. Ainsi, le texte du psychologue Bruno Bettelheim dans le sujet E (en annexe) a souvent été écarté en raison d'un lexique trop riche ou d'une syntaxe trop complexe pour les élèves. Éviter de mettre les élèves en situation difficile pour apprendre ne veut pas dire qu'on doit manquer d'ambition pour eux et qu'on considère qu'ils ne peuvent pas avoir accès à certains textes ou certaines questions. Anticiper la difficulté et faciliter l'accès au texte, sont justement tout l'art de l'enseignement. Dans ce dossier (sujet E), aucun candidat ne s'est en revanche interrogé sur les difficultés qui pouvaient être soulevées par le conte *Barbe Bleue*. Or, l'hétérogénéité des élèves fait que ces récits ne sont pas forcément connus de tous. Revenir sur les premières versions écrites pouvait s'avérer profitable voire indispensable pour bien comprendre les réécritures et les enjeux du corpus.

III. Bilan spécifique des bonnes prestations

Avant de revenir de manière plus générale sur les éléments les plus souvent valorisés, la présentation d'un exemple de prestation réussie devrait permettre aux futurs candidats de mieux comprendre encore ces attentes ou du moins de percevoir ce qui a conduit le jury à la valoriser.

Un exposé réussi

Le sujet 4 (en annexe) proposait un groupement de quatre textes extraits du roman de Pierre Lemaitre, *Au revoir là-haut* (2013), plusieurs photogrammes du film réalisé en 2017 par Albert Dupontel montrant le masque d'Édouard, personnage principal du roman, un tableau de Modigliani, *Femme à la cravate noire* (1917), et une étude de buste de femme de Picasso en préparation au tableau *Les Demoiselles d'Avignon* (1907). Une candidate a d'abord parfaitement souligné les questions et les thématiques que le jury avait lui-même repérées et qu'il considérait comme les pistes les plus cohérentes de travail sur le dossier : celle d'une identité difficile à (re)-construire, la volonté de raconter une histoire singulière, de transmettre un message universel. Ces thématiques et ces questions, le lien avec les traumatismes de la Grande Guerre ainsi que l'idée d'une rupture dans les représentations picturales au début du XX^e siècle (Modigliani et Picasso) incitaient à rapprocher ce dossier des objets d'étude de terminale : « Identité et diversité » et/ou « Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ». C'est d'ailleurs l'option prise par la plupart des candidats ayant travaillé sur ce dossier. Mais la candidate a fait un choix plus personnel. Elle a justifié et problématisé un projet de séquence élaboré autour du personnage principal de l'œuvre en lien avec l'objet d'étude « Parcours de personnages » en classe de seconde du baccalauréat professionnel. Elle a en effet considéré que les extraits permettaient de mettre en évidence la construction d'un personnage et son parcours mais aussi de comprendre comment une réalité était incarnée dans une fiction. Son projet de séquence cherchait alors à répondre à la question suivante: "Comment, à travers le parcours d'Édouard, le roman de Pierre Lemaitre, délivre-t-il un message universel sur la question de l'identité, de l'acceptation de soi et des autres ?"

Dans sa programmation annuelle, il lui paraissait judicieux de situer cette séquence après avoir abordé l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en » parce qu'il lui semblait percevoir une continuité entre cet objet d'étude et les questions esthétiques évoquées par les documents iconographiques ou dans le roman. Elle a d'ailleurs choisi de débiter la séquence par une étude du tableau de Modigliani, *Femme à la cravate noire*, pour faire émerger le thème du travestissement mais aussi réactiver les capacités de réception esthétique et d'expression des élèves.

Dans le cadre d'une étude d'œuvre longue du roman de Pierre Lemaitre, l'ordre des extraits du dossier lui a paru pouvoir être conservé. La candidate a retenu le deuxième extrait pour mener une lecture analytique. Selon elle, il permettait en effet de bien comprendre comment on peut s'identifier à un personnage à travers l'expression de sa souffrance et de ses souvenirs. Elle a ensuite exposé, sans exhaustivité, les axes d'analyse du texte choisissant de mettre en évidence les oppositions qui y apparaissent et l'importance de la question du regard de l'Autre. À la suite de cette séance de lecture analytique, la candidate a suggéré d'analyser en classe des extraits du film d'Albert Dupontel plutôt que les photogrammes présentés dans le corpus afin de "comparer procédés littéraires et procédés cinématographiques" pour une même scène. Le troisième extrait du roman était l'occasion d'étudier un point de langue précis, la phrase complexe, en s'attachant surtout à faire comprendre aux élèves la construction des principaux types de propositions - coordonnées, juxtaposées et subordonnées. Dans sa présentation, la candidate a correctement relevé et commenté des exemples de phrases avant d'expliquer le sens que l'on pouvait donner à ces constructions dans la perspective d'une étude de l'extrait. Dans les autres séances de cette séquence, la candidate a présenté non seulement un travail sérieux sur des notions du programme mais a aussi souligné, de manière régulière, l'importance de faire percevoir aux élèves que, bien qu'inscrit dans un contexte, un roman peut délivrer un message ayant un caractère universel et son personnage incarner une question justement importante pour des adolescents, celle de l'image de soi.

Lors de l'entretien, elle est revenue avec pertinence sur des choix pour mieux les justifier. Elle a aussi été capable d'admettre d'éventuelles limites, ou difficultés à dépasser, pour mener à bien son projet de séquence. Elle a surtout su utiliser les questions du jury pour approfondir ses propositions pédagogiques, notamment lors d'une question concernant l'ordre des extraits étudiés

dans sa séquence. Elle a ainsi rebondi sur les possibilités qu'offrait l'idée de commencer par le dernier, racontant le suicide du personnage, pour refaire son parcours, sans pour autant considérer qu'il s'agissait là, d'une meilleure "solution". Ou encore, lorsque la difficulté de "faire lire" les élèves pour étudier une œuvre intégrale a été évoquée, elle a su proposer des modalités de travail qui, plus qu'un contrôle de lecture, cherchent à motiver les élèves et à donner du sens à la lecture. Elle a par exemple envisagé de brefs débats en rapport avec le contenu de l'œuvre, ou bien en rapport avec les questions que les élèves se posent au fil de leur lecture ou du travail en classe.

C'est d'ailleurs l'évocation de ces débats qui a conduit à la question sur les valeurs de la République. Dans sa conclusion, la candidate avait déclaré que, pour elle, cette œuvre permettait de "parler de tolérance de manière plus subtile qu'un traité par exemple". Le jury a donc demandé à la candidate si un enseignant devait prendre des précautions pour évoquer certains sujets de société et si oui, lesquelles. Dans ses réponses, la candidate a prouvé une fois de plus qu'elle se projetait dans son métier, qu'elle était capable de se placer en éducatrice responsable et garante des valeurs de la République. Ainsi, la candidate a montré qu'il était important pour elle, en tant que future enseignante, de ne pas éluder ou de ne pas éviter des questions sensibles avec les élèves, qu'il pouvait même s'agir d'un enjeu important de l'enseignement. Mais elle a aussi clairement identifié la difficulté que pouvait représenter le traitement de certains sujets très sensibles pour des élèves, comme ici la question de l'identité sexuelle et des représentations sociales qui lui sont liées, ou plus largement avec l'évocation de certaines actualités internationales. Dans ses réponses apparaissait clairement l'idée que l'enseignant doit avant tout s'assurer que les échanges sont possibles et sont rendus possibles grâce à un cadre clair et pertinent, et éventuellement, grâce au recours à d'autres ressources de l'établissement, à des partenaires extérieurs ou à d'autres modalités pédagogiques comme des sorties ou des projets. Le souci manifeste qu'elle a eu de se positionner de manière ambitieuse, en favorisant une ouverture d'esprit et le dialogue, sans éluder les difficultés, rejoignait les points positifs qui étaient déjà apparus de la présentation de son projet de séquence.

Cet exemple permet de revenir, de manière plus générale cette fois, sur ce qui a permis de valoriser les prestations des candidats.

On peut d'abord souligner l'effort pour problématiser le dossier sans se contenter uniquement des questions du programme. Cette aptitude s'appuie sur une lecture fine et croisée des textes et des documents du corpus. Elle suppose aussi des connaissances permettant de tisser des liens avec des questions littéraires plus générales. Elle révèle avant tout une certaine sensibilité littéraire ou artistique :

- un candidat a, par exemple, été sensible aux couleurs d'une lithographie de Chagall (document 1 dans le sujet 7 : *Caïn et Abel*, 1960) qui mettait en évidence selon lui l'opposition entre les deux frères, avant de confronter cette interprétation aux autres documents du corpus pour en dégager le thème commun et le problématiser ;
- l'analyse du titre du recueil *Coups de pilon* de David Diop (Sujet 2) a permis à un autre candidat d'évoquer la question du rythme en poésie et l'importance de l'écriture poétique pour les écrivains de la Négritude dans l'affirmation de leur identité.

La capacité des candidats à faire vivre le cours et à lui donner du sens aux yeux des élèves dit quelque chose de leur conception du métier et de l'enseignement. L'idée d'animer ou de motiver la lecture d'une œuvre par des débats courts et bien définis rejoint les propositions, parfois très simples mais pleines d'intérêt, d'autres candidats : alternance d'activités de lecture et d'écriture, tenue d'un journal de lecture, travail avec d'autres enseignants, passage de la lecture orale à une lecture "chorale" en classe pour travailler la poésie, ou encore recherche de titres accrocheurs pour les séances ("la puissance des mots", "le poids du passé", "j'en suis fier" dans une séquence

sur les poètes de la Négritude dans le Sujet 2). Ces propositions montrent en outre que les différentes activités sont réellement prises en compte et que les modalités de leur mise en œuvre font l'objet d'une réflexion et de choix de la part du futur enseignant.

Les prestations les mieux réussies sont aussi celles dans lesquelles le travail sur la langue n'est pas considéré comme une simple exigence formelle de l'épreuve et dans lesquelles les documents iconographiques ne sont pas utilisés comme de simples illustrations du propos d'un texte ou d'un corpus. Le jury a ainsi clairement distingué les candidats qui non seulement intégraient correctement ces entrées mais qui se montraient aussi capables d'en saisir les enjeux dans la démarche qu'ils proposaient :

- un travail sur le conditionnel en étude de la langue a pu prendre un sens différent selon le contexte et souligner le doute ou au contraire soutenir une argumentation ;
- un candidat a jugé utile de mener une étude approfondie du dessin satirique *Virtual Reality* d'Andy Singer (Sujet 6), soulignant les détails, l'organisation en plusieurs plans et les différentes possibilités de circulation du regard avant de confronter ce document au reste du dossier.

Enfin, ce sont les qualités d'échange et de réflexion qui ont été appréciées par le jury lors de l'entretien. La capacité à revenir sur ses choix pour les approfondir, pour envisager d'autres possibilités ou pour apprécier leur éventuelle pertinence, montre que les candidats seront capables de faire face aux questionnements pédagogiques et/ou didactiques qui ne manquent pas lors d'une carrière d'enseignant.

La question sur les valeurs de la République a permis à certains candidats de montrer qu'ils étaient capables non seulement d'adopter un positionnement clair d'enseignant mais aussi de prendre en charge le traitement difficile de certaines questions de société ou d'actualité avec les élèves. Ils ont semblé ainsi avoir conscience qu'aborder ces sujets en classe requerrait une préparation rigoureuse et nécessitait parfois de faire appel à toutes les ressources sur lesquelles un enseignant peut et doit s'appuyer (communauté éducative, partenaires extérieurs, projets et enseignements d'autres disciplines...). Ils se sont montrés nuancés et lucides sur la pratique du débat en classe dont certains, portant sur des valeurs pourtant consensuelles, pouvaient s'avérer plus difficiles à mener qu'il n'y paraît. Être capable de se représenter ces difficultés et plus encore de faire des propositions pour tenter de les dépasser est un signe de réelles dispositions à exercer le métier d'enseignant dans l'Éducation nationale.

IV. Des recommandations

Comment se préparer à l'épreuve à partir d'un dossier ?

Y a-t-il une méthode à suivre ?

Rester ou devenir soi-même un lecteur

Puisque comprendre un texte et en saisir toute la richesse n'est pas une simple technique à acquérir, une des principales recommandations que l'on peut faire aux candidats est d'être eux-mêmes des lecteurs en lisant notamment des œuvres du patrimoine littéraire et en s'interrogeant personnellement sur cette expérience. Même si la lecture et la production littéraire ont changé de place dans notre société de médias, il est difficile de concevoir un enseignant de français qui ne serait pas lui-même lecteur, qui ne prendrait pas du plaisir à la lecture et qui ne lui donnerait pas de sens.

"Un Français sur deux, paraît-il, ne lit pas ; la moitié de la France est privée - se prive du plaisir du texte. Or on ne déplore jamais cette disgrâce nationale que d'un point de vue humaniste, comme si, en boudant le livre, les Français renonçaient seulement à un bien moral, une valeur noble."

En citant ainsi *Le Plaisir du texte* de Roland Barthes, il ne s'agit de défendre une injonction à éprouver du plaisir à la lecture de tous les textes mais de précisément souligner l'idée qu'un enseignant doit s'interroger sur ce qui donne du sens à la lecture et plus largement à l'enseignement du français et des lettres³. En effet, non seulement la littérature constitue un patrimoine culturel, mais elle procure aussi du plaisir et transmet du sens. Une candidate s'est ainsi enthousiasmée en parlant de la lecture oralisée comme d'un moment de partage et de plaisir qui permettrait de travailler sur le sens d'un texte. Comment véritablement enseigner le Français en mettant de côté cette question du plaisir ? Concevoir une séquence d'enseignement qui ne donnerait aucune place à cette dimension, qui se préoccuperait uniquement de la transmission de connaissances et de techniques reviendrait à rendre un texte, une œuvre, substituable à d'autres. Il convient donc de s'interroger sur ce qui peut faire sens pour les élèves dans un texte ou une œuvre et pas seulement de faire correspondre des connaissances et des outils linguistiques aux documents du corpus. Si ces remarques sont aussi valables pour des activités d'écriture ou d'oral, donner toute sa place à la réception des textes est un premier pas important. Et le meilleur moyen de le faire est d'être soi-même un lecteur.

Construire une culture didactique et disciplinaire

Pour se préparer à l'épreuve à partir d'un dossier en lettres, l'acquisition d'une culture littéraire et artistique et de connaissances disciplinaires est essentielle. L'enseignement des lettres et du français en lycée professionnel ne peut pas s'appuyer sur une connaissance trop approximative de la littérature, de l'histoire littéraire ou de la langue. Pour acquérir ce savoir ou le préciser, il est avant tout indispensable de lire et de fréquenter les œuvres du patrimoine artistique ; il est possible d'utiliser les ouvrages généraux destinés aux étudiants de Lettres ou aux enseignants⁴ pour consolider ses pratiques d'analyse textuelle et ses connaissances des notions linguistiques. Une fois acquises, ces connaissances doivent servir la compréhension et l'analyse du dossier, des textes et des documents qui le composent. S'il est important de connaître les figures de style et leurs noms, si le jury peut à juste titre vérifier ces connaissances, il est plus important encore de comprendre comment elles se construisent et comment elles participent à la singularité du texte, à son sens et sa saveur.

Les candidats doivent aussi acquérir des notions de didactique du français et de pédagogie. La lecture d'ouvrages spécialisés⁵ ou d'articles⁶ peut être intéressante à plusieurs

³ *La littérature, pour quoi faire ?* Antoine Compagnon, 2007 ; *Lire dans la gueule du loup*, Hélène Merlin-Kajman, 2015 ; *Pourquoi la littérature*, Mircéa Marghescu, 2014.

⁴ Par exemple : *Le Grevisse de l'enseignant* de J.-C. Pellat et S. Fonvielle, éditions Magnard.

⁵ L'ouvrage *Didactique du français langue première*, Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, Claudine Garcia-Deban, (De Boeck, 2010), apporte des réponses claires et précises aux principales questions que soulève l'enseignement du français et qui concernent aussi bien les concepts de didactique du français, l'histoire de la discipline, le travail de l'enseignant, les contenus d'enseignement ou les travaux de la recherche.

⁶ On pourra lire par exemple l'article d'Anne Vibert, IGEN groupe des Lettres : *Faire une place au sujet lecteur en classe : quelles voies pour renouveler la lecture analytique au collège et au lycée*, en ligne sur Éduscol

égards. Il faut comprendre ce qu'est une séquence d'enseignement de français, ce qu'elle a de spécifique, connaître différentes démarches pédagogiques, afin de mieux situer ses pratiques professionnelles. Que les ouvrages soient généraux ou qu'ils s'intéressent plus particulièrement à des compétences de lecture, de langue, d'écriture ou d'oral, leur consultation favorise sans doute le développement d'une attitude réflexive, améliorant ainsi la capacité à faire des choix professionnels et à les assumer.

Si la lecture de manuels scolaires des classes de lycée professionnel peut être utile, il faut aussi garder à l'esprit qu'ils ne se substituent pas à une démarche didactique et pédagogique personnelle. Ils peuvent être utilisés comme des outils, des bases de travail, et des supports à critiquer, pour se forger un regard plus professionnel et commencer à élaborer des activités. Les enseignants auxquels ils sont destinés ne peuvent eux-mêmes se dispenser de les utiliser avec la distance critique attendue de tout professionnel. Ils ne peuvent ainsi pas se confondre avec des instructions officielles, des démarches ou des prescriptions qui seraient validées de manière institutionnelle, quand bien même les rédacteurs de ces manuels, par leur place ou leur expérience, font souvent autorité et que ces manuels peuvent proposer des démarches de qualité. Sans être considérés comme des exemples de ce qu'il faut faire, ces ouvrages peuvent donc fournir des pistes de réflexion et de travail aux candidats.

Connaître les programmes et les épreuves certificatives

Avoir une connaissance assez précise et complète des programmes de français du lycée professionnel et des épreuves d'examen des différents diplômes est une exigence évidente. Les explorer bien avant les épreuves est une nécessité dans la mesure où les programmes ne sont pas seulement des contenus mais des visées dont il faut saisir le sens et les enjeux. La présence de ces documents en salle de préparation forme un rappel et une aide mais elle ne saurait dispenser d'une lecture préalable approfondie et réfléchie.

Le programme de français de CAP (B.O n°8 du 25 février 2010) est assez détaillé et nécessite un temps de lecture assez long. Il est profitable de l'avoir lui aussi examiné en amont pour en saisir toute la richesse et être capable de cibler sa relecture le jour de l'épreuve.

En ce qui concerne le programme de français du baccalauréat professionnel (B.O n°2 du 19 février 2009), sa présentation, sous forme de tableau, apparemment simple et ciblée, mérite une attention toute particulière. Si les capacités et les attitudes posent peu de difficultés de compréhension, les connaissances ne sont en revanche pas accompagnées d'un étayage didactique et pédagogique. Il n'est alors pas toujours évident de comprendre pourquoi et dans quel but travailler "les types de phrases" dans l'objet d'étude "Du côté de l'imaginaire" ou la valeur des modes et des temps verbaux dans l'objet d'étude "Construction de l'information". Pour mieux s'approprier les programmes, donner de la consistance à son projet pédagogique et être plus assuré dans cette épreuve, il est sans aucun doute profitable de lire les documents d'accompagnement en ligne sur Éduscol⁷ abordant les fondements et l'esprit de ces programmes⁸, précisant le sens et les possibilités de travail de chaque objet d'étude, définissant les différentes compétences à développer (lire, écrire, travailler l'oral, étudier la langue, argumenter). Dans la perspective du concours et de son futur métier, il peut être intéressant aussi de consulter les

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/7/RESS-ECOL-COLL-LGT_Intervention_Anne_Vibert_lecture_288667.pdf

⁷ <http://eduscol.education.fr/pid23218-cid50211/ressources-francais.html>

⁸ En particulier "Présentation des programmes de 2009", "Questions-réponses" sur les programmes de première et de terminale.

modalités d'organisation et les grilles horaires de l'enseignement du français en lycée professionnel.

Une réelle connaissance des épreuves certificatives de CAP et de baccalauréat professionnel ne doit pas non plus être négligée. Elle permet notamment d'inscrire le projet pédagogique dans une approche globale et de définir plus facilement une progression des apprentissages. Pour cela, il est recommandé de consulter les bulletins officiels précisant les modalités, les coefficients et les contenus des épreuves des différents diplômes⁹, de lire quelques sujets d'Annales, souvent en ligne sur les sites académiques et de les interroger ou, si possible, d'en discuter entre pairs en se demandant par exemple quelles capacités sont sollicitées par telle question ou tel sujet d'écriture, quelles connaissances linguistiques, littéraires l'élève doit maîtriser pour construire une réponse satisfaisante etc.

L'exposé

Les recommandations suivantes porteront essentiellement sur la qualité de la prestation orale. Il faut d'abord considérer comme normal le stress généré par ces épreuves d'admissibilité. Les enjeux qui sont les leurs, la prise de parole devant des évaluateurs en font des situations peu ordinaires. Pour ne pas être victimes de ces tensions ni perdre leurs moyens, il est vivement conseillé aux candidats de s'entraîner, seuls et avec d'autres, à présenter des projets de séquence notamment à l'aide des dossiers proposés dans ce rapport et dans les précédents. Outre une plus grande aisance à l'oral (fluidité de l'expression, clarté du propos), ces entraînements sont l'occasion de confronter ses choix avec d'autres, d'en discuter, de les faire évoluer.

Dans cette épreuve, s'il faut se montrer convaincant en maîtrisant ce que l'on dit et la manière dont on le dit, faire preuve d'un enthousiasme débordant ou parler de façon exaltée ne sont pas une nécessité et ne sont évidemment pas suffisants pour réussir l'épreuve. Il ne s'agit pas non plus d'attendrir le jury en se montrant trop modeste ou en soulignant sa difficulté à gérer la tension de l'épreuve. Si le jury peut comprendre des marques de stress chez les candidats, cette tolérance a des limites, légitimes dans la mesure où la situation professionnelle dans laquelle ils se retrouveront l'année suivante suppose une prise de parole en public.

L'entretien

Cette deuxième partie de l'épreuve mérite toute l'attention des candidats et doit être prise très au sérieux. Elle est d'une durée et d'une valeur identiques à celles de l'exposé. La qualité d'écoute du candidat, son ouverture d'esprit, sa capacité à entrer dans une démarche réflexive et à réajuster ses propositions peuvent parfois changer significativement l'appréciation initiale du jury. L'entretien peut à l'inverse ternir une prestation dans un premier temps convaincante. Il est de ce fait conseillé aux candidats de ne pas relâcher leur concentration, ni de manifester une forme de soulagement laissant entendre que le plus important (l'exposé) est passé. La candidate, dont la prestation réussie a été évoquée plus haut, a ainsi gardé, pendant tout l'entretien, une des qualités les plus importantes qui s'était manifestée dans son exposé : une attention appuyée au sens de l'œuvre étudiée et au plaisir de le partager avec les élèves. Elle s'est de plus montrée particulièrement attentive aux questions posées sur certains de ses choix. Elle a pris le temps d'y réfléchir et d'échanger avec le jury sans non plus remettre en cause tout son projet. L'entretien a ainsi confirmé sa sensibilité littéraire et son ouverture d'esprit, ainsi que la solidité de sa réflexion didactique et pédagogique.

⁹ Le site Éduscol recense les textes de référence sur cette page : <http://eduscol.education.fr/cid47636/textes-de-reference.html#lien0>

CAPLP Lettres- Histoire et Géographie
Concours externe

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

Éléments de dossier

1. Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*, Robert Laffont, 1976.
2. Carole FRECHETTE, *La Petite Pièce en haut de l'escalier*, Actes Sud-Papiers, 2008.
3. Charles PERRAULT, *Contes de ma mère l'oye*, « La Barbe bleue » (1697), Folio classique, 1999.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation en classe sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue, traité dans une des séances.

Nombre de pages du dossier : 7 pages

1. Bruno BETTELHEIM, *Psychanalyse des contes de fées*.

« *Barbe-Bleue* »

Dans « La Barbe-Bleue », Perrault raconte qu'une grande fête eut lieu dès que le triste héros eut tourné le dos. Il est facile d'imaginer ce qui se passa entre la femme et ses invités en l'absence de Barbe-Bleue : l'histoire dit nettement que tout le monde prit du bon temps. Le sang [...] sur la clé symbolise que les héroïnes ont eu des relations sexuelles. On comprendra donc le fantasme d'angoisse qui leur montre le cadavre des femmes qui ont été tuées en raison de leur infidélité.

Mais si on prend le temps de se pencher sur les péripéties de l'histoire, d'étranges contradictions apparaissent. Par exemple, dans le conte de Perrault, la femme de Barbe-Bleue, après sa macabre découverte, n'appelle pas au secours ses nombreux invités qui, apparemment, sont encore là. Elle ne se confie pas à sa sœur, Anne, et ne sollicite pas son aide ; tout ce qu'elle lui demande, c'est de surveiller l'arrivée de leurs frères qui doivent venir au château ce jour-là. Finalement, la femme de Barbe-Bleue n'agit pas comme, logiquement, elle aurait dû le faire : elle ne fuit pas le danger, elle ne se cache pas, ne se déguise pas. [...]

L'histoire raconte que, bien qu'un mari jaloux puisse croire que sa femme mérite d'être sévèrement punie et même tuée pour son infidélité, il a parfaitement tort d'entretenir de telles pensées. Rien de plus humain, dit l'histoire, que de succomber à la tentation. Et le jaloux qui croit pouvoir se faire justice mérite d'être supprimé. L'infidélité conjugale, symboliquement exprimée par le sang [...] sur la clé, doit être pardonnée. Si le partenaire ne comprend pas cela, c'est lui-même qui en souffrira.

Cette analyse montre que « Barbe-Bleue », malgré son caractère macabre, nous enseigne comme tous les contes de fées (tout en n'entrant pas vraiment, nous l'avons dit, dans cette catégorie) une morale et une humanité supérieures. L'individu qui cherche à se venger cruellement de l'infidélité est mis hors d'état de nuire, comme il le mérite, tout comme celui qui ne voit dans le sexe que son aspect destructif. Cette moralité supérieure qui comprend et pardonne les infractions sexuelles apparaît comme étant l'aspect le plus significatif de cette histoire, quand Perrault nous dit dans sa seconde « moralité »

On voit bientôt que cette histoire

Est un conte du temps passé ;

Il n'est plus d'époux si terrible,

Ni qui demande l'impossible,

Fût-il malcontent et jaloux.

Près de sa femme on le voit filer doux...

Quelle que soit la façon dont on interprète « Barbe-Bleue », il s'agit d'un conte de mise en garde qui nous dit : Femmes, ne cédez pas à votre curiosité sexuelle ; et vous les hommes, ne vous laissez pas emporter par votre colère lorsque vous êtes sexuellement trahis.

2 - Carole FRECHETTE, *La Petite Pièce en haut de l'escalier.*

Grâce vient d'épouser Henri, un millionnaire. Tandis qu'il part en voyage, elle reste dans l'immense villa du couple. Elle est en contact avec Jocelyne, sa mère, et Anne, sa sœur.

JOCELYNE. Qu'est-ce que tu fais, Grâce ?

GRÂCE. Je touche la porte.

JOCELYNE. Grâce, il t'a demandé quelque chose et il l'a demandé gentiment.

GRÂCE. Je sais pas de quoi tu parles.

JOCELYNE. C'est toi-même qui me l'as raconté. Le jour de ton mariage, quand il t'a fait visiter sa maison extraordinaire. Il te l'a demandé gentiment, oui ou non ?

GRÂCE. Oui, oui, très gentiment.

HENRI. Voilà. On a tout vu.

GRÂCE. Pas tout. On est pas montés en haut de cet escalier-là. Viens.

HENRI. C'est pas la peine.

GRÂCE. Viens.

HENRI. Redescends, je te dis.

GRÂCE. Qu'est-ce qu'il y a en haut ?

HENRI. Un couloir, tu vois bien.

GRÂCE. Je vois une porte au bout du couloir.

HENRI. Oui, il y a une porte. Redescends maintenant.

GRÂCE. Qu'est-ce qu'il y a derrière la porte ?

HENRI. Rien d'intéressant.

GRÂCE. Mais quoi ?

HENRI. Une petite pièce, c'est tout.

GRÂCE. Qu'est-ce qu'il y a dans la petite pièce ?

HENRI. Un débarras.

GRÂCE. Est-ce qu'on va voir ?

HENRI. Non.

GRÂCE. Tu m'as dit que tu me faisais tout visiter.

HENRI. C'est vrai, j'ai dit ça. Mais cette pièce là...

GRÂCE. Qu'est-ce qu'elle a ?

HENRI. Rien. J'aimerais mieux que tu y ailles pas, c'est tout.

GRÂCE. Pourquoi ?

HENRI. Parce que...c'est plein de cadavres.

GRÂCE. Arrête.

HENRI. Les corps de mes ex que j'ai assassinées.

GRÂCE. Très drôle. Viens. On va voir !

HENRI. REDESCENDS, JE TE DIS !

GRÂCE. Fâche-toi pas. J'arrive.

HENRI. Qu'est-ce que ça peut te faire, un débarras, en haut d'un escalier ?

GRÂCE. Rien, ça me fait rien, mais crie pas comme ça. Tu me fais peur.

HENRI. Pardonne-moi. Je voulais pas, surtout pas.

GRÂCE. Qu'est-ce qu'il y a ? Pourquoi tu me regardes comme ça ?

HENRI. Ma Grâce, ma beauté descendue du ciel, dis-moi que t'entreras pas dans la petite pièce.

GRÂCE. Pourquoi ?

HENRI. Pourquoi tu voudrais aller là ? La maison est pas assez grande ? Tu veux que je te fasse construire une rallonge ? Qu'est-ce que t'aimerais ? Un solarium tropical ?

Ça serait magnifique, non, à côté du grand salon 1900 ? Veux-tu ?

GRÂCE. Non. C'est pas ça que... Je demande seulement...

HENRI. Regarde-moi. Une pièce sur vingt-huit, tu trouves ça trop ?

GRÂCE. Non, mais...

HENRI. Alors est-ce que tu promets ?

GRÂCE. Oui mais...

HENRI. Dis-le.

GRÂCE. Je promets.

HENRI. Dis-le encore.

GRÂCE. Je te promets, Henri.

JOCELYNE. T'as promis, Grâce.

GRÂCE. Je sais.

JOCELYNE. Alors pourquoi tu restes là ? Pourquoi tu mets en danger ton bonheur ?

GRÂCE. Mon bonheur.

JOCELYNE. Tu m'as dit : Il me comble.

GRÂCE. J'ai dit ça.

JOCELYNE. Tu m'as dit : Je m'endors dans ses bras, doucement.

GRÂCE. J'ai dit ça.

JOCELYNE. Tu m'as dit : Avec lui...

GRÂCE. Avec lui...

ANNE. Avec lui quoi ?

GRÂCE. C'est différent.

ANNE. Comment ça, différent ?

GRÂCE. Avec lui, je suis légère.

ANNE. Tu vas me dire que tu pleures plus tous les soirs avant de t'endormir ?

GRÂCE. Qu'est-ce que tu veux dire ?

ANNE. Je t'entendais, Grâce, tous les soirs.

GRÂCE. Mais non, tu dormais. On a toujours dit : Anne qui dort comme une roche.

ANNE. Je sais, Anne est moins belle, moins rose, moins craquante que sa sœur, mais elle est tellement plus simple. Elle a pas de mystère, Anne, elle dort comme une roche.

GRÂCE. On n'a jamais dit ça.

ANNE. Dans le lit à côté du tien, je fermais les yeux, je respirais calmement, j'entendais tes sanglots et maman, papa qui s'inquiétaient pour leur petit ange. Et après, quand ils étaient partis, je t'entendais compter tout bas.

GRÂCE. Tu m'entendais ?

ANNE. Un jour, j'ai dit à maman : Pourquoi Grâce, elle pleure le soir ? Elle s'est pas fait mal, elle est pas tombée, elle a pas eu une mauvaise note dans son bulletin, alors pourquoi ? C'est des larmes de crocodile. Elle fait semblant. Elle m'énerve. Maman a crié : Dis pas ça de ta petite sœur.

GRÂCE. Je t'énerve, depuis toujours.

[...]

ANNE. Dis-moi la vérité, est-ce que tu pleures dans son lit *super king size*, une fois qu'il est endormi à côté de toi, ton prince richissime ?

GRÂCE. Non.

ANNE. Je te crois pas.

JOCELYNE. T'as tout, Grâce. Tout ce qu'une jeune femme peut vouloir. Alors pourquoi tu veux entrer là ?

GRÂCE. Je sais pas.

JOCELYNE. Qu'est-ce que tu fais, Grâce ?

GRÂCE. Je tourne la poignée.

JOCELYNE. T'as promis, Grâce.

GRÂCE. J'ai promis de pas entrer. Mais ouvrir, c'est pas la même chose.

JOCELYNE. Grâce...

GRÂCE. Juste une minute, une petite minute.

JOCELYNE. Arrête-toi là, je t'en prie.

Grâce pousse légèrement la porte et glisse sa tête à l'intérieur.

GRÂCE. Je glisse ma tête à l'intérieur, et le haut de mon corps. Il fait noir. Ça sent quelque chose. Est-ce qu'il y a un commutateur quelque part ? Je glisse mon bras sur le mur. Pas de commutateur. Qu'est-ce que ça sent ? L'humidité ? L'éther ?

JOCELYNE. Grâce, ferme la porte, vite.

GRÂCE. Je dis oui, oui, tout de suite. Je reste là, sans bouger, la tête dans la petite pièce. J'entends quelque chose, qu'est-ce que c'est ? Une respiration ?

Il y a, tout à coup, une musique stridente. La sonnerie de son téléphone portable, dans la poche de Grâce.

Grâce referme la porte précipitamment et descend l'escalier à toute vitesse .

Oui, maman, j'allais t'appeler justement.

HENRI. C'est moi, mon amour.

GRÂCE. Ah... Tu... t'es pas parti ?

HENRI. Le vol est retardé. T'es essoufflée. T'as couru ?

GRÂCE. Je... je cherchais mon téléphone. Je savais plus où je l'avais laissé. Il était en dessous d'un coussin dans le salon ottoman.

HENRI. Qu'est-ce que tu faisais ?

GRÂCE. Rien. Je flânais.

HENRI. Tu devais pas voir ta mère ce matin ?

GRÂCE. Oui, oui, j'allais l'appeler. On va aller dans les magasins.

HENRI. Tu me manques déjà.

GRÂCE. Toi aussi tu me manques.

HENRI. T'es heureuse, là, à cet instant précis ?

GRÂCE. Maintenant ? Oui, oui.

HENRI. Dis-le.

GRÂCE. Je suis heureuse.

Grâce traverse le petit salon, le hall, le grand salon.

HENRI. J'aime ta voix quand tu dis ça. T'es où, là ? J'entends des portes qui se ferment.

GRÂCE. Dans la cuisine. Je cherche quelque chose.

[...]

Dans la main de Grâce, il y a une lampe de poche.

HENRI. Bon, je te laisse. Ils vont appeler bientôt. Je t'embrasse, mon amour.

GRÂCE. Bon voyage.

4. Charles PERRAULT, *Contes de ma mère l'oye*, « La Barbe bleue » (1697), Folio classique, 1999.

LA BARBE BLEUE

Il était une fois un homme qui avait de belles maisons à la Ville et à la Campagne, de la vaisselle d'or et d'argent, des meubles en broderie, et des carrosses tout dorés ; mais par malheur, cet homme avait la Barbe bleue : cela le rendait si laid et si terrible, qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuît de devant lui. Une de ses Voisines, Dame de qualité, avait deux filles parfaitement belles. Il lui en demanda une en Mariage, et lui laissa le choix de celle qu'elle voudrait lui donner. Elles n'en voulaient point toutes deux, et se le renvoyaient l'une à l'autre, ne pouvant se résoudre à prendre un homme qui eût la barbe bleue. Ce qui les dégoûtait encore, c'est qu'il avait déjà épousé plusieurs femmes, et qu'on ne savait ce que ces femmes étaient devenues. La Barbe bleue, pour faire connaissance, les mena avec leur Mère, et trois ou quatre de leurs meilleures amies, et quelques jeunes gens du voisinage, à une de ses maisons de Campagne, où on demeura huit jours entiers. Ce n'était que promenade, que parties de chasse et de pêche, que danses et festins, que collations : on ne dormait point, et on passait toute la nuit à se faire des malices les uns aux autres ; enfin tout alla si bien, que la Cadette commença à trouver que le Maître du logis n'avait plus la barbe si bleue, et que c'était un fort honnête homme. Dès qu'on fut de retour à la Ville, le Mariage se conclut. Au bout d'un mois Barbe Bleue dit à sa femme qu'il était obligé de faire un voyage en province, de six semaines au moins, pour une affaire de conséquence ; qu'il la pria de se bien divertir pendant son absence, qu'elle fit venir ses bonnes amies, qu'elle les menât à la campagne si elle voulait, que partout elle fit bonne chère . « Voilà, lui dit-il, les clefs des deux grands garde-meubles, voilà celles de la vaisselle d'or et d'argent qui ne sert pas tous les jours, voilà celles de mes coffres-forts, où est mon or et mon argent, celles des cassettes où sont mes pierreries, et voilà le passe-partout de tous les appartements. Pour cette petite clef-ci, c'est la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas : ouvrez tout, allez partout, mais pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte, que s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère. » Elle promit d'observer exactement tout ce qui lui venait d'être ordonné ; et lui, après l'avoir embrassée, il monte dans son carrosse, et part pour son voyage. Les voisines et les bonnes amies n'attendirent pas qu'on les envoyât quérir pour aller chez la jeune Mariée, tant elles avaient d'impatience de voir toutes les richesses de sa Maison, n'ayant osé y venir pendant que le Mari y était, à cause de sa Barbe bleue qui leur faisait peur. Les voilà aussitôt à parcourir les chambres, les cabinets, les garde-robes, toutes plus belles et plus riches les unes que les autres. Elles montèrent ensuite aux garde-meubles, où elles ne pouvaient assez admirer le nombre et la beauté des tapisseries, des lits, des sofas, des cabinets, des guéridons, des tables et des miroirs, où l'on se voyait depuis les pieds jusqu'à la tête, et dont les bordures, les unes de glace, les autres d'argent et de vermeil doré, étaient les plus belles et les plus magnifiques qu'on eût jamais vues. Elles ne cessaient d'exagérer et d'envier le bonheur de leur amie, qui cependant ne se divertissait point à voir toutes ces richesses, à cause de l'impatience qu'elle avait d'aller ouvrir le cabinet de l'appartement bas. Elle fut si pressée de sa curiosité, que sans considérer qu'il était malhonnête de quitter sa compagnie, elle y descendit par un petit escalier dérobé, et avec tant de précipitation, qu'elle pensa se rompre le cou deux ou trois fois. Etant arrivée à la porte du cabinet, elle s'y arrêta quelque temps, songeant à la défense que son Mari lui avait faite, et considérant qu'il pourrait lui arriver malheur d'avoir été désobéissante ; mais la tentation était si forte qu'elle ne put la surmonter : elle prit donc la petite clef, et ouvrit en tremblant la porte du cabinet. D'abord elle ne vit rien, parce que les fenêtres étaient fermées ; après quelques moments elle commença à voir que le

plancher était tout couvert de sang caillé, et que dans ce sang se miraient les corps de plusieurs femmes mortes et attachées le long des murs (c'était toutes les femmes que la Barbe bleue avait épousées et qu'il avait égorgées l'une après l'autre). Elle pensa mourir de peur, et la clef du cabinet qu'elle venait de retirer de la serrure lui tomba de la main. Après avoir un peu repris ses esprits, elle ramassa la clef, referma la porte, et monta à sa chambre pour se remettre un peu ; mais elle n'en pouvait venir à bout, tant elle était émue. Ayant remarqué que la clef du cabinet était tachée de sang, elle l'essuya deux ou trois fois, mais le sang ne s'en allait point ; elle eut beau la laver, et même la frotter avec du sablon et avec du grès, il y demeura toujours du sang, car la clef était Fée, et il n'y avait pas moyen de la nettoyer tout à fait : quand on ôtait le sang d'un côté, il revenait de l'autre. La Barbe bleue revint de son voyage dès le soir même, et dit qu'il avait reçu des Lettres dans le chemin, qui lui avaient appris que l'affaire pour laquelle il était parti venait d'être terminée à son avantage. Sa femme fit tout ce qu'elle put pour lui témoigner qu'elle était ravie de son prompt retour. Le lendemain il lui redemanda les clefs, et elle les lui donna, mais d'une main si tremblante, qu'il devina sans peine tout ce qui s'était passé. « D'où vient, lui dit-il, que la clef du cabinet n'est point avec les autres ? – Il faut, dit-elle, que je l'aie laissée là-haut sur ma table. – Ne manquez pas, dit la Barbe bleue, de me la redonner tantôt. » Après plusieurs remises, il fallut apporter la clef. La Barbe bleue, l'ayant considérée, dit à sa femme : « Pourquoi y a-t-il du sang sur cette clef ? – Je n'en sais rien, répondit la pauvre femme, plus pâle que la mort. – Vous n'en savez rien, reprit la Barbe bleue, je le sais bien, moi ; vous avez voulu entrer dans le cabinet ! Hé bien, Madame, vous y entrerez et irez prendre votre place auprès des dames que vous y avez vues. » Elle se jeta aux pieds de son Mari, en pleurant et en lui demandant pardon, avec toutes les marques d'un vrai repentir de n'avoir pas été obéissante. Elle aurait attendri un rocher, belle et affligée comme elle était, mais la Barbe bleue avait le cœur plus dur qu'un rocher. « Il faut mourir, Madame, lui dit-il, et tout à l'heure. – Puisqu'il faut mourir, répondit-elle, en le regardant les yeux baignés de larmes, donnez-moi un peu de temps pour prier Dieu. – Je vous donne un demi-quart d'heure, reprit la Barbe bleue, mais pas un moment davantage. » Lorsqu'elle fut seule, elle appela sa sœur, et lui dit : « Ma sœur Anne, (car elle s'appelait ainsi), monte, je te prie, sur le haut de la Tour, pour voir si mes frères ne viennent point ; ils m'ont promis qu'ils me viendraient voir aujourd'hui, et si tu les vois, fais-leur signe de se hâter. » La sœur Anne monta sur le haut de la Tour, et la pauvre affligée lui criait de temps en temps : « *Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?* » Et la sœur Anne lui répondait : « *Je ne vois que le Soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie.* » Cependant la Barbe bleue tenant un grand coutelas à sa main, criait de toute sa force à sa femme : « Descends vite, ou je monterai là-haut. – Encore un moment s'il vous plaît », lui répondait sa femme ; et aussitôt elle criait tout bas : « *Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?* » Et la sœur Anne répondait : « *Je ne vois rien que le soleil qui poudroie, et l'herbe qui verdoie.* – Descends donc vite, criait la Barbe Bleue, ou je monterai là-haut. – Je m'en vais » répondait sa femme, et puis elle criait : « *Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?* – Je vois, répondit la sœur Anne, une grosse poussière qui vient de ce côté-ci. – Sont-ce mes frères ? – Hélas ! Non, ma sœur, c'est un Troupeau de Moutons. – Ne veux-tu pas descendre ? criait la Barbe bleue. – Encore un moment », répondait sa femme ; et puis elle criait : « *Anne, ma sœur Anne, ne vois-tu rien venir ?* – Je vois, répondit-elle, deux Cavaliers qui viennent de ce côté-ci, mais ils sont bien loin encore... Dieu soit loué, s'écria-t-elle un moment après, ce sont mes frères ; je leur fais signe tant que je puis de se hâter. » La Barbe bleue se mit à crier si fort que toute la maison en trembla. La pauvre femme descendit, et alla se jeter à ses pieds toute éplorée et toute échevelée. « Cela ne sert de rien, dit la Barbe bleue, il faut mourir. » Puis, la prenant d'une main par les cheveux, et de l'autre levant le coutelas en l'air, il allait lui abattre la tête. La pauvre femme se tournant vers lui, et le regardant avec des yeux mourants, le pria de lui donner un petit moment pour se recueillir. « Non, non, dit-il, recommande-toi bien à

Dieu » ; et levant son bras... Dans ce moment on heurta si fort la porte, que la Barbe bleue s'arrêta tout court : on ouvrit, et aussitôt on vit entrer deux Cavaliers, qui mettant l'épée à la main, coururent droit à la Barbe bleue. Il reconnut que c'était les frères de sa femme, l'un Dragon et l'autre Mousquetaire, de sorte qu'il s'enfuit aussitôt pour se sauver ; mais les deux frères le poursuivirent de si près, qu'ils l'attrapèrent avant qu'il pût gagner le perron. Ils lui passèrent leur épée au travers du corps, et le laissèrent mort. La pauvre femme était presque aussi morte que son Mari, et n'avait pas la force de se lever pour embrasser ses Frères. Il se trouva que la Barbe bleue n'avait point d'héritiers, et qu'ainsi sa femme demeura maîtresse de tous ses biens. Elle en employa une partie à marier sa sœur Anne avec un jeune Gentilhomme, dont elle était aimée depuis longtemps ; une autre partie à acheter des charges de Capitaine à ses deux frères ; et le reste à se marier elle-même à un fort honnête homme, qui lui fit oublier le mauvais temps qu'elle avait passé avec la Barbe bleue.

MORALITE

*La curiosité malgré tous ses attraits,
Coûte souvent bien des regrets ;
On en voit tous les jours mille exemples paraître.
C'est, n'en déplaise au sexe, un plaisir bien léger ;
Dès qu'on le prend il cesse d'être,
Et toujours il coûte trop cher.*

AUTRE MORALITE

*Pour peu qu'on ait l'esprit sensé,
Et que du monde on sache le grimoire,
On voit bientôt que cette histoire
Est un conte du temps passé ;
Il n'est plus d'époux si terrible,
Ni qui demande l'impossible,
Fût-il malcontent et jaloux.
Près de sa femme on le voit filer doux ;
Et de quelque couleur que sa barbe puisse être,
On a peine à juger qui des deux est le maître.*

CAPLP Lettres – Histoire et Géographie
Concours externe

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

Éléments du dossier

1. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 5, édition Le Livre de Poche, 2017.
2. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 13, édition Le Livre de Poche, 2017.
3. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 13, édition Le Livre de Poche, 2017.
4. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 42, édition Le Livre de Poche, 2017.
5. Photogrammes du masque d'Édouard, film *Au Revoir là-haut* d'Albert DUPONTEL, 25 octobre 2017 et tableaux : *Femme à la cravate noire*, 1917, peinture à l'huile de MODIGLIANI et Étude de buste de femme pour *Les Demoiselles d'Avignon*, 1907, peinture de PICASSO.

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation en classe sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue, traité dans une des séances.

Nombre de pages du dossier : 6

1. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, chapitre 5, édition Le Livre de Poche, 2017.

Le 2 novembre 1918, une partie du visage d'Édouard, soldat et ami d'Albert, est emporté par un éclat d'obus. Il devient une gueule cassée. Édouard est hospitalisé, Albert est à ses côtés.

Édouard n'a pas changé de position, mais il se réveille dès qu'il entend Albert s'approcher. Du bout des doigts, il désigne la fenêtre, à côté du lit. C'est vrai que ça pue de manière vertigineuse, dans cette chambre. Albert entrebâille la fenêtre. Édouard le suit des yeux. Le jeune blessé insiste, « plus grand », il fait signe des doigts, « non, moins », « un peu plus », Albert s'exécute, écarte davantage le vantail et, quand il comprend, c'est trop tard. À force de chercher sa langue, de s'écouter proférer des borborygmes, Édouard a voulu savoir ; il se voit maintenant dans la vitre.

L'éclat d'obus lui a emporté toute la mâchoire inférieure ; en dessous du nez, tout est vide, on voit la gorge, la voûte, le palais et seulement les dents du haut, et en dessous, un magma de chairs écarlates avec au fond quelque chose, ça doit être la glotte, plus de langue, l'œsophage fait un trou rouge humide...

Édouard Péricourt a vingt-trois ans.

Il s'évanouit.

2. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 13, édition Le Livre de Poche, 2017.

Son passé coulait comme un fleuve, sans ordre ni priorité. Ce qui revenait souvent, c'était sa mère. Il lui restait peu de choses d'elle, et le peu qui remontait, il s'y accrochait avec obstination ; de vagues réminiscences, concentrées dans des sensations, un parfum musqué qu'il tentait de retrouver, sa coiffeuse rose avec son pouf à pompons et ses crèmes, ses brosses, le velouté d'un satin qu'il avait agrippé un soir qu'elle se penchait sur lui ou le médaillon en or qu'elle ouvrait pour lui, en s'inclinant, comme pour un secret. En revanche, rien ne lui revenait de sa voix, rien de ses mots, ni de son regard. Sa mère avait fondu dans son souvenir, subissant le même sort que tous les êtres vivants qu'il avait connus. Cette découverte le terrassa. Depuis qu'il n'avait plus de visage, tous les autres visages s'étaient effacés. Ceux de sa mère, de son père, ceux de ses camarades, de ses amants, de ses professeurs, celui de Madeleine... Elle revenait beaucoup, elle aussi. Sans son visage, ce qui restait, c'était son rire. Il n'en connaissait pas de plus étincelant, Édouard avait fait des folies pour entendre ce rire et ce n'était pas très difficile, un dessin, deux grimaces, la caricature d'un domestique - eux-mêmes riaient parce que Édouard n'avait pas de méchanceté, cela se voyait -, mais surtout les déguisements, pour lesquels il avait un goût immodéré et un incomparable talent, cela tourna bientôt au travestissement. Au spectacle du maquillage, le rire de Madeleine se fit emprunté, pas pour elle, non, mais, « à cause de papa, disait-elle, s'il voyait cela ». Elle tâchait de veiller à tout, au moindre détail. Parfois la situation finissait par lui échapper, c'étaient alors des dîners glacés, pesants, parce que Édouard était descendu en faisant mine d'avoir oublié d'essuyer le rimmel de ses cils. Dès qu'il s'en apercevait, M. Péricourt se levait, posait sa

serviette et demandait à son fils de sortir de table, hein, quoi, s'écriait Édouard, l'air faussement offusqué, qu'est-ce que j'ai encore fait, mais, là, personne ne riait.

Tous ces visages, jusqu'au sien propre, avaient disparu, il n'en restait aucun. Dans un monde sans visage, à quoi s'accrocher, contre qui se battre ? Ce n'était plus, pour lui, qu'un univers de silhouettes décapitées où, par un effet de compensation, les proportions des corps étaient décuplées comme celles, massives, de son père. Les sensations de sa petite enfance émergeaient comme des bulles, tantôt le délicieux frisson de crainte mêlée d'admiration à son contact, tantôt cette manière qu'il avait de dire en souriant : « N'est-ce pas, mon fils ? » en le prenant à témoin dans des discussions d'adultes et pour des choses qu'il ne comprenait pas. On aurait dit que son imagination s'était appauvrie, ravalée à des images toutes faites. Ainsi, parfois, son père lui apparaissait précédé d'une ombre vaste et dense tel l'ogre dans les albums. Et le dos de son père ! Ce large et terrible dos qui lui avait semblé gigantesque jusqu'à ce qu'il soit aussi grand que lui, qu'il finisse par le dépasser, ce dos qui, à lui seul, savait si bien exprimer l'indifférence, le dédain, le dégoût.

3. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 13, édition Le Livre de Poche, 2017.

En juin 1919, Édouard quitte l'hôpital, après 8 mois de soins. Il vit désormais chez Albert ; Louise, une petite fille, voisine, s'est liée d'amitié avec lui.

Édouard fumait d'une narine et portait une sorte de masque, bleu nuit, qui commençait au-dessous du nez et qui couvrait tout le bas du visage, jusqu'au cou, comme une barbe, celle d'un acteur de la tragédie grecque. Le bleu, profond mais lumineux, était parsemé de minuscules points dorés, comme si on avait jeté des paillettes dessus avant le séchage.

Albert marqua la surprise. Édouard fit un geste théâtral de la main, l'air de demander : « Alors, comment me trouves-tu ? » C'était très curieux. Pour la première fois depuis qu'il le connaissait, il voyait à Édouard une expression proprement humaine. En fait, on ne pouvait pas dire autrement, c'était très joli.

Il entendit alors un petit bruit feutré sur sa gauche, tourna la tête et n'eut que le temps de voir disparaître Louise qui se faufilait vers l'escalier. Il ne l'avait encore jamais entendue rire.

Les masques étaient restés, comme Louise.

Quelques jours plus tard, Édouard en portait un tout blanc sur lequel était dessinée une grande bouche souriante. Avec, au-dessus, ses yeux rieurs et pétillants, il ressemblait à un acteur de théâtre italien, une sorte de Sganarelle ou de Pagliaccio. Désormais, quand il avait terminé la lecture de ses journaux, Édouard en faisait de la pâte à papier pour fabriquer des masques, blancs comme de la craie, que Louise et lui peignaient ou décoraient ensuite. Ce qui n'était qu'un jeu devint rapidement une occupation à part entière. Louise était la grande prêtresse, rapportant, au gré de ses trouvailles, du strass, des perles, des tissus, du feutre de couleur, des plumes d'autruche, de la fausse peau de serpent. En plus des journaux, ce devait être un vrai travail que de courir partout pour ramener toute cette pacotille, Albert, lui, n'aurait même pas su où aller.

Édouard et Louise passaient leur temps à ça, à fabriquer des masques. Édouard ne le portait jamais deux fois, le nouveau chassait l'ancien qui était alors accroché avec ses congénères, sur les murs de l'appartement, comme des trophées de chasse ou la présentation de déguisements dans un magasin de travestis.

4. Pierre LEMAITRE, *Au Revoir là-haut*, 2013, chapitre 42, édition Le Livre de Poche, 2017.

M. Péricourt, ayant appris l'existence de son fils, se rend au Lutetia où Édouard, dit Eugène Larivière, habite désormais.

Ce n'était pas une haie d'honneur - on ne se comporte pas ainsi dans une grande maison -, mais cela y ressemblait beaucoup : tous ceux qui avaient servi Monsieur Eugène l'attendaient au rez-de-chaussée. Il sortit de l'ascenseur en hurlant comme un fou, affublé de sa veste coloniale, avec dans le dos ses ailes d'ange faites de plumeaux, maintenant on le voyait clairement.

Il portait non pas une de ces excentricités dont il avait jusqu'alors régalié le personnel, mais son masque d'« homme normal », figé quoique si réaliste. Celui avec lequel il était arrivé.

[...]

Le concierge du Lutetia, lui aussi, avait hâte que cette comédie s'achève : les autres clients trouvaient cela « très mauvais genre », ce carnaval dans le hall. Et cette pluie d'argent transformait les personnels en mendiants, c'était indécent, qu'il parte enfin !

Monsieur Eugène dut le sentir, car il s'arrêta net, comme un gibier soudain averti de la présence d'un prédateur. Sa posture, désarticulée, démentait l'impassibilité de son masque aux traits fixes, comme paralysés.

Soudain, il tendit le bras, droit devant lui, doubla le geste d'un hurlement net et franc : Rrrâââhhhhrrrr !

[...]

C'est ainsi, au pas militaire, ses grandes ailes battant l'air, qu'Édouard franchit les portes de l'hôtel Lutetia et surgit sur le trottoir baigné de soleil.

En tournant la tête à gauche, il vit une voiture roulant rapidement vers l'angle du boulevard. Alors, il lança en l'air son balai et se précipita.

M. Péricourt venait d'accélérer lorsqu'il remarqua le petit attroupement devant l'hôtel et il passait à la hauteur de l'entrée quand Édouard s'élança. La seule chose qu'il vit, ce ne fut pas, comme on pourrait l'imaginer, un ange s'envolant, au-devant de lui, puisque, sa jambe traînante, Édouard ne parvint pas réellement à décoller du sol. Il se planta au milieu de la chaussée, ouvrit largement les bras à l'arrivée de la voiture, les yeux au ciel, tenta de s'élever dans les airs, mais ce fut tout.

Ou presque.

M. Péricourt n'aurait pas pu s'arrêter. Mais il aurait pu freiner. Paralysé par cette surprenante apparition surgie de nulle part - non pas un ange en tenue coloniale, mais le visage d'Édouard, de son fils, intact, immobile, statufié, comme un masque mortuaire dont les yeux plissés exprimaient une immense surprise -, il ne réagit pas.

La voiture percuta le jeune homme de plein fouet.

Cela fit un bruit sourd, lugubre.

Alors, l'ange s'envola réellement.

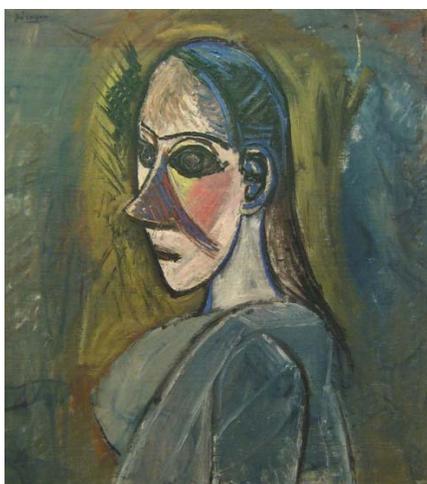
Édouard fut catapulté en l'air. Bien que ce fût un vol assez disgracieux, comme celui d'un avion qui part en torche, pendant une seconde très brève tout le monde vit clairement le corps du jeune homme cambré, le regard vers le ciel, les bras largement ouverts, comme pour une élévation. Puis il retomba, s'écrasa sur la chaussée, le crâne frappa violemment l'arête du trottoir, et ce fut tout.

5. Photogrammes, *Au Revoir là-haut*, d'Albert DUPONTEL, 25 octobre 2017 et tableaux de MODIGLIANI et de PICASSO.





Modigliani, *Femme à la cravate noire*, 1917, peinture à l'huile.



Picasso, *Étude de buste de femme pour Les Femmes d'Avignon*, 1907, peinture.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

N.B : Le jury attire l'attention des candidats et des candidates sur le fait qu'à compter de la session 2019, l'épreuve de mise en situation professionnelle s'appuiera sur des textes extraits d'un programme d'œuvres :

« Pour l'épreuve orale d'admission de mise en situation professionnelle, les textes proposés à l'étude des candidats seront extraits des six œuvres suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets* –

Jean de La Fontaine, *Fables*, livres VII à XII –

Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*

- Émile Zola, *Nana*

- Samuel Beckett, *En attendant Godot*

- Nathalie Sarraute, *Enfance* »

L'objectif des rapports de jury est principalement de permettre aux candidates et candidats de comprendre l'esprit des épreuves, et, nous concernant, de l'épreuve de mise en situation professionnelle, afin de les accompagner dans une préparation de qualité. De ce point de vue, les très riches comptes rendus des précédentes sessions donnent des conseils pertinents et éclairés et il est recommandé de les consulter avec attention.

Les membres du jury ont noté cette année une meilleure appropriation des programmes de la voie professionnelle et une prise en compte de la spécificité des enjeux de cette épreuve. En revanche la lecture littéraire des textes, celle qui répond à la double exigence d'une lecture à la fois sensible et savante, peine à s'imposer. Le présent rapport se propose donc de rappeler les attentes fondamentales de l'épreuve, de préciser les compétences et les savoirs à mettre en œuvre pendant les deux moments de l'oral, l'exposé et l'entretien. Il donne aussi un certain nombre de conseils à exploiter au cours de la préparation, puis au cours de la prestation proprement dite. Ce rapport se veut le reflet de la session 2018.

MODALITÉS ET PRINCIPES GÉNÉRAUX DE L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Définition :

« L'épreuve consiste en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ».

L'exposé se poursuit par « un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires ».

La préparation dure deux heures trente minutes ; l'épreuve dure une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

L'épreuve est affectée d'un coefficient 4.

Les attentes

Cette épreuve invite les candidats à proposer une lecture sensible du texte : elle s'attache à en révéler les enjeux, à dépasser la littérarité – sans l'occulter pourtant ni la trahir – pour entrer dans une démarche mettant en lumière la singularité du texte et l'émotion qu'il peut susciter chez le lecteur dans l'optique d'une exploitation en classe. En préambule, il est alors nécessaire de rappeler que, si la transversalité entre les deux valences est

potentiellement riche, la lecture du texte littéraire n'est pas la lecture du document d'histoire : outre l'utilisation d'une terminologie qui lui est propre, la lecture littéraire engage le lecteur dans une démarche interprétative. Les candidats, en posture de lecteur, doivent être sensibles au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique ; ils doivent prendre le temps de lire et de relire le texte proposé, d'en goûter la saveur tout en maintenant la tension entre distanciation et investissement émotionnel. Assécher la lecture par un catalogue de remarques portées sur le texte ou ses seuls contextes conduit à une lecture vide de sens et non à la construction de celui-ci.

Les problématiques centrées exclusivement sur l'histoire et même l'histoire littéraire sont donc à éviter. Par exemple, à propos du discours de Jean Moulin, le projet de lecture, « Comment Jean Moulin est-il devenu le symbole de la résistance ? », ne saurait engager les candidats dans une lecture littéraire : on ne rend pas compte du texte en travaillant sur le devenir historique de son auteur. Faire référence à une période, prendre en compte le contexte culturel sont des démarches pertinentes et nécessaires pour comprendre un texte mais le lire exclusivement dans une perspective historique et /ou sociologique conduit à une lecture mécanique et erronée. Pour éviter cet écueil, nous rappelons la nécessité de pratiquer une lecture distanciée et personnelle. En amont de l'épreuve, lire des écrivains lisant d'autres écrivains, comme Baudelaire dans *Écrits sur la Littérature* par exemple, Marcel Proust dans *Sur la lecture*, ou encore Julien Gracq dans *En lisant en écrivant*, et plus récemment Daniel Mendelsohn dans *Si beau, si fragile*, est une expérience stimulante pour affiner l'approche littéraire.

Les deux épreuves orales d'admission, sans être identiques, permettent d'évaluer les compétences professionnelles indispensables :

- Savoir s'exprimer avec clarté et précision
- Savoir lire des textes littéraires et exploiter un point de langue
- Savoir inscrire un ou plusieurs textes et documents dans une situation d'enseignement en ayant une attitude d'éducateur responsable.

Pour cela il est nécessaire d'avoir une maîtrise des programmes du Lycée Professionnel ; de connaître les documents ressources en lien avec les programmes pour approfondir la réflexion didactique ; de posséder des savoirs littéraires sûrs, indispensables pour identifier un texte, le genre et le mouvement esthétique auquel il appartient, au besoin faire dialoguer les textes entre eux, et donner ainsi à sa lecture les moyens d'une interprétation de qualité. Les candidats qui confondent naturalisme et réalisme, qui réduisent le romantisme à son acception actuelle de « sentimentalisme » – voire le dénaturent en l'associant à « irréalisme » – n'ont pas les outils permettant d'interroger avec pertinence le texte proposé. Le jury invite par conséquent les candidats à fréquenter assidûment les différents ouvrages consacrés aux mouvements et à l'histoire littéraires ; il rappelle que la consultation de manuels de français est également une ressource utile à mobiliser. Il est bien sûr essentiel de maîtriser les principales figures de rhétorique et d'analyse littéraire afin de les mettre au service de l'interprétation du texte. Nous renvoyons sur ce point au rapport de la session 2017. Il est en outre attendu des candidats une solide culture générale, une expression orale claire, un vocabulaire précis et une posture professionnelle.

Les deux heures trente minutes de préparation

Les candidats ont à leur disposition l'œuvre intégrale de laquelle le passage est extrait. Si nous conseillons de ne pas s'y perdre, et qu'il est inutile de plaquer artificiellement quelques pistes d'analyse glanées dans les discours d'accompagnement de l'ouvrage, il peut néanmoins s'avérer profitable de consulter les pages qui entourent le texte à étudier ainsi que les notes afin d'éviter d'éventuels contre-sens et de proposer un projet de lecture adapté. Ainsi le candidat qui se demandait si la citation à laquelle Voltaire répondait dans sa lettre XXV des *Lettres philosophiques* était de Pascal aurait-il pu s'épargner ces doutes en lisant quelques lignes plus haut – mais en dehors des limites de l'extrait proposé – l'avertissement de Voltaire : « J'ai choisi avec discrétion quelques pensées de Pascal ; je mets les réponses en bas. C'est à vous à juger si j'ai raison ou tort. ».

Plusieurs candidats interrogés sur le sens de certains mots reconnaissent ne pas avoir eu la curiosité de chercher leur signification dans les dictionnaires mis à leur disposition. Il s'agit bien là d'un enjeu de formation professionnelle – c'est aussi une compétence visée chez les élèves. Il est toujours bon de s'assurer d'une notion, d'une définition, voire de vérifier une étymologie, même pour les mots d'usage courant. Par exemple, revenir sur l'historicité et les diverses acceptions du mot « romanesque » utilisé dans l'expression « romanesques espérances » pour caractériser les attentes de Charlotte vis-à-vis de Calyste aurait permis au candidat, qui avait à étudier un extrait de *Béatrix* de Balzac, de mieux cerner le personnage de Charlotte et les intentions de l'auteur. Tout comme une simple vérification du sens de « métaphysique », mot essentiel dans le système axiologique de Voltaire, aurait évité le contre-sens à un autre candidat qui en faisait un synonyme de « physique ».

Les différents programmes de la voie professionnelle sont également consultables en salle de préparation. Néanmoins une connaissance préalable précise et réfléchie des programmes et de leurs finalités est indispensable pour répondre aux exigences de l'épreuve. Il ne faut donc pas hésiter à consulter les documents mis à disposition. Il s'agit cependant de les utiliser de manière raisonnée. Les candidats qui passeraient une grande partie de leur temps à consulter cette documentation ne le consacraient pas à ce qui est essentiel : l'analyse du texte et sa mise en situation professionnelle.

L'EXPOSÉ (30 minutes)

Pour rappel, la durée de l'exposé est de 30 minutes. Ce temps imparti n'est pas une coquetterie : il est le cadre temporel jugé nécessaire à la présentation d'une analyse littéraire procédant d'un projet de lecture étayé, cohérent et développé en lien avec les programmes ; il est recommandé de l'utiliser à bon escient.

Une lecture expressive

La lecture à haute voix est un moment déterminant : un futur enseignant doit savoir capter l'attention tout en restituant avec justesse l'extrait à étudier. Le jury attend une lecture fluide et respectueuse du passage ; une lecture hésitante, monotone ou surjouée sera toujours une entrée en matière pénalisante. La lecture est déjà une interprétation : le candidat qui lit de façon sensible, captivante, propose souvent une explication intéressante ; à l'inverse une lecture atone ou hésitante est souvent le signe d'une explication indigente ou fautive. La lecture effectuée par un candidat de l'entretien entre

Agrippine et son fils Néron (Acte V, scène 6, *Britannicus*), alors que celle-ci vient d'apprendre la mort de Britannicus empoisonné par Néron, met en évidence une incompréhension des relations entre les personnages. À écouter le candidat, la mère semble effacée et respectueuse envers son fils. La mise en voix ne rend compte ni de l'autorité du personnage en début de scène, ni de sa violente colère, ni même du « mépris grandissant » en fin d'extrait. La lecture doit faire sens. Elle ne doit pas se réduire à un simple exercice de diction. Cette aide à la compréhension par la lecture à voix haute est une compétence professionnelle attendue d'un professeur de français.

Recommandations

En amont, un travail spécifique et régulier de lecture à voix haute est nécessaire – ce sera, de plus, un atout pour dépasser le stress lié à l'épreuve. Le texte poétique et le texte théâtral, en vers en particulier, sont souvent écorchés par des lectures fautives ; le candidat oublie par exemple de faire entendre des diérèses qui rendent compte du rythme du vers et participent à la construction du sens. Les liaisons donnent lieu à de fréquentes erreurs. La ponctuation et l'intonation sont trop souvent négligées.

Une lecture est porteuse de sens : il faut comprendre le texte pour bien le lire. Trouver le ton juste, c'est dégager une stratégie de lecture ; elle survient par conséquent après l'analyse du texte et suppose, lors de la préparation en salle, un temps de réflexion.

Une lecture problématisée et organisée

Il a déjà été rappelé que le jury attend du candidat une lecture littéraire du texte proposé. Habituellement, après la lecture, le candidat présente sa problématique et annonce explicitement son plan, synthétique ou linéaire. La plupart des candidats respectent cette étape essentielle de l'explication : elle donne un fil de lecture et structure la compréhension du texte. Par des formulations simples et efficaces, des candidats ont su exprimer leur projet de lecture : « Par quels moyens rhétoriques Clémenceau arrive-t-il à persuader les députés d'adhérer à son projet politique ? » ; « Comment, à travers la description de l'appartement, le portrait de Félicité est-il rendu ? » ; « Comment Diderot nous entraîne-t-il dans ses réflexions portant sur la nécessité de penser par soi-même contre l'ordre établi ? » ; ou encore « Comment Scarron met-il en place l'intrigue par la description de personnages originaux ? ». Certains candidats se sont appuyés avec pertinence sur les interrogations du programme en les transposant : « Comment la poésie permet-elle de transmettre son histoire, sa culture ? » ; « Comment Maupassant parvient-il à faire de Rachel une héroïne ? ». Les dysfonctionnements le plus souvent notés par le jury sont : une problématique confuse, un plan annoncé qui n'est pas respecté, un plan synthétique qui devient progressivement linéaire ou un plan fond/forme à la construction artificielle et dans tous les cas inopérante. Le jury ne rappellera jamais assez que le matériau textuel construit le sens et conduit la démarche interprétative. Distinguer fond/forme est donc littéralement et littérairement un non-sens.

Il n'existe pas d'approche type qui convienne pour tous les textes, mais le jury insiste sur le fait que les candidats doivent avant tout se fier à leurs impressions de lecteur, que la relecture du texte infirmera ou confirmera, et que le genre, le registre, le contexte littéraire ou la place de l'extrait permettent des entrées en lecture souvent pertinentes.

L'introduction engage un projet de lecture véritable, à l'opposé d'une lecture simplement littérale, et définit des enjeux littéraires. Toute la démarche interprétative du texte doit alors converger vers cette question et répondre aux enjeux énoncés. Un candidat par exemple au sujet de la *Lettre 61* de Musset à George Sand propose un projet de lecture personnel et sensible – « Comment, à travers cette lettre-poème, Musset rend-il compte des tourments qui l'assaillent ? » – et met en place une lecture analytique fine : il étudie l'évolution du discours amoureux, de la plainte à l'exaltation de l'amour malheureux ; il évoque l'amante inaccessible comme topos romantique et expérience vécue ; la qualité poétique de cette lettre est l'objet d'une véritable étude et met en relief la poéticité d'une correspondance privée. Un autre candidat part de son ressenti pour repérer dans un poème de Nimrod la quête identitaire, la puissance libératoire de l'écriture : il ne cherche pas à décoder mécaniquement les images et à y plaquer artificiellement un sens.

Le candidat doit tenir un discours structuré, dans un temps limité. Un commentaire composé qui dégage deux ou trois axes synthétiques est parfois plus clair et moins laborieux qu'une analyse linéaire qui souvent n'évite pas l'écueil de la paraphrase. C'est au candidat d'apprécier quel type d'étude est le mieux approprié, en fonction de l'extrait qui lui est proposé et des enjeux qu'il a su mettre au jour. Il convient aussi d'accompagner l'auditoire dans son écoute : reprendre ce qui vient d'être dit, annoncer ce qui va l'être (transition), rappeler lors de la conclusion la problématique et y répondre.

Le jury met en garde les candidats contre une étude qui reprend sans discernement les notices littéraires des usuels ou les informations du péri-texte accompagnant l'extrait à analyser : outre le risque d'une introduction anormalement longue, l'impression de plaquer artificiellement des connaissances, sans aucun recul, est forte. Parfois même le prélèvement peu éclairé de ces informations conduit à des lectures fautives ; ainsi un candidat travaillant un extrait de *La Religieuse* de Diderot, parce que la préface mentionnait son « athéisme » a-t-il voulu absolument en trouver des signes dans le texte, voire en inventer. De même, lors d'une étude du poème d'Aragon « La guerre et ce qui s'en suivit », le candidat a cherché – contre le texte – à ancrer le poème dans le surréalisme. À l'opposé pour un poème de Michaux, « Le livre des réclamations », un candidat a su convoquer avec sensibilité et enthousiasme les multiples interprétations d'un texte hermétique. Les difficultés devenaient des pistes de réflexion, voire de jeux, et aboutissaient à d'autres questionnements. Les textes ne sont donc jamais un simple prétexte à l'exposé d'un savoir théorique et/ou académique.

Recommandations

S'attacher à lire le texte et à comprendre le sujet est indispensable. Pour cela, il est sans doute préférable de lire d'abord l'extrait proposé avant de s'intéresser aux écrits d'accompagnement présents dans l'œuvre intégrale ou les usuels en salle.

S'intéresser à la littéralité du texte est essentiel : c'est par une auscultation attentive des mots du texte, des procédés utilisés – le "comment" du texte – et de leur récurrence que, du sens construit, le lecteur parvient à dégager une interprétation, une signification possible inscrite « dans » le texte.

S'employer à répondre de façon méthodique suppose un entraînement et un recours aux multiples ouvrages de l'édition universitaire.

Une lecture cultivée, en contexte

Elle implique une connaissance de l'œuvre et du mouvement esthétique et artistique dans lequel elle s'inscrit, une maîtrise du contexte historique et de ses réalités. Elle s'appuie également sur la prise en compte de la langue et de la littérarité. Enfin, elle a le souci de révéler l'intertextualité à l'œuvre et les références culturelles partagées. Les nouvelles modalités du concours avec la mise en place d'un programme d'œuvres imposées ne doivent d'ailleurs pas conduire les candidats à se limiter à la connaissance exclusive des œuvres proposées : le jury apprécie les candidats qui adoptent une véritable posture de lecteur en faisant résonner l'extrait étudié avec d'autres œuvres artistiques. Ainsi l'étude du texte tiré de la nouvelle de Marguerite Yourcenar, *Le dernier amour du prince Genghi*, s'enrichissait d'un jeu de miroitements : le dialogue entre Genghi le Resplendissant et Don Juan, le conquérant de la tradition occidentale ; les échos avec d'autres héros de Marguerite Yourcenar, Zenon vs Maximilien, Hadrien ; le renvoi par l'importance accordée au motif de la nature, à l'art de l'estampe japonaise et aux paysages d'Hiroshige ; le rapprochement avec le conte philosophique par le décentrement du regard et la méditation sur la vie. La curiosité intellectuelle doit donc être manifeste ; c'est une des qualités attendues chez tout professeur.

Les candidats ne doivent en outre pas oublier que si l'extrait proposé est singulier, il s'inscrit néanmoins dans un ensemble à l'échelle de son temps, voire d'autres époques – ils doivent apprécier sa richesse en rendant compte des nuances, écarts, ruptures avec les grandes catégories auxquelles le texte appartient ; dans un ensemble également à l'échelle de l'œuvre – rappelons que le jury attend d'ailleurs que le candidat situe l'extrait dès l'introduction.

Le jury apprécie également que les candidats s'appuient sur des notions littéraires maîtrisées et enrichissent ainsi leur lecture sensible par une parole experte : pour *Salina* de Laurent Gaudé le candidat a identifié les éléments du tragique et perçu la modernité de l'auteur ; un autre a ré-exploité des notions dans des domaines différents : il a convoqué l'unité de lieu propre à la tragédie classique pour analyser le huis clos dans *Boule de Suif* ; un autre enfin a fait résonner le texte – *Cyrano de Bergerac* d'Edmond Rostand Acte V, scène 6 – dans sa bibliothèque personnelle et en a éclairé l'intertextualité. Les meilleurs candidats investissent réellement la posture de sujet lecteur et parfois sont en mesure de soumettre plusieurs interprétations du texte voire d'interroger leurs propres hésitations.

Recommandations :

Pour articuler la lecture de l'extrait au « co-texte », lors de la préparation, prendre la mesure de l'ensemble de l'œuvre.

Se rappeler que la culture générale n'est pas seulement un concept définitoire de l'« honnête homme », elle modèle notre rapport au monde – et au texte – et doit par conséquent être en permanence étoffée. Elle est au fondement même de la mission de l'enseignant, à savoir la transmission.

L'ENTRETIEN (30 minutes maximum)

Moment d'échange et d'approfondissement, l'entretien n'a pas pour objectif de piéger le candidat. Il s'agit de préciser, d'approfondir ce qui est juste, de rectifier ce qui est faux, de combler des manques, dans tous les cas de mesurer la capacité à entrer dans l'échange. Des candidats à l'écoute, honnêtes qui lorsqu'ils se trompent, le reconnaissent, se corrigent ou cherchent à se corriger, sans pour autant s'inféoder à une question du jury. Cette capacité à rebondir par une posture à la fois assumée – « j'ai dit cela car... » – et réactive – « je pourrais rajouter cela... » – est une qualité d'honnêteté intellectuelle prise en considération, toujours valorisée quand elle est exploitée avec discernement. Toutes ces aptitudes permettent au jury d'ajuster l'impression établie pendant l'exposé : les candidats peuvent y gagner des points précieux lorsque la première partie a été défailante ou augmenter significativement leur note quand l'exposé s'est révélé pertinent. De fait le jury cherche aussi à évaluer chez les candidats leur capacité à créer avec les futurs élèves une communauté de lecteurs fondée sur un échange éclairé et constructif.

À l'oral, d'autres compétences que celles de l'écrit sont mobilisées : une attitude indolente, agressive, un regard fuyant, une voix inaudible pénalisent assurément les candidats. Il est indispensable de prendre en compte l'auditoire. L'épreuve donne l'occasion aux futurs professeurs de se projeter dans l'exercice du métier en établissant une posture de communication efficace. Force de conviction et dynamisme de la prestation sont alors très appréciés.

Le jury est en outre sensible à la clarté et à la précision de la langue : un propos agréable sans être pédant, une expression limpide et un lexique particulièrement riche et varié. L'utilisation d'une langue exemplaire tant sur un plan lexical, morphologique que syntaxique est une évidence car elle est à la fois propre à l'identité professorale et parole de référence pour les élèves.

Recommandations

Développer ses qualités de communication par un entraînement à la prise de parole – qui intègre également le langage du corps – apparaît essentiel.

Se rappeler qu'entrer dans l'échange fait partie des finalités du programme de français du Lycée Professionnel.

Pour terminer, quelques commentaires émis par le jury qui saluent d'excellentes prestations de candidats :

Le candidat maîtrise la communication orale. Il a proposé une lecture littéraire brillante en mobilisant des outils d'analyse précis au service du sens. Des connaissances solides en histoire littéraire utilisées à bon escient. Le candidat est capable d'inscrire le texte dans un cycle de formation.

Le candidat choisit de mener une lecture linéaire et le justifie. La lecture expressive montre une grande maîtrise des nuances du texte. Son analyse est fine, pertinente, complète. L'entretien permet de poursuivre la réflexion de façon très satisfaisante. Le

candidat est à l'aise à l'oral. Les outils d'analyse littéraire et linguistiques sont maîtrisés et bien utilisés.

L'analyse est exhaustive. Le texte est compris dans tous ses replis et avec beaucoup de finesse. Le projet est intelligent. La lecture expressive !

Candidate qui propose une lecture agréable du poème ; l'exposé ensuite rend compte des enjeux du texte. Remarques fines, procédés littéraires maîtrisés, au service du sens. Bel échange avec le jury, constructif.

Le candidat a proposé une analyse personnelle, hypertextuelle et cultivée qui a séduit le jury.

Un régal ! Fluidité, clarté dans l'analyse, subtilité dans la lecture. Le candidat interroge ses propres interrogations. Un enthousiasme que le candidat aura su transmettre au jury et saura certainement transmettre à ses élèves.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE - partie grammaire

La question de grammaire au sein de l'épreuve de mise en situation professionnelle en Lettres constitue un élément important de l'exposé. De même que pour l'écrit, le jury accorde une grande importance à la grammaire qui constitue un prérequis incontournable pour quiconque envisage d'enseigner le français. Or, de trop nombreux candidats ont manifestement choisi de ne pas préparer cette question, en bâclent la présentation, ne cherchent pas à l'approfondir.

Il convient de rappeler ici tout simplement que « la grammaire décrit le fonctionnement général de la langue et en étudie les éléments constitutifs »¹⁰. Un futur professeur de français doit avoir conscience des différents domaines de l'étude de la langue, dont les contours doivent être connus des candidats : phonétique et phonologie, morphologie, orthographe, syntaxe, lexicologie, sémantique et pragmatique.

L'étude du point de langue attendu dans l'épreuve est un point de lexique, de grammaire ou d'orthographe en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression.

Rappelons que cette partie de l'épreuve peut être intégrée à l'explication ou prendre place en fin d'exposé, mais que le candidat annonce son choix au début de l'épreuve. Il réservera un temps spécifique à cette question. Trop de candidats diluent le point de grammaire dans une partie de l'explication ne permettant pas au jury d'en identifier le traitement rigoureux ; d'autres candidats rejettent la question en fin d'exposé sans se réserver le temps nécessaire pour s'en emparer.

Cette question de réflexion grammaticale invite donc le candidat à démontrer qu'il a une maîtrise sûre et distanciée de sa propre langue, qu'il est capable de mener une analyse grammaticale claire et précise au service des élèves et des textes.

(1) ¹⁰ JC Pellat, S. Fonvielle, *le Grevisse de l'enseignant*.

Au sein de l'épreuve de mise en situation professionnelle, le candidat est le plus souvent invité à manipuler les éléments grammaticaux qu'il sera appelé à travailler avec les élèves : classes grammaticales et fonctions dans la phrase, formes verbales (identification, variations, conjugaisons), analyse syntaxique, lexicque.

Par ailleurs, le jury choisit le point de langue à étudier en lien avec sa pertinence pour éclairer un des aspects du texte : il convient de prendre en compte cette dimension qui peut donner des clés de lecture.

À titre d'exemple, les questions de grammaire posées à cette session sur des extraits de tragédies de Racine :

1	<i>Phèdre</i>	Acte II, scène 5	Vous étudierez le mélange des temps dans cet extrait.
2	<i>Mithridate</i>	Acte III, scène 5	Vous étudierez les connecteurs dans les propos de Mithridate.
3	<i>Bérénice</i>	Acte IV, scène 5, de « Hélas ! Que vous me déchirez ... » à « Adieu. »	Vous étudierez la syntaxe de la phrase allant de « Si je forme des vœux... » à « au fond de votre cœur. »
4	<i>Iphigénie</i>	Acte IV, scène 6. De « Moi ! » à « ... qui m'attachent à vous. »	Vous étudierez les interrogatives dans la scène.
5	<i>Bérénice</i>	Acte I, scène 2.	Vous étudierez les « que » dans cette tirade.
6	<i>Britannicus</i>	Acte V scène 6.	Vous étudierez les occurrences de la deuxième personne dans la scène.
7	<i>Bajazet</i>	Acte V, scène 4.	Vous étudierez la construction des vers allant de « Qui ? moi, Madame ? ... » à « ... cet écrit. »
8	<i>Athalie</i>	Acte II, scène 5, du début à « effroyable. »	Vous étudierez les temps dans les propos d'Athalie.

Le propos de cette section du rapport n'est pas de fournir des corrigés à ces huit sujets. Mais la lecture de l'intitulé des questions montre qu'elles ne sont pas l'affaire de spécialistes en grammaire et que leur traitement ne nécessite pas des connaissances pointues, mais une maîtrise satisfaisante des fondamentaux : fonctions de l'adjectif, temps et modes des verbes, pronoms... Pourtant, un candidat ne sait pas si « tu » est pronom ou déterminant, tel autre méconnaît les quatre types de phrase (déclarative, interrogative, injonctive et exclamative) et les confond avec les types de texte (explicatif et informatif). Et quelques-uns peinent à reconnaître les temps et en ignorent la valeur.

Dans tous les cas, le candidat est invité à étudier un fait de langue. Cela suppose d'identifier les éléments concernés dans le texte, éventuellement de les relever, de les nommer, de les manipuler.

Par exemple la question 6 invite à relever les occurrences de la deuxième personne, ce qui n'appelle pas un relevé systématique et laborieux des « vous et des « tu », mais un repérage de la répartition de leur emploi, en veillant à différencier le « vous » pluriel et le « vous » dit « de politesse ». Par ailleurs, la deuxième personne ne s'exprime pas qu'à travers les pronoms personnels sujets, mais aussi compléments (« te, toi... »), les pronoms possessifs (« le tien... »), les déterminants (« vos ennemis », « tes remords »). On trouvera aussi des marques de deuxième personne dans des formes verbales (impératif : « laissez les pleurs, Madame... »). Il s'agit d'identifier et de nommer ces formes et ces emplois, et d'en faire une présentation ordonnée, ce qui a permis à un candidat de comprendre que le glissement du « vous » au « tu » éclaire la rupture entre les protagonistes de la scène.

Les questions 1 et 8 portent sur les temps : au-delà de leur simple reconnaissance, on attend du candidat une réflexion sur leur emploi et leur valeur. La scène d'*Athalie* retrace un songe (« C'était pendant l'horreur d'une profonde nuit... »), où l'imparfait exprime un fait d'arrière-plan (circonstance du récit), dans une scène qui alterne principalement présent et passé composé. Il convient donc de distinguer les présents qui correspondent à la situation d'énonciation (« je ne veux point ici rappeler le passé ») de ceux qui occupent un espace temporel très large (« Un songe [...] Entretien dans mon cœur un chagrin qui le ronge. »), jusqu'à une quasi-permanence (« je l'évite partout, partout il me poursuit »). On attend donc une réelle réflexion sur la valeur et sur l'emploi des temps et particulièrement sur les emplois signifiants : « Dans ce désordre [...] se présente /Un jeune enfant... ». Ici, le présent dit « de narration » évoque un fait passé, le reste du récit étant au passé simple. Dans le cadre de cette réflexion sur l'emploi des temps, rien n'interdit au candidat de problématiser tout ou partie de son étude grammaticale : comment et pourquoi Racine fait-il du passé composé un temps du récit du songe d'*Athalie* ? Une telle approche permettra de mettre l'étude grammaticale au service du sens du texte.

Certaines questions imposent un travail plus méthodique mettant en œuvre des opérations linguistiques de base. Ainsi, la question 6, sur une phrase extraite de l'acte IV de *Bérénice* : « Vous étudierez la syntaxe de la phrase :

*« Si je forme des vœux contre votre injustice,
Si devant que mourir la triste Bérénice
Vous veut de son trépas laisser quelque vengeur,
Je ne le cherche, ingrat, qu'au fond de votre cœur. »*

Une telle question n'est pas posée pour piéger les candidats, mais pour les aider à comprendre une phrase complexe, peut-être rendue moins claire aujourd'hui par sa langue classique et par la versification. Encore faudrait-il déjà que tous les candidats sachent précisément ce que l'étude de la langue appelle la syntaxe. Il s'agit de travailler l'ordre des mots et la construction de la phrase en isolant les éléments constitutifs et en comprenant la fonction.

Pour ce faire, rétablissons la phrase prononcée par Bérénice elle-même, sans tenir compte de son déroulement sur quatre vers :

Si je forme des vœux contre votre injustice, si devant que mourir la triste Bérénice vous veut de son trépas laisser quelque vengeur, je ne le cherche, ingrat, qu'au fond de votre cœur.

On reconstituera la structure de la phrase en la découpant à l'appui de la ponctuation et des conjonctions, afin de repérer les différentes propositions autour des verbes conjugués (« forme », « veut », « cherche ») ; on identifiera une proposition principale et deux subordonnées introduites par « si » ; on constatera leur place circonstancielle en début de phrase, leur juxtaposition, la complexification de cette deuxième subordonnée de condition par l'introduction de deux verbes à l'infinitif ; on résoudra la tournure archaïque « devant que » par une forme moderne de type « avant de » ; il est également possible de reformuler une partie de la phrase dans un ordre des mots plus moderne, sans chercher à traduire le lexique : « Bérénice veut de son trépas vous laisser quelque vengeur ». Cela rend possible d'éventuellement travailler l'emploi adverbial de « quelque », qui modifie « vengeur ». Mais, dès lors, cette analyse de la structure de la phrase, permet à loisir de produire des remarques pertinentes pour aborder divers points de syntaxe qui montreront que le candidat est capable de mener une étude raisonnée, sans chercher l'exhaustivité : on pourra s'interroger sur les sujets « je » et « la triste Bérénice » qui désignent le même personnage mais imposent des formes conjuguées à des personnes différentes ; on identifiera ce que désignent les pronoms personnels compléments « vous » et « le » ; on évoquera l'apostrophe « ingrat », isolée par des virgules, par laquelle Bérénice interpelle Titus, en cohérence avec le complément du nom « de votre cœur » ; on interrogera la portée de la négation exclusive « ne...que » qui introduit une forme d'exception, etc.

En effet, le jury est sensible aux réussites des candidats qui n'hésitent pas à travailler le texte au plus près, à questionner des points grammaticaux dignes d'intérêt et de curiosité intellectuelle, même avec une certaine candeur. On a pu apprécier un candidat qui procède à un relevé systématique des « que », et les classe consciencieusement, selon la nature (conjonction, adverbe, pronom...), d'autres qui acceptent volontiers dans la phase d'entretien de pratiquer eux-mêmes un « exercice de grammaire » de façon concrète sur le texte.

C'est dans l'attitude du candidat face à l'étude grammaticale et dans sa façon méthodique de l'aborder que le jury repère les compétences à avoir une pratique raisonnée de la langue :

- une candidate, dans un travail de caractérisation, qui aborde les substituts grammaticaux susceptibles de remplacer "la femme de Province", relève et classe des groupes nominaux et des adjectifs substantivés en nombre ;
- un candidat, pour traiter les expansions du nom, évoque tant les adjectifs que les subordonnées, sans se satisfaire d'un simple relevé mais l'inscrivant dans une analyse syntaxique ;
- un autre sait montrer, dans un discours de Clemenceau, la force de persuasion de l'orateur par l'étude des modes et des temps, le passé composé évoquant un passé révolu mais glorieux, le futur dessinant le but à atteindre, le conditionnel marquant une éventualité qu'on refuse ;
- une candidate, afin de montrer la continuité syntaxique entre les deux tercets d'un poème de du Bellay, a fait appel à des éléments de versification de façon rigoureuse (hémistiche, continuité de la rime, musicalité...) sans technicisme plaqué au texte, mais au service du sens et des effets ;
- enfin, quelqu'un prend le temps du repérage et du relevé systématique du lexique de l'architecture dans un texte de Stendhal : type de lexique, nombre d'occurrences, classement en champs lexicaux avant d'analyser la nature et la fonction des termes travaillés. Il en déduit des éléments pertinents sur la portée de la description et l'ambiance de claustration et d'enfermement qu'elle produit.

C'est donc le plus souvent quand le candidat mène une analyse grammaticale rigoureuse, à l'appui du texte, qu'il peut mettre en valeur sa connaissance « technique » de la langue tout en l'intégrant à une démarche interprétative.

C'est dire s'il convient de préparer sérieusement cette partie de l'épreuve. Il est d'abord important de se forger une idée claire de l'exercice proposé et de ses enjeux : il n'est pas demandé un commentaire stylistique et l'articulation interprétative avec le sens du passage ne dispense en rien d'une analyse grammaticale. Il faut ensuite consolider ses connaissances grammaticales et s'approprier les problématiques inhérentes à celles-ci. On peut, dans sa préparation, circonscrire un ensemble de questions (en priorité les notions figurant dans les programmes de français de CAP et de baccalauréat professionnel), puis se munir d'une grammaire de référence afin de s'adonner au travail précis de l'analyse grammaticale. Cela implique, dans sa préparation, de s'exercer concrètement à manipuler la langue à travers des opérations syntaxiques courantes, comme le déplacement, l'effacement ou la substitution. Ces opérations, qui permettent une bonne compréhension de la langue, nécessitent un certain entraînement en amont de l'épreuve.

RAPPORT CAPLP
PARTIE HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES (ARRÊTÉ DU 19 AVRIL 2013)

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques, techniques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

A. – Épreuves d'admissibilité

2° Histoire et géographie : L'épreuve comporte :

- le traitement d'un sujet historique ou géographique sous une forme composée ;
- le commentaire d'un document dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

En histoire et géographie, le programme du concours est constitué de questions, périodiquement renouvelées et publiées sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

B. — Épreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires.

1° Épreuves de mise en situation professionnelle (coefficient 4).

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure

(exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

L'épreuve consiste :

b) En histoire-géographie, en la présentation d'une leçon portant sur un sujet d'histoire ou de géographie en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

2° Épreuves à partir d'un dossier (coefficient 4).

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure

(exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

Second cas : histoire et géographie

L'épreuve conduit au traitement professionnel d'un corpus de documents d'histoire ou de géographie, invitant le candidat à associer ce corpus à un thème des programmes d'enseignement de ces disciplines, à choisir un des documents proposés et à en présenter l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

3. PROGRAMME DE LA SESSION 2018

Histoire

- Sciences, techniques et société en France et dans le premier empire colonial français, de Jacques Cartier à Jean-François de La Pérouse (XVIe-XVIIIe siècles).
- Être républicain en France de 1870 à nos jours
- Acteurs- actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel (question nouvelle).

Géographie

- Géographie des mers et des océans
- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins) (question nouvelle).
- Représenter l'espace en géographie

SOMMAIRE :

I. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

- 1. SUJET DE GÉOGRAPHIE SOUS FORME COMPOSÉE**
- 2. SUJET D'HISTOIRE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT**

II. RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

- 1. L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**
- 2. EXEMPLES DE SUJETS**
- 3. L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER**
- 4. EXEMPLES DE SUJETS**

III. Les questions de la session 2019

IV. Bibliographies et problématiques des nouvelles questions du concours

V. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Rédacteurs : *Didier Butzbach et Christophe Escartin*

Contributeurs : *Béatrice Cheutin, Martin Fugler, Virginie Lagrange et Christophe Verneuil.*

Le traitement des sujets de l'écrit par les candidats et candidates appelle quelques remarques générales, en préalable à l'analyse des deux parties, le sujet de géographie et le commentaire d'un document en histoire.

La forme de l'épreuve comporte d'une part un sujet sous forme composée et d'autre part le commentaire d'un document, notés à parts égales. Cette épreuve écrite a pour objectif d'évaluer des compétences et des connaissances académiques, en histoire *et* en géographie, puisque les futurs professeurs auront à enseigner ces disciplines dans le champ de leur bivalence. Les sujets de ces deux parties s'inscrivent très précisément dans les questions au programme du concours.

Pour cette épreuve, il est essentiel de mesurer ses ambitions, de les adapter au temps réellement disponible : gérer son temps c'est d'abord chercher à équilibrer le traitement des questions, à démontrer à deux reprises ses capacités de réflexion, sa maîtrise méthodologique et ses connaissances. Et ce sans pour autant faire de confusion entre les attendus des deux parties puisqu'elles visent, chacune, à vérifier des compétences spécifiques (d'autant que les deux parties de l'épreuves peuvent être traitées dans l'ordre qui convient le mieux au candidat).

Dans chaque cas, les candidats doivent viser la conduite d'une démonstration, organisée à partir d'une problématique en lien avec une réflexion sur les enjeux du sujet. Une définition précise des termes du sujet, un cadrage temporel *et/ou* spatial, permettent d'éviter un catalogue généraliste souvent hors-sujet. La conclusion est une étape importante pour les deux écrits, qui doit proposer une réponse à la problématique. Ainsi, attestant d'aptitudes pour l'enseignement, dans la mesure où un cours d'histoire ou de géographie se construit à partir d'une problématique étayée et à laquelle des éléments de réponse sont apportés, elle laisse les correcteurs sur une impression positive.

Ces quatre dernières années, les jurys ont constaté des progressions inégales dans la maîtrise des deux types d'exercice. Le traitement des sujets sous forme composée témoigne d'une meilleure appropriation des fondamentaux de nos disciplines : savoir formuler un problème scientifique et avoir clarifié les principaux enjeux épistémologiques des deux disciplines relatifs aux questions. Les copies de qualité parviennent à cumuler deux compétences supplémentaires: articuler ces enjeux à ceux du sujet soumis aux candidats et candidates; étayer le propos de faits historiques et de données géographiques précis. Ces compétences font défaut aux copies fragiles.

Le sujet de géographie, a donné lieu à des compositions qui confirment la progression constatée ces dernières années dans la préparation des candidats et des candidates : les concepts géographiques sont maîtrisés dans de nombreuses copies et les problématiques formulées par les candidats et candidates discutées dans des développements dans lesquels la démarche de raisonnement géographique est chaque année plus et mieux mobilisée. La définition des termes du sujet et des notions qui l'éclairent constitue un réflexe méthodologique acquis par la plupart des copies. Parmi elles, ce sont celles qui ont su articuler ces généralités aux particularités du sujet à traiter qui ont pu sélectionner et structurer les connaissances pertinentes. Ainsi, ici, il s'agissait d'identifier l'originalité du terme "circulation" et de structurer sa réflexion non seulement autour des

relations entre ports et circulations mais simultanément de les apprécier dans une dynamique de mondialisation. La réussite à cette épreuve tenait en la capacité des candidats et des candidates à tenir un raisonnement géographique appuyé sur une analyse spatiale du sujet examiné selon une approche multiscalaire, et donc à dégager une ébauche de typologie et de hiérarchisation des espaces,

Le commentaire de document historique a, comme le commentaire de document géographique l'an passé, été trop souvent négligé, parfois réduit à une analyse plastique sommaire s'attardant sur sa composition. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cet état de fait : la difficulté récurrente de cette partie de l'épreuve qui réclame une maîtrise méthodologique élémentaire, la spécificité de l'analyse historique d'un document iconographique dont le contenu référentiel est sommaire et nécessite donc une contextualisation précise, une moindre connaissance de la période moderne par rapport à la période contemporaine. Le jury recommande aux candidats de travailler toutes les questions au programme du concours, visant des acquis qui relèvent des méthodes de l'historien et du géographe. Il est essentiel que tous les candidats franchissent le pas d'une connaissance des faits historiques élémentaires autorisant le traitement d'une question: la mémorisation de cet étayage factuel semble en effet le principal écueil rencontré dans cette partie de l'épreuve. . Enfin, faut-il rappeler l'indispensable nécessité, lors de la préparation au concours, de travailler régulièrement sur des sujets en temps limité, de manière à mieux gérer la durée de l'épreuve le jour du concours et répartir les efforts de manière à ne pas sacrifier les domaines dans lesquels les candidats se sentent plus fragile ?

Enfin, les copies ayant été capables de faire référence à quelques apports épistémologiques centraux et à quelques réflexions récentes des universitaires sur les questions au programme ont démontré l'utilité de ces clarifications pour orienter leur réflexion et formuler des problématiques pertinentes.

À chaque session, le jury prête attention à la manière dont les candidats mettent la maîtrise du langage au service de leur argumentation. L'organisation du discours est en effet, un indice de la capacité du futur professeur à structurer sa pensée pour hiérarchiser, analyser, expliquer et opérer des nuances. Sur le plan de la forme, de nombreuses erreurs d'orthographe ou de syntaxe, des compositions à l'écriture difficilement déchiffrable et certains registres de langue à la limite du familier ou du langage oral sont pénalisantes, alors qu'une relecture attentive permettrait de combler les failles les plus béantes. Comme chaque année, nous rappelons que la maîtrise de la langue à des fins de communication est une des compétences essentielles du professeur, en particulier dans un concours bivalent.

1. SUJET DE GÉOGRAPHIE SOUS FORME COMPOSÉE

C'est de l'avis de l'ensemble du jury la partie de l'épreuve la mieux réussie, qui confirme la tendance observée ces dernières années. Si certaines copies n'ont pas su éviter l'écueil d'une géographie descriptive présentant au mieux un inventaire de différents ports, nombre d'autres ont ébauché des raisonnements géographiques, tenté des typologies spatiales, esquissé des analyses multiscalaires et cherché à diversifier leurs exemples. En revanche, un nombre réduit de copies se réfère à quelques travaux de géographes, parvenant ainsi à se distinguer nettement des autres productions; il en va de même pour celles comportant quelques schémas simples et bienvenus pour agrémente leur démonstration. Les futurs candidates et candidats tireront donc aisément un bénéfice à développer ces deux compétences dans leur préparation du concours

Démarches et axes essentiels pour ce sujet :

-Définir le sujet et ses enjeux

Le traitement du sujet impliquait une définition claire des termes et des liens qui les unissent dans leur libellé, d'appréhender donc les ports en tant qu'interface maritime et terrestre, les circulations en tant que flux de marchandises, d'hommes, y compris dans leur dimension immatérielle, et la mondialisation, comme une dynamique générant différenciation et hiérarchisation spatiale. Le traitement du sujet ne pouvait se réduire à traiter de façon juxtaposée les ports et les circulations, l'expression "Ports et circulations" invitait à mesurer la variété et l'importance des circulations maritimes et terrestres organisées par les ports dans la mondialisation, à présenter l'évolution rapide des hiérarchies portuaires en lien avec les dynamiques de ces circulations, à mesurer les réorganisations spatiales qui en résultent (portuaires et maritimes) à différentes échelles. Les candidats étaient appelés à identifier le rôle des circulations dans la définition des espaces maritimes et à les considérer comme des espaces aménagés par les sociétés poursuivant leurs fins propres. Le pluriel conduisait à aborder l'ensemble à travers la diversité des situations et des échelles, donc à convoquer des exemples variés. L'usage de la préposition "dans" invitait au questionnement de l'insertion des ports et des circulations dans la mondialisation, dynamique à considérer comme système de hiérarchisation entre pôles dominants, périphéries intégrées et marges aux logiques fluctuantes.

-Formuler des problématiques en référence à des travaux de géographes

Les propos pouvaient s'appuyer sur un choix réduit de quelques ouvrages essentiels aidant à dégager les apports de la recherche en géographie. Pour interroger les conséquences spatiales de l'essor des circulations dans la mondialisation pour les ports, les façades et les espaces maritimes et mener cette analyse selon une démarche géographique, il était indispensable que les candidats spatialisent leur réflexion et fasse varier les échelles en s'appuyant sur différents travaux tels que ceux d'A. Frémont, d'A. Louchet, d'A. Miossec ou R. Woessner, mais également, concernant l'actualité de la mondialisation, ceux de J. Levy, M. Lussault ou L. Carroué. Rappelons aux préparateurs la précieuse consultation d'une documentation de synthèse dans diverses collections, comme par exemple, *La documentation photographique* de la Documentation française, *Trait d'union géographique* du SCEREN, les sites *Géococonfluences* de l'ENS (<http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>) et *Géoimage* du CNES (<https://geoimage.cnes.fr>) pour les aider à éclairer les enjeux épistémologiques géographiques de la question de concours.

-Mobiliser et organiser des connaissances et des contenus scientifiques

Les démarches envisageables

Le choix est évidemment laissé au candidat et à la candidate de l'organisation de sa réflexion mais celle-ci doit se structurer autour de quelques principes qui en garantissent la pertinence, ainsi la formulation d'une problématique qui trace un objectif au service d'une démonstration sous la forme d'un raisonnement géographique nourri d'analyse spatiale et jouant avec les échelles. L'ensemble est étayé par quelques exemples et fondé sur des données récentes, en cohérence avec le cadre du sujet.

Faire de la géographie, c'est s'intéresser à l'organisation de l'espace, à la façon dont les hommes et les sociétés pratiquent des territoires à différentes échelles, pour contribuer à la compréhension du monde d'aujourd'hui et des enjeux qui lui sont posés. Ainsi, le changement d'échelle n'est pas un artifice mais une manière de penser des états, des dynamiques et des impacts spatiaux différents selon les contextes. C'est cette démarche de raisonnement que le jury préfère à une articulation d'échelles trop formelle et déconnectée de l'enjeu du sujet.

Les contenus scientifiques à mobiliser

Les candidats doivent mobiliser des connaissances géographiques pour traiter ce sujet et les inscrire dans une réflexion propre à la démarche scientifique de la discipline. Il doit donc se départir de réflexions personnelles d'ordre idéologique ou moralisant (ici par exemple sur la mondialisation), incompatibles avec les compétences professionnelles du futur enseignant qui doit veiller à ce que les élèves développent leur esprit critique et distinguent les savoirs des opinions.

Pour rendre compte des enjeux du sujet, il convenait donc d'aborder différents champs :

- les circulations maritimes au cœur du processus de mondialisation;
- les nouvelles hiérarchies et spécialisations portuaires;
- les vulnérabilités liées à l'essor des circulations et au gigantisme du développement portuaire.

Circulations et non seulement les transports maritimes commerciaux : bien que ceux-ci constituent l'épine dorsale de la mondialisation, les candidats et candidates devaient envisager également les autres types de circulations. L'explosion en trafic et en volume des flux commerciaux par voie maritime est étroitement liée au processus de conteneurisation frappe les échanges de gigantisme à travers des « routes maritimes » qui unissent principalement l'Asie orientale, l'Amérique du Nord et l'Europe, les routes sud-sud cependant ne cessant de progresser depuis la Chine et l'Inde. Parmi les autres flux était attendue la mention de ceux de l'information, dont la part maritime est écrasante, de ceux du tourisme, à travers les pratiques de la plaisance et celles en pleine expansion de la croisière, de ceux enfin peu ou pas contrôlés, parmi eux les flux migratoires, répondant à des logiques circulatoires particulières, parfois de contournement des ports, et renvoyant aux grandes fractures mondiales -circuits des drogues, exportation des déchets...

Le sujet invitait également à considérer la question des hinterlands au regard des enjeux et problématiques des circulations depuis/vers la mer et la terre permettant d'envisager l'espace portuaire en termes d'interface, de pôle, de réseaux, de hiérarchies, etc.

Plus que l'énumération des ports européens, nord-américains ou encore est-asiatiques, le jury a valorisé les copies centrant leur réflexion sur quelques exemples bien choisis et surtout développés : étudier un port dans ses relations avec ses différents hinterland (à différentes échelles), avec les autres ports du monde entier (là encore à différentes échelles) et avec les circulations à l'oeuvre dans l'espace mondialisé, est plus intéressant, géographiquement, qu'une liste de noms de ports sans analyse approfondie. Par ailleurs, les candidats capables de construire une typologie des ports (maritimes, fluviaux, les deux à la fois ; ports industriels, ports touristiques

et/ou ports de plaisance, ports de commerce des matières premières et/ou de ressources énergétiques) ont été appréciés des correcteurs. Le jury a également apprécié la construction de croquis et schémas efficaces qui ont permis d'éclairer les arguments utilisés, de compléter ou de synthétiser l'analyse à différentes échelles.

2. SUJET D'HISTOIRE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT

Le commentaire de document requiert une méthode, une démarche et une analyse critique qui rendent l'exercice exigeant, en particulier pour les candidats quand ils n'ont pas été suffisamment formés. Or, le document, intrinsèquement lié à l'histoire et à la géographie, est également placé au cœur de l'enseignement du futur professeur de lettres-histoire et géographie ; les attentes du jury d'un concours de recrutement sont légitimement fortes à cet égard.

Les copies pertinentes ont su éclairer la représentation iconographique par son indispensable et précise contextualisation historique. L'écueil de la dissertation érudite, mais détachée du tableau, auquel certaines copies se sont heurtées était absolument à éviter. Le commentaire de document réclame en effet de sélectionner les repères historiques permettant de dégager les enjeux de la scène représentée à l'aune de la question au programme du concours, sans négliger la dimension politique et patrimoniale d'une telle représentation. Certaines copies se sont également égarées dans des considérations plastiques, depuis la description détaillée du tableau jusqu'à certains détails de sa composition formelle, sans se montrer capables d'en dégager les enjeux historiques ni de faire preuve d'un certain recul réflexif en interrogeant la peinture du pouvoir. Ont également été sanctionnés les anachronismes et les jugements de valeur, étrangers à la démarche historique.

Les démarches et les axes essentiels du commentaire de ce document :

Présenter le document

Cette iconographie, connue, souvent reprise par les manuels scolaires, représente une scène qui marque quasiment une borne du programme. Aussi les attendus du jury en terme de connaissances restaient-ils dans le cadre de la question étudiée par les candidats, les apports hors programme étant valorisés lorsqu'ils étaient pertinents.

La scène figurée, dont les candidats et candidates devaient s'interroger si elle a réellement eu lieu, du moins ainsi, s'est déroulée en juin 1785, soit trente-deux ans avant la réalisation du tableau. Sans connaître la vie et les oeuvres de Nicolas-André Monsiau (1754-1837), les candidats devaient questionner le contexte de production de l'œuvre et sa forme commémorative sans pour autant que sa caractérisation en tant qu'une des grandes réalisations attribuées par la Restauration à la monarchie « légitime » soit attendue. Le contexte de la scène représentée est celui de la disparition après 1763 du « premier empire colonial français », dont ne subsistent que quelques éléments (la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, les comptoirs du Sénégal, l'île Bourbon et les comptoirs en Inde).

Dégager les enjeux scientifiques

Le jury s'est d'abord attaché à valoriser les candidats capables de prendre en compte le contexte de la scène représentée : quel était le contexte de l'expédition de La Pérouse en 1785 ? Il était attendu des candidats des connaissances essentielles sur le règne de Louis XVI, le voyage autour du monde de Bougainville, les rivalités entre la France et la Grande-Bretagne et la guerre d'indépendance des Etats-Unis, le contexte des Lumières, les découvertes scientifiques et techniques du XVIIIe siècle en rapport avec les voyages. La Pérouse figurant comme repère chronologique de la question du concours, les candidats et candidates ne pouvaient ignorer cet acteur historique. Il leur fallait également percevoir un double niveau d'énonciation : le tableau vise ainsi à rappeler la grandeur passée de la France sur la scène internationale ; l'événement s'inscrit dans une politique royale réaffirmée qui vise à relancer une politique d'exploration du monde

rendue possible par la maîtrise des techniques et permettant le développement des connaissances scientifiques sous une impulsion et un encadrement royaux déterminants. Cette dimension fait la spécificité des explorations du XVIIIe siècle et imprime sa marque aux rapports de puissance : la maîtrise des sciences et techniques constitue un enjeu pour la monarchie absolue dans cette appropriation du monde (territoires, ressources, ...).

Il était également demandé d'inscrire le voyage de La Pérouse parmi les principaux voyages d'exploration menés par les Français au XVIIIe siècle : a minima les circumnavigations de Bougainville, de La Pérouse, voire des exemples d'expéditions scientifiques. Les grandes expéditions européennes « concurrentes » pouvaient trouver leur place dans l'analyse. En connaître les chronologies sommaires et les territoires concernés faisait partie des compétences attendues comme la connaissance à grands traits des politiques royales, ébauchée par Louis XV pour Bougainville, très organisée et volontariste par Louis XVI pour La Pérouse, associant passion géographique, considérations géopolitiques liées aux explorations de Cook et de l'affirmation de la présence de la France sur toutes les mers du globe. Le sujet invitait également à éclairer les enjeux scientifiques du voyage de La Pérouse comme participant d'une politique royale de développement des sciences en tant que nouvel horizon intellectuel mais aussi au service de la puissance de la monarchie française selon une politique royale initiée sous Louis XIV par Colbert et déployée au XVIIIe siècle. A ce sujet, les travaux de l'historien Etienne Taillemite ont été à juste titre évoqués dans plusieurs copies. Signalons aux préparateurs tout l'intérêt du site *L'histoire par l'image* (<https://www.histoire-image.org/>) pour mieux apprécier la singularité de l'analyse historique d'un document iconographique.

Dégager les connaissances du document et mobiliser des contenus scientifiques indispensables à sa lecture

Rappelons aux candidats qu'un document iconographique est un document historique singulier qui nécessite une grande rigueur dans sa contextualisation ainsi qu'une réflexion sur la distance entre les faits représentés et les modalités de leur représentation. Les savoirs historiques sont donc indispensables à la bonne mesure des enjeux de la scène et de sa mise en scène et au traitement des questions qu'elles soulèvent.

Ces questions devaient être organisées dans le cadre d'un plan ou d'un cheminement cohérent. Le champ d'interprétation restait largement ouvert, aussi le jury a-t-il été particulièrement attentif à la cohérence, celle d'une analyse construite autour d'un questionnement problématisé. Plusieurs axes pouvaient guider la réflexion :

Depuis le traité de Paris (1763), le premier empire colonial français décline. Le voyage autour du monde est organisé dans le contexte des Lumières, par sa visée encyclopédique : explorations de nouvelles terres, cartographie la plus exacte possible des océans Pacifique et Indien par le calcul des longitudes, embarquement à bord de La Boussole et de L'Astrolabe de plusieurs savants (dont le botaniste Robert de Lamanon), plus précisément dans celui du traité de paix victorieux de Versailles en 1783.

La scène s'organise autour de Louis XVI, seul personnage assis, présenté comme un monarque déterminé et un homme de culture. La posture peut faire penser au titre de l'ouvrage de d'Etienne Taillemite, *Louis XVI ou le navigateur immobile*, rappelant son goût pour la mer et les sciences.

Les instructions qu'il donne à La Pérouse - capitaine de vaisseau depuis sa participation à la guerre contre l'Angleterre durant la guerre d'indépendance des treize colonies - accordent une part importante aux enjeux scientifiques de l'expédition. A ces instructions sont adjoints des notes

historiques et géographiques, un mémoire de l'Académie des Sciences, des questions posées par la Société de Médecine, des projets d'expériences scientifiques à réaliser. Le goût du monarque pour les sciences et techniques rendent l'exploration du monde plus aisée car il met au service de l'expédition les moyens scientifiques et techniques de l'Etat.

Louis XVI lance là une des plus grandes expéditions de découverte de son époque à la suite de celles de James Cook pour rectifier et achever la cartographie de la planète, établir de nouveaux comptoirs commerciaux, ouvrir de nouvelles routes maritimes, enrichir les connaissances et les collections scientifiques. Outre son goût personnel pour la mer, les sciences et la cartographie, Louis XVI s'inscrit dans la continuité de ses prédécesseurs, conscient que la maîtrise des sciences et techniques sert l'exercice du pouvoir en permettant de découvrir, connaître et s'appropriier le monde.

Conclusion de l'épreuve d'admissibilité

En conclusion de ce rapport pour l'épreuve écrite, le jury souhaite, en déclinant les principales attentes, comme en pointant les principales carences et errements de certaines copies, donner aux futurs candidats les clés nécessaires à leur réussite.

Les correcteurs sont conscients des contraintes de l'exercice, la gestion du volume horaire nécessitant des compétences de mobilisation et d'articulation des connaissances en un temps réduit. Ils ont eu le plaisir de lire un nombre grandissant de très bonnes copies qui en un nombre raisonnable de pages le plus souvent et de manière équilibrée entre les deux exercices ont répondu à la plupart des attentes. Le jury maintient son attention à la polyvalence du concours qui exige pour certains candidats un gros effort pour se mettre au niveau des exigences en histoire et en géographie. A chaque session, nous rappelons que les épreuves ne sont pas des exercices d'érudition et que la culture générale, la maîtrise du vocabulaire disciplinaire et du discours écrit, la rigueur de la pensée et le bon sens sont des qualités appréciées et souvent décisives. Cette conclusion est surtout un encouragement adressé aux futurs candidats qui doivent considérer que ces épreuves sont tout à fait accessibles lorsqu'elles sont correctement préparées dans le cadre d'une formation aux contenus, aux méthodes et démarches des disciplines.

VI. RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Rédacteurs : *Didier Butzbach et Christophe Escartin*

Rappelons quelques principes clés édictés dans les rapports précédents, actualisés de cette session 2018.

La réussite de l'épreuve orale d'admission en histoire-géographie trouve sa source dans la maîtrise de compétences centrales de l'enseignement de ces disciplines ; à l'oral 4 entrées :

- une maîtrise des entrées et des concepts essentiels des questions du concours dans le cadre de la recherche qui porte sur ces domaines ;
- un usage raisonné et critique des documents ;
- une capacité à se projeter de manière modeste et réaliste dans l'enseignement dans une classe de lycée professionnel, témoignant d'une connaissance assurée de cette voie de formation et de ses particularités ;
- une relative aisance à l'oral, tant dans l'exposé que dans la réactivité au questionnement du jury, augurant d'une posture pédagogique future capable de mobiliser les élèves.

Que ce soit dans une épreuve ou l'autre, le jury n'attend ni pas un commentaire érudit du document ni une approche encyclopédique du sujet. Il n'en reste pas moins qu'un commentaire historique doit adosser une contextualisation à des faits, qu'une problématique géographique doit être étayée par quelques données choisies, la préparation devant servir à identifier et maîtriser les connaissances essentielles des questions aussi bien historiques que géographiques.

Les commissions ont observé en 2018 des évolutions encourageantes par rapport aux sessions précédentes en ce qui concerne les capacités des candidats à organiser et exposer un propos structuré dans la première partie de l'épreuve, à démontrer une certaine réactivité au questionnement de la commission dans sa deuxième partie. La capacité à mettre en évidence les dimensions civiques des disciplines, la connaissance des caractéristiques des programmes d'enseignement du lycée professionnel et de son public scolaire, de l'organisation et des objectifs de la voie professionnelle dans le système scolaire, y compris la démonstration d'un intérêt certain pour ses élèves sont plus souvent observées dans les meilleurs oraux.

Si l'aisance dans l'échange participe de l'évaluation du potentiel professionnel des candidats, la maîtrise des connaissances fondamentales aux deux disciplines est au cœur de la réflexion que les sujets proposés suscitent, quelle que soit l'épreuve : ni érudition ni encyclopédisme mais précision des événements et des acteurs historiques évoqués, exploitations claires des concepts et des données géographiques, problématiques fondées sur les principales interrogations historiographiques et épistémologiques des disciplines. C'est en effet l'appropriation des fondamentaux du métier qui est appréciée à l'oral, dimension désormais déterminante qui confère ainsi aux épreuves une nette tonalité professionnalisante. Qu'il s'agisse de l'« épreuve de mise en situation professionnelle » ou de l'« épreuve à partir d'un dossier », chacune nécessite de mobiliser les connaissances indispensables au traitement de la question ou à l'analyse du document, de concevoir une transposition didactique de ces connaissances répondant aux exigences des programmes d'enseignement, adaptée au public scolaire du lycée professionnel et en cohérence avec les finalités de nos disciplines et du système scolaire.

Précisons que cette dimension évalue des compétences professionnelles en cours d'acquisition. S'agissant d'un concours externe il n'est pas attendu la conception élaborée d'une séance ou séquence d'enseignement telle que des professeurs disposant d'une expérience de plusieurs années en produiraient, mais bien un questionnement sur les choix didactiques effectués, les supports sélectionnés, les activités ébauchées et les enjeux d'apprentissages qui les sous-tendent.

La réflexion sur les valeurs de la République et le contexte d'exercice du métier d'enseignant, quant à elle, innerve l'ensemble des épreuves depuis la compréhension des dimensions civiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie jusqu'à l'identification des notions et des principes mobilisés par les sujets étudiés et/ou les situations d'enseignement interrogées, en dévoilant les enjeux éthiques des valeurs et des principes qui les fondent. Cette réflexion nécessite de ce fait un attachement assumé à la transmission de ces valeurs.

L'aisance dans l'échange, enfin, se mesure aux gestes professionnels dont la maîtrise simultanée est l'une des caractéristiques clés du métier : maîtrise de la langue française, tant dans ses structures élémentaires que dans la qualité argumentative dont les candidats témoignent, capacité à s'approprier l'espace, l'écran ou le tableau, à parler à haute et intelligible voix, à s'inscrire avec pertinence dans le dialogue...

Le jury souligne chaque année un rapport plus aisé au numérique. Il n'est plus de candidat qui ne sache utiliser les fonctionnalités élémentaires de la suite bureautique pour présenter à la commission le fruit de sa réflexion, même de manière simple. Le jury apprécie les candidats qui proposent un regard critique et réflexif sur le document, qu'il soit statique ou multimédia, avec l'intention d'en dégager l'intérêt et les limites scientifiques tout autant qu'ils témoignent de leur capacité à l'envisager de manière pertinente et réaliste dans la classe. On se doit cependant de souligner qu'une marge de progression existe encore relativement au document multimédia dont les candidats exploitent fréquemment le contenu référentiel sans pour autant pouvoir en produire une analyse ou une production d'usage pédagogique à la mesure de celles proposées pour les autres types de documents. Les usages du numérique éducatif sont en effet au coeur des compétences professionnelles de l'enseignant du XXI^e siècle et celui-ci ne peut ignorer ou négliger les apports potentiels des supports animés ou interactifs, aussi bien dans le rapport au réel des situations historiques ou géographiques étudiées que dans les médiations pédagogiques nécessaires pour répondre aux besoins des élèves pour développer leurs apprentissages. C'est sans nul doute un aspect que les formateurs doivent initier avec les étudiants préparant le CAPLP dans la perspective d'un concours aux visées explicitement professionnalisantes. Là, comme ailleurs, et parce que les images exercent un pouvoir de sidération qui naturalise le propos, les démarches de critique externe du document sont à maîtriser.

1. L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Les modalités de l'épreuve

L'épreuve, d'une durée d'**une heure (30 minutes d'exposé** suivies de **30 minutes d'entretien avec le jury**), consiste à présenter une « leçon » portant sur un sujet d'histoire ou de géographie. Le dossier qui accompagne le sujet est composé de **six documents** de nature variée (dont obligatoirement au moins un document multimédia : extrait vidéo, extrait audio, carte animée...). Un septième document, une production d'élève de lycée professionnel, peut éventuellement être proposé.

Les attentes de l'épreuve

Dans leur exposé, les candidats doivent répondre à trois attentes :

- **la présentation des enjeux du sujet**, scientifiques et didactiques, au regard de la question du programme du concours et des programmes d'enseignement.
- **l'exposé problématisé et organisé des connaissances fondamentales** pour traiter le sujet.
- **la proposition d'un projet d'enseignement** du sujet pour une classe au choix du ou de la candidate.

La présentation du corpus documentaire n'est pas attendue, par contre les candidats peuvent utiliser à raison l'un ou l'autre des documents pour enrichir son argumentation scientifique ou appuyer sa démarche pédagogique.

Le jury rappelle que cette épreuve n'est **pas un commentaire de document(s)**. Ce terme de « leçon » est générique, il invite les candidats à choisir la forme que prendra leur projet pédagogique (une séquence, une ou plusieurs séances, un dossier CCF en CAP...) pour en assurer la pertinence et la faisabilité avec des élèves de lycée professionnel.

Les enjeux du sujet

La première exigence de l'épreuve conduit à saisir le terme « enjeux » dans sa double acception scientifique et didactique. Au moment d'entrer dans le sujet, cela oblige les candidats à organiser leur réflexion et à structurer leur propos de manière rigoureuse.

Il convient d'abord d'attacher la plus grande importance aux **termes mêmes du sujet**, les définir avec précision et les mettre en relation. Le jury tient à indiquer ici quelques exemples d'énoncés qui soulignent le lien à établir entre des notions fondamentales au croisement des questions du concours et les programmes du lycée professionnel : *Être instituteur républicain, Les débats autour de la participation politique des femmes (1870-1945), Républicains et catholiques sous la IIIe République, Médecine et représentations du corps humain dans la société française au XVIe siècle, Métropolisation : quels enjeux de développement ?, Aménagements et disparités territoriales : l'exemple du Grand-Paris.*

De la même manière, **le cadrage temporel et spatial** doit être examiné avec beaucoup d'attention : des sujets relatifs aux *Espaces maritimes et pays des suds : enjeux de développement* ou encore aux *Sciences et colonies françaises au XVIIIe siècle* supposaient, exercice obligé mais indispensable, de justifier dès l'introduction la période et/ou l'espace retenus.

Ce travail initial est l'étape par laquelle les candidats cernent en effet les enjeux du sujet et problématisent leur démonstration.

L'épreuve suppose ainsi des candidats qu'ils utilisent le vocabulaire et les notions spécifiques des disciplines, qu'ils fassent par ailleurs la preuve de leur capacité à concevoir des transpositions didactiques et proposent des pistes pédagogiques réalistes. Les candidats se retrouvent dans une situation peu éloignée de celle d'une préparation de cours, devant identifier les connaissances qu'il doit mobiliser et maîtriser ainsi que les démarches pédagogiques pour construire son enseignement dans la classe. Cela impose de faire des choix conscients et justifiables, de distinguer l'essentiel de l'accessoire.

Les contenus scientifiques

Les connaissances scientifiques doivent nourrir la problématique et permettre d'y répondre. Le jury n'attend pas une analyse exhaustive et érudite du sujet, il veut néanmoins vérifier **la maîtrise des éléments essentiels construits lors de la préparation du concours et de l'étude des questions au programme**. De très bonnes prestations ont révélé une réelle maîtrise des savoirs liée à un travail préparatoire sérieux, prenant appui sur des références historiographiques et épistémologiques solides. Cependant, de nombreux candidats ont fait preuve d'une indigence de connaissances, avec des présentations en deçà des attendus de sujets pourtant centraux parmi les questions au programme : la méconnaissance des régimes politiques des XIX^e et XX^e siècles ou celle des mobilités en géographie comptent parmi les exemples les plus décevants. De même, le jury regrette les faiblesses de la méthodologie et le déficit d'esprit critique, notant par exemple que le statut du document ou l'étude de cas ne sont que très rarement interrogés. Il rappelle que l'exposé doit s'inscrire dans **une démarche d'historien ou de géographe**. Un sujet portant sur une question d'histoire ou de géographie met en œuvre une approche disciplinaire spécifique, construite par des concepts et notions centraux, d'éléments de vocabulaire, de raisonnements et de démarches qu'il importe de connaître pour satisfaire aux enjeux scientifiques et didactiques de l'épreuve.

Le projet d'enseignement

Il convient de donner à cette partie de l'exposé sa juste place : un certain nombre de candidats négligent la réflexion et la préparation du projet de leçon en la limitant à une simple description de mise en œuvre. Les propositions restent alors trop souvent généralistes, parfois artificiellement construites. Le projet pédagogique souffre d'une absence de problématisation, les activités plaquées et convenues, se résumant à un travail de relevé d'informations et à un jeu de questions/réponses imaginées. Beaucoup de propositions établissent une liste importante de capacités perçues comme un « attendu institutionnel » et non pas parce que la séquence/séance fait l'objet d'un travail sur celles-ci.

Les candidats disposent en salle de préparation des programmes d'enseignement de l'histoire et de la géographie en lycée professionnel. S'il est relativement aisé d'inscrire le sujet proposé dans un niveau d'enseignement adapté, le jury attend du futur enseignant qu'il argumente et justifie ses choix, qu'il cherche à identifier des objectifs précis à son projet. **Le choix du ou des documents, l'élaboration des stratégies pédagogiques et la conception des activités de la classe sont au service d'un projet d'enseignement** qu'il appartient au candidat d'explicitier et de justifier. Le jury rappelle que le corpus proposé est purement indicatif et son exploitation est

laissée à l'entière initiative des candidats, y compris la possibilité de faire référence à un document qui n'y serait pas présent, à la condition de pouvoir en assurer une description suffisamment fine.

Les candidats doivent faire preuve de leurs **capacités à la transposition didactique des savoirs, à réfléchir à l'acte d'enseigner**. Leur présentation du projet de la situation d'apprentissage doit montrer leurs capacités à se poser une série de questions d'ordre didactique et pédagogique : quels contenus sont privilégiés pour ce niveau et selon quel niveau de complexité, quelles capacités visées, comment concevoir la situation d'apprentissage, quels documents retenir parmi ceux du corpus, quels outils sont nécessaires (utilisation du diaporama, recherches sur internet...) ? C'est à ces conditions que les candidats pourront proposer des pistes cohérentes pour leur projet pédagogique, sans tomber dans des formules irréalistes ou désincarnées, et en évitant d'utiliser et/ou de juxtaposer les éléments d'un vocabulaire qu'ils ne maîtrisent pas ou trop peu pour lui donner du sens.

Utilisation et maîtrise du numérique

Les candidats disposent, en salle de préparation, d'un ordinateur contenant le dossier de documents ainsi que les programmes d'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée professionnel. A l'aide des logiciels de bureautique, ils peuvent élaborer une restitution sous la forme d'un fichier de traitement de texte ou de présentation assistée par ordinateur. Les candidats peuvent importer des éléments du dossier vers le fichier de travail : ils sauvegardent ce fichier sur une clé USB du concours et l'utilisent ensuite sur l'ordinateur de la salle de commission munie d'un vidéoprojecteur.

L'exercice ne révèle pas de difficultés majeures dans l'utilisation de l'outil informatique, la très grande majorité des candidats ayant **une bonne maîtrise du traitement de texte ou du diaporama**. Il reste cependant pour beaucoup d'entre eux à mettre cette maîtrise de l'outil au service de leur présentation. Même si quelques candidats, toujours plus nombreux chaque session, utilisent la vidéoprojection au service de leur discours, trop souvent encore, l'usage du numérique se limite à la seule projection du plan de l'exposé scientifique et/ou du projet de leçon, incluant ou non les documents étudiés.

Plus particulièrement, la présence d'un document multimédia dans le corpus proposé ne suscite pas de véritable analyse fondée sur l'usage des films, des chansons ou des cartes animées en classe. Il ne s'agit pas seulement de « donner à voir ou à entendre », il faut surtout interroger le statut du document, ses atouts et ses limites, tant d'un point de vue scientifique que dans ses usages avec des élèves. Les questions épistémologiques du concours, *Acteurs et actrices...et Représenter l'espace*, offraient au demeurant un cadre de questionnement judicieux pour ce type de document. Très rares sont finalement les candidats qui ont investi ces pistes de réflexion cependant indispensables à un moment où les pratiques exploitent certes de plus en plus massivement ces types de documents mais en oubliant les démarches méthodiques d'analyse critique appliquées aux textes.

L'entretien

L'entretien de trente minutes fait pleinement partie de l'épreuve elle-même et constitue en ce sens un moment important auquel il convient de se préparer : elle permet au jury d'amener les candidats à apporter des précisions et à compléter leur argumentation relative aux contenus

scientifiques, didactiques et pédagogiques de leur exposé. Ils doivent donc exploiter avec dynamisme et efficacité ce moment en étant à l'écoute des interrogations de la commission, et ne pas hésiter à lui demander de préciser les questions qui leur sont posées. La commission peut aussi les engager à faire le lien entre la leçon proposée et l'enseignement moral et civique ou le français, à développer leur réflexion sur les valeurs qui portent l'exercice de l'enseignant, dont celles de la République, à inscrire la réflexion dans le cadre de l'exercice du fonctionnaire du service public d'éducation.

Les reprises permettent généralement des échanges fructueux, fondés sur une écoute attentive des candidats et de réelles tentatives de réponse, indépendamment de leurs éventuelles lacunes scientifiques ou de leurs tâtonnements didactiques. Elles invitent les candidats à consolider toutes les dimensions de leur exposé. Mais le jury a aussi pu déplorer quelques maladresses : les candidats doivent notamment conserver une posture de neutralité attendue d'un futur enseignant, en évitant par exemple de demander si la réponse qu'il a formulée convient, de porter un jugement sur le questionnement de la commission, ou encore de manifester agacement ou désinvolture. Le métier auquel se destinent les candidats est exigeant, demande une faculté d'adaptation permanente qu'il s'agit également d'éprouver le jour des épreuves orales d'admission. L'entretien est en effet un moment privilégié pour apprécier la posture des candidats : un ton posé, une attitude résolument tournée vers l'échange, une capacité à écouter et infléchir ses affirmations si besoin et à proposer de nouvelles pistes de réflexion, sont autant d'indicateurs des compétences attendues d'un futur professeur.

2. EXEMPLES DE SUJETS

a) Exemple de sujet d'histoire

L'idéal républicain, évolutions et permanences

- Vous préciserez les enjeux du sujet.
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser.
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

- Document 1** X. Robert, *Plus de partis. Vive la France !*, par Robert X. (membre de la vraie Société du Travail), Paris, Chez toutes les librairies, publié le 15 juillet 1871.
- Document 2** Extrait de Ferdinand Buisson, *Rapport fait au nom de la commission du suffrage universel, sur la proposition de loi de M. Dussaussoy tendant à accorder aux femmes le droit de vote dans les élections aux Conseils municipaux, aux Conseils d'arrondissement et aux Conseils généraux*, 1909.
- Document 3** Extrait de Jean Zay, *Souvenirs et solitude*, Belin, Paris, 2010, pp. 449-452.
- Document 4** Extrait du *Programme du Conseil national de la Résistance* publié par le journal Libération-Sud, n°46, mai 1944.
- Document 5** Extrait de *Les Actualités françaises*, 16 février 1945.
- Document 6** *Vas-y Léon*, chanson écrite, composée et interprétée par Gaston Montéhus, 1936.
- Document 7** Poster réalisé par la classe de 1^{ère} professionnelle SPVL –Services de proximité, vie locale- du lycée des métiers François Camel de Saint-Girons à l'occasion d'un concours d'éloquence dont le sujet était la République (photographie : 11 janvier 2015, place de la Nation - Stéphane Mahé pour l'agence Reuters)

Document 1

Le texte est écrit un peu plus d'un mois après la fin de la Commune de Paris, réprimée dans le sang par les troupes versaillaises.

« N'est-il pas écrit que toute maison divisée se renverse sur elle-même ? Les Français l'oublient complètement, cette vérité que toutes les histoires confirment. Prêtez l'oreille aux conversations des riches et à celles des pauvres, à celles des bourgeois et à celles des ouvriers ; ils appartiennent tous à un parti ou à une nuance quelconque. L'un, le plus avancé selon lui, adopte les idées de la Commune ; le second est républicain démocrate socialiste ; le troisième, républicain démocrate seulement ; le quatrième, républicain modéré ; le cinquième est monarchiste, constitutionnel ou orléaniste ; le sixième est monarchiste pur ou légitimiste ; le septième est pour un chef absolu, puisant sa force dans le suffrage universel ou impérialiste.

Et ne croyez pas que deux communeux s'entendent ; que deux républicains rouges ou deux républicains modérés soient du même avis ; que deux orléanistes soient complètement d'accord ; qu'il y ait entente sérieuse entre deux impérialistes !

Non ! Dans la Commune, celui-ci est pour Félix Pyat, cet autre pour Delescluze. Dans la République socialiste, l'un est pour Louis Blanc, l'autre pour *l'Internationale* ; un troisième pour Cabet. La République démocratique a toutes sortes de nuances, depuis celle de Gambetta jusqu'à celle de *l'Avenir* ou de tel autre journal. La République modérée a également ses nuances et ses divisions : l'une est libérale, l'autre autoritaire. Les orléanistes se rallient les uns autour du comte de Paris, ce sont les purs ; les autres, les politiques, se rangent autour des ducs d'Aumale et de Joinville. Parmi les légitimistes, il y a les légitimistes libéraux et les légitimistes purs sang ; les légitimistes catholiques ultramontains et les légitimistes gallicans. Il y a surtout ceux qui ne veulent rien faire sans fusion, et ceux qui la repoussent avec horreur. Les bonapartistes eux-mêmes, naguère si étroitement unis, se divisent. Les uns veulent le retour de Napoléon III ; les autres se contentent d'une régence. Une minorité met en avant le prince Napoléon. *Tot capita, tot sensus* ; autant d'hommes, autant de partis.

Eh bien ! de bonne foi, pouvons-nous rester ainsi divisés, ainsi désunis ? Devant les inexprimables malheurs de la patrie, est-ce que quelqu'un ne va pas crier enfin d'une voix retentissante : *Vive la France !* Ne verrons-nous pas tous enfin que notre salut est de nous dire comme Béranger :

Je suis Français, mon pays avant tout !

La France n'a-t-elle pas assez souffert, assez pleuré, assez perdu ? N'a-t-elle pas été assez battue, pillée, déshonorée, ravagée ? Nos pertes se chiffrent par des milliards. Nous avons perdu trois départements et une année entière de travail. Or, une année de travail chez nous représente plus de vingt milliards.

Au lieu de continuer à nous diviser et à nous subdiviser jusqu'à l'infini, est-ce que nous n'allons pas enfin nous réunir dans une pensée commune : celle du travail ? On a beaucoup ri de cette réponse qui fut autrefois faite par un ouvrier. On lui demandait s'il était royaliste ou bonapartiste. Il répondit avec simplicité : *Je suis ébéniste.*

Certes, je ne demanderais pas à chacun de mettre de côté son opinion politique et de se renfermer dans son travail. Je sais que l'homme ne vit pas seulement de son état et de son pain, mais qu'il vit aussi de sa religion, de sa conscience, de ses opinions. Je ne demanderai donc pas à chacun d'être simplement ébéniste ou tailleur, ouvrier ou commerçant, professeur ou homme de lettres.

Mais il est un cri que je me permets de jeter à toute la France, et je voudrais que ma voix eût la force du tonnerre pour être entendue. Ce cri, c'est celui-ci : *Soyons Français ! La France avant tout !!!* »

Document 2

Toute la question est donc de savoir s'il y aurait péril ou inconvénient à généraliser la formule. Pourquoi ne pas faire participer aux élections communales, par exemple, toutes les femmes comme tous les hommes qu'intéressent les affaires de la commune, c'est-à-dire, étant donné notre régime électoral, toutes celles et tous ceux qui l'habitent ?

En vain répondrait-on que les divers droits concédés aux femmes que nous énumérons tout à l'heure se justifiaient par leur spécialité même, qu'ils devaient leur être reconnus parce que, dans chacun de ces domaines spéciaux, chacune d'elles a une compétence indiscutable en même temps que des intérêts propres à sauvegarder.

S'appuyer sur cette considération, ce serait oublier l'essence même du suffrage universel. Il consiste précisément à admettre comme ayant droit au vote, c'est-à-dire comme ayant intérêt à voter et compétence pour voter, non plus telle catégorie de citoyens déterminée par le cens, mais la totalité des citoyens majeurs. Fiction, soit. Pure convention, d'accord. Mais c'est l'âme du régime. La démocratie se reconnaît à ce signe, qu'elle considère le droit au suffrage comme un droit naturel dépendant de la personne humaine et indépendant des circonstances, matérielles et morales, économiques ou sociales, où celle-ci peut se trouver.

D'où une observation qui s'impose aussitôt à l'esprit même le plus prévenu. Si l'Angleterre, où le droit de vote est subordonné à des conditions assez compliquées de possession ou d'occupation de certains immeubles, a pu néanmoins l'étendre aux femmes, même à celles qui remplissent imparfaitement ces conditions, comment pourrait-on le leur contester dans un pays qui n'y a mis aucune condition, par ce qu'il ne met aucune limitation au droit pur et simple de la personne humaine ?

Sans rouvrir un débat académique dont l'intérêt est épuisé, essayons de relever consciencieusement les objections que font à la reconnaissance du droit de la femme les partisans du statu quo, c'est-à-dire ceux qui jugent nécessaire de la mettre par la loi à l'état d'infériorité par rapport à l'homme. Car, on ne saurait trop le rappeler, il ne s'agit pas d'autre chose que de savoir si l'on doit lever ou maintenir la convention légale d'après laquelle la femme en tant que femme sera considérée a priori comme totalement ou partiellement incapable.

Vaut-il la peine de répéter ici la remarque préjudicielle que faisait si justement Stuart Mill, et qui est plus forte encore sous le régime de la loi française ?

Dans la législation des peuples civilisés, la présomption a priori, disait le grand penseur anglais, est en faveur de la liberté et de l'égalité des personnes.

Ce serait donc à ceux qui refusent aux femmes la liberté et l'égalité, c'est-à-dire à ceux qui retirent le droit commun à une moitié des êtres humains, que devrait incomber le fardeau de la preuve. En pareil cas, c'est l'exception qui a besoin d'être justifiée et non pas la règle générale.

N'insistons que pour mémoire sur ce renversement des rôles et arrivons à l'examen des objections. Elles peuvent, pour la commodité de la discussion, se grouper sous quatre chefs : Objections d'ordre physiologique :

Objections d'ordre intellectuel ;

Objections d'ordre moral ;

Objections d'ordre politique.

Quelques mots seulement sur chacun de ces groupes. (...)

Objections politiques.

Elles sont particulières à la France et au moment présent. Elles se résument dans les appréhensions suivantes : donner le suffrage aux femmes dans la commune ou dans l'État, c'est jeter dans la balance électorale un poids énorme qui se portera du côté de la réaction. On ne prétend pas que la femme soit par essence conservatrice et routinière. Mais jusqu'à présent en France, elle est restée sous l'influence, pour ne pas dire sous la domination du clergé. C'est là même la grande différence entre les pays anglo-saxons et le nôtre. La femme scandinave, anglaise, australienne, américaine est protestante ; et le protestantisme, par la multiplicité même de ses sectes et par le caractère de ses pasteurs, honorables pères de famille qui ne prétendent pas au prestige sacerdotal, habitue les fidèles à l'indépendance pour eux-mêmes et à la tolérance pour autrui. Chez nous, l'accès en masse des femmes au scrutin serait le signal d'un immense effort des prêtres pour reconquérir d'un seul coup tout le terrain perdu depuis trente ans. Avec les incomparables moyens de persuasion, de pression et d'intimidation dont l'Église catholique sait user — elle l'a prouvé — c'est elle qui ferait les élections. Et ce serait peut-être pour la République une crise plus grave que toutes celles dont elle est sortie victorieuse.

Qu'il y ait une part de vérité dans ces craintes, qu'elles eussent été fondées il y a vingt ou trente ans, nous ne le nierons pas. Il reste encore des parties de la France où il ne serait pas impossible que le phénomène redouté se produisît encore comme survivance ou comme accident.

Mais d'abord on se trompe lourdement si l'on se représente la femme française d'aujourd'hui ou de demain comme reproduisant simplement le type qui fut longtemps traditionnel. Nous ne sommes plus au temps où cinquante pour cent des femmes ne savaient pas lire. Si faible qu'on suppose l'influence de l'école laïque, il faut pourtant convenir qu'elle a d'abord rendu très rare le cas si fréquent autrefois de la femme totalement ignorante, étrangère à la vie du pays, crédule à tous les bruits, incapable de tout jugement propre.

Et puis, par là même, l'école laïque a répandu bien des habitudes nouvelles : on s'est accoutumé à la formule : le curé à l'église, l'instituteur à l'école, le maire à la mairie. La distinction des pouvoirs s'est faite dans les esprits. Les femmes elles-mêmes aujourd'hui sont bien plus près qu'on ne le croit de l'état d'esprit qui fut celui des paysans au Seize-Mai à l'égard du gouvernement des curés, là même où l'on avait compté sur la dévolution des populations catholiques.

Ne voyons-nous pas dans une autre partie du public, dans les familles plus aisées, l'extension et le grand succès moral des lycées de filles produire des résultats peut-être encore plus considérables ? On aurait donc tort de croire qu'il n'y a rien de changé en France dans la mentalité féminine.

D'ailleurs il en serait du métier d'électrice comme de tous les autres : c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Appelée à se prononcer, à avoir un avis sur tel programme politique ou municipal, à juger les personnes après les idées, à prendre la responsabilité d'une opinion et d'un choix, la femme fera le nécessaire pour se renseigner, s'instruire, se décider en connaissance de cause. Peut-on lui reprocher de n'avoir pas d'avis aujourd'hui ? C'est ce qu'on a voulu. Il n'y a qu'un homme qui se préoccupe de ce qu'elle pense, qui s'efforce de la faire penser à sa manière, qui prend la peine de l'instruire, de la guider, de l'inspirer : c'est le curé. Quoi d'étonnant qu'elle ait écouté la seule voix qu'elle ait entendue ?

Le jour où elle sera quelqu'un dans la cité, le jour où son suffrage comptera, on songera vite à elle. Et, comme le suffrage universel des hommes a fait sentir la nécessité d'instruire l'électeur, celui des femmes fera entreprendre aussitôt l'éducation de l'électrice.

Document 3

5 mai ¹¹

Le gouvernement de 1939 avait été invité par l'opinion républicaine à fêter le cent cinquantième anniversaire de la Révolution française. Malgré les obstacles dressés par les circonstances, cette commémoration, confiée aux soins du ministère de l'Éducation nationale, prit une envergure que trop de soucis extérieurs dissimulèrent cependant à l'attention publique. (...)

La préparation de cet anniversaire n'alla pas sans quelques difficultés. Embarras de principe d'abord. Avant-guerre, dans les milieux politiques, presque personne n'osait se déclarer contre la République. Mais on discuta de l'opportunité, de la dépense, du programme choisi. La droite fit obstruction par ses lenteurs parlementaires ; la presse, par son silence concerté. L'extrême-gauche, au contraire, critiquait le gouvernement, qu'elle accusait de manquer d'empressement. Certains, comme le président du Sénat, M. Jeanneney, bien qu'ils fussent fidèles au culte révolutionnaire, étaient hostiles à des anniversaires abusifs ; ils admettaient les centenaires et les millénaires, non les "cent cinquantièmes". Par contre, Édouard Herriot, président de la Chambre, accepta avec joie la présidence du comité d'organisation. Nul ne connaissait comme lui l'histoire de la Révolution : les réunions du comité devenaient régulièrement la conférence éblouissante qu'on attendait de sa culture. Il eut souhaité qu'on fêtât plus le 4 août que le 14 juillet. (...)

Embarras financiers ensuite : le ministère des Finances se fit tirer l'oreille pour accorder un crédit de quinze millions. À la Chambre, un député de l'opposition proposa hypocritement que cette somme fût plutôt employée à construire "quelques avions". Hélas ! ce n'était pas l'argent qui avait manqué à notre aviation : on ne lui avait pas lésiné les milliards... Et, dans l'esprit même de l'union nationale devant le danger, un hommage était opportun à cette Révolution française, dont l'œuvre symbolisait tout ce qui allait être menacé sur nos frontières. Au surplus, une grande partie de la somme était destinée, non à des réjouissances, mais à des publications historiques et à une exposition aux Archives.

Le 5 mai, nous nous rassemblâmes à Versailles, autour du président de la République et du corps diplomatique, sur l'emplacement même de cet Hôtel des Menus Plaisirs où, cent cinquante ans plus tôt, les trois ordres de France s'étaient réunis pour acclamer, après s'être rapprochés, la libération de la patrie et la collaboration pacifique des peuples. Un décor ingénieux avait dissimulé sous les tribunes et les drapeaux, les tentures et les fleurs, les modestes ateliers qui occupaient ces lieux historiques. De là, nous nous rendîmes à la Galerie des Glaces, afin d'entendre un des plus beaux discours d'Édouard Herriot.

Quelques semaines plus tard, une soirée officielle eut lieu au Théâtre de Chaillot. On lui reprocha d'avoir été compassée. En réalité, il y eut, pour clore les discours et le programme artistique de circonstance, une exécution intégrale de l'orchestration de la *Marseillaise* de François-Joseph Gossec, cet élève de Rameau, musicien officiel mais oublié de la Révolution, page échevelée et magnifique qui, doublée d'une puissante mise en scène, constituait une véritable explosion d'enthousiasme lyrique et de couleurs.

La partie populaire de la commémoration avait été réservée au 14 juillet. Devant l'Hôtel de Ville de Paris, au pied d'une vaste estrade, des milliers d'enfants des écoles, agitant de petits mouchoirs colorés, formèrent un vivant drapeau tricolore, symbole de l'éternelle jeunesse révolutionnaire. Sur l'esplanade du palais de Chaillot fut tentée, pour la première fois en France, après la revue militaire des Champs-Élysées, une de ces manifestations publiques unissant la masse populaires

¹¹ 5 mai 1943. Lorsqu'il rédige ces pages, Jean Zay est emprisonné à Riom depuis 1940.

aux fastes officiels, comme on n'en avait jusque-là réussi que dans les démonstrations totalitaires à Munich ou à Rome. Il nous avait peut-être manqué dans le passé un cadre approprié : on s'aperçut que l'esplanade de Chaillot, avec l'immense développement des berges de la Seine et du Champ-de-Mars, en offrait un, incomparable. La décoration préparée par les Beaux-Arts, le gigantesque écusson de la "Marseillaise" qui ornait la façade du théâtre sur les bassins, furent jugés grandioses. Le président du Conseil et le président de la République prirent la parole. Par un tour de force de synchronisme radiophonique, on entendit en prise directe des voix éminentes venant des colonies, et même celle du commandant du *Normandie* à son bord, en mer. Malheureusement, le ciel nous trahit et une déplorable averse vint tout gâter, mettre en fuite le public, couvrir d'une champignonnière de parapluies les tribunes et compromettre ce qui eût été, sous un beau soleil, une démonstration digne de son objet.

Des réjouissances populaires dans les différents quartiers de Paris, des fêtes de la jeunesse, des manifestations subventionnées par l'État dans les principales villes de France - et qui s'accompagnèrent d'initiatives originales ou de curieuses expositions, comme à Grenoble et à Nantes -, des créations ou des reprises de circonstances dans les théâtres d'État, vinrent compléter la célébration du cent-cinquantième. Pour associer l'empire à la métropole, on avait convié les principaux chefs indigènes de nos colonies. Ils apparurent sous les éclatants costumes d'apparat de l'Afrique et de l'Asie. Pendant la réception qui fut offerte en leur honneur à l'Élysée, on les vit déambuler en ligne sur la grande pelouse, entourant le président de la République de leurs uniformes et de leurs robes multicolores : vivant tableau de la grandeur française. Seule, la dernière journée prévue ne put avoir lieu. C'était celle qui avait été réservée à l'armée et que le ministre de la Guerre eût célébrée le 20 septembre à Valmy. Quand la date en approcha, d'autres champs de bataille s'étaient ouverts, de nouvelles épreuves pour la République et ses soldats.

Document 4

II - MESURES À APPLIQUER DÈS LA LIBÉRATION DU TERRITOIRE

Unis quant au but à atteindre, unis quant aux moyens à mettre en œuvre pour atteindre ce but qui est la libération rapide du territoire, les représentants des mouvements, groupements, partis ou tendances politiques groupés au sein du CNR proclament qu'ils sont décidés à rester unis après la libération :

1) Afin d'établir le gouvernement provisoire de la République formé par le Général de Gaulle pour défendre l'indépendance politique et économique de la nation, rétablir la France dans sa puissance, dans sa grandeur et dans sa mission universelle ;

2) Afin de veiller au châtement des traîtres et à l'éviction dans le domaine de l'administration et de la vie professionnelle de tous ceux qui auront pactisé avec l'ennemi ou qui se seront associés activement à la politique des gouvernements de collaboration ;

3) Afin d'exiger la confiscation des biens des traîtres et des trafiquants de marché noir, l'établissement d'un impôt progressif sur les bénéfices de guerre et plus généralement sur les gains réalisés au détriment du peuple et de la nation pendant la période d'occupation ainsi que la confiscation de tous les biens ennemis y compris les participations acquises depuis l'armistice par les gouvernements de l'axe et par leurs ressortissants, dans les entreprises françaises et coloniales de tout ordre, avec constitution de ces participations en patrimoine national inaliénable ;

4) Afin d'assurer :

- l'établissement de la démocratie la plus large en rendant la parole au peuple français par le rétablissement du suffrage universel ;

- la pleine liberté de pensée, de conscience et d'expression ;

- la liberté de la presse, son honneur et son indépendance à l'égard de l'Etat, des puissances d'argent et des influences étrangères ;

- la liberté d'association, de réunion et de manifestation ;

- l'inviolabilité du domicile et le secret de la correspondance ;

- le respect de la personne humaine ;

- l'égalité absolue de tous les citoyens devant la loi ;

5) Afin de promouvoir les réformes indispensables :

a) Sur le plan économique :

- l'instauration d'une véritable démocratie économique et sociale, impliquant l'éviction des grandes féodalités économiques et financières de la direction de l'économie ;

- une organisation rationnelle de l'économie assurant la subordination des intérêts particuliers à l'intérêt général et affranchie de la dictature professionnelle instaurée à l'image des Etats fascistes ;

- l'intensification de la production nationale selon les lignes d'un plan arrêté par l'État après consultation des représentants de tous les éléments de cette production ;
- le retour à la nation des grands moyens de production monopolisée, fruits du travail commun, des sources d'énergie, des richesses du sous-sol, des compagnies d'assurances et des grandes banques ;
- le développement et le soutien des coopératives de production, d'achats et de ventes, agricoles et artisanales ;
- le droit d'accès, dans le cadre de l'entreprise, aux fonctions de direction et d'administration, pour les ouvriers possédant les qualifications nécessaires, et la participation des travailleurs à la direction de l'économie.

b) Sur le plan social :

- le droit au travail et le droit au repos, notamment par le rétablissement et l'amélioration du régime contractuel du travail ;
- un rajustement important des salaires et la garantie d'un niveau de salaire et de traitement qui assure à chaque travailleur et à sa famille la sécurité, la dignité et la possibilité d'une vie pleinement humaine ;
- la garantie du pouvoir d'achat national pour une politique tendant à une stabilité de la monnaie ;
- la reconstitution, dans ses libertés traditionnelles, d'un syndicalisme indépendant, doté de larges pouvoirs dans l'organisation de la vie économique et sociale ;
- un plan complet de sécurité sociale, visant à assurer à tous les citoyens des moyens d'existence, dans tous les cas où ils sont incapables de se le procurer par le travail, avec gestion appartenant aux représentants des intéressés et de l'État ;
- la sécurité de l'emploi, la réglementation des conditions d'embauchage et de licenciement, le rétablissement des délégués d'atelier ;
- l'élévation et la sécurité du niveau de vie des travailleurs de la terre par une politique de prix agricoles rémunérateurs, améliorant et généralisant l'expérience de l'Office du blé, par une législation sociale accordant aux salariés agricoles les mêmes droits qu'aux salariés de l'industrie, par un système d'assurance contre les calamités agricoles, par l'établissement d'un juste statut du fermage et du métayage, par des facilités d'accession à la propriété pour les jeunes familles paysannes et par la réalisation d'un plan d'équipement rural ;
- une retraite permettant aux vieux travailleurs de finir dignement leurs jours ;
- le dédommagement des sinistrés et des allocations et pensions pour les victimes de la terreur fasciste.

c) Une extension des droits politiques, sociaux et économiques des populations indigènes et coloniales.

d) La possibilité effective pour tous les enfants français de bénéficier de l'instruction et d'accéder à la culture la plus développée, quelle que soit la situation de fortune de leurs parents, afin que les fonctions les plus hautes soient réellement accessibles à tous ceux qui auront les capacités requises pour les exercer et que soit ainsi promue une élite véritable, non de naissance mais de mérite, et constamment renouvelée par les apports populaires.

Ainsi sera fondée une République nouvelle qui balayera le régime de basse réaction instauré par Vichy et qui rendra aux institutions démocratiques et populaires l'efficacité que leur avaient fait perdre les entreprises de corruption et de trahison qui ont précédé la capitulation.

Ainsi sera rendue possible une démocratie qui unisse au contrôle effectif exercé par les élus du peuple la continuité de l'action gouvernementale.

L'union des représentants de la Résistance pour l'action dans le présent et dans l'avenir, dans l'intérêt supérieur de la patrie, doit être pour tous les Français un gage de confiance et un stimulant. Elle doit les inciter à éliminer tout esprit de particularisme, tout ferment de division qui pourrait freiner leur action et ne servir que l'ennemi.

En avant donc, dans l'union de tous les Français rassemblés autour du CFLN et de son président le général de Gaulle !

En avant pour le combat, en avant pour la victoire afin que VIVE LA FRANCE !

LE CONSEIL NATIONAL DE LA RÉSISTANCE

Document 5, les "Actualités françaises" du 16 février 1945

Document vidéo (à consulter dans le dossier numérique)

Document 6

C'est tout l'pays qui frémit d'impatience
C'est tout un peuple qui réclame du pain
Vas-y sans peur, tente ton expérience
Nous sommes là pour faire taire les coquins

Vas-y Léon
Défend ton ministère
Vas-y Léon
Faut qu'Marianne ait raison
Car Marianne est une meunière
Et les ailes de son moulin
Doivent tourner pour les prolétaires
Pour qu'les gueux ne crèvent plus de faim

C'qui faut Léon, c'est la paix dans le monde
Commençons donc à la faire chez nous
A bas l'canon, a bas l'canon qui gronde
Il faut qu'l'amour nous donne rendez-vous
Vas-y Léon
Défend ton ministère
Vas-y Léon
Faut qu'Marianne ait raison
Car Marianne est une meunière
Et les ailes de son moulin
Doivent tourner pour les prolétaires
Pour qu'le peuple ne manque plus de pain

C'qu'il faut Léon, secourir la vieillesse
Pas de médaille, mais du feu et du pain
Repos aux vieux, afin que la jeunesse
Puisse travailler, et n'plus tendre la main
Vas-y Léon
Défend ton ministère
Vas-y Léon
Faut qu'Marianne ait raison
Car Marianne est une meunière
Et les ailes de son moulin
Doivent tourner pour les prolétaires
Pour qu'les gueux ne crèvent plus de faim

C'qu'il faut Léon, montrer qu'la République
Ne peut pas vivre sans la liberté
Sans liberté, rien de démocratique
Sans liberté, pas de fraternité
Vas-y Léon

Défend ton ministère
Vas-y Léon
Faut qu'Marianne ait raison
Car Marianne est une meunière
Et les ailes de son moulin
Doivent tourner pour les prolétaires
Pour qu'le peuple ne manque plus de pain



"C'est en son nom que des millions de gens
ont battu le pavé un 11 janvier"

CONCOURS D'ÉLOQUENCE

"Venez écouter les orateurs et désignez celui qui
représentera le lycée au concours régional"

**Vendredi 22 décembre - salle de conférences -
13h30 - 14h00**

b) Exemples de sujet de géographie

Aménagement et développement durable en Guyane.

- Vous préciserez les enjeux du sujet.
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser.
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

- Document 1** Extrait de « comparateur de territoire Département de la Guyane (973) », Institut National de la statistique et des études économiques, publié le 12 décembre 2017, [En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1405599?geo=DEP-973>]
- Document 2** Infographie in Collectivité territoriale de Guyane, Guyane, l'essentiel, magazine de la Collectivité Territoriale de Guyane, Mai 2017, p.9
- Document 3** H Parmentier, carte in Patrick Blancodini, « Organisation et aménagement de l'espace guyanais », site Géoconfluences.ens-lyon.fr, 21 mars 2005, [En ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/geoconfluences/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/developpement-durable-approches-geographiques/corpus-documentaire/la-foret-guyanaise-francaise-entre-valorisation-et-protection>]
- Document 4** Photographie in « Littoral sous influence de l'Amazone, Mise en place à Cayenne de l'Observatoire de la dynamique côtière de Guyane », site du CNRS Guyane, [En ligne : <http://www.guyane.cnrs.fr/spip.php?breve53>].
- Document 5** H.Abdelkhalek, E.Denis, N. Sadok « La mine de la discorde, » JT de 20h, France 2, 25 octobre 2017.
- Document 6** Extrait de Galochet **Marc**, Morel **Valérie**, « La biodiversité dans l'aménagement du territoire en Guyane française », *Vertigo - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Vol. 15 n° 1, mai 2015, mis en ligne le 20 mai 2015, consulté le 21 janvier 2018, accessible à <http://journals.openedition.org/vertigo/16069#tocto2n8>
- Document 7** Evaluation intermédiaire de séquence, version réécrite, Louisa, Terminale ASSP, Romainville, 2015

Document 1

Population	Guyane (973)
Population en 2014	252 338
Densité de la population (nombre d'habitants au km ²) en 2014	3,0
Superficie (en km ²)	83 533,9
Variation de la population : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	2,4
<i>dont variation due au solde naturel : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	2,4
<i>dont variation due au solde apparent des entrées sorties : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %</i>	0,0
Nombre de ménages en 2014	72 400
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2016</i>	
Naissances domiciliées en 2016	7 270
Décès domiciliés en 2016	901
<i>Source : Insee, état civil en géographie au 01/01/2017</i>	

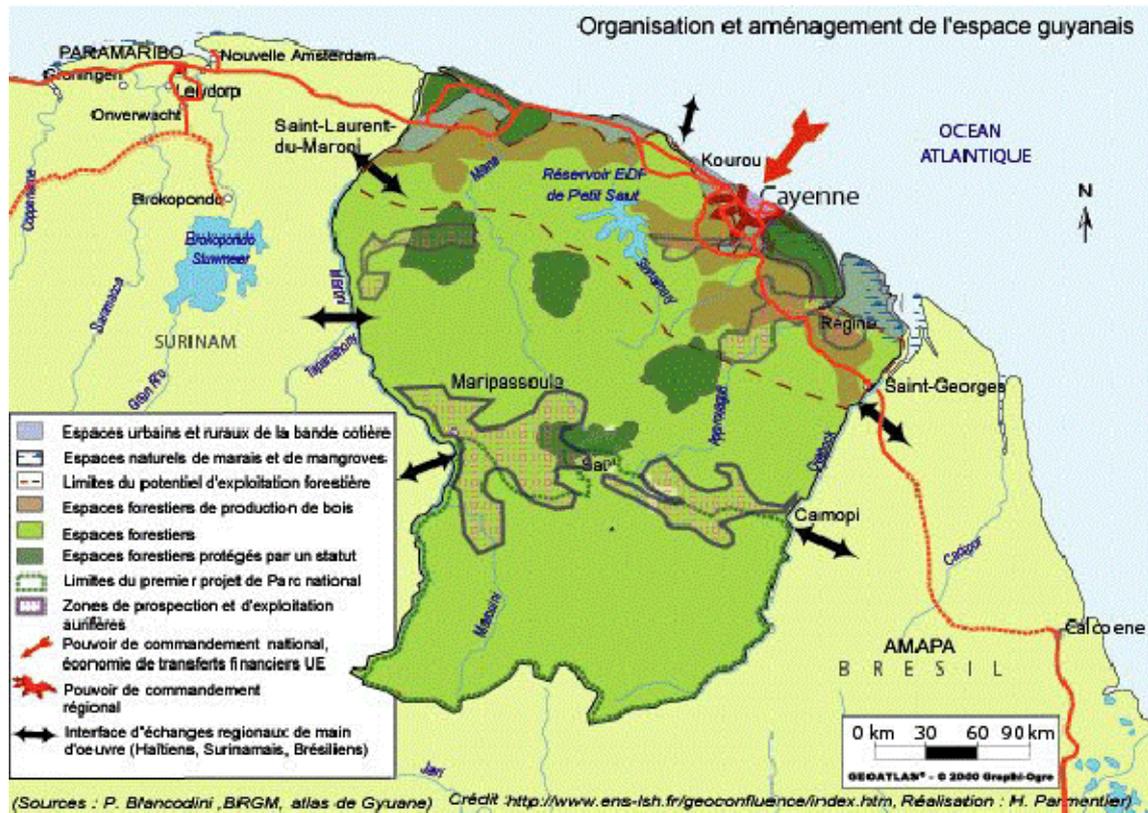
Emploi - Chômage	Guyane (973)
Emploi total (salarié et non salarié) au lieu de travail en 2014	65 115
<i>dont part de l'emploi salarié au lieu de travail en 2014, en %</i>	83,9
Variation de l'emploi total au lieu de travail : taux annuel moyen entre 2009 et 2014, en %	1,9
Taux d'activité des 15 à 64 ans en 2014	62,4
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2014	34,0
<i>Sources : Insee, RP2009 et RP2014 exploitations principales en géographie au 01/01/2015</i>	

Établissements	Guyane (973)
Nombre d'établissements actifs au 31 décembre 2015	17 537
Part de l'agriculture, en %	5,0
Part de l'industrie, en %	8,5
Part de la construction, en %	14,5
Part du commerce, transports et services divers, en %	61,6
<i>dont commerce et réparation automobile, en %</i>	17,5
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	10,5
Part des établissements de 1 à 9 salariés, en %	20,1
Part des établissements de 10 salariés ou plus, en %	5,5
Champ : ensemble des activités	
<i>Source : Insee, CLAP (connaissance locale de l'appareil productif) en géographie au 01/01/2015</i>	

Document 2



Document 3



Document 4



Mangrove en érosion devant Cayenne, photo DR/GDR LiGA

Document 5

Document vidéo (à consulter dans le dossier numérique)

0'12 - 2'20

Document 6

[...] Un contraste territorial important existe entre la Guyane de l'intérieur (la forêt) et celle de l'extérieur (le littoral) générant des réalités contingentes et conflictuelles. L'intérieur est un espace forestier protégé pour sa biodiversité, très faiblement habité et offrant une immense réserve foncière, qui s'oppose à l'extérieur très peuplé, accueillant la quasi-totalité de la population (concentrée principalement dans les agglomérations de Cayenne, Saint-Laurent du Maroni et Kourou), et soumis à une forte croissance démographique nécessitant non seulement la construction de logements et de lotissements, mais aussi un développement des espaces agricoles gagnés sur les marges forestières. Dans ces conditions, comment articuler, concilier et imbriquer la protection de la biodiversité et les politiques de développement territorial en Guyane?

Depuis le début des années 1990, la biodiversité n'a cessé d'être au cœur d'enjeux scientifiques, sociétaux et territoriaux en Guyane, comme l'évoque l'ouvrage *Comment gérer la biodiversité : quelle stratégie pour la Guyane?* (1998), coordonné par Marie Fleury et Odile Poncy, en développant une réflexion sur les grands enjeux de la biodiversité pour ce territoire. Depuis, on assiste à un renouvellement du questionnement sur la biodiversité en Guyane de la part de nombreux acteurs territoriaux qui l'intègrent dans leur discours politique, signe d'une certaine forme d'appropriation, et qui l'utilisent comme levier de développement territorial.

Biodiversité et développement en Guyane, visions antagonistes ou complémentaires?

La valeur de biodiversité du territoire guyanais repose sur un rapport direct et concret à la nature défini par quelques scientifiques spécialistes, souvent naturalistes, les services déconcentrés de l'État, garants des orientations politiques nationales, et les associations de la nature qui mènent des combats emblématiques, laissant ainsi peu de place aux Guyanais pour exprimer leur propre conception de la biodiversité. Dans ces conditions, comment la société guyanaise, dans la diversité de ses individus et de ses communautés, peut-elle inventer et s'approprier une biodiversité aménagée adaptée à ses spécificités territoriales, si elle ne possède pas une connaissance et une compréhension partagées de cette nature sur laquelle elle construit son développement ? Il en ressort une approche duale et ambivalente de la biodiversité en Guyane où s'affronte une pensée écologiste protégeant la biodiversité et une pensée utilitariste considérant la diversité biologique comme un moyen, une ressource au service de la société. La biodiversité représente globalement une image positive et un enjeu pour la population métropolitaine résidant en Guyane, plus sensibilisée à la protection de la biodiversité que la population locale, qui la considère comme une ressource exploitable. Elle revendique d'ailleurs le droit à disposer de ses ressources naturelles et surtout un droit à un développement endogène reposant sur l'exploitation de certaines ressources. La gestion par l'État de la biodiversité est souvent vécue comme une limite au développement. Si les populations « autochtones » ont souvent été mises à l'écart de cette réflexion, allant à l'encontre même des « droits des peuples autochtones », aujourd'hui cet isolement commence à prendre fin par la reconnaissance des savoirs et de la culture de ces peuples autochtones pouvant participer à de nouvelles voies de gestion et de développement (UNESCO, 2003) [...].

Sur les côtes du pays : "Kergelen" dans les photos 1 et 2 et "Languedoc Roussillon" dans la vidéos des informations, les familles mais aussi beaucoup de retraités s'installent depuis les années 1950-1960. C'est ce qu'on appelle l'urbanisation très rapide des plages et du littoral qui entoure la France (Le littoral qui est plus grand et plus large que la plage). Les conséquences sont des pollutions et surtout des maisons partout. L'État intervient pour faire des aménagements. Les mairies aussi pour que ça se passe bien : routes pour aller sur les plages et dans les villes, centrales pour purer l'eau, aussi faire partir ce qui s'installe ou voudrait s'installer trop près de la mer. L'État protège la nature en danger et que les touristes et les agriculteurs peuvent s'y rendre mais parfois c'est compliqué. Le conservatoire du littoral (depuis 1975) qui appartient à l'état français Il achète par exemple des terrains comme à "Kergelen" pour remettre en nature. Les scientifiques peuvent aller étudié, ils trouvent bien le rôle des équipes du conservatoire payé par l'État. Les gens de la maison qui sont parties ne trouvent pas bien le rôle des équipes du conservatoire payé par l'état. Les gens de la maison qui sont parties ne trouvent pas bien le travail du conservatoire. Les touristes eux, plutôt bien. Des associations participes. dès fois il y a des forts conflits : habitants, mairies, scientifique, État, touristes... Et en plus, il y a le développement durable de la nature à surveiller...

3. L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

Modalités de l'épreuve

Comme pour la précédente, sont prévues deux heures trente minutes de préparation de l'épreuve à partir d'un dossier. . L'épreuve orale elle-même dure une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). L'épreuve s'appuie sur un corpus de deux ou trois documents que les candidats doivent présenter, dans lequel ils sélectionnent un document dont ils feront le commentaire scientifique, avant de proposer une exploitation pédagogique de ce même document, pour la classe et le niveau de leur choix.

L'épreuve à partir d'un dossier porte ainsi sur la capacité de lecture et d'analyse critique des documents fournis dans la perspective d'un exercice professionnel. Lors de la **présentation du corpus documentaire**, les candidats doivent s'attacher à souligner, par la mise en rapport des documents, la cohérence du dossier puis à dégager une thématique et une problématique en lien avec les programmes d'enseignement de baccalauréat professionnel, de CAP ou de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel. Le **commentaire d'un seul document**, qu'il appartient aux candidats de retenir, vise à en éclairer les enjeux scientifiques et didactiques, à en expliciter les éléments essentiels en rapport avec la thématique du dossier. **L'exploitation pédagogique** de ce document doit permettre son insertion dans une séquence, une séance d'enseignement ou tout autre moment d'apprentissage : il s'agit de proposer une utilisation didactique du document, d'imaginer les grands axes d'une situation d'apprentissage ainsi que les outils mis à la disposition des élèves.

Dans l'ensemble, les modalités de l'épreuve sont connues et suivies par des candidats qui organisent leur prestation en conséquence. Les exposés sont, majoritairement, développés en vingt à vingt-cinq minutes. Lors de la session 2018 les candidats ont été plus attentifs à ne pas négliger le traitement de la partie pédagogique, lui accordant plus souvent que les années passées un temps satisfaisant, aussi bien pour sa préparation que pour sa présentation. Il s'agit d'une condition nécessaire de cette épreuve résolument tournée vers la projection des usages pédagogiques du document d'histoire ou de géographie en classe.

Le corpus documentaire

Cette épreuve s'appuie sur un ensemble de deux ou trois documents. Dans la première partie consacrée à la présentation des documents, le jury n'attend pas une simple lecture de leur liste sur la page de garde mais se montre attentif à la capacité des candidats à prendre de la hauteur - réflexive et critique - pour identifier une thématique en lien à la fois avec les questions proposées au concours et avec les programmes d'enseignement de lycée professionnel (y compris de 3^e préparatoire à l'enseignement professionnel). Cette thématique permet de montrer la **cohérence du corpus**, pour dégager, par une mise en relation, une confrontation et une mise à distance des documents, ses principales lignes de forces et la logique de sa construction. Cela suppose **une lecture attentive et critique des sources** afin d'identifier la nature exacte de chaque document, la date de sa parution, le contexte de sa réalisation, le statut de l'auteur et les intentions de communication de ce dernier. Les attendus de cette partie de l'épreuve ne sont pas ni suffisamment maîtrisés ni suffisamment investis par une grande partie des candidats.

Ce temps de réflexion et d'interrogation des sources est nécessaire pour **formuler une problématique qui oriente l'analyse et donne sens à l'exposé**. Bien que cette étape soit fondamentale, le jury constate que celle-ci est souvent omise ou qu'elle demeure artificielle parce que raccrochée à une thématique trop générale ou approximative par rapport au corpus proposé. Elle permet au futur professeur de montrer sa capacité à hiérarchiser, à opérer des choix parmi les contenus, à placer l'un des documents dans la double perspective de son analyse scientifique et didactique. Le jury apprécie que **le choix du document** soit expliqué et justifié par les candidats.

Le commentaire scientifique du document choisi par les candidats

Rappelons que le commentaire d'un document n'est possible que si les connaissances scientifiques sont maîtrisées, les notions et concepts intégrés, les repères historiques et spatiaux assurés, ces derniers éléments étant exigés des élèves eux-mêmes. Il n'est pas acceptable que quelques candidats soient en peine de proposer une approche claire des concepts tels que « mondialisation », « développement durable », « laïcité », « république » ou « démocratie » ou de préciser la date de la prise de la Bastille ou celles des expéditions du XVIII^e siècle. Le jury évalue les capacités des candidats à mobiliser des connaissances scientifiques, épistémologiques et historiographiques, choisies à bon escient. Il ne s'agit pas de faire preuve d'encyclopédisme ou de plaquer un exposé général sur l'une des questions inscrite au concours.

Le document est au centre de la réflexion scientifique menée par les candidats et on attend **un commentaire organisé et structuré autour d'une problématique** qui hiérarchise le discours, interroge le document, le mette en perspective dans un (ou des) contexte(s), interroge la source avec la distance requise. Ces compétences attendues sont indispensables à un enseignement de qualité.

Beaucoup de commentaires scientifiques du document restent lacunaires. Si quelques candidats mettent d'emblée en avant le statut du document (témoignage, œuvre fictionnelle, carte, article de presse, page web...) et les précautions à prendre pour une exploitation pédagogique en classe, peu opèrent réellement **une critique externe** dans leur commentaire scientifique. Le document devient alors prétexte à un exposé de connaissances générales parfois sans lien avec la problématique posée, faute d'une maîtrise suffisante de la technique du commentaire de document.

Le choix du document se fait souvent « par défaut », sans véritable réflexion sur les connaissances à mobiliser pour son analyse et son exploitation en classe. Les bonnes analyses ne se contentent pas de rattacher le document aux programmes mais elles identifient en quoi son examen enrichit l'approche d'un sujet d'étude.

Le jury remarque qu'en géographie comme en histoire, **les textes semblent préférés** parce que paraissant plus « accessibles » ou encore source d'informations auxquelles les candidats peuvent se rattacher. Cette attirance pour le texte n'aboutit pas toujours à de bonnes prestations : c'est plus souvent le risque d'une simple paraphrase, d'une ambition limitée au prélèvement d'informations, sans dimension critique et sans apport de connaissances scientifiques susceptibles d'étayer le commentaire, de lui donner la profondeur historique ou géographique nécessaire. En géographie, **la lecture de cartes** paraît trop peu familière aux candidats qui oublient que, comme toute image, la carte est un outil de communication, un langage avec ses règles et ses signes qu'il importe de connaître. Elle ne saurait être considérée comme plus objective par essence. La carte

n'est pas la réalité qu'elle prétend représenter mais une interprétation de cette réalité. Elle est porteuse d'un message qui mérite également une approche critique. À cette fin, l'attention des candidats se portera utilement sur la pertinence de l'échelle choisie, sur la source des données et leur date, sur l'auteur et ses intentions, sur les destinataires visés, sur les figurés retenus et l'organisation de la légende, sans omettre de mettre en évidence les caractéristiques d'une organisation spatiale... Sans cette démarche, le raisonnement géographique, comme la réflexion didactique, ne peuvent se mettre en place de manière efficace.

On ne peut qu'engager les candidats à consulter des ouvrages qui exposent la démarche et la technique du commentaire scientifique de document en histoire comme en géographie.

L'exploitation pédagogique du document commenté

Cette partie de l'épreuve est avant tout **centrée sur l'élève et les apprentissages que le document permet en termes de connaissances et de compétences**. L'exploitation pédagogique du document s'inscrit dans une séquence et dans une séance d'enseignement dont les grandes lignes sont brossées. Cela suppose **une connaissance des programmes d'enseignement du lycée professionnel**, une lecture suffisamment familière pour opérer un choix pertinent du niveau dans lequel s'ancre la réflexion didactique. Trop de candidats donnent l'impression d'avoir découvert les programmes en salle de préparation : ils se révèlent alors incapables de justifier leurs choix, de faire la distinction par exemple entre le sujet d'étude, qui est essentiel, et la situation, qui éclaire ou illustre certains de ses aspects. Les orientations et mots-clés des programmes sont également précieux pour guider les candidats dans le choix des objectifs d'apprentissage dont le document devient support.

Ce moment de l'exposé privilégie **une situation de réflexion didactique** qui se situe en amont de la mise en œuvre au sein de la classe. Il s'agit d'établir des objectifs clairs et réalistes qui doivent guider les apprentissages des élèves, afin de construire des notions, des repères, de développer des compétences. C'est cette réflexion qu'il leur appartient au candidat de partager avec le jury : *quel document choisir pour les élèves d'un niveau donné ? quels apprentissages faut-il développer ? quelles compétences ou capacités faut-il construire ? quelles notions faut-il mobiliser ? quels repères faut-il faire acquérir ? quels types d'acteurs faut-il connaître ? que devront retenir les élèves ? comment peut-on les mettre en activité ? comment prendre en compte la diversité des élèves ? comment vérifier qu'ils ont compris ?...* Autant de questions que chaque enseignant se pose dans sa phase de préparation de cours. Le jury constate que **cette partie de l'épreuve est souvent présentée de manière brève et stéréotypée** par des candidats qui dressent un inventaire exhaustif des capacités inscrites au programme suivi d'une liste d'activités juxtaposées (collecte des connaissances préalables, lecture orale dans la classe, présentation du document, réponse aux questions, synthèse ...) souvent déconnectées des enjeux didactiques portés par le document lui-même.

Ce constat n'est pas anodin : il découle de l'absence d'une réflexion didactique sur l'intérêt, les forces et limites du document. Si ce dernier est long et complexe dans sa lecture pour des candidats à un concours de recrutement, comment espérer pouvoir l'utiliser de façon pertinente et efficiente en classe ? Dans ce domaine également, le jury attend des candidats qu'ils justifient leurs choix, y compris celui de proposer des « coupes » éventuelles du document ou de lui associer un autre support. De la même façon, **certaines propositions de démarches pédagogiques doivent faire l'objet d'une interrogation sur leur pertinence**. Mettre les élèves en groupe n'est ni une fin en soi ni un moyen de résorber l'hétérogénéité scolaire ; c'est une modalité de travail dont il appartient de montrer l'intérêt par rapport à une situation

d'enseignement–apprentissage ou par rapport à un objectif que l'on s'est fixé. De manière générale, les différentes modalités pédagogiques envisagées doivent répondre à des intentions réfléchies, objectivement et simplement (en particulier quand sont évoquées la différenciation pédagogique, la collaboration ou la coopération).

Le jury regrette que les usages du numérique ne soient que trop rarement envisagés, les pistes proposées se centrant systématiquement sur la recherche documentaire ou la localisation de lieux.

Peu de candidats présentent au jury une mise en forme de leur propos ou de leur projet sous forme de plan, de schéma ou de tableau. Certains parviennent cependant à réaliser des propositions didactiques accessibles aux élèves (traces écrites ou croquis par exemple) qui, même à l'état d'esquisse, offrent au jury des possibilités d'échanges féconds.

L'entretien

Comme pour l'épreuve de mise en situation professionnelle, l'entretien qui suit l'exposé du candidat fait partie intégrante de l'épreuve. Il permet d'évaluer **la qualité d'écoute et d'expression** des candidats, leur capacité à entrer dans l'échange et à formuler des réponses claires et concises. On ne saurait trop conseiller de ne pas répondre avec trop de hâte, de prendre quelques instants pour réfléchir et mettre la question en perspective, afin d'espérer y répondre de façon efficace. Le jury apprécie une expression orale de bonne qualité et des efforts dans l'attitude et la présentation. L'entretien permet de faire émerger des connaissances ou des notions que les candidats ne mobilisent pas spontanément. Certains se montrent réactifs, concentrés et réfléchis lors de l'entretien, capables de réajuster leur propos ou leurs choix didactiques. D'autres, plus fragiles, parviennent plus difficilement à circonscrire les questions du jury et, faute de recourir à une expression concise et à un vocabulaire précis, commettent des maladresses.

Le jury entend également, pendant l'entretien, d'une part vérifier la capacité des candidats à **se représenter ce qu'est l'École et quelles sont les valeurs** qui la portent (dont celles de la République) et, d'autre part, interroger **leur souci de les transmettre**. La prise en compte de perspectives éthiques et civiques et de leur intérêt ou de possibles difficultés rencontrées dans le cadre de l'enseignement est systématique lors de l'entretien. Elle se conduit en lien avec les thématiques abordées ou avec les documents eux-mêmes.

Ces thématiques et les problématiques que les sujets soulèvent sont porteuses d'**enjeux civiques** qu'il appartient aux candidats soit d'identifier dans leur exposé, soit de développer au cours de l'entretien à partir des questions du jury pour les replacer dans le contexte éducatif et les missions de l'enseignant. Le jury note que, pour de nombreux candidats, les valeurs que doivent porter les enseignants demeurent floues, qu'elles sont trop souvent récitées, limitées à des attendus supposés, sans réflexion réelle sur leur mise en œuvre éventuelle dans les classes. Le « vivre ensemble », les valeurs républicaines sont cités dans une méconnaissance du cadre législatif. Il est important pour un futur professeur de connaître cette dimension tout autant que les principes qui la portent, notamment celui de la laïcité. Si la neutralité est évoquée par les candidats, trop peu parviennent à mettre en perspective la manière dont elle s'ancre dans les enseignements. Beaucoup d'entre eux, par ailleurs, manquent d'aisance lorsqu'il s'agit d'interroger la dimension civique de la géographie, en dehors du développement durable dont les enjeux sont par ailleurs insuffisamment développés et « affectés » de manière artificielle à tous les sujets de géographie proposés.

Cette épreuve à partir d'un dossier se prête également à une appréciation sur la posture professionnelle des futurs enseignants , sur leur capacité à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en penser le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, partenaires extérieurs...), à appréhender la dimension civique de l'enseignement de nos disciplines. Cette posture professionnelle peut faire l'objet d'une question ciblée mais elle peut aussi s'apprécier au travers du discours des candidats sur tel ou tel sujet ou par le biais de questions plus diffuses. Le jury se montre sensible aux candidats qui intègrent spontanément dans leur exposé, au moment opportun, une réflexion sur les valeurs.

En conclusion, les meilleurs oraux pour cette épreuve sont finalement le fait de candidats qui maîtrisent les savoirs et les méthodes disciplinaires, mettent en avant une vision claire de ce qu'est un enseignant de lettres-histoire et géographie responsable, faisant preuve d'éthique et d'une capacité à se projeter dans le métier d'enseignant.

4. EXEMPLES DE SUJETS

a) Exemples de sujet d'histoire

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

- Vous présenterez le corpus documentaire en le rattachant aux programmes d'histoire-géographie enseignés en lycée professionnel.
- Vous choisirez un des documents proposés dont vous ferez le commentaire scientifique.
- Vous proposerez une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de votre choix.

- Document 1** Ferdinand Buisson, « Le rôle social de l'instituteur », conférence à Bourg [Bourg-en-Bresse] à l'assemblée générale des instituteurs de l'Ain, 31 juillet 1909, in Ferdinand Buisson; *La foi laïque : extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, 2e éd., Hachette, Paris, 1913.
- Document 2** E.D, « Inauguration du monument Jules Ferry », *Le XIXe siècle : journal quotidien politique et littéraire*, 22 novembre 1910.
- Document 3** François Hollande, « Discours du Président de la République en hommage à Jules Ferry », Ministère de l'Éducation Nationale, 15 mai 2012.

Document 1

Jules Ferry était le disciple d'un homme que, moi aussi, j'ai connu, aimé et vénéré. C'est le grand penseur républicain dont la statue s'élève tout près d'ici. Le nom d'Edgar Quinet doit rester cher aux instituteurs : c'est lui qui, en France, a tracé, vingt-cinq ans à l'avance, le programme précis, ferme et complet d'un véritable enseignement laïque, d'une morale laïque, c'est-à-dire fondée sur les lois de la nature de l'homme et de la nature de la société, au lieu de l'être sur les révélations et les dogmes empruntés à une croyance religieuse quelconque.

C'est de l'admirable petit livre d'Edgar Quinet sur *l'Enseignement du Peuple* que Ferry s'est inspiré. Et, lui aussi, il eut une lueur géniale : il vit clairement qu'un tel enseignement ne serait possible qu'à des instituteurs, à des institutrices qui auraient une valeur propre et une grande liberté personnelle. Il abandonna la vieille idée qui considérait le maître comme lié à un programme tout fait, à un texte écrit d'avance, à une leçon qu'il suffit d'apprendre et de faire apprendre par cœur.

Il se dit : L'éducation vaudra ce que vaudra l'éducateur. Or, pour que cet homme enseigne véritablement les idées républicaines, il faut qu'il soit républicain ; pour qu'il enseigne les idées rationnelles, qu'il soit un homme de raison ; enfin un homme libre pour enseigner les idées de liberté. C'est de cet appel direct à la conviction, à la spontanéité et au dévouement de l'instituteur, que Ferry a fait la plus grosse révolution pédagogique de notre histoire. N'oubliez pas qu'il s'adressait à des hommes, à des femmes qui n'avaient pas été préparé de longue main à une telle initiative. Il ne leur a pas dit : Voilà un petit catéchisme moral à enseigner, mais il leur a dit : Enseignez sous votre propre responsabilité la morale que vous tirerez du fond de votre cœur et de votre âme, je m'en rapporte à vous. Vous n'êtes pas chargés de propager une doctrine et de faire les affaires d'une secte ou d'un parti. Vous n'êtes pas les agents aveugles, des esclaves, les serviteurs d'une majorité, d'une coterie, d'un clan politique, religieux ou philosophique. Vous êtes les hommes de la démocratie française. Elle vous confie ses enfants, sûre que, dans vos mains, ils ne seront, sous aucun prétexte, ni opprimés dans leur conscience, ni gênés dans leur développement. Vous saurez respecter la chose la plus respectable qui soit au monde : l'âme de l'enfant.

Convenons, Mesdames, Messieurs, que pour entreprendre une pareille tâche, il fallait la foi, autant de foi que jadis aux fondateurs des écoles confessionnelles. Encore, ceux qui fondaient l'école confessionnelle avaient-ils comme point d'appui des dogmes, des cadres, un clergé, un livre inspiré, une autorité infaillible, tout ce qui peut soutenir la faiblesse humaine, tandis que nous n'avions, nous, que la foi dans la nature humaine, dans la raison, dans la liberté, dans l'affinité mystérieuse de l'esprit de l'homme pour la vérité, la beauté et la justice.

Tel est le rôle social que la République vous a dévolu. Est-il besoin d'en faire ressortir l'originalité et les périls ? Quand j'entends aujourd'hui des académiciens comme Barrès reprocher à *Maître Aliboron* (puisque c'est à ce quolibet que ce grand écrivain s'est abaissé) de n'être pas un moraliste de premier ordre et de n'avoir guère enseigné que des préceptes d'une moralité très ordinaire, quand je vois des écrivains qui n'ont jamais pris contact avec l'enfant du pauvre, du paysan et de l'ouvrier se plaindre de n'avoir pas trouvé dans nos manuels ou dans nos cahiers d'école ce je ne sais quoi, cette flamme, cette poésie, cette beauté d'idéalisme moral, qui ne fleurit, comme une fleur rare, que dans le recueillement des couvents et à l'ombre des cathédrales, j'avoue que pour toute réponse je dirai volontiers : S'il y a quelque chose d'admirable au contraire, c'est que, sans plus de moyens d'action, dans une société qui ne faisait rien, qui ne pouvait peut-être rien faire pour les guider ou les entraîner, qui les laisserait aller selon leurs inspirations, à leurs risques et périls, des milliers et des milliers d'instituteurs et d'institutrices se soient trouvés capables de tenir si haut le drapeau de la morale laïque !

Ce que j'admire, c'est qu'ils aient compris la vertu et la portée de ce peu qu'ils pouvaient enseigner. Ce peu que certains traitent de banalités et de lieux communs, c'est le patrimoine de vérités élémentaires amassées par le genre humain et qu'une génération doit transmettre à l'autre. L'école primaire ne donne à tous que ce qui est incontestable pour tous et pour tous indispensable : cette limitation même de son office en fait la grandeur et la légitimité.

La force de l'instituteur laïque c'est précisément qu'il s'efforce de ne pas dire un mot, de ne pas porter un jugement, de ne pas donner un précepte qui ne soit immédiatement reconnu juste et vrai par tout homme en son bon sens.

C'est là la fameuse notion de neutralité ; c'en est la seule vraie définition.

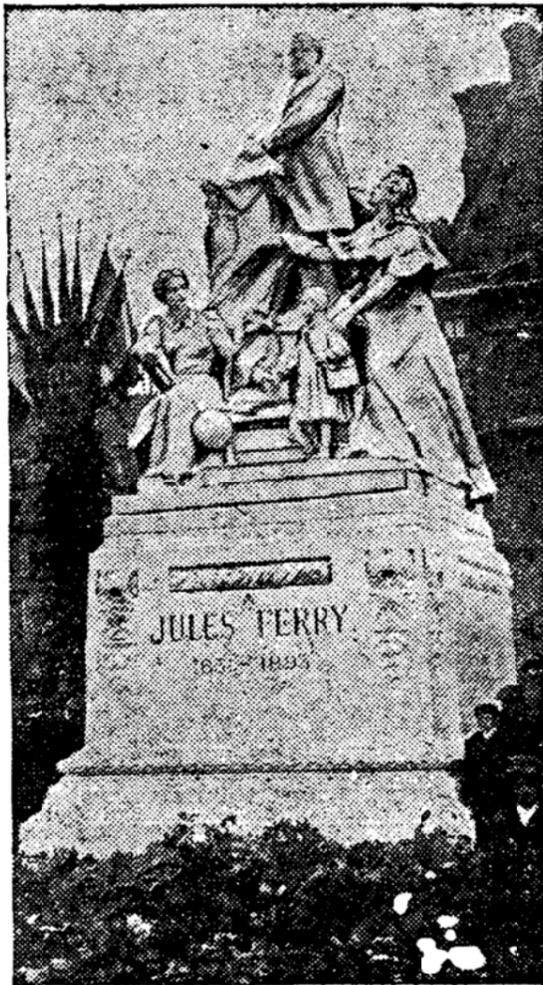
Ne nous laissons pas amuser par ceux qui, après avoir tonné pendant vingt ans contre la neutralité scolaire, affectent tout à coup d'en être devenus les partisans acharnés. C'est qu'ils l'entendent d'une certaine manière. Ne perdons pas notre temps à la discuter. D'avance, Jules Ferry avait dit à la tribune du Sénat que cette neutralité-là, il ne l'accorderait jamais. La République ne capitulera pas devant les évêques....

L'INAUGURATION

L'inauguration du monument élevé à Jules Ferry, par les soins de la Ligue de l'Enseignement, au Jardin des Tuileries, a donné lieu, hier, à une belle et imposante manifestation laïque et républicaine.

LE MONUMENT

Cette œuvre splendide est due à la collaboration du statuaire Gustave Michel et de l'architecte Charles Blondel. Elle se dresse,



majestueuse, dans le merveilleux cadre des Tuileries du côté de la rue de Rivoli, en face de la rue d'Alger. Elle symbolise admirablement l'œuvre d'éducation populaire poursuivie par Jules Ferry.

Au-dessous de la statue du créateur de l'enseignement public, laïque, gratuit et obligatoire, une enfant, son cartable autour du corps, est conduite par la République à l'institutrice accueillante. C'est simple et c'est grandiose comme effet.

Le monument est en marbre blanc. Il a été élevé par le produit d'une souscription à laquelle ont collaboré plus de deux millions de petits souscripteurs.

LE PROGRAMME DE LA FÊTE D'INAUGURATION

Le programme général de la fête de l'inauguration du monument comprenait :

La Marche Troyenne, de Berlioz.

Chœur chanté par les élèves-maîtresses de l'École normale d'institutrices de la Seine et les élèves de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses. Accompagné par la musique de la Garde républicaine.

Discours de M. Dessoye, président de la Ligue française de l'enseignement.

Discours de M. Antonin Dubost, président du Sénat.

Discours de M. Maurice Faure, ministre de l'instruction publique.

Chœur des esprits invisibles (Lacombé), chanté par les élèves-maîtres de l'École normale d'instituteurs de la Seine. Accompagné par la musique de la Garde républicaine.

A Jules Ferry, poème (Jules Bois), récité par l'auteur.

Hymne à la Liberté (Méhul), chœur chanté par les élèves des trois écoles normales.

LES PERSONNAGES OFFICIELS

La cérémonie était présidée par M. Fallières, président de la République, assisté de M. Briand, président du Conseil ; M. Antonin Dubost, président du Sénat ; MM. Henri Brisson, président de la Chambre ; Stephen Pichon, ministre des affaires étrangères ; Lafferre, ministre du travail ; général Brun, ministre de la guerre ; Maurice Faure, ministre de l'instruction publique ; Noulens et Guist'hau, sous-secrétaires d'Etat ; Loubet, ancien président de la République.

De très nombreux sénateurs et députés sont présents, tous les députés des Vosges : MM. Schmidt, Cuny, Verlot, Picard, Mathis, Abel Ferry. Remarqué aussi : MM. Ferdinand Buisson, Strauss, Mesureur, général Maunoury, général Florentin, Cruppi, etc. ; une délégation du conseil général des Vosges : MM. Nausé, Renaud, Portera, docteur Eury, Pinot, Debleumoutiers ; une délégation du conseil municipal de Saint-Dié : MM. Burlin, Colin, adjoints, docteur Stœber, Charles Meyer, conseillers.

Mme Jules Ferry assistait à la cérémonie.

HOMMAGES AU GRAND REPUBLICAIN

Discours de M. Dessoye

M. Dessoye, président de la Ligue, célèbre le patriote et l'éducateur que fut Jules Ferry qui répandit l'instruction pour faire les citoyens plus conscients de leurs droits et de leurs devoirs. Ferry fit des écoles comme le moyen âge fit des églises. M. Dessoye termine ainsi son excellent discours :

Le 21 novembre 1890, s'adressant aux électeurs sénatoriaux des Vosges, qui se disposaient à lui rouvrir les portes du Parlement, Ferry disait des lois scolaires : « Elles ne constituent pas des expédients passagers, des instruments de règne, des caprices ministériels, elles sont l'âme de la démocratie que nous avons fondée. » Et, rappelant ce propos de M. Ruffet, tenu deux jours auparavant : « Passez-nous les lois scolaires, etc., nous vous passerons la République », Ferry ajoutait : « C'est trop cher, messieurs, nous ne ferons pas le marché. Que serait la République si elle n'était pas la grande éducatrice de la démocratie ? L'école nationale doit rester l'école laïque, neutre et gratuite, parce qu'elle est l'école nationale. C'est la vraiment notre pilier d'airain. » Nous ne tenons pas aujourd'hui un autre langage.

C'est le propre de certains hommes que les monuments élevés en leur honneur sur les places publiques dépassent, et de beaucoup le cadre d'un hommage individuel. Ferry est de ceux-là. En glorifiant son œuvre, c'est toute l'œuvre scolaire de la République que nous glorifions avec lui. Et je ne sais vraiment pas d'éloge plus pur et plus complet à faire d'un homme dont le nom grandit à mesure que les années passent et vers la mémoire de qui monte, chaque jour plus imposante, la reconnaissance de la postérité.

Au nom de la Ligue française de l'enseignement, je remets à l'Etat ce monument.

Document 3

Mardi 15 mai 2012, lors de la journée d'investiture du président de la République, François Hollande s'est rendu aux Tuileries, devant la statue de Jules Ferry afin d'honorer la mémoire de cet ancien ministre, symbole de l'école de la République, gratuite et obligatoire, mais aussi de la laïcité.

Mesdames, Messieurs,
Ch(è)r(e)s ami(e)s,

Dans l'histoire de la République, les grandes dates, les vraies étapes, les plus sûrs repères dans la marche du temps. Ce sont les lois.

Ici, en cet instant où commence un temps nouveau pour notre pays, je suis venu célébrer deux lois, que nous devons à l'obstination, à la volonté et au courage de Jules Ferry : la loi du 16 juin 1881 relative à la gratuité de l'enseignement primaire ; et la loi du 28 mars 1882 relative au caractère laïque et obligatoire de l'école.

Tout exemple connaît des limites, toute grandeur a ses faiblesses. Et tout homme est faillible. En saluant aujourd'hui la mémoire de Jules Ferry, je n'ignore rien de certains de ses égarements politiques. Sa défense de la colonisation fut une faute morale et politique. Elle doit, à ce titre, être condamnée. Et c'est le grand Clémenceau qui porta en son temps le réquisitoire le plus implacable au nom de la conscience universelle. C'est donc empreint de cette nécessaire lucidité que je suis venu saluer le législateur qui conçut l'école publique, le bâtisseur de cette grande maison commune, qu'est l'École de la République. Nous devons tant à l'instruction publique. Et nous attendons encore tellement de l'école au moment où notre pays affronte de nouveaux défis.

C'est ce message de confiance à l'égard de l'Éducation nationale que je suis venu exprimer au moment où je prends mes fonctions de président de la République.

L'école comme émancipation. La connaissance, le goût d'apprendre, la jubilation de la découverte, le sens de la curiosité intellectuelle, sont des trésors auxquels l'École a pour vocation de préparer toutes les jeunes consciences, tous les enfants de la Nation.

L'École, comme lieu de la véritable égalité. Celle des chances, celle qui ne connaît comme seuls critères de distinction que le mérite, l'effort, le talent car la naissance, la fortune, le hasard établissent des hiérarchies que l'École a pour mission, sinon d'abolir, du moins de corriger.

Cette égalité impose la justice entre les territoires : comment accepter qu'un enfant ait plus de chances de réussir s'il a grandi ici plutôt que là ? L'École, c'est l'arme de la justice. Et la justice, c'est la mixité sociale. C'est à cette tâche noble entre toutes que l'École se dévoue depuis plus d'un siècle.

Faire de l'École un lieu d'intégration de tous les enfants de la République reste la plus belle de nos ambitions nationales.

Voilà pourquoi j'ai décidé que priorité sera accordée aux écoles des quartiers populaires et à celles de certaines zones rurales.

Lieu de l'égalité, l'école publique est aussi celui de la laïcité.

Elle est le cadre où s'acquiert la liberté de conscience, cette "liberté souveraine de l'esprit ; (...) cette idée qu'aucune puissance ou intérieure ou extérieure, aucun pouvoir et aucun dogme ne doit limiter le perpétuel effort et la perpétuelle recherche de la raison humaine " comme la définissait Jean Jaurès. La confiance dans les ressources de leur propre esprit, et les moyens de trouver ces facultés, de les exploiter, de les développer, de les exercer souverainement : voilà ce que l'École doit apporter à tous ses enfants. Voilà ce que l'État doit permettre à l'École d'être.

Par son œuvre de législateur, Jules Ferry a fait de l'école publique ce qu'elle est : un droit. Tous les enfants de France ont le droit d'étudier. Ils en ont même le devoir. Personne ne peut se voir refuser ce droit, nul ne peut s'exonérer de ce devoir. Mais l'École est bien plus que cela. L'école est l'esprit de la République.

Je veux qu'elle retrouve tous les moyens d'être fidèle à sa vocation. Je veux lui rendre sa confiance en elle-même, sa foi dans ses propres capacités, sa volonté d'être conforme à son histoire et à son avenir.

L'École a besoin de réformes. Elle attend aussi de la considération de la Nation et du soutien de l'État. Mais elle doit aussi être assurée de ses ressources. On ne peut enseigner correctement sans un encadrement suffisant de nos enfants. C'est la raison de mon engagement à recruter 60 000 personnels sur la durée de mon mandat.

Le 1er août 1879, comme ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Jules Ferry soulignait la nécessité d'une bonne formation de ceux qui sont appelés à dispenser l'enseignement : « Car savoir est une chose, enseigner ce qu'on sait est une chose bien plus difficile. On peut être un bachelier très éminent et cependant être un très mauvais maître d'école. Cette nécessité d'une préparation toute professionnelle est manifeste pour ces délicates fonctions » .

Comment a-t-on pu renier cette déclaration de bon sens ?

Voilà pourquoi je rétablirai la formation professionnelle des enseignants.

Pour honorer ses missions, je sais pouvoir compter sur le dévouement, le courage, des personnels de l'Éducation nationale. C'est vers eux que je me tourne, c'est à eux que j'adresse mes premiers mots en tant que président de la République.

Aux professeurs des écoles, aux enseignants du secondaire, aux universitaires, aux chercheurs, à tous les agents -- des plus modestes au plus prestigieux -- à tous ceux qui ont fait le choix de servir la connaissance et d'éveiller les consciences, je veux dire : vous êtes au service de la France.

Je sais la difficulté de votre tâche. J'en sais la grandeur. Les années qui viennent doivent être celles d'une nouvelle hiérarchie des valeurs, au sommet de laquelle la science, l'intelligence, la volonté d'apprendre et de transmettre seront les vertus les mieux reconnues et les plus respectées.

Tant de choses ont changé ! Les conditions du travail de l'enseignant. Les comportements des élèves ou l'irruption de la technologie numérique dans nos vies et dans nos classes. Mais une chose est pérenne : si le savoir n'est pas le monopole du maître, celui-ci garde la responsabilité d'en ordonner le sens.

Et l'École garde toujours cette haute fonction que Jules Ferry lui conférait dans cette même Lettre aux Instituteurs : « (...) préparer à notre pays une génération de bons citoyens ».

Égalité, mixité, laïcité, instruction, apprentissage de la citoyenneté : Tels sont les principes contenus dans les lois dites Ferry.

Ils sont vivants. Ils trouveront toute leur place dans la politique que je conduirai pour que la génération qui vient vive mieux que la nôtre et pour que la promesse républicaine soit scrupuleusement tenue.

b) *Exemple de sujet de géographie*

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

- *Vous présenterez le corpus documentaire en le rattachant aux programmes d'histoire-géographie enseignés en lycée professionnel.*
- *Vous choisirez un des documents proposés dont vous ferez le commentaire scientifique.*
- *Vous proposerez une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de votre choix.*

Document 1 : « Contrat de plan État-région, 2015-2020. Les principaux projets en Haute-Savoie », infographie publiée par Haute-Savoie Mag, n°162, nov-déc. 2016, accessible à http://magazine.hautesavoie.fr/dossier_162/contrat-de-plan-etat---region-2015---2020.

Document 2 : « Cérémonie d'envol du campus des métiers et des qualifications (CMQ) de l'aéronautique et du spatial Occitanie », académie de Toulouse, mars 2018, [En ligne: <http://www.ac-toulouse.fr/>].

Document 3 : Mathias Thépot, « Le Grand Paris tiendra-t-il ses promesses ? », *Alternatives économiques*, n°369, 1^{er} juin 2017.

Contrat de plan État-Région 2015-2020

Les principaux projets en Haute-Savoie

Mobilité multimodale

- 1 Étoile ferroviaire de Haute-Savoie : aménagement des gares, CEVA
- 2 Amélioration ligne ferroviaire Annemasse / La Roche-sur-Foron
- 3 Étude amélioration desserte ferroviaire Vallée de l'Arve, de Bellegarde au Fayet
- 4 Création téléporté Funiflaine
- 5 Rénovation Tramway du Mont-Blanc
- 6 Modernisation ligne ferroviaire Saint-Gervais / Vallorcine
- 7 Modernisation ligne ferroviaire Annecy / Aix-les-Bains
- 8 Étude liaison ferroviaire Évian / Saint-Gingolph
- 9 Désenclavement Ouest du Chablais : section Machilly / Thonon

Innovation, filières d'avenir et usine du futur

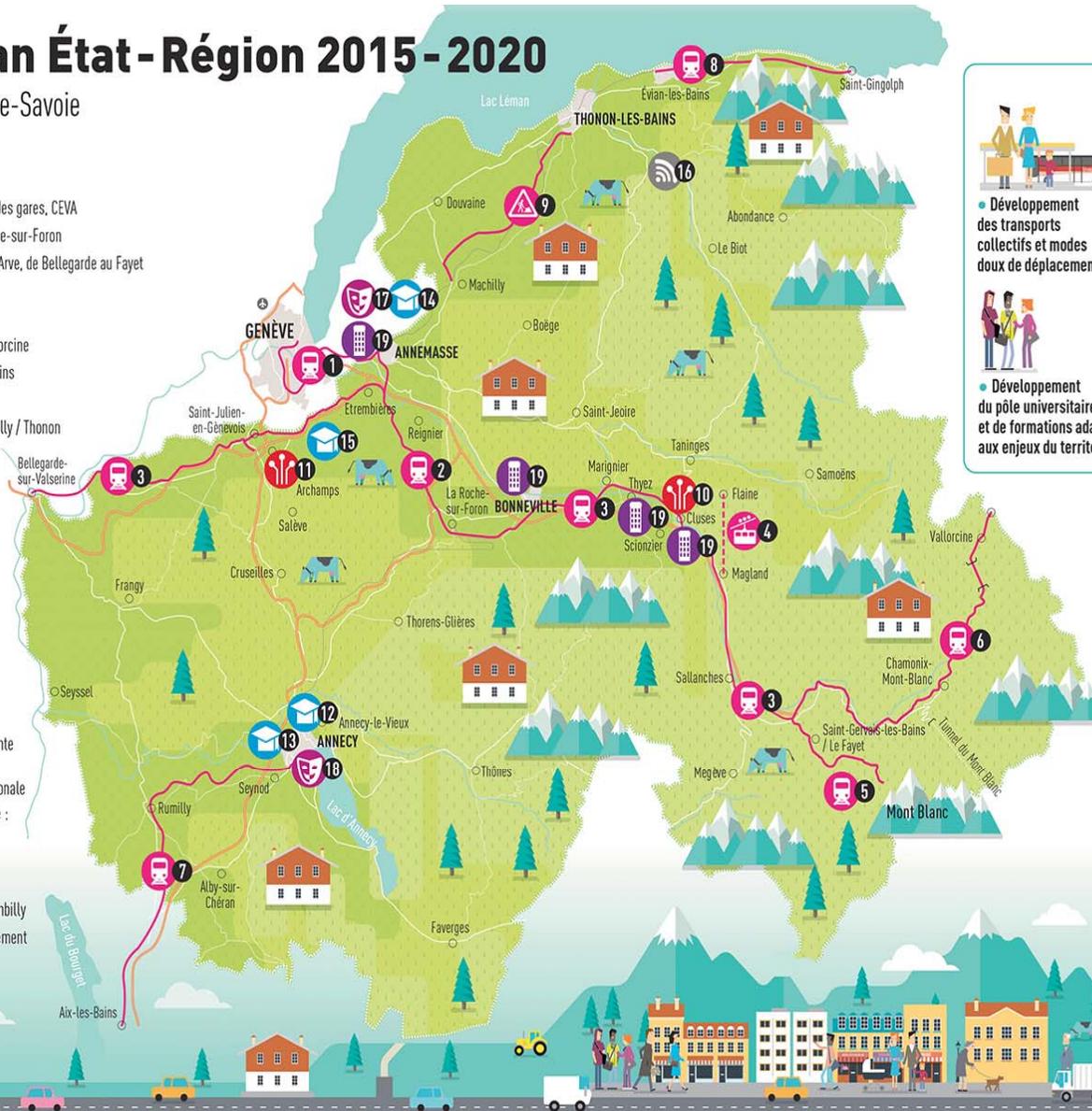
- 10 Création Technocentre usinage de précision
- 11 Initiative Transitech technopole d'Archamps, trait d'union entre clusters et pôles de compétitivité suisses et rhônalpins

Enseignement supérieur, recherche, innovation

- 12 Renforcement campus annecien Université Savoie Mont-Blanc : construction résidence étudiante (120 logements) et complexe sportif
 - Création Maison de l'action publique et internationale
 - Institut européen de la mécatronique industrielle : programme de développement
- 13 Rénovation / extension École Supérieure d'Art de L'Agglomération Annécienne
- 14 Institut Formation Soins Infirmiers Annemasse / Ambilly
- 15 Étude pour le développement d'une filière enseignement supérieur secteur Annemasse - Archamps

Très Haut Débit

- 16 Développement télémédecine Haut-Chablais



LES OBJECTIFS



• Développement des transports collectifs et modes doux de déplacement



• Soutien à la recherche et développement, à l'innovation, à la formation



• Aménagement numérique du territoire et développement des usages du numérique



• Développement du pôle universitaire et de formations adaptées aux enjeux du territoire



• Préservation de l'environnement, transition écologique et énergétique



• Aménagement équilibré du territoire
• Accès pour tous au logement et à la culture

Culture

- 17 Réhabilitation Centre Culturel Château Rouge
- 18 Musée du cinéma d'animation

Rénovation urbaine

- 19 Rénovation des copropriétés privées dégradées
- Logement social
- Constitution de réserves foncières

Transition écologique et énergétique

- Développement de la méthanisation
- Développement du Gaz Naturel Véhicule (GNV)
- Mise en place de plateformes de rénovation énergétique, espaces ressources d'information et d'accompagnement
- Radars météo pour prévention inondations
- Création d'observatoires de la biodiversité dans les territoires de montagne

Document 2

Cérémonie d'envol du CMQ de l'aéronautique et du spatial Occitanie L'actu

Anne Bisagni-Faure, rectrice de l'académie de Toulouse, chancelière des universités, et Carole Delga, présidente de la Région Occitanie / Pyrénées-Méditerranée ont participé à la cérémonie d'envol du Campus des Métiers et des Qualifications de l'aéronautique et du spatial d'Occitanie, mercredi 21 mars, sur le site Airbus de Saint-Martin du Touch.

Après avoir **visité l'A350 XWB, magnifique « avion école » mis à disposition en exclusivité mondiale par Airbus, pour le campus**, la rectrice et la présidente de région ont échangé quelques mots avec des élèves présents, puis ont **signé la convention d'objectifs du Campus avec l'ensemble des membres fondateurs** :

Pierre Donnadié, proviseur du lycée St Exupéry de Blagnac et président du Campus des métiers et des qualifications (CMQ) de l'aéronautique et du spatial Occitanie, Marc Jouenne, directeur des Ressources humaines d'Airbus France, et Bruno Bergoend, président de l'UIMM MP - Occitanie, en présence d'Hervé Morin, président de Régions de France.

Véritable feuille de route, **cette convention d'objectifs s'attache notamment à favoriser l'insertion professionnelle et l'employabilité des jeunes, à améliorer la lisibilité des parcours et l'attractivité des métiers et des formations proposées, et à développer l'ouverture à l'international du campus.**

Les partenaires se sont ensuite **retrouvés pour une table ronde avec deux étudiants** venus rendre compte de leur parcours au sein du campus labellisé en 2016. L'occasion de voir un exemple concret de ce que permet ce **pôle de compétences dont le support est le lycée Saint-Exupéry de Blagnac**, et qui regroupe une quarantaine de formations innovantes de l'agglomération toulousaine.



Logos: académie de Toulouse-région académique Occitanie, région Occitanie/Pyrénées-Méditerranée, Airbus, UIMM (union des industries et métiers de la métallurgie) section Midi-Pyrénées-Occitanie, Université fédérale Toulouse-Midi-Pyrénées.

Anne Bisagni-Faure s'adressant aux élèves présents à cette cérémonie : "vous êtes là au cœur du réacteur... la vocation, la passion, ici tout cela prend du sens"

S'appuyant sur l'expertise d'Airbus, ce campus prépare en effet, à tous les métiers de demain du secteur de l'aéronautique et du spatial, de la conception à l'exploitation, et **du CAP au diplôme d'ingénieur** ; on y

retrouve donc des lycéens, des apprentis, des demandeurs d'emploi comme des salariés en reconversion. Au niveau national, six campus relèvent aujourd'hui de la filière aéronautique mais **seul celui de Toulouse concerne aussi la filière spatiale** ; Toulouse compte plusieurs groupes industriels de rang mondial, dont Airbus, présents sur ces deux secteurs d'activité.

Les campus des métiers et des qualifications (CMQ) de l'académie de Toulouse constituent de nouveaux pôles d'excellence

Destinés à faciliter l'insertion professionnelle des jeunes, ils fluidifient leurs parcours dans l'enseignement professionnel et vers l'enseignement supérieur. **Réseaux ouverts et coopératifs**, ils sont porteurs de méthodes de travail partenariales et d'innovations au niveau territorial, en faveur d'une politique éducative, de formation et d'insertion professionnelles. **Regroupant en un même lieu et/ou en réseau des établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur, ils associent tout un ensemble d'acteurs (académie, région, organismes de recherche, Direccte, tissu économique local, pôles de compétitivité, clusters, plateformes technologiques, etc.) autour d'un secteur d'excellence** correspondant à un enjeu économique national ou régional.

Notre académie compte 5 campus labellisés :

Le Campus des Métiers et des Qualifications « Transition énergétique »

Présent sur les Hautes-Pyrénées, il couvre les domaines d'activités des énergies et de l'éco-construction dans l'éco-industrie, le bâtiment, l'agriculture et les transports. Filières de formation : Électrotechnique, Génie civil, formations agricoles (secteur forestier, production), bâtiment et travaux publics, maintenance des véhicules, transport de l'énergie, et les formations liées à la conception, l'installation, la conduite et la maintenance des systèmes et réseaux énergétiques. Son objectif est de contribuer par l'information, la formation et l'accès à la qualification, aux économies d'énergies et à l'essor des énergies renouvelables. Établissement référent : lycée des métiers de l'habitat, des énergies et de l'automobile Sixte Vignon à Aureilhan.

Le Campus des Métiers et des Qualifications « BTP et usages du numérique »

Il se situe sur les départements de l'Ariège, du Gers, de la Haute-Garonne et du Tarn et Garonne. Dans les domaines d'activités de la modélisation des données du bâtiment (BIM), de l'acquisition 3D : photogrammétrie et lasergrammétrie, de la réalité augmentée Impression 3D. Avec des formations de niveau V à niveau I pour les métiers de géomètre / topographe, dans les travaux publics ou le bâtiment (études, structure, finition). Ses principaux objectifs sont entre autres, de veiller à l'adéquation des formations aux besoins du tissu économique du territoire, de permettre aux apprenants la réalisation de produits ou de procédés pour des entreprises locales, et de contribuer efficacement à la modernisation du secteur du BTP en matière de transition numérique, et à la montée en compétence des professionnels du secteur. Établissement référent : lycée Le Garros à Auch .

Le campus des Métiers et des Qualifications du « Tourisme Pyrénéen »

Il se situe sur les départements de l'Ariège, de la Haute-Garonne et des Hautes-Pyrénées. Dans les secteurs professionnels du patrimoine, du thermalisme de santé, du thermo-ludisme, des activités sportives et de loisirs, dans les domaines du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration. Avec des formations de niveau V à niveau I préparant aux métiers du tourisme (cuisine, restauration, hôtellerie, guide, etc...) et permettant de travailler dans l'accueil, les relations clients-usagers, ou les métiers du tertiaire, services, maintenance des équipements, etc...

Le campus des métiers du tourisme pyrénéen permet de mieux faire correspondre les besoins des entreprises avec les potentiels actifs qualifiés et de mettre en place des réseaux pour agir à l'échelle du Massif avec deux enjeux particuliers, d'une part la montée en gamme d'un tourisme de qualité, accueillant et diversifié et d'autre part le développement de la pluriactivité.

Établissement référent : lycée professionnel Joseph-Marie Jacquard à Lavelanet.

Le campus des Métiers et des Qualifications de « L'industrie du futur »

Il se situe sur les départements de l'Aveyron et du Lot. Dans les domaines d'activités de la mécanique de précision, des matériaux composites, de la mécatronique (systèmes automatisés, électrotechnique et

électronique, et informatique industrielle), de la plasturgie, de la métallurgie. Avec des formations de niveau V à niveau I préparant au travail des métaux et la chaudronnerie, à la mécanique et automatismes, à l'électrotechnique et électronique, au travail des matériaux et les industries de process.

Le campus des métiers et des qualifications de la mécanique se structure autour de 2 axes forts : un territoire clairement identifié et dénommé la « Mecanic Vallée » ainsi qu'une couverture métiers largement partagée par les acteurs présents sur ce territoire. Le département du Tarn est aussi concerné grâce à des partenariats avec l'École de Mines et la plateforme technologique du lycée Rascol d'Albi.

Établissement référent : lycée La Découverte à Decazeville.

Document 3

Le Grand Paris devrait améliorer la mobilité en Ile-de-France, mais il reste à montrer qu'il contribuera aussi à réduire les inégalités au sein de la région.

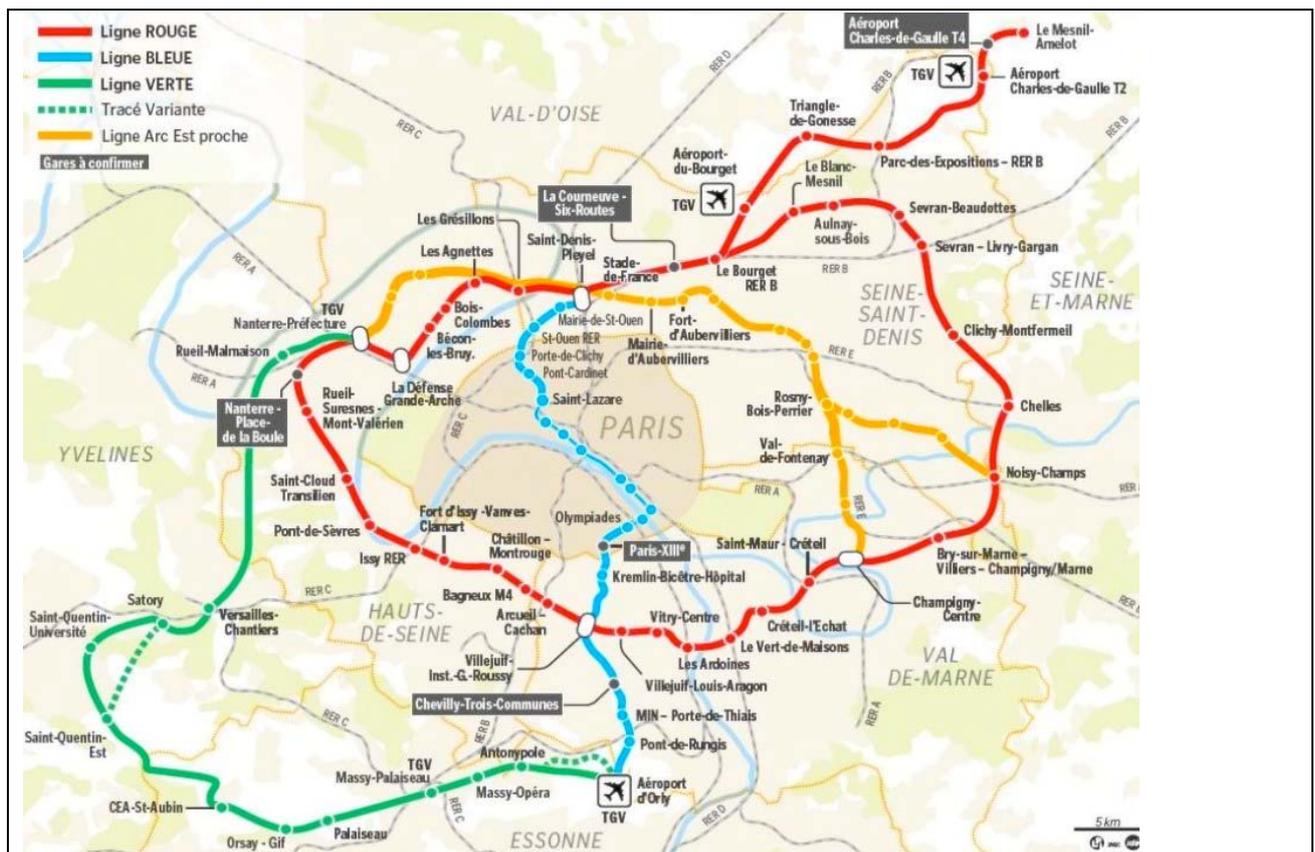
Durant les quinze prochaines années, le Grand Paris va changer le visage d'une bonne partie de l'Ile-de-France. Cet immense projet d'aménagement urbain est censé garantir la place de Paris dans la concurrence internationale entre grandes métropoles (voir encadré). Il va se structurer autour d'un nouveau réseau de transports en commun, le "Grand Paris Express". Déjà surnommé le "chantier du siècle", ce réseau va entraîner la construction de 68 nouvelles gares au-delà du périphérique parisien, et la création de 200 kilomètres de voies ferrées supplémentaires.

Outre les lignes 11 et 14 du métro qui vont être prolongées hors de Paris, quatre nouvelles lignes (15, 16, 17 et 18) vont donner la possibilité aux Franciliens de se déplacer plus rapidement de banlieue à banlieue sans passer par Paris. La mise en service des premières rames est prévue en 2022. Pour les dernières liaisons, il faudra en revanche attendre 2030. Mais dès cet été, les chantiers des quatorze nouvelles gares de la ligne 15 démarreront, de Noisy-Champs à l'est de Paris, à Pont-de-Sèvres à l'ouest. L'objectif affiché est de forger une nouvelle unité urbaine entre le périphérique de Paris et l'autoroute A86 : le "superpériphérique parisien". La mobilisation des friches industrielles situées dans les départements de la petite couronne (Hauts-de-Seine, Seine-Saint-Denis et Val-de-Marne) et l'aménagement des terrains autour des nouvelles gares devraient faire émerger de nouveaux quartiers tertiaires et résidentiels. [...]

Zoom : les sept pôles d'excellence du Grand Paris

En 2008, il y a près de dix ans, le projet du Grand Paris était lancé sous la présidence de Nicolas Sarkozy pour garantir à la capitale sa place dans la compétition entre grandes mégapoles internationales. Le réseau de transport imaginé par Christian Blanc, secrétaire d'Etat dédié à cette tâche entre 2008 et 2010, pour relier les "pôles d'excellence" de la région ne prévoyait à l'origine qu'une vingtaine de nouvelles gares. Mais progressivement, les élus franciliens se sont mobilisés pour que leurs territoires soient eux aussi inclus dans ce mégaprojet ; ils ont obtenu la construction de 68 gares, principalement en petite couronne.

Les lignes du Grand Paris express



Source : société du Grand Paris

L'idée initiale n'a cependant pas été abandonnée. Le Grand Paris et son réseau de transport s'appuieront principalement sur sept pôles : le plateau de Saclay (Yvelines-Essonne), dédié à l'innovation et à la recherche ; Roissy-Charles-de-Gaulle, où seront développés des activités d'événementiel et les échanges internationaux ; Le Bourget, pour l'aéronautique ; la zone Villejuif-Evry (Val-de-Marne - Essonne), pour le pôle santé ; le quartier de La Défense (Hauts-de-Seine), qui restera le pôle financier du Grand Paris ; Saint-Denis-Plaine-Commune (Seine-Saint-Denis), qui accueille le pôle "création" et s'appuiera sur la Cité du cinéma ; enfin, la zone comprise entre la Cité Descartes (où s'est installée l'École d'urbanisme de Paris) et Marne-la-Vallée, en Seine-et-Marne, qui sera un pôle "ville durable".

Les questions de la session 2019

Histoire

- **Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours** (*nouvelle question pour les sessions 2019 et 2020*)

Bibliographie et problématique : Cf. infra

- **Culture, médias, pouvoirs aux Etats-Unis et en Europe (1945-1991)** (*nouvelle question pour les sessions 2019 et 2020*)

Bibliographie et problématique : Cf. infra

- **Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel**

Se référer au rapport de jury de la session 2017

Géographie

- **Géographie des mers et des océans**

Se référer au rapport de jury de la session 2017

- **La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).**

Se référer au rapport de jury de la session 2017

- **Le développement durable : enjeux géographiques.** (*nouvelle question*)

Bibliographie et problématique : Cf. infra

Bibliographies et problématiques des nouvelles questions du concours

Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours

« Nous qui sommes sans passé, les femmes

Nous qui n'avons pas d'histoire »

Ainsi commence, en 1971, l'hymne du Mouvement de Libération des Femmes (MLF) Pour des raisons sociologiques, politiques et scientifiques, certaines de ses militantes ont rejoint l'université et sont devenues historiennes. Confrontées à l'absence apparente de sources et à un déficit de connaissances et d'enseignement, elles ont appris à lire les sources autrement et à en créer de nouvelles – comme les sources orales par exemple - pour répondre à leurs questions. Après une histoire « au féminin » centrée d'abord sur le travail ou la maternité puis sur une histoire culturelle, une histoire des rapports entre les sexes s'est progressivement élaborée grâce au concept de genre. L'historienne américaine Joan Scott en a proposé cette définition : « Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir. » (SCOTT, 1987) Si la nouvelle question se concentre sur les femmes, on ne peut faire l'impasse sur le genre, de même qu'il est essentiel d'envisager l'articulation des rapports sociaux de classe, de « race » et de sexe dans l'étude des migrations et/ou des colonisations, les femmes migrantes et les colonisées étant partie prenante de l'histoire globale (ZANCARINI-FOURNEL, 2016).

L'ambition de cette nouvelle question est donc d'articuler les « grandes étapes » et les « moments-clefs » c'est à dire la chronologie sur le temps long d'une part, et la manière dont certains événements produisent des ruptures importantes. Elle s'articule autour de deux enjeux principaux : comment les femmes ont-elles été infériorisées dans la société française ? Pour quelles raisons ? Comment ont-elles réagi ? Quelles ont été leurs marges de manœuvre ? Pour y répondre, il s'agit d'embrasser l'histoire politique, sociale et culturelle, en revenant tant sur le quotidien que sur des portraits de femmes en politique mais pas seulement.

1- L'infériorisation des femmes

Après la « Querelle des femmes » - depuis Christine de Pizan, *La Cité des Dames*, 1405 - qui discute de leur infériorité et l'élaboration de discours médicaux qui la justifient par la nature, les débats se poursuivent au XVIII^e siècle et pendant la Révolution Française. Cependant, le Code civil napoléonien de 1804 sanctionne finalement l'infériorisation des femmes mariées au niveau juridique : elles deviennent alors dépendantes du chef de famille.

Dans la bourgeoisie, l'exclusion des femmes du marché du travail rémunéré est théorisée et se distille progressivement dans la société continuant de peser jusqu'au XX^e siècle. Pour autant, dans les milieux populaires, les femmes travaillent dans l'industrie ou comme domestiques et nourrices, notamment. Leur travail non-directement rémunéré dans le monde paysan et dans le commerce est également important.

Dans le même temps, la scolarisation des filles s'effectue donc avec un temps de retard sur les garçons. Ainsi, tandis que l'école primaire des garçons est obligatoire en 1833 pour les communes de plus de 500 habitants (Loi Guizot), l'école des filles n'est envisagée qu'en 1850 avec la loi Falloux pour les communes de plus de 800 habitants et l'éducation des filles ne devient identique à celle des garçons qu'avec les lois Ferry de 1881-1882.

L'enseignement secondaire féminin public mis en place par la loi Camille Sée de 1880 vise à former avant tout des éducatrices républicaines ; cependant, sa mise en place marque une étape importante.

Au cours du XXe siècle, le code civil est très progressivement modifié : en 1938, fin de l'incapacité juridique de la femme mariée ; réforme des régimes matrimoniaux en 1965. Pour autant, si elles ont les mêmes droits que les hommes dans le dernier quart du XXe siècle, elles continuent à être moins rémunérées et à rester minoritaires en politique et ce malgré la réforme constitutionnelle sur la parité (2000).

2- Mouvements sociaux et révolutions : l'émergence des féminismes

Dès le XVIIIe siècle, les femmes sont actives dans l'espace public que ce soit comme émeutières ou comme hôtesse de salons dans lesquels s'élabore alors la pensée. De la Révolution Française au mouvement de Mai-juin 1968, en passant par 1830 ou 1848, les mouvements sociaux d'ampleur accélèrent l'émergence de revendications féminines voire féministes. Ainsi, elles s'impliquent dans les clubs et les tribunes de l'Assemblée au début de la Révolution Française devenant des « citoyennes sans citoyenneté » (GODINEAU, 2004) ce qu'Olympe de Gouges conteste avec sa « Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne » en 1791. Dans les années 1830, ce sont les saint-simoniennes qui mettent en avant de nouvelles relations entre les sexes.

Durant la IIIe République, s'expriment des revendications pour les droits civiques des femmes dans le cadre du mouvement suffragiste, le mouvement de la « première vague ». Si le droit de vote est finalement obtenu en 1944, il exclut encore les autochtones des pays colonisés (jusqu'en 1958 pour les Algériennes).

Dans la foulée du mouvement de Mai-juin 1968, le combat essentiel a été celui pour la maîtrise de la fécondité et le droit à la contraception et l'avortement qui a donné lieu aux lois de 1967 et 1974 pour la contraception, mais également à la loi de 1975 sur l'Interruption Volontaire de Grossesse (IVG) après le mouvement féministe de la « deuxième vague ».

L'histoire des femmes n'est pas linéaire et les acquis qu'elles obtiennent peuvent être remis en cause. Par exemple, le divorce par consentement mutuel établi par les révolutionnaires en 1792 est supprimé en 1816 avant de n'être finalement rétabli qu'en 1975.

En outre, des rappels à « l'ordre du genre » peuvent suivre les moments où des changements substantiels tendant vers l'égalité ont été vécus dans la société comme cela a été le cas au sortir de la Première Guerre mondiale – durant laquelle les femmes ont été impliquées de différentes façons dans le conflit et/ou ont remplacé leurs maris partis au front - avec la loi de 1920 qui interdit toute propagande pour la contraception.

Orientations bibliographiques choisies

Ouvrages généraux, manuels, revues

BARD Christine, *Les Femmes dans la société française du XX^e siècle*, Paris, Colin, coll. U, 2002.

BARD Christine (dir.), *Le dictionnaire des féministes. France XVIIIe-XXIe siècle*, PUF, 2017

Clio, Femmes Genre Histoire, revue francophone d'histoire des femmes, deux numéros par an depuis 1995 ; voir numéros sur www.clio.revues.org

DUBY Georges et PERROT Michelle (dir), *Histoire des femmes en Occident*, Plon, première édition 1991-1992 (5 volumes de l'Antiquité au XXe siècle), 2^{ème} édition en poche, Perrin/Tempus, 2002.

GODINEAU Dominique, *Les Femmes dans la France moderne*, Armand Colin, 2015.

KRIEF Huguette (et aliï), *Femmes des Lumières, recherches en arborescences*, Classiques Garnier, 2018

DERMENJIAN Geneviève, JAMI Irène, ROUQUIER Annie et THEBAUD Françoise (coord.) *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010

PERROT Michelle, *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998.

SCOTT Joan, « Genre : une catégorie utile d'analyse historique », *Les Cahiers du GRIF*, « Le genre de l'histoire », n° 37-38, Paris, Editions Tierce, 1988, p. 141.

THEBAUD Françoise, *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, Lyon, ENS édition, 2007.

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Histoire des femmes en France. XIX^e-XX^e siècle*, Rennes, PUR, 2005.

Politique et féminismes

BARD Christine, *Les Filles de Marianne: histoire des féminismes, 1914-1940*, Fayard, 1995

CHAPERON Sylvie, *Les Années Beauvoir : 1945-1970*, Fayard, 2000

GODINEAU Dominique, *Citoyennes tricoteuses, les femmes du peuple à Paris pendant la Révolution française*, Perrin, 2004.

Pellegrin Nicole, *Ecrits féministes de Christine de Pizan à Simone de Beauvoir : une anthologie*, Flammarion, « Champs », 2010.

RIOT-SARCEY Michèle, *La Démocratie à l'épreuve des femmes. Trois figures critiques du pouvoir, 1830-1848*, Albin Michel, 1994.

ROCHFORT Florence et KLEJMAN Laurence, *L'égalité en marche : le féminisme sous la IIe République*, Presses de la FNSP, 1989.

Quelle éducation pour les filles ?

ROGERS Rebecca (dir.), *La Mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, ENS Éditions, 2004.

ROCHEFORT Florence (dir.), *Le pouvoir du genre : laïcités et religion, 1905-2005*, PUM, 2007.

SONNET Martine, *L'éducation des filles au temps des Lumières*, Cerf, 1987

La maternité

KNIBIEHLER Yvonne, *La Révolution maternelle depuis 1945, Femmes, maternité, citoyenneté*, Perrin, 1997.

PAVARD Bibia, ROCHEFORT Florence, ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Les lois Veil. Contraception 1974, IVG 1975*, Armand Colin, 2012.

Travail

BATTAGLIOLA Françoise, *Histoire du travail des femmes*, La Découverte, coll. Repères, 2000.

SCOTT W Joan, TILLY Louise, *Les femmes, le travail et la famille*, Marseille, Rivages (traduction), 1987.

SCHWEITZER Sylvie, *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire de leurs métiers, XIXe et XXe siècle*, Odile Jacob, 2002.

De la colonisation aux migrations

DORLIN Elsa, *La matrice de la race. Généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, La Découverte, 2006.

GAUTIER Arlette, *Les sœurs de solitude. Femmes et esclavage aux Antilles du XVIIe au XIXe siècle*, PUR, 2010.

GUERRY Linda, *Le genre de l'immigration et de la naturalisation*, Lyon, ENS éditions, 2013.

Femmes dans l'histoire enseignée

WIEVORKA Annette, « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? », Avis et rapports du Conseil économique et social, 2004 [en ligne : <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/04022705pdf-b193.pdf>]

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, « La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers d'Histoire* n°93, 2004 [en ligne : <https://journals.openedition.org/chrhc/1289>]

Ressources pour enseigner

Histoire par l'image, dossier hors-série « Femmes » [en ligne : <https://www.histoire-image.org/fr/hors-series/femmes>]

Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991)

Aspects scientifiques de la question

Les années 1945-1991 croisent, pour les États-Unis et l'Europe, deux mouvements majeurs. Le premier est la guerre froide, qui oppose de 1947 à 1991 cette aire transatlantique et démocratique, d'où disparaissent en 1974-1975 les dernières dictatures (Portugal, Grèce, Espagne), au monde communiste. La seconde est celle d'une forte croissance économique globale des années 1945-1973 (« les trente glorieuses » selon l'économiste Jean Fourastié), suivie d'une situation plus contrastée, et le renforcement d'États-providences qui ont profondément modifié les sociétés américaine et ouest-européennes. Ces mouvements ont été liés à une intense transformation culturelle et médiatique de cette aire atlantique : l'acquisition d'un poste de télévision et la vitalité des productions culturelles symbolisaient ainsi respectivement l'accès à l'abondance, la démocratisation de la culture et l'ouverture de ces démocraties. La période des contestations et de détente qui s'ouvre en 1962 pour se terminer dans les années 1980 a marqué également cette transformation et permet d'envisager la problématique européenne scindée par le Rideau de fer, Europe dans laquelle deux systèmes de valeurs véhiculent des cultures différentes et une opposition politique par médias interposés.

De 1945 à 1991, en effet, la culture, les médias et les pouvoirs ont été tous trois imbriqués. Comme le relève Jean-Noël Jeanneney pour les médias, ces trois notions sont larges. La culture (entendue ici comme l'ensemble des pratiques et productions culturelles) a été marquée par « l'industrie culturelle » (selon l'expression du philosophe Theodor Adorno). Celle-ci tend tout à la fois à faire segmenter les publics, notamment par l'âge (adolescents, jeunes adultes, contre-cultures des années 1960 et 1970) ou le milieu socio-économique, et à homogénéiser les références et les modalités d'accès à l'univers culturel (ainsi, la « pop-culture », les modes vestimentaires). Les médias (entendus ici comme l'ensemble des moyens d'information et de communication) ont été bouleversés par l'arrivée de la télévision, qui s'est ajoutée à la presse écrite (à entendre dans son acception large, sans exclure la bande dessinée périodique média utilisé de part et d'autre de l'Atlantique, des comics américains au journal *Pif Gadget* en France) et à la radio pour créer une offre d'information à un coût toujours plus faible et à l'abondance croissante. Les pouvoirs (entendus ici comme l'exercice des responsabilités institutionnelles, notamment mais pas uniquement dans le champ politique) ont été marqués par l'exigence de plus grande transparence et de participation accrue des citoyens à la décision publique, mais aussi un rôle important dans le domaine culturel comme médiatique (médias publics, politiques culturelles...). Dans le même temps, les médias renforcent leur position de « quatrième pouvoir » garant de la vitalité démocratique.

Les bornes chronologiques du sujet amènent des interrogations contextuelles. On peut notamment souligner que pour le début de la période médias et pouvoirs entretiennent des rapports singuliers au sortir d'une guerre mondiale, totale, marquée par la propagande, la censure, les correspondants de guerre dans les troupes américaines (qu'on retrouvera ensuite en Corée puis au Vietnam) ; leurs liens avec la culture sont déjà à questionner (par exemple, les accords Byrnes-Blum ou la loi du 16 juillet 1949 sur les publications destinées à la jeunesse). De même, pour la fin de la période étudiée, on peut souligner l'événement significatif de la guerre du Golfe dans une société marquée par la culture de l'image et de l'image télévisuelle en particulier (mass médias, chaînes d'information en continu aux États-Unis, images communiquées par les autorités militaires...). Ces deux bornes encadrent la période de guerre froide qui constitue une période de

lutte avant tout idéologique et psychologique : information et médias deviennent des enjeux décisifs de légitimation et de promotion des idéologies d'Etat ; dans ce contexte, la propagande a été largement utilisée dans les médias, tout autant que la censure.

La question démocratique du triptyque « culture, médias et pouvoirs » est centrale dans la question proposée. Culture, médias et pouvoirs entretenaient déjà des rapports étroits avant et pendant la Seconde Guerre mondiale. Ceci n'est pas allé sans d'acribes critiques, notamment du fait des modèles dictatoriaux. Les trois domaines ont cependant continué à interagir étroitement après 1945, et se sont mutuellement transformés. Le ministère de la Culture (créé sous sa forme actuelle en 1959) et la radio-télévision publique (ORTF, 1964-1974) en France en sont des exemples marquants. Cependant, comment ces interactions se sont-elles structurées et comment ont-elles évolué entre 1945 et 1991 ? Quelles influences la culture et les médias ont-ils eu sur les pouvoirs ? En sens inverse, comment ceux-ci ont-ils cherché à influencer l'univers culturel et médiatique ? Quelles critiques et quelles mobilisations ont suscité les rapports entre culture, médias et pouvoirs ?

Réflexions didactiques sur la question

Le travail des différentes problématiques induites par cette question « Culture, médias et pouvoirs aux Etats-Unis et en Europe de 1945 à 1991 » permettra aux futurs enseignants d'enrichir leur compréhension de la seconde moitié du XXème siècle mais aussi d'appréhender les programmes d'histoire du lycée professionnel, du CAP au baccalauréat professionnel, en n'oubliant pas la classe de troisième préparant au DNB de la voie professionnelle (dite « troisième prépa-pro »). Bien entendu la question du concours et les entrées des programmes d'enseignement de l'histoire au lycée professionnel ne se recouvrent pas parfaitement, toutefois leurs croisements permettent de mettre en lumière des problématiques, des faits et des processus majeurs. Il ne s'agit pas de les envisager seulement à l'aune de cette question au concours, mais plutôt de se demander en quoi celle-ci peut éclairer la lecture des programmes, et entretenir la curiosité des élèves, préalable important dans le processus d'élaboration des notions. Quelques exemples peuvent illustrer ce propos. Ainsi, cette nouvelle question offre des entrées pertinentes pour envisager le sujet d'étude « Les Etats-Unis et le monde (1917-1989) », proposé en classe de terminale baccalauréat professionnel. La construction de la puissance américaine se fait aux plans politique, économique, et militaire, certes, mais aussi culturel, notamment après 1945. Cette dimension culturelle de la puissance est un levier possible pour élaborer et enrichir cette notion en classe. Il pourra aussi être fructueux de mettre en regard la borne chronologique finale de la question étudiée (1991) avec le sujet d'étude « Le monde depuis le tournant des années 1990 », qui nécessite de s'intéresser à l'effondrement du système soviétique et parallèlement à la victoire de la démocratie libérale et de l'économie de marché, à laquelle participent les phénomènes de culture de masse et les médias. Si cette question académique croise chacun des sujets d'étude du programme de terminale professionnelle, voire aussi de première professionnelle, ceux des autres niveaux d'enseignement ne sont nullement à négliger. Par exemple, en classe de CAP, « Guerres et conflits en Europe au XXème siècle », que l'on peut par exemple interroger à partir de productions artistiques, ni le thème de troisième préparant au DNB de la voie professionnelle (concernant notamment les classes de troisième préparatoires à l'enseignement professionnel), « Le monde depuis 1945 ».

Enfin, tout au long de leur travail de préparation de cette question de concours, les futurs enseignants seront confrontés à différentes œuvres artistiques majeures, de toute nature, parce qu'elles sont représentatives d'un phénomène de masse, parce qu'elles sont en rupture avec des productions antérieures, ou parce qu'elles proposent un regard singulier sur le monde contemporain. Ce sera l'occasion de réfléchir à l'utilisation de ces supports en classe, dans le cadre des programmes d'histoire. En quoi peuvent-ils intéresser les élèves ? Comment peuvent-ils éclairer les enjeux d'un sujet d'étude ? Quelles notions permettent-ils de construire ? Quelles méthodes et quels outils de lecture et d'observation doivent être mobilisés pour interroger ces supports ? Ces questions sont sans doute indispensables pour une approche dynamique et critique des documents avec les élèves, tout en leur apportant des références nécessaires à l'élaboration d'une culture commune.

Orientations bibliographiques et sitographiques choisies

La bibliographie a délibérément privilégié des ouvrages courts. D'autres travaux existants sont tout aussi légitimes et leur absence dans cette liste succincte n'a aucune valeur indicative.

D'ALMEIDA Fabrice et DELPORTE Christian, *Histoire des médias en France, de la Grande Guerre à nos jours*, Paris, Champs/Flammarion, 2003.

DESBIENS Albert, *Histoire des Etats-Unis. Des origines à nos jours*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2012

GOETSCHEL Pascal, *Histoire culturelle de la France au XXème siècle*, Documentation Française/Documentation Photographique n°8077, septembre-octobre 2010.

JEANNENEY Jean-Noël, *Une histoire des médias*, Paris, Seuil, 2011.

JUDT Tony, *Après-guerre, une histoire de l'Europe depuis 1945*, Paris, Armand Colin, 2007

LEPRI Charlotte, « De l'usage des médias à des fins de propagande pendant la guerre froide », *Revue internationale et stratégique* n°78, 2010/2, Armand Colin [en ligne : <https://www.cairn.info/revue-internationale-et-strategique-2010-2-page-111.htm>]

LOYER Emmanuelle, *Une brève histoire culturelle de l'Europe*, Paris, Champs/Flammarion, 2017.

RIOUX Jean-Pierre et SIRINELLI Jean-François (dir.), *Histoire culturelle de la France. Le temps des masses. Le XXe siècle*, Paris, Seuil, 2005.

Jalons pour l'histoire du temps présent, proposé par l'INA [en ligne : <http://fresques.ina.fr/jalons/accueil>]

Histoire des Arts, proposé par le ministère de la culture et de la communication [en ligne : <http://histoiredesarts.culture.fr>]

Centre virtuel sur la connaissance de l'Europe, CVCE [en ligne : <https://www.cvce.eu/>]

Site du congrès américain [en site : <https://www.loc.gov>]

Le développement durable : enjeux géographiques.

La question « Le développement durable, enjeux géographiques » interroge l'épistémologie de la discipline, les enjeux d'un enseignement central des programmes de géographie de la voie professionnelle et qui relève également plus généralement d'un parcours éducatif dédié au sein de l'École. Les candidats seront donc amenés à conduire une réflexion épistémologique sur ce concept, sur les lectures que la géographie en fait et sur les transpositions et recompositions didactiques qui peuvent être mises en œuvre en classe. La seconde expression de la question, « enjeux géographiques », invite les candidats à analyser l'inscription territoriale du développement durable, c'est-à-dire sa contribution à des processus de territorialisation et de territorialité ce qui conduit à réfléchir à sa place et à son rôle dans l'appropriation de l'espace par les individus et les sociétés et finalement à son influence sur leur manière d'être au monde et de l'habiter.

Cette question mobilise donc, au-delà de ses échos épistémologiques, les concepts (accessibilité, conflits d'usages, développement, distance, durabilité, milieu, paysage, ressources, territoire, vulnérabilité...) et les démarches (jeux d'échelles, jeux d'opérateurs spatiaux, mises en système) de la discipline. Au sein d'autres grands enjeux géographiques (tels que la mondialisation et la métropolisation), le développement durable pourra être abordé à travers des problématiques qui étudieront l'évaluation et la gestion des ressources et des risques, les interactions entre les politiques et les choix des acteurs spatiaux qui concourent à « ménager » les environnements et à aménager les territoires. Il sera ainsi attendu des candidats une réflexion spatialisée et un raisonnement systémique s'inscrivant dans une géographie de l'environnement, de l'aménagement et du pouvoir, appuyés sur une étude multiscale examinant les dynamiques spécifiques à chaque échelle observée .

Un concept ancien en évolution

L'origine du concept de développement durable est ancienne mais sa vulgarisation est récente. Elle coïncide avec la publication du rapport dit Brundtland, (1987) qui le définit comme un « développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » et à sa consécration lors de la conférence de Rio (1992). Le développement durable a ainsi pour ambition de concilier l'efficacité économique, le progrès social et l'équilibre écologique à la fois dans une logique de solidarité intragénérationnelle et intergénérationnelle. Ce modèle de développement initialement fondé sur l'interaction entre l'environnement, l'économie et le social, n'a cessé d'évoluer en intégrant par exemple les domaines de la culture et de la gouvernance. « L'Agenda 2030 » adopté à New York en 2015 lors du sommet spécial sur le développement durable revendique ainsi l'objectif de « Zéro carbone, zéro pauvreté, zéro exclusion » et se structure désormais autour de cinq piliers : planète, population, prospérité, paix et partenariat. La montée en puissance de l'écologie politique, l'essor de la mondialisation, la médiatisation de certaines catastrophes « naturelles », la remise en question d'un développement social fondé sur la production et la consommation de masse, l'avènement d'une « société du risque » rendue plus vulnérable par l'essor des technologies et des sciences ont popularisé la notion au risque d'une perte de sens. Davantage qu'une notion scientifique, le développement durable est un ensemble de représentations qui structure le débat politique contemporain et il serait plus juste de parler de « développements durables » au pluriel, tant sont nombreuses ses acceptions et ses inscriptions territoriales.

Le développement durable à l'épreuve de la géographie

« La problématique du développement durable, articulée autour du triptyque de la durabilité écologique, de la viabilité économique et de l'équité sociale, nous invite au contraire à repenser le rapport des sociétés à l'environnement. Face à des approches trop manichéennes, opposant une nature déifiée (Gaïa) à des sociétés culpabilisées, rendues responsables de tous les maux de la planète, les géographes peuvent apporter une lecture beaucoup plus nuancée. » (Géoconfluences, CLEMENT, 2004).

« Cadre de débat politique et d'action publique, horizon programmatique, mettant en scène et en tension d'un côté la préoccupation d'un développement équitable des sociétés, de l'autre, la préservation de l'environnement nature » (*Dictionnaire de la géographie*, LEVY, LUSSAULT, 2003), le développement durable a fait l'objet, surtout de 2004 à 2010 sous l'impulsion de la géographie scolaire qui l'intègre à ses programmes d'enseignement, de nombreuses recherches et publications dans la géographie française. Elles critiquent dans leur majorité la scientificité de ce concept marqué par des courants de pensée antagonistes n'accordant pas les mêmes valeurs à l'environnement, à la croissance et au développement. Elles soulignent la fragilité des méthodes qui soutiennent les analyses faites au nom du développement durable (validité des indicateurs tels que l'empreinte écologique, rigueur de l'évaluation des ressources « naturelles » et des dégradations environnementales etc.). Elles mettent enfin en garde qu'« à un concept très « politiquement correct » ne saurait correspondre une approche scientifiquement correcte » (MIOSSEC, 2005). En outre, bien des auteurs lui reprochent de trop insister sur la préservation de l'environnement au détriment de la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociospatiales, celles-ci étant très souvent les principales causes de sa dégradation. Enfin, au-delà des grands principes affichés (principe de précaution, pollueur-payeur etc.), des conventions (convention sur la biodiversité, sur le changement climatique, sur la désertification etc.) et des discours, les candidats identifieront les acteurs du développement durable, interrogeront leurs stratégies et situeront le périmètre de leurs actions.

Le développement durable : enjeux d'enseignement de la géographie en général, de la géographie en lycée professionnel en particulier

Le développement durable est aujourd'hui un des paradigmes majeurs (avec les territoires et la mondialisation) de la géographie scolaire, sur l'ensemble de la scolarité primaire et secondaire.

Les problématiques de développement durable interrogent l'avenir des territoires et, à l'échelle mondiale, se déploient dans un contexte de croissance démographique. Modèles, projections, estimations, se retrouvent en classe à toutes les échelles et dessinent des avenir possibles nuancés qui ne sont pas destinés à être monochromes, noirs, roses ou verts. Les mises en récit participent de la fabrique des territoires et permettent de donner du sens à leurs trajectoires. La fabrique scolaire de récits, prospectifs ou non, questionne les sociétés et les territoires à partir de leurs dimensions spatiales et mettent au jour des enjeux axiologiques, politiques et pratiques. « La géographie est une force de proposition dans l'aménagement et le développement des territoires ; elle comporte à cet égard une dimension prospective. L'approche géographique aborde les conflits d'usage entre les acteurs et les arbitrages entre le développement économique, l'emploi, la préservation de l'environnement. Dès lors, la démarche géographique forme au raisonnement, à la compréhension des territoires et prépare de futurs citoyens aux choix et à l'action. » (Ressources

pour le collège, 2009). Le développement durable dans l'enseignement de la géographie participe ainsi pleinement de l'éducation à la citoyenneté des élèves.

Fil directeur du programme de géographie du certificat d'aptitude professionnelle et de celui de seconde du baccalauréat professionnel, le développement durable est une question socialement vive. Inscrit au programme du concours de professeurs de lycées professionnels, il conduira les candidats à s'interroger sur la distinction entre enseignement et éducation, sur la manière dont se fabrique la géographie scolaire et s'enseigne la géographie en classe.

Orientations bibliographiques et sitographiques choisies

1- Développement durable et géographie

Lévy Jacques et Lussault Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Belin, 2013 (1^e éd. 2003).

Géoconfluences (ENS Lyon), [Glossaire](#) et dossier [Le développement durable, approches géographiques](#) [en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>]

BRUNEL Sylvie (à paraître), *Le développement durable*, PUF, collection Que-sais-je ? 2018.

Laurent CARROUE Laurent, BOISSIERE Aurélie, *Atlas de la mondialisation. Processus, acteurs, territoires*, Paris, Autrement, 2018.

MANCEBO François, *Le développement durable*, Armand Colin, 2013.

JALTA Jacqueline et VEYRET Yvette, *Développements durables, tous les enjeux en 12 leçons*, Autrement. 2010.

VEYRET Yvette, ARNOULD Paul (dir.), *Atlas des développements durables*, Paris, Autrement, 2008, réimpression avril 2009.

Banque mondiale, *Atlas 2017 des Objectifs de développement durable : un nouvel outil pour le suivi des données et des progrès*, 2017 [en ligne : <http://blogs.worldbank.org/opendata/fr/atlas-2017-des-objectifs-de-developpement-durable-un-nouvel-outil-pour-le-suivi-des-donnees-et-des-progres?cid=ECR TT WorldBank FR EXT>]

HAGNERELLE Michel, « L'apport de la géographie aux problématiques de développement durable », intervention devant l'Académie des sciences, belles lettres et arts, Rouen, 16 janvier 2010 [en ligne : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/images/stories/pdf/intervention-mh-16janvier2010.pdf>]

VEYRET Yvette (dir) *La Documentation photographique* n° 8053, « Développement durable - Quels enjeux géographiques ? », 2006

VEYRET Yvette, LAGANIER Richard, SCARWELL Helga-Jane, *L'environnement : concepts, enjeux et territoires*, Armand Colin, 2018.

JEGOU Anne, « Les géographes français face au développement durable », *L'information géographique*, 77-3, 6-18. 2007 [en ligne : <https://www.cairn.info/revue-l-information-geographique-2007-3-page-6.htm>]

MIOSSEC Alain, ARNOULD Paul et VEYRET Yvette (dir.), dossier « Vers une géographie du développement durable », *Historiens & Géographes*, n° 387, juillet 2004.

2- Développement durable et enseignement de la géographie

Pôle national de compétence d'éducation au développement durable, Canopé Amiens [en ligne : <http://crdp.ac-amiens.fr/edd/>], voir notamment les actes des FOREDD [en ligne : <https://canope.ac-amiens.fr/edd/index.php/foredd2018>]

[Portail national Histoire et géographie \(Eduscol\), page « Développement et développement durable »](#)

Géoconfluences (ENS Lyon), dossier [Ressources pour la géographie prospective](#) [en ligne : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/>]

Géoimage (CNES) [en ligne : <https://geoimage.cnes.fr/fr>]

Ressources pour le collège, « Le développement durable », DGESCO-IGEN, novembre 2009 [en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/college/61/3/College_Ressources_HGEC_Trans_Dvpt_Durable_127613.pdf]

Ressources pour le lycée général et technologique, « Le développement durable, fil conducteur du programme de géographie de seconde » DGESCO-IGEN, juin 2010 [en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/lycee/73/9/LyceeGT_Ressources_HGEC_2_Geo_01_DvptDur_FilConducteur_148739.pdf]

DOUSSOT Sylvain, « Géographie et développement durable à l'école : expertise ou citoyenneté scientifique ? », *L'Information géographique*, 77-3, 90-117, 2013.

JEGOU Anne, *Didactique du développement durable*, [site de l'Académie de Dijon](#)

THEMINES Jean-François, « La géographie du collège à l'épreuve des récits », *EchoGéo*, 37 | 2016, 7 octobre 2016 [en ligne : <https://journals.openedition.org/echogeo/14651>]