



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : Lettres et Histoire et Géographie

Session 2016

Rapport de jury présenté par :
Catherine BIAGGI,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente du jury
Anne VIBERT,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Vice-Présidente du jury

SOMMAIRE

I.	PRÉSENTATION DU CONCOURS	3
II.	SUJET DE LETTRES	8
III.	RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES	10
	1. <u>LE COMMENTAIRE</u>	10
	2. <u>LA QUESTION DE GRAMMAIRE</u>	13
	a) Éléments de définition	13
	b) Relevé et classement	13
	c) Effets de sens (choix stylistiques)	15
	3. <u>ANALYSE DES COPIES</u>	15
IV.	RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION DE LETTRES	23
	1. <u>L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE</u>	23
	2. <u>L'ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER</u>	35
	3. <u>EXEMPLES DE DOSSIERS REPRODUITS INTÉGRALEMENT</u>	42
	a) Exemple 1	42
	b) Exemple 2	49
V.	SUJETS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE	55
VI.	RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE GEOGRAPHIE	57
	1. <u>SUJET D'HISTOIRE SOUS FORME COMPOSÉE</u>	58
	2. <u>SUJET DE GÉOGRAPHIE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT</u>	63
VII.	RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	68
	1. <u>L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE</u>	69
	2. <u>EXEMPLES DE SUJETS</u>	73
	a) Exemple de sujet d'histoire	73
	b) Exemples de sujet de géographie	76
	3. <u>L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER</u>	81
	4. <u>EXEMPLES DE SUJETS</u>	86
	a) Exemples de sujet d'histoire	86
	b) Exemple de sujet de géographie	89

I. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Directoire

Présidente : Catherine BIAGGI - IGEN - Histoire et géographie

Vice-présidente : Anne VIBERT - IGEN - Lettres **Vice-président** : Christophe ESCARTIN - IEN

Vice-présidente : Michèle DOERFLINGER - IEN

Secrétaire général : Didier BUTZBACH - IEN

Secrétaire général adjoint : Joël JAUZE - IEN

Membres du jury

Valence Lettres

Sophie ANXIONNAZ – Lionel AUDION – Othman CHAABANE – Jean-François COURRÈGES – Christine DE SAINTE MARESVILLE – Marie-Gabrielle ELY-GOGLIN – Frédérique EME-RABOLT – Pascale FAISANTIEU-DUVAL – Vanessa FUCHS – Cyril GALLIEN – Bruno GIRARD – Emmanuelle GOULARD – Isabelle HORTOS-RUINIER - Emmanuelle KALONJI – Anne LATOUR – Carine LE GALL-URBAN - Vincent MASSART – Virginie MINARDI – Josiane MOREL – Marie MUSSET – Cécile PERRET - Vincent PERROT – Christine PICAUDÉ – Pierre PILARD – Alexandre QUET - François ROUSSEL – Virginie RUBIRA – Béatrice SOYER – Laure THEILLERE – Elisabeth TRANI – Nadia ZIANE-BRUNEEL

Valence Histoire-géographie

Nathalie BARRAL – Cécile BETERMIN – Christiane BONTÉ – Annie BUSNEL-ROYER – Béatrice CHEUTIN - Stéphane CIPRIANI – Fabrice DANLOY – Yves DEHECQ – Agnès DICHARRY – Sabine DUMONT – Isabelle FIRA – Cécile FRÉVILLE – Corinne GLAYMANN – Sylvain HUET – Benjamin IVANOFF - Guillaume JACQ – Gilles LABADOU – Virginie LAGRANGE - Valérie LEGALLICIER – Franck LEMAITRE – Xavier LONG – Sophie LOSMÈDE – Anaïs MORVAN – Alain PETIT – Sophie PHILIPPI – Jean-Philippe SCHROTER – Mamady SIDIBE - Séverine VERCELLI-GEIGER – Christophe VERNEUIL - Stéphane VREVIN

2. 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

1° Lettres : L'épreuve comporte :

– le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel en trois ans.

– le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

En lettres, le programme du concours est celui des objets et domaines d'étude(s) des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

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 :

a) En lettres, 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.

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).

Premier cas : lettres

L'épreuve consiste en l'élaboration d'une séquence d'enseignement 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.

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 2016

Lettres

Le programme du concours est celui des objets et domaines d'études des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

Histoire

- Être républicain en France de 1870 à nos jours (question nouvelle)
- Le projet européen de 1945 à nos jours : enjeux internationaux, adhésions, contestations (question nouvelle)
- Histoire et fiction

Géographie

- La France : mutations des systèmes productifs (question nouvelle)
- Les mobilités humaines, étude géographique
- Représenter l'espace en géographie

4. BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

	CAPLP EXTERNE	CAFEP
Nombre de postes	237	40
Nombre d'inscrits	1777	266
Nombre de candidat-e-s non éliminés	764	94
Barre d'admissibilité	6,25	06,25
Nombre d'admissibles	487	62
Moyenne des candidat-e-s admissibles	09,35	08,90
Nombre de candidat-e-s non éliminés	433	57
Nombre d'admis sur liste principale	237	40
Nombre d'admis sur liste complémentaire	14	0
Barre d'admission de la liste principale	08,33	08,08
Barre d'admission de la liste complémentaire	08,00	/
Moyenne des candidat-e-s admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	11,26	11,12

Composition sociologique des candidats au CAPLP Externe

	Candidats présents à toutes les épreuves d'admissibilité		Candidats admissibles		Candidats admis	
Hommes	329	42%	211	43%	115	49%
Femmes	460	58%	276	57%	122	51%
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus jeune	22 ans		22 ans		22 ans	
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus âgé-e	62 ans		57 ans		54 ans	
30 ans ou moins	462	59%	303	62%	159	67%
25 ans ou moins	157	20%	114	23%	67	28%
Etudiants	290	37%	209	43%	113	48%
<i>dont ESPE</i>	232	29%	171	35%	95	40%
<i>dont non ESPE</i>	58	7%	38	8%	18	8%
Enseignants et personnels éducatifs	330	42%	187	38%	86	36%
<i>dont enseignants non titulaires</i>	192	24%	107	22%	52	22%
<i>dont AED et surveillants</i>	129	16%	78	16%	34	14%
Agents de la fonction publique (Etat, territoriale et hospitalière)	17	2%	10	2%	4	2%
Autres	152	19%	81	17%	34	14%
<i>dont sans emploi</i>	89	11%	45	9%	16	7%
TOTAL	789	100%	487	100%	237	100%

Composition sociologique des candidats au CAFEP

	Candidats présents à toutes les épreuves d'admissibilité		Candidats admissibles		Candidats admis	
Hommes	35	35%	23	37%	18	45%
Femmes	66	65%	39	63%	22	55%
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus jeune	23 ans		23 ans		23 ans	
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus âgé-e	55 ans		55 ans		48 ans	
30 ans ou moins	48	48%	36	58%	27	68%
25 ans ou moins	11	11%	11	18%	9	23%
Etudiants	15	15%	14	23%	14	35%
<i>dont ESPE</i>	9	9%	9	15%	9	23%
<i>dont non ESPE</i>	6	6%	5	8%	5	13%
Enseignants et personnels éducatifs	68	67%	38	61%	20	50%
<i>dont enseignants non titulaires</i>	63	62%	35	56%	19	48%
<i>dont AED et surveillants</i>	3	3%	1	2%	0	0%
Agents de la fonction publique (Etat, territoriale et hospitalière)	6	6%	2	3%	1	3%
Autres	12	12%	8	13%	5	13%
<i>dont sans emploi</i>	3	3%	1	2%	1	3%
TOTAL	101	100%	62	100%	40	100%

LETTRES

II. SUJET DE LETTRES

PREMIÈRE PARTIE : COMMENTAIRE COMPOSÉ

Emma a demandé à Rodolphe, son amant, de partir ensemble vivre ailleurs. Dans un premier temps, Rodolphe a accepté la fuite qu'Emma lui propose et lui laisse croire, jusqu'à la veille du départ, qu'il partira avec elle alors qu'il n'en a aucunement l'intention. Au retour d'un dernier rendez-vous, il entreprend de lui écrire pour lui annoncer qu'il ne partira pas.

À peine arrivé chez lui, Rodolphe s'assit brusquement à son bureau, sous la tête de cerf faisant trophée contre la muraille. Mais, quand il eut la plume entre les doigts, il ne sut rien trouver, si bien que, s'appuyant sur les deux coudes, il se mit à réfléchir. Emma lui semblait être reculée dans un passé lointain, comme si la résolution qu'il avait prise venait de placer entre eux, tout à coup, un immense intervalle.

Afin de ressaisir quelque chose d'elle, il alla chercher dans l'armoire, au chevet de son lit, une vieille boîte à biscuits de Reims où il enfermait d'habitude ses lettres de femmes, et il s'en échappa une odeur de poussière humide et de roses flétries. D'abord il aperçut un mouchoir de poche, couvert de gouttelettes pâles. C'était un mouchoir à elle, une fois qu'elle avait saigné du nez, en promenade ; il ne s'en souvenait plus. Il y avait auprès, se cognant à tous les angles, la miniature donnée par Emma ; sa toilette lui parut prétentieuse et son regard en *coulisse* du plus pitoyable effet ; puis, à force de considérer cette image et d'évoquer le souvenir du modèle, les traits d'Emma peu à peu se confondirent en sa mémoire, comme si la figure vivante et la figure peinte, se frottant l'une contre l'autre, se fussent réciproquement effacées. Enfin, il lut de ses lettres ; elles étaient pleines d'explications relatives à leur voyage, courtes, techniques et pressantes comme des billets d'affaires. Il voulut revoir les longues, celles d'autrefois ; pour les trouver au fond de la boîte, Rodolphe déranger toutes les autres ; et machinalement il se mit à fouiller dans ce tas de papiers et de choses, y retrouvant pêle-mêle des bouquets, une jarretière, un masque noir, des épingles et des cheveux – des cheveux ! de bruns, de blonds ; quelques-uns même, s'accrochant à la ferrure de la boîte, se cassaient quand on l'ouvrait.

Ainsi flânant parmi ses souvenirs, il examinait les écritures et le style des lettres, aussi variés que leurs orthographe. Elles étaient tendres ou joviales, facétieuses, mélancoliques ; il y en avait qui demandaient de l'amour et d'autres qui demandaient de l'argent. À propos d'un mot, il se rappelait des visages, de certains gestes, un son de voix ; quelquefois pourtant il ne se rappelait rien.

En effet, ces femmes, accourant à la fois dans sa pensée, s'y gênaient les unes les autres et s'y rapetissaient, comme sous un même niveau d'amour qui les égalisait. Prenant donc à poignée les lettres confondues, il s'amusa pendant quelques minutes à les faire tomber en cascades, de sa main droite dans sa main gauche. Enfin, ennuyé, assoupi, Rodolphe alla reporter la boîte dans l'armoire en se disant :

- « Quel tas de blagues ! »...

Ce qui résumait son opinion ; car les plaisirs, comme des écoliers dans la cour d'un collègue, avaient tellement piétiné sur son cœur, que rien de vert n'y poussait, et ce qui passait par là, plus étourdi que les enfants, n'y laissait pas même, comme eux, son nom gravé sur la muraille.

— Allons ! se dit-il, commençons.

Il écrivit :

« Du courage, Emma, du courage ! Je ne veux pas faire le malheur de votre existence... »

— Après tout, c'est vrai, pensa Rodolphe ; j'agis dans son intérêt ; je suis honnête.

« Avez-vous mûrement pesé votre détermination ? Savez-vous l'abîme où je vous entraînaïis, pauvre ange ? Non, n'est-ce pas ? Vous alliez confiante et folle, croyant au bonheur, à l'avenir... Ah ! malheureux que nous sommes ! insensés ! »

Rodolphe s'arrêta, pour trouver ici quelque bonne excuse.

Gustave Flaubert, *Madame Bovary* (1857)

Après la fin de votre commentaire, vous traiterez la question de grammaire suivante :
Formes et emplois du participe présent

III. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Présenté par Vincent Massart
avec la contribution d'Emmanuelle Goulard

1. LE COMMENTAIRE

Présentation du sujet

Le choix d'un extrait de *Madame Bovary*, peut-être le roman le plus célèbre de la littérature française, ne devait pas surprendre des candidats : s'il est une œuvre classique dont on peut légitimement attendre qu'ils la connaissent, c'est bien ce roman de Flaubert, paru en 1857, premier succès de l'auteur, et promis à une riche postérité littéraire. L'extrait choisi ne faisait pas partie, cependant, des passages les plus fréquemment commentés et laissait ainsi aux candidats une plus grande liberté d'appropriation et d'interprétation. Mais l'exercice de cette liberté supposait de ne pas se limiter à l'application de connaissances sur le roman réaliste, dont relève certes *Madame Bovary*, mais qui ne peut suffire à rendre compte de la singularité du roman et du rapport complexe qu'entretient Flaubert avec le romantisme. Le choix du passage où Rodolphe s'apprête à écrire sa lettre de rupture à Emma est ainsi particulièrement révélateur de cette mise en tension de l'idéalisme sentimental représenté par Emma et de la réalité des relations sociales entre hommes et femmes que Rodolphe lui oppose. Aussi fallait-il lire le texte d'abord pour lui-même, en se montrant attentif au point de vue du personnage sur ses liaisons féminines comme à celui du narrateur sur son personnage.

Perspectives de lecture

Nous ne proposerons pas ici de commentaire modélisant mais des pistes de lecture, support à de possibles analyses du texte.

Présentation générale

Il s'agit d'une scène *a priori* non nécessaire à l'économie du récit : la décision de Rodolphe est prise et il n'y a pas d'enjeu romanesque à ce passage. Rodolphe doit simplement écrire la lettre de rupture. On a là une sorte de pause dans le récit : au début, le personnage s'est mis à sa table pour écrire ; il s'interrompt, en panne d'inspiration, et à la fin de l'extrait, il se met à écrire. Du point de vue de la vraisemblance narrative, la scène est justifiée par le fait que le personnage cherche comment écrire sa lettre mais l'essentiel se joue ailleurs : dans le portrait de Rodolphe qui se révèle un séducteur vulgaire et lâche. Nous sommes dans le cadre du roman réaliste : cette scène typiquement non romanesque n'a donc pas lieu de surprendre. Jusque-là, le point de vue est essentiellement celui de Rodolphe, d'où le portrait. Mais il est intéressant de constater que l'impersonnalité de la narration, caractéristique du projet flaubertien, n'est tenue que jusqu'à un certain point. Ce qui semble bien être une intervention directe du narrateur (« *car les plaisirs, comme des écoliers dans la cour d'un collègue, avaient tellement piétiné sur son cœur, que rien de vert n'y poussait, et ce qui passait par là, plus étourdi que les enfants, n'y laissait pas même, comme eux, son nom gravé sur la muraille* » l. 33) constitue une entorse très nette à la doctrine de l'impersonnalité (« *l'auteur, dans son œuvre, doit être, comme Dieu dans l'univers, présent partout et visible nulle part* », lettre à Louise Colet, 9 décembre 1852). Avec cette intervention du narrateur le passage prend une tonalité autre, mélancolique, et devient l'expression du vide sentimental, de l'épuisement du sentiment amoureux, de l'ennui.

Proposition d'hypothèse de lecture

De manière singulière, la lettre de rupture n'est que l'épilogue d'une scène qui la déborde largement, et qui se développe en prenant le contrepied des manifestations de la passion amoureuse, exprimées comme en creux. Flaubert y procède à une désacralisation triste de l'amour (plutôt qu'ironique), laquelle semble aussi traduire une vision sombre de la vie.

Axes de commentaire

Dans cette scène sans enjeu du point de vue de l'économie du récit (la rupture est déjà décidée et il ne s'agit que d'écrire la lettre), l'écriture réaliste est mise au service du portrait de Rodolphe en séducteur vil et méprisable. Mais plus profondément, c'est une vision mélancolique de la vie que laisse transparaître le regard du narrateur sur son personnage.

Autres axes possibles

D'autres projets de lecture pouvaient bien sûr être proposés, le temps nécessairement contraint de l'épreuve supposant d'ailleurs de faire des choix parmi toutes les analyses possibles. Ainsi, le jury n'attendait pas du candidat qu'il développe un propos exhaustif sur cet extrait mais qu'il soit capable de choisir des axes de lecture et de les explorer en prenant appui sur des analyses stylistiques précises. En voici quelques-uns qu'il était possible d'étudier :

- la mort de l'amour : une évocation morbide sous le signe de l'effacement progressif de l'amour ;
- une vision désacralisée et antiromantique de l'amour qui conduit à une dévaluation de l'amour romantique : peinture dérisoire, inversion du fétichisme amoureux ;
- l'écriture réaliste au service d'une vision dérisoire de l'amour ;
- le portrait d'un homme médiocre : un anti-Dom Juan ;
- une vision en creux des femmes, à travers les objets ;
- l'ambiguïté du point de vue et des voix (Rodolphe/narrateur).

Quels que soient les axes choisis par les candidats, on pouvait attendre qu'ils envisagent :

- une interrogation sur la fonction de cette scène dans le récit ;
- l'analyse du portrait de Rodolphe qui s'en dégage ;
- une interrogation sur la position du narrateur (qui voit ? qui parle ?).

Exemple d'un axe inventorié

Ci-dessous, voici une série de topos sur le romantisme que G. Flaubert détourne dans cet extrait en les parodiant. Ces observations peuvent constituer une partie du commentaire sur la vision désacralisée et antiromantique de l'amour qui conduit à une dévaluation de l'amour romantique sous la forme d'une peinture dérisoire.

Une parodie du romantisme ou l'avènement du réalisme

Quelques thèmes et clichés romantiques présents dans le texte	mais détournés et parodiés...
L'amour La femme aimée, unique Les yeux de la femme aimée Sa toilette etc... L'amant	Amours multiples, libertinages (jarrettière, masque noir), absence de sentiments (« piétiné son cœur que rien de vert n'y poussait... ») et du lexique amoureux dans tout l'extrait Indistincte au milieu d'une cohorte d'autres femmes, « regard en coulisse du plus pitoyable effet » Insensible, déloyal, pleutre, manipulateur
<i>Des objets emblématiques :</i> Le mouchoir La rose La lettre d'amour <i>Des objets fétichisés</i>	Mais taché Mais flétrie Mais abordée par leur écriture et leur style et comparée à un billet d'affaire. Mais n'évoquent rien, ou ridiculisent et déprécient leur propriétaire.
<i>Posture du personnage romantique</i> -Le tourment (« s'appuyant sur les deux coudes ») -L'indécision (modalisateurs : lui semblait, comme si,) l'errance (flânant), l'ennui -L'écrivain à sa table en panne d'inspiration puis le jaillissement de l'écriture	Veulerie, vacuité. Cynisme, froideur, désintérêt (« enfin ennuyé, assoupi ») («... s'assit brusquement à son bureau... Il ne sut rien trouver... il se mit à réfléchir ...») Puis l'écriture vient après le « sabotage d'Emma » par les souvenirs convoqués et les arrangements de Rodolphe avec sa conscience (« j'agis dans son intérêt, je suis honnête ») : deux bien mauvaises raisons !
<i>Le souvenir, le passé, le temps qui passe, la nostalgie...</i>	Le souvenir est convoqué, non pas pour faire revivre le passé mais pour le liquider en le noircissant, pour s'en affranchir, provoquer l'oubli et finalement dégager le futur.
<i>La fuite des amants</i>	Projet avorté, qui désunit ici les amants

2. LA QUESTION DE GRAMMAIRE

Rappel de la question : « Vous traiterez la question de grammaire suivante : Formes et emploi du participe présent »

Éléments de corrigé**a) Éléments de définition**

Le participe présent est :

- un mode non personnel (ou impersonnel) du verbe qui se forme avec la désinence –ant ;
- une forme adjectivale du verbe qui « participe » à la fois du verbe et de l'adjectif mais à des degrés divers selon qu'on a affaire au participe présent proprement dit ou à l'adjectif verbal. Le participe présent garde l'essentiel des propriétés du verbe (et il est toujours invariable) alors que l'adjectif verbal (qui exprime un état ou une propriété) se comporte comme un véritable adjectif et s'accorde comme l'adjectif (sur ces éléments de définition, voir la *Grammaire méthodique du français* p. 339-341).

Sur le plan syntaxique, ils peuvent exercer l'un et l'autre les fonctions de l'adjectif : épithète, apposé et attribut du COD (seul l'adjectif verbal peut être attribut du sujet).

Sur le plan du sens, le participe présent envisage le procès en cours de déroulement. Il reçoit sa valeur temporelle du verbe à un mode personnel de la phrase où il figure, et il marque une relation de simultanéité avec le procès principal, quelle que soit l'époque.

« [...] le participe présent marque un procès en accomplissement, en vision sécante, sans repérage par rapport au moment d'énonciation ; il doit donc être rapporté aux coordonnées associées à une autre forme verbale (le verbe principal, à quelque temps ou mode qu'il soit), par rapport à laquelle il ne peut marquer autre chose que la simultanéité » (P. Le Goffic)

b) Relevé et classement

1. Les candidats pouvaient faire la distinction entre participe présent et adjectif verbal

NB : on admettra aussi le relevé du gérondif

2. Une autre possibilité s'offrait aux candidats : distinguer les participes selon leur fonction (par exemple regrouper les appositions au sujet) ou selon leur place (antéposés / postposés) mais ces distinctions ne sont pas systématiquement pertinentes pour commenter les effets produits.

	Relevé	Formes	Fonctions
I.2	« sous la tête de cerf faisant trophée contre la muraille »	Part. présent	Epithète, équivalent d'une subordonnée relative déterminative
I.3	« s'appuyant sur les deux coudes »	Part. présent	Apposition au sujet « il » ; marque une simultanéité avec le verbe de la proposition (= « tout en..., il se mit à... »)
I.10	« se cognant à tous les angles »	Part. présent	Apposition à « la miniature » (introduite par le présentatif « Il y avait ») ; porte en réalité le procès mais lui confère une

			valeur descriptive.
I. 14	« se frottant l'une contre l'autre »	Part. présent	Apposition à « la figure vivante et la figure peinte » ; simultanéité avec le verbe de la proposition (« se fussent ... effacées »)
I.19	« y retrouvant pêle-mêle des bouquets »	Part. présent	Apposition au sujet « il » ; simultanéité avec le verbe de la proposition ; peut également s'interpréter comme ayant une valeur circonstancielle de conséquence (il fouilla tant et si bien qu'il trouva) mais on a « il se mit à fouiller » : c'est bien en fouillant qu'il trouve. Donc plutôt simultanéité
I.20	« s'accrochant à la ferrure de la boîte »	Part. présent	Apposition au sujet « quelques-uns » ; simultanéité avec le verbe de la proposition (« se cassaient ») ; peut également s'interpréter comme ayant une valeur circonstancielle de cause.
I.22	« Ainsi flânant »	Part. présent	Apposition au sujet « il » ; simultanéité avec le procès (tout en flânant)
I.27	« Ces femmes, accourant... »	Part. présent	Apposition au sujet « ces femmes » ; simultanéité avec les verbes de la proposition (« s'y gênaient ... s'y rapetissaient ») ; peut également s'interpréter comme ayant une valeur circonstancielle de cause.
I. 28	« Prenant donc... »	Part. présent	Apposition au sujet « il » ; simultanéité avec le verbe de la phrase (« s'amusa »)
I.31	« en se disant »	Gérondif	C.C. temps, simultanéité avec « alla reporter »
I.42	« croyant au bonheur »	Part. présent	Apposition au sujet « vous » ; simultanéité
I.14	« figure vivante »	Adjectif verbal	Epithète qualifiant le nom
I.16	« courtes, techniques et pressantes »	Adjectif verbal	Epithète détachée ou apposition dans un groupe de trois épithètes juxtaposées
I.42	« confiante »	Adjectif verbal	Attribut du sujet « vous »

c) Effets de sens (choix stylistiques)

1. Les participes présents participent d'un effet de brouillage et contribuent ainsi à marquer l'éloignement, l'indistinction du souvenir. Le participe présent, avec son aspect non borné ou sécant, permet que les procès se mêlent, se « *cognent* » ou se « *frottent* » les uns contre les autres, pour reprendre les verbes de Flaubert, surtout quand il est concomitant avec un imparfait, lui-même non borné. Accompagnés de participe présent, les passés simples perdent leur aspect ponctuel. On a deux fois le tour « il se mit à » (réfléchir / fouiller) avec un participe en apposition au sujet : dans les deux cas, le procès principal n'est borné qu'à gauche et on est dans un procès dont la durée n'est pas indiquée (concomitance en fait du procès à l'infinitif et de celui au participe présent). Albert Thibaudet a commenté l'usage du participe présent chez Flaubert comme « *la plaque tournante* » qui lui permet de passer d'un temps à un autre (passé simple à imparfait, passé à présent, ou inversement) sans rupture.

Le participe présent brouille les plans également : on ne sait pas toujours si c'est bien le verbe conjugué qui porte le procès principal (voir « se cognant », ou « y retrouvant »).

Autre effet de brouillage : le fait que le participe présent apposé porte une idée de simultanéité et puisse avoir aussi une valeur de circonstance sans qu'on puisse toujours dire clairement laquelle l'emporte ni même s'il y a bien une indication de circonstance.

2. Les participes ont aussi une valeur descriptive mais rendent la description mouvante : à la fois verbes et adjectifs, ils éternisent les moments et font vivre les tableaux. Ils contribuent à créer ce moment un peu suspendu, sans durée vraiment définie, où on ne fait plus trop la différence entre les actions qui se répètent et les autres, entre celles qui durent et celles qui sont brèves.

3. ANALYSE DES COPIES

Remarques préalables

Le rapporteur du concours 2016 a choisi de ne pas reproduire la même structure que celle du précédent rapport de manière à varier les points d'attentions et les entrées à partir de l'analyse des copies des candidats. Il sera donc bénéfique aux candidats de consulter les différents rapports aux approches complémentaires. Ce rapport 2016 a été réalisé à partir des notes et commentaires que les différents membres du jury ont communiqués : qu'ils et elles en soient remercié-e-s.

Par commodité les citations extraites des copies à valeur d'exemple sont indiquées entre parenthèses et en italiques.

Attendus généraux

Le concours lettres/histoire/géographie recrute des enseignants polyvalents. Conscients de cette spécificité, les membres du jury lettres attendent donc des candidats non pas l'exposé d'un savoir académique exhaustif mais la preuve et la démonstration de leur capacité à lire, analyser et interpréter un texte littéraire. Cela suppose de la part du candidat qu'il ait, au cours de sa formation antérieure, acquis les outils, concepts et notions qui vont lui permettre, lors de l'épreuve de français, d'éviter les contre-sens, les faux-sens, les surinterprétations fantaisistes et de construire et délivrer une véritable interprétation personnelle fondée sur l'analyse précise de l'extrait proposé. Le concours s'astreint donc à recruter avant tout des lecteurs et lectrices en capacité de rendre compte à l'écrit de leur intérêt pour un texte littéraire et de communiquer aux correcteurs la richesse de leur lecture et le sens produit au contact de ce texte.

Lecture littérale et lecture littéraire

La pertinence d'une lecture interprétative repose sur la compréhension littérale d'un texte ET la dépasse, cette dernière n'étant qu'un préalable et non une fin. Face à un texte inconnu, tous les candidats se trouvent en effet désarmés et procèdent à une lecture littérale (« Que dit le texte ? »). Les historiens de formation (soit 80% des candidats au CAPLP Lettres-Histoire-Géographie) se restreignent souvent à cette lecture strictement référentielle : « Que dit le texte ? », succédané de la paraphrase, alors que la bivalence oblige, dans l'épreuve de Lettres, à une démarche littéraire qui implique deux autres dimensions : « comment est-ce dit ? », qui suppose l'analyse des procédés d'écriture ; « pourquoi est-ce dit ? », qui porte sur l'analyse des visées du texte. Ces trois entrées (que dit le texte ? comment est-ce dit ? et dans quel but ?) ne peuvent néanmoins constituer les trois parties d'un développement car cette structure introduirait une dichotomie proscrite du fond et de la forme. Ces trois entrées doivent donc se distribuer autour des trois axes de lecture retenus – qu'ils soient problématiques ou thématiques – qui vont présider à l'organisation du commentaire.

Des lecteurs impliqués

Il est assez facile de classer les candidats en deux catégories : ceux qui s'emparent du texte, du récit pour se l'approprier et lui donner du sens et ceux qui, faute d'habitude, et que l'on sent peu familiarisés avec la lecture d'œuvres littéraires, entretiennent au long de la copie un rapport distancié avec le texte, incapables de s'extraire de généralités sur l'auteur (« *grande figure du réalisme* »), sur l'ouvrage (« *fleuron de la littérature française* »), ou sur le contexte (« *le 19^{ème} siècle, siècle de tous les tournants* »). A *contrario*, les candidats qui réussissent sont ceux qui se saisissent de l'opportunité qu'offre l'épreuve et les 5 heures imparties pour se livrer au plaisir (c'est possible, même en situation de concours) de la lecture interprétative d'un texte, au plaisir intellectuel d'explorer les différentes potentialités de sens que recèle un récit romanesque.

Avant d'entrer plus avant dans les conclusions du rapport, il nous paraît important d'attirer l'attention des futurs candidats sur deux défauts qui, concours après concours, constituent deux obstacles rédhibitoires à la réussite d'un commentaire littéraire : la paraphrase et le contresens.

La paraphrase simule l'analyse

« Emma lui semblait être reculée dans un passé lointain » Pourtant il vient de la rencontrer et elle lui semble être déjà un souvenir.

Il se rend compte que les longues lettres ont été remplacées par des lettres de plus en plus brèves.

Dans cet extrait Rodolphe est de retour chez lui : « Arrivé chez lui », ligne 1.

Tels les auteurs de ces trois citations, de nombreux candidats pensent, en toute bonne foi, analyser le texte en le re-racontant, le reformulant, le résumant, le transposant, le traduisant, et en relevant des phrases ou expressions pour attester de la fidélité de leur reprise et de la rigueur de leur démarche. Ce procédé relève de la paraphrase et non de l'analyse puisqu'aucun élément de sens ni d'interprétation ne vient éclairer le texte. Un autre candidat relève le champ lexical des parties du corps pour conclure triomphalement que les personnages sont des êtres humains. On appréciera la différence avec un autre candidat qui procède à une analyse lexicale qui éclaire le sens et autorise une interprétation personnelle : « *Le champ lexical du théâtre (coulisse, image, modèle, gestes, voix) ainsi que le huis clos et les monologues de Rodolphe qui ressemblent à des apartés, montrent que cette scène romanesque tourne à la comédie de mœurs.* »

Une brève paraphrase peut certes être utile dans l'introduction du devoir pour resituer l'extrait. Elle peut aussi ponctuellement permettre de contextualiser un point d'analyse. En

revanche, elle devient un défaut de méthode et de compréhension lorsqu'elle se déploie dans des parties entières du développement. Consacrer un paragraphe du devoir à expliquer, relevé à l'appui, que Rodolphe a multiplié les conquêtes amoureuses, a décidé de rompre avec Emma ou qu'Emma appartient déjà au passé, condamne à une écriture paraphrastique puisque ces informations relèvent déjà de l'explicite de l'extrait.

Dans le cadre de l'épreuve, la paraphrase éloigne le correcteur-lecteur du sens et donne l'impression de noyer le poisson ou de tourner en rond, ce d'autant que le candidat, dans certaines copies, va jusqu'à se paraphraser lui-même en reformulant de manière redondante la même idée.

Le contresens trahit le texte

Si la paraphrase n'apporte aucun élément de sens ou d'interprétation, le contresens en revanche apporte des éléments erronés qui distordent la réalité du texte. Il s'agit d'une lecture personnelle qui n'est manifestement pas compatible avec l'intention de l'auteur. Le contresens ne se produit que lorsque la lecture est éclatée, parcellaire, myope et/ou que l'analyse fait défaut.

Cet extrait de *Madame Bovary* met en scène Rodolphe qui s'apprête à écrire une lettre de rupture à Emma. La difficulté pour le personnage de sacrifier à cet exercice pourtant nécessaire est l'occasion pour Flaubert, à travers le récit de cette panne d'inspiration, de dessiner « en creux » ce qui est précisément la vacuité du personnage. L'analyse de ce portrait paradoxal de Rodolphe était donc attendue. Pour des candidats peu aguerris à la lecture littéraire – qui suppose d'être capable de déceler l'ironie du narrateur et de décrypter les sous-entendus du texte –, de nombreux commentaires portant sur le personnage ont donné lieu à des contresens majeurs dans la mesure où c'est l'ensemble du texte qui perdait de son intelligibilité.

Il était ainsi irrecevable de soutenir la thèse de Rodolphe, amoureux en souffrance qui s'oblige à rompre pour préserver Emma : « *On ressent tout l'amour de Rodolphe pour Emma et le déchirement de sa décision.* » L'analyse précise du discours direct (monologue de Rodolphe et écriture de la lettre), du portrait en acte de Rodolphe, des métalepses ironiques « *Ce qui résumait son opinion* » l. 33, « [il] *s'arrêta ici pour trouver quelque bonne excuse* » l. 44, etc. désamorçait en effet d'emblée toute possibilité de contresens sur les sentiments et les intentions du personnage. Ce relevé, comme le précise à juste titre une copie « *rend le personnage pathétique et l'éloigne finalement de l'image de Dom Juan que nous avons de lui* ». C'est ainsi, confirme une autre, que « *Flaubert affirme la dureté sentimentale du personnage.* »

Remarques méthodologiques

Un travail de rédaction

L'exercice du commentaire composé littéraire est avant tout un exercice de rédaction qui suppose une maîtrise de la langue écrite, fruit d'une longue pratique personnelle. La précision et la variété du lexique mobilisé, la qualité et la richesse de la syntaxe et la correction orthographique participent de l'appréciation générale d'une bonne copie. Les maladroites suivantes : « *il s'assoiffe de découvertes* », / « *Dans ce texte impressif* » / « *Il veut lui en informer (sic.)* » / « *La prise d'initiative brutale et persficace (sic)* » / « *Un univers suave* », qui cumulent néologismes, approximations, erreurs syntaxiques et orthographiques (ATTENTION : plus de 40 erreurs en moins de 5 pages pour certaines copies !), desservent le propos du candidat et interrogent sur la maîtrise de l'expression écrite du futur enseignant de français. Le jury apprécie l'usage d'une langue écrite simple mais capable de rendre compte de la complexité d'une pensée et au service d'un propos clair et solidement argumenté, par exemple : « *Nous assistons à une parodie de l'écriture d'une lettre d'amour passionnée* » et « *Ce n'est pas l'amour qu'il conserve dans cette boîte mais la mémoire des femmes conquises.* »

La problématique ou l'hypothèse de lecture

Le jury attire l'attention du futur candidat sur le fait que le commentaire littéraire se différencie du commentaire en histoire. Alors que ce dernier a d'abord pour but d'expliquer le texte afin de le rendre plus clair et intelligible au lecteur, le commentaire littéraire sollicite le lecteur dans l'élaboration même du sens du texte en proposant une hypothèse ou un projet de lecture. La problématique littéraire rend compte de ce travail d'interprétation.

L'exercice du commentaire littéraire s'apparente donc à une démonstration qui compte une introduction, un développement et une conclusion, et s'organise autour d'une problématique ou hypothèse de lecture. Rappelons la définition de la problématique que donnent les documents d'accompagnement du programme de CAP (2002) : « *travailler sur des problématiques, c'est afficher d'emblée que l'on pose une question, un problème, dont la réponse n'est pas donnée par avance (« dont le résultat est douteux »), mais auquel on essaiera de répondre de façon « logique et contrôlable ».* À la différence d'un problème de mathématiques et de sa solution qui se correspondent généralement de façon bi-univoque (la solution répond au problème et le problème contient la solution), une problématique met en tension un faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans l'univers du possible, du discutable, du préférable, du probable : non pas parce qu'elles manqueront de rigueur dans la démarche d'élaboration, mais parce qu'elles engageront davantage dans une démarche de questionnement que dans l'univers des certitudes. [...] ». Qu'il s'agisse d'une dissertation, d'un projet de séquence ou du commentaire d'un texte, il s'agit bien tout à la fois de soulever un questionnement et de proposer un développement construit et argumenté pour y répondre. Dans le cas du commentaire composé ou de la lecture analytique d'un texte, on parlera de l'hypothèse de lecture (ou du projet de lecture) pour désigner ce questionnement et l'interprétation choisie pour y répondre.

Dans les copies rencontrées en correction, certaines hypothèses de lecture soulèvent d'emblée de riches questionnements : « *Nous verrons comment Flaubert scelle le destin d'Emma à travers la figure revisitée du séducteur donjuanesque qu'incarne Rodolphe* » ou encore « *Nous nous interrogerons sur la singularité de cette double rupture, amoureuse entre Rodolphe et Emma, et littéraire entre le romantisme et le réalisme* ». Le questionnement est dans les deux cas complexe, ouvert, et les réponses attendues ne peuvent être ni immédiates, ni binaires, à la différence de la proposition suivante, qui n'apporte rien à la lecture du texte : « *G. Flaubert en mettant en avant le thème de l'amour éphémère nous interroge sur la sincérité de l'amour* » ou passe à côté de son objet : « *La façon de rompre d'hier est-elle préférable, identique à celle d'aujourd'hui ?* ». Cette dernière problématique annonce par ailleurs un hors-sujet comme d'autres qui préfigurent les contresens du développement (« *Dans quelle mesure cet extrait illustre-t-il le tourment amoureux ?* »). D'autres hypothèses de lecture encore sont tout simplement dépourvues d'intérêt (« *Rodolphe a-t-il connu plusieurs femmes ?* »), ou sont tellement vastes qu'elles occultent la singularité du texte (« *Quels sont les principaux thèmes que Flaubert met en avant et quels sont les procédés pour y parvenir ?* »).

Les candidats ont tout intérêt à soigner la manière de formuler leur projet de lecture tant celui-ci rend compte tout à la fois de la pertinence du questionnement posé sur le texte, de l'implication du candidat dans sa lecture et de la manière dont sa réflexion va se développer. Voici un exemple (souligné en gras) qui témoigne de la sensibilité du candidat à l'écriture de Flaubert :

Gustave Flaubert, dans Madame Bovary ou dans L'Education sentimentale, relate des amours ratées, vouées à l'échec. Emma Bovary en fait l'amère expérience : au moment où elle pense pouvoir enfin quitter son mari et son quotidien morne, elle reçoit une lettre de rupture de son amant, Rodolphe. Nous sommes ici dans la

*préparation de cette lettre : le narrateur relate la difficulté de trouver l'inspiration et de saisir le souvenir, évanescent, de la femme aimée. Mais cet extrait laisse entendre une double voix qui permet une distanciation avec le récit de cette recherche de souvenirs. **Ainsi, nous pouvons nous interroger sur les modalités et la finalité de cette écriture qui, reprenant pour une part le thème traditionnel de la rupture amoureuse, est aussi novatrice : en quoi ce récit mélange-t-il les genres et les voix, et permet-il au lecteur de construire son propre sens ? S'il s'agit bien d'un récit, celui de la recherche de l'inspiration, nous étudierons d'abord sa mise en scène, puis le portrait de Rodolphe qui s'en dégage. Enfin, nous mettrons en évidence les procédés de l'écriture qui sont un véritable lien entre Flaubert et son lecteur.***

Dans cet exemple intéressant (sans pour autant être modélisant), nous pouvons remarquer la manière dont cette hypothèse de lecture est amenée dans l'introduction et sert de point d'appui au plan en trois parties qui en découle de manière évidente. Toute l'analyse de l'extrait n'est pas contenue dans cette introduction (le candidat a opéré les choix signalés plus haut) mais la problématique cible fort bien l'un des axes de lecture prégnant de ce récit : la remise en cause de la vision romantique de l'amour.

La rédaction de cette hypothèse de lecture inscrite dans une introduction qui comporte en outre la présentation rapide de l'extrait analysé (sur le plan narratif et contextuel) et l'annonce des différentes parties du plan (deux ou trois parties selon les axes de lecture retenus) va décider de l'organisation générale du travail.

Lire, analyser et interpréter

Une bonne hypothèse de lecture engagera le candidat sur une analyse qui prendra en compte le texte dans sa totalité, naviguant dans le corps du récit pour relever les indices textuels, narratifs venant nourrir sa démonstration. Le portrait tout en vacuité de Rodolphe se construit en effet tout au long du texte, obligeant ainsi le lecteur pour son analyse à relire le texte dans un mouvement de va et vient continu. C'est au cours de ces allers retours au sein du texte que prennent forme les intuitions du lecteur (« *Il va donc chercher dans la boîte comme s'il creusait dans sa mémoire.* » / « *Emma est enlaidie dans le souvenir de Rodolphe mais aussi dans le regard du lecteur qui aura imaginé "le regard en coulisse" d'Emma* » / « *Rodolphe se transforme en archéologue des souvenirs* »), intuitions qui parfois peuvent s'énoncer de manière audacieuse pour la plus grande joie du correcteur, alors surpris par l'hypothèse ainsi formulée : « *Emma homophone d'"aima" dit le caractère révolu du sentiment.* » / « *Plus Rodolphe fouille et plus Emma disparaît* ».

Par conséquent, l'analyse linéaire du texte n'est pas une option attendue pour l'épreuve écrite du concours. L'analyse qui s'astreint à suivre le déroulé du texte le plus souvent (presqu'à chaque fois) témoigne de l'incapacité du candidat à prendre de la distance vis-à-vis du récit, des personnages, des événements racontés et imaginés. Souvent l'analyse se cantonne ou à la paraphrase déjà évoquée ou à une interprétation au premier degré qui ne dépasse pas la compréhension littérale du texte et malheureusement permet rarement, sur un texte comme celui-ci, d'éviter le contresens ([Rodolphe] « *préfère ne pas partir avec Emma pour ne pas la rendre malheureuse* »).

De la citation à l'analyse

De nombreux candidats paraissent démunis face au texte. Ne sachant par quel bout le prendre, ils font de la citation le même usage qu'un homme à la mer fait d'une bouée et elle apparaît dans ces copies comme l'alpha et l'oméga de l'analyse. Or, une citation ne fait pas l'analyse, quand bien même la citation cible un aspect intéressant du texte. Ces candidats ont une intuition de lecture qu'ils légitiment en citant le texte. On a ainsi pu fréquemment trouver dans les copies l'intuition tout à fait juste que Rodolphe entreprenait une opération de « sabotage » de l'image d'Emma par l'évocation de son souvenir. À l'appui de cette assertion, les lignes 10 à 15 étaient souvent citées et notamment : « ...la

miniature donnée par Emma ; sa toilette lui parut prétentieuse et son regard en coulisse du plus pitoyable effet ». Mais cette interprétation demeure en l'état une assertion qui, bien que pertinente, ne reste que trop partiellement justifiée : la seule citation du texte ne suffit pas et il convient de rentrer dans l'analyse pour justifier ce qui autorise cette interprétation. On pouvait ainsi relever dans ces lignes le verbe de perception « *paraître* » ou le superlatif « *du plus pitoyable* » qui confirment la perception délibérément subjective de Rodolphe, ainsi que le lexique dépréciatif, s'interroger sur le format de cette représentation (*une miniature*), s'étonner du peu de verbes conjugués parmi le grand nombre de participes présents et passés qui contribue à « dés-actualiser » le procès pour mieux le « subjectiviser », relever les italiques de « *en coulisse* », procédé d'insistance qui renvoie au lexique théâtral et donc à la re-présentation plutôt qu'à la réalité, noter le lexique de la perception diffractée (*effet, regard, image, modèle...*), relever l'opposition de la personnification de l'objet (*...la miniature se cognant...*) face à la réification du personnage d'Emma avec la tournure passive qui relègue Emma syntaxiquement à la fonction objet (« *...donnée par Emma..* ») etc.

La fidélité au texte

Si la citation bien choisie signale tout de même l'intuition du lecteur et est un bon curseur de sa sensibilité au texte, certains utilisent la citation comme un prétexte pour développer des analyses erronées et infondées, ou encore discutables sur le plan des valeurs. Ainsi le personnage d'Emma a été régulièrement l'occasion de disserter sur l'inconsistance ou la psychologie des femmes sous la forme d'un sexisme ordinaire et rédhibitoire :

A travers les mèches de cheveux [...] qui s'accrochent [...] c'est un trait typiquement féminin qui est dépeint, lorsqu'on veut les quitter, elles s'accrochent par tous les moyens.

Emma aurait pu, elle aurait dû se remettre en question et profiter de ce qu'elle avait au lieu de rêver sans cesse à un bonheur inaccessible.

Les biscuits de Reims renvoient à la féminité puisqu'ils sont roses mais renvoient aussi à la femme qui peut se montrer dure et sèche comme ces biscuits.

Dissertant sur la place de la femme au XIX^e siècle ou sur l'organisation de la société à cette époque, d'autres copies confondent commentaire littéraire avec essai plus ou moins philosophique :

Flaubert traduit une notion liée à l'expérience qui pour individu (sic) permet de nuancer une situation qu'il rencontre par rapport à l'ensemble de celles vécues qui trouvent alors une place moins importante, notamment dans l'affect qui s'efface « sous un même niveau d'amour » (ligne 28) [...]

Dans ce type de glose, la référence au texte disparaît et s'évanouit avec elle l'espoir d'une copie réussie.

De l'analyse à l'interprétation

Quelques trop rares candidats proposent une interprétation du texte alors qu'elle permet bien souvent au jury de distinguer un devoir acceptable (exercice maîtrisé, pas de contresens, quelques bonnes analyses et langue correcte) d'un excellent devoir.

Que signifie interpréter un texte ? Il s'agit d'actualiser son sens, de le prolonger, de le dépasser, parfois de le transgresser par le complément ou le supplément que lui apporte un sujet-lisant, en l'occurrence le candidat. Ainsi à partir de la citation : « *Du courage Emma ! du courage !* » un candidat interprète cette exhortation à l'aune de l'extrait entier et du portrait du locuteur et peut écrire : « *Il demande à celle qu'il quitte d'avoir le courage qu'il n'a pas* ». Il s'agit d'une reconfiguration du texte, objectivée bien sûr par une analyse littéraire. Dans une bonne copie, le candidat, après avoir dressé le portrait de Rodolphe avec finesse, s'est attaché à démontrer une mise en abyme littéraire du personnage d'Emma « *conçue par deux plumes : celle de Flaubert et celle de son amant* ». Selon ce candidat, « *Rodolphe apparaît comme un auteur à bien des égards. C'est lui qui a construit son histoire avec Emma en la basant sur un mensonge et qui décide des suites à*

prendre. ...Comme Flaubert, il s'assied à son bureau pour déconstruire leur histoire ». Cette déconstruction revêt un aspect théâtral. La prise de parole de la fin du texte avec « *Commençons !* » est interprétée « *comme le lever de rideau de l'acte final de la pièce jouée par Rodolphe* ». Le candidat dit que « *Rodolphe participe ainsi à la création du personnage d'Emma comme à un jeu. Pour preuve, la façon dont il joue avec les lettres comme avec un jeu de cartes* ».

Une grande amplitude de lectures interprétatives a ainsi pu être admise et même appréciée par le jury qui ne les avait d'ailleurs pas toujours toutes envisagées. On pouvait par exemple admettre que Rodolphe ouvre sa boîte de souvenirs pour :

- trouver l'inspiration dans le rappel d'autres ruptures afin d'écrire sa lettre à Emma,
- conforter sa décision de rupture en cherchant à dénaturer le souvenir d'Emma,
- faire le point sur ses trophées amoureux et ainsi se motiver pour écrire la lettre et passer rapidement à d'autres conquêtes,
- pour se ménager un espace dilatoire et repousser l'écriture de sa lettre de rupture, etc.

Les interprétations d'un texte ne sont pas non plus infinies et restent contraintes par deux pôles. L'un se situe du côté de l'auteur : l'interprétation proposée est-elle compatible avec le projet auctorial et son contexte ? L'autre se trouve du côté du sujet-lecteur-candidat : l'analyse menée autorise-t-elle à poser cette interprétation ?

Le jury n'est pas dans l'attente d'une interprétation prédéfinie. Son rôle est davantage d'évaluer la pertinence d'un acte de lecture mené par un lecteur forcément singulier, le candidat, qui a néanmoins la particularité de se destiner lui-même à l'enseignement de la lecture et doit donc aussi démontrer qu'il maîtrise certaines démarches, méthodes et outils pour comprendre et interpréter les textes.

Du bon usage des figures de style et des notions littéraires

Un candidat qui maîtrise un tant soit peu les bases de l'analyse littéraire gagne en précision dans son analyse et produit un commentaire souvent plus percutant que d'autres moins outillés. Les correcteurs sont nombreux à déplorer le flou entourant certaines notions, notamment la confusion entre auteur et narrateur, voire entre personnage et auteur. De même les correcteurs encouragent les candidats à préciser leur connaissance sur les courants littéraires, leurs spécificités (quelques éléments connus sur le romantisme et le réalisme permettaient d'orienter la lecture de l'extrait et aidaient à identifier les axes de lecture). Pour autant, les candidats gagnent à ne pas faire étalage de notions mal maîtrisées. Il semble ainsi inapproprié de tenter de repérer la structure d'un extrait de roman par les différentes étapes du schéma narratif. Si cet outil permet de saisir la structure globale d'un texte intégral, il n'est pas adapté aux extraits qui ont en général d'autres cohérences à rechercher qu'une logique narrative et d'autres enjeux que le seul enchaînement des situations. La brièveté d'un extrait échappe en général aux règles d'économie du récit, comme en témoignait d'ailleurs ce passage de *Madame Bovary*. L'usage intempestif d'une terminologie vaine qui parfois frôle la préciosité (« *La litote utilisée ici par l'auteur, nous fait poser cette question. "Il ne sut rien"* ») De même, le recours à l'intertextualité (Musset, Camus, Zola, Stendhal, Maupassant, Molière – Dom Juan, etc.) n'est pas en soi un argument d'autorité et souvent égare le propos, voire produit des contresens ou des anachronismes parfois cocasses mais toujours mal venus. Les savoirs techniques ne sont pertinents que dans la mesure où ils servent l'intelligence du texte et participent à l'élaboration de l'interprétation. Ainsi le candidat qui écrit : « *nous remarquons que la notion de personification (sic) est utilisée : "Elles étaient tendres ou joviales"* » ne dit-il qu'une seule chose, c'est qu'il connaît la figure de style de la

personnification ! Au contraire de celui qui écrit : « *Les objets contenus dans la boîte fonctionnent comme autant de synecdoques évoquant chacune de ses conquêtes féminines* » et qui mobilise une figure de style pour analyser le rapport métaphorique que Rodolphe entretient avec le contenu de sa boîte à biscuit. Les outils et la terminologie littéraire permettent d'approfondir l'analyse et ouvrent les possibles de l'interprétation. À partir de la même citation, voici ce qu'écrit un autre candidat : « *La boîte de Rodolphe est à envisager comme une allégorie de la mémoire de Rodolphe* ». Les deux lectures sont recevables et toutes deux éclairent le sens du texte. C'est bien ce qui est attendu de la part des candidats.

La réponse à la question de grammaire

Nous n'ajouterons rien de plus que ce qui est présenté de manière complète dans l'introduction de ce rapport.

Un grand nombre de copies ne traitent pas la question de grammaire et privent ainsi d'emblée leurs auteurs d'un nombre significatif de points sur la totalité. C'est une raison manifeste de l'échec à l'admissibilité. Le jury encourage donc les candidats à faire porter leur effort sur la maîtrise des fondamentaux en grammaire française. Là encore, le concours ne recrute pas des grammairiens mais des enseignants capables d'expliquer le fonctionnement de la langue que pratiquent leurs élèves et qu'ils enseignent. La connaissance des mécanismes en vigueur dans le fonctionnement de la langue et de la manière dont la langue *parle* est donc un incontournable pour celui qui se destine au métier de professeur de lettres en lycée professionnel.

Les candidats qui ont traité la question de grammaire de manière satisfaisante sont ceux qui ont :

- donné une définition acceptable de la notion traitée, ici le participe présent ;
- opéré et proposé un classement des différentes occurrences, selon un ordre qu'ils ont choisi et avec des propositions d'analyse grammaticale (voir les propositions du corrigé plus haut) ;
- établi des liens avec les effets de sens produits par la présence de ces participes présent dans l'extrait.

Conclusion

Les bonnes copies, heureusement nombreuses, sont celles dont la lecture laisse percevoir que le candidat est d'abord un authentique lecteur. Il ne s'agit pas pour les correcteurs de retrouver ce qui serait une hypothétique vérité *a priori* du texte, mais de mesurer, à partir de bases communes de connaissances et d'intelligibilité, l'implication et la fécondité d'une interprétation engagée, claire, et si possible fine et sensible. Cette capacité à exposer et à partager une lecture est de celles qui sont tout naturellement attendues de professeurs de Lettres. C'est là, reconnaissons-le, un ensemble de compétences tout à la fois hautes et primordiales que la préparation doit faire acquérir. Dans une disposition d'esprit toujours ouverte et accueillante, le jury n'a d'autre but que de les évaluer.

IV. RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION DE LETTRES

1. L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport établi par Béatrice Soyer et par Bruno Girard pour la question de grammaire

Le rapport suivant s'appuie sur l'ensemble des remarques des membres du jury de lettres, il se situe dans la continuité des rapports des années précédentes. Par commodité, il procède de manière chronologique, en respectant les différentes phases de l'épreuve.

Définition et modalités de l'épreuve

L'épreuve de mise en situation professionnelle consiste, en lettres :

- en l'étude d'un texte littéraire en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ;
- et, à partir de ce 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.

La durée de l'épreuve est d'une heure : trente minutes maximum pour l'exposé par le candidat (étude du texte et étude de la langue) suivies d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de trente minutes. Cet entretien fait immédiatement suite à l'exposé.

L'exposé et l'entretien permettent d'évaluer la capacité du candidat à :

- s'exprimer avec clarté et précision, faire valoir sa maîtrise de la langue française à des fins de communication ;
- lire un texte littéraire en lecteur compétent et critique ;
- identifier et analyser le point de langue mentionné dans le sujet ;
- articuler l'étude du texte et le point de langue avec les contenus des programmes (connaissances, capacités et attitudes) du lycée professionnel.

Modalités de préparation de l'épreuve le jour du concours

Les candidats disposent de deux heures trente pour préparer cette épreuve.

En arrivant dans la salle de préparation, ils trouvent sur leur table deux œuvres d'époques et de genres différents. Chacune est accompagnée d'un billet indiquant l'extrait retenu et le point de langue à étudier. Pour prendre connaissance des textes et choisir entre les deux propositions, les candidats disposent de cinq minutes, au terme desquelles l'ouvrage écarté leur est retiré.

De façon générale, on observe que les extraits sont lus avec soin pendant ces cinq minutes, et il est rare que les candidats ne se décident qu'à la lecture du seul billet. Le jury recommande en effet aux candidats de ne pas se décider d'emblée pour l'un des deux textes, ni de se fonder seulement, par exemple, sur une plus grande familiarité avec son auteur, son genre, son époque.

Les textes narratifs, largement préférés aux poèmes jugés plus *résistants*, constituent souvent des pièges. Comme les années précédentes, ils ont parfois donné lieu à beaucoup de commentaires paraphrastiques et à peu d'analyses lexicales, prosodiques ou stylistiques dirigées vers l'interprétation.

La question portant sur un point de langue fait aussi partie des critères de choix.

Préparation dans l'année et lors de l'épreuve : se donner une méthode personnelle

Connaître le concours

Le CAPLP recrute des professeurs qui vont enseigner en lycée professionnel. Il faut donc absolument connaître les programmes de français spécifiques à la voie professionnelle (cursus CAP et Bac professionnel). Certains candidats semblent ne pas avoir pris connaissance des programmes, ce qui nuit à leur prestation. Comment envisager l'analyse du texte et son point de grammaire sans avoir à l'esprit le niveau de classe auquel on les destine et sans pouvoir déterminer des objectifs, des finalités ? La connaissance des modalités des épreuves certificatives (au minimum CAP et bac professionnel) est aussi recommandée. Quelques candidats, certes peu nombreux, pensent que les épreuves écrites de français du bac professionnel sont les mêmes que celles du bac général, ce qui montre qu'ils ne se sont guère intéressés à la finalité du concours auquel ils se sont inscrits.

Il faut également connaître les modalités des différentes épreuves et lire les rapports du jury (celui de la session immédiatement précédente et de l'année antérieure). Cela permet notamment d'apprendre à gérer son temps lors de sa préparation annuelle. Les candidats qui ne se sont pas intéressés de près à la structure de l'épreuve se sont mis en difficulté. Certains ont hypertrophié le temps consacré à la question de grammaire, développé de façon trop importante la mise en activité des élèves et réduit ainsi malencontreusement l'analyse du texte à 15 minutes, voire 10 sur les 30 qui leur étaient offertes alors que l'essentiel de l'exposé doit être consacré à cette analyse.

Connaître le déroulement de l'épreuve et ses attendus.

D'un point de vue pratique, il faut se souvenir que lors des épreuves, il n'est pas possible d'écrire sur les livres : il n'est pas donné de photocopies ; on ne peut donc travailler sur le texte en l'annotant. Il faut donc s'entraîner toute l'année – et pas seulement lorsque l'on apprend son admissibilité – à préparer une explication de textes sans pouvoir se donner des repères en soulignant ou surlignant. Chacun doit trouver la méthode de préparation qui lui convient le mieux : reprise des termes, numérotation du texte prêté (en se rappelant néanmoins que le jury n'a pas non plus un texte dont les lignes sont numérotées et qu'il faut lui permettre de retrouver le passage cité). Plus généralement, il faut s'habituer à prendre des notes facilement exploitables. Rien n'est plus angoissant, lors du passage en salle, que de s'apercevoir que l'on a oublié de numéroter ses feuilles de brouillon, ou de réaliser que l'on a tellement écrit que l'on ne va plus pouvoir se détacher de ses feuillets, ni accorder aucun regard à ce jury que l'on avait pourtant bien l'intention de convaincre. Là encore c'est l'entraînement qui aidera à trouver la méthode la plus adéquate pour organiser ses notes et permettre que la parole n'y soit pas inféodée.

Il est bon de penser d'ailleurs, lors de la phase de l'analyse, que ces notes doivent être rendues compréhensibles pour les membres de la commission et qu'elles ne sont que le support d'un discours. Ces grandes lignes, ces relevés personnels, ces matériaux sont choisis en vue de l'intervention prévue, et ne constituent pas l'intervention elle-même. Autrement dit, il convient d'éviter le jeu de piste intelligible seulement de l'émetteur : « On retrouve la même image ligne 30, 32, 43, 46. ». La prestation est aussi affaire de persuasion et de séduction et ne peut ressembler à un rugueux relevé topographique. Ronsard ou Hugo séduisent par des images, des rythmes, une mélodie non par des repères chiffrés.

Certaines bévues montrent chez les candidats un manque de familiarité avec la culture littéraire : ainsi celle qui consiste à nommer l'auteur, tout au long de l'analyse, en commençant par son nom de famille. Si les besoins du classement alphabétique ont pu

faire que sur les billets du sujet le nom de l'auteur précède son prénom, il n'est pas approprié de continuer à respecter cet ordre pendant l'explication orale en parlant de « Diderot Denis » ou de « Giono Jean » non plus qu'en l'appelant par son seul prénom : « Comme le dit Albert... » pour Camus. L'usage est, pour les auteurs morts – ou célèbres lorsqu'il s'agit d'auteurs vivants –, de n'employer que le nom de famille pour les désigner : Diderot, Giono, Camus, Le Clézio, par exemple.

Le temps de préparation comme celui de l'exposé est compté mais si l'exercice du concours est contraint et impose de ne pas dépasser un certain nombre de lignes pour le texte de l'explication, rien n'interdit au candidat de feuilleter l'œuvre pendant son temps de préparation : certains textes pourraient facilement être éclairés par le début du roman, du poème ou par la table des matières ou encore par ce qui précède ou suit immédiatement l'extrait. Ainsi ce poème de Victor Hugo, extrait *des Feuilles d'automne* et dont l'étude commençait à la seconde strophe, aurait été mieux compris par le candidat s'il avait lu le projet du poète exprimé dans la première strophe.

Lors de la préparation en salle, une bonne exploration du texte fait naître des hypothèses qu'une analyse plus profonde va confirmer ou infirmer. La façon dont le texte se « tisse » à travers sa structure, son rythme, ses images, ses registres, va permettre au lecteur de s'en former une représentation, d'en comprendre les enjeux. Une bonne culture générale participe également à la réussite de cette construction : elle conduit à établir des liens avec d'autres œuvres littéraires ou artistiques par analogie ou contraste.

La capacité à interpréter un texte résulte donc d'une expérience de lecteur confirmé. Ce dernier est en mesure de reconnaître un genre littéraire, de le nommer, de réfléchir à la situation de l'extrait dans l'œuvre et d'en attendre certaines caractéristiques : une scène d'exposition et un dénouement de théâtre supposent un questionnement différent ; une scène de rencontre amoureuse dans un roman pourra être une aubaine pour un lecteur averti qui s'attendra à un certain nombre d'invariants. Le fait que la rencontre créée par le romancier soit en décalage sera source pour lui de commentaires intéressants : pourquoi a-t-il voulu ce glissement ? Dans une des œuvres de cette session par exemple, *Colomba* de Mérimée, pourquoi sont-ce le frère et la sœur qui partent ensemble et disparaissent à l'horizon sur des ânes ? Pourquoi est-ce Colomba qui fait un cadeau à la jeune femme plutôt que son frère ? Le sourire du narrateur éclaire l'extrait et c'est par un jeu de comparaisons que l'on peut restituer toute l'ironie distillée dans la façon de composer cette « rencontre ».

Sans se tromper de discours (il ne s'agit pas de faire un cours d'histoire en restituant tout l'appareil de notes à disposition dans le recueil), il est cependant utile de resituer l'œuvre dans son époque. Les courants littéraires ne sont pas les fruits du hasard, ils sont liés au contexte social, politique, économique d'un temps défini. Mais là encore, la prudence s'impose, et l'observation fine du texte doit permettre de ne pas enfermer un auteur dans des catégories prédéfinies : Charles Baudelaire est souvent envisagé comme un poète d'inspiration romantique et c'est sans doute ce qui a empêché un candidat étudiant « À une heure du matin » dans les *Petits poèmes en prose*, de déceler dans ce poème le ton ironique voire cynique du poète à l'égard de ses contemporains. Les textes doivent d'abord être lus et analysés pour eux-mêmes, en évitant de plaquer des connaissances d'histoire littéraire le plus souvent réductrices qui empêchent de les lire véritablement.

La forme de l'exposé

Le candidat peut procéder à l'analyse du texte de façon linéaire ou propose de l'explorer sous la forme d'un commentaire organisé. C'est cette deuxième méthode qui est choisie majoritairement par les candidats. Elle est généralement bien maîtrisée : une

problématique et des axes de lecture annoncés dans une introduction, un développement souvent élaboré en trois parties, une conclusion qui reprend les axes de lecture et répond à la problématique. L'analyse rend compte des enjeux et de la singularité du texte. Cette lecture est personnelle tout en étant fondée et précise ; la réception singulière du lecteur peut s'exprimer dès lors qu'elle est justifiée par le texte. Le point de grammaire proposé n'a pas été choisi par hasard : il soutient l'analyse en éclairant un aspect de l'écriture.

La lecture à haute voix de l'extrait

Après avoir introduit le texte, le candidat procède à sa lecture. Cette lecture orale est le premier indice d'une bonne compréhension de l'extrait : il ne faut pas la négliger. Si certains candidats ont su, d'emblée, proposer une lecture expressive et convaincante, d'autres se sont posés, au moment de l'oral, des questions sur le déroulé même de l'épreuve : faut-il lire le texte ? À quel moment ? La nature des textes a désarçonné quelques candidats qui, confrontés à un extrait de théâtre, ont demandé au jury s'il fallait lire les didascalies et les noms des personnages, ou qui ont malmené, dans le poème qu'ils avaient pourtant choisi, le décompte syllabique, les liaisons, diérèses et synérèses, le traitement du "e" prononcé ou élide ou les pauses nécessaires. Toutes ces approximations ou erreurs, telles les liaisons malencontreuses et répétées, ne sont pas de bon augure et produisent un effet négatif sur l'auditeur, alors qu'une attention plus soutenue lors de la préparation permettrait de remédier aisément à cet état de fait.

Une préparation de lecture attentive devrait conduire également à éviter les confusions de termes, par exemple lis/relis ou envol/vol dans la lecture d'un extrait de *Voyage au Congo* d'André Gide.

On attend aussi d'un futur professeur de lettres qu'il soit en mesure de lire un texte du XVII^e siècle (Molière en l'occurrence) sans difficulté particulière. Les structures syntaxiques ou le lexique peuvent devenir familiers si on lit régulièrement, lors de l'année de préparation, des textes appartenant à des époques différentes. Le travail de reformulation de ce langage du XVII^e siècle reste très productif en classe et peut fournir l'occasion de s'interroger aussi, de façon plus générale, sur les nuances de sens contenues dans des formulations syntaxiques différentes.

Il est primordial, de la part d'un enseignant de lettres, d'avoir à l'esprit l'importance de l'effet produit sur son public (jury ou élèves) : une mauvaise prononciation et articulation des mots, des pauses inappropriées qui nuisent au sens du texte, un débit trop rapide ou un niveau sonore trop bas, témoignent probablement d'un stress compréhensible mais desservent la prestation du candidat en rendant difficile l'écoute du jury ou en lui indiquant insidieusement que le sens du texte n'a pas été perçu.

Un travail préalable régulier est donc recommandé, l'année du concours, pour bien maîtriser cet exercice de lecture. Les meilleurs candidats se sont montrés convainquants dès cette étape, éprouvant du plaisir à faire partager, lors de cette entrée en matière, leur compréhension et leur approche personnelle du texte.

L'explication de texte

Beaucoup de candidats n'ont pas suivi initialement de cursus de lettres, mais une préparation bien menée doit leur permettre d'éviter les écueils que nous allons évoquer. Certains candidats, qui ont obtenu cette année d'excellentes notes, avaient suivi d'autres parcours universitaires, mais se sont dotés de tous les outils et connaissances nécessaires et ont su développer des compétences de lecture littéraire en lisant des œuvres et en se confrontant aux textes eux-mêmes.

Le manque de pratique de la lecture littéraire entraîne des attitudes et des manières de faire maladroites peu propices à une analyse pertinente du texte.

L'un des travers les plus fréquents consiste à paraphraser le texte sans proposer de ligne directrice et en inventoriant des procédés qui ne construisent pas du sens. Au lieu de se confronter véritablement au texte et de faire confiance à leur lecture, les candidats se rassurent en exploitant uniquement le paratexte et en surinvestissant ce qu'ils ont pu trouver lors de recherches préalables dans le dictionnaire (des dictionnaires *Le Petit Robert* des noms communs et des noms propres sont mis à disposition des candidats dans la salle de préparation). Ce travers les conduit à éviter l'analyse : n'observant plus le texte, ils plaquent sur l'auteur et son époque quantité de connaissances souvent inopérantes.

Un autre écueil consiste à confondre les approches des textes en lettres et en histoire-géographie et à considérer l'extrait littéraire comme un « document » en le nommant comme tel et en privilégiant la fonction informative du langage au détriment de toutes les autres. Il faut se souvenir, lors de la préparation, que le texte littéraire ne saurait devenir « prétexte » à quoi que ce soit. Ainsi il peut paraître tentant de considérer le *Voyage au Congo* d'André Gide comme un document d'histoire, ou les *Contemplations* de Victor Hugo comme une réflexion purement philosophique, mais dans le cadre d'une épreuve de lettres, il faut se rappeler que les extraits proposés sont avant tout des textes littéraires dont la problématique, la composition, l'enjeu sont singuliers et exigent une approche particulière.

Dans le même esprit, certains éprouvent quelquefois la nécessité de s'interroger sur le « vrai », et commentent abondamment la véracité des faits, semblant oublier ce qu'est le processus de création littéraire, la fiction romanesque et tout ce qui relève des effets de réel.

Pour conclure, rappelons que certains apprentissages sont impératifs pour aborder honnêtement l'analyse littéraire. Une bonne préparation doit aboutir à l'emploi de termes d'analyse littéraire précis. Il est surprenant d'entendre parfois le candidat évoquer les « hypapages » ou les « métominies ». Il faut apprendre à identifier les principaux registres, et à se méfier des faux amis. En cela, le vocabulaire quotidien peut devenir un piège : par exemple « tragique » dont le sens courant (terrible, mortel) s'éloigne de son emploi littéraire (déterminé par un destin), ou « pathétique », qui n'a pas le sens de « ridicule, grotesque » de la langue familière. En outre, la confusion des termes, due souvent à un mélange des genres signalé dans le rapport précédent, est encore constatée, par exemple la confusion *tirade/monologue* ou *auteur/narrateur*. Les ressorts du fantastique sont eux aussi particulièrement malmenés, la confusion demeurant avec le merveilleux.

Enfin, une vraie culture littéraire est souhaitable, ou à tout le moins une vérification dans le dictionnaire des noms propres, pour éviter certaines approximations et propositions originales, certes, mais néanmoins incongrues de candidats : Goethe a écrit *Les Affinités électives* et non « sélectives » ; le « Curtius dans le gouffre » d'André Gide dans *Voyage au Congo* n'est pas un archéologue allemand, mais un héros romain.

Faiblesses et réussites constatées lors de cette session

Revenons sur la part de liberté laissée au lecteur dans son explication du texte : des interprétations variées du même texte sont accueillies favorablement par le jury à la seule condition qu'elles prennent appui sur le texte et puissent être ainsi justifiées. Aussi faut-il être vigilant pour éviter **quelques défauts relevés cette année** :

– L'enlèvement dans une série de contresens sans véritable analyse littéraire : un candidat est persuadé que la correspondance de Madame de Sévigné s'effectue à sens unique et qu'elle serait "seule à écrire". Le fait que la lettre 42 (texte de l'explication) précise le contraire et simule une situation de dialogue n'éveille pas la vigilance du candidat.

– Une lecture qui se satisfait parfois d'une compréhension globale, juste, mais purement intuitive. Elle ne repose pas sur une analyse véritable, et ne propose souvent que le relevé traditionnel de champs lexicaux. Ainsi un candidat avance-t-il la notion de « théâtre de l'absurde » à propos de *Fin de partie* de Beckett, mais ne sait pas, à la faveur d'une vraie confrontation avec le texte, prouver que la déconstruction du langage est constitutive de la dimension absurde : les répliques entre Clov et Hamm ne constituent pas un dialogue qui fait sens ; la vacuité du propos des personnages et les questions purement rhétoriques dont ils usent aboutissent à un échange absurde qui ne « signifie » plus.

– *A contrario*, certaines lectures s'appuient sur une analyse littéraire mobilisant divers outils (lexique, temps verbaux, pronoms, stylistique, plus rarement visée des discours et énonciation) sans pour autant mettre au jour une interprétation pertinente du texte.

Toutes ces insuffisances peuvent être évitées grâce à une vraie préparation au concours, préparation qui permet aussi d'acquérir à la fois une bonne gestion du temps et de quoi nourrir son exposé. Il est dommage de voir encore quelquefois une présentation se terminer au bout de dix minutes.

Abordons à présent **les réussites des candidats** de cette année. Parmi les prestations les plus remarquées, certaines constantes ont été observées :

– Les meilleurs candidats procèdent à une analyse qui atteste d'une compréhension fine du texte et de ses enjeux. Ils dépassent le stade de lecture initiale et proposent des interprétations justifiées, illustrées et organisées. Ainsi ce candidat qui pose, comme préalable à son explication, la question suivante : « Comment, dans *L'Étranger*, Albert Camus fait-il ressentir à son lecteur, par le détachement de son personnage face à une situation tragique et par un style épuré, une forme de relativisme existentiel ? ». Son projet de lecture consiste alors à montrer par quels procédés – focalisation interne, formulation impersonnelle, recours aux pléonasmes, utilisation de phrases simples juxtaposées ou coordonnées... – s'exprime le détachement de Meursault où se reflète le caractère absurde de l'existence humaine. On peut citer aussi cette problématique qui soutient le propos d'un candidat interrogé sur un extrait du roman de Balzac, *Le Père Goriot* : « Le Père Goriot meurt en martyr de la passion qu'il nourrit pour ses filles. »

– Les meilleures prestations révèlent de futurs professeurs, fins lecteurs, dotés d'une riche culture générale. Des mises en perspective bien venues entre les arts enrichissent l'étude et permettent d'entrevoir tout ce que le candidat saura solliciter comme ressources et partenariats pour ses cours. L'étude du poème de Marbeuf, « Et la mer et l'amour ont l'amer pour partage », a permis à un candidat, tout en reprenant les images du texte, d'évoquer la représentation de Vénus par Botticelli et d'établir des liens avec des auteurs contemporains du poète. Enrichir sa culture littéraire et sa culture générale est donc une priorité lors de la préparation du concours.

– Les candidats les plus « experts » sont en mesure de situer un extrait dans l'œuvre globale et connaissent les grands mouvements littéraires et les caractéristiques des genres littéraires. Ils savent établir, par ailleurs, des rapprochements analogiques habiles entre littérature, peinture, et autres arts sans perdre de vue le texte précis qu'ils analysent. L'intertextualité enrichit leur commentaire ; le texte, loin de devenir prétexte, devient palimpseste. Parmi ces candidats qui proposent des problématiques riches et pertinentes, l'un d'entre eux, interrogé sur *Tous les matins du monde* de Pascal Quignard, débute son

analyse en réponse à une problématique intéressante : « Comment le langage musical peut-il être source d'union et de révélation entre deux êtres ? ». Un autre, chargé de présenter la lettre 40 de la correspondance de Madame de Sévigné, propose des axes choisis en fonction du texte, mais guidés aussi par une bonne connaissance du siècle et de l'auteur : « 1/ Une correspondance comme art de vivre. 2/ Madame de Sévigné, une femme du monde. 3/ Une mère désespérée ». La problématique proposée : « Comment Madame de Sévigné, par l'intermédiaire de cette lettre, se dévoile-t-elle comme une femme du monde et une mère aimante frôlant parfois l'exagération ? ».

En conclusion, on peut cette année encore s'essayer à dégager des profils de candidats. Le jury en a identifié trois :

– Le premier, composé de lauréats plutôt littéraires, maîtrise l'exercice attendu en proposant des exposés structurés comportant une introduction qui commence par replacer l'auteur et l'œuvre dans un contexte littéraire, puis situe l'extrait dans l'économie de l'œuvre. Puis suivent une problématique ou une hypothèse de lecture et l'annonce du plan. Dans un deuxième temps, le développement s'attache à répondre à la problématique en respectant les étapes annoncées et en s'appuyant sur le texte. L'analyse du texte veille à observer les particularités syntaxique, lexicale et stylistique. Lorsque l'explication prend la forme d'un commentaire organisé à partir d'axes de lecture, les parties ne sont pas centrées sur des outils d'analyse (« 1. Les champs lexicaux, 2. Les expressions mélioratives, 3. Les temps du récit » sur un texte extrait de *L'Assommoir* de Zola) mais relie forme et sens, catégories littéraires et enjeux de l'extrait (« 1. Une situation d'énonciation atypique au service d'un apologue, 2. Un dialogue absurde pour évoquer la fatalité, 3. L'ironie pour dénoncer la violence de la guerre » sur un texte extrait de *L'Ingénu* de Voltaire). De manière générale, ces candidats savent mettre les outils de l'analyse littéraire au service du sens du texte et de son interprétation. Enfin la conclusion rassemble les remarques pour répondre explicitement à la problématique ou hypothèse de lecture.

– La deuxième catégorie de candidats regroupe des lecteurs qui ont su rendre compte des spécificités du texte qu'ils avaient à travailler tout en révélant le sens du texte. Leur exposé ne respecte pas forcément « l'orthodoxie » du commentaire composé mais il témoigne d'une sensibilité littéraire et d'une intuition qui leur ont permis de mettre en exergue les points les plus marquants de l'œuvre. Certains témoignaient d'une importante culture générale, ce qui favorisait alors la mise en perspective du texte dans un contexte. Par exemple Rousseau, dans *Les Rêveries du promeneur solitaire*, présenté comme précurseur des Romantiques, annonce Lamartine en affirmant le pouvoir de l'imagination. Néanmoins, ces prestations n'utilisent pas beaucoup voire pas du tout les outils d'analyse. De ce fait, le risque est de tourner autour du texte sans pour autant entrer dans son analyse. L'exposé peut alors s'apparenter plus à une dissertation qu'à une explication linéaire ou un commentaire composé.

– La troisième catégorie de prestations rassemble des exposés qui cumulent plusieurs difficultés : tout d'abord, le manque de culture générale notamment dans le domaine des courants littéraires qui entraînent des lectures « myopes » comme celle de cette candidate qui n'est pas capable d'interpréter la mort de Coupeau dans « l'Assommoir » au regard des enjeux du naturalisme et qui s'en tient à des remarques d'ordre sociologique : « les ouvriers ne possédaient pas de matériel de sécurité à cette époque. » En outre les lacunes d'ordre générique peuvent provoquer une totale incompréhension du texte comme chez cet autre candidat qui, n'étant pas capable d'identifier les caractéristiques du conte philosophique (« L'ingénu » de Voltaire), ne comprend pas la portée du portrait et de l'arrivée à la cour du personnage principal. Enfin l'absence de maîtrise des outils d'analyse textuelle (énonciation, registres, types de discours, catégories de figures de style...) et de

la syntaxe provoque des lectures pauvres, plus proches de la paraphrase que de l'analyse littéraire.

L'entretien

Il convient de rappeler un élément essentiel pour le candidat : l'entretien est un moment privilégié pour améliorer sa prestation d'ensemble. Bon nombre de candidats l'ont déjà compris, mais il faut rappeler pour les autres les points suivants :

– Lorsque le jury demande à un candidat de préciser un point, ce n'est pas pour lui faire répéter à l'identique sa proposition, mais pour lui permettre d'étayer son point de vue. Si ce même jury suggère au candidat de réorienter sa lecture ou de l'enrichir c'est qu'il pense que le candidat est capable de réinvestir le texte sous un angle différent ou de compléter son interprétation. Sa capacité à enrichir la nouvelle piste qui lui est proposée est toujours appréciée et valorisée. Cette réactivité atteste de la souplesse intellectuelle du candidat, de sa capacité d'adaptation et de son ouverture d'esprit, qualités indispensables à un futur professeur.

– En revanche, il est très désagréable de rencontrer certaines postures inappropriées un jour de concours. L'agressivité verbale et la désinvolture manifeste desservent totalement le candidat. L'on conçoit tout à fait que celui-ci éprouve ce jour-là une émotion particulière, mais la meilleure arme n'en demeure pas moins la courtoisie. Ces attitudes déplacées restent néanmoins très peu nombreuses.

La question de grammaire

Les explications de textes données au concours sont toutes assorties d'une question de grammaire. Le texte qui définit cette partie de l'épreuve (*Journal officiel*, arrêté du 19 avril 2013) indique qu'il s'agit toujours « à partir du texte, (d'une) étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression ». Enseigner les outils de la langue est une des missions les plus importantes du professeur de lettres. Enseigner la langue, c'est aider ses futurs élèves à s'approprier un lexique, une grammaire et une orthographe souvent complexes, c'est aider les élèves à construire des savoirs réels, solides, installés sur le long terme. Enseigner la langue, c'est (pour le futur professeur) savoir comment fonctionne celle-ci et comment les élèves se l'approprient. C'est articuler ces deux pôles. Enseigner la langue c'est toujours se poser la question de l'émission et de la réception.

Les candidats restent totalement libres de traiter cette partie de l'épreuve avant, après ou au cours de leur explication. Ils l'indiquent au jury qui les interroge. La question de grammaire est inscrite dans l'épreuve d'explication de texte et doit donc concourir à la compréhension de celui-ci ainsi qu'à son explication. Elle consiste en une analyse grammaticale visant principalement, mais pas exclusivement, la construction d'un sens et éclairant l'interprétation du texte dans son ensemble. Il ne s'agit pas pour autant d'un commentaire stylistique mais bien d'abord du traitement d'une question de grammaire.

Le candidat signalera toujours le début et la fin de son exposé de grammaire, celui-ci devant obligatoirement constituer un moment spécifique et unique de l'épreuve.

S'il peut être utile de passer par une étape de relevé et de description du phénomène linguistique donné à analyser, le jury rappelle toutefois que l'analyse qui est espérée du candidat doit être liée au sens, à la forme singulière, voire à la beauté du texte. Les points grammaticaux traités dépendent des particularités du texte ou du passage choisi. S'il s'agit d'une phrase complexe avec un enchaînement de propositions, un découpage en propositions s'impose pour éclairer le sens de la phrase. Des analyses sur l'emploi et la

valeur des temps, l'usage des pronoms peuvent être utiles pour étudier les particularités de l'énonciation. Si l'extrait se distingue par l'emploi d'une ponctuation forte, de ruptures de construction, celles-ci doivent être relevées, analysées, puis commentées par rapport aux effets qu'elles créent, etc. Or beaucoup de candidats n'envisagent pas que la question de grammaire qu'ils ont à traiter puisse les aider dans leur analyse de texte. Ainsi est-il souvent appréhendé mécaniquement et de façon incomplète sans aucune interprétation. Par exemple, une candidate se limite au relevé de tous les signes de ponctuation dans un sonnet de Felix Arvers sans expliquer leur rôle dans les règles de ce type de poésie ni même comprendre les guillemets dans le discours rapporté du dernier vers, ce qui la fait passer à côté du sens du poème.

Le jury a constaté, comme pour la question de grammaire de l'épreuve d'admissibilité, que certains candidats commettaient des erreurs sur des notions grammaticales élémentaires telles que la nature et la fonction de certains mots (des erreurs sur la nature de «où», par exemple, ou sur les temps verbaux de base, sur des conjugaisons données à préciser, sur ce qu'est un pronom ou une fonction sujet, etc.). Une candidate, après un découpage erroné en propositions, s'est révélée incapable d'expliquer clairement ce qu'était une proposition. Un candidat à qui l'on a proposé de relever les « que » ou « qui » dans un texte n'en a relevé que deux sur les 27 de l'extrait et les a mal identifiés. Un autre candidat encore a pu mélanger connecteurs logiques et prépositions. De manière générale, les questions s'avèrent souvent discriminantes lorsqu'elles concernent la syntaxe, les questions relevant du lexique paraissant plus abordables aux candidats.

Le jury invite donc les candidats à ouvrir, pendant leur année de préparation, des manuels de grammaire tels que ceux réalisés pour les élèves relevant de la scolarité obligatoire et à se construire des bases solides en revenant sur certains fondamentaux. Consulter les programmes et consolider les savoirs à faire acquérir aux élèves tels qu'ils sont définis dans ces mêmes programmes est une évidence qui ne peut qu'aider les futurs candidats à se bien préparer à cette partie de l'épreuve du concours. Le candidat apprécié sera toujours celui qui saura démontrer la maîtrise qu'il a de sa propre langue et du métalangage qui permet de décrire de manière adaptée et précise les faits de langue.

La question de grammaire dans l'entretien

Lors de l'entretien, les candidats ont tout loisir, guidés notamment par les questions de reprise du jury, de préciser, d'identifier, de questionner le point de langue. Ils peuvent alors montrer, grâce à l'entretien et en écoutant de manière active les questions qu'on leur pose, qu'ils savent, qu'ils entendent, qu'ils comprennent, qu'ils rectifient, qu'ils proposent... Parfois déstabilisés par des questions simples et précises portant par exemple sur la nature et la fonction de «me», ou sur le temps d'un verbe, un mode verbal présent dans une phrase, l'identification du sujet d'un verbe, etc., ils hésitent longuement, alors qu'il ne s'agissait pas de les piéger. Ces questions permettent d'une part au jury de vérifier la maîtrise de certaines connaissances élémentaires, et d'autre part d'aider le candidat à repérer une construction verbale particulière qu'il aurait été pertinent de commenter. Certains candidats ont pu à cette occasion se reprendre et transformer ou adapter leurs propos initiaux. Le jury a pu être sensible alors à cette capacité d'autocorrection. Certaines prestations ont par ailleurs répondu aux exigences de l'épreuve. Le jury envisage l'entretien dans une perspective constructive et sans aucune intention de piéger son interlocuteur. Celui-ci consiste en un retour et un approfondissement sur les différentes parties de l'exposé préalable ou sur certains éléments passés sous silence et attendus d'un futur professeur en charge de l'enseignement de la langue française.

Lorsque le candidat a les connaissances souhaitées, l'éclairage apporté par l'étude grammaticale bien menée peut rendre son approche du texte très pertinente. Ainsi ce

candidat, s'appuyant sur l'étude des modalisateurs, dans un extrait de *Barrage contre le Pacifique*, a-t-il pu soutenir finement la présence de Marguerite Duras dans son récit et exploiter la dimension autobiographique du passage.

A titre d'exemples, voici quelques questions qui ont pu être données lors de cette session.

Dans *le Père Goriot* d'Honoré de Balzac, les questions suivantes ont été proposées :

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur l'emploi des temps verbaux dans le texte.

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur la ponctuation dans cet extrait.

Vous étudierez les déterminants dans cet extrait.

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez utiles sur les paroles rapportées dans le passage allant de « J'assassinerai cet homme... » à « J'ai juré. »

Dans *Un barrage contre le Pacifique* de Marguerite Duras, les questions suivantes ont été proposées :

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les modalisateurs dans l'extrait.

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur l'emploi de l'imparfait dans cet extrait.

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les formes du mot « blanc » dans le texte.

Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les registres de langue dans cet extrait.

Ces quelques exemples montrent que le jury essaie d'observer et d'évaluer chez le candidat sa capacité à observer, à relever, à maîtriser un fait de langue, mais ce dernier est souvent une clef de lecture essentielle du texte qu'il sert. La question de grammaire est donc une entrée en texte évidente qui permet des analyses et interprétations, comme celle attendue d'un candidat au baccalauréat professionnel. Parfois, ces questions recouvrent plusieurs notions : par exemple la modalisation du discours fera appel nécessairement aux modes, aux types de phrases, aux effets de l'oral (l'intonation), mais aussi au vocabulaire, péjoratif ou mélioratif, aux adverbes choisis...

La problématisation, une approche judicieuse pour s'emparer de la question de grammaire

Les meilleures prestations de cette session ont souvent été portées par des candidats qui, au-delà de l'identification juste du point de langue proposé, ont établi une relation avec l'explication du texte grâce à une problématique clairement annoncée, exposée et justifiée.

Voici quelques exemples de telles propositions qui ont été appréciées :

– « En quoi l'analyse des formes verbales du texte participent à leur manière au lyrisme du poème. »

– « En quoi les questions participent-elles de la compréhension de l'évolution des personnages et permettent-elles de saisir les enjeux du texte. »

– « Comment la présence et la fonction des pronoms personnels soulignent une relation duale/duelle dans le texte. »

– « En quoi l'étude du mot blanc (substantif et adjectif dans le texte) donne à comprendre le regard de l'auteur sur la décolonisation. »

A l'inverse plusieurs candidats ont pu évoquer la langue « poétique » d'un texte sans jamais appuyer leur assertion sur de quelconques observations linguistiques. Or poésie et émergence d'une singularité au sein de la langue sont souvent liées. Comment alors ne pas pouvoir être sensible à un usage singulier de la langue pour parler de texte qu'on qualifie de « poétique » ?

Conseils méthodologiques aux futurs candidats :

Nous redisons, comme lors de la dernière session, qu'il est important pour les candidats de prévoir dans leur temps de préparation un temps pour traiter cette partie sans la négliger. Des dictionnaires leur permettent de confirmer certains savoirs attendus. Les utiliser est une évidence.

L'épreuve porte sur la notion de « fait de langue » : tous les questionnements induits par les diverses écoles linguistiques et les diverses grammaires universitaires ou scolaires peuvent être sollicités. Les questions peuvent porter à ce titre sur les notions relevant des champs suivants :

- la rhétorique,
- le discours et ses constituants,
- la grammaire de communication,
- l'énonciation,
- l'orthographe
- le lexique,
- la ponctuation,
- la phonétique,
- la métrique.

On peut retrouver ces divers points dans une grammaire de collège (par exemple la *Nouvelle grammaire du collège de la 6^e à la 3^e* de C. Dunoyer, C. Stolz et J.-M. Cavois chez Magnard) s'adressant ainsi à des élèves. Destiné aux enseignants, l'ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?* sous la direction de J.-C. Pellat (Hatier) est très abordable et donne l'essentiel des connaissances à maîtriser pour le concours. Le jury ne se revendique d'aucune « école ».

Conclusion

Les propos des rapports précédents sont toujours d'actualité.

Les membres du jury attendent de la conviction dans les propos que tiennent les candidats. De ce fait, l'explication de texte est une épreuve qui ne s'improvise pas et se prépare par la fréquentation effective des œuvres littéraires. Les futurs professeurs doivent se constituer une véritable culture littéraire et artistique qui mette en relation les œuvres du passé et celles du présent, et développer leur propre jugement esthétique et critique. C'est à eux que reviendra la responsabilité de susciter chez les élèves le goût et l'intérêt pour l'art et la littérature.

Le point de grammaire est une composante de l'analyse littéraire. Il a pour objet d'éclairer le texte sur sa structure même. De nombreux élèves de lycée professionnel présentent des lacunes importantes en lecture, écriture et connaissance de la langue. Le professeur de lettres-histoire-géographie doit pouvoir les aider à surmonter leurs difficultés, à maîtriser le français comme "outil", puis à leur faire trouver du plaisir à lire et à écrire. Il faut donc qu'il soit lui-même un lecteur et un usager de la langue curieux et averti.

Annexe : œuvres dont ont été extraits les textes de la session 2015

TITRES	AUTEURS
<i>Anthologie de la poésie baroque</i>	Divers
<i>Voyage au Congo</i>	André Gide
<i>Les Femmes savantes</i>	Molière
<i>Le Père Goriot</i>	Honoré de Balzac
<i>Tragédies</i>	Pierre Corneille
<i>Un barrage contre la Pacifique</i>	Marguerite Duras
<i>Lettres</i>	Madame de Sévigné
<i>Les Contemplations</i>	Victor Hugo
<i>L'Ingénu</i>	Voltaire
<i>Anthologie de la poésie du XIXe vol.1 et vol.2</i>	Divers
<i>Jacques le fataliste et son maître</i>	Denis Diderot
<i>Débarcadères</i>	Jules Supervielle
<i>Le Jeu de l'amour et du hasard</i>	Pierre Carlet de Chamblain de Marivaux
<i>L'Assommoir</i>	Emile Zola
<i>Les Rêveries du promeneur solitaire</i>	Jean-Jacques Rousseau
<i>Cahier d'un retour au pays natal/poèmes</i>	Aimé Césaire/Léopold Sédar Senghor
<i>Tous les matins du monde</i>	Pascal Quignard
<i>Hernani</i>	Victor Hugo
<i>L'Étranger</i>	Albert Camus
<i>Lorenzaccio</i>	Alfred de Musset
<i>Colomba et autres nouvelles</i>	Prosper Mérimée
<i>La Machine infernale</i>	Jean Cocteau
<i>Roberto Zucco/Fin de Partie</i>	Bernard-Marie Koltès/ Samuel Beckett
<i>Le Spleen de Paris</i>	Charles Baudelaire

2. L'ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER

Rédaction Othman Chaabane

Rappelons tout d'abord la définition officielle de l'épreuve à partir d'un dossier :

« 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 à partir d'un dossier comporte donc deux parties : l'exposé conduit par le candidat pendant une demi-heure suivi d'un entretien, également d'une durée d'une demi-heure, avec le jury (durée maximale). Cette deuxième partie se décompose elle-même en deux temps : le premier au cours duquel le jury revient sur l'exposé du candidat et le second où il invite le candidat à se projeter dans son futur métier de professeur et à réfléchir sur les valeurs de la République.

Le présent rapport reviendra d'abord plus précisément sur l'épreuve et ses différentes étapes avant de préciser les attentes du jury et de faire le bilan de la session 2016. Il s'inscrit dans la continuité du rapport de la session 2015 auquel les candidats pourront également se reporter.

On trouvera en annexe deux exemples de sujets complets ainsi que, pour tous les dossiers, un échantillon des thèmes soumis à la réflexion des candidats pour la deuxième partie de l'entretien portant sur le métier de professeur lettres-histoire en lycée professionnel et les valeurs qu'il doit porter.

Présentation de l'épreuve et de ses attendus

L'exposé : une réflexion pédagogique sur un projet de séquence

- **Composition du dossier**

Le dossier est constitué de documents de nature variée : textes littéraires, extraits d'œuvres différentes ou d'une même œuvre, autres types de textes (articles, extraits d'ouvrages scientifiques...), documents iconographiques, écrits d'élèves... Ils ne sont accompagnés d'aucun appareil didactique (en dehors des notes et des éléments de présentation éventuellement nécessaires à leur compréhension) et figurent avec leurs seules références.

Le dossier n'indique ni la classe, ni l'objet d'étude, ni la problématique. Il a une cohérence interne que le candidat devra mettre en évidence mais laisse ouvert un certain nombre de possibles pour son exploitation pédagogique. Les programmes qui ont présidé à son élaboration sont ceux des classes préparatoires au CAP et au bac professionnel (seconde, première, terminale).

- **Objectif général de l'épreuve orale à partir d'un dossier**

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. Elle doit être perçue comme un projet d'enseignement exposant les lignes de force d'une séquence pensée en termes d'objectifs pédagogiques et agencée selon une progressivité des apprentissages.

Dans les choix opérés et justifiés par le candidat, le jury évaluera sa capacité à mettre en regard les textes et documents du corpus et les programmes, à définir des objectifs en adéquation avec les finalités de ces programmes, à analyser les documents du corpus, en particulier les textes littéraires, et à en proposer une exploitation réaliste, c'est-à-dire adaptée à la classe. Le dispositif pédagogique envisagé devra également s'inscrire dans une progression des apprentissages. Il prévoira notamment une séance de lecture analytique pour laquelle il présentera les axes d'analyse envisagés.

La pleine maîtrise de la langue à des fins communicationnelles est une compétence attendue chez tous les candidats se destinant à l'enseignement des lettres.

- **Étapes attendues lors de l'exposé**

Pendant les trente minutes imparties à l'exposé, le jury évalue l'aisance du candidat à l'oral, la clarté et la cohérence du propos, sa capacité à argumenter ou à défendre un point de vue.

Tout d'abord, le candidat doit faire une présentation générale du corpus de façon à montrer la cohérence interne du dossier proposé. L'unité du corpus n'exclut pas la mention éventuelle de points de divergence entre les textes et documents.

Le candidat présente ensuite son projet de séquence. Les choix de ce projet doivent être fondés sur des apprentissages à mener en classe, en vue de faire progresser les élèves.

Le projet d'enseignement devra :

- mentionner le niveau de classe visé, l'objet d'étude et les questions afférentes s'il s'agit d'une classe de Bac pro ou l'inscription dans une finalité et problématique de lecture s'il s'agit d'une classe de CAP. Le candidat doit donc connaître les finalités de l'enseignement des lettres en classes de lycée professionnel ;
- dégager une problématique générale de lecture en lien soit avec l'objet d'étude du programme de Baccalauréat professionnel, soit avec la finalité et problématique de lecture du programme de CAP ;
- faire état d'un mode d'organisation en mentionnant les lignes directrices de son projet pédagogique et en précisant explicitement les démarches pédagogiques et didactiques mises en œuvre pour y parvenir ;
- choisir dans le dossier le texte qui pourrait faire l'objet d'une lecture analytique en classe ;
- déterminer le point d'étude de la langue qui sera étudié au cours de la séquence, sans se limiter aux points d'étude de la langue prévus par le programme mais en choisissant celui qui présente le plus d'intérêt au regard du ou des textes du corpus retenus et du projet pédagogique présenté.

Dans la justification attendue de ses choix didactiques et pédagogiques, qui placent l'élève au cœur du dispositif, et en prenant appui sur ses connaissances littéraires, le candidat devra également préciser :

- les modalités de lecture retenues (lecture analytique, cursive, documentaire..) et les formes scolaires (groupement de textes et documents, parcours de lecture, œuvre intégrale) adaptées aux supports lus et/ou étudiés en classe ou hors la classe. A ce titre, il devra s'interroger sur le statut des documents (s'agit-il d'un texte majeur ? d'un support de lancement ? d'un texte préparatoire à une écriture ?...);
- la présentation plus détaillée des axes d'analyse du texte littéraire choisi comme support d'une séance de lecture analytique ;
- les activités de lecture, d'écriture ou à dominante « oral » envisagées ;
- les situations d'évaluation dans la perspective plus ou moins lointaine des épreuves certificatives. Il s'agit donc de connaître les différentes modalités d'évaluation des épreuves de français de la voie professionnelle ;
- le point de langue faisant l'objet d'une séance spécifique ou intégré à une séance, au choix, de lecture, d'écriture ou d'oral.

Dans la perspective d'une continuité des apprentissages, il pourra aussi être fait mention des pré requis pour aborder ce projet d'enseignement ainsi que des prolongements possibles.

Il n'est pas interdit à un candidat de faire part de ses hésitations quant à l'inscription du corpus dans un des programmes, les dossiers proposés étant suffisamment ouverts pour permettre des directions différentes. Le jury apprécie qu'un candidat expose un questionnement personnel et honnête sur ses choix et ses hésitations préalables. En partageant son questionnement avec le jury, le candidat pourra faire connaître la réflexion didactique menée au moment de la construction du projet de séquence.

L'entretien

A la suite de son exposé, le jury s'entretient avec le candidat et revient dans un premier temps sur le dossier et le projet de séquence. Il peut alors demander au candidat de préciser certains points de son exposé, de justifier certains choix, de réorienter sa proposition ou de l'enrichir. Il peut également revenir sur le texte choisi comme support pour une lecture analytique, en demandant la lecture d'un extrait à haute voix ou des analyses plus précises sur un passage limité. L'entretien est également l'occasion pour le jury de s'intéresser à la culture littéraire et artistique du candidat, de l'interroger sur ses lectures et ses pratiques culturelles afin de voir comment il peut nourrir le projet de séquence de ses apports personnels.

Dans le dernier temps de l'exposé, le jury invite le candidat à se projeter dans son futur métier à partir d'un questionnement en lien avec le dossier. On trouvera en annexe une liste non limitative des thèmes qui ont pu être abordés lors de cette session.

Les attentes du jury pour l'exposé et l'entretien

Le jury attend tout d'abord que le candidat connaisse les modalités de l'épreuve et identifie ce qu'il doit faire, en l'occurrence, et pour récapituler la partie précédente :

- la présentation du corpus suivie de celle, motivée et justifiée, du projet pédagogique ;
- à l'intérieur de ce projet pédagogique, en particulier, les axes de lecture analytique du texte-pivot choisi par le candidat, ainsi que la présentation motivée et justifiée du point de langue également choisi par lui.

Les prestations les plus réussies sont celles qui ont su procéder, dans un premier temps, à une présentation précise du corpus. En effet, une fois chaque document du corpus rapidement caractérisé (genre, type, registre, enjeux, thème), il faut montrer ce qui les relie. Ainsi les candidats qui ont pu déterminer le type de relations (d'opposition, de complémentarité, d'illustration) ont su également dégager la cohérence et les enjeux du dossier. Cette présentation doit rester synthétique, de manière à ne pas occuper tout le temps de l'exposé et laisser le temps nécessaire au projet de séquence, mais suppose une analyse préalable des textes et des documents de la part du candidat. Cette démarche exclut une simple énumération des éléments du dossier comme une présentation détaillée et successive de chacun de ces éléments. C'est bien la cohérence d'ensemble du dossier et les liens entre les différents documents qu'il faut mettre en évidence. Les candidats qui ont omis ce premier travail sérieux d'analyse ont pris le risque de passer à côté d'un document essentiel pour éclairer les enjeux du corpus. Ainsi telle candidate, sur un dossier dont le thème principal était la lettre, n'a pas tenu compte de la lettre de Simone de Beauvoir, seul exemple de véritable correspondance alors que la lettre n'était que le sujet ou le thème des autres documents qui n'étaient pas des lettres. Tel autre candidat n'ayant pas pris le temps d'analyser, au préalable, les textes du dossier (qui portait sur l'information et l'incarcération) ne perçoit pas la dimension subjective des textes d'Albert Londres extraits de *Au Bagne* et donc ce en quoi ils se différencient de l'article de Samuel Laurent, « Les prisons françaises, une crise qui perdure ».

La réussite de la suite de l'exposé, à savoir l'exploitation pédagogique du dossier et le projet de séquence, dépend du travail préalable de lecture, d'analyse et de hiérarchisation des documents effectué dans la première partie. En effet, seul ce travail permet de trouver la problématique qui, dans un deuxième temps, peut être rapprochée d'un objet d'étude du programme du bac professionnel ou d'une problématique des classes de CAP. Ainsi un candidat a su dégager la problématique suivante : « En quoi l'écriture littéraire permet-elle de participer au travail de mémoire ? » à partir d'une analyse sérieuse d'un dossier portant sur *Le Secret* de Philippe Grimbert, problématique ensuite insérée dans l'objet d'étude de Terminale Bac Professionnel « Identité et diversité ». Chacune des séances s'attache à répondre à cette question tout en variant les modalités et les supports. A l'inverse, le candidat qui n'avait pas perçu l'opposition des textes de Samuel Laurent et d'Albert Londres dans le dossier sur le bain et les prisons, précédemment cité, n'a pas réussi à problématiser son projet : la proposition de séquence a enchaîné des séances dont l'objectif se réduisait à une succession d'activités sans réflexion sur le contenu du dossier et sans questionnement d'ensemble : « 1 – Lecture d'un article de presse, 2 – Réaliser un reportage, 3 – Lecture d'un autre article de presse et réalisation d'un compte rendu, 4 – Rédiger un article de presse. »

Enfin, si les candidats proposent des activités d'écriture à contraintes, il faut qu'ils veillent à ce que celles-ci aient été préparées. Par exemple, si l'on demande aux élèves de rédiger un article de presse, il est indispensable de réaliser en amont une séance de lecture dont les objectifs notionnels viseront à caractériser l'écriture journalistique ainsi que la forme de l'article.

En ce qui concerne l'entretien, le jury attend d'abord des candidats qu'ils adoptent une attitude ouverte et acceptent d'entrer dans l'échange avec les membres de la commission. Lorsque le jury demande au candidat de préciser un point, ce n'est pas pour l'entendre répéter ce qu'il a déjà exposé, mais bien pour qu'il apporte des éléments supplémentaires ou des éclairages nouveaux. Le jury peut également faire le choix de proposer au candidat de réorienter sa proposition. Le candidat doit alors se montrer capable de s'adapter : cela fait aussi partie des enjeux de l'épreuve. Pour cela, il doit se montrer disponible et savoir suivre les pistes que lui suggère le jury. Le jury est maître de l'entretien et le candidat doit accepter ce sentiment déstabilisant de la « perte de contrôle ». Le candidat doit également veiller à adopter la posture attendue : il ne s'agit pas pour lui de « faire cours », mais de présenter, expliquer et justifier un projet pédagogique, ce qui n'est pas la même chose. Le candidat n'a pas à tenter, ce faisant, de prendre autorité sur le jury. Le jury, quant à lui, ne cherche pas à déstabiliser le candidat mais au contraire à lui permettre de donner le meilleur de lui-même.

Les éléments qui pénalisent le candidat

- La méconnaissance des programmes : comment construire une proposition de séquence quand on n'a aucune idée des objectifs ni des finalités de l'enseignement des lettres en lycée professionnel, tels qu'ils sont définis dans les programmes ?
- Le manque de culture littéraire : les candidats délaissent le texte « le plus » littéraire, voire les textes littéraires au profit de textes fonctionnels. Certains même ne sont pas en mesure d'expliquer pourquoi on étudie encore la littérature...
- Le manque de culture générale qui rend certains candidats incapables d'enrichir leur proposition.
- La méconnaissance du lycée professionnel et de ses élèves.
- Le « jargon » faussement pédagogique, la paraphrase stérile du programme, les contextualisations non maîtrisées.
- Une attitude condescendante, méfiante, fermée.

Les éléments qui valorisent le candidat

- L'appropriation personnelle des programmes : le candidat connaît la finalité de l'objet d'étude, sait se fixer des objectifs (symboliques et opératoires) ; il sait ce qu'est une séquence, est capable de l'organiser en séances, propose des activités diverses et pense à l'évaluation des élèves.
- La maîtrise du corpus et la présentation d'une réflexion approfondie sur les documents, ainsi que la capacité à justifier des choix : découpage d'un texte en extraits, ordre d'étude des documents, choix de ne pas conserver tous les documents, etc.
- La culture littéraire : le candidat est un lecteur, il est donc capable de proposer au besoin des œuvres de remplacement et d'enrichir sa proposition afin de la rendre personnelle.
- La culture générale : le candidat s'intéresse non seulement à l'actualité mais aussi aux grands mouvements artistiques et littéraires ; il peut replacer les œuvres du corpus dans leur contexte.
- Une connaissance juste du lycée professionnel et de ses élèves : la proposition est pragmatique, elle montre l'intérêt que le candidat porte aux élèves de lycée professionnel et la prise en compte de leurs particularités.
- Une attitude civile et positive qui permet une collaboration au cours de l'entretien.

Le questionnement sur le métier et les valeurs de la République

Le jury déplore le fait que les candidats se présentent au concours sans avoir réfléchi personnellement et philosophiquement aux questions vives abordées par les programmes et sans avoir réfléchi un seul instant à leur propre positionnement par rapport aux valeurs qu'ils vont devoir incarner.

Les questions posées s'appuient sur le corpus proposé et tiennent compte de ce fait des problématiques développées dans les textes et documents. Par exemple, le sujet qui proposait des extraits du roman *Un Secret* de Philippe Grimbert a conduit à interroger entre autres sur le devoir de mémoire et la discrimination. Le sujet sur le transhumanisme (dossier 1) a naturellement amené le jury à poser la question sur la « Responsabilité collective en lien avec la bioéthique ».

En fonction de l'exposé du candidat et des sujets, les questions revêtent diverses formes. Parfois elles visent à faire définir une valeur ou à envisager la manière de communiquer autour de valeurs dans un contexte précis. Ainsi à propos du dossier B (Le Clézio et autres) les valeurs d'égalité et de fraternité ont été inévitablement posées.

Les questions peuvent aussi amener le candidat à se projeter dans une situation concrète d'enseignement plus ou moins délicate. Ainsi, pour reprendre le sujet qui proposait des extraits du roman *Un secret* de Philippe Grimbert, le candidat a pu être questionné sur l'attitude à adopter face à la révélation d'un secret dans une écriture intime d'élève.

Il est possible que le candidat soit invité à réfléchir aux stratégies pédagogiques qu'il mettrait en place pour prévenir certains risques, par exemple les dérives possibles en lien avec les réseaux sociaux. Le futur enseignant doit être capable d'aiguiser l'esprit critique des élèves pour éviter qu'ils ne soient victimes des outils de communication actuels mis à leur disposition. C'est cette problématique qui a pu être évoquée à partir du sujet qui s'appuyait sur un ensemble de lettres ou de témoignages d'amour. Les questions ont porté sur « L'écriture de soi avec les outils numériques dans la sphère publique » ou la définition de la sphère privée par rapport à la sphère publique. Ce même sujet a conduit à poser la question suivante à un candidat : « Quels sont les freins à l'écriture personnelle en classe ? »

Certains candidats abordent d'eux-mêmes dans leur exposé les valeurs de la République ; par exemple un candidat a spontanément évoqué les valeurs de justice, de respect de la loi, de morale et les a intégrées à sa présentation didactique à propos du corpus comportant des textes des philosophes des Lumières.

Il est à noter que les questions posées sont des entrées pour faire réfléchir le candidat à sa posture d'éducateur et de citoyen responsable. Ainsi des candidats ont eu à s'interroger sur « Quelle posture adopter face à une attitude ou un écrit discriminants ? ». Pour reprendre le sujet portant sur *Un secret* de Philippe Grimbert, un candidat a été questionné sur « Comment s'appuyer sur le vécu des élèves dans le travail scolaire sans être intrusif dans la vie privée ? »

Le jury n'attend certes pas une réponse unique mais est sensible au cheminement réflexif des candidats sur les problématiques posées sans déroger toutefois au respect des valeurs. Il est ainsi inadmissible d'entendre dire par un candidat qu'il envisage « un débat sur la race noire » à propos du dossier 8 (B. Cendrars, J. Giono...). La vigilance des candidats est attirée sur des propos qui ne respecteraient pas les valeurs fondamentales ou sur des mises en œuvre pédagogiques contraires à ces valeurs.

Nous rappelons que tout enseignant se doit d'être le garant des valeurs défendues par la République dans ses paroles et ses actes.

Bilan des prestations de la session 2016

Dans leur grande majorité, les candidats s'efforcent de montrer l'unité du corpus. Ceux qui réussissent le mieux la présentation du dossier sont ceux qui ne se contentent pas d'énoncer une unité thématique mais problématisent le corpus au regard de ses enjeux et intérêts littéraires et du/des programme(s). A ce titre, les questions afférentes des objets d'étude peuvent aider à faire émerger une problématique mais ne s'y substituent pas ; de même, l'intitulé d'un objet d'étude ne se confond pas avec le thème ou le titre d'une séquence. Le jury sait apprécier l'effort d'un candidat qui formule une problématique toute personnelle. Par exemple, pour le corpus déjà évoqué sur le bain et la prison : *En quoi la diversité des supports permet-elle de s'informer sur l'univers carcéral et sur les conditions des détenus puis de prendre position en dépassant ses préjugés ?* ou pour le corpus sur *Compagnie K* de William March : *La transmission de notre Histoire collective réside-t-elle dans l'unité ou dans la diversité des expériences littéraires et personnelles ?*

Toutefois, la recherche de l'unité du corpus ne doit pas conduire, comme cela a été parfois le cas, à un choix limité des supports dans la proposition de séquence : certains candidats se limitent aux documents convergents et écartent ceux qui sont plus atypiques. Par exemple, un candidat a pu écarter certains témoignages de soldats de *Compagnie K* pour limiter la multiplicité des points de vue alors que la richesse du corpus résidait précisément dans cette multiplicité et dans leur variété de tonalités : vision poétique et édulcorée chez le soldat Appleton, vision cynique de la mort des « bonhommes » ravalés à l'état de pantins à « l'air vraiment comique » chez le sergent W. Tietjen, autodérision de la gueule cassée du soldat F. Terwilliger. Plus largement, la confrontation de points de vue différents permet à l'élève de construire une vision du monde qui ne soit pas univoque et participe à la formation de l'esprit critique.

S'il est possible d'écartier un support du corpus en justifiant ce choix, il est inconcevable de n'en garder qu'un seul et de bâtir un projet de séquence autour de cet unique document, surtout au motif que les textes patrimoniaux ne seraient pas à la portée des élèves de lycée professionnel.

Il n'est pas exclu, en revanche, de faire mention d'autres œuvres : par exemple, dans un corpus sur la Première Guerre mondiale, certains ont pu mentionner les tableaux d'Otto Dix, *Voyage au bout de la nuit*, ou encore *Un long dimanche de fiançailles*. Il a été

particulièrement apprécié que certains candidats fassent état d'une culture personnelle qui leur permet de nourrir leur analyse du dossier et de proposer des élargissements du corpus.

A contrario, il est préoccupant de constater que de futurs professeurs de lettres n'établissent pas de hiérarchie entre les supports et mettent sur le même plan, par exemple, un poème d'Apollinaire et une chanson de Renan Luce ou de Calogero, ou pire, réservent la lecture analytique à un article de presse et ignorent le texte littéraire présent dans le même corpus.

Beaucoup de candidats ignorent le pacte de lecture propre à chaque œuvre ou en font abstraction, ce qui conduit à une lecture peu distanciée et parfois à des contre-sens : certes la littérature puise sa source d'inspiration dans la vie, à des degrés divers, sans pour autant s'ancrer nécessairement dans le champ du réalisme, ce dernier ne se confondant pas avec le réel. De même, il ne suffit pas de retrouver le pronom personnel « je » dans un extrait pour faire d'une œuvre une autobiographie. Dans *Un secret*, le narrateur (François) ne se confond pas avec l'auteur (Philippe Grimbert). La littérature joue de la vérité voilée, de l'ironie, voire du mensonge et on attend d'un futur professeur de lettres qu'il aille au-delà du sens premier.

Un certain nombre de candidats ne sont pas non plus au point sur les étiquettes génériques, ne distinguant pas, par exemple roman, autobiographie et biographie ou encore reportage et fait divers.

Par ailleurs, si le dossier propose la préface d'une œuvre présentant une interprétation, le parti pris d'un critique littéraire, d'un éditeur, il ne convient pas de la reprendre à son compte et surtout de la plaquer en guise d'interprétation. L'honnêteté intellectuelle doit aussi conduire le candidat à citer ses sources et à les confronter à l'épreuve des textes et documents constitutifs d'un corpus.

Les propositions les plus réussies sont celles qui donnent à voir une mise en activités des élèves orientée vers des apprentissages progressifs. Les séances visent des objectifs intermédiaires convergeant vers un objectif général qui pourrait être formalisé de la façon suivante : « à l'issue de la séquence, les élèves seront capables de ... ». A l'inverse, la proposition d'une séquence ne consiste pas en une juxtaposition de séances sans liens clairement explicités et qui ne sont pas organisées autour d'un objectif général. Encore une fois, il est clairement demandé aux candidats qu'ils réfléchissent à une proposition en termes d'apprentissages (capacités/connaissances /attitudes).

Les candidats doivent manifester un intérêt pour les programmes et les épreuves. Les notions, outils et connaissances inscrits aux programmes de CAP et BAC PRO ne doivent pas être ignorés des candidats : c'est le minimum requis.

Il est rappelé enfin que le respect du jury et de la fonction enseignante à laquelle on aspire passe aussi par un savoir-être : avoir une tenue correcte, ne pas venir en *dilettante*, ne pas montrer de signe d'exaspération ou d'impatience face aux questions...

Chez les candidats qui ont une note au-delà de 14, on perçoit une réelle préparation tant dans le champ des connaissances littéraires que dans le champ pédagogique, l'un et l'autre se nourrissant mutuellement. Par exemple, dans le corpus dédié à l'œuvre de Philippe Grimbert, *Un secret*, un candidat a su analyser la métaphore du « mur douloureux » qui emprisonnait le jeune François, l'enfermant dans un contagieux silence impossible à briser, silence qu'il se refusait de rompre pour ne pas ébranler le fragile équilibre du foyer familial.

En résumé, voici les points forts et les points à améliorer dans les prestations observées.

Les points forts :

- Une présentation synthétique et rapide des documents pour avoir le temps de développer un projet de séquence réfléchi.

- Une problématique de séquence pertinente (par exemple dossier 5 sur le système carcéral : « Dans quelle mesure le journaliste s'implique-t-il dans le débat sur le système carcéral pour dénoncer ? », ou dossier H : « En quoi l'écriture fragmentaire est-elle au service d'un message humaniste contre la guerre ? »).
- Une problématique pour chaque séance et des activités variées développant les différentes compétences (oral, écriture, lecture...).
- La capacité à se saisir des questions du jury et à adopter une attitude réflexive par rapport à son projet de séquence qui permet de corriger certaines séances ou de proposer des activités plus adaptées au niveau des élèves.

En revanche, nombre de candidats voient leur prestation sanctionnée à cause des écueils suivants que certains cumulent :

- La présentation un à un de tous les documents pendant la quasi-totalité de l'exposé, le projet de séquence se réduisant à une conclusion de trois minutes.
- Une séquence qui fait se succéder des séances du même type, par exemple quatre séances d'oral avec chaque fois un sujet de débat, les textes devenant ainsi prétextes à débat en classe mais n'étant pas étudiés pour eux-mêmes.
- Une séquence fondée sur un seul des documents du dossier.
- La présentation des capacités, connaissances ou attitudes telles qu'elles figurent dans les programmes du *Bulletin officiel* sans que soient proposées des activités en relation avec les capacités, connaissances ou attitudes si longuement énoncées.
- Le fait d'ajouter de nombreux documents à un dossier déjà riche au lieu d'exploiter les textes et documents du dossier. Certains candidats plaquent ainsi une séquence observée en stage sans tenir compte de la spécificité du dossier proposé.
- Un point d'étude de la langue repris du programme mais totalement déconnecté du texte (par exemple les valeurs du *je*, étudiées dans un texte qui ne comporte qu'une seule des différentes valeurs ou l'étude des pronoms dans un article de presse qui n'en comporte presque pas).
- Une présentation historique ou psychanalytique des documents qui n'est pas mise au service d'une étude littéraire en classe.
- L'incapacité à lire à voix haute un texte de poésie ou de théâtre versifié par méconnaissance des règles de lecture de ces genres.
- La méconnaissance de ce qu'est une lecture analytique, qui ne peut reposer sur des intuitions non vérifiées mais doit se fonder sur des éléments précis du texte.

3. EXEMPLES DE DOSSIERS REPRODUITS INTÉGRALEMENT

a) Exemple 1

Textes et documents

Laurent Samuel, « Les prisons françaises, une crise qui perdure », 2015,

http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/10/29/pourquoi-les-prisons-sont-au-bord-de-l-explosion_4799691_4355770.html

Londres Albert, *Au Bagne*, extrait 1, éditions Arléa, 1924.

Londres Albert, *Au Bagne*, extrait 2, éditions Arléa, 1924.

Sadin Lizzie, *Mineurs en peines*, Photo Poche * Actes Sud, 2009

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation 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 : 8 pages

1- Laurent Samuel, « Les prisons françaises, une crise qui perdure », 29 octobre 2015, http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/10/29/pourquoi-les-prisons-sont-au-bord-de-l-explosion_4799691_4355770.html

Le journaliste Samuel Laurent est le coordinateur de l'appareil de « fact-checking » (pratique du journalisme de vérification des faits, visant à valider l'exactitude des chiffres rapportés, d'affirmations, d'informations, ou de faits allégués dans un texte, dans un discours...) du quotidien « Les Décodeurs », qui est une rubrique à part entière sur le site du Monde.fr.

« Nos articles sont construits avant tout autour de faits les plus objectifs possible : statistiques, chiffres, lois, dates, faits, sont notre matériau premier. Nous fournissons des faits, nous ne faisons pas de journalisme spéculatif, nous ne donnons pas notre avis ». Premier article de la Charte des « Décodeurs »

Les prisons françaises, une crise qui perdure

Le Monde.fr | 29.10.2015 à 18h15 • Mis à jour le 29.10.2015 à 21h46 | Par Samuel Laurent

Une semaine après la manifestation des personnels de l'administration pénitentiaire, leurs organisations syndicales ont été reçues par le président François Hollande, jeudi 28 octobre. Cette rencontre a permis d'évoquer des « pistes de réflexion », sans aboutir à des annonces concrètes, ont estimé les syndicats.

Une concertation doit être menée sous trois mois, sur trois axes : la revalorisation des indemnités des surveillants pénitentiaires, un plan de résorption des emplois vacants (dont le nombre s'élèverait à 1 300) et la manière de prendre en charge la population pénale.

Les syndicats doivent désormais discuter du maintien ou non du mouvement de grève annoncé pour le 5 novembre. Plus d'effectifs, plus d'équipements, de meilleures payes....

Les surveillants de prison dénoncent des conditions de travail devenues impossibles, faute de personnel et de moyens.

Environ 27 000 surveillants pour 188 prisons

La France compte 188 centres de détention, centres pénitentiaires et maisons d'arrêt, où sont incarcérées environ 65 500 personnes (chiffres de septembre 2015). En 2014, leur taux d'occupation (le nombre de détenus par rapport au nombre de places) a avoisiné les 115 %. Ces établissements emploient 36 535 agents de l'administration pénitentiaire, dont près des trois quarts (26 734) sont des surveillants.

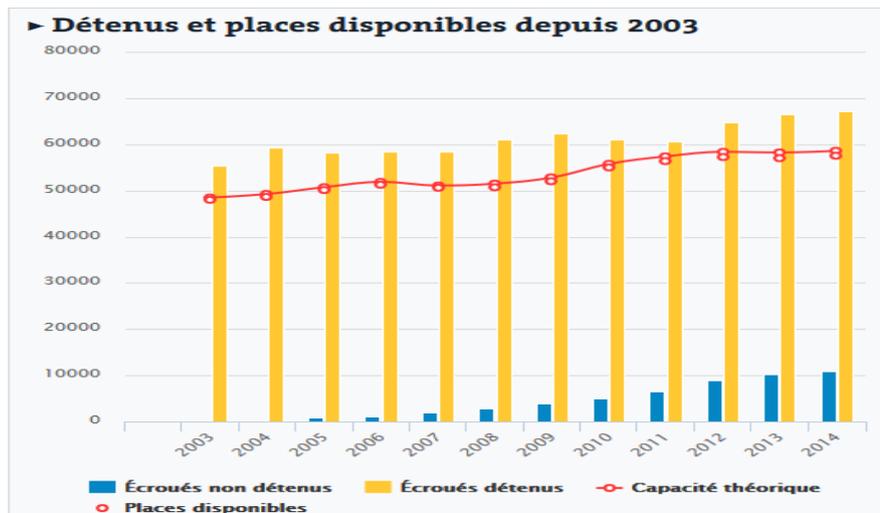
[...]

Une surpopulation endémique

Vétustes, surpeuplées, les prisons françaises sont régulièrement dénoncées par les instances européennes ou les ONG comme étant les pires d'Europe. La France a été épinglée en 2013 par le conseil de l'Europe pour sa surpopulation carcérale et un taux de suicide en prison deux fois supérieur à la moyenne des autres pays européens.

Deux ans auparavant, en 2011, la justice administrative française avait condamné l'Etat à indemniser des détenus du fait de leurs conditions d'incarcération.

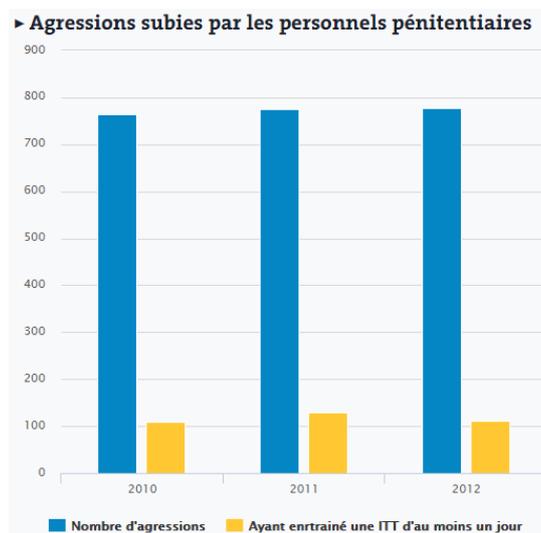
Cette situation n'est pas nouvelle. La hausse ténue du nombre de places de détention n'est jamais parvenue, en dix ans, à réduire une surpopulation chronique.



[...]

Des conditions de travail peu attractives

Cette violence touche également les surveillants pénitentiaires. Selon un autre rapport parlementaire, on comptait, en 2012, 778 agressions physiques contre des personnels, dont 111 ayant entraîné une interruption temporaire de travail d'au moins une journée.



Conditions de travail dégradées, populations incarcérées violentes... la profession attire peu. D'autant moins qu'elle n'est pas très bien rémunérée : 1 468 euros net par mois pour un surveillant au 1er échelon et, au maximum, 2 100 euros net en fin de carrière.

L'administration pénitentiaire, qui a relancé une nouvelle campagne de recrutement, ne cache pas ses difficultés pour trouver des personnels.

Au-delà, les surveillants pointent le manque d'effectifs dans les services techniques et de maintenance, une situation qui conduit à la dégradation des installations. Cet effet en cascade est dénoncé à plusieurs niveaux : moins de personnels de surveillance signifie, selon les syndicats, plus de possibilités pour les détenus de contrecarrer la sécurité, et donc une insécurité grandissante pour les personnels sortants.

Une récente étude de l'Institut national de veille sanitaire (InVS) a montré que le taux de suicide des surveillants de prison masculins était 21 % plus élevé que dans le reste de la population.

2- Londres Albert, Au Bagne, extrait 1, éditions Arléa, 1924.

En 1923, Albert Londres s'intéresse au bagne de Cayenne, en Guyane française. Il vient d'entrer au Petit Parisien. La publication de son enquête entre août et septembre, qui s'achève par une lettre ouverte au ministre des Colonies, connaît un retentissement

considérable, et sa force sera si grande qu'en septembre 1924 le gouvernement décidera la suppression du bagne.

A travers Cayenne

Par le grand chemin à pente douce, je partis dans Cayenne. Ceux qui, du bateau, disaient que c'étaient des ampoules électriques avaient raison. Mais ce doit être de la marchandise précieuse dans ce pays ; il n'y avait guère, à l'horizon, que cinq ou six de ces petites gouttes de lumière pendues à un fil.

Ce que je rencontrai d'abord trônait sur un socle. C'étaient deux grands diables d'hommes, l'un en redingote, l'autre tout nu et qui se tenaient par la main. Je dois dire qu'ils ne bougeaient pas, étant en bronze. C'était Schœlcher, qui fit abolir l'esclavage. Une belle phrase sur la République et l'Humanité éclatait dans la pierre. Peut-être dans cinq cents ans, verra-t-on une deuxième statue à Cayenne, celle de l'homme qui aura construit un port.

Puis, j'aperçus quelques honorables baraques, celle de la Banque de Guyane, celle de la Compagnie Transatlantique. Il y avait une ampoule électrique devant la «Transat», ce qui faisait tout de suite plus gai. Je vis un grand couvent qui avait tout du XVIIIème siècle. Le lendemain, on m'apprit que ce n'était pas un couvent, mais le gouvernement. C'est un couvent tout de même qui nous vient des Jésuites, du temps de leur proconsulat prospère.

Je ne marchais pas depuis cinq minutes, mais j'avais vu le bout de la belle route. J'étais dans l'herbe jusqu'au menton, mettons jusqu'aux genoux, pour garder la mesure. C'était la savane. On m'avait dit que les forçats occupaient leur temps à arracher l'herbe. Il est vrai qu'à deux ou trois brins par jour dans ce pays de brousse...

Généralement, à défaut de contemporains, on croise un chat, un chien dans une ville. À Cayenne, ces animaux familiers passent sans doute la nuit aux fers, tout comme les hommes. Il n'y a que des crapauds-buffles dans les rues. On les appelle crapauds-buffles parce qu'ils meuglent comme des vaches. Ils doivent être de bien honnêtes bêtes puisqu'on les laisse en liberté.

Cela est la place des Palmistes. Ce n'est pas écrit sur une plaque, mais c'est une place et il y a des palmiers. C'est certainement ce qu'on trouve de mieux en Guyane, on l'a reproduite sur les timbres de un, de deux et de cinq francs seulement !

Marchons toujours. Ce n'est pas que j'espère découvrir un hôtel. Je suis revenu de mes illusions, et je crois tout ce que l'on m'a affirmé, c'est-à-dire qu'en Guyane il n'y a rien, ni hôtel, ni restaurant, ni chemin de fer, ni route. Depuis un demi-siècle, on dit aux enfants terribles : «Si tu continues, tu iras casser des cailloux sur les routes de Guyane», et il n'y a pas de route ; c'est comme ça ! Peut-être fait-on la soupe avec tous ces cailloux qu'on casse ?

Voici le comptoir Galmont. Et ce magasin, un peu plus loin est à l'enseigne L'Espérance. C'est d'une bonne intention pour les malheureux qui passent chaque jour devant. Et ce bazar, où les vitres laissent voir que l'on vend parapluies, savates et autres objets de luxe, n'est ni plus ni moins que l'œil de Caïn, il s'appelle La Conscience.

Dans l'huile de foie de morue

Il y a des hommes en liberté ! J'entends que l'on parle. C'est un monologue, mais un monologue dans un village mort semble une grande conversation. Je me hâte vers la voix et tombe sur le marché couvert. Un seul homme parle, mais une douzaine sont étendus et dorment. Ils doivent avoir perdu le sens de l'odorat, sinon ils coucheraient ailleurs. Pour mon compte, je préférerais passer la nuit à cheval sur le coq de l'église qu'au milieu de poissons crevés. Ces misérables dorment littéralement et au figuré dans un tonneau d'huile de foie de morue.

L'homme parleur dit et redit :

– Voilà la justice de la République !

Ils sont pieds nus, sans chemise. Ce sont des Blancs comme moi, et, sur leur peau, on voit des plaies.

Comme je continue ma route, l'homme crie plus fort :

Et voilà la justice de la République !

Ce sont des forçats qui ont fini leur peine.

3- Londres Albert, Au Bagne, extrait 2, éditions Arléa, 1924.

Parmi les misérables

Il était cinq heures de l'après-midi quand j'arrivai dans la cour. Les corvées étaient rentrées. Le matricule 45.903, une figure de noyé, grelottait dans une voiture à bras. À côté de lui, le 42.708 lui caressait doucement les doigts qu'il avait bagués de tatouages.

– Com...man...dant, gémit le 45.903 en s'adressant à un haut chef qui passait, je travail...lais à Ba-duel, vous com...pre...nez. Je suis bon pour l'hô...pi...tal, j'ai la fièvre, oh ! la fièvre, pouvez-vous par bon...té, une cou...ver...ture.

– Donnez-lui une couverture.

– Mer...ci, com...man...dant, par bonté.

Et un petit chat qui voyait l'homme danser de fièvre, croyant que c'était pour jouer, sauta sur lui.

On me conduisit dans les locaux.

D'abord je fis un pas en arrière. C'est la nouveauté du fait qui me suffoquait. Je n'avais encore jamais vu d'hommes en cage par cinquantaine. Nus du torse pour la plupart (car j'ai oublié de dire que s'il ne fait pas tout à fait aussi chaud qu'en enfer, à la Guyane, il y fait plus lourd), torsos et bras étaient illustrés. Les « zéphirs », ceux qui proviennent des bat'd'Af', méritaient d'être mis sous vitrine. L'un était tatoué de la tête aux doigts de pieds. Tout le vocabulaire de la canaille malheureuse s'étalait sur ces peaux : «Enfant de misère» ; «Pas de chance» ; «Ni Dieu ni maître» ; «Innocents», cela sur le front «Vaincu non dompté» ; et des inscriptions obscènes à se croire dans une vespasienne. Celui-là, chauve, s'était fait tatouer une perruque avec une impeccable raie au milieu. Chez un autre, c'étaient des lunettes. Il fut le premier à qui je trouvai quelque chose à dire :

– Vous étiez myope ?

– Non ! louftingue.

L'un avait une espèce de grand cordon de la Légion d'honneur, sauf la couleur. Je vis aussi des signes cabalistiques. Et un homme portait un masque. Je le regardai avec effarement. On aurait dit qu'il sortait du bal. Il me regarda avec commisération et se demanda d'où je sortais.

Ils se préparaient pour leur nuit. Cela grouillait dans le local. De cinq heures du soir à cinq heures du matin ils sont libres – dans leur cage. Ils n'ont le droit de rien faire, ils font tout ! Après huit heures du soir, défense d'avoir de la lumière, ils en ont. Une boîte à sardines, de l'huile, un bout d'étoffe, voilà une lampe. On fait une rafle. Le lendemain on trouve tout autant de lampes. On rebiffe, ils rebiffent.

La nuit, ils jouent aux cartes, à la « Marseillaise ». Ce n'est pas pour passer le temps, c'est pour gagner de l'argent, ils n'ont pas le droit d'avoir de l'argent, ils en ont. Ils le portent dans leur ventre. Papiers et monnaies sont tassés dans un tube appelé plan (planquer). Ce tube se promène dans leurs intestins. Quand ils le veulent ils... s'accroupissent.

Tous ont des couteaux. Il n'est pas de forçat sans plan ni couteau. Le matin, quand on ouvre la cage, on trouve un homme le ventre ouvert. Qui l'a tué ? On ne sait jamais. C'est leur loi d'honneur de ne pas se dénoncer. La case entière passerait à la guillotine plutôt que d'ouvrir le bec. Pourquoi se tuent-ils ? Affaire de mœurs. Ainsi finit Soleillant, d'un coup de poignard un soir de revenez-y et de hardiesse mal calculée. Un des quatre buts

du législateur quand il inventa la Guyane fut le relèvement moral du condamné. Voilez-vous la face, législateur ! Le bagne c'est Sodome et Gomorrhe - entre hommes.
Et une case ressemble à une autre case. Et je m'en allai.

4- Sadin Lizzie, Mineurs en peines, Photo Poche * Actes Sud, 2009

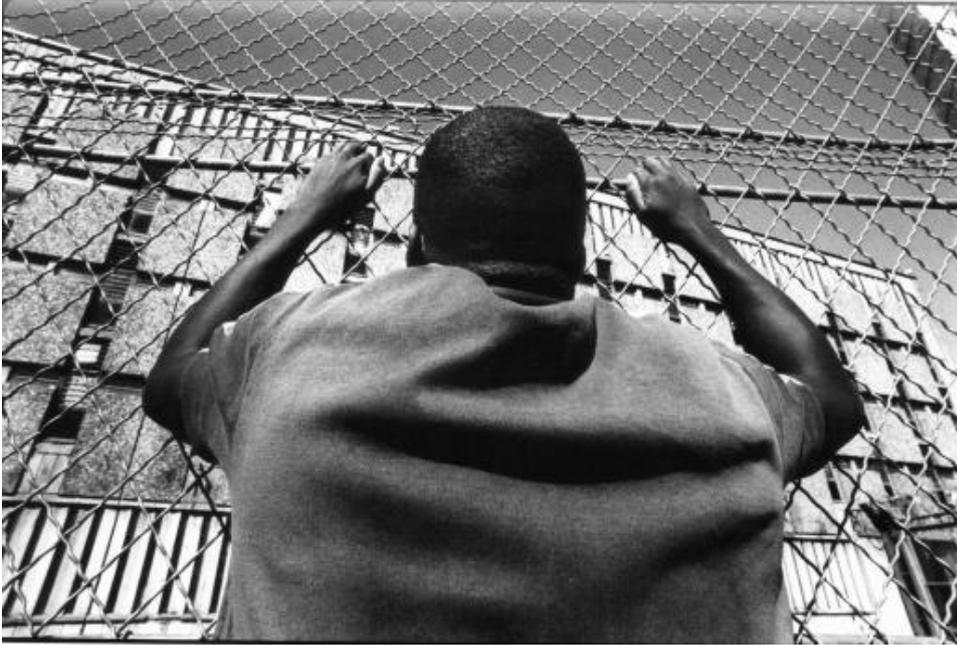
« J'ai voulu témoigner avec mon regard de photographe de l'état de la justice juvénile dans onze pays aux caractéristiques géopolitiques très différentes : pays en paix et pays en guerre, états de droit et régimes autoritaires. Mais, d'un continent à l'autre, on ne peut qu'être frappé par la ressemblance de certaines scènes : mêmes cachots ou cellules d'isolement, même détresse, même volonté des matons de briser la résistance des jeunes détenus. J'ai été portée par l'idée d'amener nos regards à l'intérieur de ces lieux de détention et de porter leurs regards à l'extérieur. J'ai voulu redonner à ces jeunes la dignité qui est la leur, briser le silence dans lequel ils se trouvent et surtout rompre leur isolement. Un reportage pour les sortir de l'ombre... » Lizzie Sadin.



Quartier des mineurs, Saint-Pétersbourg, Russie



Centre des jeunes détenus, Fleury-Mérogis, France



Centre des jeunes détenus, Fleury-Mérogis, France



Prison de Telmond, Tel-Aviv, Israël



Prison du comté de Maricopa, Arizona, Etats-Unis

b) Exemple 2

Textes et documents

Cupa Dominique, « Interview de Philippe Grimbert », Champ psy, 01/2005.

Grimbert Philippe, Un Secret, 2004.

Miller Claude, film Un Secret, 2007 (photogrammes du générique et début du film).

Sujet

Dans le cadre de l'enseignement du français en classe de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation, en totalité ou en partie, 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. Cupa Dominique, « Interview de Philippe Grimbert », Champ psy, 01/2005.

Selon vous, à qui s'adresse ce livre ? Pourquoi cette adresse ?

Avant tout ce livre s'adresse aux absents, à ceux qui m'ont précédé et qui ont disparu par la volonté de leurs assassins. Ces derniers ont fait en sorte que toute trace du passage sur terre de leurs victimes soit effacée. Partis en fumée dans le ciel de Pologne, aucune inscription ne venait témoigner de leur existence et cette négation était d'une telle violence qu'il avait laissé les survivants dans la stupeur et le silence. Il a fallu le travail énorme des Klarsfeld pour qu'enfin soient écrits ces noms, rétablissant les morts dans l'ordre de ce qui a été. Mon livre s'inscrit dans cette perspective et l'un de ses aspects est vraiment celui d'une sépulture offerte à ceux à qui je dois, d'une façon complexe et non exempte de culpabilité, la vie.

A Maxime et Tania, à Simon et Hannah, voici la première adresse, celle qui vise à édifier un tombeau, à entendre également au sens de tombeau littéraire, c'est-à-dire hommage. Ce livre est bien alors la mise en récit de votre histoire, et le « Je » du récit n'est pas un « Je » fictif. Vous avez été comme psychanalyste, analysé. Comment comprenez-vous cette nouvelle écriture de votre histoire ?

Ce livre doit précisément son existence au fait que j'ai été analysé, cette première mise en forme de mon expérience et ce repérage de la place que j'occupe dans l'histoire familiale

m'ont permis de trouver, je l'espère du moins, la bonne distance pour rendre compte de ce trajet. Si j'avais choisi l'écriture comme travail thérapeutique je n'aurais sans doute pas évité les écueils évidents que recelait cette aventure, en particulier le pathos. Si ce livre apporte un témoignage, c'est bien celui d'un travail sur moi-même déjà accompli. [...]. En lisant votre roman, j'ai eu le sentiment que vous nous faisiez partager les « suintements » des secrets de votre famille, comme si on n'en avait jamais fini avec ce suintement. Qu'en dites-vous ?

Sans doute on n'en finit jamais avec le « suintement » du secret qui transpire, affleure et cherche à se manifester à la manière du retour du refoulé cher à Freud. Sa révélation, qui restera toujours mi-dite, comportera des restes, surtout s'il s'agit d'un trauma, qui par nature est difficilement symbolisable.

[...] Pourquoi êtes-vous devenu écrivain ?

Je ne suis pas devenu écrivain, j'ai enfin été publié ! J'écris depuis très longtemps, en tous cas depuis l'adolescence, mais à cette époque l'acte d'écrire était plus important que le contenu même. Sans doute s'agissait-il là d'un désir de reconnaissance puisque, comme beaucoup de (trop) jeunes auteurs, j'imaginai que ma production allait bouleverser l'histoire de la littérature !! Il n'est pas dit pour autant que le désir de reconnaissance ait aujourd'hui disparu, mais le désir de transmission, de partage a largement supplanté le narcissisme de l'adolescence. J'écris toujours pour quelqu'un, à quelqu'un, à cet Autre qui n'est jamais absent de mes préoccupations quand je suis, comme on dit, « en écriture ». J'écris sans doute encore pour être aimé.

2. Grimbert Philippe, *Un Secret*, 2004.

(Début du roman)

Fils unique, j'ai longtemps eu un frère. Il fallait me croire sur parole quand je servais cette fable à mes relations de vacances, à mes amis de passage. J'avais un frère. Plus beau, plus fort. Un frère aîné, glorieux, invisible.

J'étais toujours envieux, en visite chez un camarade, quand s'ouvrait la porte sur un autre qui lui ressemblait quelque peu. Des cheveux en bataille, un sourire en coin qu'on me présentait en deux mots : « Mon frère ». Une énigme, cet intrus avec lequel il fallait tout partager, y compris l'amour. Un vrai frère. Un semblable dans le visage duquel on se découvrait pour trait commun une mèche rebelle ou une dent de loup, un compagnon de chambrée dont on savait le plus intime, les humeurs, les goûts, les faiblesses, les odeurs. Une étrangeté pour moi qui régnais seul sur l'empire des quatre pièces de l'appartement familial.

Unique objet d'amour, tendre souci de mes parents, je dormais pourtant mal, agité par de mauvais rêves. Je pleurais sitôt ma lampe éteinte, j'ignorais à qui s'adressaient ces larmes qui traversaient mon oreiller et se perdaient dans la nuit. Honteux sans en connaître la cause, souvent coupable sans raison, je retardais le moment de sombrer dans le sommeil. Ma vie d'enfant me fournissait chaque jour des tristesses et des craintes que j'entretenais dans ma solitude. Ces larmes, il me fallait quelqu'un avec qui les partager.

(Partie I)

À les entendre je portais depuis toujours ce nom bien de chez nous. Mes origines ne me condamnaient plus à une mort certaine, je n'étais plus cette branche grêle au sommet d'un arbre généalogique qu'il fallait étêter.

Mon baptême avait eu lieu si tard que j'en gardais intact le souvenir : le geste de l'officiant, la croix humide imprimée sur mon front, ma sortie de l'église, serré contre le prêtre, sous l'aile brodée de son étole. Un rempart entre la colère du ciel et moi. Si par malheur la foudre devait de nouveau se déchaîner, mon inscription sur les registres de la sacristie me protégerait. Je n'en avais pas conscience et me prêtais au jeu, obéissant,

silencieux, tentant de croire, avec tous ceux qui me fêtaient, que l'on réparait une simple négligence.

La marque indélébile imprimée sur mon sexe se réduisait au souvenir d'une intervention chirurgicale nécessaire. Rien de rituel, une simple décision médicale, une parmi tant d'autres. Notre nom lui aussi portait sa cicatrice : deux lettres changées officiellement à la demande de mon père, orthographe différente qui lui permettait de planter des racines profondes dans le sol de France.

L'œuvre de destruction entreprise par les bourreaux quelques années avant ma naissance se poursuivait ainsi, souterraine, déversant ses tombereaux de secrets, de silences, cultivant la honte, mutilant les patronymes, générant le mensonge. Défait, le persécuteur triomphait encore.

Malgré ces précautions la vérité affleurait, accrochée à des détails : quelques feuilles de pain azyme trempées dans de l'œuf battu et dorées à la poêle, un samovar modern style sur la cheminée du salon, un chandelier enfermé dans le buffet, sous le vaisselier. Et toujours ces questions : régulièrement on m'interrogeait sur les origines du nom Grimbert, on s'inquiétait de son orthographe exacte, exhumant le « n » qu'un « m » était venu remplacer, débusquant le « g » qu'un « t » devait faire oublier, propos que je rapportais à la maison, écartés d'un geste par mon père. Nous nous étions toujours appelés ainsi, martelait-il, cette évidence ne souffrait aucune contradiction : on trouvait trace de notre patronyme dès le Moyen Âge, Grimbert n'était-il pas un héros du Roman de Renart ?

Un « m » pour un « n », un « t » pour un « g », deux infimes modifications. Mais « aime » avait recouvert « haine », dépossédé du « j'ai » j'obéissais désormais à l'impératif du « tais ». Butant sans cesse contre le mur douloureux dont s'étaient entourés mes parents, je les aimais trop pour tenter d'en franchir les limites, pour écarter les lèvres de cette plaie. J'étais décidé à ne rien savoir.

(Partie III)

Aussi longtemps que possible, j'avais retardé le moment de savoir : je m'écorchais aux barbelés d'un enclos de silence. Pour l'éviter je m'étais inventé un frère, faute de pouvoir reconnaître celui qui s'était à jamais imprimé dans l'œil taciturne de mon père. Grâce à Louise j'apprenais qu'il avait un visage, celui du petit garçon que l'on m'avait caché et qui ne cessait de me hanter. Blessés à jamais de l'avoir abandonné à son sort, coupables d'avoir construit leur bonheur sur sa disparition, mes parents l'avaient maintenu dans l'ombre. Je ployais sous la honte dont j'avais hérité, comme sous ce corps qui avait exercé la nuit sa tyrannie sur le mien.

J'ignorais qu'au-delà de mon torse étroit, de mes jambes grêles, c'était lui que mon père contemplait. Il voyait ce fils, son projet de statuaire, son rêve interrompu. À ma naissance, c'était Simon que l'on avait déposé encore une fois dans ses bras, le rêve d'un enfant qu'il allait former à son image. Ce n'était pas moi, balbutiement de vie, brouillon dont n'émergeait aucun trait reconnaissable. Avait-il pu dissimuler sa déception aux yeux de ma mère, avait-il pu s'arracher un sourire attendri en me contemplant ?

Tous mes proches savaient, tous avaient connu Simon, l'avaient aimé. Tous avaient en mémoire sa vigueur, son autorité. Et tous me l'avaient tu. À leur tour, sans le vouloir, ils l'avaient rayé de la liste des morts comme de celle des vivants, répétant par amour le geste de ses assassins. On ne pouvait lire son nom sur aucune pierre, il n'était plus prononcé par personne, pas plus que celui d'Hannah, sa mère. Simon et Hannah, effacés à deux reprises : par la haine de leurs persécuteurs et par l'amour de leurs proches. Aspirés par ce vide dont je n'aurais pu m'approcher sans risquer le naufrage. Un silence rayonnant, soleil noir qui ne s'était pas contenté d'absorber son existence mais avait aussi recouvert toute trace de nos origines. [...]

(Partie IV)

Lorsque la seconde lettre arrive de l'Indre Hannah reprend espoir. Les hommes leur annoncent que tout est prêt pour les accueillir, les bords de Creuse leur feront oublier menaces et privations. Elle déchiffre avec peine l'écriture serrée de Maxime, jusqu'à ce qu'elle tombe sur les deux lignes qui l'atteignent en plein cœur. La lettre tant attendue lui tombe des mains : Tania vient de rejoindre ses beaux-frères, arrivée de Lyon elle s'est installée auprès d'eux depuis quelques jours. Quand elles seront à Saint-Gaultier avec Simon la famille sera presque au complet, Maxime lui annonce cette bonne nouvelle avec joie.

Le deuxième mur s'effondre, avec fracas. Hannah a quitté la protection de sa famille pour se réfugier sous l'aile de Maxime, sans lui elle n'est plus rien. Elle croit perdre la raison. Ses parents l'ont abandonnée, c'est au tour de son mari, soudain elle en est sûre. Elle sait pourquoi sa belle-sœur a fait ce voyage, elle n'a besoin d'aucune preuve, son instinct ne peut la tromper. Au fond d'elle-même une certitude avait fait son nid : rien ne pourrait empêcher ces deux-là de se retrouver. Tania est là-bas, auprès de Maxime. Tout bascule, la vie lui devient insupportable. Esther et Louise la voient défaillir, ses jambes ne la soutiennent plus, livide elle s'accroche à un comptoir. En lisant la lettre toutes deux comprennent. Esther est bouleversée par la douleur d'Hannah, elle voudrait pouvoir lui dire à quel point elle se sent coupable. C'est elle qui a fourni à Tania l'adresse du colonel, juste avant son départ pour Lyon.

Elles décident de hâter leur voyage. Gaston, le manutentionnaire du magasin, leur a procuré les faux papiers dont elles avaient besoin, elles connaissent l'adresse du passeur, dans quelques jours elles seront à Saint-Gaultier. Hannah les laisse tout organiser, fermer le magasin, le cabinet de Louise. Elle ne réagit plus, il faut la prendre par la main, choisir pour elle les objets de première nécessité, préparer le bagage de Simon. La veille du départ elle refuse soudain de partir, elle veut rester à Paris avec son fils, elle doit attendre le retour de ses parents, si Robert revient blessé elle devra prendre soin de lui. Ses yeux s'égarer, elle délire presque, il faut toute l'énergie de Louise et d'Esther pour la convaincre. Sous leur autorité elle finit par accepter le départ mais se réfugie dans un mutisme total.

Marcel se charge de les mener près de Montoire et de les déposer sur le lieu de leur rendez-vous avec le passeur. Simon, excité par l'aventure, dévore des yeux le paysage derrière les vitres de la Citroën, il interpelle sa mère qui le regarde à peine. Louise et Esther se taisent elles aussi, leur angoisse décuplée par le comportement d'Hannah elles ne tentent aucun geste affectueux vers elle de crainte de provoquer ses pleurs. Jusqu'à leur arrivée dans le café on n'entendra pas sa voix. Un peu plus tard elle parlera, pour la première fois depuis le départ de Paris. Alors elle prononcera une phrase, une seule, qui perdra Simon.

Cédant à mon insistance, Louise m'a raconté ce qui resterait à jamais gravé dans sa mémoire. Elle m'avait tout dit du drame, tout ce que mes parents lui avaient confié, tout ce qu'elle avait vécu en leur compagnie. Tout sauf l'essentiel. Une ombre demeurait : la famille voulait croire à l'incroyable imprudence d'Hannah qui avait causé sa perte, entraînant celle de Simon. Devant mon insistance ma vieille amie a fini par m'avouer ce qui s'était réellement passé ce soir-là dans le café, tout près du poste de garde. Hannah la timide, la mère parfaite, s'est transformée en héroïne tragique, la fragile jeune femme est soudain devenue une Médée, sacrifiant son enfant et sa propre vie sur l'autel de son amour blessé.

(Épilogue – fin du roman)

[Le narrateur et sa fille se promènent dans le parc d'un château ayant appartenu au mari de la fille de Pierre Laval. Ils y découvrent des stèles sur lesquelles sont inscrits des noms de chiens.]

Le président Laval, qui avait encouragé – afin de ne pas séparer les familles, plaيدا-t-il pour sa défense – la déportation des enfants de moins de seize ans avec leurs parents. Voilà ce que j'aurais répondu à l'examineur le jour du bac, s'il ne m'avait pétrifié. Et j'aurais même ajouté la phrase odieuse de Brasillach : « Surtout n'oubliez pas les petits. »

Comment oublier les petits, ombres sans sépulture, fumées planant sur des terres hostiles ? Je suis resté immobile, l'œil fixé sur les inscriptions. Devant ce cimetière, entretenu avec amour par la fille de celui qui avait offert à Simon un aller simple vers le bout du monde, l'idée de ce livre m'est venue. Dans ses pages reposerait la blessure dont je n'avais jamais pu faire le deuil. [...]

Face aux tombes alignées dans le carré d'herbes j'ai repensé au dernier geste de mon père. Prenant sa femme par la taille, il l'avait aidée à se lever pour la conduire tout doucement vers le balcon du salon, pour un ultime plongeon. Qu'avait-il murmuré à son oreille avant de l'enlacer et de basculer avec elle ? [...]

Des années après que mon frère avait déserté ma chambre, après avoir mis en terre tous ceux qui m'étaient chers, j'offrais enfin à Simon la sépulture à laquelle il n'avait jamais eu droit. Il allait y dormir, en compagnie des enfants qui avaient connu son destin, sur cette page portant sa photo, ses dates si rapprochées et son nom, dont l'orthographe différait si peu du mien. Ce livre serait sa tombe.

3. Miller Claude, *Un Secret*, 2007 (photogrammes du générique et début du film).

		François !
Tu t'es bien savonné comme il faut ?!		Allez, tu vas dans l'eau maintenant, hein, tu pourras me regarder. Oh, tu peux rester une minute tout seul quand même !

		
	<p>François ?!</p>	<p>François ?!</p>

		
<p>- Oui ! - Paul est là</p>	<p>- Tu vas bien ?</p>	<p>- François ? - Oui, Louise ? Tout va bien ? - Pas trop non... c'est ton père. Ce matin il est parti balader le chien et il a pas voulu lui mettre sa laisse</p>

		
<p>Et la pauvre bête s'est fait écraser figure-toi ! Il avait l'air complètement fou.</p>	<p>Tu veux pas aller jouer avec les autres enfants pour te réchauffer ?</p>	

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Coordinateur-trice-s de la rédaction du rapport, partie histoire-géographie
Catherine Biaggi, Didier Butzbach, Christophe Escartin

Rédacteur-trice-s du rapport, partie histoire-géographie
Cécile Betermin, Béatrice Cheutin, Fabrice Danloy, Yves Deheq, Cécile Fréville, Corinne
Glaymann, Gilles Labadou, Franck Lemaitre, Sophie Philippi

V. SUJETS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

PREMIERE PARTIE : SUJET HISTORIQUE OU GÉOGRAPHIQUE SOUS FORME COMPOSÉE

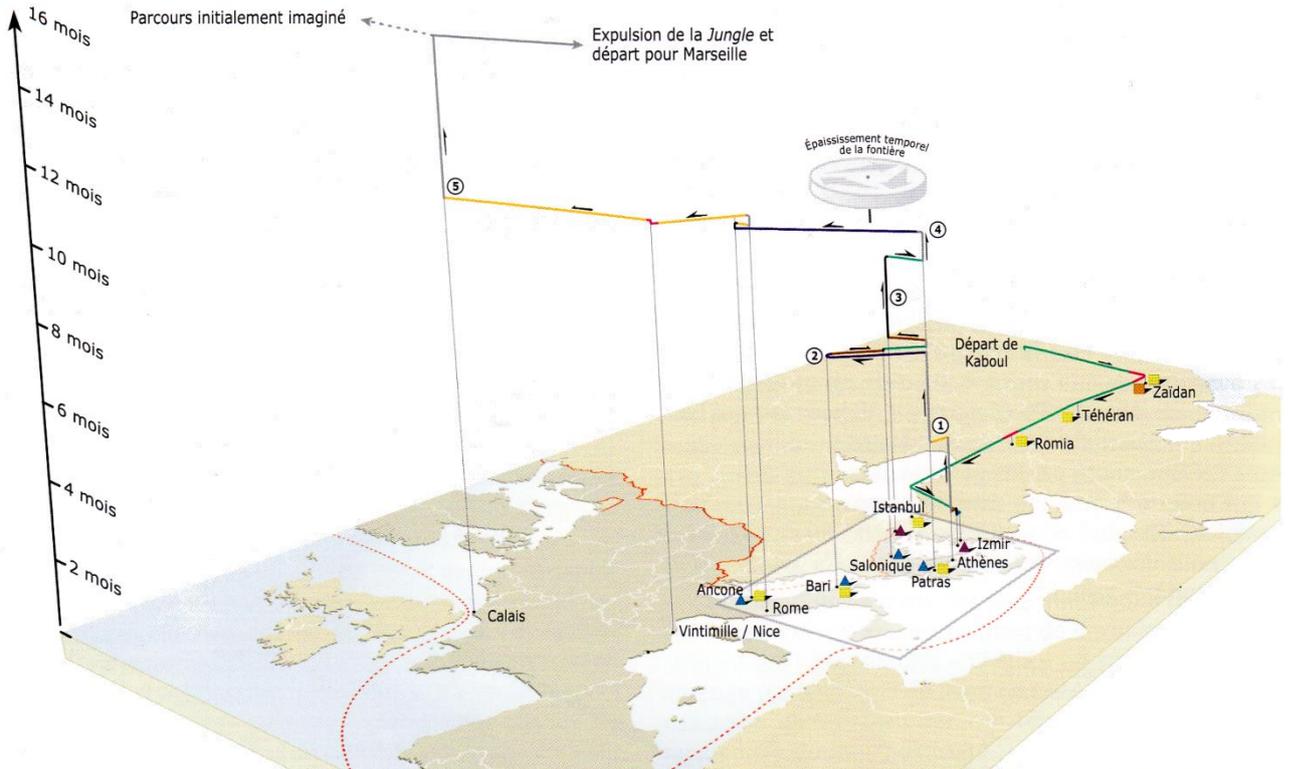
L'enracinement de la République (1870-1940)

SECONDE PARTIE : COMMENTAIRE D'UN DOCUMENT

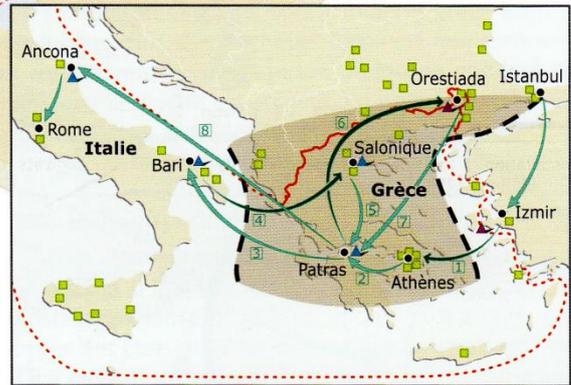
« *Le parcours d'un migrant afghan* »

SOURCES : © Migreurop (2012) «*Atlas des migrants en Europe. Géographie critique des politiques migratoires européennes*», p. 122, Paris, Armand Colin, 2012. Carte réalisée par Thomas Honoré, d'après un entretien réalisé par Emmanuelle Hellio, Marseille, février 2012.

« Migreurop » est une association de droit français qui se présente comme « un réseau européen et africain de militants et de chercheurs. Son objectif est de faire connaître et de lutter contre la généralisation de renfermement des étrangers et la multiplication des camps ».



- ① Grèce : 6 mois d'attente avant le premier passage
- ② Tentative de passage et renvoi forcé
- ③ Orestiada : 3 mois en centre de rétention
- ④ Passage réussi vers l'Italie
- ⑤ Arrivée à Calais après plus d'un an de parcours



Parcours migratoire

- À pied
- Bus
- Train
- Camion/Bateau
- Bateau
- Transport policier
- Enfermement
- Attentes et transits

- Accompagnement de passeurs
- Acquisition de faux papiers
- ▲ Arrestations par la police / Gardes à vue
- ▲ Enfermement

- Camps d'enfermement pour étrangers
- Limite de l'espace Schengen
- Région vécue comme une frontière
- Itinéraire volontaire
- Renvois et déplacements forcés
- ☐ Chronologie du parcours migratoire

VI. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE

*Rédacteur-trice-s : Didier Butzbach, Béatrice Cheutin,
Yves Dehecq, Christophe Escartin, Gilles Labadou*

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

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, l'admissibilité requiert un équilibre entre les deux parties, mais également le respect des règles des deux exercices, que sont le sujet sous forme composé et le commentaire. Consacrer trop de temps à l'un des deux sujets est rarement efficace si l'on considère les notes obtenues et le contenu souvent hors sujet des copies qui privilégient exagérément l'un des exercices. Le jury ne peut que conseiller aux candidat-e-s de consacrer le temps nécessaire à chacun des deux exercices. Dans chaque cas, le candidat doit se 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.

Lors de cette session, un trop grand nombre de copies montre que les candidat-e-s ont privilégié l'histoire sur la géographie, jusqu'à annuler toute chance d'admissibilité lorsque l'impasse a été faite sur la partie commentaire.

Le sujet d'histoire, au cœur du programme de référence, a donné lieu à des compositions qui attestent d'une réelle préparation des candidat-e-s : le savoir factuel sur la Troisième République est satisfaisant, bien que déséquilibré dans ses apports sur les débuts du régime, tout comme la connaissance du rôle des principaux acteurs politiques. Le commentaire de géographie, en seconde partie, a été souvent négligé, limité à une paraphrase maladroite du document. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cet état de fait : la difficulté intrinsèque de lecture d'un document cartographique de l'itinéraire d'un migrant, figurant une double dimension temporelle et spatiale, ou encore, la gestion du temps lors de l'épreuve, voire le moindre intérêt porté aux questions de géographie du concours. Le jury recommande aux candidat-e-s 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 candidat-e-s franchissent le pas d'une maîtrise

élémentaire et simple des méthodes du commentaire de document et particulièrement en géographie des fondements de la représentation cartographique. 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 le ou la candidat-e se sent plus fragile ?

Globalement, les candidat-e-s mobilisent peu les apports épistémologiques et les réflexions récentes des universitaires sur les questions au programme alors qu'elles permettraient d'orienter les axes problématiques et les réflexions. Pour masquer ces insuffisances, de nombreux candidat-e-s ont mis en récit la Troisième République, comme ils ont mis en récit le trajet du migrant. Faute de problématiques, ces copies ne rendent pas compte des enjeux du sujet.

Le jury prête également attention à la manière dont les candidat-e-s mettent la maîtrise des langages 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, les nombreuses erreurs d'orthographe ou de syntaxe, les 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 saillantes. Rappelons que la maîtrise de la langue à des fins de communication est une des compétences essentielles du professeur que les épreuves écrites d'un concours de recrutement des professeurs doivent apprécier et qu'elle ne relève pas de la seule discipline du français.

1. SUJET D'HISTOIRE SOUS FORME COMPOSÉE

D'une manière générale le sujet n'a pas réellement dérouté les candidat-e-s qui donnent l'impression d'avoir préparé sérieusement la nouvelle question au programme et plusieurs d'entre eux offrent une analyse problématisée et structurée autour de quelques axes choisis. Par rapport aux sessions précédentes, le jury observe une meilleure appréhension du sujet sous forme composée. Davantage de copies développent un propos adossé à des références historiographiques précises et actualisées. Le plan chronologique a été le plus souvent choisi, au risque de mettre davantage en lumière l'évolution de la Troisième République au niveau politique et des institutions que l'enracinement de la République à proprement parler. Les meilleures copies ont su définir les termes et les enjeux et préciser le contexte ; une réflexion a été menée concernant l'enracinement et le plan est justifié par rapport à la problématique. La complexité du modèle et du projet républicain ont été correctement cernés. Ainsi le jury a relevé avec satisfaction que certains combats des républicains étaient connus de la plupart des candidats, les crises analysées, le rôle central de la Première Guerre mondiale pointé et les grandes figures républicaines ainsi que les groupes sociaux et politiques connus.

A l'inverse, les copies défailtantes ont peu mobilisé l'historiographie et notamment les travaux récents en lien avec la question au concours. Il en résulte des développements qui ne sont que des considérations générales sur la période indiquée, un étalage de connaissances, sans mise en perspective avec le sujet. Est-ce à dire que les candidats, durant leur préparation au concours, ne sont pas suffisamment soucieux d'établir des choix précis dans les quelques lectures prioritaires à effectuer et les connaissances à mémoriser afin de garantir la maîtrise du seuil indispensable de culture générale ? Dans certaines copies, le terme *enracinement* n'est pas interrogé et les dimensions de crises et

contestations n'ont pas été traitées. Cela rappelle l'importance d'une lecture précise et exigeante de l'énoncé du sujet et de la discussion de ses termes. C'est aussi la maîtrise insuffisante des notions liées à la discipline qui conduit à des réflexions mal assurées : confusion entre république et démocratie, « oubli » de la place accordée à la référence à la nation dans la construction républicaine...

Les candidat-e-s doivent également se garder de considérations manifestant des opinions *a priori*, comme d'établir des causalités simplistes, d'user de formules prédictives nourries de déterminisme ou de présenter des jugements sur le passé d'après des concepts et des grilles de lecture du temps présent.

Démarches et axes essentiels pour ce sujet :

-Définir le sujet et ses enjeux

Le sujet « l'enracinement de la République (1870-1940) » s'inscrivait dans la nouvelle question du concours « Être Républicain en France de 1870 à nos jours » et interrogeait le processus d'enracinement du modèle républicain français. Il ne s'agissait donc pas de produire un récit événementiel du déroulement de la III^e République mais bien de conduire une réflexion sur la notion centrale que constituent les fondements de la République. Ce sujet sous tendait l'idée que le projet républicain qui se construit, représente un projet singulier ; la République ne se réduit pas à des institutions, des normes, des hiérarchies, des personnels mais s'élabore aussi au cœur du corps social et à travers de grands débats.

L'intérêt du sujet se trouvait dans la mise en place d'une *singularité politique française* définissant un modèle républicain (Serge Berstein) ou un projet républicain (Vincent Duclert).

Les républicains de la III^e République réussissent à faire la synthèse entre les différentes traditions républicaines (les fidèles de la Révolution et des Droits de l'Homme, les héritiers des Jacobins, les libéraux, les socialistes) et à mettre en place un projet politique original, qui, en s'enracinant, constitue le socle du régime républicain jusqu'en 1940. Il s'agissait d'expliquer comment ce projet politique républicain, s'appuyant sur de nouvelles lois (suffrage universel, presse, École, syndicats), a permis aux Français d'apprendre à devenir républicains. Ce projet a également doté la société française d'une identité démocratique singulière qui a survécu malgré des crises politiques majeures (Boulangier, Panama, Dreyfus), les oppositions – celle du parti de l'Ordre, qui refait surface dans les années 1871-79, la menace autoritaire du Boulangisme, l'opposition nationaliste antirépublicaine (Maurras) et antisémite (Drumont). Les républicains ont également réussi à imposer l'idée de République de manière consubstantielle à celle de la nation (École, armée...).

Ce *modèle politique* s'est affirmé par les combats des républicains (grandes figures comme Jaurès, Zola, Clemenceau... et groupes sociaux et politiques). Il convenait d'interroger simultanément l'intégration républicaine de l'ensemble du corps social par leur expérience de la politique : ouvriers progressivement intégrés par les fonctions électives et leur reconnaissance dans le débat démocratique et républicain (Carmaux, Front populaire), mais aussi paysans, l'ensemble des campagnes restant en 1870 à conquérir par les républicains, et qui sera l'œuvre de Gambetta (« commis-voyageur » de la République) et de Ferry notamment. Le projet républicain devait ainsi être abordé comme un processus, souvent forgé dans la tourmente. Il devait également interroger ces bornes

chronologiques et notamment 1940, moment où par la défaite, la République semble s'effondrer.

-Formuler des problématiques en référence à des travaux d'historiens

Les propos pouvaient s'appuyer sur un choix réduit de quelques ouvrages essentiels aidant à dégager les apports de la recherche historique. De nombreux travaux des historiens, notamment Serge Berstein, Jean-François Chanet, Vincent Duclert, Jérôme Grondeux, ou Arnaud-Dominique Houte (documentation photographique parue en 2014, « La France sous la III^e République»), Jean-Marie Mayeur ou Christophe Prochasson, montraient les origines et la complexité du modèle républicain.

Les questionnements suivants pouvaient permettre de formuler une problématique pour la composition : Comment, après deux tentatives et une naissance difficile (1870-1885), les républicains finissent-ils par faire triompher leurs idées et ainsi permettre aux Français *d'entrer en République* ? Qui sont ces républicains ? De quelle manière, réussissent-ils à élaborer un projet politique syncrétique durant de la III^e République ? Réussissent-ils à faire adhérer l'ensemble du corps social à ce projet ? Comment, à partir de l'affaire Dreyfus, parviennent-ils définitivement à enraciner une culture politique singulière pour près d'un demi-siècle ? Pourquoi et par qui le modèle républicain est-il remis en cause ?

-Mobiliser et organiser des connaissances et des contenus scientifiques

Les démarches envisageables

Un plan thématique était particulièrement adapté à ce sujet, mais un grand nombre de candidats a préféré suivre une approche chronologique, qui s'est révélée tout à fait acceptable lorsque le découpage choisi a été argumenté au regard de la problématique proposée.

Les contenus scientifiques à mobiliser

L'intitulé du sujet nécessitait d'effectuer des choix parmi les connaissances de la période et de les justifier dans le cadre d'une réflexion organisée et cohérente, tout en évoquant quelques enjeux historiographiques. L'organisation des connaissances qui éclairaient la compréhension de la problématique de l'« enracinement », sous l'angle du processus de *républicanisation*, était une opération centrale.

Dans ce cadre il convenait d'aborder différents champs :

- La « républicanisation » du régime et de l'espace public

Il s'agissait ici d'identifier les fondamentaux républicains et les modalités institutionnelles de leur mise en place. Cela supposait des références à différents moments de cette *républicanisation*. La victoire des républicains aux élections de 1876 s'appuyant sur une société civile désireuse d'autonomie devait être rappelée. L'évocation de la mise en place et de l'adoption d'une symbolique était attendue : emblèmes nationaux comme la *Marseillaise* (devenue l'hymne républicain par une loi du 14 février 1879) ou le 14 juillet (loi du 6 juillet 1880), Marianne, ont été inscrits par le pouvoir dans une symbolique et une rhétorique républicaines, incarnées dans des lieux symboles : les places, de la place de la Bastille à la Nation à Paris, et la statuaire (œuvres de Jules Dalou et des frères Morice...) étant la manifestation la plus visible d'un culte civique. La

naissance d'un culte républicain fondé sur la mémoire des grands hommes a également contribué à enraciner le régime.

Mais il convenait également de souligner que la construction de la République s'accompagnait de l'opportunité offerte à de larges couches de citoyens de participer à la vie publique, par une série de mesures significatives : la liberté de réunion et la liberté de la presse en 1881 ainsi que la reconnaissance des syndicats en 1884, la participation aux comités électoraux, les engagements dans les luttes citoyennes, au moment de l'affaire Dreyfus par exemple ont permis aux Français de prendre part au débat démocratique et par là même de connaître, de discuter, de revendiquer et d'adhérer aux idées républicaines.

Ce mouvement est évidemment indissociable de l'adoption d'un programme d'émancipation passant par la réforme scolaire et la fondation de l'École républicaine (1881-1882) par Jules Ferry, pilier central de la transmission des idées et des valeurs républicaines au travers du prisme de l'histoire de la nation, de l'enracinement local et de la « petite patrie ». La République se construit parce qu'elle s'identifie progressivement à la Patrie et à la nation.

Plusieurs thèmes et temporalités pouvaient ainsi être sélectionnés pour rendre compte de cette dynamique d'enracinement : institutionnelle et électorale, elle enraine la République par les pratiques sociales de la politique et les engagements militants. C'est ainsi que la réflexion et les décisions prises concernant l'armée, malgré les résistances, la laïcisation, le suffrage universel, l'intégration sociale, ont contribué à doter la société française d'une identité démocratique.

- Les combats des républicains, notamment pour la mise en place d'un nouveau régime et l'élaboration du projet républicain.

La mise en place de ce nouveau régime ne se déroule pas sans heurts, la République est d'abord « combattante ». Du discrédit des monarchistes qui a suivi l'échec de la Commune est née une politique fondée sur le suffrage universel et les réformes sociales.

L'affaire Dreyfus occupe une place singulière dans ce processus comme événement fondateur (Vincent Duclert), au cœur du régime et des combats des républicains. Des acteurs clés de cette période méritaient d'être convoqués : Emile Zola, *l'Aurore* de Clemenceau et Jean Jaurès, ainsi que leur engagement majeur en faveur de la révision du procès mais également leur opposition à un camp nationaliste et antisémite (Maurice Drumont), conservateur et clérical refusant la remise en cause de l'armée et de l'autorité.

Les contours du suffrage universel méritaient un traitement particulier. Plusieurs aspects pouvaient être convoqués comme le vote des femmes et les combats déterminants des suffragettes durant la période (Hubertine Auclert) ou l'accès des ouvriers aux fonctions électives (Carmaux). Mais, principalement, c'est le projet républicain lui-même qui porte le principe d'un suffrage universel nécessairement éclairé pour être démocratiquement efficient. La liberté de la presse et la laïcisation scolaire en constituent de ce fait deux de ses essentiels fondements.

La spécificité de la définition de la laïcité constituait en soi un combat majeur des républicains. Il s'agissait de l'aborder en interrogeant le rapport liant laïcité et République, dans la promotion d'une appartenance commune et d'un enracinement de la République

dans la société, mais sans omettre toutefois de mentionner les difficultés engendrées par le projet républicain de laïcisation de la société française (tensions nées de l'application des lois scolaires ou encore des lois de 1901 et de 1905). Il était important de souligner l'extension du processus législatif de la laïcisation au-delà des seules lois scolaires en citant quelques décisions symboliques ou significatives (suppression du caractère confessionnel des cimetières en 1881, légalisation du divorce en 1884, facilitation des obsèques civiles en 1887, laïcisation du personnel des hôpitaux entre 1878 et 1891...).

Une attention particulière devait être portée à la politique scolaire des républicains, qui parviennent à faire passer un message civique qui confond République et démocratie. Ainsi les grandes lois scolaires qui marquent l'avènement de la laïcité, ont instauré un enseignement respectant une stricte neutralité confessionnelle et ont visé à former des citoyens : l'instruction est à la fois le but et le moyen de la République, le but parce que la République ne peut survivre sans citoyens éduqués, le moyen parce que seuls des citoyens instruits comprennent l'intérêt de pérenniser le régime politique démocratique. L'École doit donc résister à tous les particularismes qu'ils soient religieux, culturels et politiques. Les valeurs républicaines ne sont pas innées, elles s'apprennent dès l'école mise en place par Jules Ferry et Ferdinand Buisson, nommé en 1879 directeur de l'enseignement scolaire, et dont l'action pouvait être utilement rappelée. Dans cette perspective, il importait de s'intéresser à la loi de séparation des Églises et de l'État (1905), loi de compromis d'Aristide Briand, résultat final d'un affrontement pluriséculaire entre la vision du monde traditionnelle, mettant Dieu au centre de tout, et une nouvelle conception du monde, fille de la Révolution française, mettant au centre les droits de l'homme. Si la loi de 1905 a été adoptée dans un climat d'affrontements entre cléricaux et anticléricaux, l'intention de ses initiateurs était d'en faire une loi modérée acceptable par tous les républicains, mais aussi par les catholiques afin de mettre un terme au conflit des « deux France ».

Au-delà de ces deux moments le ou la candidat-e devait témoigner de sa connaissance de la poursuite du combat des républicains pour la laïcisation de la société française après 1905. Il était possible de rappeler l'action de Jean Zay, à travers les circulaires visant la sanctuarisation politique de l'École dans le contexte des premiers mois du Front populaire et, plus largement, de la crise liée à l'effervescence des ligues à la fin des années 1930, où le marquage politique de l'espace public se renforce.

- **Les républicains à l'épreuve**, constituait un point attendu dont il convenait de développer quelques aspects. **Face aux crises** (Boulangisme, scandale de Panama, ligues etc.), face à l'antirépublicanisme (droite monarchiste, anarchisme, etc.), mais également à la terrible épreuve de la Première Guerre mondiale jusqu'à l'effondrement républicain en 1940, qui permettaient de questionner la solidité du régime et la profondeur de l'enracinement républicain. C'est l'ampleur inédite de la défaite de 1940 qui permit à la France des revanchards de prendre temporairement le pouvoir.

Les candidats pouvaient aborder quelques aspects de contestation et de crise du régime républicain à travers quelques exemples significatifs de situations choisies dans toute la période étudiée. Les rappels du contexte du scandale de Panama et de la crise boulangiste qui engendrent le développement de l'antiparlementarisme ou bien l'évocation de la *Ligue des Patriotes* (Paul Déroulède) portant les germes d'un nationalisme d'extrême droite ou d'un fascisme à la française ont été appréciés. Contestée par sa droite, l'idéologie républicaine a pu l'être aussi par la gauche révolutionnaire et socialiste. L'évocation du socialisme français, réprimé après la Commune, renaissant depuis le Congrès ouvrier de Lyon en 1878 et constitué en parti à tendance marxiste et autoritaire,

(Jules Guesde), jusqu'à la création de la SFIO en 1905 a été parfois développée par les candidats. Sur les enjeux fondamentaux, à travers la bataille des Droits de l'homme dans l'affaire Dreyfus, le courant socialiste, autour de la figure centrale de Jean Jaurès (à travers la synthèse opérée entre l'héritage de la RF et des droits de l'homme et la nécessaire défense des droits socio-économiques des plus humbles) a cependant montré qu'il appartenait au peuple républicain.

La réflexion devait mentionner d'autres fragilités de cet enracinement, en évoquant la part des « oubliés », par exemple les femmes, les exclus et les colonisés. La question du vote des femmes est demeurée un combat crucial des féministes durant toute la période étudiée (au travers de figures historiques telles que Hubertine Auclert ou que Louise Weiss).

Les meilleures copies sont celles qui ont su présenter à la fois l'enracinement de la République comme le produit d'un ensemble de combats qui s'imposent comme des événements fondateurs, mais également l'efficacité d'une pédagogie républicaine.

2. SUJET DE GÉOGRAPHIE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT

Le commentaire de document requiert une méthode, une démarche et une analyse critique qui rendent l'exercice difficile 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 apprécier la richesse du document cartographique, notamment sa double dimension, spatiale et temporelle, et s'efforcer de conduire une analyse précise des données, de leur actualité, de leur organisation et des modalités de leur représentation.

De trop nombreux candidats ont proposé une simple description de l'itinéraire d'un migrant sans aller vers une analyse. Il a été souvent procédé à une lecture linéaire du parcours, étape par étape, sans envisager sa portée représentative et sa complexité, faite de franchissements, d'arrêts, d'allers et de retours. Trop souvent, les commentaires ont fait du document un prétexte à un développement général sur les flux migratoires en dehors de toute analyse de celui-ci, donnant matière à une prise de position sur les politiques migratoires. Parfois même, de longues considérations hors-sujet ont inscrit ce document dans une présentation générale des typologies de mobilités, voire d'une géographie des transports, ce qui relève du contre-sens. Certaines copies ont surtout traduit des points de vue partiels, envisageant la question migratoire sous un angle compassionnel ou encore de jugements péremptaires empruntant aux arguments politiques les plus simplistes, sans intégrer des éléments de raisonnement et de connaissances géographiques.

De tels sujets en lien avec une actualité d'autant plus délicate à traiter qu'elle fait l'objet de vifs débats de société nécessitent que le ou la candidat-e ait réfléchi durant sa préparation aux problématiques singulières de l'enseignement des questions vives que les publications scientifiques les plus accessibles accompagnant la question du programme permettaient de saisir.

L'approche critique, pourtant indispensable, est peu présente dans les copies. Par exemple, la réalisation cartographique n'a pas souvent fait l'objet d'une analyse, de même

que l'interprétation de la carte en relation avec l'identification de la source n'a été que trop peu menée. Ce constat marque un double déficit dans la préparation des candidat-e-s à la question épistémologique « représenter l'espace » ainsi qu'à l'approche critique. Le jury recommande aux candidat-e-s et aux formateurs-trices de construire des passerelles entre les différentes questions de géographie, de manière à amorcer et à nourrir une réflexion sur la discipline qu'ils seront amenés à enseigner.

C'est donc la méthodologie du commentaire qui doit être travaillée et ce constat, déjà formulé dans le précédent rapport, donne ainsi une indication précise des directions vers lesquelles les candidat-e-s se préparant au concours doivent porter leurs efforts pour en maîtriser les fondamentaux (critique des sources, contextualisation précise pour l'histoire et analyse du langage cartographique pour la géographie, problématisation). L'importance du travail du document en classe rend ces acquisitions indispensables pour exercer pleinement le métier de professeur de lettres-histoire et de géographie. Le simple recopiage de la source (souvent partiel) ne peut tenir lieu de présentation telle qu'elle est attendue pour un commentaire : pour ce document, la source, son caractère daté, son lien militant ou encore ce qu'il choisissait de mettre en valeur et ce qu'il ne montrait pas (reliefs traversés, épreuves, coût financier et détours de l'itinéraire emprunté...) méritaient d'être interrogés et analysés.

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

Présenter le document

Le commentaire de la source est directement constitutif de l'identité scientifique de la discipline et nécessite une présentation qui en dégage les principaux enseignements. Le document proposait d'examiner **l'itinéraire d'un migrant afghan**, Khan, entre Kaboul et le Royaume-Uni qui se déroule sur une période de 16 mois, sur les années 2008 et 2009. Composite, il a été extrait d'un ouvrage militant, *L'Atlas des migrants en Europe. Géographie critique des politiques migratoires* – seconde édition, 2012 – édité par Armand Colin. Cet atlas est réalisé par l'association de droit français "**Migreurop**" qui se présente comme « un réseau européen et africain de militants et de chercheurs (...) dont l'objectif est de faire connaître et de lutter contre la généralisation de l'enfermement des étrangers et la multiplication des camps, dispositif au cœur de la politique d'externalisation de l'Union européenne. ». Si cette précision n'était pas attendue du ou de la candidat-e, la mise à distance n'en était pas moins requise pour en souligner l'intention militante. De même que la réflexion autour de l'emboîtement de deux documents cartographiques qui se complètent - une représentation spatio-temporelle d'échelle continentale (d'Asie centrale en Europe) et une carte descriptive centrée sur la Grèce. La lecture du document était facilitée par la présence d'une légende très riche mais peu hiérarchisée.

Figurant une combinaison spatio-temporelle originale, la carte ambitionne de traduire la complexité du parcours d'un migrant ; on pouvait ainsi relever six modes de transport différents, combinés avec des durées de parcours, et identifier des points de passages sensibles, comme les frontières terrestres et les bras de mer, ainsi que des temps d'arrêts, des aller-retour. Les montagnes pourtant si présentes en Asie centrale et mineure ou dans le Péloponnèse n'étaient pas figurées. La carte permettait également de visualiser les péripéties les plus marquantes ou dramatiques : arrestations, enfermements, transport policier.

La nouveauté de cette carte, figurant une dimension temporelle, qui permet de visualiser « comme en relief » ce que les auteurs nomment « l'épaississement temporel de la frontière » devait être perçue et analysée. Le parcours du migrant qui semble ainsi s'élever du territoire selon une échelle graduée, mettait en évidence les frontières de l'UE, traduites pour lui en temps d'attente de passage et de rétention dans ce que le document nomme « camps d'enfermement des étrangers » (une dizaine de mois nécessaires au migrant pour son entrée dans l'UE, sans garantie de réussite). Les obstacles importants de nature géopolitique apparaissaient plus difficiles à franchir que les éléments naturels.

Dégager les enjeux scientifiques

Ce document invitait le ou la candidat-e à analyser, à travers cet exemple, la pression migratoire à laquelle l'UE se trouve confrontée tout en soulignant que ce document était élaboré selon le point de vue du migrant. La carte permettait d'identifier les différents acteurs concernés par cette pression migratoire, directement et indirectement, et de développer une réflexion sur la politique migratoire de l'UE comme sur les stratégies des migrants pour y pénétrer.

En effet, le document est révélateur des formes de l'immigration extérieure de l'UE. L'espace Schengen (1985) établit le principe de la libre circulation intérieure et de la fermeture extérieure, dans un contexte où les flux migratoires externes proviennent d'Afrique (voie maritime) pour des motifs économiques. Or, le document s'intéresse aux formes de migrations plus récentes venues d'Orient et d'Asie, avec un trajet forcément plus continental et pour des motifs plus politiques. On ne connaît pas à vrai dire les motivations exactes du migrant dont il est choisi de retracer l'itinéraire, les candidat-e-s devaient le remarquer et/ou faire des hypothèses sur le choix du Royaume-Uni comme destination finale.

Une réflexion globale portant sur les conditions de la migration, qui rendent possible le déplacement, et le lien entre la migration et les bouleversements de tous ordres dans le pays de départ (de nature géopolitique dans le cadre de situations de tensions et de conflits notamment) était indispensable. De même une réflexion sur le contrôle des flux, la plus ou moins grande fermeture des frontières de l'espace européen, et leur inégale porosité, était attendue et valorisée.

La carte invitait ainsi à produire un questionnement et des hypothèses, à partir d'un parcours individuel, inscrit dans une approche géographique moins quantitative que qualitative, à « hauteur d'homme ». La particularité de cette représentation interdisait de plaquer artificiellement des considérations générales sur les flux migratoires, mais invitait à identifier et analyser à partir de l'expérience individuelle du parcours du migrant, des éléments géographiques, la mobilité transnationale et la frontière. Elle pouvait être questionnée de la manière suivante : dans quelle mesure ce document nous renseigne-t-il, par l'exemple d'une destinée individuelle, sur les nouvelles formes et modalités de migrations à destination de l'Europe ?

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

Un juste équilibre doit être trouvé entre la mise en évidence des informations livrées par le document et la mobilisation des connaissances et des analyses externes afin de traiter réellement les questions précises que tout document soulève sans cependant s'y enfermer strictement.

Ces questions devaient être organisées dans le cadre d'un plan ou d'un cheminement cohérent. Plusieurs axes pouvaient en guider la réflexion :

L'analyse de la complexité du parcours : il s'agissait de commenter l'itinéraire et des modalités de déplacement du migrant, d'identifier l'entrée dans l'espace Schengen comme moment clé en expliquant les enjeux liés aux problématiques frontalières européennes. Une place devait être accordée aux difficultés et aux épreuves auxquelles le migrant est confronté. Le document appelait un commentaire du passage des frontières et de leur impact sur les circulations : leur degré de perméabilité, lié aux figures évolutives de la frontière, le duo frontière intérieure/ frontière extérieure de l'UE ; la description de la complexité des franchissements et les bornages aux frontières de l'espace Schengen ; les rétentions, le blocage à Calais, situation nécessitant des accords spécifiques entre le Royaume-Uni et la France.

L'expérience individuelle pouvait être mise en perspective dans le contexte migratoire contemporain vers l'Europe. Différents acteurs pouvaient être identifiés (migrants, passeurs et mafias, Etats, UE), les mécanismes de filtrage et de bornage repérés. La carte figurait également les espaces singuliers des camps, camps de transit ou de rétention, qui limitent les circulations : multiples camps en Sicile, au sud de la péninsule italienne et en Grèce, (le migrant passe ainsi trois mois au camp d'Orestiada, sur l'Evros, à quelques kilomètres de la frontière turque, frontière de Schengen) mais également la « jungle de Calais », dont la situation géographique devait être expliquée et le terme même de « jungle » questionné de manière critique.

Le choix de l'itinéraire dans le contexte géopolitique devait être également éclairé : les migrants sont des acteurs aux stratégies pensées et pleinement conscients des aspérités physiques et politiques de l'espace qu'ils parcourent bien qu'ils ne soient pas en capacité d'en mesurer l'exakte configuration ni les dynamiques qu'ils contribuent à modifier. Les questions liées à la destination réelle, le Royaume-Uni au sein de l'UE mais en dehors de l'espace Schengen, devaient enfin être soulevées ; l'actualité permettait d'en évoquer plus aisément les enjeux.

La contextualisation d'un parcours individuel dans une réflexion plus globale sur les flux migratoires vers l'UE, ainsi que l'originalité et l'intérêt d'une représentation spatio-temporelle pour analyser la migration étaient des attendus du commentaire, tout comme son organisation, selon différentes thématiques, ou suivant la chronologie du parcours. Les connaissances, assez générales finalement, autour des notions (mobilité transnationale, frontière, migrants, réfugiés, clandestins notamment), de la géographie de l'espace Schengen et du dispositif Frontex, ainsi que des dynamiques (l'accélération des migrations vers l'UE, mais également la diversité de la situation des Etats au sein de l'Europe et de l'UE, le durcissement du régime frontalier et l'émergence de camps limitant les logiques de migrations et les circulations), devaient être mises au service de l'analyse du document.

Des références, même postérieures à la date du document, comme la récente réintroduction depuis 2015, dans le contexte de très forte pression migratoire, du contrôle des frontières internes entre Etats membres de l'espace Schengen, les exemples de décisions à l'échelle de l'UE (les accords récents entre l'UE et Turquie) pouvaient utilement être évoqués dans le cadre de l'analyse, à condition d'être bien contextualisés.

Identifier l'intérêt et les limites du document

L'originalité du document était à souligner en regard d'une cartographie plus conventionnelle : outre la combinaison des approches spatiales et temporelles, le

document interroge les modalités précises de représentation de l'espace mais s'inscrit également dans l'épistémologie récente des pratiques de l'espace et dans les modalités d'une géographie enseignée qui gagne à se situer à « hauteur d'homme ». Cette représentation établit un fort contraste avec les approches quantitatives du phénomène et l'intérêt d'une observation et d'une représentation de l'expérience individuelle. La représentativité d'un parcours individuel pouvait également être interrogée par rapport à l'ensemble des flux et de l'inégal degré de fermeture des frontières, selon l'origine et le statut des populations qui les traversent.

L'actualité des données constituait aussi une question majeure de l'étude d'un document géographique. Ici, les six années qui séparent la réalisation de ce parcours de la situation actuelle peuvent avoir donné lieu à quelques évolutions, pour autant elle reste pertinente aujourd'hui.

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 futur-e-s candidat-e-s les clés nécessaires à leur réussite.

Les correcteurs sont conscients de la difficulté de l'exercice, notamment en matière de gestion du temps. Ils ont eu le plaisir de lire de très bonnes copies qui en huit à dix pages le plus souvent et de manière équilibrée entre les deux exercices ont répondu à la plupart des attentes. Le jury est également attentif à la polyvalence du concours qui exige pour certains candidat-e-s un gros effort pour se mettre au niveau des exigences en histoire et en géographie. Il convient de rappeler 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 futur-e-s candidat-e-s 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.

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

Rédacteur-trice-s : Didier Butzbach, Cécile Betermin, Béatrice Cheutin, Fabrice Danloy, Christophe Escartin, Cécile Fréville, Corinne Glaymann, Franck Lemaitre, Sophie Philippi

Les prestations des candidats concernant les sujets de l'oral appellent quelques remarques générales, en préalable à l'analyse des performances spécifiques à chacune des deux épreuves, l'« épreuve de mise en situation professionnelle » d'une part et l'« épreuve à partir d'un dossier » d'autre part.

Les commissions observent des évolutions encourageantes par rapport aux sessions précédentes, dans 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, 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 candidat-e-s, 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 qu'un-e professeur-e disposant d'une expérience de plusieurs années produirait 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, quant à elle, innervent 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 ou la force de conviction dont les candidat-e-s témoignent, capacité à s'approprier l'espace, l'écran ou le tableau, à parler à haute et intelligible voix, à régler ses facultés de communication dans le dialogue...

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 son exposé, le ou la candidat-e doit 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 le ou la candidat-e peut 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 le ou la candidat-e à choisir la forme que prendra son 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 le ou la candidat-e à organiser sa réflexion et à structurer son 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 : *Laïcité et République sous la III^e République*, *Le projet européen face aux crises*, *Métropoles et mutations des systèmes productifs*, *Frontières, espace européen et migrants*.

De la même manière, **le cadrage temporel et spatial** doit être examiné avec beaucoup d'attention : des sujets relatifs au *pouvoir exécutif du GPRF à la Cinquième République* ou aux *migrations Suds-Suds* supposaient, exercice obligé mais indispensable, de justifier dès l'introduction la période ou l'espace retenus. Ce travail initial est l'étape par laquelle le ou la candidat-e cerne en effet les enjeux du sujet et problématisé sa 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 qui n'est pas très 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.

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. Mais de nombreux candidat-e-s ont fait preuve d'une indigence de connaissances, de présentations en deçà des attendus de sujets pourtant centraux parmi les questions au programme : la méconnaissance des régimes politiques des XIX^e-XX^e siècles ou des principales étapes de la construction européenne en histoire, l'incapacité à définir les notions de systèmes productifs ou de 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 candidat-e-s 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 candidat-e-s 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 ou à la candidat-e d'explicitier et de justifier. Le jury rappelle que le corpus proposé est purement indicatif et son exploitation est laissée à l'entière initiative du ou de la candidat-e, y compris la possibilité de faire référence à un document qui n'y serait pas présent mais à la condition de pouvoir en assurer une description suffisamment fine.

Le candidat doit faire preuve de ses **capacités à la transposition didactique des savoirs, à réfléchir à l'acte d'enseigner**. Sa présentation du projet de la situation d'apprentissage doit montrer ses 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 du corpus ? Quels outils sont nécessaires (utilisation du diaporama, recherches sur internet...) ? C'est à ces conditions que le ou la candidat-e pourra proposer des pistes cohérentes pour son 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'il ne maîtrise pas ou trop peu pour lui donner du sens.

Utilisation et maîtrise du numérique

Le ou la candidat-e dispose, en salle de préparation, d'un ordinateur contenant le dossier de documents, les programmes d'enseignement de l'histoire et de la géographie au lycée professionnel. A l'aide des logiciels de bureautique, il peut élaborer une restitution sous la forme d'un fichier de traitement de texte ou de présentation assistée par ordinateur. Le ou la candidat-e peut importer des éléments du dossier vers le fichier de travail : il sauvegarde ce fichier sur une clé USB du concours et l'utilise 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 candidat-e-s 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. Trop souvent, l'usage du numérique s'est limité à une projection du plan de l'exposé scientifique et du projet de leçon, incluant ou non les documents étudiés. Le jury a pu apprécier pour quelques candidat-e-s la présentation d'un tableau synoptique de séquence ou de séance articulant notions, démarche pédagogique et compétences visées. **Rares sont les propositions qui ont apporté une réelle plus-value** : mise en évidence de passages ou de mots de vocabulaire dans un texte, annotations sur un document iconographique, transformation de statistiques en courbes ou diagrammes,.....

Plus particulièrement, la présence d'un document multimédia dans le corpus proposé n'a pas suscité une véritable analyse fondée sur l'usage des films, des chansons ou des cartes animées en classe. Il ne s'agissait pas seulement de « donner à voir ou à entendre », il fallait surtout interroger le statut du document, ses atouts et ses limites. Les questions épistémologiques du concours, *Histoire et fiction* et *Représenter l'espace*, offraient au demeurant un cadre de questionnement judicieux pour ce type de document. Très rares sont finalement les candidat-e-s 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

La reprise de 30 minutes est un moment important de l'épreuve auquel il convient de se préparer : il permet au jury d'amener le ou la candidat-e à apporter des précisions et à compléter son argumentation relative aux contenus scientifiques, didactiques et pédagogiques de son exposé. Le ou la candidat-e doit donc exploiter avec dynamisme et efficacité ce moment en étant à l'écoute des interrogations du jury, et ne pas hésiter à lui demander de préciser les questions qui lui sont posées. Le jury peut aussi l'engager à faire le lien entre la leçon proposée et l'enseignement moral et civique, à développer sa réflexion sur les valeurs qui portent l'exercice de l'enseignant, dont celles de la République.

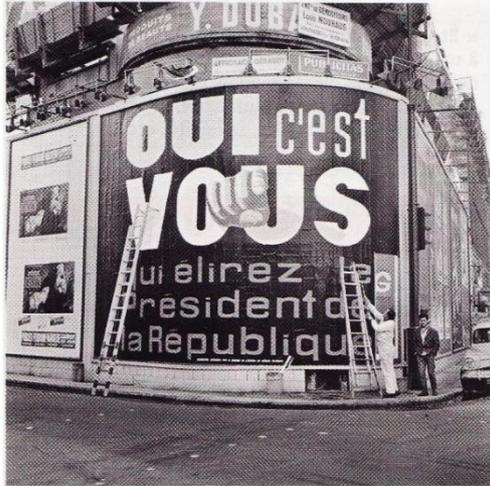
Les reprises permettent généralement des échanges fructueux, fondés sur une écoute attentive des candidat-e-s et de réelles tentatives de réponse, indépendamment de leurs éventuelles lacunes scientifiques ou de leurs tâtonnements didactiques. Elles invitent les candidat-e-s à consolider toutes les dimensions de leur exposé . Mais le jury a aussi pu déplorer quelques maladresses : le ou la candidat-e doit éviter par exemple de demander si la réponse qu'il a formulée convient, ou bien de porter un jugement sur le questionnement qui lui est proposé, ou encore de manifester un agacement, voire une attitude désinvolte. Le jury a parfaitement conscience de l'état de stress dans lequel se trouve la plupart des candidat-e-s. Mais le métier auquel ils se destinent 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 du ou de la candidate : 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

<p style="text-align: center;">CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2016</p> <p>Épreuve de mise en situation professionnelle EMSP 22</p> <p style="text-align: center;">ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL</p> <p style="text-align: center;">Le pouvoir exécutif du GPRF à la Cinquième République</p> <ul style="list-style-type: none"> 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. <p style="text-align: center;">Liste des documents</p> <p>Document 1 Extrait audiovisuel des archives des <i>Actualités françaises</i> du discours de Bayeux prononcé le 16 juin 1946 par Charles de Gaulle et diffusé le 30 juin 1946, durée 2 minutes 17 secondes, capturé sur le site Jalon3 de l'INA</p> <p>Document 2 Jean Effel, « Sièges éjectables pour gouvernements à réaction », paru dans <i>L'Express</i>, février 1955 © Jean Effel-ADAGP</p> <p>Document 3 Paul Ferjac, « Le programme de demain : de Gaulle à la Place de la République », paru dans le <i>Canard Enchaîné</i>, 3 septembre 1958 © Paul Ferjac / Le Canard Enchaîné-DR.</p> <p>Document 4 Photographie prise à Paris, le 18 octobre 1952, présentant l'affiche publiée par <i>L'association nationale pour le soutien de l'action du général de Gaulle</i> © AFP / Image Forum.</p> <p>Document 5 Caroline Castets, « La Cinquième République V2. Une crise de régime. Sira ? Non, une crise de gouvernance », <i>Le nouvel Économiste</i> [en ligne], 2 mai 2013. Disponible à l'adresse : http://www.lenouveleconomiste.fr/la-ve-me-republique-v2-18398/</p> <p>Document 6 Christophe Blain, Abel Lanzac, <i>Quai d'Orsay – Chroniques diplomatiques</i>, édition intégrale, Dargaud, 2014, Extraits de la première partie - Chapitre 7, pages 84 à 88.</p> <p><small>* Chroniques diplomatiques mettant en scène un ministre des Affaires étrangères fictif, Alexandre Tallard, et les membres de son cabinet.</small></p>	<p>Document 1</p> <p>DOCUMENT VIDEO</p> <p>(à titre d'illustration, capture d'écran extraite du document vidéo)</p> 
<p>Document 2</p>  <p>NB : Au sol, Pierre Mendès France, chef du gouvernement du 18 juin 1954 au 5 février 1955.</p>	<p>Document 3</p> 

Document 4



aujourd'hui sur-dimensionné. Politologue et directeur de recherches au CNRS (Cevipof), Luc Rouban explique. "Cet appel à un changement de régime s'inscrit dans un mouvement de contestation ancien qui prend forme dès le début d'une V^e jugée trop présidentielle et s'accroît lorsque l'adoption du suffrage universel direct pour l'élection présidentielle vient encore renforcer la capacité d'action du Président."

Motif : un pouvoir exécutif fort se justifierait en temps de crise forte – comme celui de Georges Clémenceau en 1914 – mais ne se situerait pas "dans la normalité de la République". Pourtant, c'est bien à cette particularité que, dans le camp adverse, on attribue toute la solidité et l'efficacité des institutions actuelles.

Un exécutif fort, un éventail de mesures souples

Alain Duhamel confirme. "Le pouvoir présidentiel français est celui qui dispose des pouvoirs les plus importants au sein des démocraties occidentales et, de fait, il offre un gage de stabilité politique incontestable. D'autant plus qu'à cette spécificité française s'ajoute un cadre souple, permettant diverses formes de fonctionnement et de rééquilibres du pouvoir présidentiel – avec un exécutif très fort, comme sous Nicolas Sarkozy, ou atténué par une cohabitation, comme à l'époque du tandem Chirac-Jospin – et offrant par ailleurs un éventail de mesures – référendum, remaniement, dissolution... – lui permettant de faire face à tout type de crise."

À l'arrivée, un système adaptable – "élastique presque" – dans l'exercice et la répartition du pouvoir. "Avec la V^e, le Président dispose des pouvoirs nécessaires pour mener à bien sa politique et agir quand la situation l'exige, résume Alain Duhamel, et parallèlement à cet exécutif fort, le système se caractérise par une réelle souplesse de mise en œuvre. De quoi en faire un véritable amortisseur de crises, résistant et pérenne – alors que, en 1940 comme en 1958, ce sont les crises qui ont eu raison de la III^e et de la IV^e République – doublé d'une garantie de stabilité en période troublée. Deux qualités pour le moins appréciables par les temps qui courent."

C'est en tout cas l'avis d'Olivier Rozenberg pour qui cette stabilité caractéristique de la V^e associée à la domination du rôle présidentiel sur la vie politique permet de tracer un cap et de la tenir. Écartant au passage tout risque de vacance du pouvoir. "Ce qui est essentiel dans une période de fortes tensions dans laquelle le danger ne vient pas de trop de pouvoir mais d'un pouvoir trop flottant", rappelle-t-il avant de citer l'exemple de l'Italie, pénalisée par le manque de leadership et les divisions parlementaires...

"Le grand mérite de la V^e tient précisément au fait qu'à intervalles réguliers elle désigne un gagnant clair du processus démocratique, résume-t-il. Un chef à qui elle donne les moyens de gouverner pendant cinq ans." Ce qui n'est pas le cas, par exemple, des États-Unis où, en raison d'un Congrès très puissant, le chef de l'État n'est pas toujours en mesure de mener à bien sa politique. Pour toutes ces raisons, Alain Duhamel voit dans la Ve République et ses institutions une carte maîtresse dans le jeu national.

"Il est paradoxal de voir que les partisans de la VI^e République prétendent lutter contre la crise en renversant le régime actuel alors que c'est précisément lui qui nous permet de résister, assène-t-il. C'est comme vouloir répondre au chaos en abolissant le dernier rempart qui peut encore s'y opposer !"

Pour autant, les failles existent. À commencer par l'absence désormais flagrante de représentativité de ses institutions.

La faille de la V^e

Pour beaucoup, c'est même là le principal défaut de la V^e : le fait qu'en raison du système de scrutin majoritaire à deux tours, la composition sociologique de ses institutions ne reflète en rien celle de la société française. Au point qu'à l'heure actuelle, moins de 50 % du corps électoral y serait représenté. Plus qu'une simple faille, Bastien François*, cofondateur avec Arnaud Montebourg de La Convention pour la VI^e République, directeur du département de science politique de la Sorbonne et conseiller régional pour Europe Écologie les Verts, voit là un véritable manquement aux principes démocratiques.

"L'Assemblée est composée uniquement de sexagénaires mâles, blancs et issus des classes supérieures. Au Sénat on ne compte que deux anciens ouvriers et le FN, qui a pourtant obtenu 18 % des voix aux élections présidentielles, totalise deux députés ! S'étonne-t-il. Comment ces institutions pourraient-elles être efficaces puisqu'elles ne représentent pas ceux qu'elles sont censées servir ?"

Document 5

Entre l'affaire Cahuzac, la défiance généralisée à l'égard du politique et la crise économique qui s'enlise, les traditionnelles critiques sur la V^e République et ses institutions se font plus virulentes. Au point que, de part et d'autre de l'échiquier politique, les appels à un changement de régime se multiplient. Certains portés par les extrêmes et chargés d'idées révolutionnaires, d'autres, plus modérés, véhiculant un véritable projet politique. Celui d'en finir non pas nécessairement avec la V^e, - "dont les mécanismes fonctionnent" et qui, avec son exécutif fort et son cadre souple, constitue un solide rempart à la crise – mais avec l'usage qui en est fait. En tête des critiques : une absence de représentativité de la société française et de ses diversités qui alimente la déconnexion avec les enjeux du quotidien et une tendance à favoriser un exercice solitaire et sans limite du pouvoir. Face à ce constat, certains en appellent à une VI^e République. D'autres préconisent l'amélioration de l'outil existant, sans en passer par la case changement de régime. Tentant.

"Peu représentative, sclérosée, présidentialiste... Les critiques portant sur la V^e République, ses institutions et leurs modes de fonctionnement ne sont pas nouvelles, les premières salves remontant quasiment à l'année de sa création. Pour autant, force est de constater que, depuis quelques semaines, celles-ci connaissent un regain de vigueur. Le fait que François Hollande tarde à mettre en œuvre les réformes institutionnelles promises au cours de sa campagne, le climat d'impopularité de l'exécutif tel que de l'avis de beaucoup il en vient désormais à s'apparenter à une crise de régime, l'affaire Cahuzac et ses rejets de corruption généralisée et bien sûr, la crise économique qui s'éternise étant venus ajouter des arguments à la liste déjà longue des destructeurs de la V^e. Résultat, à gauche comme à droite, on est de plus en plus nombreux à en appeler à un changement de régime."

Voilà pour le contexte et le constat qui en découle : celui d'un outil perçu comme opérant face aux enjeux du moment ; incapable de mener à bien les réformes qui s'imposent voire d'en prendre l'entière mesure à force de déconnexion avec les enjeux du quotidien. Reste à s'interroger sur le contenu des alternatives proposées car l'appel "à la VI^e" tel qu'il se fait entendre aujourd'hui relève plus de l'interprétation libre que du projet collectif tant les formules et les aspirations diffèrent. De la Constituante au régime parlementaire en passant par l'option de la proportionnelle, les scénarios divergent, allant de ce que le journaliste et politologue Alain Duhamel appelle "une V^e République renouée à une VI^e imaginaire". Du slogan politique au projet de société.

Une logique de contestation pour les extrêmes

Car si le sujet fait naturellement office de porte-voix pour les représentants du Front de gauche et du Front national, ceux-ci n'en ont pas l'exclusivité. Loin s'en faut. "Parmi les appels récents à un changement de régime, il faut distinguer ceux qui proviennent des extrêmes et relèvent d'une logique de contestation du système et des dirigeants en place et ceux, plus argumentés, qui reviennent de façon récurrente comme un élément de la culture socialiste", souligne ainsi Olivier Rozenberg*, politologue et chercheur au Centre d'étude européen de Sciences-Po, qui rappelle qu'Arnaud Montebourg avait soutenu cette idée dès 2001 et, un peu plus loin sur la droite, François Bayrou dès 2007.

Chez ces partisans d'un changement de régime comme chez la plupart de ceux qui se font entendre aujourd'hui, on est loin des "appels tonitruants" d'un Jean-Luc Mélenchon – dont la VI^e République relève moins, de l'avis de beaucoup, du projet politique que de la posture révolutionnaire portée par un projet de Constituante puis de régime d'Assemblée avec pouvoir au peuple, référendums évocatoires et fonction présidentielle dépourvue d'autorité (dans un mode de répartition des pouvoirs présenté comme novateur mais déjà testé sous la III^e et la IV^e République, note au passage Alain Duhamel) – ou d'une Marine Le Pen.

Par-delà les mêlées partisanes, deux scénarios dominent pourtant les débats, remarque Olivier Rozenberg. L'un, dit "à l'américaine" et rebaptisé "ossarisé" par Jean-Luc Mélenchon, se caractérisant par un président seul maître de l'exécutif et, face à lui, un Parlement puissant, l'autre qualifié de "primo-ministérielle" et traditionnellement soutenu par l'UDF et le Centre, consistant en un régime plus parlementaire, un Premier ministre fort et un pouvoir présidentiel réduit au stade protocolaire.

Un dernier point aujourd'hui au cœur du débat puisque, depuis l'origine de la Constitution actuelle, l'essentiel des critiques se cristallise sur le pouvoir fort accordé à la figure présidentielle. Pouvoir d'autant plus contesté que, contrairement à une époque, il apparaît

Un état de fait encore accentué par l'émergence d'une classe politique de plus en plus "professionnelle", hyper-diplômée et généralement dépourvue de toute expérience "terrain", à laquelle Luc Rouban impute cette déconnexion croissante le reste de la société et le sentiment de défiance qui en découle. "Face à la situation économique actuelle, il faudrait des profils plus variés, des gens qui viennent de l'entreprise, du terrain, plaide-t-il. En attendant, ce personnel politique totalement déconnecté des réalités quotidiennes des Français ne parvient pas à donner la preuve de son efficacité."

Autre faille : celle que représente pour certains, on l'aura compris, le poids prépondérant du Président sur la vie publique. Pour Bastien François, le contester n'a rien d'une opposition de principe aux institutions actuelles mais s'apparente, au contraire, à un appel des fondateurs de la V^e République, laquelle a été conçue comme un régime parlementaire dont le Premier ministre tenait le rôle du gouvernement suprême. Rôle qu'il assume aujourd'hui, incontestablement et contrairement aux articles 20 et 21 de la Constitution, le président de la République. Preuve irréfutable de cette extension "non réglementaire" du statut présidentiel : le fait que les trois principales fonctions du gouvernement – faire voter des lois, nommer des fonctionnaires et élaborer un budget – censées dépendre du Premier ministre soient aujourd'hui assumées par le chef de l'État. Problème : cette transformation de la fonction s'accompagne d'un "découplage entre exercice du pouvoir et responsabilité de ce pouvoir".

"Le fait est que ce n'est pas au Président de répondre de ses décisions devant le Parlement mais au Premier ministre, analyse Bastien François. Si bien qu'aujourd'hui, le Président peut tout – prendre ses décisions seul, changer de cap... – sans avoir aucun compte à rendre. Une "dérive présidentialisée" amorcée dès les origines de la V^e et encore accentuée en 1962, lorsque l'adoption du suffrage universel pour l'élection du Président est venue accroître sa légitimité et, de fait, sa zone d'influence. "Aujourd'hui il a le pouvoir, la légitimité accrue et pourtant il n'est pas "responsable", résume Bastien François.

En clair, le Parlement – qui de fait a cessé d'être un lieu d'exercice et de contrôle du pouvoir – ne peut pas lui demander de comptes sur son action. "Si bien que les seuls juges de l'exécutif restent les sondages et l'élection suivante. Un peu léger pour une démocratie efficace et transparente, estime Bastien François qui rappelle que dans tous les autres pays d'Europe (hormis Malte), le chef de l'exécutif étant le Premier ministre, celui-ci peut être censuré, voire démis de ses fonctions alors qu'en France, il est immuable pendant cinq ans.

"Tel qu'il est appliqué, le régime actuel favorise un exercice solitaire et sans limite du pouvoir. Ce qui peut être une force dans certaines situations de crise extrêmes mais, en dehors de cela, s'apparente à un dysfonctionnement démocratique, résume-t-il. C'est pourquoi il est impératif de devoir rendre des comptes. C'est une protection, un garde-fou." Raison pour laquelle lui et beaucoup d'autres, à l'UDI, à EELV et ailleurs, militent pour une VI^e République.

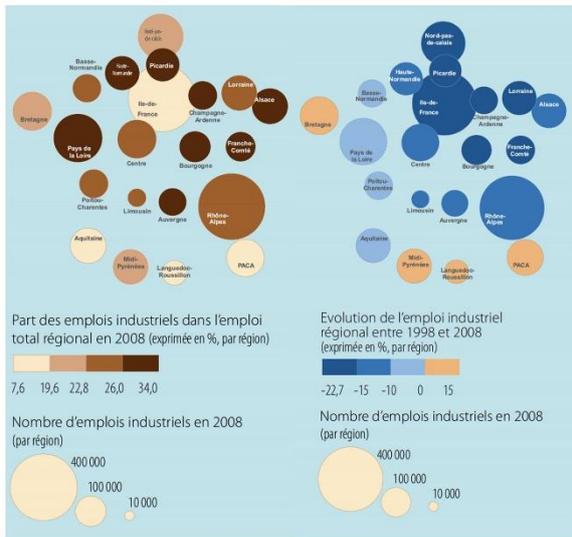
* Bastien François, co-auteur avec Arnaud Montebourg de *La Constitution pour la VI^e République* (2005).

* Olivier Rozenberg, co-auteur, avec Eric Thiers, de *L'Opposition parlementaire, à paraître à l'été à La Documentation française*.

b) Exemples de sujet de géographie

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2016																									
Épreuve de mise en situation professionnelle	EMSP 05																								
ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL																									
Systèmes productifs et aménagement du territoire : acteurs et tensions																									
<ul style="list-style-type: none"> 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 :	« Le CNES renouvelle son engagement pour la Guyane, signature de la convention CNES/État/Région pour la période 2014-2020 », dossier de presse, site www.cnes-csa.fr , accessible à http://www.cnes-csa.fr/automne_modules_files/etat/rdpublic/11525_e0951146a857affcfaab26fc47ab41adP_Le_CNES_renouvelle_son_engagement_en_Guyane.pdf ; consulté le 10/02/2016.																								
Document 2 :	« Les cinq sites retenus par l'État lors du premier appel d'offres d'éolien offshore du 16 avril 2012 », in François Bost, <i>La France des mutations et des systèmes productifs</i> , Armand Colin, coll. Horizon, juin 2015.																								
Document 3 :	« La part de l'emploi et de l'évolution de l'emploi industriel régional entre 1998 et 2008 », cartes, <i>Territoires 2040</i> , Le programme de prospective de la Datar (Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale), in Gilles Le Blanc, <i>Les espaces de la dynamique industrielle, état des lieux et problématiques</i> , DATAR, 2010, accessible à http://territoires2040.datar.gouv.fr/IMG/pdf/2040_n3_4leblanc.pdf ; consulté le 20/01/2016.																								
Document 4 :	« Dossier de candidature à l'appel à manifestation d'intérêt du Conseil régional et de l'ADEME de Rhône-Alpes », page de présentation, <i>Territoires à Énergie Positive (TEPOS)</i> , Biovallée, accessible à http://www.biovallée.fr/biovallée-laureate-de-lappel-a-manifestation-dinteret-territoires-a-energie-positive.html ; consulté le 15/02/2016.																								
Document 5 :	« Les 71 pôles de compétitivité français », carte, site competitivite.gouv.fr , mise à jour avril 2016, accessible à http://competitivite.gouv.fr/documents/commun/Documentation_poles/cartes-poles/CarTE%2071%20Poles%20fr.pdf ; consulté le 01/05/2016.																								
Document 6 :	« Le projet d'éoliennes au large du Tréport inquiète les pêcheurs », reportage, in <i>JT le 13 heures</i> , présentation J.P. Pernaut, TF1, 25.01.2011, durée 2'15.																								
Document 2 :	<p>Tableau 23. Les cinq sites retenus par l'État lors du premier appel d'offres d'éolien offshore du 16 avril 2012</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Sites</th> <th>Superficie</th> <th>Puissance max. et min.</th> <th>Bénéficiaires</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Le Tréport (Seine-Maritime-Somme)</td> <td>110 km²</td> <td>750/600 MW</td> <td>non attribué</td> </tr> <tr> <td>Fécamp (Seine-Maritime)</td> <td>88 km²</td> <td>500/480 MW</td> <td>EDF/Alstom</td> </tr> <tr> <td>Courseulles-sur-Mer (Calvados)</td> <td>77 km²</td> <td>500/420 MW</td> <td>EDF/Alstom</td> </tr> <tr> <td>Saint-Brisac (Côtes d'Armor)</td> <td>180 km²</td> <td>500/480 MW</td> <td>Iberdrola (Esp.) et Areva</td> </tr> <tr> <td>Saint-Nazaire (Loire-Atlantique)</td> <td>78 km²</td> <td>750/420 MW</td> <td>EDF/Alstom</td> </tr> </tbody> </table> <p>Source : ministère de l'Écologie, du Développement durable et de l'Énergie.</p>	Sites	Superficie	Puissance max. et min.	Bénéficiaires	Le Tréport (Seine-Maritime-Somme)	110 km ²	750/600 MW	non attribué	Fécamp (Seine-Maritime)	88 km ²	500/480 MW	EDF/Alstom	Courseulles-sur-Mer (Calvados)	77 km ²	500/420 MW	EDF/Alstom	Saint-Brisac (Côtes d'Armor)	180 km ²	500/480 MW	Iberdrola (Esp.) et Areva	Saint-Nazaire (Loire-Atlantique)	78 km ²	750/420 MW	EDF/Alstom
Sites	Superficie	Puissance max. et min.	Bénéficiaires																						
Le Tréport (Seine-Maritime-Somme)	110 km ²	750/600 MW	non attribué																						
Fécamp (Seine-Maritime)	88 km ²	500/480 MW	EDF/Alstom																						
Courseulles-sur-Mer (Calvados)	77 km ²	500/420 MW	EDF/Alstom																						
Saint-Brisac (Côtes d'Armor)	180 km ²	500/480 MW	Iberdrola (Esp.) et Areva																						
Saint-Nazaire (Loire-Atlantique)	78 km ²	750/420 MW	EDF/Alstom																						
Document 1 :	<p>Document 1 :</p> <p>Le CNES renouvelle son engagement pour la Guyane - Signature de la convention CNES/État/Région pour 2014-2020</p> <p>Préambule</p> <p>Le Centre national d'études spatiales, créé en 1961 par le gouvernement français, est un Etablissement Public à caractère Industriel et Commercial (EPIC), chargé du développement des activités spatiales françaises.</p> <p>Le CNES/Centre Spatial Guyanais est responsable de la base spatiale, port spatial de l'Europe. La mission principale du CNES en Guyane est donc liée aux activités spatiales.</p> <p>Par la place qu'elle occupe dans la vie économique en Guyane, l'activité spatiale joue un rôle essentiel dans le développement de la région.</p> <p>En accord avec ses tuteurs, le CNES a souhaité renforcer son action en Guyane, au service du développement de la Région, grâce à ses compétences et ses réseaux nationaux et internationaux.</p> <p>La Mission Guyane du CNES/CSG a été créée dans ce but, en janvier 2000, avec deux objectifs principaux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - proposer et accompagner des projets et actions contribuant au développement économique de la Guyane, à partir des axes stratégiques et politiques retenus par l'État et la Région Guyane, dans le cadre du Contrat de Plan État/Région 2000-2006, - favoriser les projets créateurs d'emplois et contribuer à la création de 1 000 emplois pérennes sur la période. L'objectif a été largement atteint et la contribution financière du CNES a été reconduite au titre des programmes opérationnels européens en qualité de contrepartie nationale et au CPER (Contrat de Projet État/Région) sur la période 2007-2013. <p>Le CNES/CSG est un partenaire fiable des Institutions et des Elus locaux, au titre du développement économique et diversifié de la Guyane.</p> <p>1- Le Contrat de Projet État-Région et les Programmes Opérationnels</p> <p>La convention a pour objet de préciser les modalités et les conditions selon lesquelles le CNES apporte sa contribution financière et/ou intellectuelle à tous les projets retenus par le CNES, l'ETAT et la REGION pour la période 2014 à 2020. La dotation est attribuée par le CNES à la REGION.</p> <p>Les actions mises en œuvre au titre de la présente convention seront réalisées dans le cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'une part, du Contrat de Projet État/Région (CPER), des Programmes Opérationnels européens (PO) du programme de coopération territoriale européenne Amazonie (CTE Amazonie) et du Programme de Développement Rural de la Guyane (PDRG), - et d'autre part, des projets non éligibles aux Programmes Opérationnels qui répondent aux besoins de développement du territoire et aux critères validés lors des appels. <p>Les opérations sont validées en un Comité de gestion. Il définit les conditions d'éligibilité et les modalités d'instruction des projets, retient les projets qui font l'objet de concours financiers et fixe le montant de la subvention par projet concerné, conformément à la réglementation en matière d'attribution d'aides publiques.</p> <p>Le Comité de gestion est composé obligatoirement du Préfet de la région Guyane ou de son représentant, du Président du Conseil Régional ou de son représentant et du Président du CNES ou de son représentant.</p> <p>2- Bilan des conventions CNES/État/Région sur la période 2000-2013</p> <p>L'annexe au CPER, la contribution financière du CNES aux Programmes Opérationnels européens et au CPER, un engagement financier important générant des emplois :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Près de 90 M€ attribués - Plus de 3 900 emplois pérennes créés ou maintenus sur l'ensemble du territoire toutes filières confondues hors opérations financées à travers les PO (Programmes Opérationnels européens). - Plus de 400 opérations financées à travers les PO (Programmes Opérationnels européens). - Plus de 60 opérations financées hors PO tous secteurs d'activités - Fin 2013, la courbe d'emplois a enregistré une croissance de 20% par rapport à 2011 grâce au secteur du BTP et aux nouveaux emplois générés (plus de 300) avec le soutien aux dispositifs d'aide à la création d'entreprises parmi lesquels on trouve l'ADIE, les Plateformes financières locales et la société à capital risque (ALYSE GUYANE) => - Rythme en constante évolution du volume des engagements sur l'ensemble de la programmation (100% d'engagement à fin 2013). <p>Le soutien du CNES s'est traduit par une contribution financière du CNES au titre des Programmes Opérationnels européens (PO) et du Programme de Développement Rural de la Guyane (PDRG) : son support a couvert les cinq programmes européens (FEDER-Fonds européen de développement régional, FEADER-Fonds européen agricole pour le développement rural, FEP-Fonds européen pour la pêche, FSE-Fonds social européen, coopération transfrontalière).</p> <p>En 2011, le CNES a signé une nouvelle convention avec la Région Guyane à l'occasion de l'« Année des Outre-Mer » avec une dotation exceptionnelle de 1 M€, provenant de crédits d'Etat mis à disposition du CNES pour cet événement.</p> <p>Cela a permis de soutenir de nombreux projets dans des domaines variés, notamment des actions structurantes en faveur de la filière « Pêche » en Guyane, au titre du GIP « Guyane Base Avancée » (installations et équipements sportifs de proximité) et des projets non éligibles aux Programmes Opérationnels (PO) européens dans le sport, le tourisme, la culture, les activités économiques et sociales ou les infrastructures.</p> <p>3- La convention de partenariat : « Contribution du CNES au développement économique et social de la Guyane pour la période 2014 – 2020 »</p> <p>Le CNES poursuit son engagement au développement économique et social de la Guyane, pour un montant global de 26,4 M€ sur 7 années (2014 à 2020).</p> <p>L'intervention financière du CNES sera comptabilisée dans la Contrepartie Nationale Française à la dotation effectuée par l'Union Européenne pour la région Guyane, au sein des différents fonds structurels et instruments financiers européens à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER), Le Fonds Européen Agricole pour le Développement Rural (FEADER), Le Fonds Social Européen (FSE), Le Fonds Européen pour les Affaires Maritimes et la Pêche (FEAMP) <p>La coopération transfrontalière (Bretagne/Guyane/Suriname).</p> <p>A travers ces programmes, les axes prioritaires financés seront l'innovation, le désenclavement et le renforcement de l'économie guyanaise ainsi que le développement durable du territoire.</p> <p>La convention établie entre le CNES, l'ETAT et la REGION répartit la dotation en deux volets, regroupant les deux anciennes conventions, la REGION devenant Autorité de gestion :</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'une part, vers les Programmes Opérationnels européens (PO) et le Programme de Développement Rural de la Guyane (PDRG) pour 70 % de la dotation, - et d'autre part, vers des projets non éligibles aux PO et PDRG pour 30 % de la dotation, comme énumérées ci-dessous : <ul style="list-style-type: none"> - soutien au développement des infrastructures, - soutien au développement du sport, - soutien au développement du tourisme, de la culture, - soutien aux activités économiques et sociales, - soutien à toutes autres activités répondant aux besoins de développement du territoire. <p>Ainsi, le CNES apporte sa contribution au développement économique et social de la Guyane en soutenant l'activité des entreprises et la création d'emplois, en favorisant l'émergence de filières industrielles structurées et en apportant son expertise ainsi que son savoir-faire au bénéfice du territoire et de sa population notamment à travers les applications spatiales.</p>																								

Document 3 :



Document 4 :

VERS un TERRITOIRE à ENERGIE POSITIVE en BIOVALLEE

Le territoire de référence

Dossier de candidature à l'appel à manifestation d'intérêt du Conseil Régional et de l'ADEME de Rhône-Alpes

Territoires à Energie Positive (TEPOS)

15 Juin 2013

Document 5 :



Document 6 : document multimedia à consulter dans le dossier numérique.

Épreuve de mise en situation professionnelle EMSP 04

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

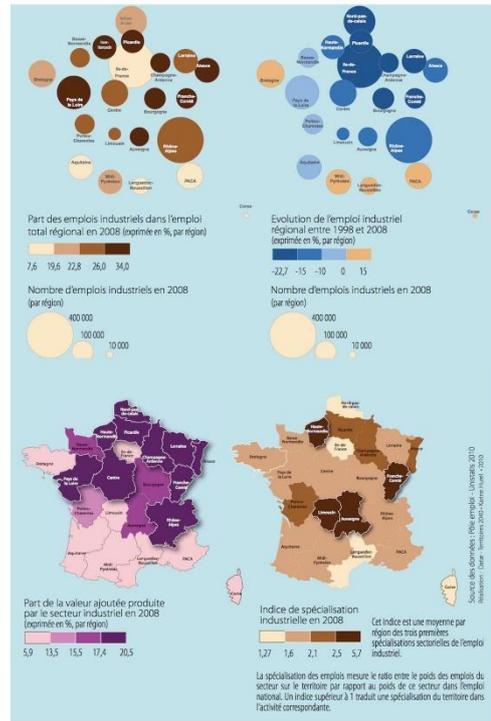
Stratégies industrielles, acteurs et dynamiques territoriales

- 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** Variété des territoires industriels français, Gilles LE BLANC, « Les espaces de la dynamique industrielle », in *Territoires 2040*, Paris DATAR, revue en ligne n°3, accessible à <http://territoires2040.datar.gouv.fr/spip.php?article86&revue=1>, consulté le 25/01/2016.
- Document 2** Fabien Piliu, « Dans quelle situation se trouve le secteur automobile français ? », *La Tribune*, 12/02/2015, accessible à <http://www.latribune.fr/entreprises-finance/industrie/automobile/20150212tribo1c0530c3/dans-quelle-situation-se-trouve-le-secteur-automobile-francais.html>, consulté le 19 avril 2016.
- Document 3** Implantations industrielles et volumes de vente 2014 de l'entreprise Renault, *Atlas Renault 2014*, édition d'avril 2015, accessible à <https://group.renault.com/wp-content/uploads/2016/01/renault-atlas-fr.pdf>, consulté le 23/02/2016.
- Document 4** Carte sensible de Boulogne-Billancourt, ancien fief de l'entreprise Renault, réalisée par des élèves de seconde du Lycée Jacques Prévert de la commune, concours Carto 2014-2015, accessible à <http://blog.crdp-versailles.fr/geophotographie/index.php/category/Explorer/Entrez-dans-la-carte-sensible-de-Boulogne-Billancourt>, consulté le 25/01/2016.
- Document 5** "emprises minières et leur reconversion dans le nord-est du bassin houiller lorrain", in Michel Deshaies, *Les bassins houillers d'Europe - des paysages entre héritages et renouveau*, site Géococonfluence, 25/01/2008, accessible à <http://geococonfluence.ans-lyon.fr/doc/transv/paysage/PaysageScient3.htm>, consulté le 25/05/2016.
- Document 6** Capture d'écran du site « investivalenciennes », portail de la communauté d'agglomération Valenciennoise Métropole, accessible à <http://www.investivalenciennes.fr/consultez-le-valenciennois/grands-projets/le-technopole-du-valenciennois-les-transports-de-demain-s'inventent-ici/>, consulté le 24/02/16.

Document 1



Document 2



Renault a inauguré son usine marocaine de Tanger en 2012 (Crédits : DR)

Les constructeurs français affichent des résultats enthousiasmants. Mais sur le plan macroéconomique, les statistiques sont moins réjouissantes. Le niveau de production du secteur est inférieur de plus de 10% à celui observé en 2010.

Des sourires ! Des grands sourires mêmes. Les dirigeants des constructeurs automobiles sont contents. Après plusieurs années moroses, l'heure est aujourd'hui à la satisfaction chez PSA. Après trois années de baisse des ventes, le constructeur de Sochaux a renoué avec la croissance en 2014. Ses ventes ont augmenté de 4,3%, à 2,939 millions de véhicules a annoncé son élan-majour à la mi-janvier. Certes, les dégâts causés par la crise n'ont pas été totalement effacés - les ventes ont reculé de 2013 notamment -, néanmoins, la tendance est plutôt favorable. Chez Renault, le sourire s'affiche également sur tous les visages des dirigeants, même si les bons résultats enregistrés en 2014 tiennent surtout, et encore une fois, aux excellentes performances de son allié japonais Nissan. En 2014, « l'Alliance » a battu son record de ventes. Elle a en effet écoulé 8.470.610 véhicules dans le monde. Un chiffre en hausse de 2,5%. C'est la cinquième année consécutive que les ventes de Renault-Nissan sont dans le vert. "Un véhicule sur dix vendu dans le monde sort des usines Renault, Nissan ou AvtoVAZ", se félicitait fièrement l'Alliance dans un communiqué lors de la publication de ces chiffres annuels.

Une production tricolore en berne
Après la fermeture de l'usine PSA d'Aulnay-sous-Bois, ces bonnes performances se traduisent-elles par un réveil de la production nationale du secteur automobile ? Ce serait trop beau.

Ainsi, en regardant dans le détail les statistiques de l'Insee publiées ce mardi portant sur la production industrielle, on se rend compte que la production a certes augmenté de 1% entre novembre et décembre 2014 mais que cette progression est bien insuffisante pour masquer les difficultés récentes du secteur. Entre le troisième et le quatrième trimestre, la production du secteur a cédé 3,1%. Mais ces difficultés ne datent pas d'hier. En effet, la production est inférieure de 10% à celle affichée par le secteur automobile en 2010. Prononcée en mars 2014, la faillite du constructeur de véhicules électriques Mia ne peut expliquer à elle seule cette chute de la production. L'entreprise potvine ne produisait pas plus de 1.000 véhicules par an.

Une autre enquête de l'Insee révèle que le chiffre du secteur se situait en novembre 11,2% en dessous du niveau affiché en 2010.

La très légère reprise attendue en 2015 peut-elle redonner quelques couleurs au secteur ? Interrogés par l'Insee, les dirigeants sont plutôt pessimistes. Les carnets de commandes en France et à l'étranger sont assez mal orientés.

Le poids des délocalisations

Comment expliquer ce contraste entre les résultats des deux principaux constructeurs et les statistiques économiques ? La réponse tient en un mot : délocalisation. Alors que les immatriculations continuent bon an mal an d'augmenter, la majeure partie des véhicules siglés Peugeot, Citroën ou Renault ne sont plus fabriqués en France. Selon le Comité des Constructeurs Français d'Automobile (CCFA), en 2013, sur les 2,8 millions de véhicules fabriqués par PSA, 939.483 étaient fabriqués en France. Soit 33%. Ce pourcentage est encore plus faible pour Renault-Nissan. Sur les 2,8 millions de voitures fabriquées par l'Alliance, 506.000 à peine étaient produites dans l'Hexagone. Soit 18% !

Quel made in France ?

On comprend les difficultés qu'a eues Arnaud Montebourg à imposer la création d'un label Made in France pour les automobiles, et les réticences des constructeurs à l'adopter. Quelques véhicules sont encore construits en France. Lesquels ? Rares sont les modèles grand public, qui sont encore assemblés dans les usines françaises. C'est notamment le cas du modèle familial Scénic chez Renault, fabriqué à Douai. Mais c'est une exception à ce qui est devenu une règle chez les constructeurs. Pour être capable d'affronter la concurrence étrangère sur les segments de véhicules les plus vendus, essentiellement les petits modèles, ils ont délocalisé leur production dans des pays où le coût de la main d'œuvre est moins élevé qu'en France, comme les pays d'Europe de l'Est, l'Espagne ou le Maroc.

Lors de l'ouverture de l'usine Renault à Tanger au Maroc, les syndicats s'étaient émus de l'écart constaté entre les salaires locaux et les salaires français : quand un ouvrier spécialisé marocain touchait 240 euros par mois, un « collègue » français ayant une dizaine d'années d'expérience pouvait s'enorgueillir d'un salaire de 1.800 euros bruts...

Une balance commerciale désormais déficitaire

Délocaliser a permis également d'irriguer les marchés locaux et leur périphérie où la demande est plus forte que sur le Vieux continent. La Citroën DS 4 n'est-elle pas fabriquée en France mais aussi en Espagne, en Chine, en Russie et en Argentine ? Désormais, nombre d'usines tricolores servent à produire des véhicules de niches dont les volumes de vente sont ou seront confidentiels. C'est souvent le cas des berlines haut de gamme - le prochain Espace Renault sera fabriqué à Douai - ou de certains véhicules électriques. La Zoé de Renault est produite à Flins, dans les Yvelines. Résultat, excédentaire jusqu'à la crise, le secteur affiche une balance commerciale déficitaire depuis 2008. En 2014, la valeur des importations d'automobiles s'est élevée à 30,6 milliards d'euros selon les Douanes et les exportations à 23,9 milliards d'euros, fixant le déficit commercial à 6,7 milliards d'euros. L'époque où l'automobile permettait à la France d'afficher un excédent commercial est bien révolue.

3. L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

Modalités de l'épreuve

Durée de la préparation : deux heures trente minutes. Durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). L'épreuve s'appuie sur un ensemble de deux ou trois documents. Le ou la candidat-e est invité-e à présenter le corpus documentaire, à procéder au commentaire scientifique d'un document de son choix et, dans un troisième temps, à proposer une exploitation pédagogique de ce document.

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**, le ou la candidat-e doit 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**, et il appartient au ou à la candidat-e de le 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 candidat-e-s qui organisent leur prestation en conséquence. Les exposés sont, majoritairement, développés en 20 ou 25 minutes. Cependant, le jury déplore que la partie pédagogique soit trop fréquemment sacrifiée en termes de répartition du temps au profit des deux autres parties.

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 du ou de la candidat-e à prendre de la hauteur pour identifier une thématique en lien avec les questions proposées au concours et avec les programmes d'enseignement de lycée professionnel ou de collège (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 maîtrisés par une grande partie des candidat-e-s.

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 le ou la candidat-e.

Le commentaire scientifique du document choisi par le candidat

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 candidat-e-s soient en peine de proposer une approche claire des concepts tels que « système productif », « développement durable », « laïcité », « république » ou « démocratie » ou de préciser la date de la prise de la Bastille ou celle de la signature du Traité de Rome. 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 le ou la candidat-e 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 le ou la candidat-e peut 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 bien 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. Comme pour bien des documents, 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 du ou de la candidat-e 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 le ou la candidat-e 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** et une lecture suffisamment familière pour opérer un choix pertinent du niveau dans lequel s'ancre la réflexion didactique. Trop de candidat-e-s donnent l'impression d'avoir découvert les programmes en salle de préparation : ils ou elles 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 indications de programme sont également précieuses pour guider le ou la candidat-e 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, à construire des notions, des repères, à développer des compétences. C'est cette réflexion qu'il lui appartient 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 ? quelle-s notion-s 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 un-e candidat-e qui dresse 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 un ou une candidat-e à un concours de recrutement, comment espérer pouvoir l'utiliser de façon pertinente et efficiente en classe ? Dans ce domaine également, le jury attend du ou de la candidat-e qu'il ou elle justifie ses 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. L'organisation d'un débat, notamment lorsqu'il s'agit de laïcité, d'émancipation des femmes, de migrations ou de conflits des mémoires suppose une réflexion préalable sur les implications en termes de gestion de classe et d'enjeux civiques.

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

Peu de candidat-e-s 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** du ou de la candidat-e, sa capacité à entrer dans l'échange et à formuler des réponses claires et concises. Ce sont des compétences attendues du jury. 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 a pu apprécier une expression orale souvent 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 candidat-e-s ne mobilisent pas spontanément. Certain-e-s se montrent réactifs et combatifs 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 du candidat 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 **son 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 au candidat soit d'identifier dans son 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 candidat-e-s, les valeurs que doit porter l'enseignant-e 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 (à ce titre, on peut attendre du ou de la candidat-e qu'il ou elle connaisse les ressources-clés publiées par l'institution, notamment la charte de la laïcité, ainsi que quelques textes réglementaires). Si la neutralité est évoquée par les candidat-e-s, trop peu parviennent à mettre en perspective la manière dont elle s'ancre dans les enseignements. Beaucoup d'entre eux ou elles, 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 du ou de la futur-e enseignant-e, sur sa 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 du ou de la candidat-e sur tel ou tel sujet ou par le biais de questions plus diffuses. Le jury se montre sensible aux candidat-e-s 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 candidat-e-s qui maîtrisent les savoirs et les méthodes disciplinaires, mettent en avant une vision claire de ce qu'est un enseignant de lettres-histoire-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

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2016	
Épreuve à partir d'un dossier	EAPD 19
ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL	
<ul style="list-style-type: none"> 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	« La République triomphante préside à la grande fête nationale du 14 juillet 1890 », lithographie éditée par l'atelier de Daniel Mourgue (1890), Centre historique des Archives nationales - Atelier de photographie, http://histoire-image.org , consultée le 25/01/2016.
Document 2	« Discours de M. François Mitterrand, Président de la République, sur le bicentenaire de la Révolution française, le symbole de "l'arbre de la Liberté" et l'instruction publique, Saint-Gaudent, mardi 21 mars 1989 », site vie-publique.fr, accessible à http://discours.vie-publique.fr/notices/897077800.html , consulté le 23/01/2016.
Document 3	Photographie : « cérémonie d'hommage solennel de la Nation à Pierre Brossolette, Geneviève de Gaulle-Anthonioz, Germaine Tillez et Jean Zay », Panthéon, Paris, 27 mai 2015, site elysee.fr accessible à http://www.elysee.fr/photos/ceremonie-d-hommage-solennel-de-la-nation-a-pierre-brossolette-genevieve-de-gaulle-anthonioz-germaine-tillez-et-jean-zay-pantheon-2/ , consulté le 25 mai 2016.
Document 1	 <p>LA RÉPUBLIQUE TRIOMPHANTE PRÉSIDE À LA GRANDE FÊTE NATIONALE DU 14 JUILLET 1890 Distribution sans rétribution. — Annonciation de la prise de la Bastille (14.7.1793) Dessiné par Daniel Mourgue Éditions de la Bibliothèque de la Ville de Paris</p>
	<p>Monsieur le maire, - Mesdames et messieurs, - Nous prenons part en cet instant à l'une des toutes premières manifestations du bicentenaire de la Révolution française de 1789. Il y a quelques jours, je célébrais la conjonction entre l'Europe et la Révolution lors d'une exposition présentée au Grand Palais. Et voilà en vérité le premier signe de ce qui sera accompli au cours des prochains mois. Pourquoi Saint-Gaudent ? On vient de l'expliquer. C'est parce que les historiens s'accordent généralement sur ce point et nous avons la caution de l'Abbé Grégoire : il semble bien que c'était en cet endroit, sur cette place, devant l'ancienne église, que, le curé Norbert Pressac, ainsi que Monsieur le maire a bien voulu le rappeler, a fait planter le premier arbre de la Liberté, en 1790, avec deux ans d'avance sur le grand mouvement qui vit quelques soixante mille arbres de la Liberté plantés pendant la Révolution. C'est donc à Saint-Gaudent que j'ai décidé de venir, avec d'autant plus de plaisir que je ne suis pas tout à fait étranger à cette région de Civray, que je connais depuis ma jeunesse, à quelques encablures de la Charente, et que ces horizons, même s'ils ne sont pas très visibles aujourd'hui, ces horizons me sont familiers. - Nous avons donc ici retrouvé un terroir où chacun d'entre nous sent bien des racines profondes. Un arbre qu'on plante, le symbole est aisé à retrouver, signe de solidité et d'avenir, d'assise. L'arbre est là. Il signifiera désormais à travers le temps, l'effort des hommes et des femmes de cette génération qui ont désormais pour mission, à leur manière, et compte tenu de l'évolution des temps, mais dans le même esprit et pour célébrer les mêmes symboles, d'assurer la relève des grands fondateurs de la Révolution française. - Bref, je suis venu à Saint-Gaudent, et je remercie les personnalités, l'ensemble des personnes, qui sont venues se joindre à nous afin d'honorer cette belle tradition, et je le répète souligner l'actualité des idéaux de la Révolution. On vient de le rappeler - on a lu tout à l'heure un beau texte - c'est ici, en 1790, qu'est parti un mouvement, un grand mouvement d'idées symbolisé par des actes fameux. C'était déjà un robuste chêne dont on a dit qu'il avait été terrassé par un orage, assez récemment, je crois que c'était en 1961. - Qu'est-ce que c'est que l'arbre de la Liberté ? C'est d'abord bien entendu un hommage à la nature, à la nature elle-même, dont tant de citoyens ont aujourd'hui plus qu'hier sans doute le souci. Mais j'avais oublié aussi que l'homme c'est aussi la nature, qu'il fait partie de la nature, qu'il doit rester accordé à son environnement. Et cela remonte depuis l'origine des temps, c'est aussi le sacre du printemps, le 21 mars. En ce 21 mars, partout dans les écoles, le ministre d'Etat chargé de l'éducation nationale a donné pour instructions que les enfants, avec leurs maîtres, célèbrent par la lecture de textes, par des évocations choisies, célèbrent l'année fameuse : 1789. - En vérité, on sait bien que l'arbre pousse souvent tout seul. Mais il n'y a de forêt durable qu'une forêt ordonnée, une forêt capable de donner le meilleur d'elle-même, la qualité de son bois ou de ses fruits, que si elle est maîtrisée par l'homme. Ainsi la nature apporte-t-elle à l'homme, ce qui lui revient, ce qui lui est nécessaire et l'homme apporte-t-il à la nature les moyens de sa subsistance afin de profiter à l'ensemble des êtres vivants. Et l'arbre de la Liberté, par définition c'est un hommage à la Liberté. Je vais citer Victor Hugo, le 2 mars 1848, qui plantait lui aussi un arbre de la Liberté, Place des Vosges à Paris, et voilà ce qu'il disait : "C'est un beau, un vrai symbole pour la Liberté qu'un arbre ! La Liberté a ses racines dans le cœur du peuple comme l'arbre dans le cœur de la terre - comme l'arbre, elle élève et déploie ses rameaux dans le ciel ; comme l'arbre elle grandit sans cesse et couvre les générations de son ombre". Fin de la citation de Victor Hugo. Je reprends pour ajouter que la Liberté, pas plus que la nature n'est un don du ciel. Qu'elle est, elle, la Liberté, l'acquis coûteux, difficile, arraché par tant d'efforts et par tant de souffrances, la lutte des philosophes à travers le temps et surtout de la philosophie des Lumières au 18ème siècle en même temps que le mouvement des citoyens qui firent et accomplir ce grand acte que nous célébrons en ce jour. Aujourd'hui tous les enfants des écoles, des collèges, des lycées de France méditent donc ces lignes qui leur ont été soumises et qui sont de Condorcet, elles figurent dans son Mémoire sur l'instruction publique de 1791. Je le cite : "L'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens, offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'atteindre et de remplir leurs devoirs". N'oublions pas non plus que les devoirs sont complémentaires des droits - on</p> <p>trouble trop souvent - et par là - c'est moi qui vient de faire cette remarque au passage - qu'il faut établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. - Et c'est vrai que l'instruction publique reste une priorité des priorités non pas spécialement pour l'année qui vient ni pour les années précédentes, ni pour le temps qui commence, c'est la priorité de toutes les révolutions qui se veulent au service de l'homme : chaque enfant, chaque adolescent doit pouvoir aller au bout de ses possibilités, de jouer toutes ses chances et chaque adulte qui n'a pas prolongé ses études doit disposer d'une autre chance. C'est pourquoi, la Nation a consenti et doit consentir plus encore des efforts considérables et d'abord bien entendu un effort financier afin de remplir cet objet. J'ai parlé de Victor Hugo, je vais le citer de nouveau. Il disait : "L'avenir vient vite". Chacun de nous qui a dépassé le milieu de son âge - j'en suis - sait bien que l'avenir vient vite, si vite, je ne dirai pas trop vite, mais il va souvent plus vite que nous et c'est la cause de tant de maux et parfois de tant de malheurs. L'intelligence et l'imagination de l'homme doivent aller à l'allure de l'avenir qui vient. Aujourd'hui nous sommes au seuil d'une nouvelle Europe et nous voulons que cette Europe soit plus forte et plus attentive aux inégalités. D'où la nécessité de faire que le droit social européen prenne rang parmi les préoccupations initiales de l'Europe en voie de construction. Les historiens, j'en suis sûr, montreront un jour que les générations de ceux qui ont construit ou qui construiront l'Europe, ceux qui ont commencé de la faire au lendemain de la dernière guerre mondiale, ont, ou auront accompli une véritable révolution, une nouvelle dimension mais qui ne réussira que si cette révolution la aussi reste fidèle aux principes : "liberté, égalité, fraternité, souveraineté du peuple". Je vous remercie monsieur le maire et vous mesdames et messieurs, les habitants de Saint-Gaudent et de la région, de m'avoir fourni l'occasion, après l'abbé Norbert Pressac bien entendu et quelques autres, de venir célébrer des thèmes qui nous sont chers et qui doivent rester finalement la démarche quotidienne de notre République.</p>



Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 20

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 Ernest Lavisse, « histoire », article in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* sous la direction de Ferdinand Buisson, 1^{ère} partie, tome 1, 1887, p. 1271-1272.

Document 2 Anonyme, « Place de la République, à Paris, le 14 juillet 1883 », Paris, musée Carnavalet.

Document 3 Gir (croquis), André Ibels (texte), *L'assiette au beurre*, Une du 04.12.1909.

Document 1

[...] Le vrai patriotisme est à la fois un sentiment et la notion d'un devoir. Or tous les sentiments sont susceptibles d'une culture, et toute notion, d'un enseignement. L'histoire doit cultiver le sentiment et préciser la notion. C'est pourquoi le maître rejettera les conseils de ceux qui prétendent réduire l'enseignement historique à l'étude du dernier siècle et de l'âge contemporain. Il y a dans le passé le plus lointain une poésie qu'il faut verser dans les jeunes âmes pour y fortifier le sentiment patriotique. Faisons-leur aimer nos ancêtres gaulois et les forêts des druides, Charles Martel à Poitiers, Roland à Roncevaux, Godefroi de Bouillon à Jérusalem, Jeanne d'Arc, Bayard ; tous nos héros du passé, même enveloppés de légendes ; car c'est un malheur que nos légendes s'oublient, que nous n'ayons plus de contes du foyer, et que, sur tous les points de la France, on entende, pour toute poésie, chanter des refrains orduriers et bêtes, venus de Paris. Un pays comme la France ne peut vivre sans poésie. Et, puisque nos poètes, même quand ils sont démocrates, n'écrivent point pour le peuple puisque la religion ne sait plus avoir prise sur les âmes ; puisque le paysan n'est plus guère occupé que de la matière et passionné que pour des intérêts, cherchons dans l'âme des enfants l'étincelle divine, animons-la de notre souffre, et qu'elle échauffe ces âmes réservées à de grands devoirs.

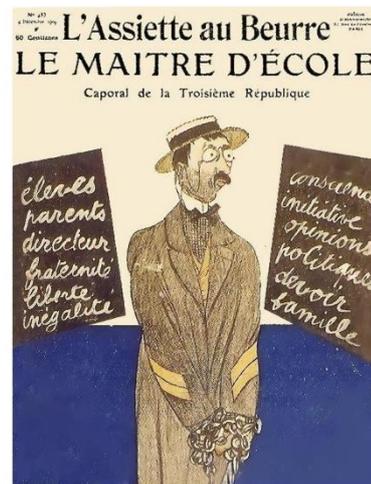
Les devoirs, il sera d'autant plus aisé de les faire comprendre que l'imagination des élèves, charmée par des peintures et par des récits, rendra leur raison enfantine plus attentive et plus docile. Tout l'enseignement du devoir patriotique se réduit à ceci : expliquer que les hommes qui, depuis des siècles, vivent sur la terre de France, ont fait, par l'action et par la pensée, une certaine oeuvre, à laquelle chaque génération a travaillé ; qu'un lien nous rattache à ceux qui ont vécu, à ceux qui vivront sur cette terre ; que nos ancêtres, c'est nous dans le passé ; que nos descendants, ce sera nous dans l'avenir. Il y a donc une oeuvre française, continue et collective : chaque génération y a sa part, et, dans cette génération, tout individu a la sienne.

Enseignement moral et patriotique : là doit aboutir l'enseignement de l'histoire à l'école primaire. S'il ne doit laisser dans la mémoire que des noms, c'est-à-dire des mots, et des dates, c'est-à-dire des chiffres, autant vaut donner plus de temps à la grammaire et à l'arithmétique, et ne pas dire un mot d'histoire. Rompons avec les habitudes acquises et transmises n'enseignons point l'histoire avec le calme qui sied à l'enseignement de la règle des participes. Il s'agit ici de la chair de notre chair et du sang de notre sang. Pour tout dire, si l'écolier n'emporte pas avec lui le vivant souvenir de nos gloires nationales ; s'il ne sait pas que ses ancêtres ont combattu sur mille champs de bataille pour de nobles causes ; s'il n'a point appris ce qu'il a coûté de sang et d'efforts pour faire l'unité de notre patrie, et dégager ensuite du chaos de nos institutions vieilles lois sacrées qui nous ont fait libres ; s'il ne devient pas un citoyen pénétré de ses devoirs et un soldat qui aime son drapeau, l'instituteur aura perdu son temps. Voilà ce qu'il faut que dise aux élèves-maitres le professeur d'histoire à l'école normale comme la conclusion de son enseignement.

[Ernest Lavisse]



Document 2

Document 3

b) Exemple de sujet de géographie

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GÉOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2016

Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 14

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

Document 1 Flux sortants et taux d'actifs transfrontaliers sur les frontières françaises, 2012 in Fonds cartographique de la Mission Opérationnelle Transfrontalière (MOT)
 Disponible à l'adresse : <http://www.esrlogestransfrontaliers.org/ressources/grilles-mot/show/flux-sortants-et-taux-dactifs-transfrontaliers-sur-les-frontieres-francaises/>

Document 2 Julia Zecconi, « Un pont transfrontalier pour le tramway et les vélos entre Strasbourg et l'Allemagne », article (extrait) publié le 17 janvier 2013 et mis à jour le 25 août 2014, Architecture urbanisme FR [en ligne]
 Disponible à l'adresse : <http://projets-architecte-urbanisme.fr/pont-tramway-modes-doux-strasbourg-keh1-bouygues/>

Document 3 Capture d'écran de la page d'accueil du site du projet de l'extension de la ligne 3 de tram entre Bâle et Saint-Louis, consulté le 26 février 2016
 Disponible à l'adresse : <http://www.tram3.info/index.php?id=24&L=2>

Document 1

ATLAS DE LA COOPÉRATION TRANSFRONTALIÈRE

Le fait géographique transfrontalier ①

Les flux

Taux d'actifs transfrontaliers par zone d'emploi frontalière française

Document 2

La Communauté urbaine de Strasbourg et la ville de Kehl en Allemagne ont choisi le projet de Bouygues associé à l'architecte Marc Barani pour la construction d'un nouveau pont réservé aux tramways, vélos et piétons au-dessus du Rhin. Une belle initiative et une grande première en France, qui permettra à deux villes transfrontalières de se rejoindre via les modes de déplacement doux et ce dès la fin de l'année 2016.

Strasbourg en France c'est environ 270 000 habitants, alors que Kehl en Allemagne c'est environ 35 000 habitants. Les deux villes ont une relation historique intime, beaucoup d'habitants de Strasbourg se rendent quotidiennement à Kehl en voiture pour travailler ou faire des achats. Le tram servira donc à désengorger des quartiers mal desservis par les transports, en témoignant les bus surchargés entre les deux villes. Ce projet de grande envergure sera exclusivement dédié aux modes doux : tramway, piétons et cyclistes. Exit les voitures donc...

Il a été pensé dans le cadre de la ZAC (Zone d'aménagement concerté) des Deux Rives, un projet de 250 hectares de reconquête de friches portuaires le long du Rhin visant à rapprocher le quartier de Neudorf au centre historique. « Le plus grand projet urbain mené depuis la construction de la Neustadt entre 1871 et 1918 » selon la Communauté urbaine de Strasbourg.

Extrait du site de la Communauté urbaine de Strasbourg sur ce grand projet urbain

Le projet Deux-Rives global est constitué d'un ensemble de projets articulés autour des bassins et de la route du Rhin dont la réalisation totale s'échelonne jusqu'en 2030.

Pour assurer une cohérence à l'urbanisation du secteur Est des Deux Rives (150 hectares dont 50 hectares urbanisables), un schéma directeur de programmation et d'aménagement a été réalisé par le groupement « Reichen & Robert, architectes, Alfred Peter, paysagiste et associés pour le périmètre s'étendant du môle de la Citadelle à la gare de Kehl (Citadelle – Starlette-Port du Rhin-Coop-Kehl-site Rhin Napoléon).

La mise en œuvre s'échelonne en fonction de la libération des terrains en respectant une mixité sociale et de fonctions. Aussi, 45% sont proposés en logements – soit environ 400 000 m² représentant près de 5 000 logements, 40% se répartissent en activités, tertiaire, commerces, équipements et programmes alternatifs ; les 15% restant ne sont pas prédéterminés.

Le schéma directeur des Deux Rives a identifié sept bulles à urbaniser avec des préconisations dans un délai de 20 ans

Citadelle « vivre au bord de l'eau » (230 000 m²) : forte valeur ajoutée de l'eau omniprésente et des horizons dégagés. Prévoir une dominante de logements et d'activités liées au fluvial, port de plaisance.

Starlette « recto/verso » (176 000 m²) : un territoire mixte, un équilibre à trouver entre logements à privilégier sur la rive ouest et services complémentaires aux activités portuaires.

Coop « le port, spectacle vivant » (91 000 m²) : site à forte identité, marqué par son histoire et son bâti. Équilibre des fonctions à trouver entre programmes d'équipements culturels et d'activités au Nord créant un espace tampon avec les logements proposés en seconde phase dans la partie plus centrale.

Rhin Napoléon « l'industrie du spectacle » (56 000 m²) : un territoire isolé et déconnecté de la route du Rhin, mais présence d'activités culturelles « alternatives » à maintenir.

Quartier du Port du Rhin « la vie de quartier » (107 000 m²) : renforcement du quartier existant pour aboutir à une masse critique permettant une véritable mixité sociale et de fonctions privilégiant une dominante de logements.

Les Deux Rives « projet européen » (86 000 m² répartis pour moitié entre Strasbourg et Kehl) : le développement urbain à initier sur les secteurs des anciennes cours des douanes constitue une nouvelle opportunité pour engager une opération transfrontalière autour du Rhin, pouvant être appréhendée comme un espace de liaison des projets et non plus comme une frontière. Les deux rives du Rhin doivent être conçues comme un même projet urbain ambiteux et cohérent. C'est pourquoi un concours d'urbanisme a été organisé en collaboration avec la ville de Kehl en 2012. Ce concours a désigné comme lauréats les agences LIN et KLEYER-KOBLITZ- LETZEL-FREYGOEL lors du jury du 17 janvier 2013.

Kehl « le quartier de la gare » (73 000 m²) : la gare et le secteur des casernes constituent le terminus provisoire du tramway. Il s'agit d'intégrer ce secteur dans une programmation plus générale, tournée vers le centre ville de Kehl.

Ce nouveau pont à l'allure moderne, sera construit dans le cadre de l'extension de la ligne D, depuis l'arrêt Aristide-Briand jusqu'à la gare de Kehl d'abord, puis jusqu'à la mairie. Le projet retenu répond à plusieurs grands critères : la qualité architecturale, l'insertion visuelle dans l'environnement, la qualité technique de l'ouvrage et le prix.

Le coût de ce projet s'élève à près de 24 millions d'euros. Une somme financée équitablement par la Communauté Urbaine de Strasbourg (CUS) et la ville de Kehl.

Ce pont sera encadré par deux arches, chacune atteignant 20 mètres de hauteur et 130 mètres de portée. Selon le Président de la Communauté urbaine, entre tous les projets qui présentaient une arche, celui de Bouygues était l'offre la moins onéreuse.

Le chantier a démarré au mois de juin 2014 par la réalisation des piles. Une manœuvre très lourde et complexe qui s'étendra jusqu'en septembre 2015. Le chantier de la pile centrale qui se déroule dans l'eau au milieu du Rhin ne devrait pas perturber la circulation des bateaux.
 Le pont quant à lui est en train d'être monté dans un atelier en Belgique jusqu'en avril 2015. Il sera ensuite transporté par péniche en deux parties et en deux fois - en février et en mai 2015. L'assemblage se fera sur la berge allemande de février à août 2015. Le pont sera ensuite posé et finalisé jusqu'à fin novembre 2015. L'année 2016 sera consacrée à la réalisation des voies du tramway.

Fiche détaillée

Groupe d'entreprises

Bouygues TP Régions France (MANDATAIRE)
 Victor Buyck Steel Construction
 Lingenholtz SA
 Fruh IB Arcadis
 Marc Barani Architectes

Maitre d'ouvrage

Compagnie des transports strasbourgeois (CTS)

Les chiffres clés

Longueur du tablier : 275 m
 Hauteur des arcs : 20 m
 Pont dédié au tram, aux piétons et aux cyclistes
 Coût : 24,3 MEHT (valeur janvier 2010) par la CUS et la Ville de Kehl à parts égales
 Délai de réalisation : 18 mois

Crédits images © CTS / Bouygues TP / Marc Barani

Document 3

The screenshot shows the website for tram3, featuring a green tram in the background. The page layout includes a navigation bar with 'ACTUALITES | PROJET | QUESTIONS & REPONSES | MEDIAS | AGENDA' and a search bar. The main content area displays several articles:

- 24 Novembre 2015**: "Photogramme de la ligne de tram 3 vers Saint-Louis : Pose de la première pierre". It includes a photo of Stephan Bachmann, Director of RENAB Basel, and a quote: "Cela fait des années que nous attendons un meilleur raccordement aux transports en commun. Le prolongement de la ligne 3 du tram est un premier pas en avant pour les patients, leur famille et les employés." It also mentions a reportage on SRF Regionaljournal.
- Mot de bienvenue**: A section with photos of Dr. Hans-Peter Wessels, Jean-Marie Zoellé, Alain Gliny, and Roland Igersheim.
- Chers lecteurs**: A message stating that tram lines connect not only cities but also people, homes, and workplaces, and that the tram 3 will create contacts and serve the region.
- Tram 3 - soyons plus proches**: A section explaining that the tram line 3 will serve 500 meters of the border between France and Switzerland, providing an additional impetus to the region's development.

On the right side, there is a sidebar with 'Rechercher', 'ARCHIVE & DOWNLOADS', and 'Personnes de contact'.