



Concours : Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel (CAPLP) Interne et concours d'accès à l'échelle de rémunération des professeurs de lycée professionnel (CAER-CAPLP)

Section : Lettres Histoire et Géographie

Session 2018

Rapport de jury présenté par

Anne VIBERT, Inspecteur général de l'Éducation nationale,
Présidente du jury,

Et

Jérôme GRONDEUX, Inspecteur général de l'Éducation nationale,
Vice-Président.

A. PRÉSENTATION DU CONOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Présidente

Mme Anne VIBERT – IGEN Lettres

Vice-président

M. Jérôme GRONDEUX - IGEN Histoire-Géographie

Secrétaires générales

Mme Catherine LAMBOLEY – IEN Lettres-Histoire-Géographie

Mme Nathalie TOPALIAN - IEN Lettres-Histoire-Géographie

Membres du jury

BITOUZET Sophie – BRUNEL Nicolas - CHERARA Fatiha – COURONNET Michael –
DICHARRY Agnès - DUBUS Emmanuel – DUFLOS Jean-Pascal – FALQUET Jean-
Christian - FIRA Isabelle – GUELFF Christophe - HAINFRAY Laurence – JAUZE Joël –
LATROCH Nora- LAURENT Marina - LEFEBVRE Sophie – MARCHAND Robin –
PAULFIETTE Michèle – QUERNEC CRESPEAU Claudine - QUET Alexandre - RIPOCHE
Lidwine – ROUSSEL François - SANFILLIPO REYNARD Jany - SCHNEIDER Roselyne –
VINEY Eric - VIRIEUX Patrice.

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

ADMISSIBILITÉ

Concours : CAPLP INTERNE LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de postes : 17

Nombre de candidats inscrits : 559

Nombre de candidats non éliminés : 199 Soit : 35,6 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 41 Soit : 20.6 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 5,74 /20

Moyenne des candidats admissibles : 10,35 /20

Barre d'admissibilité : 8.5 /20

Concours : ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPLP (PRIVE) LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de postes : 39

Nombre de candidats inscrits : 202

Nombre de candidats non éliminés : 112 Soit 55,45 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 82 Soit 73,21 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 7,10 /20

Moyenne des candidats admissibles : 8,45 /20

Barre d'admissibilité : 6 /20

ADMISSION

Concours : CAPLP INTERNE LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Rappel

Nombre de postes : 17

Nombre de candidats admissibles : 41

Nombre de candidats non éliminés : 32 Soit 78,05 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 12 Soit 37,50 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 8,42 /20

Moyenne des candidats admis : 11,29 /20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 7,45 /20

Moyenne des candidats admis : 11,67 /20

Barre d'admission : 8,67 /20

Concours : ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPLP (PRIVE) LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Rappel

Nombre de postes : 39

Nombre de candidats admissibles : 82

Nombre de candidats non éliminés : 70 Soit 85,37 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 31 Soit 44,29 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total général (total de l'admissibilité + total de l'admission)

Moyenne des candidats non éliminés : 8,22 /20

Moyenne des candidats admis : 10,45 /20

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admission

Moyenne des candidats non éliminés : 8,11 /20

Moyenne des candidats admis : 11,24 /20

Barre d'admission : 8,50 /20

Concours interne du CAPLP et CAER - CAPLP
Section lettres-histoire et géographie
Programme de la session 2018

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).

Attention : à compter de la session 2019, les textes de l'épreuve orale seront tirés d'un programme de six œuvres publié sur le site du ministère.

Histoire

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

Géographie

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

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

La définition de l'épreuve (texte officiel)

Section lettres-histoire et géographie

A. Epreuve d'admissibilité

Epreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle définie à l'annexe III (coefficient 3) portant au choix du candidat au moment de l'inscription soit sur le français, soit sur l'histoire ou la géographie.

Annexe III

Le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle comporte deux parties.

Dans une première partie (deux pages dactylographiées maximum), le candidat décrit les responsabilités qui lui ont été confiées durant les différentes étapes de son parcours professionnel, dans le domaine de l'enseignement, en formation initiale (collège, lycée, apprentissage) ou, le cas échéant, en formation continue des adultes.

Dans une seconde partie (six pages dactylographiées maximum), le candidat développe plus particulièrement, à partir d'une analyse précise et parmi ses réalisations pédagogiques dans la discipline concernée par le concours, celle qui lui paraît la plus significative, relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages, les objectifs, les progressions ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter.

Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, au niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux, à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels, à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels. Peuvent également être abordées par le candidat les problématiques rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes.

Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 × 29,7 cm et être ainsi présentée :

— dimension des marges : droite et gauche : 2,5 cm à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,2 cm sans retrait en début de paragraphe.

À son dossier, le candidat joint, sur support papier, un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre de pages raisonnables, qui ne sauraient excéder dix pages pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur.

L'authenticité des éléments dont il est fait état dans la seconde partie du dossier doit être attestée par le chef d'établissement auprès duquel le candidat exerce ou a exercé les fonctions décrites.

Les critères d'appréciation du jury porteront sur :

- la pertinence du choix de l'activité décrite,
- la maîtrise des enjeux scientifiques et techniques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite,
- la structuration du propos,
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée,
- la justification argumentée des choix pédagogiques opérés,
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

L'étude des dossiers des candidats

Le jury constate toujours des imperfections dans la forme et renvoie les candidats au règlement ci-dessus cité.

Le jury conseille de privilégier un style simple, clair, authentique, direct et professionnel, sans effusion ni formules ampoulées, lyriques (« *un livre, un stylo, un enfant, et un enseignant peuvent changer le monde (Malala)* ») ou confession autobiographique (« *adolescente, j'entendais souvent : « tu dois viser la lune, car même si tu échoues, tu atterriras dans les étoiles »* ». *Aucun des deux ne m'intéressait. C'est le chemin pour y arriver qui m'intriguait* »). L'usage du passé simple pour rendre compte de son parcours professionnel n'est pas du meilleur effet.

La maîtrise de la langue écrite sur le plan orthographique et syntaxique, la fluidité de l'expression, sa clarté en même temps qu'une structuration rigoureuse du propos sont attendues comme des compétences impératives de la part de candidats postulant à des fonctions d'enseignement qui plus est en lettres-histoire-géographie-EMC.

Il est demandé également aux candidats d'éviter une mise en page trop compacte qui rend la lecture du dossier laborieuse et pénible pour les correcteurs et, *a contrario*, un écrit exagérément aéré qui multiplie les paragraphes et les sauts de ligne.

Enfin l'exercice vise à mettre en valeur son travail et ses compétences mais il ne dispense pas pour autant d'adopter une posture modeste.

La première partie du RAEP : le parcours professionnel

Les meilleures présentations sont celles qui dépassent le simple récit d'un parcours abordé de manière chronologique et s'attachent à structurer leur parcours. La majorité des candidats énumèrent leurs différentes missions (du poste d'AED à celui de professeur) sous une forme descriptive proche du *curriculum vitae*, sans réfléchir aux compétences professionnelles acquises. Des fonctions comme celles d'intervenant en accompagnement personnalisé ou comme professeur principal sont parfois survalorisées ou surinterprétées.

La formation initiale n'est pas toujours clairement indiquée (exemple : « diplômé d'histoire, filière générale littéraire »), ce qui génère à la lecture un premier sentiment de flou ou d'imprécision.

Les candidats à la formation atypique ou variée n'expliquent pas en quoi leur expérience peut être mise au service du concours présenté. Certains semblent même ignorer quel concours ils présentent, donnant l'impression d'avoir déposé le même rapport à différents concours internes sans se soucier de l'orienter en fonction des disciplines ou de la voie d'enseignement. De manière générale, peu de candidats mentionnent explicitement ce qui

motive leur choix de présenter le CAPLP lettres-histoire, alors même qu'ils ne font état d'aucune expérience en lycée professionnel.

Les présentations les plus maladroites ont juxtaposé les acronymes (IEN, DDFPT, ...), faux prétexte à une pseudo-connaissance du système ou perçoivent l'enseignement en Lycée professionnel comme une mission humanitaire d'aide aux élèves les plus en difficulté, notamment aux élèves en situation de handicap, non comme l'exercice d'un métier qui consiste d'abord à enseigner des disciplines (lettres, histoire-géographie) qui figurent pourtant dans l'intitulé du concours.

On attend du candidat qu'il ne réduise pas le lycée professionnel à l'accueil des publics à besoins éducatifs particuliers ; même si les expériences en ULIS, en SEGPA, en tant qu'AESH par exemple, sont intéressantes et enrichissantes, elles ne peuvent servir de substitut à la réflexion sur l'enseignement dans les classes ordinaires dans la voie professionnelle, classes qui doivent par ailleurs aussi bénéficier de réflexions sur la différenciation pédagogique et sur la construction de compétences disciplinaires dans un contexte de forte hétérogénéité.

Il s'agit moins de faire un inventaire de ses expériences ou d'illustrer le référentiel de compétences que de sélectionner, classer et mettre en exergue les expériences les plus significatives au regard des compétences professionnelles attendues : il convient de dire comment les expériences retenues ont contribué à construire ces compétences et de montrer la projection dont on est capable dans la voie professionnelle en prenant en compte ses spécificités, notamment la bivalence lettres-histoire.

Le jury a apprécié :

- Le candidat qui ne fait pas preuve d'angélisme, qui est lucide sur l'intérêt que portent la majorité des lycéens professionnels aux disciplines générales mais qui s'efforce de rendre le français et l'histoire géographie attractifs.
- Le candidat qui n'accumule pas les déclarations d'intention, s'affranchit des lieux communs (« Il me semble indispensable que l'enseignant remette en question son enseignement, qu'il échange avec ses collègues, se forme pour actualiser ses connaissances et propose à ses élèves les pratiques pédagogiques les plus adaptées »), et garde les pieds sur terre.
- Le candidat qui fait l'effort de rendre compte de son expérience de manière fluide, de rédiger jusqu'au bout en proposant des transitions, en s'appliquant à articuler les différentes parties de son discours alors que d'autres choisissent une solution de facilité en divisant le texte en chapitres et/ou proposent une aide à la lecture contreproductive avec une mise en gras de mots-clés.
- Le candidat qui justifie son choix de se présenter au concours du CAPLP, quel que soit le type d'établissement où il a exercé.
- Le candidat qui met en relief des moments de son parcours de manière cohérente (parfois, on ne comprend pas l'intérêt de faire un arrêt sur image ou un zoom sur un élève ou sur un dispositif).

La seconde partie du RAEP : la réalisation pédagogique

Pertinence du choix de l'activité décrite

Des expériences de projets, rencontres, sorties peuvent être présentées à la condition que soit bien décrite la façon dont la conduite de ces projets s'ancre dans les enseignements, prend appui sur les programmes et construit les compétences disciplinaires attendues, en plus de compétences transversales. Les projets, les rencontres ou les sorties ne se déroulent pas à côté des programmes, mais ils s'inscrivent en leur cœur et contribuent à leur mise en œuvre. La part de l'étayage enseignant doit donc être explicitée, en mettant

autant l'accent sur les processus que sur les résultats : par exemple, dans un travail d'élaboration de maquettes de villes durables en géographie, quelle est la nature précise de l'encadrement de l'enseignant qui a permis la réalisation de ces maquettes ? À quels réajustements pédagogiques a-t-il procédé au cours du projet ? En quoi la réalisation de ces maquettes construit-elle une approche géographique de la notion de développement durable ? Les compétences construites par les élèves doivent également être explicites et explicitées : dans la préparation d'une rencontre avec un ancien joueur de football célèbre, quelles finalités – au-delà de la rencontre – sont visées ? Quels apprentissages précis sont construits sur le plan de l'oral ? Sur le plan de l'écrit ? Dans quels objets ou sujets d'étude s'insèrent-ils ? Comment sont-ils réinvestis à l'écrit ? à l'oral ? Les deux questions centrales restent celles-ci : qu'ont appris les élèves ? qu'ont-ils appris à faire ?

Certains candidats proposent une séquence, d'autres une séance. Ces choix, l'un et l'autre légitimes, permettent néanmoins de constater que, dans le deuxième cas, la proposition, moins généraliste, a peut-être davantage le souci de l'analyse. Les séquences présentées sont souvent trop longues ou comportent trop de documents ; la construction didactique des séquences est négligée au profit d'un compte rendu saturé de détails et non réflexif de la mise en œuvre pédagogique. Certaines témoignent d'une méconnaissance des programmes.

Analyse de la situation présentée

La présentation commentée d'une proposition pédagogique ne vaut pas analyse. Les bons dossiers se distinguent par la qualité réflexive du candidat, sa capacité à analyser ses pratiques en termes de réception, de progression, d'apprentissages visés, de réelle prise en compte des élèves dans la construction de ces apprentissages.

L'analyse réflexive n'est pas un exercice de contrition ; elle ne peut se limiter non plus à des notes fragmentaires et impressives disséminées au fil de l'eau : elle doit montrer une réelle capacité à mesurer l'écart entre le projet initial et le projet réalisé, à réajuster les actes posés, à évaluer les compétences acquises par les élèves et ce qui reste à construire avec et pour eux. C'est donc un exercice qui s'inscrit pleinement dans la professionnalité d'un enseignant qui aura constamment à réinterroger ses gestes et réévaluer ses choix dans le but de les rendre plus efficaces. La dimension réflexive de l'analyse est donc tout à fait fondamentale car c'est elle qui augure de la capacité du candidat à devenir un professionnel apte à faire face à un métier aux conditions d'exercice en constante évolution.

Maîtrise des enjeux scientifiques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite

Quelques dossiers mentionnent de manière pertinente des lectures didactiques, des conseils donnés lors d'inspections ou de visites-conseils mis à profit par l'enseignant pour la construction de son enseignement et l'approche réflexive de ses pratiques. Chez d'autres, en revanche, l'utilisation d'une terminologie didactique ou scientifique masque mal des approximations et l'absence de véritable analyse didactique et pédagogique. Le vocabulaire spécifique ou technique (pédagogie du choix, démarche inductive, carte heuristique, évaluations formative et sommative, lecture analytique), lorsqu'il est employé, doit l'être à bon escient : pratiques ou mises en œuvre ne correspondent pas toujours à ce qui est annoncé ou désigné par ce vocabulaire pédagogique.

On remarque une confusion fréquente entre les questions qui délimitent les objets d'étude de bac professionnel et les problématiques de séquence. Parfois, les séquences sont présentées sans fil directeur ; parfois il n'y a pas de lien entre l'accroche et la problématique (l'accroche ne permet pas de poser la problématique) ou encore la problématique, ou la question de départ, est perdue de vue : les séances se succèdent sans fil directeur.

En histoire-géographie :

- La plupart des dossiers qui présentent une séquence en histoire et en géographie ne proposent pas de présentation scientifique du sujet étudié. À condition que celle-ci ne

soit pas démesurée et qu'elle ne se substitue pas à l'analyse de la séquence, une introduction scientifique est la bienvenue.

- Quelques candidats ont essayé de proposer des apports scientifiques mais qui se sont transformés en énumération ou n'ont pas fait l'objet de transposition didactique.
- Certains candidats se préoccupent davantage de la psychologie des adolescents (la verbalisation des émotions) que du respect des programmes : certains ne s'attachent qu'au titre et bâtissent une séquence qui s'affranchit des orientations du programme (par exemple en histoire, dans une séquence sur les Etats-Unis et le monde qui devrait faire réfléchir sur l'engagement américain au XX^e siècle, un candidat construit son cours autour de la problématique suivante : « Comment un pays constitué de colonies européennes est-il devenu une puissance mondiale ? »).
- L'activité décrite ne correspond pas toujours à ce qui doit être travaillé dans les enseignements (une séquence d'histoire sur Guerres et conflits en Europe au XX^e siècle dont l'activité élèves est limitée à la production de fiches descriptives d'objets).
- Le cours de géographie peut être détourné vers un débat citoyen, voire militant (pour ou contre la LGV ?).
- Plus rarement mais on l'a vu, la problématique sur laquelle s'appuie le candidat pour bâtir son cours relève d'une réflexion globale sur la discipline (« Sur quels éléments se basent les historiens pour raconter l'histoire ? ») et non pas d'une prise en compte des programmes.
- Les dossiers valorisés ont été ceux qui proposaient une structure de séquence cohérente même si la place et le traitement des situations a majoritairement posé des difficultés.
- L'utilisation du numérique (autre que celle de l'utilisation du vidéoprojecteur) est rarissime.
- La réflexion autour du statut du document est majoritairement inexistante. L'approche du document se limite à sa nature, simplement mentionnée, ou à une fonction illustrative.
- Les deux propositions d'EMC, présentées dans le paragraphe « observations », révèlent une approche extrêmement lacunaire qui ne répond pas aux compétences et connaissances du programme.

En français :

- Les séquences de français ne témoignent pas suffisamment d'une prise en compte des enjeux littéraires du programme tant dans le choix des corpus que dans l'approche des textes. Elles sont presque exclusivement fondées sur des groupements de texte et ignorent les parcours de lecture. L'étude de la langue est également absente ou la séance proposée est « hors sol », sans lien avec les autres séances.
- Des séquences ne respectent pas l'esprit qui a présidé à la construction sur les objets d'étude et sont construites pour acquérir des connaissances sur le champ littéraire (mouvement ou genre).
- Les séquences pédagogiques sont souvent des copies de manuels ou d'Internet, reprises sans distance ni appropriation personnelle.
- Certaines proposent des pratiques désuètes (texte à trous, cours dicté), réductrices (recherche du schéma narratif) ou non adaptées au niveau des élèves (utilisation d'une fiche 6^e SEGPA pour aider des élèves de 1^{re} bac professionnel à réaliser leur conte).
- Peu de candidats mobilisent leurs connaissances et leur expérience pour proposer une séquence authentique et originale. Ces séquences, qui témoignent d'une réflexion personnelle, sont valorisées même si elles ne sont pas toujours abouties.

Rappel éthique : la réalisation pédagogique doit être personnelle. Un professeur peut bien sûr s'inspirer de séquences proposées par un manuel ou trouvées sur Internet, mais il est attendu qu'il les adapte à la classe qu'il a en charge et à son propre projet pédagogique et

ne se contente pas de copiés-collés de séquences reprises telles quelles. Plus grave : lorsque c'est la description de la réalisation même qui est copiée sur Internet, on est dans le cadre du plagiat, ce qui d'un point de vue éthique est inacceptable pour un candidat qui prétend devenir enseignant, et est éliminatoire.

Annexes

Il peut être judicieux de réfléchir à la façon dont les annexes peuvent contribuer à enrichir le dossier de *candidature* dans le cadre discriminant d'un *concours* qui vise un *recrutement*. Si les annexes sont présentes dans la quasi-totalité des dossiers, trop peu sont mises au regard de l'analyse de la pratique pédagogique. Elles sont par ailleurs peu mentionnées dans le propos précédent et ne semblent être justifiées que par leur caractère formel obligatoire. Ainsi, il importe de sélectionner des documents pour ce qu'ils donnent à voir des compétences professionnelles acquises par le candidat ou des apprentissages construits par les élèves : des productions d'élèves, annotées par l'enseignant, des travaux de remédiation, des fiches construites par l'enseignant pourront s'avérer pertinents pour éclairer le jury sur la pertinence des choix pédagogiques effectués. Faut-il rappeler à cet égard que la reproduction de textes du *BO*, de pages de manuels, d'extraits de fichiers, ou la simple adjonction des textes utilisés en classe est un choix tout à fait stérile ?

ÉPREUVES D'ADMISSION

VALENCE LETTRES

Rapport présenté par Jany Sanfillipo Reynard, PLP Lettres-Histoire-Géographie et Nicolas Brunel, PLP Lettres-Histoire- Géographie.

Épreuve d'explication de texte et d'exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française

Rappelons les modalités de l'épreuve : le candidat choisit un des deux textes littéraires qui lui sont proposés. D'environ une trentaine de lignes, le texte est présenté dans le livre dont il est extrait. Un paratexte permet de situer le passage dans l'œuvre quand il s'agit d'un roman ou d'une pièce de théâtre. Le temps de préparation est de deux heures et celui de l'épreuve orale d'une heure. L'exposé, qui dure trente minutes, est structuré en trois temps : l'explication de texte assortie d'une question de grammaire et la présentation d'une exploitation pédagogique dudit texte. L'intervention du candidat est suivie d'un entretien qui ne dépasse pas trente minutes et permet de revenir sur les trois temps de l'exposé.

1. L'explication de texte

Cette année, la liste des auteurs et des œuvres soumis aux candidats était la suivante :

- *Anthologie de la poésie française du XXème siècle*, tomes 1 et 2
- Baudelaire, *Les Fleurs du mal*
- Colette, *La Maison de Claudine*
- *L'Encyclopédie*, tomes 1 et 2
- Lagarce, *Juste la fin du monde*
- Marivaux, *La double inconstance*
- Molière, *L'école des Femmes*
- Musset, *Lorenzaccio*
- Rabelais, *Gargantua*
- Ronsard, *Les Amours*
- Madame de Sévigné, *Les Lettres*
- Zola, *L'Assommoir*

Le choix offert aux candidats est celui de textes de périodes, de mouvements ou de genres littéraires différents. Les œuvres s'inscrivent dans les programmes de lettres du lycée professionnel, aussi bien dans le cadre des objets d'études du cycle du baccalauréat professionnel que dans celui des finalités du certificat d'aptitude professionnel. Aussi la lecture d'œuvres considérées comme classiques et de celles d'auteurs contemporains qui font référence constitue-t-elle une des premières préconisations pour se préparer à cette épreuve. De plus, dans sa pratique en classe, confronter les jeunes lecteurs à ces textes ne peut qu'aider le candidat à développer une authentique réflexion didactique et pédagogique sur la lecture littéraire.

Les commentaires et les exemples qui suivent, sont fondés sur les observations des membres du jury. Ce rapport se situe dans la continuité de ceux des sessions précédentes, auxquels nous renvoyons pour tous les conseils dont ils sont porteurs.

1. 1. L'introduction

L'explication de texte peut prendre la forme d'une analyse linéaire du passage ou bien d'un commentaire composé. Dès l'introduction, le candidat précise l'approche retenue qui doit conduire, quoi qu'il en soit, à une analyse approfondie du texte ainsi qu'à une interprétation littéraire. Si nous constatons de façon positive que les candidats sont plus concis et s'égarer moins dans la présentation de l'auteur et du contexte historique de l'œuvre, nous recommandons aux candidats de veiller à ne pas se précipiter sur la préface ou les articles des dictionnaires à leur disposition. En effet, les citations de ces sources créent souvent un décalage préjudiciable quand la suite de l'exposé est maladroite. En outre, ces éléments, qui peuvent s'avérer pertinents, sont rarement exploités au cours de l'explication. Par exemple, dans son introduction, un candidat passe un moment à associer Zola et le naturalisme. Or, ces connaissances ne sont pas réinvesties lors de l'explication. Elles auraient pourtant permis d'entrer plus finement dans l'étude du texte et de montrer, par exemple, que le personnage de Gervaise était décrit physiquement et socialement à partir d'un travail minutieux de Zola.

Ainsi l'introduction suppose la présentation d'enjeux littéraires avec l'annonce d'un plan. Ces jalons donnent une tout autre dimension à l'analyse et témoignent de la part du candidat d'une réelle réflexion et d'une solide construction intellectuelle. Il ne s'agit pas de transformer le texte en document prétexte permettant de traiter une problématique historique ou sociale comme ce fut trop souvent le cas par exemple pour cette candidate qui, sur un extrait de l'Encyclopédie, *De l'utilité de l'Histoire*, se demande : « En quoi l'Histoire est-elle importante ? ».

Un questionnement littéraire doit constituer un véritable projet de lecture qui se dégage de la spécificité du texte, et non proposer des lieux communs plaqués sur le texte. Dans le poème de René Char « Tu as bien fait de partir, Arthur Rimbaud », une candidate choisit de montrer « en quoi René Char, dans son éloge d'Arthur Rimbaud, propose une leçon de construction de soi ». Elle a eu soin de relier le poème au titre du recueil, *Fureur et mystère*, et de procéder à une contextualisation pertinente. Une autre candidate, sur l'incipit de « Ma sœur aux longs cheveux » de *La Maison de Claudine*, de Colette, se demande « comment l'évocation de l'enfance trouve des résonances chez la narratrice adulte à travers la description de la chevelure et plus largement dans son rapport au corps et à la sensualité ». Enfin, un questionnement littéraire simple peut aussi être très convaincant. Dans *Lorenzaccio* d'Alfred de Musset, Acte I scène 6, passage centré sur Lorenzo, figure du héros romantique, le candidat a proposé la problématique suivante : « en quoi la description de Lorenzo est-elle caractéristique du personnage romantique ? ».

1.2 La lecture de l'extrait

La lecture oralisée de l'extrait est attendue par le jury qui découvre le texte choisi. Elle révèle la bonne ou la mauvaise compréhension du texte. En effet, cette lecture expressive permet de percevoir si le candidat a cerné certains enjeux du passage et s'il est en mesure d'en rendre les qualités littéraires. C'est un moment que les candidats appréhendent sans doute par peur de trébucher sur un mot. Rappelons cependant que cette pratique s'inscrit dans les compétences professionnelles attendues des professeurs, et que l'oralisation du texte, comme manière de le faire entendre et comprendre, constitue un moment décisif pour l'appréhension de la littérature par les élèves. Par conséquent, lorsque les erreurs de prononciation s'accumulent ou que la voix demeure atone ou hésitante, le jury ne peut que pénaliser ces prestations.

1.3 L'étude du texte

Le jury a relevé que certains candidats annoncent s'engager dans un « commentaire scientifique » de l'extrait. La bivalence exige de distinguer l'approche historique et l'approche littéraire qui n'ont pas les mêmes finalités. La lecture littéraire nécessite rigueur et méthode, mais elle fait aussi appel à la sensibilité, la subjectivité et à la capacité d'interprétation.

Le candidat doit s'assurer du sens littéral du texte pour éviter d'en occulter des aspects fondamentaux. Ainsi, à propos d'un extrait de *La Maison de Claudine* de Colette, une candidate évoque un simple souvenir de l'enfance de l'auteure lorsqu'elle avait l'âge qu'a sa propre fille et ne perçoit pas la nostalgie et l'insouciance qui caractérisent pourtant l'extrait. Certains enjeux essentiels du texte sont ainsi souvent négligés parce que le sens premier n'a pas été suffisamment réfléchi. Il faut aussi éviter de plaquer artificiellement sur les textes des schémas ou des grilles d'analyse fondés sur des connaissances parfois simplistes concernant les mouvements littéraires, ou extraits d'un paratexte lu à la hâte et mal compris. Cela entraîne des contresens, ou aboutit à un plan qui « force » le texte à entrer dans un moule.

Le candidat est libre de choisir entre la lecture linéaire et le commentaire composé. Ce choix, qui ne répond à aucune attente de la part du jury, doit être réfléchi. Il convient tout d'abord de s'y tenir. Les lectures linéaires peuvent révéler des lacunes et un manque de compréhension du texte. Elles débutent souvent par des relevés de réseaux lexicaux ou de certains procédés d'écriture. Puis, la lecture devient flottante et globalisante. Pour mener une lecture linéaire, il convient, au fur et à mesure qu'on accumule les observations, de faire émerger les mouvements, les scansions du texte ainsi qu'une ligne directrice qui va servir à réunir l'ensemble des éléments de commentaire formulés au fil du texte. Afin d'éviter les remarques parcellaires ou répétitives, il est bon d'associer des faits de langue et le sens qu'ils induisent, voire de mentionner des sens analogues situés en amont ou en aval : épuiser un champ lexical, mettre en relation des images, commenter les changements de temps verbaux.

Le choix de l'étude composée révèle généralement l'aisance du candidat, capable de regrouper et de hiérarchiser des faits de langue autour de deux ou trois axes de lecture annoncés en introduction. Encore faut-il que ce plan ne soit pas oublié pour laisser place ensuite à une lecture qui ne fait que traverser le texte. L'approche composée doit donc être pensée comme une démonstration autour de deux ou trois aspects essentiels, et qui s'appuie sur des justifications précises, tout en évitant le catalogue d'exemples.

Sur le poème de René Char, « Tu as bien fait de partir, Arthur Rimbaud », une candidate propose, dans un premier axe, de s'intéresser aux moyens par lesquels l'auteur, s'adressant à Rimbaud, établit un lien privilégié avec le poète, manifestant ainsi une sorte de reconnaissance posthume. Elle examine ensuite les valeurs rimbaldiennes qui sous-tendent le texte, pour aboutir au « bonheur » qui clôt le poème. Elle identifie la structure cyclique, symbolique du texte. Puis, dans une seconde partie, elle montre comment le fait de s'affranchir de ce qui le retient permet à l'homme de tendre vers une construction de soi. Elle aboutit en conclusion, après un bilan éclairé sur la quête poétique et la quête de soi, à la nécessité de rupture exprimée à travers un poème qui se place dans la continuité d'un héritage, à une ouverture sur le « Bateau ivre ». Chaque étape de l'analyse est fondée sur une attention au détail du texte et sur l'identification des procédés auxquels a recours René Char pour produire les effets observés.

Si la paraphrase, qui se contente de reformuler au lieu d'expliquer, est ponctuellement nécessaire en introduction pour situer le passage ou dans le développement pour contextualiser un point précis étudié, elle devient réhivitoire lorsqu'elle se déploie pour obtenir un discours sur le texte qui ne fait qu'en délayer le contenu. Par ailleurs, les analyses qui se fondent uniquement sur des citations commentées ne sont pas non plus satisfaisantes. Enfin le simple relevé de procédés ne peut suffire. Pour éviter ces trois écueils fréquents, le candidat doit rechercher et analyser des faits d'écriture dont il est possible de dégager un effet qui éclaire le sens et autorise une interprétation personnelle. En ce qui concerne ces faits d'écriture, le jury apprécie que l'analyse ne se fonde pas uniquement sur des relevés lexicaux mais qu'elle mobilise d'autres éléments tels que ceux liés à l'énonciation, la grammaire, la syntaxe, la musicalité, la stylistique et les tonalités. Il convient donc que les candidats connaissent et utilisent toutes les notions de l'analyse littéraire qu'ils sont censés maîtriser.

Une autre faiblesse, déjà rencontrée l'an dernier, concerne l'explication des textes d'opinion pour lesquels l'analyse de l'argumentation est souvent superficielle, voire négligée. Certains candidats se révèlent dans l'incapacité de repérer un enchaînement d'arguments ou de nommer précisément les formes de l'argumentation : un manifeste, un réquisitoire, un plaidoyer. Par exemple, pour l'article *Peuple*, dans *L'Encyclopédie*, l'analyse de l'argumentation est le plus souvent négligée par le candidat. La construction du raisonnement est à peine ébauchée. Un vague commentaire du lexique mélioratif et péjoratif est effectué sans définir la visée de l'auteur ou la forme du discours.

Un autre point faible concerne les explications des extraits d'œuvres théâtrales. En effet, l'étude d'un texte théâtral ne se limite pas aux caractéristiques génériques et appelle une analyse dramaturgique. Or, cette particularité est rarement exploitée au cours de l'explication. Il est nécessaire de rappeler que le texte théâtral est d'abord destiné à être représenté dans le cadre d'un spectacle vivant. L'analyse doit donc porter également sur la dimension spectaculaire et scénique de l'action qui se joue devant le public, tout en veillant à tenir compte des conventions d'écriture et des conditions matérielles de jeu de l'époque qui a vu naître l'œuvre.

2. La question de grammaire

L'épreuve inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française, comportant une question d'identification d'une forme ou d'une fonction grammaticale. À l'issue de cette session, le jury souhaite apporter quelques précisions au sujet de l'interrogation relative à la maîtrise de la langue et souligner toute son importance. Ce rapport doit en effet aider les futurs candidats à préparer au mieux l'épreuve, à en découvrir les attentes et les points de vigilance. Les situations relatées, ainsi que les exemples rapportés, démontrent que les difficultés rencontrées, comme celles supposées, ne sont pas des obstacles majeurs. En effet, le rappel des connaissances de base permet aux candidats impliqués d'assurer leur propos, d'entrer dans une véritable étude littéraire, de répondre aux attentes du concours.

2.1. La gestion de l'épreuve

Le moment retenu pour aborder cette étude est souvent révélateur. Rares sont les candidats qui l'intègrent judicieusement à leur exposé et offrent ainsi une prestation de qualité. Fort de ce constat, le jury insiste pour que cette question soit considérée dans le choix du texte proposé lors du tirage du sujet, et pour que les candidats surmontent les a

priori dus au genre, à l'époque ou à d'autres considérations. L'intérêt véritable pour le texte doit apparaître dès la lecture, avec le projet de mettre en lumière les choix linguistiques d'un auteur, de les identifier clairement et de les défendre. Une analyse grammaticale inadaptée, mal maîtrisée voire totalement ignorée, est inévitablement préjudiciable à l'évaluation finale.

2.2. Conseils pour la préparation

Il apparaît important de rappeler que l'épreuve s'articule autour de quatre grands types de sujets :

- L'analyse syntaxique d'un passage
- L'étude d'une forme ou d'une fonction (adjectifs, pronoms, compléments...)
- Les temps et /ou modes verbaux
- Le lexique (au moins trois ou quatre éléments)

Ce sont ces entrées fondamentales qu'il faut avoir travaillé ou retravaillé en préparant le concours, en rafraîchissant des connaissances, et tout simplement en prenant appui sur ce qui doit être régulièrement pratiqué dans l'exercice ordinaire du métier de professeur. La majorité des candidats connaît la partie du programme d'enseignement dévolue aux objets d'étude mais peu se réfèrent aux recommandations du document ressource pour le lycée professionnel de mai 2009 disponible sur Eduscol : *Etudier la langue*¹. Si l'enseignement du lexique est parfois évoqué, les trois axes prioritaires de l'enseignement de la grammaire en baccalauréat professionnel ou en CAP ainsi que la progression des apprentissages semblent totalement ignorés.

L'enseignement de la grammaire en lycée professionnel s'articule autour de trois axes d'étude :

- La construction de la phrase.
 - Les déterminants
 - Les procédés de caractérisation
- La formation du texte.
 - Les mots de reprise
 - Les connecteurs (temporels, spatiaux et logiques)
 - Les stratégies argumentatives (l'analogie, l'opposition, la concession, la cause, la conséquence)
- L'insertion dans la situation d'énonciation.
 - Le « je » de l'auteur, du narrateur
 - Le « on » qui renvoie à l'énonciation ou qui généralise
 - La distinction dans un passage du récit et d'un commentaire
 - L'alternance des points de vue
 - La modalisation

Cette partie de l'épreuve doit rappeler à des candidats, souvent en postes, des enjeux didactiques majeurs. L'enseignement de la grammaire en lycée s'inscrit dans le continuum scolaire de l'élève. Le professeur fait observer la structure du texte, sa cohérence à partir de divers indices (ponctuation, connecteurs spatiaux temporels, les divers substituts, les valeurs des temps verbaux...). La langue est organisée, l'ordre des mots oriente le sens. Le

¹

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/04/8/RessourcesBacPro_EtudierLangue_109048.pdf

professeur enseigne les savoirs grammaticaux pour une meilleure pratique de la lecture comme de l'écriture. Il sollicite une mobilisation pertinente des connaissances dans un contexte non programmé à l'avance, et développe de la sorte la capacité de transfert.

2.3. Les constats : écueils et réussites

Le jury valide les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques des candidats. Il s'assure de leur capacité à les analyser en situation dans un texte, en vue d'en construire le sens avec les élèves et de les inviter à réfléchir sur la langue. L'analyse grammaticale met en lumière certaines difficultés d'identification des éléments de syntaxe ou relatives aux temps verbaux. Les interprétations qui en découlent sont encore plus rares. Sur cette question, certaines confusions sont inacceptables. Certains candidats n'arrivent pas à repérer un présent de vérité générale. Parmi les erreurs récurrentes, le jury a relevé un manque de rigueur et de précision notamment dans le vocabulaire utilisé, comme lorsqu'une candidate n'est pas capable d'expliquer la focalisation. Un candidat, dans un extrait de *La Double inconstance*, Acte I scène VIII, de Marivaux devait étudier les temps verbaux. Il a éprouvé les pires difficultés à les identifier et a confondu l'imparfait et le plus-que-parfait, le futur et le conditionnel. D'autres candidats confondent les noms communs avec des adjectifs. Sur le lexique, les candidats s'en tiennent à l'étymologie trouvée dans le dictionnaire. Or, il convient d'étudier la formation de chacun des mots. Par exemple, dans l'analyse lexicale de « impossible, désagréable, invraisemblable », il aurait fallu travailler la formation des mots à partir du radical et du préfixe. Par ailleurs, ces mots peuvent souvent être mis en réseau. Après l'étude de la morphologie, il est aussi possible de commenter les connotations. Enfin, des candidats ne sont pas parvenus à comprendre ce qui leur était demandé, par exemple dans l'énoncé suivant « Analyse syntaxique de la phrase... », parfaitement canonique en grammaire, à partir d'un extrait de *l'Encyclopédie* sur l'article *De l'utilité de l'Histoire*. Les connaissances linguistiques et grammaticales les plus élémentaires sont donc à revivifier. *A contrario*, le jury apprécie : une réponse structurée, la définition du terme grammatical, l'explication de son utilité, de son usage, la pertinence, l'analyse du relevé et son sens particulier dans le texte.

2.4. De la grammaire au sens

Durant l'oral, l'étude littéraire doit apparaître comme un ensemble cohérent : le candidat envisage la pertinence de la question de grammaire au regard du sens global du texte, sans se limiter à une étude purement savante de la langue. Ce passage obligé, que beaucoup de candidats redoutent, est en réalité une aide à la lecture qui permet de considérer l'extrait interrogé du point de vue de la langue et d'en préciser l'étude stylistique.

L'évaluation est globale, elle ne dissocie pas l'explication de texte de la réponse à la question de grammaire. Les candidats qui ont réussi l'épreuve n'ont pas nécessairement utilisé un grand nombre de termes spécialisés mais ont usé à bon escient des notions élémentaires. Les points de grammaire analysés ont pu être reliés à un effet de sens pertinent.

En conclusion, la partie grammaticale de l'épreuve n'est pas un mauvais moment à passer, voire à oublier en espérant que le jury n'y revienne pas trop lors de l'entretien. Elle fait appel aux connaissances de base dont a nécessairement besoin le professeur de français et est systématiquement articulée aux programmes et aux réalités de la classe. Il s'agit donc de la préparer, en tirant profit de cette partie grammaticale de l'épreuve pour revoir les connaissances scientifiques, ouvrir ou rouvrir sa compétence linguistique, et par là même mieux appréhender les textes dont les professeurs ont à faire apprécier la langue.

Exploitation pédagogique

Le texte littéraire qui vient d'être expliqué doit être le point de départ de la réflexion pédagogique. Dès le début de l'exposé, le candidat doit mentionner clairement le niveau et l'objet d'étude dans lesquels s'inscrit le texte étudié. Il va de soi que les interrogations associées aux objets d'étude en baccalauréat professionnel, les finalités et problématiques en CAP ne doivent pas être négligées. On peut noter qu'au cours de cette session 2018, les candidats ont eu tendance à inscrire le texte étudié de façon artificielle dans un objet d'étude uniquement en fonction des champs littéraires par exemple, l'article *Collège de L'Encyclopédie* dans l'objet d'étude *Les philosophes des Lumières et le combat contre l'injustice* alors que ce texte ne fait référence à aucune injustice. Un autre exemple : pour *La double inconstance* de Marivaux, des candidats retiennent l'objet d'étude consacré aux philosophes des Lumières et à leur combat contre l'injustice. Or *La parole en spectacle* en terminale semble plus adaptée pour l'exploitation pédagogique. D'autres candidats se sont interrogés, avec pertinence, sur deux propositions de séquences en bac professionnel et en CAP avant de développer l'une d'elles. Ainsi, pour le début de la scène 4 de *Juste la fin du monde* de Jean Luc Lagarce, le candidat a évoqué des liens possibles avec la finalité « Se construire » pour une classe de CAP, avant de présenter une exploitation pédagogique en rapport avec l'objet d'étude *Au XX^e siècle, l'homme et son rapport au monde, à travers la littérature et les autres arts* en terminale bac professionnel. Cette démarche démontre une certaine maîtrise des programmes par le candidat qui se montre apte à développer une réflexion didactique. Seule la connaissance des programmes permet une réflexion approfondie sur les objets d'études et leurs interrogations, sur les capacités, les attitudes et les connaissances (champs littéraires et linguistiques). Pour s'y préparer, il est vivement conseillé de lire les fiches ressources sur les programmes de français disponibles sur le site <http://eduscol.education.fr/cid50211/ressources-pour-la-voie-professionnelle.html>

Même si le jury n'attend que des pistes d'exploitation pédagogique et non un projet finalisé, les propositions pédagogiques demeurent le plus souvent beaucoup trop allusives, sans références aux compétences sollicitées, alors que les apprentissages devraient être placés au centre du projet. Le plus souvent, les candidats proposent des groupements de textes et rarement des parcours de lecture, ou ils annoncent un parcours de lecture et présentent finalement un groupement de textes. La construction de certains corpus manque de cohérence car l'unité n'est pas clairement définie ; par conséquent, la mise en œuvre pédagogique est confuse voire incohérente. Ainsi, le sonnet de Ronsard « Marie, qui voudrait votre beau nom tourner » est associé à *On ne badine pas avec l'amour* de Musset. Le projet pédagogique reposant uniquement sur l'expression du sentiment amoureux n'est guère convaincant. Pour l'extrait de *Lorenzaccio* d'Alfred De Musset, le candidat propose la lecture complète de *Dom Juan*, sans expliciter l'intérêt d'un tel rapprochement.

À l'inverse, certains candidats présentent des corpus très pertinents qui témoignent d'une culture littéraire et artistique. Ainsi, pour le poème *Elsa au miroir* d'Aragon, une candidate insère le texte dans une séquence intitulée « Dire l'indicible » avec un groupement de textes autour de la thématique de l'écrivain témoin de son temps comprenant des extraits de *Si c'est un homme* de Primo Lévi et de *Petit pays* de Gaël Faye. Pour l'extrait cité plus haut de *Juste la fin du monde* de Jean Luc Lagarce, le candidat fait référence à la scène 5 de *Huis-clos* de Jean-Paul Sartre en posant la question de notre rapport au regard de l'Autre. D'autres candidats proposent des séances qui préparent la lecture du texte littéraire. Par exemple, pour l'extrait de l'acte I scène 4 de *L'école de femme* de Molière avec le portrait amoureux d'Agnès par Horace, la candidate propose une première séance avec comme support le tableau *La jeune fille à la perle* de Vermeer.

Rappelons que la problématique de la séquence est une question à visée littéraire qui permet de donner une cohérence aux choix didactiques opérés par l'enseignant. Les candidats ne doivent pas omettre cette visée nécessaire à la proposition pédagogique. Il est indispensable que le choix des textes et documents iconographiques ainsi que l'organisation des différentes séances permettent de répondre progressivement à cette problématique, qui, lorsqu'elle est posée, semble très souvent disparaître au cours de la présentation pédagogique.

D'autre part, les modalités de lecture et d'écriture, de pratique de l'oral, sont présentées souvent d'une manière très superficielle. On relève des confusions importantes entre les différentes modalités de lecture. En effet, la démarche de la lecture analytique, mal maîtrisée, est le plus souvent abordée soit à travers le prisme du questionnaire (avec l'idée de pointer le vocabulaire difficile en amont), soit à partir d'un repérage formel faisant l'impasse sur les interprétations. La lecture analytique d'un texte repose avant tout sur la réception du texte par les élèves et prend en compte leur expérience subjective en tant que lecteurs, tout en développant leurs compétences d'analyse et d'interprétation. La mise en œuvre et les enjeux de cette pratique ne semblent pas définis dans l'esprit des candidats, ce qui transparait dans la formulation peu littéraire de leurs problématiques.

En ce qui concerne l'activité d'écriture, celle-ci est seulement évoquée et intervient en évaluation finale sans proposition de remédiation. Le travail d'écriture doit s'appuyer sur les apprentissages de lecture et de langue. En effet, on peut attendre du candidat qu'il propose des exercices d'écriture permettant de réinvestir les séances de lecture et d'étude de la langue en formulant une consigne claire avec deux ou trois éléments de guidance. On constate que lorsque les candidats proposent des sujets d'écriture, ceux-ci sont souvent peu pertinents car ils sollicitent des compétences que la séquence d'enseignement n'aborde pas. De plus, la démarche de réécriture n'est pas maîtrisée par les candidats qui se limitent à la correction grammaticale et orthographique.

Le jury recommande aux candidats de porter une attention particulière aux ressources pour la voie professionnelle portant sur les compétences « Lire », « Écrire », « Travailler l'oral », « Argumenter » et « Étudier la langue ». Une lecture approfondie de ces documents constitue une préparation indispensable pour cette épreuve. Les candidats y trouveront l'explication de la progression sur les trois années et la présentation des démarches pédagogiques avec des propositions de séances.

Que veut-on enseigner ? Quels sont les apprentissages visés en termes de capacités/ de connaissances ? Quelles démarches adopter ? Que veut-on évaluer ? Ces quelques questions simples aident à concevoir un enseignement qui vise à développer les quatre grandes compétences. Or, le jury a encore constaté une méconnaissance ou une appropriation insuffisante des programmes qui ont conduit à des exploitations pédagogiques approximatives et parfois sans rapport avec la réalité des apprentissages en classe.

En conclusion, l'exploitation pédagogique est un moment clé de l'épreuve dans la mesure où les candidats, quel(s) que soi(en)t le(s) niveau(x) d'enseignement dont ils ont l'expérience, doivent démontrer qu'ils sont capables de construire un projet pédagogique et d'en identifier clairement les enjeux didactiques.

Entretien

L'entretien est une phase importante de l'épreuve, qui permet de revenir sur les trois temps de présentation orale. Le jury va demander des précisions sur l'analyse littéraire du texte et revenir sur des aspects passés sous silence lors de l'exposé. Il évalue la

connaissance des programmes et des savoirs et pratiques liés la discipline ainsi que les capacités du candidat à entrer dans un échange oral en développant sa réflexion. Le jury apprécie les échanges au cours desquels le candidat fait preuve d'ouverture par son écoute, sa capacité à nuancer sa pensée et à répondre clairement aux questions. Par conséquent, les candidats doivent considérer l'entretien comme un moyen de justifier et d'ajuster l'ensemble de leurs propositions sur l'analyse littéraire, la grammaire et l'exploitation pédagogique.

Plusieurs candidats, en amendant leur approche par le dialogue avec le jury, ont pu valoriser leur aptitude à prendre du recul, à faire appel à leurs connaissances et à leur sens critique mais aussi à préciser la mise en œuvre de leur enseignement dans la classe ; l'évaluation s'en est trouvée, par là même, bonifiée. Ainsi, pour le texte de René Char, « Tu as bien fait de partir Arthur Rimbaud », la candidate a présenté comme proposition pédagogique, une séquence pour une classe de CAP dans le cadre de la finalité « Se construire » avec comme problématique : « Doit-on tout quitter pour se construire ? ». Ce texte est étudié dans un corpus composé d'un extrait de *Deux ans de vacances* de Jules Verne, d'un extrait de la pièce de théâtre *Incendies* de Wajdi Mouawad qui fait l'objet d'un travail sur la biographie de l'auteur et sur l'adaptation cinématographique. Lors de l'entretien, la candidate a justifié le choix de ce corpus en soulignant l'intérêt d'explorer différents genres littéraires et artistiques. À la demande du jury, la candidate a précisé l'intérêt de l'œuvre de Wajdi Mouawad dans cette séquence en démontrant que le parcours personnel de l'auteur peut-être lu à la lumière de la problématique proposée, en parallèle avec celui du personnage féminin de la pièce. De plus, l'entretien lui a permis d'envisager l'étude de ce corpus en terminale bac professionnel dans le cadre l'objet d'étude « Identité et diversité » et de formuler une problématique : « Faut-il voyager pour se forger une identité ? » Ainsi la candidate a pu apporter, lors de l'entretien, des précisions sur son projet pédagogique et didactique.

Lors de l'entretien, peu de candidats ont fait preuve de réflexions abouties sur les compétences, la différenciation pédagogique, l'enseignement de l'oral, le statut de l'erreur, l'intérêt et l'organisation du travail en groupe, la place de l'évaluation, la progressivité des apprentissages. Par ailleurs, on peut noter des confusions entre les finalités de l'enseignement des Lettres et celle de l'enseignement de l'Histoire, sans possibilité de proposer de manière pertinente un dialogue fructueux entre les différentes disciplines.

L'entretien vérifie enfin la connaissance par le candidat des contenus et des modalités des examens de la voie professionnelle. Le jury a relevé des confusions dans l'organisation des CCF de français (situation 1 et 2) en CAP ainsi qu'une connaissance approximative des évaluations de compétences de lecture et d'écriture en BEP et bac professionnel. Il est indispensable de connaître précisément le contenu et les modalités des épreuves pour lesquelles le candidat prépare ses élèves.

Avant de conclure, il est utile de rappeler que le jury est particulièrement attentif à la qualité d'expression des candidats, il attend des candidats qu'ils maîtrisent la langue de l'École. On ne peut accepter qu'un professeur de lettres renonce à cette exigence qui doit donner la possibilité aux élèves d'entendre et d'apprendre cette langue, à laquelle ils n'ont pas toujours accès, et qui leur facilitera les poursuites d'étude et l'entrée dans le monde professionnel.

Cette année encore, le jury a eu le plaisir d'entendre d'excellentes prestations qui ont témoigné de la qualité de la préparation et des compétences de certains de ces candidats. Il est donc indispensable de préparer cette épreuve orale, afin d'acquérir les réflexes et l'aisance nécessaires à sa réussite. Cette préparation doit s'enrichir du travail effectué dans

l'année avec les élèves. De plus, la démarche réflexive sur ses pratiques et les différentes ressources précitées ainsi que les commentaires des rapports de jurys contribuent à la réussite au concours. Nous souhaitons que celui-ci puisse à son tour aider les candidats à mieux cerner les enjeux de l'épreuve et leur apporter les réponses aux questions qu'ils se posent au cours de leur préparation.

VALENCE HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Commentaire de document

Rapport établi par Claudine Quernec, IEN Lettres-Histoire-Géographie

1. Présentation de l'épreuve d'admission valence histoire-géographie

➤ Les modalités de l'épreuve

L'épreuve d'admission porte soit sur l'histoire, soit sur la géographie en fonction d'un tirage au sort effectué par le jury. Les sujets comportent deux documents portant sur une même question du programme du concours mais relevant de thématiques différentes. Les candidats sont invités à :

- présenter les documents en les rattachant aux programmes d'histoire ou de géographie enseignés en lycée professionnel ;
- choisir l'un des documents proposés et en faire l'analyse scientifique ;
- proposer une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de leur choix.

L'exposé du candidat est suivi d'un entretien avec le jury.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum ; coefficient 3.

➤ Quelques remarques générales

Les remarques qui suivent ont pour objectif d'aider les futurs candidat-e-s à se préparer à ces épreuves.

Les épreuves d'admission sont destinées à apprécier les connaissances scientifiques du candidat et son aptitude à les utiliser dans le cadre de l'enseignement en lycée professionnel. Néanmoins, certains candidats se présentent aux oraux sans connaître les modalités de l'épreuve et les questions inscrites au programme du concours. Et la majorité d'entre eux semblent avoir peu ou pas du tout préparé le concours. Des candidats ont des connaissances trop approximatives : ainsi, plusieurs d'entre eux définissent confusément le terme de génocide, ou emploient les termes « camp d'extermination » et « camp de concentration » indifféremment. Il est assez désarmant de voir le manque de recul critique dans l'approche des documents, particulièrement en géographie. Ainsi, peu de candidats utilisent la totalité des 30 minutes pour l'exposé alors que la présentation des documents est restée très (trop) courte et l'exploitation pédagogique tout juste ébauchée.

L'entretien, quant à lui, a pour objectif d'amener le candidat à porter un regard réflexif sur son analyse scientifique et/ou sa proposition pédagogique pour les préciser, les approfondir ou les amender partiellement. Le questionnement du jury vise ainsi à s'assurer des capacités de raisonnement du candidat, de la solidité de ses connaissances scientifiques, de la qualité de la réflexion issue de son expérience professionnelle. D'une manière générale, le questionnement du jury, accessible et gradué, ne cherche pas à piéger le candidat.

Le jury constate à nouveau que les candidats qui se sont préparés avec sérieux se démarquent nettement des autres. Ainsi, d'intéressantes prestations au propos structuré, nourri de connaissances ont été appréciées. Elles témoignent d'une capacité à construire

une véritable réflexion, d'une compréhension des enjeux des sujets, d'une capacité à élaborer une proposition pédagogique qui prenne réellement en compte les élèves et d'une qualité de réflexion durant l'entretien qui apporte une vraie plus-value à la prestation.

2. La présentation des documents

➤ Une présentation pertinente

Le plus souvent, la présentation des documents se réduit à une simple lecture des éléments figurant sur la première page du sujet, l'enjeu de cette présentation n'étant pas perçu par de très nombreux candidats. La présentation devrait pourtant permettre de problématiser l'ensemble de l'exposé du candidat.

Cette phase de l'épreuve est souvent trop rapide, le statut du document à étudier est l'objet de trop peu d'attention de la part des candidats, qui procèdent trop rarement à une véritable critique externe de celui-ci.

A l'inverse, les prestations qui se démarquent sont celles qui questionnent la source au service de l'analyse ou de la mise en œuvre pédagogique.

➤ Le lien avec le sujet du concours

La plupart des candidats ont fait un lien avec un ou des sujets du concours mais sans mise en perspective épistémologique ou didactique.

➤ Le lien avec les programmes de lycée professionnel

La plupart des candidats affichent une connaissance convenable des programmes de lycée professionnel et une capacité satisfaisante à établir un lien entre le sujet à traiter et sa place dans l'enseignement de l'histoire géographique. Certains cependant se présentent à l'épreuve sans les avoir lus. Une telle attitude questionne leur motivation à devenir professeur de lycée professionnel. D'autres en font une lecture partielle (intitulé inexact, bornage chronologique aléatoire).

➤ Le choix du document

Le choix du document est rarement justifié de manière convaincante : la sélection se fait le plus souvent au nom de la simplicité pour les élèves. Pourtant, le choix gagne à ne pas être fait par défaut sur des *a priori* de simplicité ou de complexité qui peuvent être trompeurs (entre deux cartes, entre un texte et un document iconographique).

3. Le commentaire scientifique du document

➤ Construire une véritable analyse problématisée

Le commentaire scientifique d'un document est un exercice exigeant. Loin de n'être qu'une simple paraphrase, une plate description des documents, le commentaire suppose l'analyse du document selon une problématique clairement identifiée, le recours aux connaissances pour le contextualiser, en éclairer le sens, en dégager la portée mais aussi

les limites. Rien de tout cela n'est possible sans le substrat scientifique qui seul peut éclairer le sens du document à analyser. L'analyse menée par les candidats reste trop souvent brève et superficielle, le commentaire scientifique tombe régulièrement dans la paraphrase et l'exégèse reste partielle du fait de la faiblesse des connaissances, factuelles comme conceptuelles.

Inquiétante est la très faible maîtrise du vocabulaire spécifique de la discipline en particulier en géographie ou les 4 points cardinaux sont rarement utilisés pour localiser, mais aussi du lexique de la période ou de l'espace objet de l'analyse.

➤ **La réflexion didactique**

La réflexion didactique est souvent peu structurée et répond rarement à une vraie mise en questions des documents et du sujet d'étude enseigné. Les candidats se posent trop peu de questions quant à l'intérêt d'étudier un ou des documents avec les élèves. Une réflexion globale sur le statut, la place du document et l'utilisation qu'on en fait manque trop souvent, aussi bien en géographie qu'en histoire.

La construction de problématiques scientifiques pertinentes constitue le préalable incontournable d'un commentaire scientifique réussi. Comme l'écrit Antoine Prost, dans *Les 12 leçons sur l'Histoire* :

« C'est la question qui construit l'objet historique, en procédant à un découpage original dans l'univers sans limite des faits et des documents possibles. Du point de vue épistémologique, elle remplit une fonction fondamentale, au sens étymologique du terme, puisque c'est elle qui fonde, qui constitue l'objet historique. »

➤ **La maîtrise des savoirs scientifiques**

De trop nombreux candidats montrent des faiblesses peu admissibles. Ils s'appuient bien plus souvent sur des savoirs acquis depuis longtemps que sur une connaissance solide et approfondie de la question. Les repères chronologiques les plus simples comme le vocabulaire disciplinaire ne sont pas solidement maîtrisés. Plusieurs candidats ne sont pas en mesure de définir des notions comme la mondialisation et l'aire de puissance en géographie. Les connaissances sont tout aussi pauvres en histoire : définir « république » et/ou « laïcité » est un exercice laborieux. Certaines « mises à jour » historiographiques n'ont pas été faites et conduisent à des propos « dépassés ».

Plusieurs candidats nomment l'EMC « éducation morale et civique » et non « enseignement moral et civique ».

En revanche, plusieurs candidats ont de solides connaissances qui leur permettent de conduire une lecture pertinente des documents et proposer une transposition didactique de qualité. Ces très bons exposés, bien étayés, nourris d'une réflexion et de lectures précises ont permis de mesurer un effort louable de préparation chez ces candidats qui ont obtenu d'excellentes notes. Ce concours comporte un programme conséquent et une bibliographie précise que les candidats ne doivent pas négliger.

4. La proposition d'exploitation pédagogique

➤ **Une proposition ancrée dans les programmes de lycée professionnel**

D'une façon générale, les candidats connaissent les programmes du point de vue thématique mais l'exploitation pédagogique reste limitée faute de réflexion sur les compétences et capacités attendues en histoire et géographie. Les candidats n'évoquent ni les thèmes annuels ni leur problématisation.

L'exploitation pédagogique est plutôt adaptée au niveau baccalauréat professionnel.

Rares sont les propositions qui intègrent réellement le document choisi lors de l'analyse dans une séance d'enseignement. Il est souvent intégré de façon artificielle dans une séquence.

Quant à l'évaluation, elle est quasi absente des propositions et lorsqu'elle est évoquée, elle est plaquée sans faire l'objet d'une réflexion.

Il en est de même pour les évaluations certificatives : les modalités du CCF, l'organisation et le contenu des épreuves du BEP et du baccalauréat ne sont pas toujours maîtrisés.

➤ **Une mise en œuvre pédagogique réfléchie et appropriée**

Même si rares sont les candidats proposant des activités totalement inappropriées, les mises en œuvre sont peu innovantes et peu ambitieuses. Elles se limitent à des propositions de cours dialogués, un usage des TICE n'apportant que peu de plus-value, des activités de groupe pour renseigner un questionnaire, des recherches dans les centres de documentation avec comme seul justificatif « les élèves aiment bien travailler au CDI ».

Des candidats n'hésitent pas à évoquer les cartes « mentales », les tâches complexes, les travaux en îlots bonifiés, les classes inversées et la différenciation pédagogique, pensant que ce vocabulaire est indispensable dans la présentation alors que le jury ne perçoit pas le travail des élèves et encore moins la plus-value apportée. La justification de ces « dispositifs » n'est que très rarement convaincante.

À l'inverse, le jury a apprécié les propositions qui présentent des séances pensées et organisées selon une progression dans les apprentissages prenant réellement en compte les élèves.

5. Quelques conseils en guise de conclusion

Il semble impératif de rappeler aux candidats que la préparation du concours répond à des impératifs en matière de connaissances qui doivent être actualisées.

L'épreuve orale est une analyse de documents, et leur contenu est donc au cœur de la réflexion. La maîtrise du vocabulaire spécifique associée à une capacité à contextualiser les documents sont des éléments sur lesquels il convient également d'insister.

En ce qui concerne l'exploitation pédagogique, les candidats sont invités à proposer des activités concrètes sur le document en précisant les consignes qu'ils donneraient à leurs élèves, les situations d'enseignement et d'apprentissage qu'ils mettraient en œuvre dans leur classe en fonction des choix opérés dans les programmes. Les capacités ou compétences des programmes doivent ainsi être connues pour concevoir l'activité des élèves.

La maîtrise de ces trois parties de l'épreuve (présentation des documents, analyse scientifique du document choisi et proposition pédagogique) permettra aux candidats de faire la preuve de compétences professionnelles nécessaires pour exercer le métier de professeur de lettres-histoire- géographie-EMC en lycée professionnel.

Exemples de sujets en histoire- géographie

PLP LETTRES - HISTOIRE – CONCOURS INTERNE 2018
--

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

Document 1 : Jean Monnet, *Mémoires*, Paris, Fayard, 1976.

Document 2 : Simone Veil, *Une vie*, Stock, Paris, 2007.

Document 1 :

Deux ans après le début de la guerre, le problème d'un pool allié des transports ne pouvait pas encore être abordé de front. C'était un problème trop vaste qui risquait de mettre en jeu des questions de souveraineté que nul n'était prêt à résoudre. Nous pensions, Salter et moi, que le premier test de la coopération devait être celui du blé qui avait fait l'objet d'une tentative d'organisation très peu satisfaisante, le *Joint Committee*. Depuis une année, ce système d'achats en ordre dispersé avait fonctionné dans un climat de concurrence qui favorisait la spéculation internationale. Mettre fin à cette situation était devenu nécessaire. S'en servir pour éprouver une nouvelle méthode de coopération était désormais possible. Je persuadai Clémentel qu'il fallait aller très loin dans une occasion aussi favorable : les Anglais voulaient un résultat rapide, nous voulions une organisation durable.

Le texte de l'accord était d'ailleurs prêt et le nom du nouveau système déjà trouvé. Dans mon esprit, le *Wheat Executive* devait être le prototype d'une série d'institutions interalliées assurant la gestion commune des produits essentiels. Nous lui avons donné une structure légère – un représentant pour la Grande-Bretagne, un pour la France et un pour l'Italie qui était entrée en guerre depuis mai 1915 – et l'accord précisait que l'*Executive* fonctionnerait « autant que possible à l'instar d'une maison de commerce ». Dans la limite des ressources financières disponibles, il aurait « pleins pouvoirs pour faire face aux besoins des Alliés pour l'achat et la répartition des céréales soumises à inventaire, et pour en assurer le transport ». Il était dit que l'absence d'une décision unanime n'empêcherait pas l'*Executive* d'agir. Dans le cas d'une différence d'opinion bien définie, le point en litige serait soumis aux gouvernements respectifs. C'était là le maximum de coopération que l'on pût imaginer et réaliser à l'époque entre des nations qui, bien qu'alliées contre un adversaire redoutable, n'avaient pas même établi l'unité de commandement militaire. Les trois hommes auxquels fut confiée la charge du *Wheat Executive* – Vilgrain pour la France, Attolico pour l'Italie et Beale pour la Grande-Bretagne – étaient des fonctionnaires qui représentaient leur pays et ils ne formaient pas un collège doté de pouvoirs de décisions propres. Pourtant, il y avait là déjà des éléments préfigurant une telle situation ; dans les faits, les trois hommes se comportèrent comme s'ils n'étaient qu'une seule et même instance agissant pour l'intérêt commun. Aussi, la signature de l'accord du 29 novembre 1916 par Clémentel et Lord Runciman, président du *Board of Trade*, reste-t-elle pour moi une date importante, la première étape sur le long chemin où je fus progressivement à découvrir les immenses possibilités de l'action commune.

Le *Wheat Executive*, en effet, devait m'apporter la première preuve concrète que les hommes, lorsqu'ils sont placés dans certaines conditions, voient que leur intérêt est commun et dès lors sont portés à se mettre d'accord. Ces conditions sont que l'on parle du même problème, avec la volonté et même l'obligation de lui donner une solution acceptable pour tous. Vilgrain, Attolico et Beale se voyaient chaque jour, se communiquaient toutes leurs informations sur les stocks et les besoins de leur pays. Ainsi, aucun des Alliés ne pouvait garder d'arrière-pensée ni soupçonner le partenaire de dissimuler un élément du problème. Un seul programme d'achat était dressé, un organisme central le réalisait. L'égalité d'accès aux ressources mondiales était pour la première fois organisée pour une denrée de base

entre plusieurs pays. Le prix était unique et les restrictions, lorsqu'elles étaient nécessaires, réparties proportionnellement.

Autant et peut-être plus que les dispositions de l'accord de novembre 1916, c'est l'esprit dans lequel il a été rédigé, puis appliqué par ceux qui l'avaient conçu, qui en fait la grande originalité. Tout d'un coup, la notion d'intérêt national était primée, dans un document diplomatique, par celle d'un intérêt commun. « Le *Wheat Executive*, lisait-on dans l'accord, devra toujours penser à l'avantage de centraliser tous les achats de blé pour le compte des Alliés et tout le tonnage engagé pour les transports de blé au compte des Alliés. » Or, les Alliés, c'était trois pays souverain, et l'*Executive*, trois délégués nationaux. Il fallait donc imaginer des méthodes de travail nouvelles pour rester dans l'esprit de l'accord et ne faire qu'un au moment de la décision. On conçoit que les hommes qui vivaient là une des premières expériences de l'esprit collégial entre pays différents aient nourri de grands espoirs et aient ressenti l'impatience d'élargir le champ de cette expérience.

Document 2 :

Le convoi s'est immobilisé en pleine nuit. Avant même l'ouverture des portes, nous avons été assaillis par les cris des SS et les aboiements des chiens. Puis les projecteurs aveuglants, la rampe de débarquement, la scène avait un caractère irréel. On nous arrachait à l'horreur du voyage pour nous précipiter en plein cauchemar. Nous étions au terme du périple, le camp d'Auschwitz-Birkenau.

Les nazis ne laissaient rien au hasard. Nous étions accueillis par des bagnards que nous avons aussitôt identifiés comme des déportés français. Ils se tenaient sur le quai en répétant : « Laissez vos bagages dans les wagons, mettez-vous en file, avancez. » Après quelques secondes d'hésitation, tout le monde s'exécutait. Quelques femmes gardèrent leur sac à main sans que personne ne s'y oppose. Vite, vite, il fallait faire vite. Soudain, j'ai entendu à mon oreille une voix inconnue me demander : « Quel âge as-tu ? » A ma réponse, 16 ans et demi, a succédé une consigne : « Surtout dis bien que tu en as 18. » Par la suite, en interrogeant des camarades aussi jeunes que moi, j'ai appris qu'elles aussi avaient sauvé leur peau parce qu'elles avaient suivi le même conseil murmuré à l'oreille : « Dis que tu as 18 ans. »

La file est arrivée devant les SS qui opéraient la sélection avec la même rapidité. Certains disaient : « Si vous êtes fatigués, si vous n'avez pas envie de marcher, montez dans les camions. » Nous avons répondu : « Non, on préfère se dégoûter les jambes. » Beaucoup de personnes acceptaient ce qu'elles croyaient être une marque de sollicitude, surtout les femmes avec des enfants en bas âge. Dès qu'un camion était plein, il démarrait. Quand un SS m'a demandé mon âge, j'ai spontanément répondu : « 18 ans. ». C'est ainsi que, toutes les trois, nous avons échappé à la séparation et sommes demeurées ensemble dans la file des femmes. Bien qu'elle ait été opérée peu de temps auparavant de la vésicule biliaire et ait conservé des séquelles de cette intervention, Maman, qui avait alors 44 ans, conservait une allure jeune. Elle était belle et d'une grande dignité. Milou avait alors 21 ans.

Nous avons marché avec les autres femmes, celles de la « bonne file », jusqu'à un bâtiment éloigné, en béton, muni d'une seule fenêtre, où nous attendaient les kapos ; des brutes, même si c'étaient des déportées comme nous, et pas des SS. Elles hurlaient leurs ordres avec une telle agressivité que, tout de suite, nous nous sommes demandé : « Qu'est-ce qui se passe ici ? » Elles nous pressaient sans ménagements : « Donnez-nous tout ce que vous avez, parce que de toute façon, vous ne garderez rien. » Nous avons tout donné, bijoux, montres, alliances. Avec nous se trouvait une amie de Nice arrêtée le même jour que moi. Elle conservait sur elle un petit flacon de parfum de Lanvin. Elle m'a dit : « On va nous le prendre. Mais moi je ne veux pas le donner, mon parfum. » Alors, à trois ou quatre filles, nous nous sommes aspergées de parfum ; notre dernier geste d'adolescentes coquettes. Après cela, plus rien, pendant des heures, pas un mot, pas un mouvement jusqu'à la fin de la nuit, entassées dans le bâtiment. Celles qui avaient été séparées des leurs commençaient à s'inquiéter, se demandant où étaient passés leurs parents ou leurs enfants. Je me souviens qu'aux questions que certaines posaient les kapos montraient par la fenêtre la cheminée des crématoires et la fumée qui s'en échappait. Nous ne comprenions pas ; nous ne pouvions pas comprendre. Ce qui était en train de se produire à quelques dizaines de mètres de nous était si inimaginable que notre esprit était incapable de l'admettre. Dehors, la cheminée des crématoires fumait sans cesse. Une odeur épouvantable se répandait partout.

Nous n'avons pas dormi cette nuit-là. Nous sommes restées assises à même le sol, dans l'attente de plus en plus anxieuse de ce qui allait nous arriver. Certaines essayaient de s'allonger par terre, n'importe comment. Pour autant, elles ne parvenaient pas à dormir. Trois ou quatre heures se sont ainsi écoulées. De temps en temps, une kapo, qui se tenait dans un coin de la pièce se mettait à crier ou menaçait certaines d'entre nous de son fouet : on parlait trop fort, on bougeait trop, que sais-je encore. De petits groupes s'étaient spontanément formés, les filles plus jeunes de leur côté, les plus âgées entre elles, et tout le monde discutait à voix basse en échafaudant des hypothèses sur un sort dont nous ignorions tout. Puis les kapos nous ont fait lever et mettre en rang, par ordre alphabétique, et nous sommes passées l'une après l'autre devant des déportés qui nous ont tatouées. Aussitôt m'est venue la pensée que ce qui nous arrivait était irréversible : "On est là pour ne plus en sortir. Il n'y a aucun espoir. Nous ne sommes plus des personnes humaines, seulement du bétail. Un tatouage, c'est indélébile." C'était sinistrement vrai. À compter de cet instant, chacune d'entre nous est devenue un simple numéro, inscrit dans sa chair ; un numéro qu'il fallait savoir par cœur, puisque nous avons perdu toute identité. Dans les registres du camp, chaque femme était enregistrée à son numéro avec le prénom Sarah !

ÉPREUVE D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

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

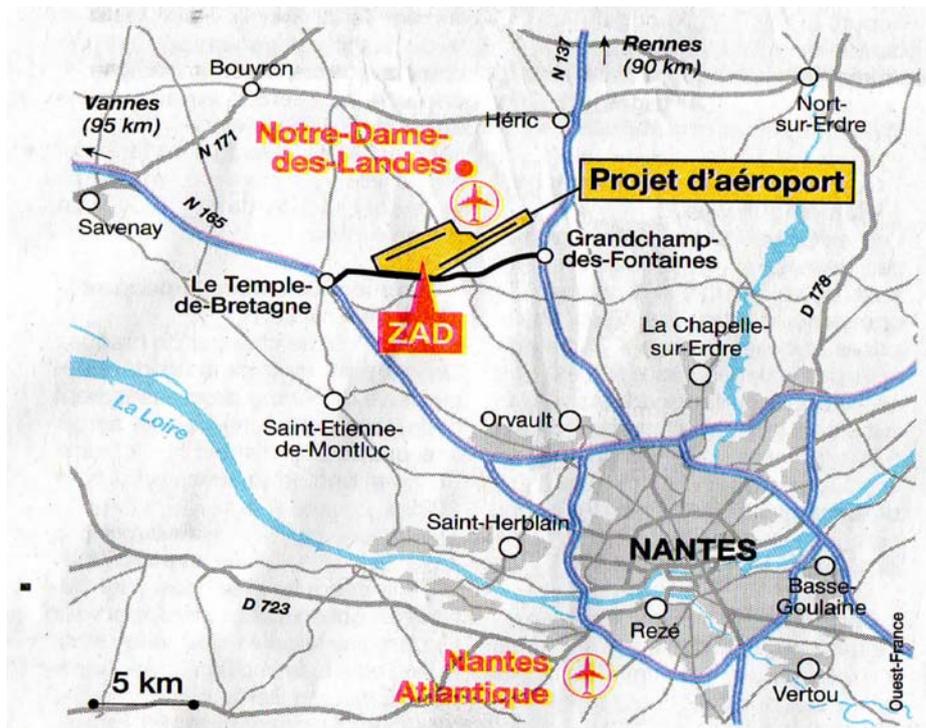
Documents

Document 1 : « Notre-Dame-des-Landes : "Pas l'aéroport du XXI^e siècle" » , Entretien réalisé par Christophe Jaunet et Jean-François Marival, *Ouest-France*, Jeudi 21 décembre 2017.

Document 2 : « Plan A – Concept des Jeux Olympiques » , Carte tirée du dossier de candidature de Paris à l'organisation des JO d'été en 2024, consultable sur le site internet www.paris2024.org (adresse précise : www.paris2024.org/medias/bb3_fr_inter_02_02_2017_bd_0.pdf), site consulté le 30 janvier 2018.

Document 1 :

Les trois médiateurs désignés par le gouvernement, Anne Boquet, Michel Badré et Gérard Feldzer, expliquent leur travail et les conclusions de leur rapport à *Ouest France*.



Pourquoi un tel enlisement ?

Dès le débat public, en 2002, la question était mal posée. Centrée sur l'aéroport, alors que les questions d'urbanisme et d'aménagement du territoire étaient fondamentales. Nous avons adopté une approche globale, élargie à l'organisation de l'agglomération, l'emploi, l'agriculture. Ce type d'aménagement n'est pas pharaonique. Des projets de cette dimension, il s'en fait une bonne dizaine par an. Dans le cas présent, l'indécision a pénalisé le territoire.

L'option Notre-Dame-des-Landes est peu évoquée dans votre rapport, pourquoi ?

La mission ne conteste pas le projet de transfert à Notre-Dame-des-Landes. Il n'est pas devenu mauvais alors qu'il aurait été bon auparavant. Avec l'aérogare au milieu des deux pistes, c'est confortable, et Vinci a bien fait son travail. C'est un aéroport pour le trafic *low-cost*, simple et efficace. Mais pas celui du XXI^e siècle. Certes, on pourrait probablement aller plus loin dans l'innovation, avec des bâtiments à énergie positive par exemple.

Le blocage est-il plus politique pour la réalisation de NDDL ?

Après la consultation de juin 2016 (*NDLR, 55 % pour le transfert*), la légitimité démocratique est forte, avec un engagement de la parole de l'Etat. Mais nous montrons qu'il y a une alternative à Notre-Dame-des-Landes, à savoir le réaménagement de Nantes-Atlantique, qui, jusqu'ici, n'avait été ni vraiment étudiée ni débattue sérieusement. Voilà ce qui a faussé le

débat démocratique. Une concertation plus transparente et plus contradictoire aurait pu faire admettre la pertinence de Notre-Dame-des-Landes.

Mais actuellement personne n'est prêt à financer un aménagement de Nantes-Atlantique...

Cet aéroport existe, et il est géré par Vinci. Notre-Dame-des-Landes et Nantes-Atlantique sont deux options raisonnablement envisageables. Une fois la décision prise, nous espérons que l'apaisement sera là, et, dans les deux options, nous voyons assez mal les élus locaux, attachés au développement de leur territoire, ne pas participer d'une façon ou d'une autre.

Des élus locaux pour qui l'aéroport n'a pas d'avenir si près de la ville...

Les deux options répondent aux mêmes besoins avec des prévisions fiables de trafic aérien et de mode de vie sur vingt-cinq ans. Au-delà de 2040, cela relève de la prospective et on ignore quelles seront les évolutions de la société et du transport aérien.

Que fallait-il clarifier à Nantes-Atlantique ?

Nous avons approfondi l'option Nantes-Atlantique, en raison de controverses posées à juste titre. Les partisans du transfert avaient trois objections extrêmement sérieuses au maintien de l'aéroport actuel : le bruit, l'environnement sur le lac de Grand-Lieu et le coût de l'opération. Ces questions méritaient d'être soulevées. Nous avons fait appel à des experts neutres et incontestables. Leurs réponses montrent qu'un réaménagement de Nantes-Atlantique est crédible.

A condition de renégocier le contrat d'exploitation avec Vinci ?

Dans les deux cas, il y aura renégociation avec Vinci. Si c'est Notre-Dame-des-Landes, le contrat de concession sera adapté car le calendrier a dérapé et de nombreux paramètres ont évolué. Cela pose peu de souci. Si c'est Nantes-Atlantique, c'est plus lourd. Il faudra probablement résilier le contrat d'exploitation et lancer un nouvel appel d'offres. Se posera la question du montage financier entre l'Etat et les collectivités territoriales. Ça prendra du temps. Même si le financement public serait *a priori* nettement moindre.

Comment tabler sur deux ans de procédures à Nantes-Atlantique quand elles ont pris quinze ans à NDDL ?

Nous avons été surpris par la décision politique, courant 2013, de rendre suspensifs les recours des opposants au transfert. C'est du jamais vu ! Cela a été un facteur redoutable d'allongement du calendrier.

En quoi la médiation peut-elle être une issue à cette impasse ?

Nous n'étions pas en service commandé. La mission a travaillé sans idée préconçue. Notre rapport rétablit un équilibre entre les deux options, avec des éléments nouveaux, tant sur Nantes-Atlantique, qui avait été moins étudié, que sur Notre-Dame-des-Landes. Nous avons essayé de mettre à plat tous les arguments, les questions qui font controverse, de remettre un peu de bon sens et de raison dans beaucoup de passion, d'explicitier et d'objectiver de façon à lever la confusion.

Avez-vous une préférence entre les deux options ?

Aucune solution n'est simple ni parfaite. Nous avons recherché d'autres alternatives, à Rennes ou Saint-Nazaire, sans en trouver de satisfaisante. A Nantes-Atlantique, l'inconvénient majeur incontestable, c'est le bruit. A Notre-Dame-des-Landes, c'est le risque d'étalement urbain. Dans les deux cas, il y a des enjeux environnementaux. C'est l'occasion d'innover pour faire avancer les choses à Nantes et au-delà. La décision relève du débat entre ce qui est légitime et ce qui est raisonnable.

Jeux Olympiques : les sites prévus à Paris

