

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : LETTRES et HISTOIRE - GEOGRAPHIE

Session 2017

Rapport de jury présenté par :

Mme Catherine BIAGGI,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente du jury

Mme Anne VIBERT,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Vice-Présidente du jury

SOMMAIRE

I.	PRÉSENTATION DU CONCOURS	4
II.	SUJET DE LETTRES	10
III.	RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES	13
	1. <u>LA QUESTION DE GRAMMAIRE</u>	13
	2. <u>LE COMMENTAIRE COMPOSÉ</u>	16
IV.	RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION DE LETTRES	28
	1. <u>L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE</u>	28
	2. <u>L'ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER</u>	37
V.	SUJETS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE	62
VI.	RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE GEOGRAPHIE	65
	1. <u>SUJET D'HISTOIRE SOUS FORME COMPOSÉE</u>	65
	2. <u>SUJET DE GÉOGRAPHIE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT</u>	70
VII.	RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	75
	1. <u>L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE</u>	76
	2. <u>EXEMPLES DE SUJETS</u>	81
	3. <u>L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER</u>	101
	4. <u>EXEMPLES DE SUJETS</u>	104
VIII.	PROGRAMME DE LA SESSION 2018 ET BIBLIOGRAPHIES D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE POUR LA SESSION 2018	115
	1. <u>PROGRAMME DE LA SESSION 2018 :</u>	115
	2. <u>NOUVELLES QUESTIONS DU PROGRAMME : BIBLIOGRAPHIES</u>	116

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

Sophie ANXIONNAZ Académie de POITIERS, Nathalie BARRAL Académie de ROUEN, Pascaline BENARD Académie de LA REUNION, Cécile BETERMIN Académie de POITIERS, Julien BLAISE Académie d' AIX-MARSEILLE, Lysis BRAGANCE Académie de TOULOUSE, Elisabeth BRILLOUET Académie de la GUYANE, Nicolas BRUNEL Académie de TOULOUSE, Béatrice CHEUTIN Académie de MONTPELLIER, Stéphane CIPRIANI Académie de NICE, Michael COURONNET Académie de CAEN, Jean-François COURREGES Académie de BORDEAUX, Fabrice DANLOY Académie de NANCY-METZ, Stéphanie DEFORGE Académie de LIMOGES, Yves DEHECQ Académie de LYON, Christine DE SAINTE MARESVILLE Académie de LILLE, Sabine DUMONT Académie de LILLE, Marie-Gabrielle ELY GOGLIN Académie de ROUEN, Thierry FALCONNET Académie de DIJON, Vanessa FUCHS Académie d' AIX-MARSEILLE, Martin FUGLER Académie de STRASBOURG, Cyril GALLIEN Académie de TOULOUSE, Fanny GALLOT Académie de CRETEIL, Nicolas GARCIA Académie d' AIX-MARSEILLE, Bruno GIRARD Académie de VERSAILLES, Corinne GLAYMANN Académie de PARIS, Emmanuelle GOULARD Académie de MONTPELLIER, Sylvain HUET Académie de NANTES, Nassira IHOUAL Académie d' AIX-MARSEILLE, Benjamin IVANOFF Académie de BORDEAUX, Guillaume JACQ Académie de GRENOBLE, Angeline JOYET Académie de BORDEAUX, Emmanuelle KALONJI Académie de GRENOBLE, Anne LACHEZE Académie de TOULOUSE, Virginie LAGRANGE Académie de CRETEIL, Catherine LAMBOLEY Académie de LYON, Cyrille LARAT Académie de LILLE, Anne LATOUR Académie de GRENOBLE, Valérie LEGALLICIER Académie de VERSAILLES, Carine LE GALL-URBAN Académie de RENNES, Franck LEMAITRE Académie de GRENOBLE, Xavier LONG Académie de GRENOBLE, Sophie LOSMEDE Académie de GRENOBLE, Cécile MANSOUR Académie de LYON, Vincent MASSART Académie de LYON, Virginie MINARDI Académie de LYON, Josiane MOREL Académie de CLERMONT-FERRAND, Anais MORVAN Académie de VERSAILLES, Marie MUSSET Académie de LYON, Jean-Daniel NOEL Académie de NANTES, Cécile PERRET Académie de LYON, Stephanie PERRIN Académie de PARIS, Alain PETIT Académie de LILLE, Sophie PHILIPPI Académie de STRASBOURG, Christine PICAUDE Académie de NANCY-METZ, Florian RIVE Académie de BORDEAUX, François ROUSSEL Académie de LILLE, Jean-Philippe SCHROTER Académie de BESANCON, Mamady SIDIBE Académie de MONTPELLIER, Laure THEILLERE Académie de LYON, Elisabeth TRANI Académie de MONTPELLIER, Séverine VERCELLI-GEIGER Académie de GRENOBLE, Christophe VERNEUIL Académie d' AMIENS, Nassima ZIANE-BRUNEEL Académie de VERSAILLES.

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 2017

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

- Sciences, techniques et société en France et dans le premier empire colonial français, de Jacques Cartier à Jean-François de La Pérouse (XVIe-XVIIIe siècles).

- Être républicain en France de 1870 à nos jours
- Histoire et fiction

Géographie

- Géographie des mers et des océans
- La France : mutations des systèmes productifs
- Représenter l'espace en géographie

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

	CAPLP EXTERNE	CAFEP
Nombre de postes	220	45
Nombre d'inscrits	1980	308
Nombre de candidats non éliminés	734	95
Barre d'admissibilité	25	25
Nombre d'admissibles	449	65
Moyenne des candidats admissibles	37.99	37.19
Nombre de candidats non éliminés	429	61
Nombre d'admis sur liste principale	220	33
Nombre d'admis sur liste complémentaire	20	0
Barre d'admission de la liste principale	104.00	97.00
Barre d'admission de la liste complémentaire	98.50	0
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	141.94	132.74

Composition sociologique des candidats au CAPLP Externe

	Candidats présents à toutes les épreuves d'admissibilité		Candidats admissibles		Candidats admis	
Hommes	206	%	196	%	104	%
Femmes	242	%	233	%	116	%
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus jeune	21 ans					
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus âgé-e	58 ans					
30 ans ou moins	158	35%	150	35%	91	41%
25 ans ou moins	110	25%	107	25%	63	28%
Etudiants	195	43,5%	189	44,1%	115	52,3%
<i>dont ESPE</i>	154	34,4%	148	34,5%	90	40,9%
<i>dont non ESPE</i>	41	9,2%	41	9,6%	25	11,4%
Enseignants et personnels éducatifs	170	37,9%	159	37,1%	73	33,2%
<i>dont enseignants non titulaires</i>	86	19,2%	82	19,1%	30	13,6%
<i>dont AED et surveillants</i>	84	18,8%	77	17,9%	43	19,5%
Agents de la fonction publique (Etat, territoriale et hospitalière)	6	1,3%	6	1,4%	4	1,8%
Autres	78	17,4%	76	17,7%	29	13,2%
<i>dont sans emploi</i>	48	10,7%	47	11,0%	18	8,2%

Composition sociologique des candidats au CAFEP

	Candidats présents à toutes les épreuves d'admissibilité		Candidats admissibles		Candidats admis	
Hommes	23	%	20	%	11	%
Femmes	42	%	41	%	22	%
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus jeune	22 ans					
Âge du ou de la candidat-e le ou la plus âgé-e	49 ans					
30 ans ou moins	19	29%	17	28%	12	36%
25 ans ou moins	10	15%	9	15%	6	18%
Etudiants	17	26,2%	15	24,6%	11	33,3%
<i>dont ESPE</i>	8	12,3%	7	11,5%	6	18,2%
<i>dont non ESPE</i>	9	13,8%	8	13,1%	5	15,2%
Enseignants et personnels éducatifs	42	64,6%	41	67,2%	19	57,6%
<i>dont enseignants non titulaires</i>	34	52,3%	34	55,7%	16	48,5%
<i>dont AED et surveillants</i>	8	12,3%	8	13,1%	8	24,2%
Agents de la fonction publique (Etat, territoriale et hospitalière)						
Autres	6	9,2%	5	8,2%	3	9,1%
<i>dont sans emploi</i>	4	0,9%	3	4,9%	2	6,1%

Origine académique des candidats admissibles

ACADÉMIE	CAPLP			CAFEP		
	Nb.admis-sibles	Nb.présents	Nb.admis	Nb.admis-sibles	Nb.présents	Nb.admis
AIX-MARSEILLE	30	30	19	3	3	0
AMIENS	10	9	3	2	2	2
BESANCON	7	7	4			
BORDEAUX	27	26	13	7	4	1
CAEN	10	10	6	3	3	1
CLERMONT-FERRAND	14	14	11	3	3	3
CORSE	2	2	1			
DIJON	11	10	5	2	2	2
GRENOBLE	13	13	5	4	4	2
GUADELOUPE	2	2	1			
GUYANE	1	1	0			
LILLE	43	40	17	5	5	2
LIMOGES	8	8	3			
LYON	23	22	12	2	2	1
MARTINIQUE	1	1	1	1	1	1
MAYOTTE	1	1	0			
MONTPELLIER	24	24	16	4	4	3
NANCY-METZ	12	10	6	1	1	0
NANTES	13	12	9	9	8	4
NICE	9	9	7			
NOUVELLE CALEDONIE	2	2	0	1	1	1
ORLEANS-TOURS	9	9	1	1	1	1
PARIS-VERSAILLES-CRETEIL	61	56	31	5	5	2
POITIERS	6	6	3			
POLYNESIE FRANCAISE	5	5	0			
REIMS	6	6	1			
RENNES	18	18	12	8	8	5
REUNION	16	16	4			
ROUEN	17	17	8	1	1	1
STRASBOURG	19	17	7			
TOULOUSE	28	26	14	3	3	1

LETTRES

II. SUJET DE LETTRES

1. Texte à commenter

Au début de la pièce, Hector, de retour de la guerre, a appris l'enlèvement de la reine grecque Hélène par Pâris, prince troyen. Les Grecs menacent Troie d'une nouvelle guerre si Hélène ne leur est pas rendue. Hector veut tout faire pour préserver la paix tandis que d'autres Troyens, dont le poète Démokos, sont partisans de la guerre.

Dans la scène 5 de l'acte II, Hector est venu fermer les portes de la guerre. Il a réussi à écarter une première menace contre la paix en obligeant le juriste Busiris à retourner ses arguments, ce qui va permettre à la délégation grecque de débarquer. On demande maintenant à Hector de prononcer le discours aux morts avant de fermer les portes.

Personnages présents dans l'extrait :

HECTOR, fils aîné de Priam

PRIAM, roi de Troie

DÉMOKOS, poète troyen

La petite POLYXÈNE, fille dernière-née de Priam et d'Hécube

HÉCUBE, épouse de Priam

UN GARDE

HECTOR : Il n'y aura pas de discours aux morts.

PRIAM : La cérémonie le comporte. Le général victorieux doit rendre hommage aux morts quand les portes se ferment.

HECTOR : Un discours aux morts de la guerre, c'est un plaidoyer hypocrite pour les vivants, une demande d'acquiescement. C'est la spécialité des avocats. Je ne suis pas assez sûr de mon innocence...

DÉMOKOS : Le commandement est irresponsable.

HECTOR : Hélas, tout le monde l'est, les dieux aussi ! D'ailleurs, je l'ai fait déjà, mon discours aux morts. Je leur fais à leur dernière minute de vie, alors qu'adosés un peu de biais aux oliviers du champ de bataille, ils disposaient d'un reste d'ouïe et de regard. Et je peux vous répéter ce que je leur ai dit. Et à l'éventré, dont les prunelles tournaient déjà, j'ai dit : « Eh bien, mon vieux, ça ne va pas si mal que ça... » Et à celui dont la massue avait ouvert en deux le crâne : « Ce que tu peux être laid avec ce nez fendu ! » Et à mon petit écuyer, dont le bras gauche pendait et dont fuyait le dernier sang : « Tu as de la chance de t'en tirer avec le bras gauche... » Et je suis heureux de leur avoir fait boire à chacun une suprême goutte à la gourde de la vie. C'était tout ce qu'ils réclamaient, ils sont morts en la suçant... Et je n'ajouterai pas un mort. Fermez les portes.

LA PETITE POLYXÈNE : Il est mort aussi, le petit écuyer ?

HECTOR : Oui, mon chat. Il est mort. Il a soulevé la main droite. Quelqu'un que je ne voyais pas le prenait par sa main valide. Et il est mort.

DÉMOKOS : Notre général semble confondre paroles aux mourants et discours aux morts.

PRIAM : Ne t'obstine pas, Hector.

HECTOR : Très bien, très bien, je leur parle...

Il se place au pied des portes.

HECTOR : Ô vous qui ne nous entendez pas, qui ne nous voyez pas, écoutez ces paroles, voyez ce cortège. Nous sommes les vainqueurs. Cela vous est bien égal, n'est-ce pas ? Vous aussi vous l'êtes. Mais, nous, nous sommes les vainqueurs vivants. C'est ici que commence la différence. C'est ici que j'ai honte. Je ne sais si dans la foule des morts on distingue les morts vainqueurs par une cocarde. Les vivants, vainqueurs ou non, ont la vraie cocarde, la double cocarde. Ce sont leurs yeux. Nous, nous avons deux yeux, mes pauvres amis. Nous voyons le soleil. Nous faisons tout ce que se fait dans le soleil. Nous mangeons. Nous buvons... Et dans le clair de lune !... Nous couchons avec nos femmes... Avec les vôtres aussi...

DÉMOKOS : Tu insultes les morts, maintenant ?

HECTOR : Vraiment, tu crois ?

DÉMOKOS : Ou les morts, ou les vivants.

HECTOR : Il y a une distinction...

PRIAM : Achève, Hector... Les Grecs débarquent...

HECTOR : J'achève... Ô vous qui ne sentez pas, qui ne touchez pas, respirez cet encens, touchez ces offrandes. Puisqu'enfin c'est un général sincère qui vous parle, apprenez que je n'ai pas une tendresse égale, un respect égal pour vous tous. Tout morts que vous êtes, il y a chez vous la même proportion de braves et de peureux que chez nous qui avons survécu et vous ne me ferez pas confondre, à la faveur d'une cérémonie, les morts que j'admire avec les morts que je n'admire pas. Mais ce que j'ai à vous dire aujourd'hui, c'est que la guerre me semble la recette la plus sordide et la plus hypocrite pour égaliser les humains et je n'admets pas plus la mort comme châtiment ou comme expiation au lâche que comme récompense aux vivants. Aussi qui que vous soyez, vous absents, vous inexistantes, vous oubliés, vous sans occupation, sans repos, sans être, je comprends en effet qu'il faille en fermant ces portes excuser près de vous ces déserteurs que sont les survivants, et ressentir comme un privilège et un vol ces deux biens qui s'appellent, de deux noms dont j'espère que la résonance ne vous atteint jamais, la chaleur et le ciel.

LA PETITE POLYXÈNE : Les portes se ferment, maman !

HÉCUBE : Oui, chérie.

LA PETITE POLYXÈNE : Ce sont les morts qui les poussent ?

HÉCUBE : Ils aident, un petit peu.

LA PETITE POLYXÈNE : Ils aident bien, surtout à droite.

HECTOR : C'est fait ? Elles sont fermées ?

LE GARDE : Un coffre-fort...

HECTOR : Nous sommes en paix, père, nous sommes en paix.

HÉCUBE : Nous sommes en paix !

LA PETITE POLYXÈNE : On se sent bien mieux, n'est-ce pas, maman ?

HECTOR : Vraiment, chérie !

LA PETITE POLYXÈNE : Moi je me sens bien mieux.

La musique des Grecs éclate.

2. Question de grammaire

Après la fin de votre commentaire, vous étudierez les propositions relatives dans la tirade d'Hector à partir de « Hector : J'achève... Ô vous qui ne sentez pas.... » jusqu'à « ...dont j'espère que la résonance ne vous atteint jamais, la chaleur et le ciel. »

III. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Présenté par Carine Le Gall Urban et Josiane Morel
avec des contributions d'Emmanuelle Goulard, Bruno Girard et Anne Vibert

Présentation de l'auteur et de l'œuvre

Jean Giraudoux est né à Bellac en Limousin. Il est reçu à l'École Normale supérieure en 1903. Passionné de culture germanique, il passe quelques mois en Allemagne en 1905 avant de devenir lecteur aux États-Unis, puis journaliste au *Figaro* et au *Matin* après son retour en France. Lauréat du concours des *Affaires étrangères*, il mène alors une double carrière d'écrivain et de diplomate, commencée sous le signe de la guerre, ce qui marquera profondément son inspiration. « Il est chef du service de presse du Quai d'Orsay depuis 1924 lorsqu'il rencontre en 1928 l'acteur Louis Jouvet qui montera toutes ses pièces. Devenu le plus célèbre dramaturge français, il parcourt le monde comme diplomate mais assiste, impuissant, à la « montée des périls » et démissionne après la défaite pour se retirer dans sa famille. Il mourra en 1944, quelques mois avant la Libération.

Dans son œuvre théâtrale *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* (1935), Jean Giraudoux (1882-1944) met en scène le personnage d'Hector, soldat victorieux, ardemment pacifiste au retour de la guerre. Troie est alors partagée en deux camps, celui de la paix autour d'Hector et celui de la guerre avec le poète Démokos. Dans la scène 5 de l'acte II, Busiris, personnage grotesque et caricatural, spécialiste du droit des peuples, vient d'achever une démonstration selon laquelle le langage pourrait exprimer tout et son contraire. Cela signifie que les motifs d'une belligérance ou d'une paix préservée résultent de discours vains et vides, dictés par l'hypocrisie. Au même moment, au cours de cette cinquième scène, les portes de la guerre vont se fermer et la paix paraît pouvoir être préservée. Dans cette perspective, Hector a pour obligation de se plier à la tradition de prononcer un discours aux morts devant les portes de la ville. Toutefois, le fils de Priam ne formule pas cette allocution de bonne grâce, car, selon lui, ce discours aux morts de la guerre se résume à « un plaidoyer hypocrite pour les vivants, une demande d'acquiescement ». Giraudoux projette de délivrer le théâtre du tragique et, montrant l'artificialité des conceptions classiques, entend soustraire l'Homme à la hantise de son destin. Dans cette pièce de 1935, le sujet homérique ne forme qu'un prétexte à commenter l'inquiétante progression des menaces de conflits européens. L'opposition entre la jeunesse d'Hector et l'absurdité d'un dénouement – apparemment gratuit et donc d'autant plus horrible – produit un choc dont l'efficacité sur le public s'est vérifiée lors de la reprise au Théâtre de la Ville, à Paris en 1971 et 1972. *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* dévoile les mérites et limites d'un généreux théâtre du langage, pathétiquement confiant en l'être humain.

1. LA QUESTION DE GRAMMAIRE

Nous avons choisi d'ouvrir l'analyse de cette épreuve écrite par la question de grammaire. Ce choix dans l'organisation du propos veut marquer clairement l'importance accordée par le jury à la grammaire que de trop nombreux candidats ont manifestement choisi de ne pas préparer alors qu'elle fait pleinement partie de l'épreuve de français et constitue un pré-requis incontournable pour quiconque envisage d'enseigner le français.

Pour leur travail de préparation, les candidats pourront se reporter aux ouvrages suivants :

- ✓ S. Fonvielle et J.-C. Pellat, *Le Grévisse de l'enseignant*, Magnard, 2016.
- ✓ J.-C. Pellat (dir.), *Quelle grammaire enseigner ?* Hatier, 2009
- ✓ M. Riegel et autres, *Grammaire méthodique du français*, PUF (Quadrige), 2002
- ✓ L. Wagner, J. Pinchon, *Grammaire du français classique et moderne*, Hachette, 1992.

Rappel de la question :

Après la fin de votre commentaire, vous étudierez les propositions relatives dans la tirade d'Hector « Hector : J'achève... Ô vous qui ne sentez pas... » jusqu'à « ...dont j'espère que la résonance ne vous atteint jamais, la chaleur et le ciel. »

On attend du candidat :

- une connaissance de la notion grammaticale questionnée,

- un relevé des formes présentes dans le texte,
- une identification juste des formes,
- un propos correct au sujet des emplois privilégiés par l'auteur,
- une ouverture en lien avec le sens global du texte et l'émergence d'une interprétation.

A. Éléments de définition

Identification de la notion grammaticale : la proposition subordonnée relative.

La proposition subordonnée relative est la plus connue des propositions grammaticales, souvent la plus facilement reconnaissable et on a tous à l'esprit la liste des pronoms relatifs *qui, que, quoi, dont, où, lequel* et ses composés. Dans cet extrait, on pouvait donc s'attendre au minimum à un relevé correct des nombreuses relatives introduites par *qui* et de celle introduite par *dont*, celles introduites par *que* demandant une vérification supplémentaire pour éviter toute confusion avec des subordonnées conjonctives introduites par la conjonction *que*.

La **proposition relative** est une proposition subordonnée introduite par un pronom relatif. Elle sert le plus souvent d'expansion nominale et dépend alors d'un nom ou d'un pronom appartenant à une autre proposition, appelé *antécédent*. Les propositions relatives qui sont des expansions du nom sont aussi appelées propositions relatives adjectives.

Il existe également des propositions relatives qui n'ont pas d'antécédent et jouent le rôle d'un groupe nominal (« Entrez dans la ronde et embrassez *qui vous voudrez* », « Voilà *de quoi nous sommes capables* »). On distingue aussi les subordonnées relatives périphrastiques qui n'ont pas de véritable antécédent : le terme qui les introduit, un pronom démonstratif (par exemple *celui* ou *ce* → *celui qui...* ou *ce que...*) ou un adverbe (*là* → *là où*), n'a qu'un sens très général. On en avait un exemple dans le texte : « ce que j'ai à vous dire aujourd'hui ... ». Ces relatives sont dites substantives parce qu'elles équivalent à un groupe nominal dont elles peuvent exercer toutes les fonctions.

Enfin, signalons le cas particulier des relatives qui constituent une expression concessive, toujours au subjonctif, introduites par le pronom relatif *que* dans des structures du type *qui, quoi, où + que, quel + que, ou si, aussi, quelque, tout, pour + [adverbe, adjectif] + que*. Nous en avons deux exemples dans le texte : « tout morts *que vous êtes* », « qui que vous soyez ».

Le mode non marqué dans la relative est l'indicatif. Le subjonctif peut cependant être employé. Il apporte, dans ce cas, une valeur subjective ou hypothétique à la relative.

Sur le plan sémantique, on distingue les propositions relatives déterminatives, nécessaires pour identifier exactement l'antécédent, non supprimables sans altérer le sens de la phrase et jamais séparées de l'antécédent par une virgule, et les propositions relatives explicatives, qui apportent un commentaire ou une explication supplémentaires, sans contribuer à l'identification de l'antécédent ; elles sont supprimables sans modifier le sens de la phrase, et le plus souvent séparées de l'antécédent par une virgule. Même si cette catégorisation est discutée par les linguistes et n'est pas toujours aussi claire dans l'analyse sémantique des propositions, elle pouvait être également utilisée pour réfléchir sur les propositions relatives du texte. Elle n'était cependant pas la plus pertinente ici.

B. Relevé

L'antécédent des différentes propositions relatives est indiqué entre parenthèses. Toutes les propositions relatives qui ont un antécédent identifié sont compléments de leur antécédent et sont des expansions du groupe nominal.

(vous) qui ne sentez pas, qui ne touchez pas	Relatives adjectives déterminatives
C'est (un général) qui vous parle	Relative qui permet la mise en relief (construction emphatique) du mot « général »
(tout morts) que vous êtes	Relative exprimant une concession (structure : <i>tout + adjectif + que</i>)
(nous) qui avons survécu	Relative déterminative

(les morts) que j'admire (les morts) que je n'admire pas	Relatives déterminatives
ce que j'ai à vous dire aujourd'hui, (c'est que la guerre...)	Relative périphrastique (le terme qui introduit la relative n'a qu'un sens très général) qui permet, par extraction, la mise en relief de « j'ai à vous dire » (phrase pseudo-clivée)
qui que vous soyez	Relative exprimant une concession (qui : pronom indéfini)
(ces déserteurs) que sont les survivants	Relative déterminative
(ces deux biens) qui s'appellent la chaleur et le ciel	Relative déterminative
(de deux noms) dont j'espère que la résonance ne vous atteint jamais	Relative déterminative

A été sanctionné tout relevé (exemples « ...de deux noms dont j'espère que la résonance ne vous atteint jamais » ou « « il y a chez vous la même proportion de braves et de peureux que chez nous » ...) indiquant une confusion entre propositions subordonnées conjonctives et relatives.

C. Classements possibles

- les propositions relatives adjectives déterminatives (ou restrictives) nécessaires à l'identification référentielle de l'antécédent et qui restreignent son extension

NB : le classement de certaines des propositions relatives comme déterminatives peut se discuter (par exemple pour les deux premières : « qui ne sentez pas, qui ne touchez pas » ou pour « qui avons survécu », qu'on pourrait également interpréter comme explicatives ou appositives).

L'essentiel est dans les éléments de justification apportés.

- les propositions relatives exprimant une concession

- les propositions relatives permettant la mise en relief d'un élément de la phrase

D. Effets de sens liés aux choix stylistiques

Questions d'ordres sémantique et interprétatif que le candidat peut soulever :

- L'emploi de ces formes nous renseigne-t-il ou nous éclaire-t-il sur le sens du texte ou nous conduit-il à des interprétations possibles ?
- Pourquoi tant de formes de relatives ? Quel(s) effet(s) particulier ce recours à la subordonnée relative produit-il ? Cela a-t-il des incidences sur la tonalité de l'extrait ?

On pouvait remarquer que les propositions relatives servent ici la forme oratoire du discours (invocation qui ouvre la tirade « Ô vous qui... », reprise par « Tout morts que vous êtes » puis « qui que vous soyez, vous absents... », effets de parallélisme : « vous qui ne sentez pas »/ « nous qui avons survécu », « les morts que j'admire »/ « les morts que je n'admire pas », tours emphatiques, double expansion finale : « ces deux biens qui s'appellent, de deux noms dont j'espère... ») et accompagnent la structuration du discours par les pronoms : chaque personne (« vous », « un général », « nous », puis de nouveau « vous ») est, en effet, développée par une relative, expansions qui marquent l'opposition entre les morts et les vivants. Si les relatives contribuent au caractère oratoire du discours, c'est pour mieux en marquer le caractère paradoxal, provocateur et politiquement incorrect : alors que l'éloge aux morts suppose que tous les morts sont admirables et qu'il ne faut pas faire de distinction entre eux, le discours d'Hector s'ingénie à refuser cette indistinction (« Tout morts que vous êtes ... la même proportion de braves et de peureux que chez nous qui avons survécu », « « les morts que j'admire avec les morts que je n'admire pas ») et à ne les unir que par des qualités négatives (« qui que vous soyez, vous absents, vous inexistantes... »), comme d'ailleurs les survivants (« ces déserteurs que sont les survivants »).

E. Traitement de la question de grammaire par les candidats

Un grand nombre de copies ne traitent pas la question de grammaire et privent ainsi d'emblée leurs auteurs d'un certain nombre de points. D'autres, très nombreuses également, ne la traitent que de manière très partielle et/ou fautive. 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, il importe de rappeler que le concours ne recrute pas des grammairiens, mais des enseignants capables d'expliquer le fonctionnement de la langue que pratiquent leurs élèves, langue 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, à un moment ou un autre :

- donné une définition convenable et donc exacte de la notion traitée, ici la proposition relative ;
- opéré et proposé un classement des différentes occurrences selon un ordre pertinent et comportant des propositions d'analyse grammaticale à visée interprétative ;
- établi des liens avec les effets de sens produits par la présence de ces propositions relatives dans l'extrait.

2. LE COMMENTAIRE COMPOSÉ

A. Perspectives de lecture

Le présent rapport ne propose pas de commentaire modélisant, mais des pistes de lecture, possibles supports à l'analyse du texte.

Situation

Dans la cinquième scène du deuxième acte, Hector, personne principal, apparaît seul contre tous. Il a l'aura du général vainqueur et en même temps, il se place en contradiction avec toutes les valeurs qu'il est censé incarner : l'honneur de la patrie, l'héroïsme et le courage – les valeurs de la guerre. Puisque, pour Hector, la vie est plus précieuse que la gloire, il refuse de se plier aux lois de l'éloquence épideictique, celle qui doit réunir la communauté des citoyens autour de valeurs communes, en prononçant le discours aux morts.

Le discours qu'Hector finit par tenir, en détournant l'hommage aux morts, est incompréhensible pour les autres personnages, comme Priam ou Démokos, qui attendent qu'il joue son rôle martial de général.

Proposition d'hypothèse de lecture

Mais les valeurs défendues par Hector, la vie et l'humanité, sont surtout celles au nom desquelles Giraudoux s'adresse au public de 1935, dans le contexte de la montée des tensions internationales. Effectivement, dans cette tirade, Hector énonce un hymne à la vie et porte le projet de l'écrivain de critiquer la guerre en prononçant un plaidoyer pacifiste.

On peut donc montrer que dans cet extrait, l'actualisation du mythe tragique se marque par le détournement, voire le renversement paradoxal de l'hommage en principe dû aux morts pour la patrie, en un réquisitoire contre la guerre et une célébration de la vie. C'est cet hommage qu'Hector met dramatiquement en question(s) dans la confrontation qui l'oppose aux autres personnages, en particulier à Priam et Démokos, alors même qu'il semble accéder à leur demande.

Axes de commentaire

L'actualisation du mythe et le refus de l'éloge attendu se marquent tout d'abord dans la variation des registres.

Le héros tragique mêle, dans sa parole, le style élevé avec des platitudes ou des familiarités, notamment dans la première tirade, par l'emploi de paroles aux mourants qui relèvent du style simple et contrastent avec la polysyndète (« Et à l'éventré... Et à celui dont la massue... Et à mon petit écuyer... Et je suis heureux... ») ou avec la métaphore finale. Les variations se retrouvent à la fois dans les tirades d'Hector, qui passe d'un registre à un autre, et dans les répliques des autres personnages : trivialité, familiarité (« Nous couchons avec nos femmes »), registre affectif avec les hypocoristiques adressés à « La petite Polyxène » (comme « mon chat », « ma chérie »), les anachronismes (« Le commandement est irresponsable » et la « cocarde »). Le fait même que la tirade d'Hector soit interrompue relève de cette variation des registres et finalement, le propos

ne comporte nul grand morceau oratoire d'un seul tenant. À noter également la désacralisation du symbole des portes de la paix avec l'effet comique des morts qui « poussent » et « aident, un petit peu ».

Le mythe se rapproche ainsi des êtres humains « normaux », des spectateurs eux-mêmes : Hector ne figure plus un héros antique mais un homme qui a connu les horreurs de la guerre et aspire à la paix et aux plaisirs simples de la vie.

Hector ou l'incarnation d'un personnage humain et sensible

Hector a la part belle ici, par l'intermédiaire de trois tirades qui font de lui le porteur d'une parole qui se projette au-delà des personnages présents sur scène. Hector met en scène sa sensibilité, assume son discours avec une forte présence du « je » dans « j'ai honte », « j'admire », « je comprends » ; il se pose en « général sincère » opposé à l'hypocrisie des discours convenus. Il marque sa distance et sa réticence par rapport à ce qu'on veut lui faire faire, alterne une parole, acte de langage personnel, et le discours officiel dont il reprend partiellement les codes et la forme. Hector refuse la valorisation inconditionnelle de la mort et les valeurs de la guerre. Il estime que mourir au combat n'est pas glorieux, c'est juste mourir, ce qui renvoie au détournement de la symbolique liée à la « cocarde », car « Les vivants, vainqueurs ou non, ont la vraie cocarde ». Le général refuse aussi l'héroïsation de tous les morts sans distinction. À l'inverse, il affirme la sensibilité qui est du côté de la vie par l'évocation des sens : voir, écouter, sentir, toucher. Pour lui, la valeur cardinale correspond à la vie, ce pourquoi il refuse de se placer du côté des morts et de leur adresser un discours conformiste. Hector oppose son humanité, sa compassion pour la souffrance humaine à la violence et aux atrocités de la guerre.

Une grandeur tragique à la hauteur des enjeux

Ce que clame Hector, et au-delà de lui Giraudoux, c'est l'impuissance des valeurs humanistes, puisque chacun sait que la guerre de Troie a bien eu lieu.

Aussi y aura-t-il bien un discours aux morts, une éloquence épидictique qui recourt aux grands moyens du style oratoire et cherche à toucher : même si Hector refuse d'abord cet éloge funèbre, en le qualifiant de « plaidoyer hypocrite... », dont il souligne l'absurdité à deux reprises (« vous qui ne nous entendez pas, qui ne nous voyez pas, écoutez... voyez... »), il le détourne au nom d'autres valeurs que celle qu'on attend qu'il célèbre. L'éloge des morts devient alors éloge des vivants, puis désacralisation des morts (« la même proportion de braves et de peureux »), avant de se faire dénonciation de la guerre et refus de la mort, excuse des vivants aux morts dans une véritable péroraison qui convoque le *pathos* : indignation contre la guerre (« la recette la plus sordide et la plus hypocrite pour égaliser les humains... ») et pitié pour les morts (« vous absents, vous inexistantes, vous oubliés, vous sans occupation, sans repos, sans être ») avec toutes les ressources du style élevé comme l'apostrophe oratoire « Ô vous qui... », les répétitions et parallélismes, les accumulations et gradations, les effets de rythme, les périodes oratoires de plus en plus amples... Il s'agit bien de réunir une communauté, non dans l'éloge des soldats morts au combat, mais dans le refus de la guerre et dans une forme de pardon demandé aux morts. Et cette communauté est celle des spectateurs et, au-delà encore, de l'auditoire universel puisque l'on est passé de « nous qui avons survécu » à la généralisation de « ces déserteurs que sont les survivants ».

Pourtant, le discours ne peut avoir d'effet sur le cours des événements, pas plus que le titre de la pièce ne peut conjurer le destin : on sait par la connaissance du mythe que la guerre aura lieu et « la musique des Grecs [qui] éclate » rend déjà vaine la fermeture des portes. On est placé dans un tragique sans dieux, les dieux étant « irresponsables », mais dans un tragique avec des hommes qui ne sont plus des héros, englués dans une fatalité qui les dépasse.

La valeur de la scène n'est donc pas dans les bons sentiments, la dénonciation illusoire de la guerre, mais dans ce que le théâtre et le mythe, c'est-à-dire la culture, produisent d'intelligence et de lucidité. En ce sens, *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* constitue bien un mythe tragique révisé pour notre temps.

Autres axes possibles

Les candidats devaient opérer des choix, ne pouvant en cinq heures développer un propos exhaustif sur le texte. Être capable de faire des choix fait partie intégrante des contraintes de l'épreuve et le jury se montre sensible au fait de découvrir la variété des axes de lecture explorés

par les différents candidats. Il est attendu également que le commentaire prenne appui sur des analyses stylistiques précises en rapport avec les axes étudiés. En voici quelques-uns, complémentaires, qu'il était aussi envisageable d'explorer :

- un réquisitoire contre la guerre par les critiques virulentes adressées aux cérémonies militaires, le mélange des tonalités, la liberté de parole, le réalisme parfois cru ;
- un hymne à la vie avec l'importance accordée aux sens de la vue, de l'ouïe, du toucher, du goût formant une invitation à ressentir, ce qu'interdit la mort ;
- les bonheurs simples d'être en vie, voire l'opposition entre les joies triviales de la vie et la pseudo-grandeur de la guerre qui ne mène qu'à la mort ;
- le discours militant et polémique d'un pacifiste, général métamorphosé en figure d'anti-général ;
- la haine de la guerre et le pacifisme de Giraudoux qui construisent un discours en forme d'ode à la paix et à la vie ;
- l'ironie et l'humour qui marquent la lucidité du dramaturge au regard des honneurs dérisoires consentis aux victimes de la guerre ;
- un texte théâtral aux accents poétiques.

Ce que l'on pouvait attendre des candidats

- une réflexion sur le sens du mythe dans le contexte historique de 1935 ;
- une analyse des variations et contrastes de registres ;
- une analyse de la façon dont l'éloquence épидictique est refusée et détournée, et du fonctionnement de cet éloge paradoxal : quelles sont les valeurs qui s'opposent ? Au nom de quoi veut-on qu'Hector parle ? Au nom de quoi choisit-il de s'exprimer ?
- des analyses stylistiques précises, en particulier de la dernière tirade d'Hector, à l'appui des axes de commentaire choisis ;
- la prise en compte du genre théâtral, de la double énonciation, des discours et didascalies.

Les candidats pouvaient mettre en avant une bonne connaissance historique de l'entre-deux-guerres ainsi que de l'auteur, ancien combattant de 14-18 et diplomate. Dès 1933 et particulièrement en 1934-35, les monuments aux morts fleurissent en France, les commémorations en tout genre se multiplient tandis que les relations franco-allemandes se tendent. Cette scène entre un pacifiste et un belliciste est sans conteste liée à l'actualité de la période de composition, et d'ailleurs la guerre de Troie aura bel et bien lieu si l'on songe à 1939-45. En ce sens, le texte de Giraudoux peut prendre un accent prémonitoire. Il offre des réflexions encore criantes d'actualité avec la mise en accusation de la guerre quels qu'en soient les causes ou les prétextes. Hector, Giraudoux survivant, refuse de s'identifier aux sacrifiés de la guerre, refuse l'hypocrisie des vivants. Le mot « honte » nécessite d'être relevé et interprété de même que le personnage de l'enfant, emblématique de l'avenir.

Il ne faut pas craindre les anachronismes car l'auteur lui-même mêle la légende et l'Histoire. « Ouvrir et fermer les portes de la guerre » n'est pas une simple métaphore. Le temple de Janus à Rome s'ouvrait au début d'une guerre et se fermait quand elle était finie...

Exemple d'axe proposé par un candidat

Dans l'introduction, le candidat rappelle brièvement la période de l'entre-deux-guerres et contextualise la reprise inédite du thème antique, sujet connu de la guerre opposant les Grecs et les Troyens. Il propose d'interroger le caractère original de la cinquième scène de l'acte deuxième en se demandant « en quoi cette scène familiale et politique révèle une tension latente entre tradition et modernité ».

Trois axes ont été développés par le candidat : la dénonciation des atrocités de la guerre ; les valeurs portées par la tirade d'Hector ; la place de l'ironie au sein de la scène.

Nous retenons ici comme exemple le développement consacré à l'ironie de la scène :

Un dialogue entre les membres d'une famille royale, un poète et un garde ; parmi eux, et ce de manière déconcertante, seul le poète paraît comprendre que le prince de Troie dénonce la tradition guerrière. Démokos évoque « un commandement irresponsable », la confusion d'Hector entre « paroles aux mourants et discours aux morts » : la situation est saugrenue dans la mesure où c'est un poète qui donne une leçon martiale à portée rituelle au général Hector dont sont révélés les détournements de l'art militaire.

Priam attend seulement le discours traditionnel aux morts, mais ne s'attarde pas pleinement sur les significations nouvelles que son fils entend accorder à son propos ; il se contente de le presser

« Achève Hector... Les Grecs débarquent ». Cela confère un certain ridicule de situation à une scène peu banale dans laquelle le roi utilise un vocabulaire inapproprié à son rang.

La tonalité ironique naît également des tournures antithétiques : « Ô vous qui ne nous entendez pas, qui ne nous voyez pas, écoutez ces paroles, voyez ce cortège » : Hector souligne l'absurdité de la convention du discours aux morts, des morts devenus sourds, aveugles et inertes.

Les personnages féminins, Hécube et Polyxène, symbolisent enfin une forme de naïveté qui prête à sourire.

B. ANALYSE DES COPIES

Remarques préalables

Comme en 2016, les rapporteurs du concours 2017 ont choisi de ne pas reproduire la même structure que celle des précédents rapports de manière à varier les points de vigilance et les entrées à partir de l'analyse des copies des candidats. Ainsi, il est recommandé aux candidats de consulter les deux précédents rapports dont les approches sont complémentaires. À la manière du rapport de 2016, ce rapport 2017 est constitué à partir d'une relecture attentive des notes et commentaires des membres du jury que nous remercions pour leur contribution.

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

Attendus généraux

Le CAPLP Lettres-histoire et géographie recrute des enseignants polyvalents. Conscients de cette spécificité, les membres du jury des 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, comprendre, analyser et interpréter un texte littéraire. Comme tous les ans, le jury regrette qu'une grande majorité de candidats s'évertue à trouver des stratégies de contournement du texte plutôt que d'y entrer résolument et de tirer l'un des nombreux fils possibles de l'analyse littéraire, tels qu'ils ont été présentés ci-dessus dans les perspectives de lecture. Cela suppose que les candidats aient, au cours de leur formation antérieure, acquis les outils, notions et méthodes qui vont leur permettre, lors de l'épreuve de lettres, d'éviter les contre-sens, les faux-sens, les surinterprétations fantaisistes pour construire et délivrer une authentique interprétation personnelle fondée sur l'analyse précise et justifiée de l'extrait proposé à l'étude. Le concours cherche à recruter avant tout des lecteurs et lectrices capables de rendre compte à l'écrit de leur intérêt pour un texte littéraire et d'en communiquer aux correcteurs une interprétation argumentée qui soit une véritable proposition de lecture.

Lecture littérale et lecture littéraire

La pertinence d'une lecture interprétative repose sur la compréhension littérale d'un texte et doit la dépasser, car cette dernière n'est qu'un préalable et non une fin. Devant un texte inconnu, s'il est normal que les candidats soient d'abord décontenancés, on est en droit à ce niveau d'attendre qu'ils procèdent à autre chose qu'une lecture littérale (« *Que dit le texte ?* »). Les candidats se limitent souvent à cette lecture strictement référentielle et descriptive. Le questionnement littéraire quant à lui doit porter sur les *effets de texte* et interroger les moyens rhétoriques, pragmatiques, stylistiques ou poétiques par lesquels ils sont produits. Une façon efficace d'y parvenir est de se demander quelle est la ou quelles sont les tonalité(s) du texte à commenter. Par cette dynamique, il s'engage dans une lecture interprétative qui lui permet de construire une réception esthétique, intellectuelle et culturelle. La bivalence oblige dans l'épreuve de Lettres à une démarche qui implique d'orienter obligatoirement son analyse littéraire dans des directions précises : « Comment est-ce dit ? », ce qui s'appuie nécessairement sur l'analyse des procédés d'écriture ; « Pour quoi est-ce dit ? » ce qui prend obligatoirement la mesure des enjeux du texte. Ces trois entrées, message littéraire, dimensions formelles, portée des enjeux textuels (que dit le texte ? comment est-ce dit ? et dans quel but ?) ne peuvent néanmoins constituer les trois parties d'un développement, car pareille organisation risquerait de séparer artificiellement le fond et la forme.

Or la littérature se caractérise précisément par un message dont le contenu (ou la signification) ne saurait être considéré indépendamment de la forme (ou de l'expression). Ces trois entrées doivent donc se distribuer autour des trois axes du projet de lecture retenu qui vont présider à l'organisation du commentaire.

Des lecteurs qui s'engagent dans l'interprétation

Il est assez facile de distinguer les candidats qui s'emparent du texte, des discours, des didascalies pour se les approprier et en proposer un commentaire littéraire et ceux qui, faute d'habitude et que l'on sent peu familiarisés avec la lecture d'œuvres littéraires, restent à distance du texte, incapables de s'extraire de généralités sur l'auteur (*brillant dramaturge*), sur la pièce de théâtre (*théâtre de l'absurde*), ou sur le contexte (*la montée des périls*). *A contrario*, les candidats qui réussissent sont ceux qui saisissent l'occasion qu'offrent l'épreuve et les cinq heures imparties pour se livrer à l'effort exigeant et parfois au plaisir (c'est possible même en situation de concours) de la lecture interprétative d'un texte ou d'une scène de théâtre. Le lecteur-candidat doit montrer qu'il est capable de lire un texte en prenant appui sur les catégories et les questionnements que lui fournissent la poétique et la critique littéraire – qu'est-ce qu'un genre littéraire ? qu'est-ce qu'un personnage de théâtre ? –, mais aussi l'histoire littéraire – quels sont les prérequis minimaux sur la littérature et le théâtre des années 30 ? – et l'intertextualité dans sa profondeur historique – qu'est-ce qui détonne ici dans la relecture des mythes antiques ? C'est que Giraudoux écrit un théâtre au plus près de l'actualité historique la plus brûlante en recourant, comme pourront le faire Anouilh ou Sartre, à une poétique de l'anachronisme qui induit des changements de registre ou des ruptures de ton bien particuliers.

Avant d'entrer plus avant dans les conclusions du rapport, il 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 contrefait l'analyse

« *Le candidat paraphrase le texte mais ne le commente pas* ». Cette remarque récurrente de copie en copie, de correcteur en correcteur, de rapport de jury en rapport de jury et d'année en année, nécessite quelques éclaircissements afin de comprendre comment ne plus s'enliser dans le piège paraphrastique. La paraphrase est utile sur le plan pédagogique : demander aux élèves de reformuler le sens d'un texte permet en effet de vérifier leur compréhension, étape nécessaire avant d'aller plus loin dans l'analyse et l'interprétation. Mais elle ne saurait se substituer au commentaire, surtout lorsqu'elle conduit à des reformulations simplifiées qui caricaturent le texte. Nous verrons cependant quel usage on peut en faire après l'avoir distinguée de l'analyse.

Qu'est-ce que la paraphrase ? Comment la distinguer de l'analyse ?

Quelques exemples, à partir de la réplique d'Hector, très souvent paraphrasée par les candidats : « *Ô vous qui ne nous entendez pas, qui ne nous voyez pas, écoutez ces paroles, voyez ce cortège* ».

PARAPHRASE	ANALYSE
<p>EXEMPLES DE PARAPHRASE</p> <p><i>Hector demande aux morts d'écouter le discours et de regarder le cortège en leur hommage alors qu'ils sont morts, donc qu'ils ne voient plus et n'entendent plus.</i></p> <p>Ou :</p> <p><i>Hector interpelle les morts alors qu'ils sont privés de leur sens puisqu'ils sont</i></p>	<p>EXEMPLES D'ANALYSE</p> <p>De nombreuses pistes étaient possibles pour analyser cette phrase, selon la démonstration ou l'interprétation que l'on voulait proposer.</p> <p>Par exemple (et de façon non exhaustive) :</p> <p>L'apostrophe oratoire (<i>Ô vous</i>) rattache le discours d'Hector au registre lyrique, propre à l'éloge funèbre mais aussi à la tragédie antique.</p>

<p><i>morts.</i></p> <p>Ou encore :</p> <p><i>Les morts ne peuvent bien sûr ni voir ni entendre le discours qu'Hector leur adresse et pour lequel il les apostrophe.</i></p> <p><i>Etc.</i></p> <p>Dans une approche linguistique (et si on dépasse l'unité de la phrase à laquelle s'appliquent traditionnellement les notions de thèmes et rhèmes), on constate que ces énoncés reprennent les thèmes du texte premier (ce qui est connu du message) sans y adjoindre <u>de</u> rhèmes (ce qu'on dit du thème ou l'élément nouveau du message), c'est-à-dire d'information nouvelle.</p>	<p>Le parallélisme (<i>Ô vous qui ne nous entendez pas, //qui ne nous voyez pas, //écoutez ces paroles, //voyez ce cortège</i>) imprime une prosodie à la fois équilibrée et majestueuse, caractéristique des hommages funèbres.</p> <p>Le parallélisme accentue l'antithèse de cette réplique. En effet cette structure, qui imprime une forme solennelle et officielle au message, est en opposition avec son contenu. Ce paradoxe (<i>vous qui n'entendez pas, écoutez ...et vous qui ne voyez pas, voyez...</i>) illustre bien le détournement de ce discours aux morts, un discours à l'image du personnage d'Hector, clivé entre ce qu'il représente et ce qu'il pense.</p> <p>La musicalité de la phrase avec ses groupes rythmiques descendants (9/6/6/5) constitue une chute qui semble contrarier l'envolée lyrique promise initialement par l'apostrophe oratoire.</p> <p>La construction syntaxique de la réplique provoque un effet de non-sens. Les propositions relatives, placées ici devant les principales, ne les précisent pas comme les y prédestine leur fonction mais les contredisent.</p> <p>L'absurdité du discours tient dans les choix énonciatifs : « <i>Vous</i> », en position de sujet, actants, désigne les morts alors que « <i>nous</i> » en position d'objet, désigne les vivants.</p> <p>Les formes et types des propositions accentuent encore ce non-sens : l'impératif, à visée injonctive ou perlocutoire, révèle l'incongruité d'adresser des ordres à des morts puisque, comme le soulignent à leur tour les formes négatives, <i>ils ne sont plus</i>. L'hypocrisie et l'absurdité du protocolaire discours aux morts sont ainsi syntaxiquement inscrits dans la réplique.</p> <p>Bien d'autres analyses pouvaient bien sûr être conduites selon la démonstration à soutenir...</p>
<p>PARAPHRASE</p>	<p>ANALYSE</p>
<p>TENTATIVE DE DÉFINITION</p> <p>La paraphrase présente sous une forme différente – dans une reformulation plus ou moins maladroite – ce que dit déjà le texte ; elle en transpose, en reprend le sens mais avec des mots et des phrases différents. Il s'agit d'une répétition des idées que délivre pourtant le texte de façon explicite, sans accéder à l'implicite qui relèverait déjà d'une démarche analytique ou interprétative.</p> <p>La paraphrase se distingue foncièrement</p>	<p>TENTATIVE DE DÉFINITION</p> <p>Analyser revient à identifier des procédés d'écriture qui s'écartent d'un usage ordinaire du langage et à en apprécier les effets. L'analyse permet d'accéder à une compréhension fine du texte, elle constitue également le préalable à toute interprétation.</p> <p>Cette démarche requiert la maîtrise d'outils d'analyse littéraire (distincts des outils d'analyse de l'historien ou du psychologue) sur lesquels elle prend appui. Ces outils relèvent de différents domaines, par exemple le lexique (champ lexical</p>

<p>de l'analyse ou de l'interprétation parce qu'elle n'apporte pas de nouvel élément de sens, elle n'éclaire pas le propos de l'auteur.</p> <p>La paraphrase fait un usage abondant des synonymes et des périphrases.</p> <p>La paraphrase peut reprendre une phrase, un passage ou le texte en entier dont elle devient finalement un résumé. Elle peut se limiter à quelques phrases dans un devoir, ou en constituer l'essentiel, ce qui pénalise lourdement les candidats.</p> <p>Elle s'accompagne parfois de larges relevés et citations du texte, ce qui pour le candidat doit sans doute s'apparenter à <i>une preuve de la fidélité de la reformulation</i>, et ce qui, pour le lecteur-correcteur, ne fait qu'accroître le sentiment de redite et d'enlisement de la réflexion.</p> <p>Il convient peut-être de lever une certaine méprise autour de la formule consacrée « <i>commenter en s'appuyant sur le texte</i> ». Il ne s'agit pas de reprendre fidèlement le texte ou de « traduire » ses idées, mais de proposer des analyses qui s'appuient sur des éléments précis du texte.</p> <p>La paraphrase ne peut légitimement pas fonder une interprétation du texte, contrairement à l'analyse qui est un indispensable préalable.</p>	<p>ou sémantique...), la syntaxe (chiasme, parataxe, anaphore, gradation, énumération...), l'énonciation (focalisation, modalisation, stratégies discursives...), la stylistique (métaphore, litote, oxymore ...), les sonorités (rime, allitération, rythme...), etc. Ils dépendent fortement du genre du texte, du discours à l'œuvre, des registres et tonalités.</p> <p>La variété des outils mobilisés marque souvent la richesse de l'analyse. À l'inverse, le seul relevé de champs lexicaux, fréquemment constaté dans les devoirs, marque des analyses souvent superficielles.</p> <p>L'analyse doit porter sur un usage remarquable du langage. Rien ne servait par exemple d'étudier minutieusement la composition du mot « <i>irresponsable</i> » pour déclarer quelques lignes plus bas que ce mot révèle <i>l'absence de responsabilité d'Hector</i> ou de relever un point d'interrogation pour conclure qu'<i>il pose des questions</i>.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La paraphrase est-elle pour autant à proscrire totalement ?

Utilisée avec *parcimonie* et à *propos*, la paraphrase peut néanmoins contribuer à l'appréciation des compétences de lecture du candidat et à la lisibilité du devoir.

Dans l'introduction par exemple, et à condition qu'elle soit succincte, le candidat peut ainsi montrer en quelques lignes qu'il a une bonne compréhension globale de l'extrait. La paraphrase peut aussi permettre de resituer plus clairement le passage dans l'œuvre, de le rattacher à un contexte ou à un hypertexte, comme l'exigeait d'ailleurs l'extrait de *La Guerre de Troie n'aura pas lieu*.

La paraphrase peut aussi faciliter les transitions du développement. Elle ménage ainsi de brèves pauses dans la démonstration, facilite la lecture du devoir, dépose des « jalons mémoriels » pour le lecteur-correcteur en lui permettant de resituer précisément le passage du texte sur lequel le candidat se penche, s'est penché ou va se pencher.

Elle ne se substitue jamais à l'analyse ou à l'interprétation, mais elle peut l'accompagner très ponctuellement. On ne peut en effet envisager, *a contrario*, un devoir constitué exclusivement d'analyses et d'interprétations qui ne les mettrait jamais en relation avec le propos du texte. Un juste équilibre entre une écriture de recherche et une écriture plus courante – qui ne néglige ni la correction de la langue, ni la graphie – doit être trouvé afin de rendre le devoir lisible et, si possible, agréable à lire.

Le contresens trahit le texte

Si la paraphrase n'apporte aucun élément de sens ou d'interprétation, le contresens, en revanche, fournit des appuis interprétatifs erronés qui distordent la réalité du texte et trahissent le message littéraire. Il s'agit d'une lecture personnalisée et excessivement subjective, au point qu'elle n'est manifestement pas compatible avec l'intention de l'auteur. Le contresens ne se produit que lorsque la lecture est éclatée, incomplète, myope parce que l'analyse fait défaut.

Certes, la pièce de Jean Giraudoux *La Guerre de Troie n'aura pas lieu* favorisait le traitement du contexte historique de production, mais elle ne dédouanait pas pour autant le candidat d'une analyse littéraire puisque le texte s'inscrit dans un genre éminemment littéraire, le théâtre, qu'il exploite la mythologie grecque tout en la réactualisant et qu'il est emblématique de l'écriture spécifique du dramaturge. Il est regrettable de constater que certains candidats ont plaqué une lecture historicisante sur l'extrait de la pièce, ce qui les a entraînés vers des contresens répétés, omettant de signaler les variations de registres. Certains contre-sens induisent de grossières erreurs de caractérisation du personnage d'Hector. En effet, tel candidat lui attribue des sentiments totalement étrangers : « *Hector n'accepte de leur parler (aux morts) que pour respecter le formalisme de la cérémonie aux soldats* ». Un autre n'identifiant pas le lyrisme de la deuxième tirade du personnage, se fourvoie dans un nouveau contresens et affirme « *le déni d'humanité qui sous-tend cette tirade d'Hector, se termine en une superbe apothéose négative qui culmine d'ailleurs au ciel.* » Cet autre candidat, ignorant encore le ton de la réplique d'Hector, considère que ce dernier témoigne du « *peu de considération que le chef militaire accorde à la vie de ses soldats...* » ; ou encore que « *l'adresse 'mes pauvres amis' renforce encore la condescendance avec laquelle il s'adresse à eux* ». Certaines accumulations de contresens conduisent à une surenchère d'interprétations fausses. Ainsi, Hector se retrouve affublé des atours d'un « mauvais » gradé de la Première Guerre Mondiale jusque dans son langage, langage marqué par « *la lourdeur du style, la complexité des phrases, notamment le système des propositions subordonnées enchâssées qui se veulent symptomatiques du langage en usage de l'état-major français, de sa pompe, de sa grandiloquence, de l'usage des métaphores et du vocabulaire moralisateur.* »

Pour d'autres, le texte proposé est un prétexte à des digressions surinterprétatives, mêlant remarques d'ordres géographique et historique. Ainsi, un candidat consacre sa première partie à la localisation de Troie et s'interroge sur son appartenance à l'Orient ou à l'Occident « *véritable carrefour contrôlant le détroit des Dardanelles* ». De même, le nom de Priam suscite une digression sur l'origine onomastique du patronyme « *le nom de Priam n'est-il pas à rapprocher du hittite, anatolien indo-européen – « Parigammu », « la semence fertile ...* ». Et le candidat d'ajouter « *Je doute que Giraudoux le savait.* », commentaire particulièrement maladroit et malvenu.

Beaucoup de candidats essayent de plaquer leurs connaissances des outils littéraires sur les textes ce qui amène à des contresens, notamment des confusions entre ironie et pathétique. Ainsi « *Hector nargue les morts* » en s'appuyant sur l'utilisation de nombreuses négations. En outre, faire étalage de toutes ses connaissances de figures de style est contre-productif lorsque cela montre, chez certains candidats, leur absence de maîtrise des procédés d'écriture (reconnaissance et parfois définition).

Des commentaires et des candidats

L'Histoire

Le contexte historique a été à la fois une aide et un piège pour les candidats. De fait, certains d'entre eux ont su, avec pertinence, tirer profit de ce contexte en l'annonçant dans l'introduction, mais en développant ensuite des axes interprétatifs liés à l'écriture. Cela conforte l'ancrage historique tout en montrant les qualités d'écriture du texte étudié. Ces candidats ont pu alors s'intéresser aux différents registres et à l'actualisation du mythe grec. D'autres ont pu, tout en

renvoyant au contexte historique de la pièce, la mettre en relation avec l'actualité contemporaine. Au contraire, d'autres candidats se sont enfermés dans une vision historique en rappelant les horreurs de la Première Guerre Mondiale ou la montée des totalitarismes pour caricaturer les propos d'Hector et restreindre leur étude à la seule opposition à la guerre du protagoniste. Ils ont alors omis de mettre en évidence les stratégies discursives du fils de Priam et proposé une analyse pseudo-historique du texte littéraire.

De l'importance de la problématique et du projet de lecture conçu par le candidat

Tout se joue souvent à l'énoncé de **la problématique ou hypothèse de lecture du commentaire**. « *Comment la pièce reflète-t-elle les fondements de la société grecque et ses valeurs par rapport à la guerre ?* » : une telle problématique, outre le fait qu'elle passe complètement à côté de l'enjeu de la pièce, ne peut qu'amener le candidat à énumérer des éléments textuels pour illustrer son parti pris. Au contraire, un candidat qui voit dans l'extrait « *un théâtre classique et moderne pour affirmer un discours pacifiste* » met en tension l'écriture théâtrale et la portée politique du texte, ce qui lui permet d'appréhender les personnages, leur discours et la mise en scène pour souligner le paradoxe du discours aux morts et évoquer la paix. Les candidats qui répondent à la problématique en fin de copie montrent à la fois qu'ils sont de vrais lecteurs et qu'ils ont compris l'exercice du commentaire. Certains partent ainsi de l'idée d'une réécriture de la pièce antique ou alors d'une prise en compte du projet de l'auteur pour déterminer « *comment, à travers cette scène, Giraudoux met en évidence l'horreur de la guerre par la révolte de son héros.* »

Connaissances littéraires

Les connaissances historiques et théoriques « sur » la littérature ne valent rien sans la connaissance « de » la littérature. La connaissance du contexte historique de production, comme le contexte historique interne au texte, peuvent bien entendu aider le candidat. Toutefois, pour analyser la cinquième scène du deuxième acte de la pièce de Giraudoux, il était nécessaire de connaître les bases de la dramaturgie. Certains confondent l'auteur et le narrateur. La double énonciation et ses conséquences ne sont pas toujours connues, ou ne sont pas exploitées. Il est vrai que les candidats qui ne vont pas du tout au théâtre ont plus de mal à percevoir le texte dramatique dans son ensemble. Certains plaquent souvent sur l'extrait à étudier des mouvements littéraires qui sont inappropriés, tels le nouveau roman ou l'absurde. Car si la situation dénoncée dans cette scène peut paraître absurde, le langage prêté aux personnages n'a rien de déconstruit, au contraire : il s'agit d'un plaidoyer. Non contentes de provoquer des contresens, ces « étiquettes » dispensent les candidats d'une analyse pertinente. L'introduction se transforme alors en page d'histoire littéraire qui revisite hâtivement l'œuvre de Giraudoux, voire celle de ses contemporains. La connaissance de l'œuvre ou de l'auteur est appréciée quand elle sert l'étude du texte proposé, mais il peut être utile de rappeler au candidat que les connaissances décalées le desservent. De fait, mieux vaut éviter les affirmations relevant de l'histoire littéraire si l'on n'est pas sûr de son propos car l'effet produit, souvent dès l'introduction du devoir, est désastreux. Par exemple, tel candidat assure que « *le symbolisme est né après la première guerre mondiale et que Giraudoux est le représentant de ce mouvement.* ». Des candidats connaissant *L'Illiade* d'Homère en font la présentation et une pseudo-analyse oubliant tout simplement le texte à étudier. Si l'on note une volonté de caractérisation du texte théâtral (acte, scène, didascalies) pour comparer la tragédie antique et « *la tragédie de Giraudoux* », cette détermination tourne très vite en rond et n'apporte rien de plus à l'analyse de l'extrait.

L'étude des procédés est pertinente quand le repérage est juste et sert l'interprétation. Ainsi, nombreux sont les candidats qui ont repéré l'ironie mais peu en expliquent le mécanisme en prenant appui notamment sur les figures présentes dans les propos d'Hector. Sont oubliés les accumulations, parallélismes, apostrophes oratoires, formes injonctives, formes négatives, anaphores, répétitions, gradations, ce qui aboutit à des commentaires très affirmatifs, mais dissociés de tout propos argumentatif et illustré. Une erreur récurrente étonne par sa fréquence : l'antiphrase est quasi systématiquement considérée comme une phrase négative, ce qui atteste une méconnaissance des figures stylistiques ainsi nommées. Pour les candidats qui ont veillé à s'attacher au texte et rien qu'au texte, leur interprétation permet avec bonheur d'accéder à une

meilleure intelligence de la scène. Par exemple, un candidat s'intéresse, dans un premier temps, à la distribution des rôles et de la parole (ainsi les répliques des différents personnages révéleraient leurs rôles sociaux liés à leur fonction dans la cité) puis dans un deuxième temps, aux procédés utilisés par Hector pour dévoyer la cérémonie attendue au profit de l'apologie de la paix : « *Une rhétorique au service d'un discours entravé par l'urgence du réel* ». Ce même candidat, sensible au lyrisme de la tirade du général entend l'alexandrin dans l'adresse aux morts suivante « Ô vous qui ne sentez pas, qui ne touchez pas... ». Pour tel autre candidat, également attentif au changement de tonalités, une première partie est consacrée à « *Hector contestataire* », une deuxième à « *Hector blessé* », une troisième à « *Hector philosophe* ». Dans ce cadre, le personnage d'Hector réactualisé par Giraudoux peut se faire l'écho des vétérans de la Première Guerre Mondiale. L'analyse du dualisme entre statut et vécu du général est probante.

De la maîtrise de la langue française

Les erreurs d'orthographe les plus rédhibitoires pour un professeur de français sont les confusions systématiques entre participes passés et infinitif (-é, -er), voire imparfaits (-é, -er, -ais), de même que les anglicismes en ce qui concerne l'orthographe lexicale (*héro, adresse, language*). On a pu repérer des erreurs orthographiques récurrentes : « le champ », souvent avec « s », la confusion entre « un emploi » et « il emploie », le verbe « mourir » souvent avec deux « rr », même pour des formes autres que le conditionnel présent ou le futur simple ; l'absence de maîtrise des homophones grammaticaux très communs « a/à », « et/est », « ce/se », « son/sont ». Ces erreurs sur des formes qui auraient dû être acquises depuis le collège, voire l'école, posent question...

Au niveau lexical, des mots de sens courant restent méconnus et le candidat ne peut raisonnablement construire son commentaire s'il ne cherche pas les éclairer en recourant au contexte ou à l'analyse morphologique.

Conformément au référentiel de compétences des enseignants, la langue, niveau et expression linguistiques, d'un professeur, *a fortiori* de lettres, doit être exemplaire. Les familiarités, par exemple « *voilà en gros ce qu'on pourrait dire* », sont à éliminer et ne sont pas adaptées au niveau linguistique attendu dans l'exercice du commentaire littéraire. Beaucoup de candidats ont veillé, heureusement, à utiliser une langue simple et fluide que le jury a pu apprécier.

La pratique du commentaire composé littéraire est avant tout un exercice rédactionnel qui suppose une véritable maîtrise de la langue écrite, résultat d'une longue pratique personnelle. La précision, la variété et la richesse du lexique mobilisé, la qualité et la recherche de la syntaxe ainsi que la correction orthographique participent de l'appréciation générale d'une bonne copie. Les maladroites suivantes « *L'être s'affirme autour d'un véritable oubli des morts...H les différencie par le fait qu'ils n'entendent, ne voient plus (L.24) alors que s'agissant des vivants, il exagère leurs attributs* » qui cumulent néologismes, approximations, erreurs syntaxiques et orthographiques (on peut déplorer parfois plus de quarante-cinq erreurs en moins de cinq pages, pour certaines copies !) interrogent sur la maîtrise de l'expression écrite du futur professeur de français. Le jury apprécie l'usage d'une langue écrite simple mais apte à rendre compte de la complexité d'une pensée réfléchie, structurée, au service d'un développement clair et solidement argumenté, comme dans les deux exemples suivants : « *On comprend la place qu'occupent les vivants dans ce rite [celui de la fermeture des portes] et les propos de la petite Polyxène soulignent avec une acuité tout enfantine la menace qui pèse sur la cité.* » ; « *Si Hector parvient dans ce discours à contourner l'autorité paternelle, il ne s'en exprime pas moins en toute sincérité, ce qui confère à sa tirade un caractère à la fois transgressif et libérateur.* »

La qualité calligraphique

La graphie appliquée de certains candidats facilite l'entrée dans le discours écrit et permet de penser que le futur professeur pourra être compris de ses élèves. Au contraire, certains textes, mal écrits du début à la fin, rendent laborieuse la lecture et masquent la fluidité de la réflexion. Pour certaines copies, composées avec une calligraphie déplorable et illisible, il apparaît parfois impossible de déchiffrer, voire de décrypter, le propos.

Remarques méthodologiques

La problématique

Le jury attire l'attention du futur candidat sur le fait que le commentaire littéraire se différencie du commentaire historique. Si ce dernier a pour but d'expliquer le texte afin de le rendre plus clair au lecteur, le commentaire littéraire sollicite le lecteur et sa réception dans l'élaboration même des significations du texte. La problématique littéraire ou hypothèse de lecture rend compte de ce travail d'interprétation. L'exercice du commentaire littéraire s'apparente donc à une démonstration argumentée qui comporte une introduction problématisée avec l'annonce de plan, un développement structuré et une conclusion, l'ensemble répondant à l'hypothèse de lecture ou problématique inaugurale. Les documents d'accompagnement du programme CAP (2002) fournissent la définition de ce qu'il faut entendre par problématisation : « ... 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 biunivoque (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. »

Dans les copies rencontrées lors de la correction, certaines problématiques soulèvent d'emblée de riches questionnements : « *En quoi cette scène présente-t-elle un héros en pleine introspection comme une figure paradoxale, mêlant lyrisme et discours épique ?* » ou encore « *Analysons comment Jean Giraudoux devient le garant adroit du mythe antique pour crédibiliser sa réécriture moderne* ». Le questionnement est dans les deux cas complexe, ouvert, et les réponses attendues ne peuvent être ni immanentes ni binaires. Cette dernière problématique : « *En quoi l'extrait montre-t-il que la guerre semble égaliser les hommes ?* », annonce un hors-sujet comme d'autres qui préfigurent les contresens du développement (« *le discours aux enchères morbides* »), tandis que d'autres encore sont tout simplement dépourvues d'intérêt (« *quels messages Hector cherche-t-il à faire passer à travers son discours ?* »), ou sont tellement vastes qu'elles occultent la singularité du texte (« *nous interrogerons le genre théâtral de Giraudoux* »).

Les candidats ont tout intérêt à soigner la manière de soulever leur problématique tant celle-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. Dans l'exemple qui suit, on verra comment la problématique s'inscrit dans l'introduction à la suite de la présentation rapide de l'extrait analysé (sur le plan narratif et contextuel) et débouche sur l'annonce des différentes parties du plan, décidant de l'organisation générale du commentaire qui en découle de manière évidente :

« *L'œuvre de Jean Giraudoux, La Guerre de Troie n'aura pas lieu, composée en 1935, plonge le lecteur dans une réécriture contemporaine du célèbre mythe antique, né du conflit opposant Troyens et Grecs. Le dramaturge met en scène des personnages mythiques avec des codes et règles renouvelés : texte théâtral en prose, décor épuré, jeu en huis clos. Ainsi, l'auteur se détache de la mythologie classique et expose des personnages plus sensibles et davantage humains, nourris par une réflexion plus personnelle et plus philosophique. C'est le cas ici pour le personnage d'Hector qui, dans la scène 5 de l'acte II, se dévoile à travers un discours aux accents lyriques, partisan de la paix. Le lecteur s'identifie aisément au personnage, car comme lui il s'interroge sur le monde parfois absurde qui l'entoure. **Analysons comment Giraudoux s'est emparé du mythe et l'a modernisé pour formuler un message humaniste.** Tout d'abord, nous examinerons comment, le fils de Priam, de qui est exigé un traditionnel discours aux morts, dénonce les atrocités de la guerre. Ensuite, nous déterminerons les registres et valeurs caractéristiques de la tirade d'Hector. Enfin, nous étudierons comment cette scène théâtrale, familiale et politique, au-delà des tensions entre tradition et modernité, lègue une pensée intemporelle. »*

Lire, analyser et interpréter

Une bonne problématique engagera le candidat dans une analyse textuelle qui prendra en compte la totalité de la scène, naviguant dans les différentes prises de paroles pour relever les indices littéraires et symboliques venant nourrir sa démonstration.

L'analyse linéaire du texte n'est pas une option possible pour l'épreuve écrite du concours, qui est, rappelons-le, un exercice de commentaire composé. En outre, l'analyse qui s'astreint à suivre le développement du texte témoigne presque à chaque fois de l'incapacité du candidat à prendre de la distance vis-à-vis du discours littéraire, des personnages et des événements évoqués et à proposer autre chose qu'une paraphrase ou une lecture superficielle qui ne dépasse pas la compréhension littérale du texte.

De la citation à l'analyse

De nombreux candidats paraissent démunis face au texte. Ils font de la citation le même usage qu'un homme à la mer fait d'une bouée, elle apparaît dans ces copies comme l'Alpha et l'Omega 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'idée, tout à fait juste, que le général Hector tenait un discours pacifiste. Mais la seule citation du texte ne suffisait pas et il fallait entrer dans l'analyse pour souligner l'ambiguïté de cette posture.

La fidélité au texte

Si la citation bien choisie signale tout de même l'intuition du lecteur et est un bon indice de sa sensibilité au texte, certains utilisent la citation comme un prétexte pour développer des analyses erronées et infondées, ou discutables sur le plan des valeurs. Ainsi le personnage d'Hector a été régulièrement l'occasion de disserter sur « *les différences entre vie et mort* » ou même sur « *la colère du poète* » ou encore sur « *la culpabilité des vivants* ». Dans ce type de glose, la référence au texte disparaît et la réflexion se développe pour elle-même, perdant de vue son objet.

De l'analyse à l'interprétation

Trop peu de candidats s'autorisent une lecture interprétative 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.

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. Mais 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 de l'auteur et le contexte de l'œuvre ? 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 littéraire et doit donc aussi démontrer qu'il maîtrise certaines démarches, méthodes et outils pour comprendre et interpréter les textes.

CONCLUSION

Les bonnes copies, finalement assez nombreuses, sont celles qui laissent percevoir au correcteur un vrai lecteur. Il ne s'agit pas pour le candidat de produire une interprétation préexistante qui serait la vérité du correcteur, mais de montrer son implication dans la lecture du texte, ainsi que son aptitude à rendre compte d'un texte littéraire dans ses dimensions historique, sociale, politique et esthétique.

IV. RAPPORT SUR LES ÉPREUVES D'ADMISSION DE LETTRES

1. L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Emmanuelle Goulard et Christine de Sainte-Maresville

Ces notes viennent en supplément des précédents rapports, qu'elles complètent mais ne remplacent pas. Il convient donc de porter une égale attention à l'ensemble des rapports de jury produits depuis 2015.

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 d'une finalité du 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.

Il s'agit avant tout de proposer une explication de texte problématisée autour d'un projet de lecture. Cependant, s'agissant d'un concours de recrutement de professeurs, le jury cherche également à mesurer la compétence du candidat à articuler l'extrait présenté avec les programmes de la voie professionnelle dans laquelle il se destine à enseigner. Cela suppose donc une connaissance précise des programmes et de leurs finalités. Le jury n'attend pas du candidat la proposition d'une séance détaillée mais, dans l'introduction ou la conclusion de son explication, la mention claire de la partie des programmes dans laquelle l'étude du texte pourrait s'inscrire.

LA PRÉPARATION (2 heures 30)

Le choix du texte

Le choix du texte le plus évident est-il toujours le choix le plus éclairé ?

Deux œuvres, de genres, d'époques et d'auteurs différents, sont soumises au choix du candidat, chacune accompagnée d'un billet précisant l'extrait et le point de langue à étudier. Le candidat dispose alors de cinq minutes pour en sélectionner une des deux. Ce temps ne permet pas de rentrer dans une lecture fine des deux extraits : il s'agit donc d'opérer un choix rapide à partir d'un survol des deux textes. Les critères de sélection sont aussi variés que les textes eux-mêmes qui peuvent être plus ou moins longs, plus ou moins complexes, plus ou moins connus. Il semble néanmoins peu fondé d'opérer un choix selon ces seuls paramètres de longueur, de transparence ou de familiarité. En effet, un extrait court n'est pas nécessairement plus accessible, de la même façon qu'une œuvre ou un auteur connus peuvent parfois induire des évidences trompeuses. Ainsi lire un extrait du *Lys dans la vallée*, œuvre éminemment romantique, avec la focale univoque de « Balzac, un romancier réaliste », conduit à une lecture erronée.

Le jury appréciera par ailleurs un candidat qui écarte un extrait jugé a priori plus simple, par exemple un extrait de Sido de Colette, au profit d'un extrait plus complexe, tiré des *Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné, ou, plus généralement, les candidats qui ne choisissent pas systématiquement les extraits de roman - qui inspirent moins de défiance que le théâtre et la poésie -, sachant que l'évaluation du jury tient compte du texte : un contre-sens sur un extrait « transparent » pénalise davantage qu'un contresens sur un texte résistant ; une hésitation entre plusieurs hypothèses de sens ou d'interprétation sur un texte résistant sera favorablement accueillie, d'autant plus qu'elle arguera de phénomènes de polysémie, de polyphonie, de détournement ou du projet délibéré de l'auteur de brouiller le sens ; à l'inverse, sur un texte ne présentant pas de difficultés majeures de compréhension, le jury sera plus exigeant dans ses attentes. L'ensemble de ces paramètres peuvent être pris en compte au moment du choix, non pas pour aller forcément vers l'extrait le plus complexe mais pour ne pas l'écartier d'emblée.

La question de grammaire doit également guider le candidat dans ce choix. Cette question n'est pas subsidiaire comme le pensent encore trop de candidats qui ignorent parfois totalement la notion de grammaire qu'il faut pourtant aussi prendre en considération au moment du choix.

Le travail de préparation

Une fois ce choix réalisé, il s'agit pour le candidat de bien gérer les 2 heures 30 pour conduire le travail d'explication de texte et d'étude du point de grammaire. Les modalités de l'exercice

d'explication de texte peuvent interroger les candidats, plus familiers sans doute des expressions « lecture littéraire » ou « lecture analytique » qui figurent dans les programmes d'enseignement. Ces dernières ont pour objet l'apprentissage de la lecture aux élèves, dans la classe. L'épreuve du concours a, quant à elle, pour objet l'évaluation de la capacité des candidats à mener une lecture surplombante – l'explication de texte à l'oral, ou le commentaire composé à l'écrit – afin d'apprécier leurs aptitudes à conduire ultérieurement des lectures littéraires et analytiques dans la classe.

Explication linéaire ou composée ?

La méthode adoptée pour l'explication de texte peut être linéaire, si la structure du texte s'y prête. Cette méthode requiert néanmoins une exigence – la problématisation de la lecture ou hypothèse de lecture – et doit éviter deux écueils : la redondance et la paraphrase à laquelle prédispose cette démarche au fil du texte. D'ailleurs, comme en témoigne cette année encore l'épreuve, la méthode la plus performante, à quelques exceptions près, demeure l'explication composée, structurée autour d'axes de lectures qui viennent répondre à une problématique générale. Cette méthode signe en tout cas a priori une maîtrise plus aboutie de l'exercice de l'explication de texte propre aux épreuves littéraires.

Pour une utilisation raisonnée des ouvrages à disposition.

Outre l'œuvre qu'ils ont choisie, les candidats peuvent librement consulter dans la salle de préparation pour l'EMSP des dictionnaires des noms communs et des noms propres. Les programmes d'enseignement n'en font pas partie, d'où la nécessité de les connaître. Néanmoins ces ouvrages mis à disposition ne pourront suppléer, dans le temps imparti, des carences importantes de références ou de connaissances, au risque de ne pas se consacrer à la lecture du texte lui-même. Ces dérives se reflètent ensuite dans la présentation orale, où les circonvolutions autour de l'auteur, de l'époque ou de l'œuvre grèvent parfois lourdement le temps consacré à l'explication du texte elle-même.

Contextualiser en histoire - géographie et contextualiser en français, quelle différence ?

Un certain nombre de candidats accordent un temps important à la recherche d'éléments de contextualisation biographique, historique, géographique ou sociologique, qui diminue leur temps d'appropriation et d'analyse du texte. Ce n'est sans doute pas sans lien avec le fait que la majorité des candidats sont historiens de formation. Il convient donc de repréciser ici que la contextualisation n'occupe ni la même place, ni le même statut dans la lecture littéraire et dans la lecture historienne. La bivalence Lettres et Histoire-Géographie est une richesse à condition que les contours épistémologiques et didactiques de chacune des disciplines soient en effet bien cernés. Le contexte de production d'une œuvre et les éléments biographiques ne présentent d'intérêt, dans une épreuve de Lettres, que s'ils permettent d'éclairer une œuvre et non l'inverse : l'œuvre n'éclaire pas un événement, une période ou un auteur. En effet, ni le texte littéraire, ni la démarche de la lecture littéraire ne visent à rendre compte d'un fait, d'un personnage ou d'une époque, de témoigner d'une réalité ou d'en mesurer les écarts. Le texte littéraire témoigne d'un point de vue, celui de l'auteur, exprimé par une écriture singulière, dans une intentionnalité qui n'est pas documentaire mais esthétique, idéologique, intime..., et dans tous les cas foncièrement subjective. Là où l'historien se concentre sur l'événement narré (qui, quand, quoi, où ?) pour aller ensuite vers un extérieur du texte (la confrontation à la réalité ou à d'autres sources), le littéraire s'attache au contraire essentiellement, une fois la question du sens premier levée, à l'expression de la subjectivité dans cette narration de l'évènement, ce qui le ramène inéluctablement vers un intérieur du texte : pourquoi et comment est-ce dit ? Formulé autrement, une lecture littéraire ne peut se contenter de traiter seulement de ce que dit le texte, écueil fréquent des candidats historiens fidèles à leur méthodologie ; elle doit se préoccuper davantage du comment est-ce dit (c'est-à-dire l'écriture) et du pourquoi est-ce dit ainsi (c'est-à-dire la finalité du discours).

Les limites de la contextualisation étant posées dans la démarche littéraire, il convient néanmoins d'en poser maintenant l'utilité et les fonctions. On ne peut évidemment lire *Germinal* de Zola en ignorant la révolution industrielle et la montée de la classe ouvrière, comprendre *Les Tragiques* d'Agrippa d'Aubigné sans référence aux guerres de religions et aux luttes fratricides entre catholiques et protestants, apprécier l'audace de Louise Labé sans garder à l'esprit la condition féminine au XVI^e siècle, mesurer la hardiesse de la pensée voltairienne sans évoquer l'abîme qui la sépare du XVII^e siècle. Ce cadrage contextuel posé, qui ne requiert donc pas de minutieuses

recherches dans les ouvrages à disposition, il convient alors de consacrer l'essentiel du temps de préparation à la lecture de l'extrait lui-même. Si le jury invite à la mesure dans la consultation des ouvrages à disposition des candidats, il attend néanmoins que le paratexte de l'œuvre choisie ait été lu ou rapidement parcouru – quatrième de couverture, préface et notes –, que le candidat ait pris connaissance des textes qui encadrent l'extrait à commenter, qu'il se soit penché sur les incipit et expliciit (début et fin) des romans, ou la scène d'exposition et finale des pièces de théâtre. Les Oraisons funèbres de Bossuet seront par exemple mal interprétées par un candidat qui n'a pas prêté attention aux notes de bas de pages établissant la référence directe aux textes bibliques. Ces recommandations valent également pour les œuvres de littérature contemporaine pour lesquelles les ouvrages à disposition ne seront pas toujours d'un grand secours.

La question de la contextualisation amène naturellement celle des anachronismes qui représentent un autre écueil pour les candidats : le lion des fables de La Fontaine ne préfigure ni n'incarne les régimes totalitaires du XXe siècle. Sans dénier l'intérêt, d'un point de vue pédagogique, de la démarche des lectures actualisantes, forme de contextualisation prospective qui met volontairement en relation un texte du passé avec l'époque contemporaine, elle ne peut néanmoins pas constituer un axe de lecture ou une problématique dans une épreuve de concours.

L'EXPOSÉ (30 minutes)

L'attitude

La présentation commence dès l'entrée dans la salle : tenue vestimentaire adaptée à la situation professionnelle, courtoisie, présentation rapide des papiers d'identité et de la convocation (que certains candidats cherchent parfois pendant un long moment), annonce au jury de l'œuvre et du point de grammaire choisis sont autant de signes qui font sens pour apprécier l'aptitude des candidats à communiquer et à s'inscrire dans la communauté éducative. Chacun arrive bien sûr à l'épreuve avec sa personnalité, un niveau de stress plus ou moins important et un parcours qui lui est propre, et il n'y a pas qu'une seule manière de communiquer. Mais l'attitude permet au jury d'apprécier les prédispositions du candidat à acquérir certaines des compétences professionnelles visées dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation : adopter une attitude et un positionnement d'adulte responsable, faire preuve de respect à l'égard des élèves et des membres de la communauté éducative, maîtriser la langue française à des fins de communication, utiliser un langage clair et adapté à son (ses) interlocuteur(s), adopter une attitude favorable à l'écoute et aux échanges avec les membres de la communauté éducative. Il ne s'agit bien sûr que d'apprécier des pré-requis puisqu'une année de formation et d'exercice du métier contribuera à l'acquisition de ces compétences professionnelles. Néanmoins, un trop grand écart dans les attitudes avec ce qui est a minima socialement attendu ne préjuge pas de dispositions favorables pour exercer le métier d'enseignant et il importe de s'entraîner, pour la préparation du concours, à des situations de communication orale afin de savoir comment se comporter lors des oraux du concours.

La gestion du temps

La présentation de l'explication de texte dure 30 minutes maximum, c'est-à-dire que le jury l'interrompra si elle les dépasse ; à l'inverse une présentation brève ne sera pas compensée par un allongement de l'entretien qui dure lui aussi 30 minutes maximum.

Comme évoqué plus haut, les candidats qui ont consacré beaucoup de temps à la consultation des ouvrages mis à leur disposition dans la salle de préparation réalisent souvent des présentations déséquilibrées : telle candidate présente, par exemple, La Curée de Zola, en partant d'un bref historique sur le Second Empire, puis s'appesantit sur la biographie de Clémenceau avant d'approcher Zola par l'affaire Dreyfus, éléments sans utilité pour l'analyse du texte, pour resserrer enfin son propos au bout de quinze minutes sur Renée, personnage central du roman. Les quinze minutes restantes, sur les trente que compte l'épreuve, donneront une explication de texte lapidaire et un point de grammaire expéditif faute d'y avoir consacré un temps de préparation suffisant.

La gestion du corps et de la voix

Le métier d'enseignant requiert des compétences communicationnelles auxquelles appartient la gestion du corps et de la voix. Un débit trop rapide ou un volume de voix trop bas rendent évidemment l'exposé moins compréhensible dans le premier cas, moins audible dans le second. Le jury ne pourra ainsi évaluer les réelles qualités d'une candidate qui, en dépit des nombreux

rappels du jury, n'élève pas la voix ce qui entraîne une forte déperdition de sens pour son auditoire.

La mimogestualité, bien que non-déterminante, contribue à l'efficacité de la communication : elle renforce le message et maintient l'attention de l'auditoire ; celle du jury lors de l'épreuve, mais aussi, à plus durable échéance, celle des élèves.

La grande majorité des candidats fait preuve d'une maîtrise correcte de la langue à l'oral. Chercher un mot, avoir une absence, commettre une erreur et la corriger, font partie des aléas de la communication orale. En revanche commettre une erreur de façon récurrente (pallier à .../ après qu'il soit... / une éloge..., etc.), utiliser des mots ou expressions appartenant au registre familier (...un personnage sympa..., c'est un gros bouquin), un lexique approximatif ou répétitif (de nombreux pronoms, périphrases ou substantifs peuvent par exemple éviter la répétition du mot « personnage » : le héros, le protagoniste) signent une insuffisante maîtrise de la langue.

Les candidats et futurs professeurs de français en lycée professionnel doivent avoir une expression d'une correction exemplaire, ni ampoulée ou jargonnante, ni familière ou incorrecte. En effet, la langue entendue par les élèves à l'école sera, pour certains, la seule référence de langue soutenue ou de langue dédiée à l'élaboration des savoirs par rapport à la langue des interactions quotidiennes.

La lecture orale

Que permet d'évaluer la lecture orale d'un extrait ?

Le jury attend du candidat qu'il procède à la lecture orale du passage qu'il doit étudier. Cette lecture est un temps essentiel de l'épreuve puisqu'un futur professeur de Lettres sera très fréquemment amené à lire des textes à ses élèves.

Elle occupe une place particulière, pour le candidat comme pour le jury. Pour le candidat, car elle intervient souvent dès la première mise en situation de cette épreuve orale avec tout le stress qu'elle génère (bien que cette lecture puisse intervenir tout aussi légitimement après l'introduction de l'explication de texte). Elle revêt également une place importante pour le jury qui se saisit à ce moment-là des premiers éléments d'appréciation sur la compétence de lecture du candidat. Non pas celle de déchiffrement – considérée comme acquise en dépit des nombreux mots écorchés parfois – mais celle de première construction de la compréhension globale du passage. On note d'ailleurs que si toutes les bonnes lectures orales n'augurent pas systématiquement de bonnes explications de textes, elles y prédisposent grandement alors que les lectures orales émaillées d'erreurs engendrent souvent des explications de textes peu convaincantes. Il est donc attendu du candidat qu'il rende compte du ou des sens construits, voire des choix interprétatifs déjà opérés, à travers une lecture fidèle et expressive.

Une lecture fidèle est avant tout respectueuse du texte, des mots qui le constituent, et qui garantissent la fiabilité de la compréhension. Un candidat lit par exemple « surprendre » à la place de « suspendre » dans un poème de Chénier, un autre « encensé » pour « encens » : on entrevoit aisément comment ces erreurs, parfois répétées lors d'une seconde lecture, peuvent générer de lourds contresens. Dans d'autres cas, l'écorchage de certains mots peut révéler des connaissances fragiles, sans pour autant altérer le sens : une candidate rebaptise ainsi, dans les Caprices de Marianne, « Coelio » en « Célio », sans doute par contamination avec une célèbre enseignante de vêtements, et Marianne en Marine, prénom pourtant peu en vogue au XIX^e siècle.

La ponctuation, les pauses, la prosodie sont également parfois malmenées : l'intonation peut pourtant à elle seule révéler l'ironie d'un passage. On appréciera mieux les conséquences de ces maladresses ou erreurs de lecture sur le sens du texte à partir de ces deux brefs énoncés : « À table ! Nous mangeons, les enfants ! », « À table, nous mangeons les enfants ».

La lecture orale du passage permet aussi au jury d'apprécier l'expertise disciplinaire du candidat, notamment lorsqu'il s'agit de textes théâtraux ou poétiques. Ainsi la lecture de telle fable de La Fontaine où les vers sont estropiés, les alexandrins escamotés par des élisions intempestives de « e » non muets ou des diérèses ignorées, révèle une méconnaissance des règles de versification.

« On ne peut trop louer trois sortes de personnes ».

Cet alexandrin devient ainsi un décasyllabe bancal, à l'occasion d'une lecture négligente qui ne respecte pas la diérèse sur « louer », ni le « e » de « sortes ». Non seulement l'ampleur du vers est altérée, mais l'équilibre rythmique de tout le poème s'en trouve affecté.

La métrique et le rythme sont manifestement aussi ignorés d'un candidat qui ne fait aucun cas des rejets et contre rejets, lissant de surcroît d'un même trait ce que le poète s'était au contraire attaché à mettre en valeur.

Les candidats ayant opté pour un texte de théâtre s'interrogent souvent, à juste titre, sur le sort à réserver aux didascalies : les lire ou non ? Elles peuvent en effet affaiblir l'expressivité d'une lecture oralisée en l'entrecoupant de ces indications fonctionnelles forcément neutres, elles peuvent aussi annihiler les effets d'accélération de la stichomythie ou encore briser le rythme de répliques versifiées, dans le théâtre classique notamment. On peut dans ce cas, envisager de passer sous silence les didascalies, à condition de le mentionner et d'y suppléer par l'expressivité de la lecture : les tons indiqués devront être rendus et les personnages distingués aisément par une mise en voix différenciée.

À l'inverse, lorsque les didascalies dépassent le rôle fonctionnel (pour la régie et/ou le metteur en scène) que leur attribue traditionnellement le théâtre classique, et qu'elles occupent un rôle fictionnel à part entière, comme ce peut être le cas dans le théâtre contemporain, leur lecture devient indispensable. Une attention doit, dans ce cas, être portée à leur mise en voix afin de permettre la distinction entre répliques et didascalies. On le voit là encore, la lecture orale rend compte de la compréhension du texte et de choix interprétatifs. Dans tous les cas, le jury sera sensible à ce questionnement et aux arguments qui auront présidé à la décision du candidat de lire ou non les didascalies.

L'explication de texte

Quels sont les critères d'appréciation pour l'explication de texte ?

L'explication de texte mobilise des capacités, des connaissances et des attitudes qui fondent la compétence de lecture experte attendue des candidats dans le cadre de cette épreuve à caractère professionnel.

- Les capacités attendues sont au nombre de trois :

- comprendre, c'est-à-dire saisir l'explicite du texte,
- analyser, c'est-à-dire décomposer les procédés d'écriture, de structure, les choix énonciatifs qui permettent à l'auteur de produire des effets particuliers et au lecteur de justifier du sens singulier qu'il construit,
- interpréter, c'est-à-dire dépasser l'explicite du texte et son premier niveau de compréhension, mettre à jour l'implicite, accéder à un méta-texte.

Ces trois capacités fonctionnent de façon indissociable en un va et vient permanent : il ne s'agit pas de consacrer une première partie à la compréhension, une deuxième à l'analyse et une troisième à l'interprétation. La synergie de ces trois capacités garantit la réussite de l'exercice à la condition que chacune d'entre elles fédère les trois parties de l'explication de texte auquel préside le projet de lecture global.

Les prestations les moins réussies sont souvent celles de candidats qui dissocient ces trois capacités : certains candidats se livrent par exemple à des sur-interprétations par manque d'analyse et défaut de compréhension ou à des interprétations justes, guidées par de bonnes intuitions de lecture mais non étayées par l'analyse. D'autres produisent des analyses sans comprendre ni interpréter, réduisant l'exercice à une simple mécanique en proposant par exemple un catalogue de figures de style et/ou d'outils d'analyse littéraire. Un certain nombre de candidats restent pour finir aux seuils de la compréhension et de l'analyse ce qui génère inévitablement des lectures myopes et/ou paraphrastiques, comme le relevé du champ lexical de l'amour dans un extrait des *Jeux de l'amour et du hasard* de Marivaux pour confirmer que l'amour est bien le thème principal ou encore l'analyse de la forme interrogative dans la phrase « Ce que je fais là Monsieur ? » pour « démontrer » que le personnage s'interroge dans un extrait du *Quatrième mur* de Sorj Chalandon.

- Les connaissances à mobiliser sont d'ordres différents.

Elles concernent la maîtrise de la langue et les connaissances générales partagées par des étudiants au niveau bac + 4 ou équivalent. Le jury reste en effet sceptique face à telle candidate qui, tout au long de son exposé, parle par exemple d'un héros [ɛ neRo] et des héros [de zeRo], ou de tel autre qui place le siècle des Lumières au XVIe siècle.

Elles concernent aussi plus spécifiquement les connaissances littéraires et linguistiques (genres, tonalités, registres, courants, discours, syntaxe, stylistique, lexique, prosodie) : ne pas identifier, par exemple, le genre théâtral, ni les alexandrins dans un extrait de *L'illusion comique* de Corneille, signe des lacunes rédhitoires lors d'un concours de recrutement d'enseignement en Lettres-Histoire-Géographie ; identifier une autobiographie par la seule présence du « je » dans le récit révèle une connaissance insuffisante du genre et des différentes instances narratives qui le composent ; distinguer une réplique au discours indirect libre dans un extrait de théâtre indique des lacunes tant au niveau du genre théâtral que des formes de discours, qualifier un récit indifféremment de « merveilleux » ou de « fantastique » signe une méconnaissance des registres de l'irréel, etc.

- Les attitudes

L'explication de texte requiert une attitude que l'on pourrait qualifier de questionnement distancié, de posture nuancée, d'ouverture, voire d'hésitation étayée. Cette attitude peut être le fruit d'une formation universitaire, d'une démarche de recherche mais elle peut aussi être plus communément le fruit d'une expérience de lecteur qui se laisse interroger par les œuvres. La fréquentation des œuvres littéraires constitue en effet, elle aussi, à un niveau différent, le lecteur expert, sensible et intuitif, capable de déceler le caractère saillant, singulier ou les références intertextuelles d'une œuvre ou d'un extrait, par le contrepoint que lui offrent ses lectures antérieures.

Cette attitude de lecteur expert ne s'interdit ni l'audace, ni la curiosité, ni même l'émotion, à condition qu'elle ne se déporte pas de la méthode et de l'analyse. En effet, s'il peut être apprécié des candidats qu'ils mentionnent les théories littéraires de la réception, et leurs déclinaisons didactiques – le sujet lecteur –, il ne peut être suffisant de « vibrer » face à un texte sans le comprendre, ni l'analyser.

La présentation orale doit, pour finir, éviter l'écrit oralisé qui consiste à trop souvent lire ses notes. Elle doit s'attacher à clairement baliser les étapes qui jalonnent la progression de la réflexion entre l'introduction et la conclusion : rappel des différentes parties, signalement explicite du passage de l'une à l'autre, mini synthèses qui montrent en quoi la partie traitée apporte des éléments de réponse à la problématique d'ensemble. La gestion de l'oral est un savant compromis entre progression et répétition afin d'optimiser la réception des destinataires.

Les candidats qui parviennent à mobiliser simultanément ces capacités, connaissances et attitudes témoignent d'une bonne maîtrise de la compétence de lecture experte qui est attendue au concours. Les explications de texte réussies se manifestent par des lectures personnelles alliant sensibilités esthétique et littéraire, soutenues par une démarche de questionnement et de recherche mobilisant des outils d'analyse littéraire.

L'analyse du point de langue

Les éléments de réussite

L'étude du point de langue

Le candidat peut traiter la question de grammaire avant ou après l'explication de texte. Il annonce son choix dès le début de l'épreuve. S'il le juge opportun, il peut aussi choisir d'intégrer l'exposé de grammaire au sein de l'explication. Mais, dans ce cas, le candidat doit signaler nettement le début et la fin de son exposé de grammaire, celui-ci devant obligatoirement constituer un moment spécifique de l'épreuve.

Cette question invite le candidat à démontrer qu'il a une maîtrise sûre et distanciée de sa propre langue, qu'il est capable de mener une analyse grammaticale claire et précise au service de l'explication de texte.

Le jury choisit le point de langue à étudier en lien avec sa pertinence pour éclairer un des aspects du texte : il convient de prendre en compte cette dimension qui peut donner des clés de lecture. S'il s'agit par exemple d'analyser une phrase complexe avec un enchâssement de propositions, un découpage en propositions s'impose pour éclairer le sens de la phrase. L'usage des pronoms peut être utile pour étudier les particularités de l'énonciation dans un texte. 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 ; si le texte est une réinvention

lexicale à lui tout seul, il faudra bien évidemment se pencher sur cet art et cette créativité lexicale. Le « que » et le « qui » dans tel ou tel texte ne sont pas des pièges imposés par le jury mais des constituants majeurs qu'il faut pouvoir mettre en valeur. L'expression du doute ou de l'hypothèse s'imposent comme objet d'étude quand ils sont au cœur de l'enjeu et du sens d'un extrait, etc. Et c'est bien sur un ensemble d'éléments linguistiques que le candidat doit prendre appui pour traiter une question comme « l'expression du doute » dans un extrait d'un roman de Balzac, non par une approche lexicale confuse. Cela signifie qu'on attend de lui un travail sur les marques du doute dans la langue. Les modalisateurs permettent dans cet exemple d'introduire le doute ou une notion d'imprécision dans l'énoncé. Cela peut se voir dans l'usage que l'auteur fait alors :

- des adverbes,
- des modes verbaux (le conditionnel, par exemple, ou le subjonctif),
- des verbes tels que : « sembler », « avoir l'air »...
- des tournures comme : « elle eut l'impression que... »
- des périphrases pour ne pas nommer : « une sorte de », « quelque chose comme »,
- des déterminants et des pronoms indéfinis (quelques, plusieurs, quelqu'un, personne...);
- des propositions subordonnées relatives indéfinies (ce qui s'avancait, ce qu'elle voyait...) ou parfois le pronom démonstratif « ça » de sens indéfini (ça frappait, ça soufflait...),
- des noms de sens général (« une chose »...),
- des adjectifs exprimant une sensation indéfinie (« inexprimable », « indistinct », « indicible »...) ou une perception floue (« vague », « mystérieux », « trouble », « singulier »...),
- des constructions passives sans complément d'agent (« la fenêtre avait été ouverte ») ou des verbes à sujet inanimé.

Il ne s'agit pas ici de revenir sur les nombreux conseils formulés dans l'ensemble des rapports de jury produits depuis 2015 mais d'insister sur la nécessité de maîtriser des notions grammaticales et lexicales de base qui sont centrales pour pouvoir enseigner le français et permettre aux élèves d'améliorer leur expression écrite ou orale.

Si le candidat est invité à structurer sa réponse, à définir la notion expliquée et procéder aux relevés pertinents de manière à illustrer les éléments de cette définition, en ayant recours à un métalangage clairement maîtrisé, et en faisant la preuve de connaissances spécifiques, il peut aussi participer à l'explication et à l'interprétation du texte. Tel candidat a ainsi tout de suite perçu le ridicule dans les propos de Matamore (Corneille, L'Illusion comique) et a su faire de la question de grammaire (« les marques de l'exagération ») le tremplin à une analyse juste du principal trait de caractère de ce fanfaron. Relever alors certaines emphases, certaines anaphores, la nullité des rimes plates en « ère », l'usage abusif de certaines tournures hyperboliques était judicieux et a séduit le jury. Tel candidat a su s'interroger sur la ponctuation dans une scène de L'Avare et y a décelé un point évident utilisé par l'auteur pour montrer toute la folie du personnage, quand tel autre n'en a proposé qu'un relevé mécanique.

Le jury apprécie une démarche équilibrée où le candidat cherche à comprendre et démontrer comment fonctionne la langue. Cela suppose d'acquérir une démarche grammaticale fondée sur de solides connaissances et sur une méthode spécifique : observation et relevé, reconnaissance et identification, manipulation et interprétation. Seul un entraînement régulier et progressif permet d'y parvenir. Il nécessite de lire de la grammaire et de se constituer des fiches en se référant à des grammaires courantes (par exemple Le Grévisse de l'enseignant de J.-C. Pellat et S. Fonvielle) ainsi qu'à des ouvrages universitaires plus élaborés qui présentent des descriptions étendues de la langue, incluant la linguistique (c'est le cas de la Grammaire méthodique du français de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul).

L'entretien (30 minutes maximum)

Le second temps fort de l'épreuve.

Quel que soit le ressenti du candidat à l'issue de sa prestation, il s'agit pour lui de se saisir du questionnement du jury pour montrer sa compétence à entrer dans l'échange oral :

- Écouter : cette qualité permet à l'occasion de faire évoluer la compréhension d'un texte ; un candidat invité à revenir sur la question portant sur le conditionnel dans la lettre 125 des Liaisons dangereuses de Laclos, reconsidère sa première interprétation du texte et corrige un contresens qui aurait pu lui être préjudiciable.

- Réagir : l'entretien qui vise à apporter une plus-value à la présentation du candidat n'a pas vocation à le déstabiliser. Il convient donc de conserver un langage adapté qui augure d'une capacité à s'adresser convenablement, non seulement aux élèves mais à l'ensemble de la communauté éducative. Une attitude constructive et non d'agacement ou d'évitement est attendue. Le jury valorisera les candidats réactifs, capables de s'engager sur de nouvelles pistes de lecture ouvertes lors de l'entretien : en quoi peut-on parler de poésie épique ? Quel rapprochement peut-on faire avec la commedia del arte ? Comment expliquer la présence du présent d'énonciation dans ce récit au passé ? Les réponses fournies permettent d'apprécier la réactivité intellectuelle du candidat, sa souplesse à se décentrer pour examiner un autre point de vue, son aptitude à mobiliser sa connaissance du texte et ses connaissances littéraires dans de nouvelles perspectives.

- S'exprimer : un relâchement de la langue, sans doute lié au fait que l'échange est plus spontané, est rédhibitoire. Il s'agit par projection d'apprécier et d'envisager le potentiel d'un futur enseignant à faire acquérir à ses élèves une langue correcte.

Au-delà de ces critères, le candidat est encouragé à compléter sa lecture, enrichir sa pensée, son interprétation en approfondissant ou corrigeant un axe de lecture. Il ne s'agit pas de réitérer un propos maladroit, lacunaire ou erroné dans le but d'être mieux compris. Ce sont des capacités de compréhension, d'approfondissement, de révision et de création qui sont ici appréciées ; le jury est particulièrement sensible aux candidats capables d'ajuster leurs choix et de rectifier un contresens initial.

L'entretien, qui tend à devenir un véritable moment d'échange et de réflexion partagé avec le jury, contribue à atteindre les objectifs de l'épreuve. Certains candidats font preuve de conviction mais également reconnaissent ponctuellement leurs manques. Accepter de ne pas tout savoir et montrer son envie d'apprendre, de se remettre en question humblement sont des qualités qu'un enseignant, qui ne cessera d'étudier tout au long de sa carrière, doit porter en lui.

Sont par conséquent appréciées l'attitude ouverte et réactive, la qualité à convaincre, l'honnêteté intellectuelle qui permet de revenir sur une proposition. Le jury doit avoir le sentiment d'être en face d'une personnalité loyale, compétente, sûre d'elle, et, sans exagération, experte.

Annexe 1 : exemple de billet de tirage de l'épreuve

Annexe 2 : rappels sur le champ et les formes de questionnement en grammaire

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 de :

- rhétorique,
- discours et ses constituants,
- grammaire de communication,
- énonciation,
- orthographe
- lexicale,
- ponctuation,
- phonétique,
- métrique.

On peut retrouver ces divers points dans une grammaire de collège (type Magnard, Stolz-Dunoyer, par exemple, ou encore Anne Sancier-Château/Delphine Denis) s'adressant ainsi à des élèves : « le mot », « le texte », « la communication ». Le jury ne se revendique d'aucune « école ».

Les textes proposés à la lecture des candidats peuvent donner lieu à des analyses à trois niveaux : la phrase, le texte, les discours. L'orthographe (lexicale, syntaxique, ou portant sur une conjugaison) peut être également une entrée intéressante des textes et un objet testé chez les candidats par des petites mises en pratique proposées par le jury à l'occasion d'une analyse d'un constituant de la phrase. À titre d'exemple le poème de Gherasim Luca donné cette année se prêtait admirablement à une entrée par la morphologie et l'orthographe. Tel candidat a pu être interrogé sur la conjugaison de tel ou tel verbe pour vérifier l'étendue de ses savoirs. Tel autre

interrogeant les adverbes d'un texte qui en contenait notamment certains formés du suffixe [-ment] a pu être interrogé sur la règle de formation de ce type d'adverbe.

À titre d'exemples, voici quelques questions qui ont pu être données lors de cette session dans une œuvre de Barbey d'Aurevilly, *Les Diaboliques*.

Le rideau cramoisi, de « J'étais donc là... » à « ...désormais vivre avec eux. » - Page 66 (GF)

Q° : Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur l'expression du temps dans cet extrait.

Le Bonheur dans le crime, de « Mademoiselle Delphine... » à « ... Qu'était-ce ? » - Pages 148 à 149 (GF)

Q° : Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les adverbes de manière dans le texte.

Le Bonheur dans le crime, de « Après la mort de la comtesse... » à « ...le comte de Savigny » - Pages 164 à 165 (GF)

Q° : Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les modes et temps verbaux dans cet extrait.

Le Dessous des cartes, de « Les cartes qui semblaient sa passion... » à « ...magnifique escrime. » - Pages 197 à 198 (GF)

Q° : Vous étudierez les participes passés dans cet extrait.

À un dîner d'athées, de « Et voilà pourquoi... » à « ...convenable et grave. » - Pages 221 à 222 (GF)

Q° : Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les pronoms dans le passage allant de « Et voilà pourquoi... » à «... si elle n'eût pas existé. »

La Vengeance d'une femme, de « Chose inaccoutumée... » à « ...la sacristie de ces prêtresses. » - Pages 286 à 287 (GF)

Q° : Vous ferez toutes les remarques que vous jugerez pertinentes sur les expansions du nom dans le passage allant de « Chose inaccoutumée... » à « ...Louis XV. »

2. L'ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER

Rapport présenté par Jean-François Courrèges et François Roussel

Rappelons d'abord **les modalités de l'épreuve à partir d'un dossier (EAPD) en lettres** (arrêté du 19 avril 2013).

La durée de la préparation est de 2 heures 30, celle de l'épreuve de 1 heure (exposé : 30 minutes, entretien : 30 minutes). L'épreuve a un coefficient 4, comme l'épreuve de mise en situation professionnelle.

Pour l'exposé en lettres, 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. »

Dans l'entretien avec le jury qui suit l'exposé, « le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques ». Le jury vérifie également, 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 futur métier, 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 ».

Sur le sujet du dossier que reçoit le candidat, **la consigne de travail est ainsi libellée** : *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.*

Le jury attend donc du candidat lors de son exposé :

- une présentation générale du corpus et de ses enjeux afin de montrer sa cohérence interne et d'expliquer les relations qui existent entre les textes et documents qui le constituent ;
- la capacité à placer ce corpus au cœur des programmes du lycée professionnel (finalité et problématique de lecture en CAP ou objet d'étude en Baccalauréat professionnel). Le dossier n'indique en effet ni la classe ni l'objet d'étude ni la problématique et laisse ouvert un certain nombre de possibles. Ainsi, l'analyse d'un dossier centré sur *Germinal* d'Emile Zola a permis à un candidat de justifier le choix, original, d'aborder cette œuvre dans l'objet d'étude « L'Homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations » ;
- un choix justifié des textes et documents du corpus qui seraient utilisés avec les élèves : le(s)quel(s) est (sont) éventuellement écarté(s) et pourquoi ? comment le candidat les hiérarchise-t-il ? dans quel ordre les aborde-t-il ? s'il ne choisit que des extraits de certains textes, il en précise les raisons.
- le choix d'un texte littéraire qui puisse faire l'objet d'une lecture analytique ainsi qu'une présentation des axes d'analyse de ce texte ;
- la mise en place d'une séquence d'enseignement problématisée, cohérente et adaptée au niveau de classe et au programme choisis. Par exemple, la problématique « En quoi la rencontre avec l'autre et l'ailleurs permet-elle une expérience de voyage et une réflexion universelle ? » a permis à un candidat de construire une séquence qui intégrait la notion d'espace et de temps (ici et ailleurs/hier et aujourd'hui) mais qui ouvrait aussi le corpus sur d'autres genres : la fable, l'apologue et le conte merveilleux ;
- des propositions d'activités pédagogiques variées et visant à une progression des apprentissages : modalités de lecture (œuvre intégrale, parcours de lecture, groupement de textes, lecture analytique, cursive, documentaire...), activités à dominante lecture, écriture ou oral. Ces activités doivent bien évidemment être cohérentes et tenir compte des conditions de travail en lycée professionnel. Ainsi il n'est pas réaliste de proposer la lecture intégrale à la fois de *Germinal* et de *L'Assommoir* en classe de seconde baccalauréat professionnel en raison de la quantité de lecture que ces œuvres impliquent.
- des évaluations répondant aux objectifs énoncés lors de la présentation de la séquence ;
- une activité d'étude de la langue, sans se restreindre à un point d'étude de la langue défini par le programme mais en retenant celui qui semble le plus pertinent au regard du texte ou

des textes choisi(s) et/ou des objectifs pédagogiques retenus. À partir d'un dossier composé de différents textes et documents autour du thème de l'homme et de la science, un candidat a ainsi proposé d'étudier le discours direct dans l'extrait du *Meilleur des mondes* d'Aldous Huxley. Ce travail était mis au service du sens du texte et les élèves étaient placés en situation de repérer, comprendre et définir la notion.

Après l'exposé, le jury s'entretient avec le candidat. C'est alors l'occasion :

- d'évaluer ses capacités d'écoute, d'analyse, de réflexion et d'argumentation ;
- de lui demander de préciser certains points de son exposé, de justifier certains choix, d'approfondir son propos, voire de lui proposer d'autres orientations possibles ;
- de proposer d'autres textes ou documents susceptibles d'enrichir le projet pédagogique ;
- de contrôler sa maîtrise des savoirs disciplinaires, des contenus des programmes (finalités, évaluations, examens...);
- d'évaluer sa culture littéraire et artistique. Par exemple, l'analyse des vignettes de la bande dessinée dans le dossier dont les documents évoquent le monde du travail, le monde industriel et le travail des mineurs en particulier (*Germinal*) a permis au candidat de faire des rapprochements avec des œuvres picturales et d'établir des liens avec d'autres textes relatifs au Voreux ;
- d'apprécier sa représentation du métier d'enseignant de Lettres-histoire en lycée professionnel en échangeant sur les valeurs de la République.

Quelle attitude adopter face au jury pendant l'entretien ?

L'entretien n'a pas vocation à mettre le candidat devant une remise en question systématique de ce qu'il a présenté. Le jury attend un échange argumenté durant lequel le candidat justifie ses choix ou complète certains aspects de sa proposition pédagogique. Si des erreurs ont cependant été relevées pendant l'exposé, le jury n'est pas là pour les pointer du doigt mais pour réfléchir avec le candidat et lui permettre de se corriger. A ce titre, et afin que l'échange soit le plus fructueux, il faut s'attacher à saisir le sens de la question et y répondre précisément : il n'y a pas de piège !

Le questionnement sur le métier d'enseignant et les valeurs de la République

L'enseignant est le garant des valeurs défendues par la République, dans ses paroles comme dans ses actes. Il est donc nécessaire que le candidat qui postule à ce métier se projette concrètement dans ce rôle, qu'il connaisse ces valeurs (liberté, égalité, fraternité, laïcité, tolérance...), qu'il sache les situer au cœur de son enseignement et les défendre si elles sont remises en cause, directement ou indirectement, dans la classe.

Les questions posées s'appuient sur le corpus, la séquence d'enseignement proposée par le candidat et les propos tenus durant l'exposé.

Elles 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. Mais le jury peut aussi amener le candidat à se positionner dans une situation d'enseignement plus ou moins sensible. Par exemple, comment réagirait l'enseignant face à la révélation, dans un travail d'écriture, d'un drame personnel vécu par un élève ? Ou quelle serait sa réaction lors d'un débat si un élève proférait des paroles contraires aux valeurs de la République ?

Le candidat est alors invité à réfléchir aux stratégies pédagogiques qu'il mettrait en place pour résoudre ces situations délicates mais fréquentes ou même prévenir certains risques, comme par exemple les dérives possibles liées à l'utilisation pédagogique ou personnelle des outils numériques.

Bien sûr, le jury n'attend pas une réponse en particulier mais cherche à apprécier l'écoute, la réflexion du candidat, ses propositions, en amont pour prévenir une éventuelle dérive ou en aval pour résoudre un conflit potentiel.

L'épreuve à partir d'un dossier en lettres, ce n'est surtout pas :

- une simple énumération des textes et documents (références, genres...) du corpus en guise de présentation ;

- une utilisation systématique des programmes du *Bulletin officiel* mis à disposition du candidat pendant sa préparation de l'épreuve, qui conduit à reprendre la liste des capacités, connaissances ou attitudes du texte officiel et à les plaquer artificiellement dans la séquence d'enseignement en oubliant le corpus proposé ;
- l'exploitation d'un seul texte ou document du corpus pendant cette séquence. En effet, certains candidats semblent confondre l'épreuve de lettres et celle d'histoire et géographie qui, elle, invite le candidat « à choisir un des documents proposés et à en présenter l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe ». S'il est demandé aux candidats en lettres de distinguer, dans le corpus, le texte littéraire qui pourrait faire l'objet d'une lecture analytique et d'en donner des axes d'analyse, l'exposé ne se réduit pas à cette présentation et c'est bien l'exploitation de l'ensemble du dossier qui est attendue pour l'élaboration du projet de séquence.
- la mise de côté du (des) texte(s) littéraire(s) du corpus jugé(s) plus (trop ?) difficile(s) à analyser et à exploiter avec les élèves ;
- l'exploitation pédagogique d'un texte littéraire ne faisant pas partie du corpus sous prétexte que le candidat le maîtrise particulièrement bien ou que ce texte fonctionne bien avec les élèves. Par exemple, lors de l'exploitation d'un dossier centré sur l'œuvre de Guy de Maupassant (*Madame Baptiste*, *Boule de Suif*, *Une Vie*), un candidat choisit de faire étudier *L'Assommoir* (là encore en œuvre intégrale) et *Madame Bovary* à ses élèves en évitant ainsi de se confronter au corpus proposé.

Il convient donc que **le candidat prépare efficacement et sérieusement l'épreuve à partir d'un dossier**. Pour cela, il devra :

- lire le rapport de la dernière session et de la session précédente ;
- connaître les programmes et les finalités de l'enseignement des lettres en lycée professionnel ;
- avoir au moins une première connaissance du lycée professionnel et de ses élèves ;
- développer sa culture littéraire ;
- maîtriser les savoirs disciplinaires et didactiques ;
- s'entraîner à partir des dossiers des sessions précédentes (des exemples figurent dans chaque rapport) ;
- s'entraîner également à l'entretien pour être capable de défendre son point de vue, d'écouter et de réorienter son propos dans une attitude digne, positive et respectueuse du jury et de l'Institution ;
- réfléchir à propos du métier d'enseignant en lycée professionnel et des valeurs de la République qu'il faut incarner et défendre au quotidien.

En **annexes**, les candidats trouveront **deux exemples de dossiers suivis de leur exploitation possible par un candidat**. Il ne s'agit évidemment pas là de corrigés appelés à devenir des modèles mais de propositions qui doivent permettre aux candidats de mieux se représenter ce qui est attendu d'eux dans cette épreuve.

Annexe 1 : dossier F

Session 2017 – Sujet F

**CAPLP Lettres – Histoire et Géographie
Concours externe**

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

Textes et documents

1. Gaël Faye, *Petit pays*, 2016, éditions Grasset. Extraits.
2. Gaël Faye, « Petit pays », chanson extraite de l'album *Pili Pili sur un croissant au beurre*, Motown France, 2013.

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.

1. Gaël Faye, *Petit pays*, 2016, éditions Grasset. Extraits

PROLOGUE

Je ne sais vraiment pas comment cette histoire a commencé.

Papa nous avait pourtant tout expliqué, un jour, dans la camionnette.

- Vous voyez, au Burundi c'est comme au Rwanda. Il y a trois groupes différents, on appelle ça les ethnies. Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez.

- Comme Donatien ? j'avais demandé.

- Non, lui c'est un Zaïrois, c'est pas pareil. Comme Prothé, par exemple, notre cuisinier. Il y a aussi les Twa, les pygmées. Eux, passons, ils sont quelques-uns seulement, on va dire qu'ils ne comptent pas. Et puis il y a les Tutsi, comme votre maman. Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête. Toi, Gabriel, avait-il dit en me pointant du doigt, tu es un vrai Tutsi, on ne sait jamais ce que tu penses.

Là, moi non plus je ne savais pas ce que je pensais. De toute façon, que peut-on penser de tout ça ? Alors j'ai demandé :

- La guerre entre les Tutsi et les Hutu, c'est parce qu'ils n'ont pas le même territoire ?

- Non, ça n'est pas ça, ils ont le même pays.

- Alors... ils n'ont pas la même langue ?

- Si, ils parlent la même langue.

- Alors, ils n'ont pas le même dieu ?

- Si, ils ont le même dieu.

- Alors... pourquoi se font-ils la guerre ?

- Parce qu'ils n'ont pas le même nez.

La discussion s'était arrêtée là. C'était quand même étrange cette affaire. Je crois que Papa non plus n'y comprenait pas grand-chose. À partir de ce jour-là, j'ai commencé à regarder le nez et la taille des gens dans la rue. Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait discrètement de deviner qui était Hutu ou Tutsi. On chuchotait :

- Lui avec le pantalon blanc, c'est un Hutu, il est petit avec un gros nez.

- Ouais, et lui là-bas, avec le chapeau, il est immense, tout maigre avec un nez tout fin c'est un Tutsi.

- Et lui, là-bas, avec la chemise rayée, c'est un Hutu.

- Mais non, regarde, il est grand et maigre.

- Oui, mais il a un gros nez !

C'est là qu'on s'est mis à douter de cette histoire d'ethnies. Et puis, Papa ne voulait pas qu'on en parle. Pour lui, les enfants ne devaient pas se mêler de politique. Mais on n'a pas pu faire autrement. Cette étrange atmosphère enflait de jour en jour. Même à l'école, les copains commençaient à se chamailler à tout bout de champ en se traitant de Hutu ou de Tutsi. Pendant la projection de *Cyrano de Bergerac*, on a même entendu un élève dire : « Regardez, c'est un Tutsi, avec son nez. » Le fond de l'air avait changé. Peu importe le nez qu'on avait, on pouvait le sentir.

Le narrateur, Gaby, dont le père est Français et la mère Rwandaise, se rappelle le temps d'avant la guerre, le temps du bonheur.

Chapitre 1

Je ne connaîtrai jamais les véritables raisons de la séparation de mes parents. Il devait pourtant y avoir un profond malentendu dès le départ. Un vice de fabrication dans leur rencontre, un astérisque que personne n'avait vu, ou voulu voir. Au temps d'avant, mes parents étaient jeunes et beaux. Des cœurs gonflés d'espoir comme le soleil des indépendances. Fallait voir ! Le jour de leur mariage, Papa n'en revenait pas de lui avoir passé la bague au doigt. Bien sûr, il avait un certain charme, le paternel, avec ses yeux verts tranchants, ses cheveux châtain clair veinés de blond et sa stature de Viking. Mais il n'arrivait pas à la cheville de Maman. Et c'était quelque chose, les chevilles de Maman ! Ça inaugurait de longues jambes effilées qui mettaient des fusils dans le regard des femmes et des persiennes entrouvertes devant celui des hommes. [...]

Mais au temps d'avant, avant tout ça, avant ce que je vais raconter et tout le reste, c'était le bonheur, la vie sans se l'expliquer. L'existence était telle qu'elle était, telle qu'elle avait toujours été et que je voulais qu'elle reste. Un doux sommeil, paisible, sans moustique qui vient danser à l'oreille, sans cette pluie de questions qui a fini par tambouriner la tôle de ma tête. Au temps du bonheur, si l'on me demandait « Comment ça va ? » je répondais toujours « Ça va ! ». Du tac au tac. Le bonheur, ça t'évite de réfléchir. C'est par la suite que je me suis mis à considérer la question. À sopeser le pour et le contre. À esquiver, à opiner vaguement du chef. D'ailleurs, tout le pays s'y était mis. Les gens ne répondaient plus que par « Ça va un peu ». Parce que la vie ne pouvait plus aller complètement bien après tout ce qui nous était arrivé.

Chapitre 7

[...] Ce matin-là, dans la classe, c'était l'effervescence. L'instituteur a remis à chacun d'entre nous une lettre, envoyée par les élèves d'une classe de CM2 d'Orléans, en France. Nous étions très

excités de découvrir notre correspondant. Sur mon enveloppe, mon prénom était écrit en majuscules roses, entouré de drapeaux français, d'étoiles et de quelques cœurs. Le papier sentait fort le parfum sucré. J'ai déplié la lettre soigneusement. L'écriture était régulière et penchée vers la gauche :

Vendredi 11 décembre 1992

Cher Gabriel,

Je m'appelle Laure et j'ai 10 ans. Je suis en CM2 comme toi. J'habite à Orléans dans une maison avec un jardin. Je suis grande, j'ai les cheveux blonds jusqu'aux épaules, les yeux verts et des taches de rousseur. Mon petit frère s'appelle Mathieu. Mon père est médecin et ma mère ne travaille pas. J'aime jouer au basket-ball et je sais cuisiner les crêpes et les gâteaux. Et toi ? J'aime chanter et danser aussi. Et toi ? J'aime regarder la télévision. Et toi ? Je n'aime pas lire. Et toi ? Quand je serai grande je serai médecin comme mon père. Chaque vacances je vais chez mes cousins en Vendée. L'année prochaine, j'irai visiter un nouveau parc d'attractions qui s'appelle Disneyland. Tu connais ? Peux-tu m'envoyer ta photo ? J'attends ta réponse avec impatience.

Bisou

Laure

PS : As-tu reçu le riz qu'on vous a envoyé ?

Laure avait glissé sa photo dans l'enveloppe. Elle ressemblait à une des poupées d'Ana. Cette lettre m'intimidait. J'ai rougi en lisant le mot « bisou ». C'était comme si je venais de recevoir un colis de friandises, j'avais soudain l'impression d'ouvrir les portes d'un monde mystérieux que je n'imaginai pas. Laure, cette fille de France, avec ses yeux verts, ses cheveux blonds, quelque part dans le lointain, était prête à m'embrasser, moi Gaby du quartier Kinanira. J'avais peur que quelqu'un ne remarque mon émoi, j'ai vite rangé son portrait dans une poche de mon cartable et remis la lettre dans son enveloppe. Je me demandais déjà quelle photo de moi j'allais pouvoir lui envoyer.

Lundi 4 janvier 1993

Chère Laure,

Gaby c'est mon nom. De toute façon tout a un nom. Les routes, les arbres, les insectes... Mon quartier, par exemple, c'est Kinanira. Ma ville c'est Bujumbura. Mon pays c'est le Burundi. Ma sœur, ma mère, mon père, mes copains ils ont chacun un nom. Un nom qu'ils n'ont pas choisi. On naît avec, c'est comme ça. Un jour, j'ai demandé à ceux que j'aime de m'appeler Gaby au lieu de Gabriel, c'était pour choisir à la place de ceux qui avaient choisi à ma place. Alors, pourras-tu m'appeler Gaby, s'il te plaît ? J'ai les yeux marron donc je ne vois les autres qu'en marron. Ma mère, mon père, ma sœur, Prothé, Donatien, Innocent, les copains... ils sont tous lait au café. Chacun voit le monde à travers la couleur de ses yeux. Comme tu as les yeux verts, pour toi, je serai vert. J'aime beaucoup de choses que je n'aime pas. J'aime le sucre dans la glace mais pas le froid. J'aime la piscine mais pas le chlore. J'aime l'école pour les copains et l'ambiance mais pas les cours. Grammaire, conjugaison, soustraction, rédaction, punition, c'est la barbe et la barbarie ! Plus tard, quand je serai grand, je veux être mécanicien pour ne jamais être en panne dans la vie. Il faut savoir réparer les choses quand elles ne fonctionnent plus. Mais c'est dans longtemps tout ça, je n'ai que 10 ans et le temps passe lentement, surtout l'après-midi car je n'ai jamais école et le dimanche car je m'ennuie chez ma grand-mère. Il y a deux mois, on a vacciné toute l'école contre

la méningite sous le grand préau. Si tu tombes malade des méninges, c'est grave, tu ne peux plus réfléchir il paraît. Alors le proviseur a insisté auprès de tous les parents pour que l'on nous fasse la piqûre, c'est normal, c'est son affaire nos méninges. Cette année, il va y avoir des élections pour élire un président de la République au Burundi. C'est la première fois que ça arrive. Je ne pourrai pas voter, il faut que j'attende d'être mécanicien. Mais je te donnerai le nom du vainqueur. Promis!

À bientôt

Bisou

Gaby

PS : je vais me renseigner pour le riz.

Gaby écrit une lettre à son cousin, Christian, qui vivait au Rwanda et qui a disparu.

Chapitre 27

Cher Christian,

Je t'ai attendu pour les vacances de Pâques. Ton lit était prêt, à côté du mien. Au-dessus, j'avais épinglé quelques images de footballeurs. J'avais fait de la place dans mon placard pour que tu puisses y mettre tes habits et ton ballon. J'étais prêt à t'accueillir.

Tu ne viendras pas.

Il y a beaucoup de choses que je n'ai pas eu le temps de te dire. Je me rends compte, par exemple, que je ne t'ai jamais parlé de Laure. C'est ma fiancée. Elle ne le sait pas encore. J'ai prévu de lui demander de m'épouser. Très bientôt. Une fois que la paix sera là. Avec Laure, on se parle par lettres. Des lettres envoyées par avion. Des cigognes de papier qui voyagent entre l'Afrique et l'Europe. C'est la première fois que je tombe amoureux d'une fille. C'est une drôle de sensation. Comme une fièvre dans le ventre. Je n'ose pas en parler aux copains, ils se moqueraient de moi. Ils diraient que j'aime un fantôme. Parce que je ne l'ai encore jamais vue, cette fille. Mais je n'ai pas besoin de la rencontrer pour savoir que je l'aime. Nos lettres me suffisent.

J'ai tardé à t'écrire. J'étais trop occupé ces temps-ci à rester un enfant. Les copains m'inquiètent. S'éloignent de moi chaque jour un peu plus. Se chamaillent pour des histoires d'adultes, s'inventent des ennemis et des raisons de se battre. Je comprends mieux pourquoi mon père nous interdisait, à Ana et à moi, de nous mêler de politique. Il a l'air fatigué, Papa. Je le trouve absent. Distant. Il s'est forgé une épaisse cuirasse de fer pour que la méchanceté ricoche sur lui. Alors qu'au fond, je le sais aussi tendre que la pulpe d'une goyave bien mûre.

Maman n'est jamais revenue de chez toi. Elle a laissé son âme dans ton jardin. Elle s'est fissuré le cœur. Elle est devenue folle, comme le monde qui t'a emporté.

J'ai tardé à t'écrire. J'écoutais un florilège de voix me dire tant de choses... Ma radio disait que l'équipe du Nigeria - celle que tu soutenais - a gagné la Coupe d'Afrique des nations. Mon arrière-grand-mère disait que les gens qu'on aime ne meurent pas tant qu'on continue de penser à eux. Mon père disait que le jour où les hommes arrêteront de se faire la guerre, il neigera sous les tropiques. Madame Economopoulos disait que les mots sont plus vrais que la réalité. Ma prof de biologie disait que la terre est ronde. Mes copains disaient qu'il fallait choisir son camp. Ma mère disait que tu dors pour longtemps, avec sur le dos le maillot de foot de ton équipe préférée.

Et toi, Christian tu ne diras plus jamais rien.

Gaby

Gaby quitte son pays natal en guerre, le Burundi, pour la France.

Chapitre 31

La guerre à Bujumbura s'était intensifiée. Le nombre de victimes était devenu si important que la situation au Burundi faisait désormais la une de l'actualité internationale.

Un matin, Papa a retrouvé le corps de Prothé dans le caniveau, devant chez Francis, criblé de cailloux. Gino a dit que ce n'était qu'un boy, il ne comprenait pas pourquoi je pleurais. Quand l'armée a attaqué Kamenge, on a perdu toute trace de Donatien. A-t-il lui aussi été tué ? A-t-il fui le pays, comme tant d'autres, en file indienne, un matelas sur la tête, un baluchon dans une main, ses enfants dans l'autre, simples fourmis dans les marées humaines qui coulaient le long des routes et des pistes d'Afrique en cette fin de vingtième siècle ?

Un ministre envoyé par Paris est arrivé à Bujumbura avec deux avions de rapatriement pour les ressortissants français. L'école a fermé du jour au lendemain. Papa nous a inscrits pour le départ. Une famille d'accueil nous attendait, Ana et moi, là-bas, quelque part en France, à neuf heures d'avion de notre impasse. Avant de partir, je suis retourné au Combi pour récupérer le télescope et le rapporter à Madame Economopoulos. Au moment de me dire au revoir, elle a filé vers sa bibliothèque et a déchiré une page d'un de ses livres. C'était un poème. Elle aurait préféré le recopier, mais on n'avait plus le temps de recopier des poèmes. Je devais partir. Elle m'a dit de garder ces mots en souvenir d'elle, que je les comprendrais plus tard, dans quelques années. Même après avoir refermé son lourd portail, j'entendais encore sa voix derrière moi me prodiguer d'intarissables conseils : prends garde au froid, veille sur tes jardins secrets, deviens riche de tes lectures, de tes rencontres, de tes amours, n'oublie jamais d'où tu viens...

Quand on quitte un endroit, on prend le temps de dire au revoir aux gens, aux choses et aux lieux qu'on a aimés. Je n'ai pas quitté le pays, je l'ai fui. J'ai laissé la porte grande ouverte derrière moi et je suis parti, sans me retourner. Je me souviens simplement de la petite main de Papa qui s'agitait au balcon de l'aéroport de Bujumbura.

Vingt ans plus tard, Gaby revient au Burundi où il retrouve Armand, son ami d'enfance.

[...] Je tangué entre deux rives, mon âme a cette maladie-là. Des milliers de kilomètres me séparent de ma vie d'autrefois. Ce n'est pas la distance terrestre qui rend le voyage long, mais le temps qui s'est écoulé. J'étais d'un lieu, entouré de famille, d'amis, de connaissances et de chaleur. J'ai retrouvé l'endroit mais il est vide de ceux qui le peuplaient, qui lui donnaient vie, corps et chair. Mes souvenirs se superposent inutilement à ce que j'ai devant les yeux. Je pensais être exilé de mon pays. En revenant sur les traces de mon passé, j'ai compris que je l'étais de mon enfance. Ce qui me paraît bien plus cruel encore.

J'ai retrouvé l'impasse. Vingt ans plus tard. Elle a changé. Les grands arbres du quartier ont été rasés. Le soleil écrase les journées. Des murs de parpaings surmontés de tessons de bouteilles et de fil barbelé ont remplacé les haies colorées de bougainvilliers. L'impasse n'est plus qu'un morne couloir poussiéreux, ses habitants des anonymes confinés. Seul Armand vit toujours là, dans la grande maison familiale en brique blanche, au fond de l'impasse. Sa mère et ses sœurs se sont éparpillées aux quatre coins du monde, du Canada à la Suède, en passant par la Belgique. Quand je lui demande pourquoi il ne les a pas suivies, il me répond, avec son humour légendaire : « À chacun son asile ! Politique pour ceux qui partent, psychotique pour ceux qui restent. » [...]

Il insiste pour que je lui raconte la vie que nous avons eue, Ana et moi, à notre arrivée en France. Je n'ose me plaindre en imaginant ce que lui a dû traverser pendant les quinze ans de guerre qui ont suivi notre départ. Je lui confie seulement, un peu gêné, que ma sœur ne veut plus jamais entendre parler du Burundi. On se tait. J'allume une cigarette. La flamme éclaire nos visages d'un carmin fugitif. Les années ont passé, on évite certains sujets. Comme la mort de mon père, tombé dans une embuscade, sur la route de Bugarama, quelques jours après notre départ. On ne parle pas non plus de l'assassinat du sien et de tout ce qui a suivi. Certaines blessures ne guérissent pas.

Dans l'obscurité du cabaret, j'ai l'impression d'un voyage à rebours. Les clients ont les mêmes conversations, les mêmes espoirs, les mêmes divagations que dans le passé. Ils parlent des élections qui se préparent, des accords de paix, de la crainte d'une nouvelle guerre civile, de leurs amours déçues, de l'augmentation du prix du sucre et du carburant. Seule nouveauté, j'entends parfois un téléphone portable sonner pour me rappeler que les temps ont bel et bien changé. Armand décapsule une quatrième bouteille. Nous rions sous une lune rousse, nous nous remémorons nos bêtises d'enfants, nos jours heureux. Je retrouve un peu de ce Burundi éternel que je croyais disparu. Une sensation agréable d'être revenu à la maison s'empare de moi. Dans cette obscurité, noyé sous le froissement des chuchotements des clients, je peine à discerner au loin un étrange filet de voix, réminiscence sonore qui s'insinue en moi. Est-ce l'effet de l'alcool ? Je me concentre. L'évocation disparaît. On ouvre de nouvelles bières. Armand me demande pourquoi je suis revenu. Je lui parle de l'appel téléphonique reçu quelques mois plus tôt, le jour de mon anniversaire, m'annonçant la disparition de Madame Economopoulos. Elle a rendu son dernier souffle dans sa sieste, un après-midi d'automne, face à la mer Égée, un roman sur les genoux. Rêvait-elle de ses orchidées ?

« Je suis venu récupérer des malles de livres qu'elle a laissées pour moi, ici, à Bujumbura. »

« Alors tu es revenu pour un tas de livres ? » Armand éclate de rire. J'en fais autant, l'absurdité de mon projet m'apparaît pour la première fois. Nous poursuivons notre discussion. Il me parle du coup d'État qui a suivi mon départ, de l'embargo que subit le pays, des longues années de guerre, des nouveaux riches, des mafias locales, des médias indépendants, des ONG qui emploient la moitié de la ville, des églises évangélistes qui fleurissent partout, du conflit ethnique qui a peu à peu disparu de la scène politique. La voix chantonne à nouveau à mon oreille. Je saisis le bras d'Armand. Je balbutie : « Tu entends... » Je me mords la lèvre. Je tremble. Armand pose sa main sur mon épaule. « Gaby, je ne savais pas comment te le dire. Je préférerais que tu le découvres par toi-même. Elle vient ici tous les soirs depuis des années... » La voix, une voix d'outre-tombe, me pénètre les os. Murmure une histoire de taches au sol qui ne partent pas. Je bouscule des ombres, trébuche contre des casiers de bières, tâtonne dans le noir, m'approche du fond de la cabane. Recroquevillée sur le sol, dans l'angle de la pièce, elle tête au chalumeau un alcool artisanal. Je la retrouve vingt ans plus tard, qui ont compté cinquante sur son corps méconnaissable. Je me penche vers la vieille dame. J'ai l'impression qu'elle me reconnaît, à la façon dont elle me fixe à la lueur du briquet que j'approche de son visage. Avec une tendresse infinie, Maman pose délicatement sa main sur ma joue : « C'est toi Christian ? »

J'ignore encore ce que je vais faire de ma vie. Pour l'instant, je compte rester ici, m'occuper de Maman, attendre qu'elle aille mieux.

Le jour se lève et j'ai envie de l'écrire. Je ne sais pas comment cette histoire finira. Mais je me souviens comment tout a commencé.

2. Gaël Faye, « Petit pays », chanson extraite de l'album Pili Pili sur un croissant au beurre, Motown France, 2013

[Refrain]

Gahugu gatoyi
 Gahugu kaniniya
 Warapfunywe ntiwapfuye
 Waragowe ntiwagoka
 Gahugu gatoyi
 Gahugu kaniniya

Une feuille et un stylo apaisent mes délires d'insomniaque
 Loin dans mon exil, petit pays d'Afrique des Grands Lacs
 Remémorer ma vie naguère avant la guerre
 Trimant pour me rappeler mes sensations sans rapatriement
 Petit pays je t'envoie cette carte postale
 Ma rose, mon pétale, mon cristal, ma terre natale
 Ça fait longtemps les jardins de bougainvilliers
 Souvenirs renfermés dans la poussière d'un bouquin plié
 Sous le soleil, les toits de tôles scintillent
 Les paysans défrichent la terre en mettant l'feu sur des brindilles
 Voyez mon existence avait bien commencé
 J'aimerais recommencer depuis l'début, mais tu sais comment c'est
 Et nous voilà perdus dans les rues de Saint-Denis
 Avant qu'on soit séniles on ira vivre à Gisenyi
 On fera trembler le sol comme les grondements de nos volcans
 Alors petit pays, loin de la guerre on s'envole quand ?

[Refrain]

Petit bout d'Afrique perché en altitude
 Je doute de mes amours, tu resteras ma certitude
 Réputation recouverte d'un linceul
 Petit pays, pendant trois mois, tout l'monde t'a laissé seul
 J'avoue j'ai plaidé coupable de vous haïr
 Quand tous les projecteurs étaient tournés vers le Zaïre
 Il fallait reconstruire mon p'tit pays sur des ossements
 Des fosses communes et puis nos cauchemars incessants
 Petit pays : te faire sourire sera ma rédemption
 Je t'offrirai ma vie, à commencer par cette chanson
 L'écriture m'a soigné quand je partais en vrille
 Seulement laisse-moi pleurer quand arrivera ce maudit mois d'avril
 Tu m'as appris le pardon pour que je fasse peau neuve
 Petit pays dans l'ombre le diable continue ses manœuvres
 Tu veux vivre malgré les cauchemars qui te hantent
 Je suis semence d'exil d'un résidu d'étoile filante

[Refrain]

Un soir d'amertume, entre le suicide et le meurtre
 J'ai gribouillé ces quelques phrases de la pointe neutre de mon feutre
 J'ai passé l'âge des pamphlets quand on s'encanaille
 J'connais qu'l'amour et la crainte que celui-ci s'en aille
 J'ai rêvé trop longtemps d'silence et d'aurore boréale
 À force d'être trop sage j'me suis pendu avec mon auréole
 J'ai gribouillé des textes pour m'expliquer mes peines
 Bujumbura, t'es ma luciole dans mon errance européenne
 Je suis né y'a longtemps un mois d'août
 Et depuis dans ma tête c'est tous les jours la saison des doutes
 Je me navre et je cherche un havre de paix
 Quand l'Afrique se transforme en cadavre
 Les époques ça meurt comme les amours
 Man j'ai plus de sommeil et je veille comme un zamu[1]
 Laissez-moi vivre, parole de misanthrope
 Citez m'en un seul de rêve qui soit allé jusqu'au bout du sien propre

[Refrain]

[Outro][2]

Petit pays
 Quand tu pleures, je pleure
 Quand tu ris, je ris
 Quand tu meurs, je meurs
 Quand tu vis, je vis
 Petit pays, je saigne de tes blessures
 Petit pays, je t'aime, ça j'en suis sûr

[Refrain]

[1] Un zamu : une sentinelle, un veilleur de nuit.

[2] Outro : conclusion d'un morceau musical.

Annexe 2 : exploitation possible du dossier F

La proposition qui suit présente la démarche intellectuelle qui doit sous tendre l'analyse du dossier. Elle formule une série de questions que le candidat doit se poser afin d'élaborer un exposé cohérent, structuré qui envisage les pistes didactiques et pédagogiques possibles. Elle prend appui sur l'exposé proposé par une candidate lors de son exposé oral et y apporte des compléments.

Ont contribué à cette proposition : Angeline Joyet, Catherine Lamboley, Joël Jauze et Michèle Doerflinger.

Quelle attitude adopter face au dossier proposé ?

Lors de la préparation de l'épreuve, le candidat doit lire en intégralité chacun des documents proposés afin d'en saisir les enjeux, sans oublier les documents iconographiques. Tous les documents n'ont pas le même statut : la lecture de la page de garde avec la liste des textes composant le corpus doit permettre de mettre en évidence la nature de chacun (ici une œuvre romanesque et une chanson). La difficulté de certains textes peut inciter certains candidats à les évincer de leur réflexion, mais c'est oublier que ce dossier forme un tout avec une cohérence propre. Ainsi les documents littéraires les plus résistants doivent-ils nécessairement figurer dans la séquence proposée. Si des documents peuvent être légitimement écartés, le jury attend du candidat qu'il soit capable de justifier ses choix.

Quelle entrée privilégiée pour aborder au mieux ce dossier ?

L'entrée la plus évidente est de s'attacher à présenter avec précision les documents composant le dossier afin d'en dégager le thème. Ainsi le corpus propose un parcours de lecture du roman *Petit Pays*, de Gaël Faye, enrichi des paroles de la chanson éponyme. On peut, ici, présenter l'idée principale et l'intérêt de chaque extrait :

- **le prologue** met en exergue une page de l'histoire contemporaine, puisque l'histoire du personnage rencontre l'Histoire : le génocide du Rwanda.
- **le chapitre 1** présente le pacte autobiographique de l'œuvre. Il s'agit à la fois d'une histoire racontée à travers les yeux d'un enfant mais avec le recul d'un adulte qui la reconstruit sous la forme d'un roman.
- **le chapitre 7** aborde les premiers souvenirs d'enfance avec notamment cet échange épistolaire avec une correspondante française.
- **le chapitre 27** propose une autre lettre, mais, ici, c'est un échange fictif car le destinataire est mort. L'œuvre commence à basculer dans l'horreur de la guerre et du génocide.
- avec **le chapitre 31**, c'est la fuite et le départ pour la France avec une réflexion sur le déracinement, puis le retour du narrateur et les retrouvailles avec son ancien ami Armand. Mais surtout le surgissement d'un passé lointain avec la réapparition de sa mère qu'il croyait morte.
- **la chanson** est le germe du roman comme le montrent les dates d'écriture, 2013 pour la chanson et 2016 pour le roman.

Cette présentation claire et précise nous permet de dégager le thème du dossier que nous pouvons formuler de la manière suivante : **le rôle de l'écriture dans la reconstruction d'une identité bouleversée par la guerre**. C'est ce thème qui va ensuite orienter le choix de la problématique utilisée pour étudier le corpus.

Comment justifier ce choix thématique ?

Il ne faut pas oublier que les deux épreuves de français à l'oral sont là avant tout pour évaluer la sensibilité littéraire du candidat devant un texte : l'enseignant de français est avant tout un lecteur. Faire part de son ressenti afin de justifier ses choix prouve une appropriation du corpus. Le candidat peut ainsi citer quelques phrases clés ou passages qui l'ont guidé dans l'énonciation de

la thématique, de la définition du projet de l'auteur ou qui l'ont profondément touché : « je tangué entre deux rives, mon âme a cette maladie-là », « l'écriture m'a soigné lorsque je parlais en vrille », « une feuille, un stylo apaisent mes délires d'insomniaque ».

Quel projet de séquence choisir ?

Le cadre

Il faut tout d'abord définir l'objet d'étude dans lequel ce dossier peut être inséré. Il paraît assez évident de travailler ce corpus en terminale professionnelle dans "Identité et diversité". Deux questions proposées par les instructions officielles permettent de questionner ces textes

- comment transmettre son histoire, son passé, sa culture ?
- doit-on renoncer aux spécificités de sa culture pour s'intégrer dans la société ?

Comme cette œuvre fait référence à une question mettant en relation l'histoire personnelle et l'Histoire contemporaine (d'où la complexité du sujet), il est envisageable de situer cette séquence en fin d'année scolaire et dans une seconde séquence (plus conséquente) de cet objet d'étude. Bien évidemment le corpus proposé offre un parcours de lecture dans l'œuvre de Gaël Faye. Le candidat a ainsi défini le type de lecture qu'il envisage avec ses élèves.

Quelle problématique ?

Les deux questions évoquées précédemment servent avant tout de fil conducteur pour l'enseignant, mais ne peuvent pas être données telles quelles aux élèves car elles sont trop générales. Il est toujours intéressant d'élaborer sa propre problématique qui prend en compte la spécificité de l'œuvre étudiée et ce que l'on veut faire comprendre aux élèves : **comment l'écriture autobiographique permet-elle à l'auteur d'exprimer son identité et de se reconstruire** (reconstruire son histoire et son identité) ?

Quelle organisation de l'étude du corpus proposer ?

La présentation de la séquence n'a pas de forme prédéfinie mais doit cependant répondre à certaines exigences :

- une description assez précise montrera le degré de connaissance et de réflexion pédagogique sur le programme de baccalauréat professionnel ;
- l'enchaînement des séances doit permettre à la réflexion de progresser tout en consolidant les capacités de lecture et d'écriture des élèves ;
- le choix des extraits sera réfléchi en fonction des activités proposées ;
- l'étude de la langue devra s'intégrer dans une séance en ayant pour objectif final la construction de sens pour l'élève dans la compréhension du texte étudié ;
- ne jamais oublier que la séquence s'envisage pour des élèves et doit donc être certes ambitieuse, mais surtout réaliste par rapport au niveau des élèves.

Le projet pédagogique proposé par un candidat

La séquence proposée veille tout d'abord à fixer les objectifs d'entrer dans le parcours de lecture par la chanson *Petit pays* pour construire un projet de lecture.

L'attention des élèves est tout d'abord portée sur le titre de l'album et de la chanson avant de l'écouter. Ils notent leur ressenti dans leur carnet de lecture que l'enseignant a introduit dans la pratique régulière de son enseignement. Ce dernier ne fait pas l'objet de partage en classe ou de lecture par le professeur (et encore moins d'évaluation). Le titre de l'album *Pili pili sur un croissant au beurre* peut renvoyer à une double culture, celle de l'Afrique et celle de la France et le titre de la chanson « Petit pays » fait à la fois référence à une représentation géographique et politique et souligne un lien affectif fort entre cette région et le narrateur.

L'enseignant sollicite essentiellement la participation orale des élèves en s'appuyant sur quelques phrases de la chanson qui pourraient retenir leur attention (par exemple : « Une feuille et un stylo apaisent mes délires d'insomniaque »). Le projet de lecture est construit alors avec les élèves au terme de cette séance.

Pour la séance suivante les élèves sont invités à écouter, à la maison, l'album ou d'autres chansons de G. Faye et à prendre des notes dans leur carnet de lecture afin de le faire vivre et de l'intégrer naturellement dans leur quotidien.

L'enseignant se doit d'être attentif à alterner des activités qui s'appuient sur des capacités attendues de lecture, d'écriture et d'oral tout en leur donnant du sens.

C'est ainsi que l'enseignant peut asseoir les connaissances liées au contexte du récit avant d'entrer dans la lecture du roman. On peut introduire d'autres documents dans le corpus afin d'en rendre sa compréhension plus aisée et de favoriser l'imagination des élèves. Par exemple à partir du prologue, de documents sur le Burundi et de photographies de G. Faye (et de sa famille), les élèves sont conviés à imaginer une suite au prologue et à justifier leur choix d'écriture.

On peut également inviter les élèves à lire le chapitre 1 et recueillir leur réaction avant d'entrer pleinement dans le récit de l'histoire personnelle. Cet extrait est juste lu afin d'alléger le travail des élèves avant d'aborder les séances suivantes qui vont s'appuyer sur des textes plus longs.

Une séance intermédiaire peut être consacrée à l'échange oral pour permettre à tous les élèves non seulement de s'exprimer mais aussi de confronter leurs idées et d'écouter celles des autres. Les élèves répartis en groupes de quatre choisiraient, parmi les suites du prologue rédigées précédemment, un écrit qui répondrait le mieux aux critères que les élèves auraient définis entre eux (formels, contenus, effets produits etc.). Cette activité viserait l'élaboration du jugement individuel et collectif des élèves.

Pour approfondir le jugement des élèves en leur donnant des outils d'analyse littéraire, l'enseignant dédierait une séance à la lecture analytique d'un extrait tout en répondant à la question « Comment l'auteur transmet-il ses émotions aux lecteurs ? ». Les questions proposées aux élèves correspondraient, dans leur formulation, à celles de l'épreuve d'examen afin de préparer les élèves à répondre avec pertinence à une question sur le corpus et à une question de lecture-compréhension de textes. On pourrait notamment aborder les images (comparaison, métaphore) et certaines caractéristiques syntaxiques (types et formes de phrases, longueur et construction des phrases).

Les approches diverses de ce roman amèneraient les élèves à pouvoir poursuivre aisément la lecture du roman en autonomie.

Avant de conclure cette séquence l'enseignant pourrait étudier l'épilogue avec les élèves en mettant l'accent sur l'étude de la langue. Après une lecture silencieuse suivie d'une lecture à haute voix par l'enseignant, les élèves notent leurs impressions dans leur carnet de lecture puis sont amenés à relire le texte en vue de répondre à la question : « De quelle manière G. Faye nous fait-il ressentir son expérience sensorielle et affective ? ». Les réponses s'orienteront vers le relevé et l'analyse des champs lexicaux des sens (lumière, sons surtout), des temps verbaux, des accumulations.

Le point de langue porterait sur la modalisation du jugement à travers l'utilisation d'images, des verbes ("avoir l'impression de", "oser se plaindre"...), de formes et types de phrase (négative/restrictive, interrogative), d'adverbes ("délicieusement") et d'adjectifs. On montrerait ainsi aux élèves que le point de langue soutient l'écriture de l'auteur.

Enfin pour clore la séquence, les élèves seraient mis en situation de proposer une argumentation délibérative et d'en consolider la méthodologie à travers une écriture longue. Les élèves par groupes auraient à chercher et noter des arguments et des exemples qui permettraient de justifier et de nuancer la réponse à la question « L'écriture de soi suffit-elle à se réapproprier son histoire ? ». Un temps serait consacré à préciser et définir les connecteurs adaptés à la progression du raisonnement.

Chaque élève rédigerait ensuite individuellement une première version de son écrit que l'enseignant enrichirait en donnant des pistes pour la réécriture. Les différentes étapes de cette

activité seraient évaluées en prenant en compte le processus d'écriture dans son intégralité, la qualité de la reprise et de la mise au net. On adapte ici le processus d'écriture longue de CAP en baccalauréat professionnel.

Une autre exploitation de ce dossier, cette fois en CAP, était envisageable et pouvait être défendue devant le jury. Elle montrait que le candidat maîtrisait l'ensemble des programmes du lycée professionnel et leurs enjeux.

En classe de CAP, le corpus peut être étudié au regard de la problématique et de la pratique de lecture « se construire, recherche et affirmation de soi », mais également en référence à la finalité « individualisme et altérité » qui invite à mettre en écho ces deux notions pour comprendre qui l'on est par rapport aux autres, ce qui fonde un sentiment d'altérité ou d'identité, qui l'on choisit d'être, avec qui on choisit d'être solidaire, quels sont les choix, les valeurs qui sont les nôtres.

Certaines activités travaillées dans ces classes peuvent être suggérées : suite de texte, transposition d'un récit avec changement de point de vue, de registre, récit épistolaire, récit à la première personne (narrateur élève / narrateur fictif à construire), description fonctionnelle ou description fictionnelle, par exemple cadre dans lequel se joue une scène, s'inscrit une histoire. Portrait du destinataire auquel s'adresse un message (portrait de Christian, ou de Laure).

Dans tous les cas, il faudrait envisager un allègement du corpus pour l'étudier avec des élèves de CAP, ou du moins un redécoupage des textes afin de travailler sur des extraits plus courts et ajouter des documents iconographiques.

Il reste une recommandation propre à ce dossier qui traite du génocide du Rwanda. Il conviendra de s'interroger sur la manière de contextualiser ou rappeler les faits sans tomber dans un cours sur le génocide rwandais (ou les génocides). Le corpus est en effet étudié en cours de français et non en histoire.

Une lecture analytique à suggérer pourrait être le texte du chapitre 31, de « *La guerre à Bujumbura s'était intensifiée...* » jusqu'à « *... au balcon de l'aéroport de Bujumbura.* » Ce texte peut apporter une réponse possible à la question « Comment transmettre son passé, son histoire, sa culture ? » qui interroge les façons dont la littérature participe aux interrogations sur l'objet d'étude « Identité et diversité ». Rappelons qu'une lecture analytique sera engagée à la condition que le texte soit résistant, riche et/ou que son étude constitue une propédeutique à un travail d'écriture. Sans préjuger leurs réactions, l'enseignant pourrait amener les élèves à s'interroger sur la manière dont l'auteur communique et nous fait partager un vécu douloureux, la violence d'un conflit politique qui engendre des réactions de cruauté et d'incompréhension, sur la manière dont l'auteur revisite ce moment dramatique de l'enfance d'un personnage avec qui il partage les mêmes origines et la même identité. À partir des premières impressions et réactions de la classe, des premières réflexions que suscite le récit, un des axes de lecture et d'analyse, en lien avec ce qui doit être travaillé dans l'objet d'étude, pourrait être le suivant : « Comment l'auteur s'y prend-il pour faire surgir un monde disparu, qui reste dans la mémoire ou dans les souvenirs du narrateur-adulte ? » Comme en lecture analytique le professeur parie sur l'éducabilité de l'élève, il construit donc sur leurs erreurs également : les contradictions de sens sont un terreau fertile à l'émergence de la question qui guide l'analyse du texte. Aussi l'axe de recherche pourrait-il prendre deux directions, en fonction des impressions des uns et des autres : « Comment l'auteur s'y prend-il pour émouvoir le lecteur ou le mettre à distance ? »

Lorsqu'il prépare une lecture analytique, le professeur ne modifie pas sa manière de travailler : en amont de la séance, il étudie le texte qu'il proposera aux élèves ; ce temps de préparation personnelle est nécessaire pour qu'il puisse rebondir sur les propositions de la classe dans l'étape de la construction de(s) (l') axe(s) de lecture et aider les élèves à développer leurs réponses, à les intéresser aux outils qui éclairent le sens, au moment de l'étape de la restitution. Aussi, les pistes d'analyse du texte qui suivent ne sont-elles qu'un support, mais un support précieux, sur lequel s'appuyer, pour valider ou invalider les choix des élèves, et les conduire à approfondir leurs interprétations.

Ce texte relate une situation de tension politique extrême vue et vécue par un enfant qui a dû fuir dans l'urgence le pays de son enfance.

Le climat de crise est évoqué à travers la sensibilité de cet enfant qui voit et entend les horreurs de la guerre sans les comprendre : « Papa a retrouvé le corps de Prothé dans le caniveau », « Gino a dit que ce n'était qu'un boy, il ne comprenait pas pourquoi je pleurais ». L'enfant devient étranger au monde qui lui était familier et bienveillant.

Mais l'auteur convoque aussi les réactions d'autres personnes de statuts différents qui s'insinuent dans son écriture. Celle du politique qui fait le constat objectif de la situation et prend des résolutions : « La guerre s'était intensifiée. Le nombre de victimes était devenu si important », « Un ministre envoyé par Paris », « Une famille d'accueil nous attendait ». L'enchaînement de faits reflète la réactivité administrative soucieuse d'efficacité. Mais la froideur du ton peut surprendre voire choquer le lecteur car il n'est fait part d'aucune empathie pour la souffrance des victimes.

L'auteur laisse transparaître aussi sa conscience politique lorsqu'il évoque la réaction du gouvernement français qui met en sécurité ses ressortissants en envoyant sur place deux avions mais implicitement il laisse entendre que le gouvernement français n'intervient pas pour protéger les habitants du Burundi. Il relate alors la vulnérabilité de cette communauté en la comparant à une colonne de « simples fourmis dans les marées humaines qui coulaient le long des routes ... » et dont les biens sont réduits à « un matelas sur la tête, un baluchon dans une main, ses enfants dans l'autre ».

Par ces mots simples nous est révélé le point de vue de l'adulte conscient de la fin d'une époque et de la dislocation de sa communauté par la fuite ou par la mort de ses membres.

Par les ruptures de tons, la juxtaposition de divers points de vue dans des phrases et une suite de phrases sans mot de liaison (parataxe), l'auteur amène le lecteur à prendre conscience de la tragédie vécue par les populations victimes de conflits politiques, chassées loin de leur terre natale. Leur départ impromptu est assimilé à un déchirement, à une fuite subite et subie, à un portail qui se ferme sur l'enfance, à un voyage sans retour, à un abandon définitif de la région que l'on quitte et de celui qui reste.

Le choix du terme « impasse », désignant la rue dans laquelle vit le narrateur, évoque aussi la vie sans issue qu'il allait devoir mener en restant au Burundi.

Pour ces hommes dispersés, est-il possible de transmettre leur passé, leur culture ? L'auteur ouvre des voies possibles : celle de la lecture symbolisée par le poème que le personnage de Me Economopoulos confie au narrateur avant son départ, celle des relations humaines à travers les « intarissables conseils, ...n'oublie jamais d'où tu viens » de ce même personnage et celle de sa propre expérience de l'écriture en particulier l'autobiographie.

Pour faire suite à l'étude de ce passage, l'enseignant pourrait mettre en relation le texte avec l'extrait suivant écrit en italiques. Il pourrait alors faire émerger la tension entre *identité et diversité* qui se manifeste à l'échelle de la distance temporelle (enfant – adulte / autrefois – aujourd'hui), mais aussi et surtout à l'échelle de l'espace (ici - ailleurs).

Que préparer au sujet du questionnement sur le métier d'enseignant et les valeurs de la République ?

Même s'il est difficile de préparer cet aspect de l'épreuve, car le jury peut questionner le candidat sur un thème auquel il n'a pas réfléchi, il est judicieux de proposer dans le déroulé des séances une piste possible sur les valeurs de la République.

L'œuvre de Gaël Faye nous invite à réfléchir sur les questions des migrants ou des réfugiés. On peut aussi aborder le déterminisme et les discriminations en classe.

Annexe 3 : dossier 6

Session 2017 – Sujet 6

**CAPLP Lettres – Histoire et Géographie
Concours externe**

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

Textes et documents

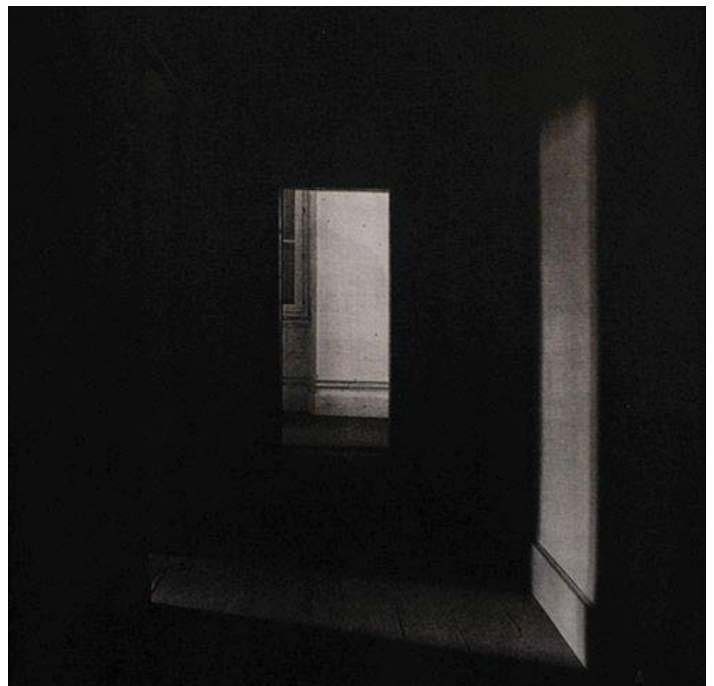
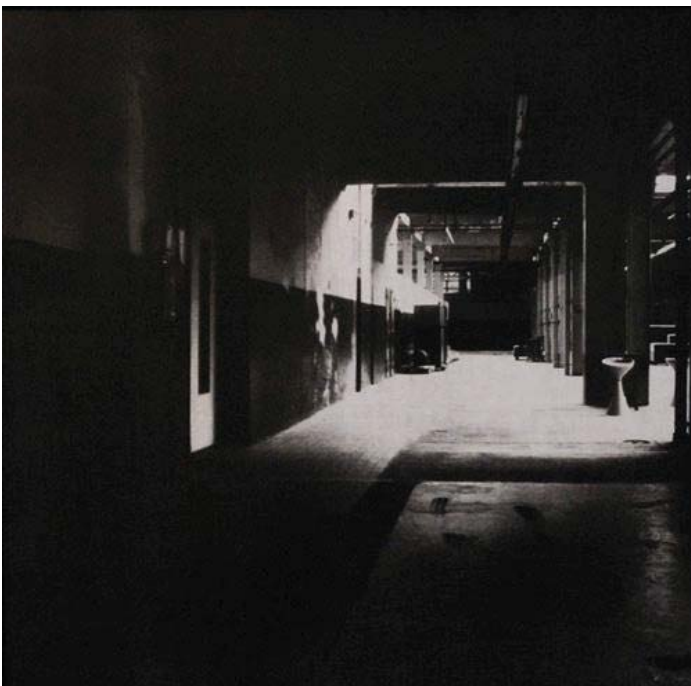
1. Erick Mengual, *Éloge du vide*, 2016.
2. Patrick Modiano, extrait d'interview, Gallimard.fr, 2004.
3. Patrick Modiano, *Dora Bruder*, 1997. Extraits
4. Félix Nussbaum, *Peur (Autoportrait avec sa nièce Marianne)*, 1941, Osnabrück Felix-Nussbaum-Haus (huile sur toile : 51 x 39,5 cm).

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 : 6 pages

1. Erick Mengual, *Éloge du vide*, 2016.





2. Patrick Modiano, extrait d'interview, Gallimard.fr, 2004.

Comment en êtes-vous arrivé à vous intéresser à Dora Bruder ?

Patrick Modiano — En consultant de vieux journaux, en décembre 1988, je suis tombé, dans le numéro du 31 décembre 1941 de *Paris Soir*, sur l'avis de recherche de Dora Bruder. Cet avis de recherche m'a profondément troublé. J'imaginai ces parents ayant perdu la trace de leur fille le dernier jour de l'année. Et je voyais bien l'endroit où ils habitaient, je connaissais le quartier : le cinéma Ornano 43, à côté du 41 boulevard Ornano. La station de métro Simplon. J'ai eu un pressentiment. J'ai consulté le *Mémorial de la déportation des Juifs de France* que Serge Klarsfeld a publié en 1978. J'ai retrouvé le nom Dora Bruder, dans la liste des noms du convoi n° 34, du 18 septembre 1942, parti de Drancy pour Auschwitz. Pas de date ni de lieu de naissance, en face de ce nom, comme pour les autres noms qui figuraient dans cette liste. Le nom suivant était Bruder, Ernest, 21.05.99. Vienne. Apatride. J'ai retrouvé le nom Bruder, Cécile, dans la liste du convoi du 11 février 1943. Ce qui m'a bouleversé, ce sont ces deux disparitions successives de Dora Bruder : celle annoncée dans l'avis de recherche, et la dernière, neuf mois plus tard. Et ces parents et cette fille qui tombent chacun à leur tour dans le néant.

Comment s'est déroulée votre enquête ?

Patrick Modiano — Pendant près de six ans, je pensais que je ne parviendrais jamais à sortir Dora Bruder du néant. En 1994, Serge Klarsfeld m'a communiqué les fiches du camp de Drancy et de la préfecture de Police la concernant, elle et ses parents. J'ai su qu'elle avait été pensionnaire dans une école religieuse rue de Picpus, qui n'existe plus aujourd'hui. J'ai écrit aux sœurs de cette institution, qui sont maintenant dans une abbaye en Normandie. J'ai demandé à ceux qui travaillent aux archives de la préfecture de Police s'ils pouvaient me donner des renseignements. Ce qu'ils ont fait.

À quel moment avez-vous choisi de renoncer à la forme romanesque ?

Patrick Modiano — J'étais à ce point hanté par Dora Bruder que j'ai écrit en 1989 un roman après avoir lu l'avis de recherche. Je ne savais encore rien de ce que j'ai retrouvé aujourd'hui. J'ai écrit ce roman : *Voyage de noces*, pour essayer de combler le vide que j'éprouvais quand je pensais à Dora Bruder dont je ne savais rien. Mais le roman achevé, j'en étais au même point. Et tout cela ne pouvait finir que par un livre qui ne serait pas un roman.

Pendant que vous conduisiez cette enquête, vous écriviez des romans. A-t-elle influencé vos romans ?

Patrick Modiano — À vrai dire, je n'ai jamais eu l'impression d'écrire des romans, mais de rêver des morceaux de réalité que j'essayais ensuite de rassembler tant bien que mal dans un livre. Avec *Dora Bruder*, j'ai d'abord biaisé en écrivant un roman, mais j'ai enfin abordé le problème de front. Et je me demande aujourd'hui si j'en sais plus sur elle.

3. Patrick Modiano, *Dora Bruder*, 1997. Extraits

En décembre 1988, après avoir lu l'avis de recherche de Dora Bruder, dans le *Paris-Soir* de décembre 1941, je n'ai cessé d'y penser durant des mois et des mois. L'extrême précision de quelques détails me hantait : 41 boulevard Ornano, 1m55, visage ovale, yeux gris-marron, manteau sport gris, pull-over bordeaux, jupe et chapeau bleu marine, chaussures sport marron. Et la nuit, l'inconnu, l'oubli, le néant tout autour. Il me semblait que je ne parviendrais jamais à retrouver la moindre trace de Dora Bruder. Alors le manque que j'éprouvais m'a poussé à l'écriture d'un roman, *Voyage de noces*, un moyen comme un autre pour continuer à concentrer mon attention sur Dora Bruder, et peut-être, me disais-je, pour élucider ou deviner quelque chose d'elle, un lieu où elle était passée, un détail de sa vie. J'ignorais tout de ses parents et des circonstances de sa fugue. La seule chose que je savais, c'était ceci : j'avais lu son nom, BRUDER DORA – sans autre mention, ni date ni lieu de naissance – au-dessus de celui de son père BRUDER ERNEST, 21.5.99. Vienne. *Apatride*, dans la liste de ceux qui faisaient partie du convoi du 18 septembre 1942 pour Auschwitz.

Je pensais, en écrivant ce roman, à certaines femmes que j'avais connues dans les années soixante : Anne B., Bella D. – du même âge que Dora, l'une d'elles née à un mois d'intervalle –, et qui avaient été, pendant l'Occupation, dans la même situation qu'elle, et auraient pu partager le même sort, et qui lui ressemblaient, sans doute. Je me rends compte aujourd'hui qu'il m'a fallu écrire deux cents pages pour capter, inconsciemment, un vague reflet de la réalité.

Cela tient en quelques mots : « La rame s'arrêta à Nation. Rigaud et Ingrid avaient laissé passer la station Bastille où ils auraient dû prendre la correspondance pour la Porte Dorée. À la sortie du métro, ils débouchèrent sur un grand champ de neige [...]. Le traîneau coupe par de petites rues pour rejoindre le boulevard Soult. »

Ces petites rues sont voisines de la rue de Picpus et du pensionnat du Saint-Cœur-de-Marie, d'où Dora Bruder devait faire une fugue, un soir de décembre au cours duquel la neige était peut-être tombée sur Paris.

Voilà le seul moment du livre où, sans le savoir, je me suis rapproché d'elle, dans l'espace et le temps.

[...]

Qu'est-ce qui nous décide à faire une fugue ? Je me souviens de la mienne le 18 janvier 1960, à une époque qui n'avait pas la noirceur de décembre 1941. Sur la route où je m'enfuyais, le long des hangars de l'aérodrome de Villacoublay, le seul point commun avec la fugue de Dora, c'était la saison : l'hiver. Hiver paisible, hiver de routine, sans commune mesure avec celui d'il y avait dix-huit ans. Mais il semble que ce qui vous pousse brusquement à la fugue, ce soit un jour de froid et de grisaille qui vous rend encore plus vive la solitude et vous fait sentir encore plus fort qu'un étai se resserre.

[...]

Ce mois de février, le soir de l'entrée en vigueur de l'ordonnance allemande, mon père avait été pris dans une rafle, aux Champs-Élysées. Des inspecteurs de la Police des questions juives avaient bloqué les accès d'un restaurant de la rue de Maignan où il dînait avec une amie. Ils avaient demandé leurs papiers à tous les clients. Mon père n'en avait pas sur lui. Ils l'avaient embarqué. Dans le panier à salade qui l'emmenait des Champs-Élysées à la rue Greffulhe, siège de la Police des questions juives, il avait remarqué, parmi d'autres ombres, une jeune fille d'environ dix-huit ans. Il l'avait perdue de vue quand on les avait fait monter à l'étage de l'immeuble qu'occupaient cette officine de police et le bureau de son chef, un certain commissaire

Schweblin. Puis il avait réussi à s'enfuir, profitant d'une minuterie éteinte, au moment où il redescendait l'escalier et où il allait être mené au Dépôt.

Mon père avait fait à peine mention de cette jeune fille lorsqu'il m'avait raconté sa mésaventure pour la première et la dernière fois de sa vie, un soir de juin 1963 où nous étions dans un restaurant des Champs-Élysées, presque en face de celui où il avait été appréhendé vingt ans auparavant. Il ne m'avait donné aucun détail sur son physique, sur ses vêtements. Je l'avais presque oubliée, jusqu'au jour où j'ai appris l'existence de Dora Bruder. Alors, la présence de cette jeune fille dans le panier à salade avec mon père et d'autres inconnus, cette nuit de février, m'est remontée à la mémoire et bientôt je me suis demandé si elle n'était pas Dora Bruder, que l'on venait d'arrêter elle aussi, avant de l'envoyer aux Tourelles.

Peut-être ai-je voulu qu'ils se croisent, mon père et elle, en cet hiver 1942. Si différents qu'ils aient été, l'un et l'autre, on les avait classés, cet hiver-là, dans la même catégorie de réprouvés. Mon père non plus ne s'était pas fait recenser en octobre 1940 et, comme Dora Bruder, il ne portait pas de numéro de « dossier juif ». Ainsi n'avait-il plus aucune existence légale et avait-il coupé toutes les amarres avec un monde où il fallait que chacun justifie d'un métier, d'une famille, d'une nationalité, d'une date de naissance, d'un domicile. Désormais il était ailleurs. Un peu comme Dora après sa fugue.

[...]

Deux dimanches du mois d'avril 1996, je suis allé dans les quartiers de l'est, ceux du Saint-Cœur-de-Marie et des Tourelles, pour essayer d'y retrouver la trace de Dora Bruder. Il me semblait que je devais le faire un dimanche où la ville est déserte, à marée basse.

Il ne reste plus rien du Saint-Cœur-de-Marie. Un bloc d'immeubles modernes se dresse à l'angle de la rue de Picpus et de la rue de la Gare-de-Reuilly. Une partie de ces immeubles portent les derniers numéros impairs de la rue de la Gare-de-Reuilly, là où était le mur ombragé d'arbres du pensionnat. Un peu plus loin, sur le même trottoir, et en face, côté numéros pairs, la rue n'a pas changé.

On a peine à croire qu'au 48 bis, dont les fenêtres donnaient sur le jardin du Saint-Cœur-de-Marie, les policiers sont venus arrêter neuf enfants et adolescents un matin de juillet 1942, tandis que Dora Bruder était internée aux Tourelles. C'est un immeuble de cinq étages aux briques claires. Deux fenêtres, à chacun des étages, encadrent deux fenêtres plus petites. À côté, le numéro 40 est un bâtiment grisâtre, en renforcement. Devant lui, un muret de brique et une grille. En face, sur le même trottoir que bordait le mur du pensionnat, quelques autres petits immeubles sont demeurés tels qu'ils étaient. Au numéro 54, juste avant d'arriver rue de Picpus, il y avait un café tenu par une certaine Mlle Lenzi.

J'ai eu la certitude, brusquement, que le soir de sa fugue, Dora s'était éloignée du pensionnat en suivant cette rue de la Gare-de-Reuilly. Je la voyais, longeant le mur du pensionnat. Peut-être parce que le mot « gare » évoque la fugue.

J'ai marché dans le quartier et au bout d'un moment j'ai senti peser la tristesse d'autres dimanches, quand il fallait rentrer au pensionnat. J'étais sûr qu'elle descendait du métro à Nation. Elle retardait le moment où elle franchirait le porche et traverserait la cour. Elle se promenait encore un peu, au hasard, dans le quartier. Le soir tombait. L'avenue de Saint-Mandé est calme, bordée d'arbres. J'ai oublié s'il y a un terre-plein. On passe devant la bouche de métro ancienne de la station Picpus. Peut-être sortait-elle parfois de cette bouche de métro ? À droite, le boulevard de Picpus est plus froid et plus désolé que l'avenue Saint-Mandé. Pas d'arbres, me semble-t-il. Mais la solitude de ces retours du dimanche soir.

Le boulevard Mortier est en pente. Il descend vers le sud. Pour le rejoindre, ce dimanche 28 avril 1996, j'ai suivi ce chemin : rue des Archives. Rue de Bretagne. Rue des Filles-du-Calvaire. Puis la montée de la rue Oberkampf, là où avait habité Hena.

À droite, l'échappée des arbres, le long de la rue des Pyrénées. Rue de Ménilmontant. Les blocs d'immeubles du 140 étaient déserts, sous le soleil. Dans la dernière partie de la rue Saint-Fargeau, j'avais l'impression de traverser un village abandonné.

Le boulevard Mortier est bordé de platanes. Là où il finit, juste avant la porte des Lilas, les bâtiments de la caserne des Tourelles existent toujours.

Le boulevard était désert, ce dimanche-là, et perdu dans un silence si profond que j'entendais le bruissement des platanes. Un haut mur entoure l'ancienne caserne des Tourelles et cache les bâtiments de celle-ci. J'ai longé ce mur. Une plaque y est fixée sur laquelle j'ai lu :

ZONE MILITAIRE
DEFENSE DE FILMER OU DE PHOTOGRAPHER

Je me suis dit que plus personne ne se souvenait de rien. Derrière le mur s'étendait un no man's land, une zone de vide et d'oubli. Les vieux bâtiments des Tourelles n'avaient pas été détruits comme le pensionnat de la rue de Picpus, mais cela revenait au même.

Et pourtant, sous cette couche épaisse d'amnésie, on sentait bien quelque chose, de temps en temps, un écho lointain, étouffé, mais on aurait été incapable de dire quoi, précisément. C'était comme de se trouver au bord d'un champ magnétique, sans pendule pour en capter les ondes. Dans le doute et la mauvaise conscience, on avait affiché l'écriteau « Zone militaire. Défense de filmer ou de photographier ».

[...]

Tous les deux, le père et la fille, quittèrent Drancy le 18 septembre, avec mille autres hommes et femmes, dans un convoi pour Auschwitz.

La mère de Dora, Cécile Bruder, fut arrêtée le 16 juillet 1942, le jour de la grande rafle, et internée à Drancy. Elle y retrouva son mari pour quelques jours, alors que leur fille était aux Tourelles. Cécile Bruder fut libérée de Drancy le 23 juillet, sans doute parce qu'elle était née à Budapest et que les autorités n'avaient pas encore donné l'ordre de déporter les juifs originaires de Hongrie.

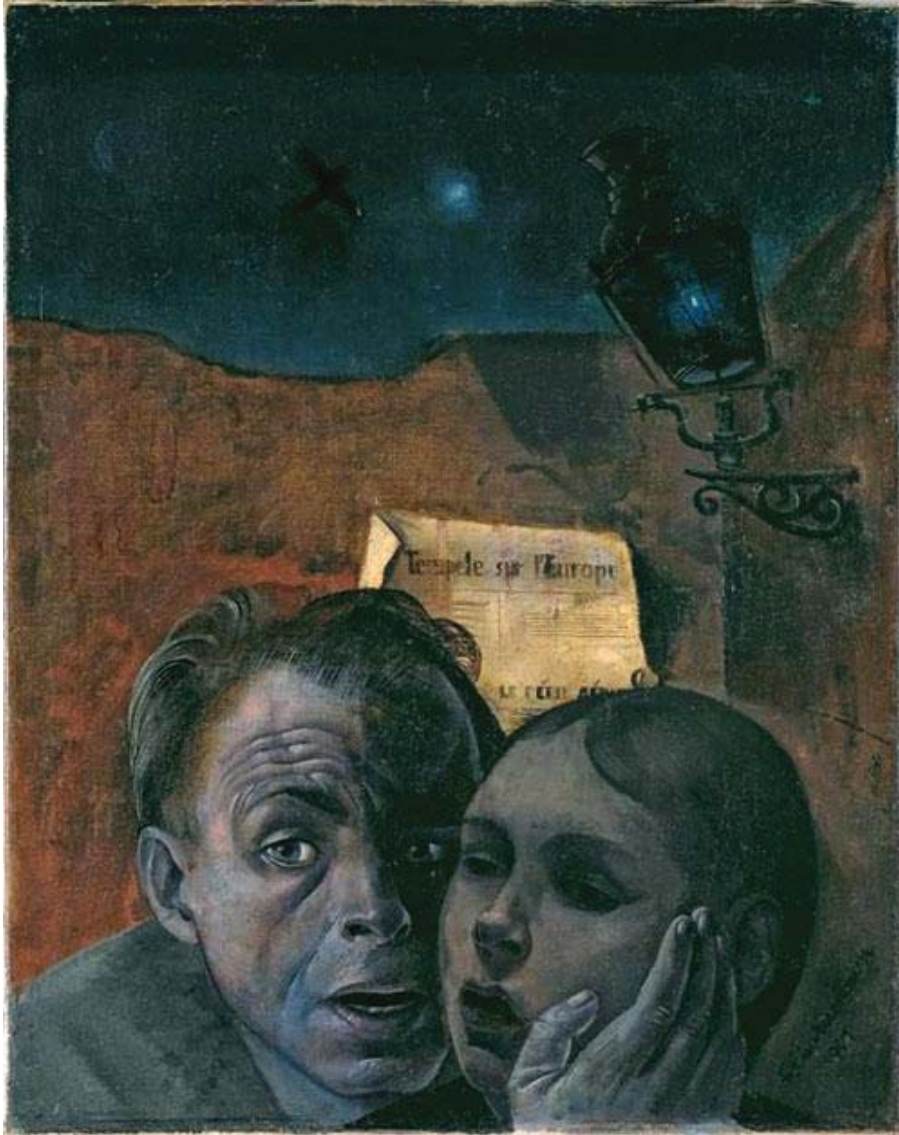
A-t-elle pu rendre visite à Dora aux Tourelles un jeudi ou un dimanche de cet été 1942 ? Elle fut de nouveau internée au camp de Drancy le 9 janvier 1943, et elle partit dans le convoi du 11 février 1943 pour Auschwitz, cinq mois après son mari et sa fille.

Le samedi 19 septembre, le lendemain du départ de Dora et de son père, les autorités d'occupation imposèrent un couvre-feu en représailles à un attentat qui avait été commis au cinéma Rex. Personne n'avait le droit de sortir, de trois heures de l'après-midi jusqu'au lendemain matin. La ville était déserte, comme pour marquer l'absence de Dora.

Depuis, le Paris où j'ai tenté de retrouver sa trace est demeuré aussi désert et silencieux que ce jour-là. Je marche à travers les rues vides. Pour moi elles le restent, même le soir, à l'heure des embouteillages, quand les gens se pressent vers les bouches de métro. Je ne peux pas m'empêcher de penser à elle et de sentir un écho de sa présence dans certains quartiers. L'autre soir, c'était près de la gare du Nord.

J'ignorerai toujours à quoi elle passait ses journées, où elle se cachait, en compagnie de qui elle se trouvait pendant les mois d'hiver de sa première fugue et au cours des quelques semaines de printemps où elle s'est échappée à nouveau. C'est là son secret. Un pauvre et précieux secret que les bourreaux, les ordonnances, les autorités dites d'occupation, le Dépôt, les casernes, les camps, l'Histoire, le temps – tout ce qui vous souille et vous détruit – n'auront pas pu lui voler.

4. Félix Nussbaum, *Peur (Autoportrait avec sa nièce Marianne)*, 1941, Osnabrück Felix-Nussbaum-Haus (huile sur toile : 51 x 39,5 cm).



Annexe 4 : exploitations possibles du dossier 6

Dans un premier temps, il est essentiel de **présenter le corpus et de mettre en évidence sa cohérence.**

Le corpus est centré sur l'œuvre de Patrick Modiano *Dora Bruder*, court roman paru en 1997.

D'abord un corpus iconographique composé de trois photographies de Erick Mengual, intitulées *Eloge du vide* (2016) puis l'extrait d'une interview de l'auteur parue sur le site Gallimard.fr en avril 1997. Ensuite cinq extraits de *Dora Bruder* et enfin le tableau *La Peur* de Félix Nussbaum peint en 1941.

Plusieurs éléments assurent sa cohérence : la présence de l'auteur dans son œuvre, l'omniprésence du vide, la vie des juifs durant la Seconde Guerre mondiale.

Le candidat doit être capable d'**inscrire le corpus dans un objet ou domaine d'étude au programme.**

En Baccalauréat professionnel, il peut s'inscrire avant tout dans l'objet d'étude de la classe de terminale professionnelle « Au XX^{ème} siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts ». Le corpus peut répondre alors à l'interrogation « Comment la lecture d'œuvres littéraires permet-elle de s'interroger sur le rapport de l'homme au monde ? ». Mais il pourrait également trouver sa place en première professionnelle dans l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » en faisant écho à l'interrogation « Le lecteur d'œuvres de fiction fuit-il la réalité ? » mais aussi en seconde professionnelle dans l'objet d'étude « Parcours de personnage » en répondant à la question « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? »

En classe de CAP, le corpus peut être étudié en relation avec la partie « Se construire » et la problématique « Recherche et affirmation de soi » en partant de l'exemple de Patrick Modiano qui se cherche lui-même à travers le destin de Dora Bruder. Mais il pourrait aussi servir de support à une séquence inscrite dans « S'insérer dans la Cité » et la problématique « (Récits de voyage) et représentations de l'autre » en étudiant comment l'héroïne est représentée.

Le candidat doit **relever les enjeux majeurs du dossier**.

1. La réflexion didactique : le candidat doit se questionner sur le(s) type(s) de lecture envisagé(s) avec les élèves, la place et le rôle des documents au sein de sa séquence.

Le dossier peut illustrer la lecture d'une œuvre longue : parcours de lecture ou lecture intégrale.

La place de l'interview de l'auteur au sein de la séquence permet d'orienter celle-ci et de réfléchir au projet d'écriture de Patrick Modiano. Il est intéressant en effet de s'interroger sur le genre littéraire de *Dora Bruder*. C'est une enquête romanesque qui appartient au genre de l'autofiction, mais aussi à l'exofiction. En effet, l'auteur s'appuie sur la vie d'une personne qui a réellement existé pour construire une fiction. Mais à l'inverse des adeptes de ce genre, Modiano s'intéresse à une inconnue, qui ne doit sa célébrité (posthume) qu'à un avis de recherche publié dans le journal *Paris-Soir* en 1941.

Les œuvres picturales peuvent être étudiées de multiples façons : en illustration des extraits, indépendamment en histoire des arts ou comme amorce à un travail d'écriture.

2. Le choix d'un texte qui fera l'objet d'une lecture analytique : les différents extraits pouvaient se prêter, en tout ou partie à une lecture analytique. On y retrouve les thèmes chers à Modiano : la période de l'Occupation et la situation des juifs à Paris, des éléments autobiographiques et le travail de mémoire. Dépeindre la vie de Dora Bruder, c'est aussi l'occasion pour Modiano de parler de lui. Il fait de nombreux parallèles entre sa vie et celle de la jeune fille, *Dora Bruder* est à la fois un récit autobiographique et biographique. D'une part, le récit se construit sur le principe de l'autobiographie (l'auteur, le narrateur ne font qu'un), d'autre part il possède toutes les particularités de la biographie (tentative de reconstitution de la vie de Dora et travail d'enquête du biographe). De plus, *Dora Bruder* est une œuvre d'autofiction, dans la mesure où sa forme narrative relève de la fiction : le récit des événements est romancé. Le quatrième extrait (« Deux dimanches du mois d'avril 1996...ou de photographeur »), où l'auteur cherche les traces de Dora Bruder du côté de son pensionnat, aujourd'hui détruit, pouvait être plus particulièrement intéressant à analyser pour le rôle qu'y jouent les lieux (les rues de Paris et les bâtiments), qui font se rencontrer deux époques dans cette quête d'un passé qui revient en « un écho lointain, étouffé », et pour l'atmosphère particulière de ces dimanches d'avril où la ville est déserte et silencieuse.

3. L'étude de la langue : plusieurs possibilités s'offrent au candidat, à lui de choisir celle qui sera selon lui la plus pertinente, au service du sens du texte et de l'objectif suivi :

- **Les valeurs du « je »** sont au cœur du récit puisque l'auteur et le narrateur se confondent. Ce même « je » renvoie aussi au personnage de Dora Bruder puisque son histoire et celle de Modiano sont en partie liées.

- **La modalisation du doute** peut être travaillée dans le quatrième extrait du roman en relevant des verbes (« semblait, croire, oublié... »), des noms (« hasard, impression, doute... »), des adjectifs (« lointain, étouffé... »), des adverbes (« peut-être... »), le conditionnel (« aurait été ») ou la phrase interrogative (« Peut-être sortait-elle parfois de cette bouche de métro ? »).

- **Le lexique de la peur** est régulièrement présent dans tous les extraits pour traduire la persécution des juifs durant l'Occupation. On peut faire relever des mots suivant leur nature grammaticale : noms (« nuit, inconnu, néant, oubli, fugue », « noirceur », « rafle, inconnus », « attentat »...), adjectifs (« désert, silencieux, vides »...), verbes (« me hantait », « arrêter », « se cachait, souille, détruit »...), adverbes (« brusquement »...).

Le candidat est invité à **articuler le corpus avec les compétences définies par les programmes** et à construire sa séquence pédagogique en fonction de celles qu'il souhaite plus particulièrement travailler.

Le dossier permet ainsi de travailler les compétences : « entrer dans l'échange écrit : lire, analyser, écrire » en choisissant d'utiliser les photographies pour un travail d'écriture. Mais le dossier permet également de développer les compétences « devenir un lecteur compétent et critique » et « confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle ». Car *Dora Bruder* n'est pas un simple roman : il relève de l'exofiction : l'histoire personnelle de Modiano se mêle à celle de Dora Bruder, la fiction se mêle à la réalité. Ces multiples interactions font l'originalité du récit de Modiano.

Le candidat peut aussi **mettre en relation le corpus avec les capacités/connaissances/attitudes** définies dans les tableaux du programme du baccalauréat professionnel et les tableaux de contenus et mise en œuvre du CAP.

Le corpus s'inscrit parfaitement en terminale professionnelle dans l'objet d'étude « Au XX^{ème} siècle, l'homme et son rapport au monde à travers la littérature et les autres arts. » Plusieurs capacités peuvent ainsi être développées :

- Repérer en quoi une situation ou des personnages « de fiction » (Dora Bruder est une personne réelle) peuvent représenter des questions humaines universelles.
- Interpréter la dimension symbolique d'un personnage ou d'une situation.
- Mettre en regard des œuvres littéraires et artistiques et les questions posées au moment de leur création sur le rapport de l'individu au monde.

On peut travailler avec les élèves les connaissances suivantes :

- L'expression du doute ou de la révolte face au monde moderne qui sont au cœur du travail d'écriture de Patrick Modiano.
- Le symbole, l'allégorie. Une étude de la pratique de la citation est également possible.
- L'histoire des arts.

Le corpus peut enfin amener les élèves à s'interroger sur la condition humaine et sur le sens à donner à sa vie.

Le corpus peut également être étudié en **CAP** dans la partie « **Se construire** » et la problématique « **Recherche et affirmation de soi** ». Le récit de vie et l'autobiographie sont en effet les supports à privilégier. On développera alors les capacités d'expression orale (raconter et se raconter), et la lecture et l'écriture (lire/écrire un récit à la première personne, ou tirer une leçon, une morale, d'un récit).

Plusieurs activités sont envisageables comme rechercher des substituts lexicaux ou pronominaux (dans une séance d'étude de la langue) ou attribuer des émotions différentes à un personnage.

On peut aussi étudier le corpus dans la partie « **S'insérer dans la Cité** » avec la problématique « **Récits de voyage et représentations de l'autre** » en écartant le récit de voyage au sens premier du terme et en focalisant l'étude sur la représentation de l'autre. Néanmoins on peut estimer que *Dora Bruder* est bien un récit de voyage, dans le temps et dans l'espace, un récit de voyage à Paris en 1941-1942. Sont travaillées des capacités orales (rendre compte d'un

événement de l'actualité), ainsi que la lecture et l'écriture (lire des textes fictionnels, dont des œuvres littéraires).

Différentes activités sont possibles avec les élèves : repérer les marques de la présence et de l'implication de l'émetteur et du récepteur : énonciation, modalisation (dans une séance d'étude de la langue) ou analyser et expliquer les sentiments et les actions d'un personnage (Modiano et/ou Dora Bruder).

Plusieurs types d'**évaluation** sont envisageables lors de la séquence.

- Une évaluation peut porter sur un extrait du roman non étudié en classe.
- Afin de préparer l'épreuve du baccalauréat professionnel, on peut réaliser un corpus composé d'un extrait de *Dora Bruder* et de celui d'un autre ouvrage traitant de la Shoah (*Charlotte* de David Foenkinos, *Si c'est un homme* de Primo Levi, *Le Rapport de Brodeck* de Philippe Claudel, ...)
- Un travail d'écriture peut aussi porter sur un croisement entre un tableau et un extrait de *Dora Bruder* : quel(s) sentiment(s) les auteurs traduisent-ils dans le roman et dans le tableau ? Justifier le rapprochement d'un tableau et d'un extrait.

Le candidat doit aussi **réfléchir aux liens possibles entre le corpus et les valeurs de la République**. Des passerelles existent avec les programmes d'Enseignement moral et civique. En CAP, « La personne et l'Etat de droit » (la question de la responsabilité individuelle). En Bac pro, on pourrait rajouter « Egalité et discriminations » ou encore « Pluralisme des croyances et laïcité ». Le genre particulier de *Dora Bruder* permet aussi de questionner le futur enseignant de français sur le récit réel ou imaginaire, le récit autobiographique ou fictionnel, les frontières entre la réalité historique et la littérature.

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

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

V. SUJETS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE

Partie 1

Sujet historique ou géographique sous une forme composée

Ouvrières et ouvriers dans la République, 1870-1936

Partie 2

Commentaire d'un document

Extrait de carte IGN au 1/75000^e centrée sur l'aéroport Paris-Charles-de-Gaulle

Source : captures d'écran depuis le service Éduthèque / Édugéo © IGN – Septembre 2016

Tournez la page S.V.P



Principaux éléments de légende

	Autoroute, section à péage, numéro d'échangeur
	Autoroute, section libre, autoroute en construction
	Route de liaison principale, route de liaison régionale
	Route en construction
	Autre route, barrière, accès interdit
	Route non revêtue, chemin
	Route à chaussées séparées, à 4 voies et plus
	Route à 3 ou 2 voies, 1 voie
	Barrière de péage, aire de service, aire de repos
	Distances kilométriques totalisées et partielles
	Gare : ouverte aux voyageurs, au fret, tunnel < 200 m et > 200 m
	Limite d'Etat, de région, de commune, population en milliers d'habitants
	Chef-lieu de canton, arrondissement, département
	Limite de parc naturel, limite de zone périphérique, limite de réserve naturelle
	Piste cyclable, Sentier de Grande Randonnée
	Eglise, église touristique, chapelle, chapelle touristique, autres religions
	Phare, cimetière, grotte, source, curiosité
	Edifice remarquable, château, château ouvert au public, fortifications
	Ruines, vestiges antiques, mégalithe, table d'orientation
	Maison du parc, refuge, gîte d'étape, stade
	Ville d'art, ensemble classé, musée, office du tourisme
	Station : de sports d'hiver, balnéaire, thermale, verte
	Port de plaisance, parc de loisirs, golf, hippodrome
	Site : d'escalade, de vol libre, réserve naturelle, parc ou jardin
	Camp militaire et champ de tir, fort
	Aéroport, aérodrome, piste
	Bâti, zone industrielle, bois, broussailles, vigne et vergers
	Équidistance des courbes de niveau : 20 mètres

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

Rédacteurs : *Didier Butzbach, Christophe Escartin, Corinne Glayman, Sophie Losmède, Alain Petit, Sophie Philippi*

Le traitement des sujets de l'écrit par les candidats 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 candidats 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.

1. SUJET D'HISTOIRE SOUS FORME COMPOSÉE

L'analyse des copies de la session 2017 amène à formuler quelques conseils préalables aux candidats. Plus qu'un corrigé, les éléments du présent rapport insistent sur la méthodologie et l'élaboration du discours spécifique en histoire et cherchent à constituer une aide pour les futurs candidats et préparateurs.

Le sujet « Ouvrières et ouvriers dans la République, 1870-1936 » était indiscutablement central par rapport à la question du programme « Être républicain en France de 1870 à nos jours ». C'est également une question qui prend place dans un sujet d'étude des programmes à la fois de CAP et de baccalauréat professionnel et qui rend de ce fait la maîtrise de ces questions essentielle pour le candidat prétendant enseigner

l'histoire géographique au lycée professionnel, qui plus est dans une voie pour laquelle ces éclairages historiques participent de son identité. Toutefois, un certain nombre de candidats a semblé surpris que cette question du concours, qui avait déjà fait l'objet du sujet sous forme composée en 2016, soit à nouveau interrogée en 2017. Le jury rappelle le principe du tirage au sort des sujets et déconseille aux candidats le jeu périlleux et contreproductif des impasses. La préparation du concours requiert une préparation anticipée et une approche problématisée de l'ensemble des questions au programme.

Sur le plan méthodologique, le sujet sous forme composée implique le respect de certains principes et étapes. Ainsi l'introduction ne saurait être un exercice formel, alors qu'il s'agit d'une étape importante où se structure la pensée, se formule la problématique et s'élabore le propos dans un plan équilibré.

Les meilleures candidats ont su définir les termes et les enjeux et préciser le contexte en même temps qu'elles ont su mobiliser l'historiographie et des références maîtrisées. Certaines dérives sont à regretter, comme par exemple les récits très généraux du mouvement ouvrier, avec, à plusieurs reprises, pour seule référence *Germinal* d'Emile Zola, ou encore une exposition artificielle de connaissances éparses, sans mise en perspective avec le sujet. Or ce dernier envisageait la question à hauteur des acteurs « ouvrières et ouvriers » et imposait d'appréhender le monde ouvrier dans sa pluralité. Ces dérives amènent à souligner l'importance d'une lecture précise et exigeante de l'énoncé du sujet et de la mise en relation de ses termes.

La connaissance des principes mêmes de la construction du savoir en histoire pouvait éviter les dérives de certains développements vers des propos sans nuance ni distanciés, mais également la formulation de causalités simplistes, de déterminismes ou encore de jugements anachroniques sur le passé d'après des concepts et des grilles de lecture du temps présent.

CONSTRUIRE UNE PROBLÉMATIQUE EN RAPPORT AVEC L'HISTORIOGRAPHIE

Définir les termes du sujet et préciser les enjeux sous-tendus constituent donc une étape indispensable à la construction d'une problématique pertinente. De nombreuses références permettaient d'actualiser les analyses du sujet au regard des apports de la recherche scientifique. Citons comme principaux exemples : Xavier Vigna, Gérard Noiriel, Michèle Perrot, notamment sur l'histoire mixte, mais aussi Vincent Duclert, Jérôme Grondeux, Serge Bernstein, Jean-Marie Mayeur, Christophe Prochasson qui évoquent à travers des approches différentes de la construction du modèle républicain, le rôle des acteurs, leurs positionnements, leurs relations, leurs intégrations et leurs influences sur ce modèle..

Appuyée sur ces connaissances, la problématisation du sujet se devait d'interroger les processus d'intégration et/ou de répulsion des ouvriers et des ouvrières face à la République, dans leur composition sociale, culturelle et leurs représentations politiques, mais également le rôle joué par la République elle-même dans ces processus et ses stratégies d'acculturation à son projet politique et à ses valeurs. Le traitement du sujet ne pouvait donc pas se réduire à l'étude du mouvement ouvrier ou à l'histoire politique de la République mais devait inclure sa dimension culturelle ainsi qu'une réflexion sur l'histoire mixte tout en interrogeant les trajectoires politiques et la diversité des positionnements au sein du monde ouvrier face aux projets républicains. L'« entrée en République » de ce

groupe social dans sa diversité et son hétérogénéité interroge la manière et la volonté de partager des valeurs et des principes afin de faire société, mêler vision diachronique et vision synchronique s'imposait donc.

Des problématiques différentes dans leur approche du sujet ont donné lieu à des développements pertinents lorsque le raisonnement était conduit rigoureusement. Le plan chronologique, paraissant plus accessible, a été le plus souvent adopté, mais avec une pertinence variable dans le choix du découpage chronologique. Cela supposait en effet une connaissance assez fine du processus d'intégration (et des périodes de reflux) des ouvrières et des ouvriers à la République et de la question sociale du point de vue des républicains. La borne 1870 devait être interrogée à l'aune du rapport singulier entre les ouvriers et la République dans ses moments fondateurs, mais également à celle de la place centrale qu'occupe la Commune dans la mémoire ouvrière. La borne de 1936 imposait d'étudier les modifications du monde ouvrier dans toutes les dimensions évoquées précédemment et dont le Front populaire est emblématique : l'avènement de la République sociale, conduit par la SFIO, le Parti Communiste et les Radicaux, soutenus par les syndicats réformistes et révolutionnaires eux-mêmes. La régulation des conflits dans un cadre républicain et la modification des modalités d'action marquent ainsi l'avènement d'une identité ouvrière et l'invention d'une culture ouvrière qui s'en reconnaît les traits. Hétérogénéité du monde ouvrier dans ses caractéristiques sociales, culturelles et de genre, modalités d'affiliation au projet républicain dans le cadre du processus d'enracinement de la République, processus durant lequel s'inventent une identité et une culture ouvrières, constituaient donc les axes principaux du sujet à traiter.

MOBILISER LES CONNAISSANCES SCIENTIFIQUES INDISPENSABLES

Un tel sujet imposait au candidat de clarifier les principes et les méthodes de la démarche historique pour éviter les écueils majeurs d'un discours épousant la cause ouvrière ou de généralités humanistes, tous deux éloignés de l'investigation historique.

Il nécessitait également de critiquer les stéréotypes concernant la place des femmes ou une identité ouvrière originellement monolithique et qui se réduirait de manière atemporelle à ses caractéristiques industrielles.

Un monde multiforme et en mouvement, qui construit son identité tardivement

L'histoire des mondes industriels au début de la III^{ème} République et dans l'évolution de leur configuration a été en général traitée. Leur caractère bigarré est signalé mais la typologie ouvrière qui en a été dégagée manque parfois de subtilité.

Si, au tournant du XIX^{ème} siècle et à l'est d'une ligne Le Havre-Marseille, l'industrialisation est massive, notamment dans des bassins proches des sources d'énergie, le monde ouvrier se caractérise par une très forte diversité qui ne peut se réduire à la figure de l'ouvrier d'industrie. Ici ce sont des districts industriels ou bien des territoires manufacturiers associant travail usinier et travail à domicile. Ailleurs, ce sont les nébuleuses manufacturières héritières de la proto-industrie, « l'industrie aux champs », la préférence des entrepreneurs pour une prolétarianisation sans urbanisation renforçant le phénomène. La coexistence entre la subsistance de ces régions et la prolétarianisation des ouvriers et ouvrières témoigne de cette diversité confirmée également par la variété des tailles d'entreprises parmi lesquelles le travail à domicile continue à occuper une place importante, l'essor du moteur électrique favorisant par exemple le développement considérable de l'industrie du vêtement. Trois types de main d'œuvre sont mis ainsi au

travail industriel : la population rurale, les populations urbaines non ouvrières et les immigrés, témoignant d'une classe ouvrière en constante formation et de très forte mobilité, caractéristiques centrales de ce premier XX^{ème} siècle. La main d'œuvre en usine s'industrialise et son travail est de plus en plus rationalisé.

Dans cette période, la Première Guerre mondiale est un moment singulier qui bouleverse non seulement la géographie industrielle mais également les effectifs et leur nature : ainsi pour les femmes qui entrent dans des branches jusqu'ici peu féminisée. Ainsi pour la main d'œuvre immigrée ou coloniale dont les compétences laborieuses supposées sont classées par le ministère du travail formalisant ainsi une typologie ethnique qui imprégna les représentations jusque dans les années 1970.

Le processus mouvementé de l'intégration à la République

Les évocations les plus pertinentes ont su recourir à des situations précises, à des exemples pour aborder les formes de refus réciproque d'assimilation au processus républicain. La période est en effet marquée par des mouvements de balancier entre adhésion et défiance envers la République qui paraît parfois défendre un ordre bourgeois, comme à Fourmies en 1891 ou dans la répression des grèves par Clemenceau, « premier flic de France ». Des figures majeures, telle que celle de Jaurès, prônant une organisation syndicale et politique permettant de rassembler les travailleurs, et tentant de concilier socialisme et République, se détachent.

Dans le processus d'enracinement républicain, le suffrage universel joue un rôle particulier. Comme le précisait Gambetta dès 1872 dans son discours de Grenoble, le suffrage universel permet aux « travailleurs des villes et des campagnes, ce monde du travail à qui appartient l'avenir, [de] faire son entrée dans les affaires politiques » et de rajouter qu'« après avoir essayé bien des formes de gouvernement, [le pays] veut enfin s'adresser à une autre couche sociale pour expérimenter la forme républicaine ».

Faire les républicains s'appuie également sur des leviers qui concernent directement les ouvriers et les ouvrières, à travers notamment l'école, la législation du travail et l'armée. Ce sont les lois sociales (sur les syndicats en 1884, sur le travail des enfants en 1874...), mais aussi les lois scolaires des années 1880 et la réforme des programmes, la législation qui libère du contrôle les sociétés de secours mutuels et qui permet le développement des coopératives, la création du Ministère du travail, celle du corps des inspecteurs du travail, la mutualité, les retraites ouvrières, sans oublier les lois de la conscription de 1872 et 1905, etc. L'École marque dans son organisation même l'industrie lorsqu'elle scolarise massivement mais également à travers la formation professionnelle. Quant au rapport à la Nation, le ralliement en 1914, l'« Union sacrée », montre l'influence du patriotisme républicain parmi les dirigeants et cadres du mouvement ouvrier français mais également de la majorité des ouvriers.

Dans la période étudiée, le candidat ne pouvait manquer d'étudier la constitution d'une identité collective, parmi lesquels ses symboles, ses lieux de mémoire et ses lieux du quotidien (estaminet, bains-douches, harmonies, cours d'habitations, etc.) nourrie cependant de la construction simultanée d'une identité républicaine et nationale de l'ensemble des Français. Cette construction d'une identité ouvrière s'inscrit dans la transformation de la vie et de l'organisation sociales des ouvriers : premiers « loisirs », nouvelles façons de vivre, scolarisation, sociétés de secours mutuels, coopératives... qui favorisent, avec le syndicalisme, rendu possible par la République (loi Waldeck-Rousseau de 1884), l'émergence d'un « monde ouvrier ». Constitutif de cette identité également, le partage du syndicalisme ouvrier entre les deux pôles du réformisme et de

l'anarchosyndicalisme mais également l'existence d'un syndicalisme chrétien inspiré par la doctrine sociale de l'Église définie par le pape Léon XIII en 1891 (*Rerum novarum*), qui rallie la République.

La période de l'entre-deux-guerres, à travers la crise économique des années 1930, la montée de la contestation de la République par les ligues d'extrême droite et du fascisme en Europe, et l'arrivée du Front populaire, constitue le terreau propice pour un mouvement d'unification du monde ouvrier autour de la défense des valeurs démocratiques notamment, et au développement du syndicalisme et de la politisation des ouvriers, mais également à l'épanouissement d'une culture ouvrière. Cette politisation s'incarne aussi dans les paysages et les territoires à travers notamment le triptyque « usine-banlieue-cité ». Le Front populaire contribue ainsi à homogénéiser la classe ouvrière : relèvement des salaires, durée du temps de travail, généralisations des conventions collectives, politique éducative et de loisirs, etc. Étaient évidemment bienvenues des précisions biographiques en référence à quelques figures emblématiques, telles que Jean Zay, Léo Lagrange ou encore Léon Blum, acteur emblématique d'une synthèse prônant une organisation syndicale ou politique ayant permis l'union des travailleurs et de concilier socialisme et République.

Histoire mixte et immigration : les ajustements récents de l'historiographie

Le traitement de cette dimension a été le point faible de nombreuses copies.

Dominée par les travailleurs de la grande usine dans le cadre du système fordiste et représentée par des syndicats forts et respectés, la classe ouvrière offre à la veille de la Seconde Guerre mondiale une image radicalement différente de celle du début du XX^{ème} siècle.

Il convenait d'aborder les problématiques de l'histoire mixte. Ainsi, celle du déclassement des femmes dans le monde ouvrier avec l'écart entre la part importante et motrice qu'elles prennent dans les mouvements de lutte et la sociabilité qui en émane, et leur marginalisation sur les plans syndical et politique ; les femmes ne suivent pas en effet strictement l'évolution du monde ouvrier, avec des mouvements de balancier (réglementation sociale progressiste mais forte pénibilité du travail, reconnaissance croissante mais très circonstancielle, etc.). Quelques stéréotypes ont été souvent relevés dans les copies : la Première Guerre mondiale a été présentée comme le facteur décisif de recrutement des femmes, oubliant le mouvement ancien du XIX^{ème} siècle ayant conduit à l'acmé des années 1910 où la main d'œuvre ouvrière féminine représente déjà le tiers de la main d'œuvre ouvrière. La guerre en revanche constitue bien un pallier par lequel s'élargit considérablement la sphère du travail féminin alors que le mouvement social et le pouvoir républicain expriment régulièrement leur défiance face à l'emploi des femmes en usine. Autre stéréotype, celui de la femme travaillant en usine qui serait de mœurs légères, représentation qui est bien plus l'expression de cette défiance face au travail féminin. Les conventions collectives du Front populaire, notamment parce qu'elles ont eu pour effet de « [segmenter] la main-d'œuvre et [de valoriser] les qualités et métiers masculins au détriment des qualités et postes féminins » (C. Omnès), ont représenté également une régression pour les ouvrières alors même que leur participation aux grèves et occupations de 1936 fut particulièrement active. La formation, enfin, opère également une nette distinction de genre dans cette période : ainsi l'apprentissage scolaire est essentiellement masculin quand celui des femmes s'effectue à l'atelier.

De même convenait-il d'accorder une place à l'histoire de l'immigration ouvrière qui, contribuant avec les coloniaux à pallier la mobilisation des nationaux durant la Première

Guerre mondiale, comptait déjà 1 million d'individus dès 1880. Présents particulièrement dans les bassins houillers ou ferrifères, ils sont également nombreux dans les entreprises des grandes métropoles : ils peuvent atteindre de 50 à 75% des effectifs dans certaines branches, dans les années 1920.

Le sujet « Ouvrières et ouvriers dans la République, 1870-1936 » invitait donc les candidats à aborder le « dialogue permanent, mais conflictuel » entre le monde ouvrier pluriel et la République, autour de la question sociale et du projet républicain afin qu'ils démontrent leur capacité à traiter cette pluralité (de genre, géographique, sociologique) en l'abordant davantage par les acteurs que par le mouvement ouvrier qui aurait limité le sujet à un traitement politique de la question de l'autonomie de la classe ouvrière dans le cadre du régime républicain.

Pour conclure, insistons sur le cadre de l'épreuve écrite du concours en histoire-géographie imposant de traiter deux sujets en 5 heures : il requiert du candidat une grande clairvoyance dans les choix dictés par le temps réduit dont il dispose. C'est en cela que l'appropriation de l'historiographie du sujet est déterminante, condition d'une formulation éclairée de la problématique, elle-même étayée de connaissances précises qui ne visent en aucun cas l'érudition mais une sélection de preuves des analyses avancées, par les faits. L'élaboration du plan est donc décisive en ce que ce dernier est la marque de la clarté d'une pensée qui a su hiérarchiser les problèmes et sélectionner les quelques faits et acteurs qui rendent compte précisément de la question posée. Les bibliographies accompagnant les questions doivent donc être consultées avec soin car la sélection établie vise à aider les candidats à acquérir ces compétences en s'appuyant sur des ouvrages en nombre volontairement restreint mais de lecture indispensable.

2. SUJET DE GÉOGRAPHIE, COMMENTAIRE DE DOCUMENT

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 qui n'ont pas été suffisamment formés. Or, le document est au cœur de l'enseignement du futur professeur de lettres-histoire-géographie ; les attentes du jury d'un concours de recrutement sont donc légitimement fortes à cet égard. L'exercice du commentaire répond à des exigences méthodologiques générales (présence d'une introduction, choix d'une problématique, déroulé d'un raisonnement, conclusion construite...) et des attendus propres à l'analyse cartographique : analyse spatiale différenciée, approche critique de l'espace représenté, etc. Il s'agissait ici de dégager les logiques d'organisation d'un espace donné et d'en saisir les particularités à la lumière d'une question du concours, "La France : mutations des systèmes productifs" éclairée par la question d'épistémologie "Représenter l'espace en géographie".

On attendait donc une description raisonnée de l'espace étudié (localisation, observation de la répartition spatiale des données cartographiées, identification des structures spatiales) suivie d'une explication du fonctionnement de cet espace (hiérarchisation des éléments et ensembles d'éléments, mise en évidence des relations qui structurent l'espace et des évolutions qui le transforment).

C'est donc la méthodologie du commentaire qui doit être travaillée et ce constat, déjà

formulé dans les précédents rapports, donne une indication précise des directions dans lesquelles les candidats se préparant au concours doivent porter leurs efforts pour maîtriser les fondamentaux de l'exercice (critique des sources, contextualisation précise pour l'histoire, analyse du langage cartographique pour la géographie, problématisation...). Dans la perspective du métier auquel se destinent les candidats, l'importance du travail sur le document en classe rend ces acquisitions primordiales.

Le jury souhaite donner aux futurs candidats 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 plaisir à lire de très bonnes copies qui, en quatre à six pages de commentaire, répondent à la plupart des attentes. Il faut souligner l'importance de la construction du commentaire et du soin apporté à la rédaction, éléments indispensables de toute bonne copie. Le jury est également attentif à la polyvalence du concours qui exige, pour certains candidats, littéraires par exemple, un gros effort pour se mettre au niveau des exigences en histoire ou 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. Ces épreuves sont tout à fait accessibles lorsqu'elles sont correctement préparées dans le cadre d'une formation aux contenus et aux méthodes des disciplines accompagnée d'un travail rigoureux du candidat. À cet effet, le jury rappelle quelques axes essentiels pour cet exercice tout à fait central pour un futur professeur d'histoire-géographie, de lecture et d'analyse d'une carte.

PRÉSENTER LE DOCUMENT

La carte au 1/75000 porte sur un territoire francilien englobant l'aéroport de Roissy-Charles-de-Gaulle et ses abords, à la jonction de quatre départements. La zone choisie, située dans la plaine de France au nord-est de Paris, présente un gradient d'occupation allant de l'urbain dense aux périurbain et rural. La ville de Paris n'apparaît pas sur la sélection mais sa proximité commande tout l'aménagement et le développement de la zone. L'espace sélectionné permet d'interroger l'organisation du territoire et son potentiel productif.

La présentation du document passe, bien entendu, par l'examen des informations données pour identifier le document (titre, date, légende, échelle, auteur, source...) mais elle nécessite aussi une analyse critique de ces informations (fiabilité, actualité, manques éventuels...) dont trop peu de copies témoignent.

DÉGAGER LES ENJEUX SCIENTIFIQUES

Le document permet de s'intéresser au **système productif** comme **facteur d'organisation et de dynamique territoriale** dans une perspective de **métropolisation** des activités. Le tissu productif de la carte s'intègre dans des systèmes productifs qui se déploient aux échelles régionale, nationale, européenne ou mondiale, mettant en réseaux les territoires. Un travail à plusieurs échelles était indispensable et le candidat devait prendre la mesure de l'impact des espaces productifs observés et de l'échelle de leur rayonnement. La thématique de la métropolisation des espaces urbains était à considérer dans la mesure où celle-ci se jauge au poids démographique, à la diversité des activités, aux fonctions de commandement mais aussi aux instruments de rayonnement de la métropole parisienne qui, bien qu'absente du cadre de la carte, polarise cet espace

productif en partie dédié aux activités de **logistique** et de loisirs. Le territoire cartographié est innervé par de nombreux flux et structuré par des réseaux de transports denses et variés. Dans le cas de Paris, la **multimodalité** des transports est un vecteur d'accessibilité accrue qui permet la mise en réseau des territoires. L'aéroport est un **hub mondial**, véritable acteur spatial dont l'impact pourra être révélé par une étude à l'échelle locale prolongée par l'observation de l'insertion de cet espace productif à des échelles plus larges.

DÉGAGER LES CONNAISSANCES DU DOCUMENT ET IDENTIFIER LES CONTENUS SCIENTIFIQUES INDISPENSABLES À SA LECTURE

L'examen des informations fournies par la carte conduit à dégager des points saillants, à mettre en relief ce que ce document nous révèle des contenus et des interrogations de la géographie.

Les notions d'**aire urbaine** et de **métropolisation** étaient indispensables pour comprendre la localisation et la caractérisation du territoire cartographié : il s'agit d'un pôle urbain et de sa couronne périurbaine présentant un net gradient de densité à la fois dans l'occupation du sol et dans le réseau de communication. L'espace est fortement polarisé par Paris, métropole nationale et ville mondiale. Cette première approche permettait de voir la base régionale de la métropole et d'insister sur le poids démographique et économique de l'Île-de-France. Le phénomène de l'étalement périurbain de l'aire métropolitaine devait être décrit.

Cette description pouvait déboucher sur la présentation du mode de fonctionnement de l'espace et du paysage produits en caractérisant les systèmes de transports, de production et de distribution, les implantations des activités, les choix d'urbanisme, les aménagements effectués et les acteurs concernés.

Une approche multiscale était tout à fait pertinente pour souligner la situation privilégiée d'un territoire accessible, fortement interconnecté aux échelles régionale, nationale, européenne, mondiale et fortement inséré dans la mondialisation.

L'analyse et le commentaire de carte devait se faire dans le cadre de la question sur les espaces productifs. La notion de **système productif** était ici nécessaire puisqu'il s'agissait de décrire un territoire plus spécialisé dans l'économie productive que résidentielle qui génère beaucoup d'emplois. On devait donc y voir un tissu productif en permanente croissance et restructuration qui s'inscrit dans un système régional, national, international et mondialisé. Différents types d'espaces productifs s'interpénètrent sur l'ensemble de la carte.

- Des activités caractéristiques de la couronne des grandes agglomérations (espace disponible, proximité des autoroutes et des échangeurs) : usines, ZAC, zones industrielles et commerciales, zones d'activités, pôles logistiques et entrepôts se concentrent massivement au sud de l'aéroport.
- La présence de l'aéroport et ses activités induites marquent le territoire. Il s'agit en effet du premier bassin d'emplois francilien avec de nombreuses PME-PMI, ou multinationales et sièges sociaux (Air France) installés pour bénéficier des atouts de la plateforme multimodale de fret (FedEx). Les flux de passagers justifient la présence de nombreux hôtels. Le Parc des Expositions de Paris Nord est à proximité.
- Dans le nord de la carte les espaces agricoles nombreux devaient également être repérés de même que quelques espaces de loisirs (golfs, Parc Astérix).

- Le tissu productif local reflète les mutations du système productif et les évolutions de la sphère de la production. On peut noter le déclin des fonctions de production concrète comme dans l'industrie automobile (fermeture de PSA à Aulnay-sous-Bois) et l'essor des fonctions de production abstraite et d'intermédiation notamment la gestion, le commerce interentreprises, les transports logistiques (activités périproductives).

Une attention particulière pour **les transports et les mobilités** permettait de mettre en évidence un réseau de transports dense, hiérarchisé, interconnecté à différentes échelles et multimodal : transports aérien, routier, ferroviaire, RER, canal de l'Ourcq. Le territoire productif est traversé par de nombreux flux de marchandises (spécialisation logistique) et de personnes (mobilités pendulaires). Le réseau routier est polarisé par Paris avec des voies rapides, de nombreuses radiales, des circulaires et des échangeurs. Les aéroports du Bourget (1^{er} pour l'aviation d'affaires en Europe) et de Roissy CDG (2^{ème} aéroport européen et 1^{er} hub en Europe) jouent un rôle moteur. Enfin outre la dimension internationale de l'aéroport, les connexions aux échelles nationale et européenne se réalisent avec les TGV Nord Europe et Sud, les autoroutes reliant l'espace francilien au Nord de l'Europe.

Les dynamiques territoriales à l'œuvre pouvaient alors être dégagées en tenant compte de la problématique du **développement durable**. En effet, pour renforcer son attractivité et rester compétitif, Roissy-CDG (8^{ème} aéroport mondial) doit concilier développement et environnement. Des aménagements renforcent l'attractivité de la métropole parisienne. La plateforme aéroportuaire et les bassins d'activités qui lui sont liés génèrent des retombées économiques en termes d'emplois et de ressources fiscales pour les collectivités territoriales, mais cet espace est également soumis à de nombreux conflits d'usage. Les terres agricoles très fertiles sont mitées par l'étalement urbain et l'extension des infrastructures de transports, les riverains d'un espace bâti dense sont soumis aux nuisances (bruit, pollution) engendrées par le trafic aérien. Des connaissances complémentaires pouvaient être mobilisées et valorisées pour interpréter l'espace représenté notamment en faisant le lien avec le projet du Grand Paris (métro express du Grand Paris), le projet commercial d'aéroville ou le projet Eurocarex : futur service européen de fret ferroviaire à grande vitesse connecté aux pôles aéroportuaires dont les gares de l'aéroport Charles-de-Gaulle, celle de Goussainville notamment, seront les plus importantes de ce réseau.

Le jury n'attend pas une énumération exhaustive de tous ces éléments mais il se montre sensible à l'illustration du propos par des exemples précis, localisés, contextualisés et actualisés. Il est important de se limiter à l'information donnée par le document en évitant les à priori, affirmations de principe non justifiées, les remarques de sens commun ou extrapolations vers des généralités qui tendent vers le hors sujet. La réflexion et le bon sens sont valorisés. Leur usage, celui d'une culture générale de base, doivent permettre d'éviter une confusion regrettable entre la commune de Louvres, située à 1,5 km au nord-ouest de l'aéroport, et le musée du Louvre situé au centre de Paris sur les berges de la Seine.

IDENTIFIER L'INTÉRÊT ET LES LIMITES DU DOCUMENT

L'intérêt du document était d'amener le candidat à avoir une lecture du territoire à l'aune des systèmes productifs et dans une perspective européenne et mondiale. Une analyse

fine de l'organisation des espaces productifs permettait de souligner cohérences et contrastes, d'établir relations et dynamiques. Les candidats devaient être capables de remarquer ce que l'échelle permet de voir (densité du bâti, axes de transports...) et ce qu'elle occulte (organisation spatiale des zones industrielles, de la zone aéroportuaire...). Ils devaient se garder de l'écueil qui consistait à analyser l'espace défini du point de vue uniquement des transports et des mobilités ou encore de réaliser un commentaire portant uniquement sur l'aéroport Roissy Charles de Gaulle sans faire le lien avec la question au concours sur les espaces productifs. Le jury apprécie que les candidats fassent appel à des références épistémologiques récentes (éventuellement appuyées sur la bibliographie publiée) et soient en capacité de mettre en œuvre une réflexion critique sur le document.

En conclusion, l'exercice du commentaire de document historique ou géographique répond à quelques exigences que tous les candidats peuvent appréhender, quelle que soit leur formation d'origine, grâce à une préparation sérieuse et l'usage d'une rigueur suffisante.

La préparation des différentes questions du concours permet aux candidats une maîtrise des enjeux, notions et problématiques qui doit leur permettre d'appréhender n'importe quel document pour en dégager les enjeux majeurs, une problématique ou situation-problème et établir un plan cohérent. Le commentaire doit s'appuyer à la fois sur la maîtrise de connaissances essentielles, notamment de quelques notions centrales, et sur quelques références bibliographiques, pas forcément très nombreuses mais toujours actualisées et utilisées à bon escient. Les candidats doivent veiller à produire un discours clair et efficace qui traduise la qualité d'un cheminement intellectuel et d'un raisonnement disciplinaire assuré.

Enfin, il est à souligner que les meilleurs commentaires proposés par les candidats se distinguent généralement par deux caractéristiques particulières que le jury valorise : ils font état d'une réflexion critique sur le document proposé (son contexte, sa production, sa représentation...) ; ils s'appuient, quand il s'agit d'un document géographique, sur une utilisation de langages graphiques pour traduire, compléter ou synthétiser l'analyse par des croquis ou schémas qui peuvent être conçus à différentes échelles.

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

Rédacteurs : *Didier Butzbach, Cécile Betermin, Christophe Escartin, Guillaume Jacq*

Les commissions observent des évolutions encourageantes par rapport aux sessions précédentes signes d'une meilleure préparation des candidats, tant dans les capacités de ces derniers à organiser et exposer un propos structuré dans la première partie de l'épreuve que dans leur démonstration d'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 programmes d'enseignement du lycée professionnel et de son public scolaire, ainsi que la démonstration d'un intérêt certain pour ses élèves sont plus souvent observées dans les meilleurs oraux. Cela témoigne d'une meilleure connaissance des épreuves et d'une meilleure préparation des candidats.

Si l'aisance dans l'échange participe de l'évaluation du potentiel professionnel des candidats, la maîtrise des connaissances fondamentales aux deux disciplines, dans un contexte professionnel, 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, des exploitations claires des concepts et des données géographiques, des problématiques fondées sur les principales interrogations historiographiques et épistémologiques des disciplines. Lors des oraux, l'accent est mis sur la transposition didactique, la compréhension et l'intérêt du candidat pour les finalités pédagogiques, sociales, civiques de l'histoire et de la géographie et pour les enjeux de cette transmission. 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 mais bien un questionnement sur les possibles 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, innervé 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 candidats témoignent, capacité à parler à haute et intelligible voix, à régler ses facultés de communication dans le dialogue...Le jury n'attend pas du candidat qu'il fournisse une réponse prédéterminée à ses questions. Une proposition

inattendue peut être tout-à-fait recevable à condition qu'elle soit fondée, cohérente, explicite et maîtrisée. Le jury attend donc du candidat qu'il s'inscrive véritablement dans l'échange, saisissant les questions du jury comme autant d'opportunités pour étayer, compléter, voire infléchir ses réponses.

Enfin, rappelons aux candidats qu'une épreuve orale induit des contraintes spécifiques notamment en termes de gestion du temps. Aussi bien durant la préparation que de l'exposé ou de l'entretien, le temps imparti est défini et contraint. La gestion du temps durant une épreuve de concours ne s'improvise pas et incarne un paramètre à prendre en considération durant la préparation au concours.

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.

Ses consignes sont présentes sur la feuille du sujet. Trop de candidats ne les lisent pas, et certains transforment même le sujet pour « l'adapter » à leurs connaissances.

La présentation du corpus documentaire n'est pas attendue. En revanche, 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. Cette épreuve **n'est pas un commentaire de document(s)**. Il convient d'être efficace lors du temps de préparation et de mener en premier lieu une analyse du sujet proposé, de réfléchir à une problématique, avant de prendre connaissance des documents. Le terme de « leçon », utilisé dans le descriptif de l'épreuve, 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 : *Les systèmes productifs agricoles, écrire la monde à Renaissance, les femmes dans la vie politique française (de la Libération à la parité).*

De la même manière, **le cadrage temporel et spatial** doit être examiné avec beaucoup d'attention : des sujets relatifs aux « *espaces portuaires, des systèmes productifs en mutation* », « *Sciences et connaissances au siècle des Lumières* » 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 problématise sa démonstration.

L'épreuve suppose 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. Un certain nombre de candidats n'ont pas été capable d'explicitier les concepts de base lors de l'entretien bien qu'une partie de leurs propos les mentionnaient lors de leurs exposés. Les concepts mobilisés en géographie (Développement durable, aménagement du territoire, espaces marchands...) ou en histoire (République, Les Lumières, droits de femmes...) ne peuvent être méconnus par les candidats notamment dans la perspective de les enseigner.

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 candidats ont fait preuve d'une indigence de connaissances pour des sujets pourtant centraux parmi les questions au programme : la méconnaissance des régimes politiques des XIXe-XXe siècles ou des principales étapes de la construction européenne en histoire, l'incapacité à définir les notions de systèmes productifs ou d'aménagement du territoire, comptent parmi les exemples les plus décevants. De même, le jury regrette les faiblesses de la méthodologie et le déficit d'esprit critique, notant par exemple que le statut du document ou l'étude de cas ne sont que très rarement interrogés. Il rappelle que l'exposé doit s'inscrire dans une démarche d'historien ou de géographe. Un sujet portant sur une question d'histoire ou de géographie met en œuvre une approche disciplinaire spécifique, construite par des concepts et notions centraux, d'éléments de vocabulaire, de raisonnements et de démarches qu'il importe de connaître pour satisfaire aux enjeux scientifiques et didactiques de l'épreuve.

Le projet d'enseignement

Il convient de donner à cette partie de l'exposé sa juste place : un certain nombre de candidats négligent la réflexion et la préparation du projet de leçon en la limitant à une

simple description de mise en œuvre. Les propositions restent alors trop souvent généralistes, parfois artificiellement construites. Le projet pédagogique souffre d'une absence de problématisation, les activités plaquées et convenues, se résumant à un travail de relevé d'informations et à un jeu de questions/réponses imaginées. Beaucoup de propositions établissent une liste importante de capacités perçues comme un « attendu institutionnel » et non pas parce que la séquence/séance fait l'objet d'un travail sur celles-ci.

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

Les candidats doivent faire preuve de leurs **capacités à la transposition didactique des savoirs, à réfléchir à l'acte d'enseigner.** La présentation du projet de la situation d'apprentissage doit montrer des capacités à s'interroger sur des choix didactique et pédagogique : quels contenus sont privilégiés pour tel niveau et selon quel degré de complexité, quelles capacités sont visées, comment concevoir la situation d'apprentissage ? Quels documents retenir ? Quels outils sont nécessaires ? 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.

Au cours de cette session 2017, certains corpus documentaires comportaient une production d'élève. Trop peu de candidats se sont appuyés sur la lecture critique qu'ils pouvaient en faire et se sont interrogés sur la situation d'apprentissage qui a pu conditionner sa réalisation. On ne peut que rappeler que ce type de document offre la possibilité aux candidats de nourrir une réflexion critique pour le projet d'enseignement qu'ils proposent.

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. À l'aide des logiciels de bureautique libres, 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. Trop de candidats découvrent en salle d'interrogation que leur clé est vierge et que leur enregistrement n'a pas été effectif.

L'exercice ne révèle pas de difficultés majeures dans l'utilisation de l'outil informatique, la très grande majorité des candidats ayant **une bonne maîtrise du traitement de texte ou**

du diaporama. Il reste cependant pour beaucoup d'entre eux à mettre cette maîtrise de l'outil au service de leur présentation. 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 candidats 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 ne suscite d'analyse fondée sur l'usage des films, des chansons ou des cartes animées en classe. Or, il ne s'agit pas seulement de « donner à voir ou à entendre », mais bien d'interroger le statut du document, ses atouts et ses limites, dans la diversité de ses usages. A cet égard les questions à dimension épistémologique au programme du concours, *Histoire et fiction* et *Représenter l'espace*, offraient un cadre de questionnement judicieux pour ce type de document. Très rares sont finalement les candidats qui ont investi ces pistes de réflexion cependant indispensables à un moment où les pratiques exploitent certes de plus en plus massivement ces types de documents et impliquent de mobiliser les démarches méthodiques d'analyse critique appliquées aux textes. Lors de cette session, des productions d'élève ont été proposées dans les corpus et n'ont été que très peu exploitées. Le jury n'attend pas du candidat qu'il en fasse une analyse didactique très précise ni sa critique systématique, mais qu'il s'en saisisse pour interroger la démarche proposée et/ou qu'il la mette en perspective par rapport à ses propres propositions.

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 candidats et de réelles tentatives de réponse, indépendamment de leurs éventuelles lacunes scientifiques ou de leurs tâtonnements didactiques. Elles invitent les candidats à consolider toutes les dimensions de leur exposé. Mais le jury a aussi pu déplorer quelques maladresses : 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 candidats. 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
EMSP AA**ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL****Défendre la République, défendre la France,
de 1870 à nos jours**

- 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** G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants. Devoir et patrie*, Paris, Librairie classique d'Eugène Belin, éd. de 1878, « Préface », pp. III-IV.
- Document 2** Anatole France, *L'île des pingouins*, Paris, Calmann-Lévy, 89^e édition, 1909 [1^e édition en 1908], pp. 276-279.
- Document 3** Jean Jaurès, « Discours à la Chambre des députés », 17 juin 1913 [extraits].
Source : *Jean Jaurès et la Défense nationale. Discours sur la loi de trois ans prononcé à la Chambre des députés par Jean Jaurès les 17 et 18 juin 1913*, Paris, *L'Humanité*, 2^e édition, 1917, pp. 41-46.
- Document 4** René Viviani, « Aux femmes françaises », 7 août 1914.
Source : Archives départementales du Cantal.
- Document 5** message radiotélévisé de Charles de Gaulle, au Palais de l'Élysée, le 23 avril 1961, extrait du journal télévisé de 20h, RTF et sa retranscription.
- Document 6** Extrait de l'allocution télévisée de Jacques Chirac, au Palais de l'Élysée, journal télévisé de 20h, Antenne2, 28 mai 1996, et sa retranscription.
- Document 7** Production d'élèves en CAP.

Document 1

Sans omettre dans cet ouvrage aucune des connaissances morales et pratiques que nos maîtres désirent trouver dans un livre de lecture courante, nous avons essayé d'en introduire une que chacun de nous considère aujourd'hui comme absolument indispensable dans nos écoles : la connaissance de la patrie.

On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissaient mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien il est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie, ou même simplement de son territoire et de ses ressources. La patrie ne représente pour l'écolier qu'une chose abstraite à laquelle, plus souvent qu'on ne croit, il peut rester étranger pendant une assez longue période de la vie. Pour frapper son esprit, il faudrait lui rendre la patrie visible et vivante. Dans ce but nous avons essayé de mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyages. En leur racontant le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, nous avons voulu la leur faire pour ainsi dire voir et toucher ; nous avons voulu leur montrer comment chacun des fils de la mère commune arrive à tirer parti des richesses de sa contrée et comment il sait, aux endroits mêmes où le sol est pauvre, le forcer par son industrie à produire le plus possible.

En même temps ce récit place sous les yeux de l'enfant tous les devoirs en exemples, car les jeunes héros que nous y avons mis en scène ne parcourent pas la France en simples promeneurs désintéressés : ils ont des devoirs sérieux à remplir et des risques à courir. En les suivant le long de leur chemin, les écoliers sont initiés peu à peu à la vie pratique en même temps qu'à la morale ; ils acquièrent des notions usuelles sur l'industrie, sur l'agriculture, sur l'hygiène, sur les principales sciences et leurs applications. Ils apprennent aussi, à propos des diverses provinces, les vies les plus intéressantes des grands hommes qu'elles ont vus naître : ainsi chaque invention faite par les hommes illustres, chaque progrès accompli grâce à eux devient pour l'enfant un exemple, une sorte de morale en action d'un nouveau genre, qui prend plus d'intérêt en se mêlant à la description des lieux mêmes où les grands hommes sont nés.

On remarquera que ce livre contient plus de deux cents gravures, cartes ou portraits, et que ces gravures ont toutes un but instructif. Si nous les avons multipliées ainsi dans une proportion que n'offre aucun autre livre de lecture courante, c'est pour rester fidèles à la méthode déjà employée par nous dans nos deux premiers volumes pour l'enfant et pour l'adolescent, méthode à laquelle nos maîtres ont fait un si favorable accueil. Sous chacune de ces gravures, se trouve une notice explicative qui est déjà l'esquisse d'une petite leçon de choses, et à laquelle le maître saura ajouter tous les développements nécessaires. Ces dessins auront l'avantage de graver dans l'esprit des enfants les objets, les contrées, les villes et monuments, les hommes illustres dont on leur parle.

En groupant ainsi toutes les connaissances morales et pratiques autour de l'idée de la France, nous avons voulu présenter aux enfants la patrie sous ses traits les plus nobles, et la leur montrer grande par l'honneur, par le travail, par le respect religieux du devoir et de la justice.

Document 2

La Pingouinie était, depuis de longs mois, partagée en deux camps, et, ce qui peut paraître étrange au premier abord, les socialistes n'avaient pas encore pris parti. Leurs groupements comprenaient presque tout ce que le pays comptait de travailleurs manuels, force éparsée, confuse, rompue, brisée, mais formidable. L'affaire Pyrot jeta les principaux chefs de groupes dans un singulier embarras : ils n'avaient pas plus envie de se mettre du côté des financiers que du côté des militaires. Ils regardaient les grands et les petits juifs comme des adversaires irréductibles. Leurs principes n'étaient point en jeu, leurs intérêts n'étaient point engagés dans cette affaire. Cependant, ils sentaient, pour la plupart, combien il devenait difficile de demeurer étranger à des luttes où la Pingouinie se jetait tout entière.

Les principaux d'entre eux se réunirent au siège de leur fédération, rue de la Queue-du-diable-Saint-Maël, pour aviser à la conduite qu'il leur conviendrait de tenir dans les conjonctures présentes et les éventualités futures.

Le compagnon Phoenix prit le premier la parole :

- Un crime, dit-il, le plus odieux et le plus lâche des crimes, un crime judiciaire a été commis. Des juges militaires, contraints ou trompés par leurs chefs hiérarchiques, ont condamné un innocent à une peine infamante et cruelle. Ne dites pas que la victime n'est pas des nôtres ; qu'elle appartient à une caste qui nous fut et nous sera toujours ennemie. Notre parti est le parti de la justice sociale ; il n'est pas d'iniquité qui lui soit indifférente.

« Quelle honte pour nous si nous laissons un radical, Kerdanic, un bourgeois, Colomban, et quelques républicains modérés poursuivre seuls les crimes du sabre. Si la victime n'est pas des nôtres, ses bourreaux sont bien les bourreaux de nos frères et Greatauk, avant de frapper un militaire, a fait fusiller nos camarades grévistes.

« Compagnons, par un grand effort intellectuel, moral et matériel, vous arracherez Pyrot au supplice ; et, en accomplissant cet acte généreux, vous ne vous détournerez pas de la lâche libératrice et révolutionnaire que vous avez assumée, car Pyrot est devenu le symbole de l'opprimé et toutes les iniquités sociales se tiennent ; en détruisant une, on ébranle toutes les autres.

Quand Phoenix eut achevé, le compagnon Sapor parla en ces termes :

- On vous conseille d'abandonner votre tâche pour accomplir une besogne qui ne vous concerne pas. Pourquoi vous jeter dans une mêlée où, de quelque côté que vous vous portiez, vous ne trouverez que des adversaires naturels, irréductibles, nécessaires ? Les financiers ne vous sont-ils pas moins haïssables que les militaires ? Quelle caisse allez-vous sauver : celle des Bilboquet de la Banque ou celle des Paillasse de la Revanche ? Quelle inepte et criminelle générosité vous ferait voler au secours des sept cents pyrots que vous trouverez toujours en face de vous dans la guerre sociale ?

« On vous propose de faire la police chez vos ennemis et de rétablir parmi eux l'ordre que leurs crimes ont troublé. La magnanimité poussée à ce point change de nom.

« Camarades, il y a un degré où l'infamie devient mortelle pour une société ; la bourgeoisie pingouine étouffe dans son infamie, et l'on vous demande de la sauver, de rendre l'air respirable autour d'elle. C'est se moquer de vous.

« Laissons-la crever, et regardons avec un dégoût plein de joie ses dernières convulsions, en regrettant seulement qu'elle ait si profondément corrompu le sol où elle a bâti, que nous n'y trouverons qu'une boue empoisonnée pour poser les fondements d'une société nouvelle ».

Document 3

[...]

Jaurès.- Je remercie doublement la Chambre et en particulier mes contradicteurs habituels, d'abord pour la bienveillance avec laquelle ils ont bien voulu m'entendre, et puis, pour la courtoisie avec laquelle ils m'ont accordé un instant de repos nécessaire.

Je disais, messieurs, qu'à l'heure où s'est vérifiée, où s'est réalisée l'hypothèse prévisible et prévue de l'accroissement des armements de l'Allemagne, le devoir des dirigeants français était non pas de se rejeter vers la routine, vers la formule trop facile de la loi de trois ans, mais de développer énergiquement, par l'éducation de la jeunesse, par l'organisation des réserves, par l'armement du peuple sur place, par le perfectionnement de tous les moyens techniques de mobilisation et de concentration, les garanties d'avenir qui conviennent à un grand peuple de démocratie. Et le plus déplorable, messieurs, dans la solution hâtive d'expédients subalternes qui a été adoptée, c'est qu'elle désapprend au pays de France la vertu qu'il a le plus besoin d'apprendre : l'esprit de suite et de continuité. *(Très bien ! très bien ! à l'extrême gauche.)*

Voilà des années qu'à ce peuple nerveux, aux impressions fortes, aux émotions soudaines, on dit : Si le péril allemand grandit, si le militarisme allemand trouve dans la croissance de sa population et dans l'utilisation plus intensive de ses contingents des ressources nouvelles, ne te trouble pas. Tu as dans tes ressources de démocratie, dans la possibilité de mettre en oeuvre et en action toutes les forces populaires, des garanties incomparables.

Et voici qu'au jour où, en effet, se réalise l'hypothèse prévue, annoncée, au lieu de dire au peuple : Creuse et ouvre plus vite le sillon que tu avais commencé à ouvrir, on lui dit : Tout est perdu si tu n'abandonnes pas l'effort commencé et si tu ne te rejettes pas brusquement vers des solutions que, depuis huit ans, tu avais dépassées et jetées aux choses mortes ! *(Applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.)*

Eh bien, messieurs, un Gouvernement manque à la France lorsque, à ce pays qui a toutes les forces, tous les élans, toutes les énergies, auquel ni la persévérance ni la méthode ne font défaut, ses gouvernants, selon les caprices de l'heure, changent brusquement de direction. C'est là qu'est la diminution morale et la diminution militaire de ce pays. *(Applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.)*

Et où le mène-t-on? Que lui propose-t-on? Qu'est-ce qu'on substitue à la solution de démocratie qui a été par là-même la solution française? Ce qu'on propose, c'est un plagiat du militarisme allemand *(Nouveaux applaudissements sur les mêmes bancs)*, le plagiat le plus absurde, d'abord, et le plus inopportun, ensuite.

Le plus absurde, parce que vous allez porter votre lutte avec l'Allemagne précisément sur le terrain où vous êtes sûrs d'avance d'être vaincus. *(Applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.)*

Dans la concurrence numérique des effectifs de caserne, vous êtes d'avance les vaincus. Vous êtes obligés de reconnaître que vous êtes vaincus tout de suite. Malgré la loi de trois ans, vous aurez d'emblée, comme entrée de jeu dans la partie nouvelle, une infériorité de près de 200 000 hommes ; et comme vous avez dit à ce pays, monsieur le ministre, que c'est dans la force de caserne que réside la garantie principale d'une nation, comme au lendemain même du sacrifice que vous aurez demandé au pays, le pays, regardant vers l'horizon, constatera qu'il est encore en infériorité de 200 000 hommes, le sacrifice que vous lui demandez s'aggravera du malaise de l'infériorité persistante. *(Applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.)*

Infériorité persistante et toujours croissante, car même si la progression de la natalité allemande, qui se ralentit, mais qui ne s'arrête pas, s'arrêtait brusquement, l'excédent brut des naissances allemandes sur les naissances françaises resterait énorme et, de plus, messieurs, comme c'est dans les vingt dernières années que la population allemande a le plus rapidement grandi par rapport à la nôtre, et comme c'est le mouvement de la population allemande, dans les vingt dernières années, qui va, d'ici vingt ans, se refléter dans le chiffre des contingents incorporés dans les vingt années qui vont venir, l'équilibre d'effectifs déjà rompu dès maintenant à votre détriment de 200 000 hommes va s'aggraver de près de 20.000 tous les ans, même si l'Allemagne ne descend pas, dans l'évaluation des hommes incorporables, au niveau où vous êtes descendus vous-mêmes.

Ainsi, à l'heure où ce pays, en face de l'énorme force brute qui grandit de l'autre côté de sa frontière, aurait besoin d'un immense effort, d'élan, de confiance et d'espérance, vous, vous lui dites : la bataille, la vraie bataille, celle où se mesureront les forces qui décident, elle va se livrer sur la question d'effectifs de caserne où la France est d'emblée vaincue de 200 000 hommes et où sa défaite ira grandissant d'année en année. (*Vifs applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.*)

Édouard Vaillant. - Voilà le vrai !

M. le comte Hubert de Montaigu. - C'est une opinion.

Jaurès. - Je dis qu'à l'heure où l'on proclame dans tous les pays du monde et où vous tous, Français de tous les partis et de toutes les confessions, chrétiens, socialistes, démocrates de la Révolution française, à l'heure où vous tous, malgré vos dissentiments, vous êtes d'accord pour dire que, dans le conflit des nations, la force morale, la force de confiance en soi est un élément décisif, vous inscrivez la France d'office, par vos déclarations et par l'institution militaire qui en est la formule, à un niveau de confiance et de moral inférieur au niveau de l'adversaire, alors que, si vous mettiez en oeuvre vos institutions de démocratie, vous pourriez élever ce peuple à un niveau de confiance supérieur ! (*Vifs applaudissements à l'extrême gauche et sur divers bancs à gauche.*)

Plagiat absurde ! messieurs, plagiat singulièrement inopportun et je dirai inconvenant, à l'heure où ce militarisme allemand, copié par vous, plagié par vous dans ses procédés et dans sa technique, est lui-même aux prises avec des difficultés insolubles.

Oui, messieurs, et je me permets d'appeler sur cet objet votre méditation. Beaucoup d'entre nous sont dupes de la force extérieure de l'Allemagne. Sous l'unité apparente, sous l'autorité apparente de son Gouvernement d'empire, il y a des divisions profondes et de redoutables flottements ; et sous l'apparente résolution de ses méthodes militaires, il y a des embarras insolubles.

J'ose dire, à l'heure où vous, Français, vous abandonnez, vous vous préparez à abandonner l'esprit, la vivante formule de la nation armée pour copier dans son mécanisme de caserne le militarisme allemand, que l'Allemagne est perdue et qu'elle ne pourra faire face aux problèmes qui peuvent l'assaillir, si elle-même n'évolue pas vers la nation armée. [...].

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



AUX FEMMES FRANÇAISES

La guerre a été déchaînée par l'Allemagne malgré les efforts de la France, de la Russie, de l'Angleterre pour maintenir la paix.

A l'appel de la Patrie, vos pères, vos fils et vos maris se sont levés et demain ils auront relevé le défi.

Le départ pour l'armée de tous ceux qui peuvent porter les armes laisse les travaux des champs interrompus : la moisson est inachevée, le temps des vendanges est proche.

Au nom du Gouvernement de la République, au nom de la Nation tout entière groupée derrière lui, je fais appel à votre vaillance, à celle des enfants que leur âge seul, et non leur courage, dérobe au combat : je vous demande de maintenir l'activité des campagnes, de terminer les récoltes de l'année, de préparer celles de l'année prochaine, vous ne pouvez pas rendre à la Patrie un plus grand service.

Ce n'est pas pour vous, c'est pour elle que je m'adresse à votre cœur. Il faut sauvegarder votre subsistance, l'approvisionnement des populations urbaines et surtout l'approvisionnement de ceux qui défendent à la frontière, avec l'indépendance du pays, la civilisation et le droit.

Debout donc, femmes françaises, jeunes enfants, filles et fils de la Patrie. Remplacez sur le champ du travail ceux qui sont sur les champs de bataille : préparez-vous à leur montrer demain la terre cultivée, les récoltes rentrées, les champs ensemencés ; il n'y a pas dans ces heures graves de labeur infime. *TOUT EST GRAND QUI SERT LE PAYS* - Debout ! à l'action ! au labeur ! il y aura demain de la gloire pour tout le monde.

Vive la République ! Vive la France !

Pour le Gouvernement de la République :

Le Président du Conseil des Ministres,

RENÉ VIVIANI.



Document 5

Document vidéo.

Transcription du message radio-télévisé :

« Un pouvoir insurrectionnel s'est établi en Algérie par un pronunciamiento militaire. Les coupables de l'usurpation ont exploité la passion des cadres de certaines unités spéciales, l'adhésion enflammée d'une partie de la population de souche européenne, égarée de crainte et de mythes, l'impuissance des responsables submergés par la conjuration militaire. Ce pouvoir a une apparence : un quarteron de généraux en retraite ; il a une réalité : un groupe d'officiers partisans, ambitieux et fanatiques. Ce groupe et ce quarteron possèdent un savoir faire limité et expéditif. Mais ils ne voient, ils ne connaissent la Nation et le monde que déformés au travers de leur frénésie. Leur entreprise ne peut conduire qu'à un désastre national. Car l'immense effort de redressement de la France entamé depuis le fond de l'abîme le 18 juin 1940, mené ensuite en dépit de tout jusqu'à ce que la victoire fut remportée, l'indépendance assurée, la République restaurée ; repris depuis 3 ans afin de refaire l'Etat, de maintenir l'unité nationale, de reconstituer notre puissance, de rétablir notre rang au dehors, de poursuivre notre oeuvre outremer, à travers une nécessaire décolonisation ; tout cela risque d'être rendu vain à la veille même de la réussite par l'odieuse et stupide aventure d'Algérie. Voici que l'Etat est bafoué, la Nation bravée, notre puissance dégradée, notre prestige international abaissé, notre rôle et notre place en Afrique compromis. Et par qui ? Hélas ! Hélas ! Hélas ! Par des hommes dont c'était le devoir, l'honneur, la raison d'être de servir et d'obéir. Au nom de la France, j'ordonne que tous les moyens, je dis : tous les moyens, soient employés partout pour barrer la route à ces hommes-là, en attendant de les réduire. J'interdis à tout Français et d'abord à tout soldat d'exécuter aucun de leurs ordres. L'argument suivant lequel il pourrait être localement nécessaire d'accepter leur commandement sous prétexte d'obligation opérationnelle ou administrative ne saurait tromper personne. Les chefs civils et militaires qui ont le droit d'assumer les responsabilités sont ceux qui ont été nommés régulièrement pour cela et que précisément les insurgés empêchent de le faire. L'avenir des usurpateurs ne doit être que celui que leur destine la rigueur des lois. Devant le malheur qui plane sur la Patrie et devant la menace qui pèse sur la République, ayant pris l'avis officiel du Conseil constitutionnel, du premier ministre, du président du Sénat, du président de l'Assemblée nationale, j'ai décidé de mettre en oeuvre l'article 16 de notre Constitution. A partir d'aujourd'hui je prendrai, au besoin directement, les mesures qui me paraîtront exigées par les circonstances. Par là même je m'affirme en la légitimité française et républicaine qui m'a été conférée par la Nation, que je maintiendrai quoiqu'il arrive jusqu'au terme de mon mandat ou jusqu'à ce que viennent à me manquer soit les forces soit la vie, et que je prendrai les moyens de faire en sorte qu'elle demeure après moi. Françaises, Français, voyez où risque d'aller la France, par rapport à ce qu'elle était en train de redevenir. Françaises, Français, aidez-moi ! »

Document 6

Document vidéo

TRANSCRIPTION DE L'EXTRAIT

Mesdames, Messieurs

Mes chers compatriotes,

Le 22 février dernier, je vous ai fait part de ma décision de professionnaliser l'ensemble de nos forces de défense. En effet, la conscription traditionnelle ne répond plus aux exigences d'une armée moderne dans un grand pays moderne.

Cette décision a naturellement des conséquences directes sur le devenir de notre service national.

Parce qu'il s'agit de la France. Parce que cette question engage la nation et les générations à venir, j'ai souhaité qu'à défaut de référendum, impossible pour des raisons d'ordre constitutionnel, un grand débat permette à tous les Français de mesurer l'enjeu, d'exprimer leur opinion, de dire ce qu'ils avaient dans le cœur.

Partout dans le pays, à l'Assemblée nationale et au Sénat bien sûr, mais aussi dans les communes, les Universités, les lycées, les associations de jeunes, c'est plus de dix mille réunions qui ont été organisées. Toutes celles et tous ceux qui le souhaitaient ont pu défendre leurs idées. La presse s'en est fait l'écho tout au long de ces deux mois. Elle a pris sa part d'une réflexion d'excellente tenue qui a su dépasser les clivages partisans. Tout cela témoigne d'une authentique vie démocratique, vivante et forte. Et je voudrais aujourd'hui exprimer ma gratitude à tous ceux qui ont enrichi ce débat.

J'ai été bien sûr très attentif aux différents points de vue qui se sont exprimés. J'ai constaté que la professionnalisation des armées était comprise et acceptée par la très grande majorité des Français, et je m'en suis réjoui. J'ai constaté aussi que se manifestait une forte préférence en faveur d'un service national fondé sur le volontariat mais assorti d'un rendez-vous obligatoire entre les jeunes et la nation.

J'ai pris acte de ces orientations et je m'en suis entretenu avec le Premier ministre et le Ministre de la Défense. Je propose donc que le service national que nous connaissons aujourd'hui soit supprimé dès le 1^{er} janvier 1997 et qu'il cède la place à des volontariats, tout en maintenant le principe d'un rendez-vous entre la nation et sa jeunesse. [...]

Document 7

Sujet : Pour ou contre la République. Vichy et la Résistance, 1940-1944

1/ Choisissez la question-problème du dossier :

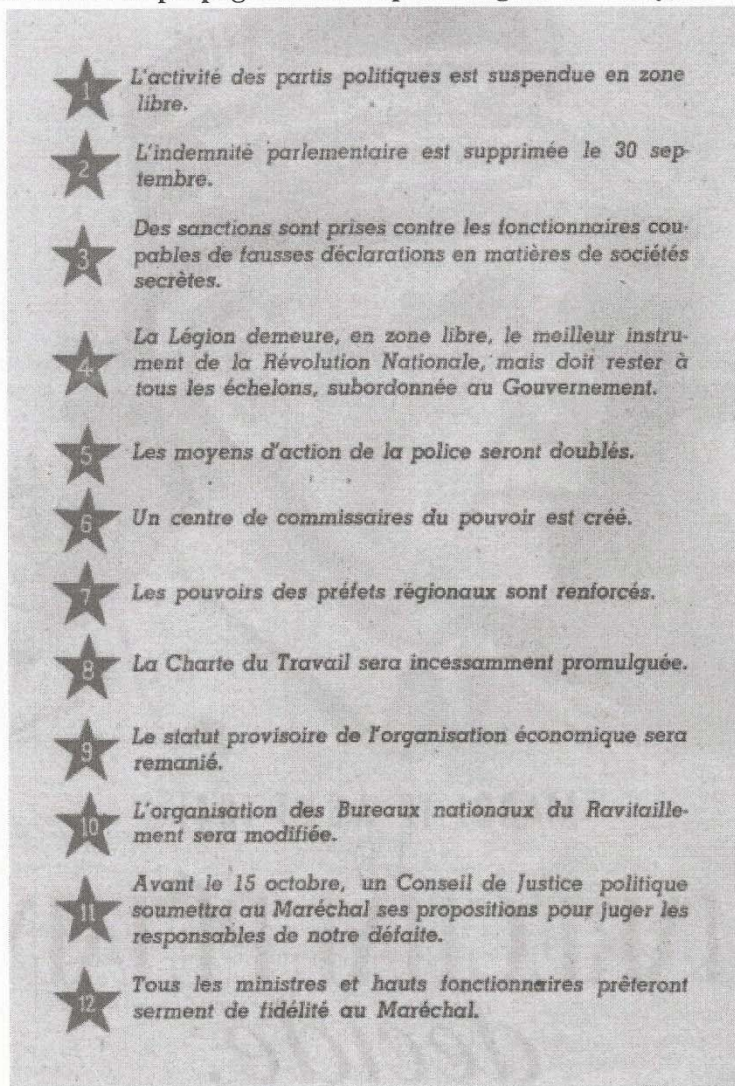
Question 1 : Pourquoi peut-on dire que le régime de Vichy est antirépublicain ?

Question 2 : Quels sont les objectifs politiques des résistants ?

Question choisie : *Question 2*

2/ Pour répondre à la question choisie, sélectionnez ~~deux~~ documents parmi les ~~trois~~ présentés. *lout 2.*

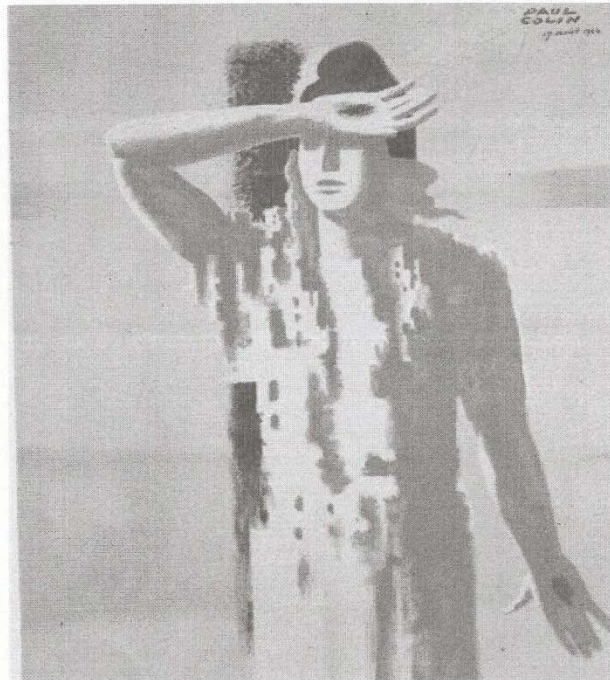
Document 1 : brochure de propagande éditée par le régime de Vichy, 12 août 1941



Source : Archives départementales de la Savoie, 1382W35.

Document 2 : programme du Conseil national de la Résistance, 15 mars 1944 (extraits)

- 1) Établir le gouvernement provisoire de la République formé par le Général de Gaulle pour défendre l'indépendance politique et économique de la nation, rétablir la France dans sa puissance, dans sa grandeur et dans sa mission universelle ;
- 2) Veiller au châtement des traîtres et [...] de tous ceux qui auront pactisé avec l'ennemi ou qui se seront associés activement à la politique des gouvernements de collaboration ;
- 3) Exiger la confiscation des biens des traîtres et des trafiquants de marché noir [...] ;
- 4) Assurer :
 - l'établissement de la démocratie la plus large en rendant la parole au peuple français par le rétablissement du suffrage universel ;
 - la pleine liberté de pensée, de conscience et d'expression ;
 - la liberté de la presse [...] ;
 - la liberté d'association, de réunion et de manifestation ;
 - le respect de la personne humaine ;
 - l'égalité absolue de tous les citoyens devant la loi.

Document 3 : Affiche de Paul Colin, 17 août 1944, placardée à Paris en août 1944

3/ Étudiez les documents sélectionnés

1^{er} document choisi Doc 2

Je présente le document

Titre : programme du Conseil national de la Résistance.

Nature : programme

Date : 15 mai 1944

Je sélectionne les informations utiles pour répondre à la question :

Établir le gouvernement provisoire, défendre l'indépendance politique et économique, France, puissante #MHI, grande confiscation, etc.

2^e document choisi

Je présente le document

Titre :

Nature :

Date :

Je sélectionne les informations utiles pour répondre à la question :

4/ Rédigez la conclusion de votre dossier : je réponds à la question choisie et je justifie ma réponse.

Les objectifs politiques des résistants est de défendre l'indépendance politique et économique de la nation française et de rétablir la France dans sa puissance et dans sa grandeur. Les résistants veulent libérer la France de la dictature du régime de Vichy lancé par le Maréchal Pétain en 1940. Les résistants vont veiller de punir les traîtres qui auront collaboré avec l'ennemi et de leur prendre leur bien tout comme les trafiquants de marché noir. Ces derniers veulent rendre la parole au peuple en se mettant le suffrage universel en place afin de rendre les droits des hommes en France et leur liberté.

**b) Exemples de sujet de géographie
EMSP BB**

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Les espaces portuaires, des systèmes productifs en mutation

- 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** Photographie aérienne oblique du port autonome de Nouvelle Calédonie (Nouméa), © Solaris-Pierre-Alain Pantz-PNAC, 2016, accessible à <http://www.port.fr> consulté le 24 mai 2017.
- Document 2** « L'industrie change de visage pour demeurer un levier de croissance », Marie-Cécile Berenger, *La Provence*, 02 octobre 2015.
- Document 3** « Une offre sur-mesure pour vos projets logistiques », Service commercial, © Nantes Saint Nazaire Port, impression 13/03/2013, accessible à [http://www.nantes.port.fr/fileadmin/Images/2.Travailler_avec_le_port/2.2.Logistique de la marchandise/NSNP Fiche logistique.pdf](http://www.nantes.port.fr/fileadmin/Images/2.Travailler_avec_le_port/2.2.Logistique_de_la_marchandise/NSNP_Fiche_logistique.pdf), consulté le 15/12/2016
- Document 4** page « projet de développement du port », site du port de Brest, CCI métropolitaine Bretagne Ouest, accessible à <http://www.brest.port.fr/fr/port-de-brest/strategie-projets/22-projet-de-developpement-du-port>, consulté le 24 mai 2017
- Document 5** Document vidéo : « projet de développement du port de Brest », Site *Le port de Brest* évolue développé par la région Bretagne, 9 février 2017, accessible à la page d'accueil du site, <http://portbrest.bretagne.bzh>, consulté le 24 mai 2017.
- Document 6** « A Fos-sur-Mer, l'industrie se met aux microalgues », Jean-Luc Crozel, *La Provence*, 13 octobre 2016.



Document 2

Sidérurgie, pétrochimie, aéronautique, mais aussi produits pharmaceutiques... Les visages de l'industrie dans les Bouches-du-Rhône sont multiples. PHOTOS L.P., MONTAGE INFOGRAPHIE

La désindustrialisation ? Le mot passait presque pour désuet, hier au Petit déjeuner du Club de l'Economie de La Provence, organisé dans les locaux du quotidien, qui accueillait pour l'occasion Jacques Pfister, président de la Chambre de commerce et d'industrie Marseille Provence et Thierry Chaumont son homologue de l'Union des industries et des métiers de la métallurgie Provence-Alpes.

Si pour ce dernier il est indéniable que le secteur souffre, de la concurrence chinoise notamment, "certaines industries commencent à relocaliser, avec l'augmentation des salaires en Chine, j'espère que les industriels seront moins tentés de s'y installer" analysait le représentant de la filière. "La compétitivité est très importante, on a beaucoup parlé du CICE et la baisse des charges notamment est une des clés du succès."

Mais surtout aujourd'hui, et dans le bassin métropolitain en particulier dont l'industrie doit être un "levier" selon le président Pfister, cette dernière change de visage, avec de nouveaux acteurs de pointe dans le numérique, la santé, mais aussi dans sa façon de fonctionner. "Le projet Henri-Fabre est un exemple ; l'industrie est une usine complexe désormais, il y a un outil de travail en temps partagé pour ses utilisateurs" soulignait avec enthousiasme le patron de la CCI. Sans oublier les mutations en terme de développement durable, avec le projet Piicto notamment à Fos.

Laurent Grimaldi du Grand Port Maritime de Marseille, rappelait l'esprit de cette association lancée il y a deux ans, pour créer des synergies entre les acteurs de la zone, avec de vraies innovations, comme la création d'un réseau de récupération de la vapeur pour la valoriser puis la revendre. Pour André Bendano président de la Chambre régionale des métiers et de l'artisanat, l'industrie de demain c'est aussi une autre relation entre les industriels et leurs "sous-traitants". "L'industrie est consciente qu'elle a besoin de nous et que la sous-traitance n'est pas un mot péjoratif" expliquait le représentant des artisans, pour qui, citant Kennedy, il s'agit "d'inventer un monde qui n'existe pas encore avec des hommes et des femmes qui n'existent pas encore non plus."

Jacques Pfister : "Au centre du jeu collectif"

Jacques Pfister, président de la CCI Marseille Provence, et Thierry Chaumont – président de l'UIMM Provence-Alpes 13-04 ont donné leur vision de l'industrie.

Aix Marseille métropole French Tech, projet Henri Fabre visant à bâtir "l'entreprise étendue du futur " plate-forme industrielle et d'innovation PIICTO sur les rives de l'Etang de Berre... Ces chantiers industriels, parmi les plus prometteurs de notre territoire, sont nés d'un élan consensuel, économique et politique. Car en matière d'industrie aussi, on n'est jamais plus performant que lorsqu'on unit ses forces pour jouer collectif. La CCI Marseille Provence le sait bien, elle qui a été, avec ses partenaires l'UPE13, l'UIMM Provence Alpes et les branches professionnelles, à l'origine de l'Appel pour le développement de l'industrie durable lancé à Gardanne en 2009, puis d'une ambitieuse convention signée en juillet 2014*. Objectif : réunir les acteurs économiques et politiques autour d'une même volonté, celle de faire de l'industrie un des piliers de la construction métropolitaine. Les chantiers ne manquent pas : il faut accompagner les PMI au quotidien, combler le déficit en compétences en attirant les jeunes vers les métiers industriels, anticiper les mutations du secteur en s'appuyant sur un observatoire périodique...

Mais il s'agit aussi de soutenir les grands projets multipartenaires qui vont donner un nouveau visage à notre industrie métropolitaine. À côté de ceux dont on parle beaucoup, comme l'emblématique Thecamp, ce laboratoire de la ville du futur qui va surgir près d'Aix, foisonnent en effet les initiatives collectives prouvant que la troisième révolution industrielle est en marche sur notre territoire : cluster Marseille Immunopole, Cité des énergies Iter-Val de Durance, projet de parc éolien flottant piloté par EDF, développement de dirigeables pour le transport de charges lourdes...

Enfin, il s'agit de rendre notre tissu industriel plus lisible et plus visible, notamment pour les investisseurs étrangers. En 2014, la CCI Marseille Provence a apporté sa pierre à l'édifice en lançant, avec l'UPE 13 et le Club Top 20, une vaste campagne de promotion du territoire, visant à

mettre en lumière ses filières d'excellence industrielle (aéronautique, énergie, numérique...) et ses entreprises "pépites".

Nom de code : "Si vous saviez tout ce qui se passe ici"... Grâce au soutien de la Ville de Marseille, la Ville d'Aix, la CPA, de MPM, du CG13 et de la Région Paca, ce qui était à l'origine une contre-offensive médiatique destinée à réhabiliter Marseille et sa région, est devenu la première démarche de promotion économique du territoire à l'échelle de la métropole Aix-Marseille-Provence. Entendant démontrer que malgré "tout ce qui se passe ici", et surtout dans le domaine de l'industrie, il en reste encore bien plus à découvrir...

*Les autres signataires de cette convention sont l'Union des Industries Chimiques (UIC Méditerranée), l'Union Française des Industries Pétrolières (UFIP), l'Union Maritime et Fluviale Paca (UMF), la Fédération Régionale des Industries Agro-Alimentaires (FRIAA), l'Union Nationale des Industries de Carrières et Matériaux de Construction (Unicem), le Groupement Maritime et Industriel de Fos (GMIF), Allizé Plasturgie Paca.

Une réforme dans la douleur ?

Invité de ce Petit Déjeuner du Club de l'Economie de La Provence, dont la Chambre de commerce et d'industrie Marseille Provence est membre, Jacques Pfister, son président, répondait de bonne grâce à la question concernant la réforme de cette dernière. Mercredi, les salariés des chambres de la région ont fait entendre leur voix, lors de l'assemblée générale des organismes consulaires, pour dire leur inquiétude, face aux 250 suppressions de postes annoncées. "Les recettes du réseau ont chuté de 40 % en 3 ans, rappelait le président. Devant cette difficulté nous sommes en train de changer de modèle, une restructuration assez lourde est en train de se faire, nous allons utiliser le digital et le numérique de manière exceptionnelle, être plus sélectifs dans nos travaux d'accompagnement, avec beaucoup de formation car on essaie de garder les gens et de les faire changer de métier. La rupture est là et elle est maîtrisée ; il faut faire le moins de dégâts possible".

Les repères

L'industrie dans les Bouches-du-Rhône c'est :

82 500 salariés

3 milliards d'euros de masse salariale en 2014

14,3% des emplois du secteur privé

17,7% de la masse salariale du secteur privé

5 000 recrutements prévus en 2015

400 adhérents sont regroupés au sein de l'UIMM ce qui représente 45 000 personnes

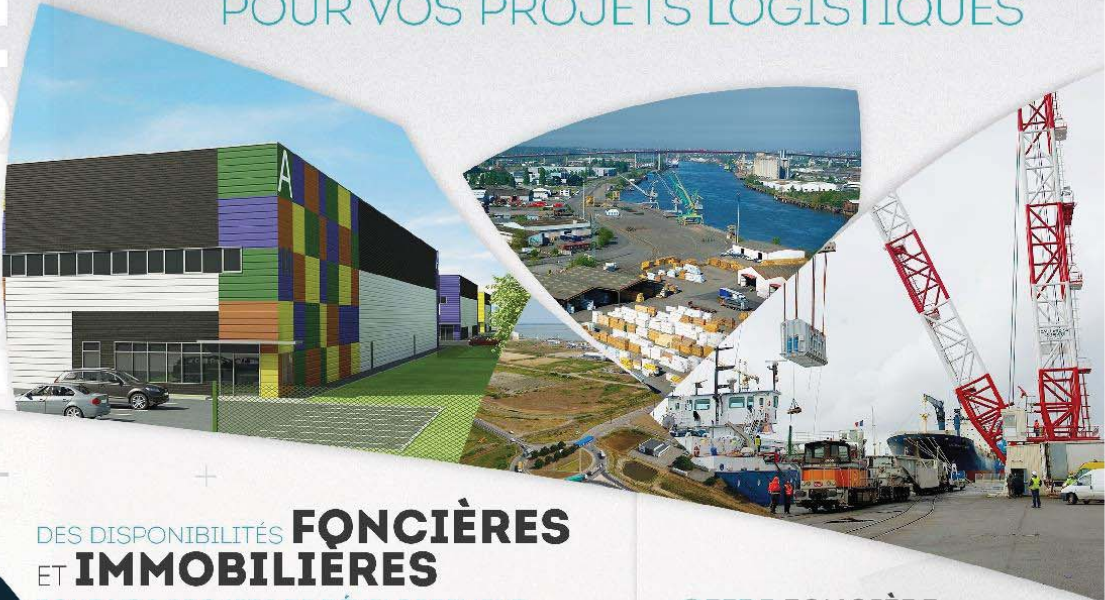
1 200 hectares c'est le périmètre de Piicto créée il y a deux ans à Fos

Marie-Cécile Berenger



UNE OFFRE SUR-MESURE

POUR VOS PROJETS LOGISTIQUES



DES DISPONIBILITÉS FONCIÈRES ET IMMOBILIÈRES POUR VOS PROJETS DE DÉVELOPPEMENT

POTENTIEL FONCIER

30 ha de zone logistique à Montoir
Des surfaces disponibles à Cheviré

POTENTIEL IMMOBILIER

Zone tertiaire de 10 ha à Montoir-de-Bretagne
et solutions de bureaux en compte propre ou locatif

PRESTATIONS

Emballage, stockage, groupage/dégroupage, distribution,
e-commerce, services à valeur ajoutée

SOLUTIONS DE STOCKAGE

Une dizaine de logisticiens pour des solutions de stockage en
entrepôts secs et frigorifiques

UNE SOLUTION LOGISTIQUE ATTRACTIVE

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE FORTE :

150 000 habitants supplémentaires d'ici à 2030

CONNEXION IMMÉDIATE AVEC LES TERMINAUX

conteneurs, routiers et convois annuels

LOCALISATION DES PROJETS EN FONCTION DE LEUR ACTIVITÉ :

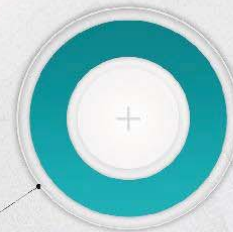
plateforme logistique au cœur de l'activité maritime (Montoir)
et un site multimodal à Nantes-Cheviré

PLATEFORMES DESSERVIES PAR 5 MODES DE TRANSPORT :

mer, air, fer, route, fleuve

ZONES AMÉNAGÉES POUR ACCUEILLIR
LES IMPLANTATIONS LOGISTIQUES

OFFRE FONCIÈRE MONTAIR-CHEVIRÉ



430 ha
D'ACTIVITÉS LOGISTIQUES :

PORTUAIRES

AÉRONAUTIQUES

INDUSTRIELLES

LES INDUSTRIELS NOUS FONT CONFIANCE

DES LOGISTIENS DE RÉFÉRENCE

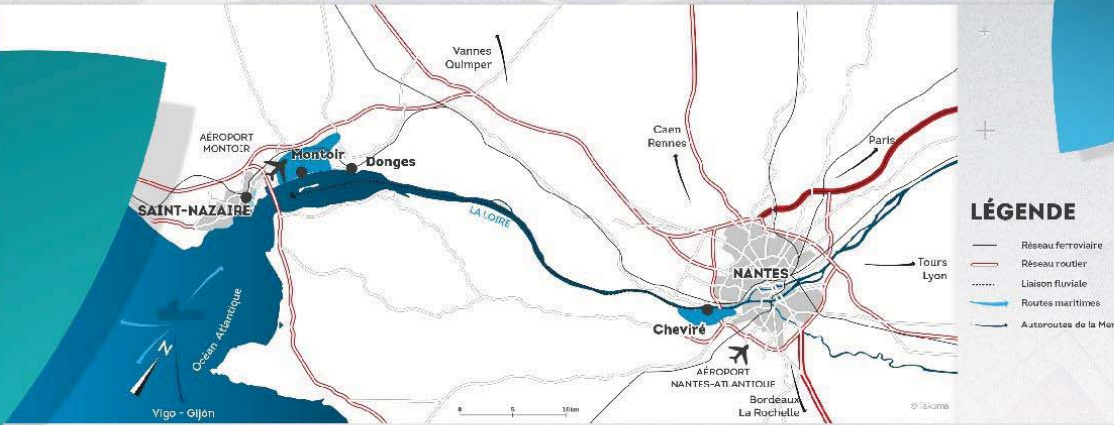
POUR UNE RÉPONSE DE QUALITÉ

AUX BESOINS LOGISTIQUES :

Dalloré Logistique, IDEA Groupe, Leroy Logistique, STEF, ...

CARTE

EN SAVOIR PLUS



LÉGENDE

- Réseau ferroviaire
- Réseau routier
- Liaison fluviale
- Routes maritimes
- Autoroutes de la Mer

PLAN LOGISTIQUE

PÔLE 2LE A MONTOIR-DE-BRETAGNE :
 ANCRAGE TERRITORIAL
 INTERLOCUTEUR UNIQUE
 POUR FACILITER ET ACCOMPAGNER
 LES PROJETS LOGISTIQUES SUR LE TERRITOIRE

EN DÉVELOPPEMENT...

50 000 m²
 D'ENTREPÔTS

SECS ET FRIGORIFIQUES
 POUR STOCKAGE ET
 PRESTATIONS À VALEUR AJOUTÉE

**UN GUICHET UNIQUE
 RÉGLEMENTAIRE**
 POUR DES DÉMARCHES DE CONTRÔLES
 PLUS FACILES ET RAPIDES

**AMÉNAGEMENT
 D'UN PÔLE INDUSTRIEL**
 LIÉ À LA FILIÈRE
 DES ÉNERGIES MARINES RENOUVELABLES (EMR)

RENFORCEMENT DU BARGING

VOLONTÉ DE DÉVELOPPER
 DES SOLUTIONS FERROVIAIRES

TÉMOIGNAGES

BRUNO HUG DE LARAUZE,
 Président Directeur Général
Idea Groupe

« Le dynamisme de l'hinterland, les accès maritimes et ferroviaires de qualité nous ont permis de nous développer sur un territoire en perpétuel mouvement. Aujourd'hui, nous faisons de la logistique, du transport, de l'emballage, du transfert industriel, de l'ingénierie... et nous sollicitons l'ensemble de la chaîne de services du Port ».

JEAN-CHRISTOPHE COURNÉ,
 Président
Alséi

« Le site de Nantes, sur lequel est défini notre projet de plate-forme logistique, est intéressant à plusieurs titres : d'abord sa localisation à l'entrée du site de Cheviré, accessible par un échangeur complet depuis le périphérique, à proximité directe de l'agglomération, facilement accessible par la route et par le fleuve, connectée au réseau ferré et à 5 minutes de la zone de fret de Nantes Atlantique. Sa visibilité est également un atout. Notre ambition est de proposer des locaux qui répondent aux besoins d'une économie moderne, d'une logistique urbaine et régionale, adaptés à tous les modes de transport : fluvial, maritime et terrestre ».



PLAQUETTE



APPLI



www.nantes.port.fr

CONTACT
 SERVICE COMMERCIAL

**NANTES
 SAINT-NAZAIRE
 PORT** 18 quai Ernest Renaud
 BP 18 609
 44186 Nantes Cedex 4
 France

T1 : +33 (0)2 40 44 21 25
 T2 : +33 (0)2 40 44 21 26

ser.com@nantes.port.fr



Vous êtes ici : Accueil > Le port de Brest > Stratégie - Projets > Projet de développement du port

PROJET DE DÉVELOPPEMENT DU PORT

Stratégie - Projets > Projet de développement du port

in Imprimer E-mail

Le **port de Brest** a vu son tonnage progresser de 60% entre 1991 et 2007. Une nouvelle stratégie portuaire est mise en œuvre par la CCI Brest à horizon 2020.

Projet de développement du port :

Le **Conseil régional de Bretagne**, propriétaire du **port de Brest**, travaille sur un projet de développement du port afin de renforcer son trafic et son attractivité. L'accès à de gros navires serait ainsi facilité et de nouvelles activités industrielles pourraient être accueillies sur son **polder**. Des activités qui seraient notamment dédiées aux **énergies maritimes renouvelables**. Ce projet se réalisera en deux ou trois phases. La fin des travaux est prévue pour 2020.

- Étape 1 : d'ici 2015, l'objectif est de **créer des infrastructures maritimes** (un quai de 360 m et un terre-plein contigu) pour permettre l'accueil des **industries éoliennes** sur le polder. Il est également prévu de draguer le chenal d'accès au **port de commerce** ainsi que l'accès aux quais et d'étendre le polder existant. Enfin, l'aménagement d'une voirie de desserte terrestre du polder, dans le respect des contraintes du **Plan de prévention des risques technologiques (PPRT)**, est au programme. Ces contraintes ont été adoptées par l'État courant 2012.
- Étape 2 : d'ici 2017, le but est de stabiliser la zone restante sur le polder, de construire un quai lourd pour les **éoliennes flottantes** et d'aménager un terre-plein arrière à ce quai.
- Étape 3 : construire une digue de fermeture entre le quai lourd et le polder, réaliser un dragage complémentaire des accès maritimes au polder et aménager les terre-pleins complémentaires.

L'aménagement du polder, ce projet ambitieux que la **Région Bretagne** mène sur le **port de Brest**, a un coût estimé à 160-170 millions d'euros. Sa réalisation, ainsi que les activités industrielles qui en découleraient, seraient susceptibles de **créer de 400 à 500 emplois** dans le seul secteur des **énergies marines renouvelables**, y compris l'éolien posé. Le maintien et le développement du trafic commercial portuaire peuvent quant à eux faire l'objet d'une valorisation estimée entre 50 et 57 millions d'euros.

Retour en haut de page

Historique

Missions-organisation

Annuaire des services - contacts

Horaires Accès

Stratégie - Projets

Partenaires du port

Acteurs du port

Espace pédagogique

Documentation

Horaires / Accès

Services portuaires de la CCI Brest : ouverts
du lundi au vendredi de 8h à...

Webcam

Nous avons 6 webcams
installées sur le port

Brest, port d'escales de paquebots

Port tête de ligne, le port de Brest est un port
leader sur la Bretagne



Document 5

Document vidéo

Document 6

Un bassin expérimental, ici sur le site Kem One à Fos-sur-Mer. Il a été conçu par la société Coldep que préside Julien Jacquety. Les fumées introduites dans l'eau sont dégradées par les microalgues ensuite récoltées en haut de la colonne. PHOTO J.-L.C.

Et si demain le carburant de nos automobiles provenait des microalgues ? Cette évolution qui sera peut-être une incontournable réalité dans 30 ou 40 ans, s'ébauche à Fos dans le cadre du projet "Vasco 2". C'est la seconde étape d'une réflexion entamée il y a quelques années sur la manière de réduire les rejets de dioxyde de carbone dans l'atmosphère, de récupérer ce gaz pour le stocker et si possible ensuite, de le valoriser.

Le thème de recherche impulsé par les pouvoirs publics a séduit plusieurs industriels, 12 au total, dont les installations sont situées sur une partie des 10 000 hectares de la zone industrialoportuaire que le Grand Port Maritime de Marseille valorise à Fos. Et autour du GPMM qui joue un rôle catalyseur, Kem One, Solamat et ArcelorMittal, ont ainsi choisi de concentrer leurs efforts sur la piste de la culture des microalgues et de leur valorisation. Cela avec l'appui des laboratoires du CEA et de l'Ifremer.

Pourquoi les microalgues ? "Parce que ces organismes ont une croissance rapide, qu'ils utilisent la lumière et la chaleur pour se multiplier et qu'ils consomment du gaz carbonique en rejetant de l'oxygène. C'est la photosynthèse", répond Bertrand Barrut, le directeur de la recherche et du développement de la société Coldep. Une entreprise de Villeurbanne également implantée à Montpellier, dont le partenaire pour le projet "Vasco 2" est la société HelioPur Technologies installée à Pertuis. Cette dernière, fondée par Laurent Sohier, intervient notamment dans le traitement et le recyclage des eaux usées avec des systèmes fermés. Quand Coldep propose des systèmes ouverts. "L'idée est venue d'utiliser des fumées habituellement rejetées par les cheminées et par nature différentes, pour des tests réalisés dans des

démonstrateurs ouverts, poursuit Bertrand Barrut. Les algues vont se développer. Elles seront ensuite récoltées et analysées. Une fois concentrées, elles livreront une pâte qui sera soumise à la pression et à la chaleur pour reproduire le travail que la Terre a fait il y a plusieurs milliers d'années. Il en ressortira le biobrut. Un pétrole que Total, partenaire du projet, raffinera en laboratoire et comparera à celui qu'on exploite aujourd'hui."

Pour l'heure, ce parcours n'est encore qu'un cheminement qui doit conduire à un démonstrateur industriel dont il reste à vérifier bien des paramètres. Les bassins ouverts de Coldep ont été retenus parce qu'ils sont peu contraignants pour les industriels. L'eau utilisée est douce ou celle de la mer proche ; les microalgues sont celles qu'elle renferme et aucune sélection n'est opérée. Les fumées injectées dans les démonstrateurs pour nourrir les microalgues (trois à ce jour, dont un de 160 m² destiné au chimiste Kem One et deux autres de 10 m² destinés à Solamat et ArcelorMittal) sont également brutes. "Ce qui nous intéresse aussi, c'est l'action des microalgues sur d'autres composants, comme les oxydes d'azote ou les rejets soufrés." Tout un champ de recherches qui, une fois menées à bien durant les deux ans qui viennent, déboucheront sur une autre phase avec des démonstrateurs dont la taille ira de 2 000 à 10 000 m². Et c'est entre 2018 et 2019 que sera réalisée une évaluation sociétale qui préfigurera, à l'horizon 2030, ce qui est appelé à devenir "Valgo Fos".

Un pôle est né, dédié à la culture des microalgues et au développement d'une filière perçue comme prometteuse. En ce sens qu'elle est de nature à offrir un nouveau souffle à l'industrie, mais également d'ouvrir de nouveaux débouchés. Les microalgues peuvent en effet trouver des applications dans les domaines de la chimie et des biocarburants bien sûr, mais aussi de la santé, de la cosmétique ou encore de la pisciculture.

Jean-Luc Crozel

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 d'en proposer une utilisation didactique, d'imaginer les grands axes d'une situation d'apprentissage ainsi que les démarches comme les outils à privilégier avec les élèves.

Dans l'ensemble, les modalités de l'épreuve sont connues et suivies par des candidats qui organisent leur prestation en conséquence. Les exposés sont, majoritairement, développés en 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

Les sujets au cours de cette épreuve s'appuient sur un ensemble de deux ou trois documents. Le jury observe qu'un trop grand nombre de candidats-es présente encore successivement les différents documents du corpus, oubliant de mettre en exergue sa cohérence ou encore d'en dégager les lignes de force. En faisant comme si les documents constitutifs du dossier avaient été choisis au hasard, ils renoncent ainsi à une problématisation pourtant indispensable.

D'autres se lancent dans une présentation très sommaire sans aucune mise en relation des documents, sans identifier un fil conducteur.

Il est nécessaire dans la première partie consacrée à la présentation des documents que les candidats prennent le temps, pendant leur préparation, de questionner véritablement le corpus pour bien mettre en perspective le document qui sera choisi et en dégager les enjeux. Cette première partie est un travail préparatoire indispensable au commentaire scientifique.

Le jury n'attend pas une simple lecture de la page de garde énumérant les références bibliographiques du corpus documentaires 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 3^{ème} 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 candidats.

Ce temps de réflexion et d'interrogation des sources reste essentiel pour **formuler une problématique qui oriente l'analyse et donne sens à l'exposé**. Il 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

L'exercice du commentaire scientifique relève de trois préalables : un choix réfléchi du document par le candidat, une démarche spécifique et une rigueur d'analyse.

Le document analysé relève encore trop souvent d'un choix par défaut du candidat qu'il peine à justifier. Le jury a apprécié les candidats qui ont été capable d'introduire le commentaire scientifique du document choisi dans la continuité de la partie précédente sur la présentation des enjeux du sujet. Remarque simpliste mais nécessaire, la première étape est de le représenter en le contextualisant.

Encore cette année, il est nécessaire de rappeler que l'exercice du commentaire que ce soit en histoire ou en géographie relève d'une méthodologie spécifique. Les candidats qui ont proposé un exposé de qualité ont démontré leur capacité à analyser un document sans dériver vers deux écueils :

- la simple paraphrase ou description du document et l'exposé dans lequel le document n'est qu'un simple prétexte à un discours général qui peut aller jusqu'à l'oublier au profit de propos généralistes ;
- la simple lecture linéaire du document.

Enfin le commentaire ne peut être possible que si certains éléments fondamentaux sont maîtrisés par le candidat et mis au service de la compréhension du document analysé. Il est indispensable de prendre de la hauteur, de convoquer d'autres savoirs pour l'éclairer et dévoiler à la fois les questions qu'il pose et celles qu'il ne pose pas, les réponses qu'il apporte ou encore les réserves qu'il suscite. Il est indispensable que les connaissances scientifiques soient maîtrisées, et mobilisées pour éclairer le document et le contexte, les notions et concepts intégrés, les repères historiques et spatiaux assurés, ces derniers éléments étant exigés des élèves eux-mêmes. Il n'est pas acceptable que quelques candidats énoncent un certain nombre de concepts qu'ils ne sont pas capables d'explicitier tels que « territoire », « développement durable », « démocratie », « république » ou « les Lumières » ou de préciser la période des voyages de Bougainville ou la date de la naissance de la V^{ème} République. 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. Surtout, le jury est sensible à la qualité de la réflexion du candidat sur ce qu'est un document en histoire-géographie. Le

document est trace de l'histoire, dans une acception large, incluant les sources archéologiques, les objets et les œuvres, les témoignages, y compris oraux. On peut par ailleurs, avec le cinéma ou d'autres œuvres relevant des arts, se saisir de ressources qui traitent d'une période historique sans être pour autant contemporaines de celle-ci. En géographie, on inclut l'ensemble des supports permettant d'observer l'inscription des sociétés dans l'espace et d'en saisir les logiques.

Beaucoup de commentaires scientifiques du document restent lacunaires, particulièrement lorsqu'il s'agit d'en étoffer le sens par l'indispensable éclairage scientifique. 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 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 méthode 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 candidats 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.

Encore une fois cette année il est nécessaire de rappeler que ce moment de l'exposé privilégie **une situation de réflexion didactique** qui se situe en amont de la mise en oeuvre 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. Il est 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. Nombre de candidats énoncent encore des principes sans en connaître les enjeux : « évaluation formative, diagnostique », « évaluation sommative », « étayage » par exemple, reviennent souvent dans les propositions pédagogiques des candidats, sans que ces derniers, au moment de l'entretien, soient en mesure de les justifier. Le jury n'attend pas des candidats qu'ils/elles soient des spécialistes de la didactique : mieux vaut donc éviter d'utiliser ces concepts **si l'on ne les maîtrise pas**, que d'ouvrir une brèche.

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

4. EXEMPLES DE SUJETS

a) Exemple de sujet d'histoire

EAPD CC**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 Henri Testelin (1616-1695), « Colbert présente à Louis XIV les membres de l'Académie royale des sciences créée en 1667 ». huile sur toile, 348 x 590 cm
© Photo RMN-Grand Palais (Château de Versailles) / Gérard Blot

Document 2 « Lettres patentes... qui permettent au sieur Crozat, secrétaire du Roy, de faire seul le commerce dans toutes les terres possédées par le Roy et bornées par le Nouveau Mexique et autres... », enregistrées au Parlement le 24 septembre 1712, Paris, 1712, pp.1-2 (sur 8)
Bibliothèque nationale de France, département Droit, économie, politique, F-21068 (47)

Document 3 « Le cours du Mississipi ou de St Louis, fameuse rivière... aux environs de laquelle se trouve le pays appelé Louisiane », Nicolas de Fer (cartographe, 1647?-1720), 1718, dimensions 62 x 94 cm

Bibliothèque nationale de France, département Cartes et plans, GE C-5184

Document 1



Légende : A droite de Louis XIV, assis sur un fauteuil, Monsieur, son frère, est habillé de rouge. A gauche, Jean-Baptiste Colbert, avec derrière lui son secrétaire, Charles Perrault, présente au souverain les membres de l'Académie, à commencer par l'abbé Jean-Baptiste du Hamel, le premier secrétaire, qui s'incline vers le souverain. Derrière lui sont figurés Pierre de Carcavi, Jean Picard, Christiaan Huygens, Jean-Dominique Cassini, Philippe de La Hire, l'abbé Edme Mariotte et Jacques Borelly.

LETTRES PATENTES DU ROY,

Qui permettent au Sieur Crozat Secretaire du Roy, de faire seul le Commerce dans toutes les Terres possédées par le Roy, & bornées par le nouveau Mexique & autres.

Données à Fontainebleau le 14. Septembre 1712.

LOUIS par la grace de Dieu Roy de France & de Navarre: A tous ceux qui ces présentes Lettres verront, Salut. L'attention que Nous avons toujours eue à procurer le bien & l'avantage de nos Sujets, Nous ayant porté malgré les guerres presque continuelles, que Nous avons esté obligé de soutenir depuis le commencement de nostre Regne, à chercher toutes les occasions possibles d'augmenter & d'étendre le commerce de nos Colonies de l'Amérique; Nous avons en l'année 1683. donné nos ordres pour entreprendre la découverte des Pays & Terres qui sont situés dans la partie Septentrionale de l'Amérique, entre la nouvelle France & le nouveau Mexique, & le Sieur de la Salle que Nous avions chargé de cette entreprise ayant assez réüssi, pour que l'on ne doutât pas que la communication ne pût s'établir de la nouvelle France au Golfe du Mexique, par de grandes Rivieres; cela Nous a obligé immédiatement après la paix de Rivivik d'y envoyer établir une Colonie & d'y entretenir une garnison qui a soustenu la possession que Nous avions prise dès l'année 1683. des Terres, Costes & Isles qui se trouvent situées dans le Golfe du Mexique, entre la Caroline à l'Est, & le vieux & nouveau Mexique à l'Oüest, mais la guerre s'étant de nouveau allumée en Europe peu de temps après, on n'a pas pu jusqu'à présent tirer de cette nouvelle Colonie les avantages qu'on en doit esperer, parce que les particuliers qui sont le commerce de la Mer, se trouvent tous dans

des engagements avec les autres Colonies qu'ils ont esté obligez de faire, & d'autant que sur le compte qui Nous a esté rendu de la disposition & situation desdits Pays connus à présent sous le nom de la Province la Louisiane, Nous avons jugé qu'on y peut établir un commerce considerable, d'autant plus avantageux à nostre Royaume que jusqu'à présent on est obligé de tirer des Esfrangers la plus grande partie des Marchandises qui peuvent en venir, & qu'on n'y portera en échange que des Marchandises du crû & Manufacture de nostre Royaume, Nous avons resolu d'accorder le commerce du Pays de la Louisiane au Sieur Antoine Crozat nostre Conseiller-Secretaire, Maison, Couronne de France & de nos Finances que Nous chargeons de l'exécution de ce projet, Nous nous y sommes portez d'autant plus volontiers que son zele & les connoissances particulieres qu'il s'est acquises dans le commerce maritime, Nous répondent d'un succès pareil à ceux qu'il a eu jusqu'à présent dans les differentes entreprises qu'il a faites, & qui ont procuré à nostre Royaume une grande quantité de matieres d'or & d'argent dans des temps qui Nous les rendoient tres-necessaires.

A ces causes desirant le traiter favorablement & regler les conditions sur lesquelles Nous entendons luy accorder ledit commerce, après avoir fait mettre cette affaire en deliberation dans nostre Conseil, & de nostre certaine science, pleine puissance & autorité Royale, Nous avons par ces Présentes signées de nostre main, établi & établissons ledit Sieur Crozat pour faire seul le commerce dans toutes les Terres par Nous possédées & bornées par le nouveau Mexique, & par celles des Anglois de la Caroline tous les établissemens, Ports, Havres, Rivieres & principalement le Port & Havre de l'Isle Dauphine appellée autrefois de Massacre, le Fleuve-Saint Louis autrefois appellé Mississipy depuis le bord de la Mer jusqu'aux Illinois, ensemble les Rivieres saint Philippe autrefois appellée des Missourys, & saint Hierosime autrefois appellée Ovabache avec tous les Pays Contrées, Lacs dans les Terres & les Rivieres qui tombent directement ou indirectement dans cette partie du Fleuve Saint Louis.

ARTICLE PREMIER.

Voulons que toutes ledites Terres, Contrées, Fleuves, Rivieres & Isles soient & demeurent compris sous le nom du gouvernement de la Louisiane, qui sera dependant du gouvernement general de la nouvelle France, auquel il demeurera subordonné, & voulons

Document 3



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Détails



b) Exemples de sujet de géographie EAPD DD

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

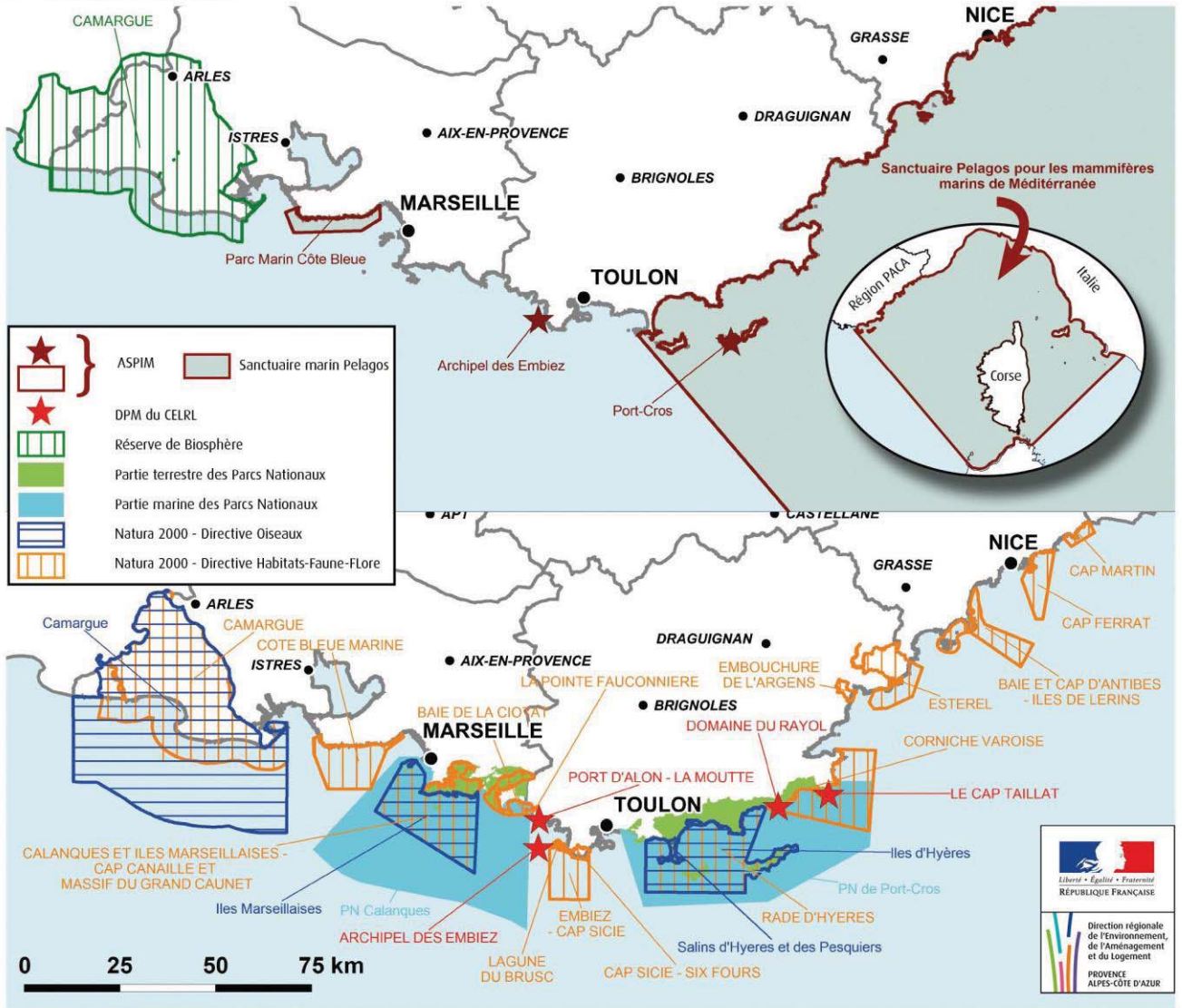
- Vous présenterez le corpus documentaire en le rattachant aux programmes d'histoire-géographie enseignés en lycée professionnel.
- Vous choisirez un des documents proposés dont vous ferez le commentaire scientifique.
- Vous proposerez une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de votre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

- Document 1** « Les aires marines protégées (AMP) », Direction Régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement Provence-Alpes-Côte-D'azur (DREAL PACA), réalisé en décembre 2013, publié sur http://www.paca.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/amp_cle0ab9d6.pdf, consulté le 29 avril 2017.
- Document 2** Fiche de présentation de l'objectif 14 « Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable », site des Objectifs de développement durable, ONU, avril 2016, accessible à http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/wp-content/uploads/sites/4/2016/10/Why_it_matters_Goal_14_French.pdf, consulté le 29 avril 2017.
- Document 3** « La loi littoral en Charente-Maritime, guide de bonnes pratiques sur la mise en œuvre des dispositions d'urbanisme particulières au littoral. », Préfecture de la Charente-Maritime, Direction régionale de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement Aquitaine - Limousin - Poitou-Charentes, 23 mars 2016, couverture et p1, accessible à <http://www.charente-maritime.gouv.fr/content/download/16797/113135/file/160316-Guide-CU-Littoral-Ecran2.pdf>, consulté le 29 avril 2017.

Document 1

AIRES MARINES PROTÉGÉES (AMP)

Données septembre 2013



Source : DREAL PACA/AAMP
 © IGN BdCarto © - © DREAL PACA Réalisation : JH - 2013

« ASPIM » : Aire Spécialement Protégée d'Importance Méditerranéenne

« DPM du CELRL » : Domaine public maritime (DPM) attribué au Conservatoire de l'Espace Littoral et des Rivages Lacustres (CELRL)



14 VIE AQUATIQUE



VIE AQUATIQUE : POURQUOI EST-ELLE IMPORTANTE ?

Quel est l'objectif ?

Conserver et exploiter de manière durable les océans, les mers et les ressources marines aux fins du développement durable.

Pourquoi ?

Les océans procurent des ressources naturelles essentielles, dont de la nourriture, des médicaments, des biocarburants et d'autres produits. Ils aident à la décomposition et à l'élimination des déchets et des polluants, et leurs écosystèmes côtiers agissent comme des tampons en réduisant les dégâts provoqués par les tempêtes. La préservation de la bonne santé des océans favorise nos efforts d'atténuation du changement climatique et d'adaptation à

ses effets. Et vous êtes-vous rendu(e) à la mer ? La côte est un endroit idéal pour le tourisme et les activités de loisirs.

Qui plus est, les aires marines protégées contribuent à réduire la pauvreté en augmentant les prises de poisson et les revenus, et en améliorant la santé. Elles aident également à accroître l'égalité des sexes, puisque les femmes abattent une grande partie du travail dans les pêcheries artisanales.

Le milieu marin abrite également une incroyable diversité de superbes créatures, allant des organismes unicellulaires au plus grand animal ayant jamais vécu sur Terre, la baleine bleue. Il abrite également les récifs coralliens, l'un des écosystèmes les plus diversifiés de la planète.

On dirait que ça vaut la peine de les protéger. Donc c'est quoi le problème ?

L'augmentation de la quantité de déchets dans les océans présente un impact environnemental et économique majeur. Les déchets marins ont un impact sur la biodiversité, car des organismes peuvent ingérer ces déchets ou se retrouver pris dedans, ce qui peut les tuer ou les empêcher de se reproduire.

En ce qui concerne les récifs coralliens de la planète, environ 20 % d'entre eux ont été totalement détruits et ne présentent aucune perspective de rétablissement. Environ 24 % des récifs restants présentent un risque imminent de disparition à cause de la pression humaine, et 26 % sont menacés de disparition sur le long terme.

Par ailleurs, une gestion inadéquate du milieu marin entraîne une surexploitation des richesses halieutiques. Selon les estimations, cela représente une perte d'environ 50 milliards de dollars par an pour les pêcheries.

Le Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) estime que l'impact économique cumulé de diverses mauvaises méthodes de gestion des océans équivaut au minimum à 200 milliards de dollars par an. En l'absence de mesures d'atténuation, les changements climatiques augmenteront le coût des dégâts subis par les océans

de 32 milliards supplémentaires par an d'ici à 2050.

Quel serait le coût de la préservation des océans ?

Le coût engendré par la prise de mesures est largement compensé par les gains sur le long terme. Sur le plan économique, la Convention sur la diversité biologique avance que l'intensification des mesures pour préserver les océans entraînera un coût public initial de 32 milliards de dollars et des frais annuels récurrents de 21 milliards de dollars.

Que pouvons-nous faire ?

Pour les zones de haute mer et d'eaux profondes, la durabilité ne peut être assurée que par une coopération internationale accrue pour protéger les habitats vulnérables. Des systèmes complets, efficaces et équitablement gérés de zones protégées par les gouvernements devraient être instaurés pour préserver la biodiversité et garantir un avenir durable au secteur de la pêche.

Au niveau local, nous devons prendre des décisions

respectueuses de l'environnement lorsque nous achetons des produits ou mangeons des aliments issus des océans, et nous devrions uniquement consommer ce dont nous avons besoin. Un bon point de départ serait de commencer à acheter des produits certifiés.

Nous pouvons réaliser des économies d'énergie en apportant de petits changements à nos habitudes quotidiennes, par exemple en prenant les transports publics ou en débranchant nos appareils électroniques.

Ces actions réduisent notre empreinte carbone, un facteur qui contribue à l'élévation du niveau de la mer.

Nous devrions réduire au maximum l'utilisation du plastique et organiser des opérations de nettoyage des plages.

Plus important encore, nous pouvons expliquer autour de nous à quel point la vie marine est importante et pourquoi nous devons la protéger.

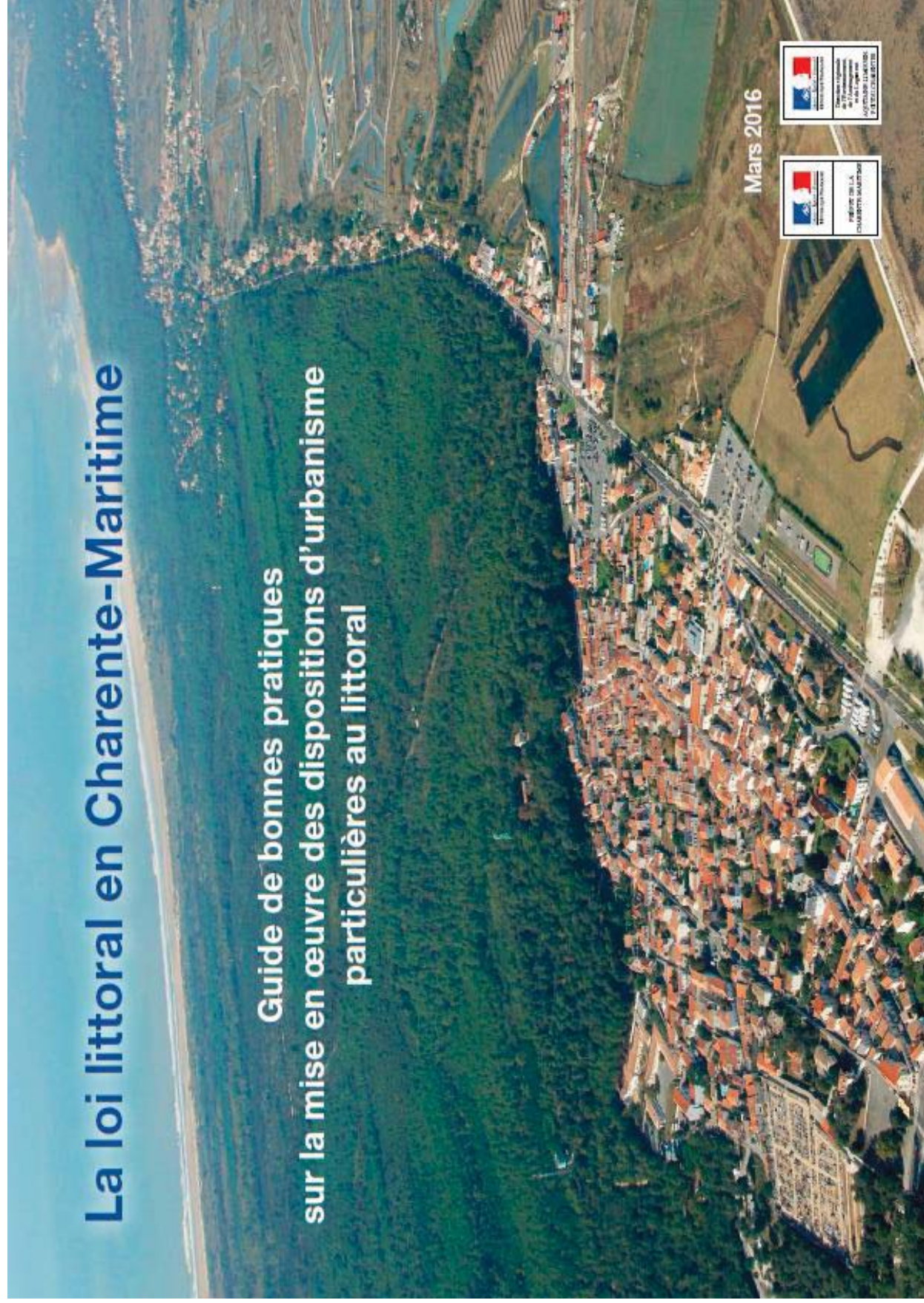
Pour en savoir plus sur l'objectif #14 et les autres objectifs de développement durable, rendez-vous sur :

<http://www.un.org/sustainabledevelopment/fr>



OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT DURABLE

17 OBJECTIFS POUR TRANSFORMER NOTRE MONDE





Préface

L'année 2016 marque la naissance de la région Aquitaine-Limousin-Poitou-Charentes, dont les 973 km de littoral – les comprises – se situent pour près de la moitié en Charente-Maritime.

Remarquable par la diversité de ses paysages entre terre et mer, ce littoral l'est aussi par son succès : depuis longtemps, il accueille de nouveaux résidents en quête d'aménités. Le développement urbain associé menace directement son environnement et donc son attractivité. Les changements globaux planétaires, et avec eux l'évolution locale du trait de côte, réinterrogent la pérennité d'occupations humaines parfois anciennes.

L'année 2016 marque aussi les trente ans de la loi « littoral ». Sa vision avant-gardiste du développement durable, ses principes simples destinés à mieux organiser l'espace littoral, à encadrer ses usages et modérer les pressions qui s'y exercent, ont permis de conserver au littoral français un cadre global envié et un capital naturel remarquable. Cette démarche a également contribué à préserver l'identité de ce littoral et les métiers associés, à travers un développement équilibré.

Fruit d'un travail collectif inédit de deux ans associant les services régionaux et départementaux de l'Etat, les élus, les techniciens des collectivités et différents experts, le présent guide concrétise la volonté du législateur à l'origine de la loi « littoral » : faire de l'aménagement durable du littoral une politique d'intérêt général mobilisant ensemble Etat et collectivités territoriales.

Nourri par l'analyse de cas locaux, ce guide, potentiellement évolutif, invite les acteurs, de Charente-Maritime ou d'ailleurs, à s'approprier les différentes notions pour les mettre au service de l'avenir de leur territoire.

Le Directeur Régional de l'Environnement, de l'Aménagement et du Logement
Aquitaine - Limousin - Poitou-Charentes

Patrice Guyot

Le 3 janvier 1986, la loi relative à l'aménagement, la protection et la mise en valeur du littoral était adoptée par le Parlement à l'unanimité. Un décret du 29 mars 2004 étendait son champ d'application aux communes riveraines des estuaires.

Pour le département de la Charente-Maritime, 53 communes sont riveraines de la mer (la Seudre est considérée comme un espace maritime), et 20 communes sont riveraines des estuaires de la Gironde (considéré comme estuaire majeur, l'intégralité des dispositions de la loi « littoral » s'y applique) et de la Charente (estuaire mineur, les dispositions concernant la bande littorale des 100 mètres et les espaces proches du rivage ne s'appliquent pas).

Au fil du temps, sa mise en œuvre a pu susciter des questionnements de la part des élus, des porteurs de projets, des bureaux d'études ou même des services de l'Etat, l'interprétation de certains de ces concepts ayant pu évoluer sous l'effet des décisions de justice rendues.

Pourtant, plus que jamais, la protection du littoral charentais maritime, espace fragile et convoité, qui doit faire face à la pression démographique – nous le voyons que le département accueillera dans les 25 prochaines années 100 000 habitants de plus – et aux risques de submersion et d'érosion marines, requiert l'application d'un cadre juridique stable, lisible et cohérent.

Aussi, afin d'assurer une meilleure prise en compte de la loi littoral dans les documents et autorisations d'urbanisme, les services de l'Etat, en partenariat avec les collectivités locales, ont travaillé à la construction d'un guide de bonnes pratiques illustré. Je tiens à remercier plus particulièrement madame la sous-préfète de Rochefort qui a coordonné les contributions du service d'aménagement territorial ouest littoral de la DDTM 17, des services de la DREAL ALPC, et de l'ensemble des techniciens des EPCI littoraux.

Ce fascicule s'adresse aux élus littoraux, mais également aux bureaux d'études en charge de l'élaboration des documents de planification, et plus largement, à tout autre acteur institutionnel ou privé concerné par l'application de la loi littoral dans l'exercice de ses missions.

Je vous remercie de votre engagement. C'est ensemble que nous bâtirons un aménagement de l'espace harmonieux et durable.

Le Préfet de la Charente-Maritime,

Eric Jakón

VIII. PROGRAMME DE LA SESSION 2018 ET BIBLIOGRAPHIES D'HISTOIRE GÉOGRAPHIE POUR LA SESSION 2018

1. 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).

Histoire

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

Géographie

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

2. NOUVELLES QUESTIONS DU PROGRAMME : BIBLIOGRAPHIES

Il conviendra de se reporter aux rapports précédents pour prendre connaissance des bibliographies concernant les autres questions

► HISTOIRE

ACTEURS-ACTRICES ET TÉMOINS DE LEUR TEMPS, DANS LE CADRE THÉMATIQUE ET CHRONOLOGIQUE DES PROGRAMMES D'HISTOIRE DU LYCÉE PROFESSIONNEL

"Acteurs-actrices" de l'Histoire désigne autant des acteurs collectifs que des acteurs individuels. Cette question de concours pose donc celle de l'action humaine dans l'histoire, et du rôle des choix individuels ou collectifs. Ces choix témoignent d'une liberté qui n'est jamais absolue : les situations historiques, comme le poids des héritages, limitent les possibilités offertes aux acteurs. Ces acteurs eux-mêmes sont ainsi des **"témoins de leur temps"**, et des contraintes qui pèsent sur chaque époque. D'une manière générale, l'histoire comme science est à l'écoute des témoignages - une écoute lucide et critique.

Dans les programmes du lycée professionnel, les choix des acteurs se lisent immédiatement dans l'étude des situations (pour lesquelles il s'agit de présenter "un homme, une femme, un groupe agissant à un moment précis de l'histoire"), mais également dans la temporalité plus longue des sujets d'études, qui peuvent se déployer sur plusieurs siècles.

On trouvera ici des ouvrages destinés à nourrir la réflexion épistémologique des candidats, ce qui leur permettra, lors du concours, de construire leur réflexion autour de thèmes et d'exemples présents dans les programmes.

1- La question des acteurs et des actrices

DELACROIX Christian, « Acteur », dans DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Historiographies. Concepts et débats*, Tome II, Paris, Gallimard, 2010

DOSSE François, *Le pari biographique. Écrire une vie*, Paris, La Découverte, collection La Découverte/Poche, 2011

GAUCHET Marcel, « Qui sont les acteurs de l'histoire ? », *Le Débat*, 2015, volume 184, n° 2, p. 3-11
[en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-debat-2015-2-p-3.htm>]

JUDE DE LARIVIERE Claire, « Acteurs sociaux », dans GAUVARD Claude et SIRINELLI Jean-François (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, 2015

LE GOFF Jacques, « Les « retours » dans l'historiographie française actuelle », *Les Cahiers du Centre de recherches historiques*, n° 22, 1999
[en ligne : <https://ccrh.revues.org/2322>]

LEPETIT Bernard, « L'histoire prend-elle les acteurs au sérieux ? », dans DOSSE François (dir.), « Le temps réfléchi. L'histoire au risque des historiens », *Espaces Temps*, Vol. 59, n° 1, 1995, pp. 112-122
[en ligne : http://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1995_num_59_1_3966]

PERROT Michelle, *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Flammarion, 1998 (rééd. collection « Champs Histoire », Flammarion, 2012)

PROST Antoine, « Les acteurs dans l'histoire », dans RUANO-BORBALAN Jean-Claude (dir.), *L'histoire d'aujourd'hui*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre, 1999

RIPA Yannick, *Les femmes actrices de l'Histoire - France, de 1789 à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition 2010

ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *Les luttes et les rêves. Une histoire populaire de la France de 1685 à nos jours*, Paris, La Découverte 2016

2- Les témoins en histoire

ARON-SCHNAPPER Dominique et HANET Danièle, « D'Hérodote au magnétophone : sources orales et archives orales », *Annales ESC*, volume 35, n° 1, janvier-février 1980, p. 183-199

[en ligne : http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1980_num_35_1_282620]

BLOCH Marc, « Réflexions d'un historien sur les fausses nouvelles de la guerre », *Revue de synthèse historique*, 1921, vol. 33, n° 97-99, pp. 13-35

[en ligne :

https://fr.wikisource.org/wiki/Réflexions_d'un_historien_sur_les_fausses_nouvelles_de_la_guerre]

CHIANTARETTO Jean-François et ROBIN Régine (dir.), *Témoignage et écriture de l'histoire. Décade de Cerisy 20-31 juillet 2001*, Paris, L'Harmattan, 2003

DARBO-PESCHANSKI Catherine, « Témoin/Témoignage », dans GAUVARD Claude et SIRINELLI Jean-François (dir.), *Dictionnaire de l'historien*, Paris, PUF, 2015

DELAGE Christian, « La place du témoin filmé. De Nuremberg au procès des Khmers rouges », *Le Débat* 2010/1, n° 158, p. 32-49

DESCAMPS Florence, *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*, Paris, Comité pour l'histoire économique et financière de la France/IGPDE, 2005

[en ligne : <http://igpde.revues.org/104>]

HARTOG François, « Le témoin et l'historien », *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens*, Éd. de l'EHESS, 2005, pp. 191-214 (rééd. collection « Folio histoire », Gallimard, 2007, pp. 236-266)

JOUTARD Philippe, *Ces voix qui nous viennent du passé*, Paris, PUF, 1983

MAUSEN Yves et GOMART Thomas, « Témoins et témoignages », *Hypothèses*, vol. 3, n° 1, 2000, pp. 69-79

[en ligne : <http://www.cairn.info/revue-hypotheses-2000-1-page-69.htm>]

OFFENSTADT Nicolas, « Le témoin et l'histoire », dans DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas (dir.), *Historiographies.. Concepts et débats*, Tome II, Paris, Gallimard, 2010

VOLDMAN Danièle, « La bouche de la vérité ? La recherche historique et les sources orales », *Cahiers de l'IHTP*, n° 21, novembre 1992

WIEWORKA Annette, *L'ère du témoin*, Paris, Plon, 1998

► GEOGRAPHIE

"La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins)"

1/ Ouvrages

COLOMBEL Yves et OSTER Daniel (dir.) (2014), *La France, territoires et aménagement face à la mondialisation*, Nathan

DESJARDINS Xavier (2017), *L'aménagement du territoire*. Armand Colin, collection U

DESJARDINS Xavier (dir.) et GENEAU DE LARMALIERE Isabelle (dir.) (2016) *L'aménagement du territoire en France*, Paris, La Documentation française, collection Les études

DEPRAZ Samuel (2017), *La France des marges. Géographie des espaces « autres »*. Armand Colin

DUMONT Gérard-François (2012), *Diagnostic et gouvernance des territoires. Concepts, méthode, application*. Armand Colin, collection U

GOEURY David, SIERRA Philippe (2016) *Introduction à l'analyse des territoires. Concepts, outils, applications*. Armand Colin

JEAN Yves et VANIER Martin (2009), *La France - Aménager les territoires*, Armand Colin, collection U

MILHAUD [Olivier \(2017\) *La France des marges*](#). Documentation photographique n° 8116. La Documentation française

REGHEZZA-ZITT Magali (2017), *La France dans ses territoires*. Sedes

SIMMAT Benoît (2016), *Atlas de la France du futur*, Autrement

SUBRA Philippe (2014), *Géopolitique de l'aménagement du territoire*. Armand Colin

WOESSNER Raymond (2010), *France : aménager les territoires*. Sedes

2/ Articles et revues

BEAUCIRE Francis et DREVELLE Mathieu (2013), « Grand Paris Express : un projet au service de la réduction des inégalités d'accessibilité entre l'Ouest et l'Est de la région urbaine de Paris ? », *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*, 2013/3

DESJARDINS Xavier, BEHAR Daniel (2017), « Les régions françaises enfin aménageuses du territoire ? », in *Population & Avenir*, 2017/3 (n°733)

DESJARDINS Xavier (2016), « Ce Grand Paris qui advient. Leçons pour la planification métropolitaine », *L'Information Géographique*, 2016/4 (vol. 80)

EVARD Estelle, SCHULZ Christian (2015), L'ambition métropolitaine : clé vers un aménagement du territoire transfrontalier en Grande Région SaarLorLux. In *L'information géographique* - Vol. 79 (3)

FÉRÉROL Marie-Ève (2016), « Les petites villes : des agents d'urbanisation durable ? », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, (32) 2016.

LOUBET Lilian et VIDAL Philippe (2014), « Les politiques numériques, vecteurs d'apprentissage de la coopération intercommunale ? », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement*, (21) 2014.

Les enjeux de l'aménagement en Outre mer (2014), *Les dossiers FNAU*, n°32

L'information géographique (2015), *Union européenne, aménagement et développement des territoires*. Vol. 79 (1/2015)

MARC GALOCHET, VALÉRIE MOREL (2015), « La biodiversité dans l'aménagement du territoire en Guyane française », *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Vol. 15 (1)

REGHEZZA-ZITT Magali, « La France. Une géographie en mouvement », *Documentation photographique*, N° 8096, novembre 2013

REGHEZZA-ZITT Magali, SANSEVERINO-GODFRIN Valérie (2012), *Aménagement durable des territoires soumis à de fortes contraintes. Enjeux et perspectives à travers l'examen des outils juridiques. L'exemple de la basse vallée du Var (06)*. In *Annales de Géographie* n° 685 (3)

VANIER Martin (2015), [28 scénarios de prospective territoriale pour la France : relecture transversale](#). In *L'Information géographique* - Vol. 79 (2/2015).

3/ Rapports de synthèse, études

BONNET Frédéric (2016) *Aménager les territoires ruraux et périurbains*. Rapport remis à Sylvia PINEL, ministre du Logement, de l'Égalité des territoires et de la Ruralité, le 7 janvier 2016 <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000021.pdf>

DE VIGUERIE Paul (2013) *La réduction des inégalités territoriales : quelle politique nationale d'aménagement du territoire ?* Les avis du Conseil économique, social et environnemental. www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2013/2013_26_inegalites_territoriales.pdf

ELOI Laurent (dir.) (2013) *Vers l'égalité des territoires. Dynamiques, mesures, politiques*. Ministère de l'égalité des territoires et du logement.

RAPPORT D'INFORMATION n° 565 (session 2016-2017) de MM. Hervé MAUREY et Louis-Jean de NICOLAY, fait au nom de la Commission de l'aménagement du territoire et du développement durable, déposé le 31 mai 2017 https://www.senat.fr/rap/r16-565/r16-565_mono.html

RAPPORT D'INFORMATION n°616 (session 2016-2017) de MM. Thani MOHAMED SOILHI, Rapporteur coordonnateur, MM. Daniel GREMILLET et Antoine KARAM, Rapporteurs, fait au nom de la délégation sénatoriale aux Outre-mer sur les conflits d'usage et la planification foncière dans les Outre-mer, déposé le 6 juillet 2017 <http://www.senat.fr/rap/r16-616/r16-6161.pdf>

2017-2027 Dynamiques et inégalités territoriales

<http://www.strategie.gouv.fr/publications/20172027-dynamiques-inegalites-territoriales>

4/ Sitographie

-Site *Géoconfluences* et ses dossiers thématiques : <http://geoconfluencesns-lyon.fr/>

-Ministère de l'aménagement du territoire, de la ruralité et des collectivités territoriales : www.territoires.gouv.fr

- Commissariat général à l'égalité des territoires : www.cget.gouv.fr/

-Espace cartographique de l'Observatoire des territoires : carto.observatoire-des-territoires.gouv.fr/

-Ministère de la transition écologique et solidaire : <https://www.cologique-solidaire.gouv.fr/>

-Sites des collectivités territoriales, des associations d'habitants, des aménageurs, des organismes de transports, des usagers ...

-Site géographie et prospective - des ressources et des outils pour la démarche prospective dans l'enseignement (CGET-IFE) : <https://ife.siter.fr/>