



Concours de recrutement du second degré

Rapport de jury

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : LETTRES et HISTOIRE - GEOGRAPHIE

Session 2019

Rapport de jury présenté par :

M. Olivier BARBARANT

Inspecteur général de l'Éducation nationale, Président du jury

M. Jérôme GRONDEUX

Inspecteur général de l'Éducation nationale, Vice- Président du jury

COMPOSITION DU JURY

La composition du jury a été publiée sur le site www.devenirenseignant.gouv.fr (jusqu'à la publication des résultats d'admission).

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION

	CAPLP EXTERNE	CAFEP CAPLP
Nombre de postes	114	30
Nombre d'inscrits	1736	264
Nombre de candidats non éliminés	652	92
Barre d'admissibilité	30,5	30
Nombre d'admissibles	253	56
Moyenne des candidats admissibles	41,48	39,55
Nombre de candidats non éliminés	241	52
Nombre d'admis sur liste principale	114	29
Nombre d'admis sur liste complémentaire	10	–
Barre d'admission de la liste principale	115,8	98
Barre d'admission de la liste complémentaire	112,5	–
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	148,16	130,78

ÉPREUVES DE LETTRES

ÉPREUVES D'ADMISSIBILITÉ

Rapports présentés par Philippe MULOT avec la contribution d'Olivier BARBARANT

Le commentaire composé

I. Rappel de l'exercice et de ses enjeux

1 Sur le commentaire composé

Le commentaire composé est un exercice d'analyse littéraire qui consiste à mettre en évidence les stratégies et les procédés littéraires utilisés par un auteur pour faire surgir de façon originale les intentions et le sens qu'il a souhaité faire circuler dans son texte afin de créer une impression, consciente ou non, sur le lecteur. Ce repérage de la construction de sens à travers l'écriture de l'auteur est le cœur de cet exercice. Il permet de faire valoir la sensibilité au texte, à la langue, à la singularité de l'écriture.

Un second temps consiste à organiser cette mise en lumière autour d'une problématique et de trois axes (deux axes pertinents peuvent parfois suffire) qui structureront le commentaire et que présentera le plan intégré à l'introduction.

Le commentaire doit s'appuyer sur une lecture personnelle et attentive qui devra rendre compte des intentions de l'auteur et des effets produits sur le lecteur.

Afin d'éviter les regrettables erreurs qui seront évoquées ultérieurement, on recommandera avant toute chose aux futurs candidats de réaliser plusieurs lectures minutieuses du texte proposé avant de commencer l'écriture du commentaire. A plus forte raison, si lors d'une de ces lectures un élément du texte fait naître un doute, une incertitude ou une incompréhension.

Nous rappellerons qu'un commentaire se compose d'une introduction, (entrée, présentation et situation de l'extrait, problématique et annonce du plan), de deux ou trois grandes parties reliées par des transitions, et enfin d'une conclusion (reprise du plan, bilan et/ou ouverture).

Le plan proposé doit avoir été construit à l'issue de ces lectures successives qui permettent de faire ressortir des unités qui font sens dans ce texte et non par une vision préconçue, « extérieure » à l'extrait et qui aurait été générée par la simple évocation du nom de l'auteur, du genre littéraire convoqué ou de la période d'écriture de l'extrait.

Il est nécessaire de rappeler que chaque texte recèle ses particularités et qu'avant de lui attribuer ce que l'on croit savoir sur son auteur ou sur son genre littéraire, il faut véritablement le vérifier et le confronter au texte étudié. Cette prudence évitera de nombreux faux pas dus à des connaissances plaquées sur le texte et qui ne lui

correspondent pas. A cet égard, il ne faut pas oublier qu'une partie d'une œuvre ne définit pas l'œuvre complète. Il faut donc se garder d'étiqueter l'écriture d'un auteur.

Des copies ont eu tendance à utiliser la paraphrase et ont raconté ce que narrait déjà le texte sans que s'opère un glissement vers l'analyse. Nous renvoyons à la lecture du rapport de 2017 qui revient assez longuement sur ce point et rappelons que l'épreuve d'admissibilité ne se limite pas à la compréhension du sens littéral mais fait appel à une analyse littéraire du passage.

A l'inverse, quelques autres candidats tombent dans l'excès d'un jargon littéraire techniciste et transforment le texte en un unique assemblage de procédés d'écriture qui finit par occulter le sens et la sensibilité du passage. Utiliser à bon escient les outils lexicaux de l'analyse littéraire est louable, essayer de briller par un amoncellement artificiel de ces termes est inopportun.

2 Mise en garde sur ce qui n'est pas acceptable :

Graphie et présentation

Une graphie qui demande des efforts de décryptage aux évaluateurs n'est pas acceptable. En effet, lors de cette session il est encore à déplorer que des copies ne soient pas directement lisibles et qu'il faille s'arrêter sur les mots ou sur les segments de phrases pour déchiffrer ce qui est écrit. Cet effort se fait bien entendu au détriment de la compréhension de la copie. Rappelons que la fonction première de l'écriture est la facilitation de la communication. Un futur professeur ne peut se contenter de se dire « moi, je me comprends » ou « ils comprendront bien », cela revient à ignorer ce que signifie communiquer et montre une disposition à ne pas prendre en compte l'altérité, ici le lecteur. Cette position est extrêmement pénalisante pour un candidat.

Dans le même ordre d'idées, quelques copies se sont fait remarquer par le manque de soin qu'elles présentaient : ratures nombreuses, tableau tracé sans l'aide d'une règle. Ceci est regrettable et finit par altérer le rapport de l'évaluateur à la copie. Comme cela a déjà été signalé plus haut, la rigueur est une qualité demandée aux futurs professeurs au nom du modèle qu'ils représentent pour les élèves.

Orthographe, Syntaxe, Lexique

Il n'est pas acceptable qu'une copie de concours d'un candidat qui se destine à l'enseignement du français recèle une profusion de fautes d'orthographe tant lexicales que grammaticales. Un futur enseignant se doit de maîtriser la langue et ses règles. Il est probable qu'une relecture attentive en fin d'écriture du commentaire permettrait de corriger un grand nombre de ces erreurs orthographiques. Le futur candidat doit s'en persuader afin de rendre une copie la plus satisfaisante possible sur ce plan - là.

Il en est de même en ce qui concerne la syntaxe ; une copie défailante sur la construction des phrases, donc du sens, ne peut conduire à la réussite ; là aussi une relecture permettrait probablement d'identifier une phrase imparfaitement construite.

La connaissance du lexique courant est nécessaire ; il n'est pas valorisant pour une copie d'y trouver des expressions comme « *en alternation* », ou « *qui crée un foisonnement avec le lecteur* ».

Propos relâchés et inconvenants

Il nous paraît malheureusement utile de rappeler que des remarques relâchées, inconvenantes et douteuses sur l'auteure, les personnages ou des situations, ne sont pas acceptables. Nous pourrions citer : « *Anne-Marie a tout du volatile* », « *elle est le chaînon manquant entre la femme et le singe...* », « *il est nécessaire d'avoir une grande force psychique pour lire M.Duras* », « *et tant mieux car il faut bien le dire tout cela est d'un ennui cosmique...* ». Ces réflexions déplacées, ou pour le moins maladroitement exprimées, pénalisent immanquablement le candidat qui sort ici de son travail d'analyse littéraire pour le remplacer par l'expression inappropriée de son ressenti et de ses états d'âme. Il convient de garder la juste distance critique et analytique vis-à-vis du texte étudié. Le commentaire composé n'est pas l'écriture d'un billet d'humeur.

La méconnaissance de l'épreuve

Par ailleurs, la méconnaissance de l'épreuve d'admissibilité ne peut pas conduire à la réussite au concours ; quelques candidats ont pensé qu'il fallait proposer des pistes d'exploitation pédagogique par confusion avec les épreuves d'admission, alors que le libellé du sujet est suffisamment explicite sur les attentes. De telles erreurs traduisent une préparation assez superficielle, qui ne peut manquer de nuire aux candidats.

Un autre candidat montre dans sa copie qu'il confond l'écrit d'admissibilité avec l'oral d'admission, et s'étonne : « *je suis choqué d'être tombé sur Duras. Il y avait 6 œuvres à lire et aucune ne tombe au commentaire.* »

II – Le sujet : traitement et remarques sur les copies

1 Sur le texte

Le texte proposé au commentaire est extrait du roman *Le Ravissement de Lol V. Stein* écrit par Marguerite Duras et publié aux Editions Gallimard en 1964.

Le titre du roman, qui s'éclaire dès la première lecture de l'extrait, exploite la polysémie du mot « ravissement » ; il évoque à la fois le ravissement de son fiancé par une autre femme et le ravissement – extraordinaire - de Lol face à cet événement qui dévoile chez elle une personnalité complexe et singulière.

Si la scène de bal est un motif récurrent dans la littérature (Madame de la Fayette, Flaubert, Maupassant...), celle de cet extrait a la particularité d'être placée sous le signe du dérèglement : la musique et la danse ne commencent pas mais s'arrêtent, les fiancés ne se rapprochent pas mais se défont, les regards sont omniprésents

mais ne se rencontrent pas, le mouvement est remplacé par le ralentissement et l'immobilité.

Marguerite Duras renouvelle ainsi la scène de bal en même temps qu'elle renouvelle le personnage de la femme séductrice à travers le portrait fragmenté d'Anne-Marie Stretter, portrait qui se charge poétiquement à travers la distillation d'instantanés d'écriture intenses comparables à des « éclats ».

La complexité de la narration et de l'énonciation participe à ce dérèglement. Marguerite Duras joue avec la dramaturgie ; le temps est fragmenté, il s'étire, il se fige ; la scène de bal est reconstruite par les témoignages et les souvenirs ; l'incertitude domine. Cette construction narrative déroutante exige du lecteur une attention soutenue.

2 Sur les commentaires

Il est important qu'un lecteur se laisse envahir par ses impressions ; si celles-ci le conduisent à ressentir de la confusion ou une compréhension incertaine, ce qui était légitime ici, c'est que le texte cherche à produire délibérément ces effets. S'y soumettre dans un premier temps fait partie de l'acte naturel de lecture, mais il faut en avoir conscience et en tenir compte, ce qui permet ensuite de mieux s'approprier l'extrait, son dessein et ses rouages. C'est ce double mouvement qui doit fonder la lecture préparant au commentaire composé.

Les commentaires réussis se sont appuyés sur une lecture parfaitement maîtrisée de l'extrait. Il est important d'insister sur ce point car celle-ci a permis une bonne compréhension de la situation, des particularités de l'énonciation, des personnages et des liens qu'ils entretiennent ainsi que des enjeux de cette scène.

Un nombre inattendu de copies a mis en évidence une lecture insuffisamment aboutie, voire défailante, qui a conduit trop de candidats à construire leur commentaire composé à partir d'erreurs grossières notamment en ce qui concerne les personnages, leurs relations ou encore l'identification du narrateur. Ainsi, par exemple, Anne-Marie Stretter, la mère, est parfois devenue sa fille, parfois la mère de Lol ; dans d'autres copies, Tatiana Karl était confondue avec Lol et devenait la fiancée de Michael Richardson.

L'originalité du texte proposé au commentaire reposait, en plus de l'écriture de Marguerite Duras, sur son système énonciatif particulier, sur des descriptions de personnages singulières et sur ce ravissement à la double interprétation qui concerne Lol V. Stein. Ces complexités ne résistent pas à une lecture méticuleuse et attentive ; c'est pourquoi l'on recommande aux candidats de lire à plusieurs reprises l'extrait qui leur est donné, en se posant des questions simples et systématiques : qui parle ? qui raconte ? quels sont les protagonistes ? dans quel cadre ? ...

A. Les personnages

Cinq personnages aux rôles diversement importants sont présents dans la scène à étudier mais un sixième est possiblement présent mais qui n'interviendra pas : le narrateur.

Le personnage central de cette scène, Anne-Marie Stretter, est celui qui est en action et que toute l'assistance remarque et regarde alors que Lol V. Stein, le personnage éponyme du roman, est spectatrice à l'écart du centre de l'action où elle déploie sa singulière et indolore fascination à voir changer son fiancé et à le perdre.

Tatiana Karl, présente au moment où se déroule la scène, est le personnage auquel fait appel le narrateur pour servir de témoin : un témoin subjectif qui se souvient des faits et de ses propres pensées.

La fille d'Anne-Marie Stretter est un personnage mineur qui renforce par contraste la présence remarquable de sa mère.

Le seul personnage masculin identifié de la scène, Michael Richardson, le fiancé de Lol, est celui que cette scène va transformer de façon si visible que Tatiana Karl, puis Lol, puis « tout le monde » vont percevoir ce changement profond tant intérieur qu'extérieur qui « commence la nouvelle histoire de Michael Richardson ».

A ces personnages réunis dans la salle pourrait s'ajouter le narrateur si l'on fait l'hypothèse, acceptable à l'unique lecture de l'extrait, qu'il était présent lors des événements.

Lorsque dans cette ronde féminine le personnage d'Anne-Marie Stretter était correctement identifié, de nombreuses copies en ont présenté une analyse intéressante. La place centrale de celui-ci a bien été perçue par les candidats, certains ont proposé des développements originaux, étayés par des analyses lexicales et syntaxiques :

« si le personnage éponyme est le personnage principal - Lol V Stein - la scène de bal est centrée sur une autre femme qui éblouit la salle par sa présence » ; « entre un personnage à la fois impérieux et inquiétant », « fatal autant que désirable » ; « son charisme est tel qu'il enivre la pièce et les personnages de sa présence et met le récit en mouvement. [...] Le personnage envoûtant suscite des réactions et des questionnements comme aux lignes 18 à 22. Ici les phrases interrogatives marquent une rupture avec la description [...] Cela montre l'incompréhension et le caractère insaisissable de cette femme. » ; « ces antiphrases [qui] dépeignent le clair-obscur du personnage, au physique macabre d'« oiseau mort » » ; « sublimé par l'audace de supporter les nombreux regards portés sur elle ».

A l'opposé, trop de candidats ont fait preuve dans l'interprétation d'une exagération que le texte ne permettait pas d'envisager, ce qui les a conduits à transformer Anne-Marie Stretter « en sorcière affreuse », « en faucheuse », « en allégorie de la mort » ou « atteinte d'une pathologie due à son âge ». Une copie va même jusqu'à voir une invitation « à suivre les derniers instants de Michael Richardson. Ce dernier, fiancé à Lol est à une soirée avec ses proches, mais voit la mort sous les traits d'une femme lui tournant autour. Il sait son heure proche et résigné, a profiter de ses ultimes instants avec sa fiancée. »

Le personnage de Lol a semblé poser un véritable problème à un nombre important de candidats qui ont montré une véritable incompréhension vis-à-vis de ce personnage, au point de complètement l'oublier dans les commentaires, ou de le citer à peine. Quand ce personnage a été soumis à l'analyse, les interprétations proposées ont totalement dénaturé la finesse et la complexité ménagées par l'écriture ou alors se sont fourvoyées dans de regrettables contre-sens :

« Lol est dotée d'un 6ème sens lui permettant de savoir ou de pressentir ce qui va arriver, [...] concernant la deuxième mort de la journée, celle de son amant, elle feint de savoir ce qui va arriver. », « Lol et son fiancé vont connaître une fin tragique ».

Confusions fréquentes : *« Lol est la fille d'Anne Marie Stretter », « Tatiana que l'on comprend être le personnage de Lol »* ou pour d'autres candidats le portrait d'Anne Marie Stretter serait en fait celui de Lol.

Par ailleurs, des candidats se sont laissés aller à des affirmations généralisantes et hors de propos dans le cadre d'un commentaire composé : *« Elle est, comme de nombreuses femmes, une femme trompée et délaissée par son fiancé qui lui en préfère une autre », « une histoire que beaucoup de femmes ont connu »*.

L'âge des personnages a été une source de surinterprétation : des copies ont affirmé que les personnages étaient des personnes âgées, que *« Michael Richardson fit son entrée dans l'ère du vieillissement que chaque être humain est amené à vivre un jour. »*, que c'était *« le spectacle de la vieillesse »* ou qu'il s'agissait des *« retrouvailles dans la vieillesse d'un amour de jeunesse »*.

Rappelons qu'il est attendu des candidats postulant à devenir professeur qu'ils fassent preuve de rigueur. Même à compter avec l'étourderie, il est regrettable que Michael Richardson devienne Mickael Jackson ou qu'Anne-Marie Stretter soit renommée Strier ou Streitter.

B. Le système énonciatif et la temporalité

Le système énonciatif de l'extrait recèle plusieurs particularités : au récit du narrateur, dont le lecteur ne sait rien à travers l'extrait, s'ajoute le témoignage de Tatiana Karl, témoignage subjectif et ambigu qui se déploie sur plusieurs moments et qui participe à créer une temporalité multiple à ce passage. S'entremêlent en effet de façon très subtile plusieurs moments : celui du bal, celui, indéfini, qui l'a suivi et qui a précédé la narration (*« Qui était-elle ? On le sut plus tard », « Son élégance et dans le repos, et dans le mouvement, raconte Tatiana, inquiétait. »*) et celui de la narration.

La présence du narrateur est révélée de façon définitive par l'adjectif possessif de première personne « mon » (*« ...c'est impossible de savoir quand, par conséquent, commence mon histoire de Lol V.Stein... »*) qui empêche de faire de Tatiana Karl, -en plus de la troisième personne du singulier qui la désigne-, la narratrice de cet extrait. Probablement trompés par l'assertion *« raconte Tatiana »*, nombre de candidats ont soutenu dans leur commentaire que Tatiana était la narratrice de l'extrait.

Il est intéressant de noter que ce narrateur relate les événements, parfois avec l'assurance de la certitude, mais aussi parfois avec quelques précautions et quelques doutes qui sont ceux de quelqu'un qui n'a pas eu l'entière possibilité d'interpréter clairement ce qui s'est produit (*« Avait-elle regardé Michael Richardson*

en passant ? » ou « Elle se trouva transportée devant lui, parut-il... », « C'était impossible de le savoir... »). Participant à la subtilité de la narration, les multiples questionnements du narrateur traduisent sa difficulté à restituer l'intégralité de ce qui s'est déroulé et de ce qui fut vécu lors de ce bal. Ces éléments permettent d'induire que le narrateur n'est pas omniscient.

De bonnes copies ont analysé avec une belle réussite le système énonciatif du passage en évoquant « *un narrateur anonyme* », « *un narrateur inconnu qui jouera probablement un rôle dans la suite du roman* ». Une copie analyse avec justesse le rôle dévolu dans l'extrait à Tatiana Karl : « *Le narrateur [...] ne donne que des informations subjectives sur la scène et le lecteur n'est pas en position de démêler le vrai de ce qui pourrait être faux. Ainsi, on trouve un climat d'incertitude. [...] Tatiana a conscience de sa subjectivité car elle prend de la distance par rapport à ce qu'elle observe dans le sens où elle sait que ce qu'elle observe n'est pas forcément ce qui est réellement. [...]* ».

Une autre : « *Ce personnage de Tatiana se présente ainsi comme garant du souvenir des événements et des éléments de description du narrateur. Elle confirme les points de vue : « Tatiana la trouva elle-même changée » (l.50) ; on nous dit même ligne 38 qu'elle sait des choses sur les personnages que le narrateur est censé ignorer : « elle sut qu'il avait bien regardé [...] » (l.35). Ainsi, [...] l'auteure donne une pensée à son personnage, un avis singulier, une véritable subjectivité. Ceci vient renforcer le crédit accordé à la vivacité et la réalité des personnages du roman, les légitimant aux yeux du lecteur qui peut dès lors se prendre au jeu de la lecture. »*

Malheureusement, cette question centrale de l'énonciation n'a pas été considérée avec suffisamment d'attention par trop de candidats qui ont pris Tatiana Karl pour la narratrice, ils ont fait d'elle un personnage central de la scène, celui grâce auquel on apprend tout sur les personnages. Quelques candidats ont même évoqué à tort la présence de Marguerite Duras : soit en tant que narratrice, soit en tant que double de Tatiana Karl. Ainsi « *dans les questions posées sur les gestes et intentions des personnages (l.26.27), c'est Marguerite Duras qui vient interférer entre les protagonistes, créant ainsi un jeu de double énonciation. »*

C. Une scène de bal réinventée

Marguerite Duras renouvelle ici la scène de bal en dérégulant les attendus traditionnels de celle-ci : la scène ne débute pas avec le démarrage de la musique mais au contraire avec l'arrêt de celle-ci, nous sommes dans un bal sans danse. La piste ne se remplit pas mais au contraire se vide. Les fiancés n'y confortent pas leur passion mais au contraire vont y danser ensemble pour la dernière fois. Le portrait de la femme séductrice est lui aussi très singulier : « elle portait ces inconvenients [« charpente un peu dure »] comme les emblèmes... », avec « une grâce abandonnée, ployante, d'oiseau mort », de sorte que le narrateur s'interroge : « était-elle belle ? ». Parallèlement, les regards ne se rencontrent pas, ils restent unilatéraux, ils ne réunissent pas.

Ce dérèglement est porté à son paroxysme avec l'attitude de Lol dont la réaction à la perte de son fiancé Michael Richardson est une fascination extraordinaire, une sidération, un véritable ravissement à l'opposé de la rancœur, de la colère ou de la jalousie.

D. Une scène théâtrale, cinématographique

Cette scène est un huis-clos qui se déroule autour d'une piste de danse, l'espace est vide, théâtralisé ; cette impression est renforcée par la présence simultanée d'un personnage central et de personnages spectateurs.

La piste devient pour quelques instants la scène d'un théâtre sur laquelle Anne-Marie Stretter se révèle spectaculairement aux yeux des autres invités qu'elle subjuge : « Lol, frappée d'immobilité, avait regardé s'avancer, comme lui, cette grâce abandonnée... »

Même s'il n'était pas question de réaliser l'ensemble du commentaire à partir de cet unique point d'entrée, ce qui aurait abouti à une vision trop limitée des enjeux du texte, des candidats ont formulé sur ce point des remarques intéressantes, évoquant « *une théâtralisation de la piste qui permet de focaliser la description sur « la femme la plus âgée »* » ou repérant une « *théâtralisation de la scène avec un espace scénique* ».

D'autres candidats ont fait valoir avec justesse qu'il s'agissait « *d'une scène cinématographique* », s'appuyant notamment sur l'étirement du temps et la suspension de l'action laissant place à une longue partie descriptive et interrogative qui se referme à l'avant-dernière ligne pour laisser danser une dernière fois Lol avec Mickael Richardson. Quelques candidats ont mentionné avec à propos les liens qui unissaient Marguerite Duras au cinéma.

Effectivement cinématographique, de nombreux candidats ont évoqué « *la circularité de la scène* », « *la boucle* » que forme l'extrait qui commence par l'arrêt de la musique et de la danse et qui s'achève par la reprise de celles-ci pour la dernière danse entre les fiancés qui ne le seront plus très longtemps. Ainsi des copies relèvent-elles l'idée que « *la scène commence par une fin, non achevée et comme suspendue et que la fin de l'extrait est le début d'une autre histoire* », « *en effet, l'extrait débute avec la fin d'une danse et se termine par le début d'une autre, la boucle est bouclée* ».

D'autres bonnes copies ont perçu le travail effectué sur le temps par l'auteure, notamment son ralentissement, (« *le corps du texte met en avant des déplacements lents [...] soit une idée de lenteur, de nonchalance, parfois d'arrêt, presque de mort avec le champ lexical de l'immobilité* ») en faisant le lien avec l'écriture, en relevant la longueur des phrases et la ponctuation comme signes distinctifs de lenteur de la scène, presque un « non-acte » permettant de suspendre le temps, pendant que sont décrits les personnages.

Cette perception d'un temps qui s'étire, d'un temps long a été très souvent et à juste titre mentionnée.

Dans ce ralenti, les jeux de regards remplacent les mouvements et les actions. Ceux-ci s'effacent tandis que les regards prennent une importance majeure ; ce sont eux qui nouent les séductions et les fascinations : observer, voir, être vu, deviennent les enjeux de la scène ;

Ce jeu des regards croisés a souvent été bien perçu et a fait l'objet dans les meilleures copies d'un traitement approfondi. Il a parfois été très bien analysé, un candidat pertinent énonçant par exemple que « *tout passe par le regard, tout se joue au travers des pupilles qui constatent, qui guettent, qui observent. Voir ou être vu dessine la dynamique de la scène.* »

Un autre indique avec une certaine justesse que « *la force généralisée du regard, permanent, [qui] constitue l'essentiel de l'action dans la scène [...] les rares mouvements des personnages contribuent en effet ici à renforcer un regard.* »

On retrouve aussi dans certaines copies l'idée intéressante que le jeu des regards représente tout ce qui n'est pas dit, ce qui explique que les dialogues sont absents de la scène. Ainsi, on peut lire dans une copie que « *les répétitions de « voir » et « regardait » mettent en évidence la quasi-absence de parole entre les personnages.* »

Le thème du regard est également souligné par l'analyse des temps dans la même copie : « *Si mobilité et immobilité participent de l'action du regard, la temporalité, l'alternance de l'imparfait et du passé simple mettent en scène l'insistance du regard et du changement observé* » ; « *par un réseau de visions opérées par tous les personnages, l'auteur nous fait assister ici, mais sans jamais parler d'amour, à un coup de foudre vécu par un personnage [...] qui semble contenir en son sein le ravissement et la tragédie* ».

Le relevé du champ lexical du regard est présent dans presque toutes les copies mais seule une partie d'entre elles en donne une interprétation qui fait sens, l'autre se contentant d'un relevé sans explication qui n'apporte aucun éclairage sur sa signification, oubliant que le commentaire composé est l'exercice qui s'appuie sur les éléments formels pour faire émerger le sens qu'ils concourent à construire.

E. Vers la tragédie

La musique et la danse qui s'arrêtent, le silence qui les remplace, la femme fatale qui surgit, la séduction qui s'épanouit, les regards qui se croisent et convergent, l'espace clos qui enferme les destinées donnent à cette scène un caractère tragique, plus rien ne peut sauver l'amour entre Michael Richardson et Lol : le changement est irrémédiable, ils danseront ensemble pour la dernière fois.

Un candidat remarque sur ce point avec justesse qu'Anne-Marie Stretter « *apparaît presque comme une allégorie du destin, inévitable, et contre laquelle on ne peut lutter, la séparation étant obligatoire et cela crée un effet tragique.* »

F. La contextualisation et la surcontextualisation

L'extrait laissait peu de prise à une contextualisation historique ou « historicisante », par exemple toute évocation de la déportation ou de la guerre d'Indochine manquait ici totalement de pertinence et de rapport avec le texte. En revanche, la particularité

de l'écriture du texte, appuyée sur des éléments tangibles de celui-ci, permettait une contextualisation en rapport avec l'histoire littéraire par un rapprochement avec le Nouveau roman, à travers sa remise en question de la notion de personnage, son rejet de la notion d'intrigue et son rejet de l'omniscience notamment. Certains candidats à la culture littéraire solide ont d'ailleurs fait référence à « l'Ère du soupçon », le recueil d'essais de Nathalie Sarraute paru en 1956 qui remettait en cause les formes traditionnelles du roman.

L'introduction d'une bonne copie commence ainsi : « *Si le roman est l'autre de tous les genres, le Nouveau Roman démultiplie ses nuances. Le courant littéraire, notamment théorisé dans L'Ère du soupçon de Nathalie Sarraute, mêle les genres, les registres, et s'amuse à perturber l'horizon d'attente du lecteur. Il déstructure les personnages et joue avec les temporalités[.] Marguerite Duras est très difficilement classable dans un courant. Si l'auteure d'Hiroshima mon amour s'inscrit, par certains points, dans l'esthétique du Nouveau Roman, elle s'en éloigne par d'autres...* » Une autre : « *Dans la seconde moitié du XXe siècle, le Nouveau Roman remet en cause le statut de l'auteur, du narrateur, des personnages et tend à s'affranchir de toute codification. L'irrégularité, la déconstruction, la discontinuité, sont autant de substantifs qui peuvent qualifier cette nouvelle forme d'écriture. A ce titre, Marguerite Duras...* »

Cette copie illustre la dérive « historicisante » : « *Nous pouvons supposer que, compte tenu de la date de publication (1964) de l'œuvre, ces personnages ont été victimes des atrocités de la Seconde guerre mondiale et l'expression « les emblèmes d'une obscure négation de la nature » serait une allusion à l'étoile jaune portée par les juifs durant ce conflit.* »

L'extrait proposé ne se prêtait pas non plus à un éclairage contextuel en rapport avec la biographie de Marguerite Duras à l'inverse d'autres œuvres de l'auteure (*L'Amant*, *Un Barrage contre le Pacifique*) qui auraient appelé cet éclairage et celui de l'Histoire.

La contextualisation d'une œuvre s'appuie donc sur des connaissances littéraires certaines ainsi que sur la capacité du lecteur à repérer dans la lecture du texte ce qui a pu entourer, donner sa forme ou générer cette création.

Des candidats voulant absolument inscrire le texte dans un contexte particulier ont proposé d'étonnantes corrélations entre l'extrait et la « *libération sexuelle au XXème siècle* », « *les grands aménagements des littoraux languedociens et atlantiques* » tandis qu'un autre établissait un lien hasardeux entre la « *Vème République et le Nouveau Roman* ».

On regrette également que quelques candidats aient utilisé l'extrait pour y trouver à tout prix l'illustration de quelques-uns des principes du Nouveau roman. Ce renversement qui transforme le texte en prétexte plutôt qu'en source de réflexion et

de sensibilité est une dérive qu'il faut éviter, le texte n'étant pas là pour servir à valider un courant artistique ou un genre littéraire. L'exemple à ne pas suivre est celui de cette copie qui avait pour projet de déterminer le genre de l'extrait : « *nous allons nous demander si ce passage étudié peut se classer dans le genre roman ou bien dans un autre* », s'inscrivant dans un projet formel incompatible avec un projet de lecteur sensible.

G. L'intertextualité

Avec justesse et à propos, des candidats ont rapproché l'extrait d'autres œuvres littéraires lors de leur introduction ou dans le déroulement du commentaire ; ainsi les références faites à *La Princesse de Clèves* de Madame de la Fayette ou à la nouvelle de Maupassant, *La Parure*, dans lesquelles les scènes de bal jouent un rôle majeur étaient-elles judicieuses, car non seulement elles révèlent une culture littéraire bienvenue mais elles inscrivent le roman de Marguerite Duras dans l'histoire littéraire par ses résonances thématiques, et surtout, pour les meilleurs candidats, elles mettent en évidence l'appropriation originale de cette scène par l'auteure. Ceci a été le cas dans cette copie : « *le thème du bal et l'apparition d'une femme sont des lieux communs, ils peuvent être pris comme référence directe à la Princesse de Clèves de Madame de Lafayette où « il parut alors une beauté à la cour »* ».

Cette intertextualité, pertinente et justifiée - des copies ont évoqué le théâtre de l'absurde, Beckett et Ionesco en totale inadéquation avec les enjeux de l'extrait - est appréciée car les connaissances littéraires qui la sous-tendent sont nécessaires à qui se destine à devenir professeur de français. Il ne s'agit cependant pas d'invoquer des œuvres dans le seul but de montrer qu'on les connaît, mais bel et bien d'évoquer en quoi elles font écho, avec leurs ressemblances et leurs différences, à l'extrait proposé.

III. Proposition de corrigé du commentaire composé

Dès son titre, *Le Ravissement de Lol V. Stein* fait jouer l'une contre l'autre deux séries de connotations et d'ambiguïtés susceptibles, dans leur rencontre et même faudrait-il dire leur choc, de séduire autant que d'inquiéter le lecteur. Le nom propre, qui tient une place considérable dans le titre, paraît en effet inscrire une visée fortement réaliste, puisqu'il décline la totalité des désignations de celle que l'on peut imaginer un personnage central du récit, alors qu'il faut attendre de rentrer assez avant dans le roman pour découvrir par exemple que *Mme Bovary* s'appelle « Emma ». Mais pareille démonstration de précision référentielle sert aussi – et peut-être surtout – à brouiller les pistes : « Lol » semble un diminutif (qui offre aussi l'étrangeté d'un palindrome, et donc d'une réversibilité), V. une initiale, ce qui inscrit d'emblée la mutilation au cœur même de l'identité. Le nom de famille se charge

d'une sonorité germanique (en allemand, *Stein* signifie « pierre »), ouvrant la voie à toute une diversité de connotations qui ne sont pas nécessairement compatibles. Enfin, le mot « ravissement » interroge par sa polysémie, puisqu'il peut désigner aussi bien l'euphorie d'un emportement heureux, que, dans une acception étymologique, la violence d'un rapt. Pareille tension est encore redoublée par la complexité propre au tour génitif, puisque la construction avec « de » peut poser soit l'objet, soit le sujet d'une action.

Après la variété des pistes interprétatives offertes par le titre, une tension entre des éléments souvent arpentés par la littérature tels que la scène de bal romanesque, la rencontre amoureuse, et même le motif du « coup de foudre », et d'un autre côté une incertitude généralisée, contaminant l'ensemble de la représentation et de l'écriture, apparaît ainsi dès la première lecture de l'extrait. C'est pour rendre compte de ce trouble et de ses effets que notre commentaire étudiera successivement le motif de la scène de rencontre et son traitement spécifique, puis les flottements référentiels et les enchevêtrements énonciatifs qui produisent une crise du sens. Ces perspectives d'analyse nous conduiront, dans une dernière partie, à envisager la dimension tragique d'un texte dont l'écriture, vacillant au bord de l'inconscient, parvient à renvoyer le lecteur à ses propres affects.

**

*

« L'orchestre cessa de jouer » : dès les premiers mots, le texte s'inscrit dans une scène romanesque canonique, celle qui permet au récit de réunir une galerie de personnages, et de faire jouer l'opposition entre les convenances sociales qui régulent nécessairement une assemblée et les possibles communications particulières, quelquefois secrètes, qui circulent entre les protagonistes, par des paroles chuchotées ou des jeux de regards. De fait, c'est devant une « assistance » que deux personnages féminins font une entrée, non dénuée de théâtralité quand « la femme la plus âgée s'était attardée un instant à regarder l'assistance puis elle s'était retournée en souriant » (lignes 3 et 4). L'ensemble des faits et gestes de l'épisode est ainsi public (« elles avaient traversé la piste », ligne 12), et l'effet produit par l'apparition est finalement perçu par tous (« Tout le monde pouvait le voir », ligne 41). C'est sous un jeu de regards que s'élancent les protagonistes, pour attirer l'attention, la retenir, ou pour provoquer, plus ou moins consciemment, une fascination qui sera l'objet même du récit.

Le passage d'une danse à l'autre entre lesquelles se déroule un passage largement descriptif et interrogatif reprend ainsi la dramaturgie spécifique à ces divertissements : « la piste s'était vidée », offrant ainsi tout l'espace à la théâtralité d'une « entrée » solennelle (« elles avaient traversé la piste »), susceptible d'attirer l'attention de l'assistance. Se montrer, se faire voir font pleinement partie du jeu social, que la littérature représente et étudie depuis si longtemps qu'il est permis de penser aux sources intertextuelles mobilisées par notre extrait. Plus que les grandes constructions du roman réaliste, la concentration de l'attention sur quelques faits et gestes, l'attention accordée à l'intériorité complexe des protagonistes rappellent l'économie référentielle du récit d'analyse. On songe ainsi, presque irrémédiablement dans ce cas, à l'entrée fameuse de Nemours au bal du Louvre de *La princesse de Clèves* – d'autant que la rencontre qui s'ensuit donnera lieu chez Madame de La Fayette comme chez Marguerite Duras à un éblouissement amoureux.

Mais un tel rapprochement permet aussi de mettre en relief ce qui sépare les deux séquences : à l'intrusion d'un homme dans le récit du XVIIIème siècle s'oppose ici l'entrée de deux femmes ; à la turbulence de celui qui franchit des sièges pour rejoindre la piste répond chez Marguerite Duras la majesté silencieuse d'une « audace pénétrée d'elle-même » (ligne 22) d'une des deux femmes pleinement maîtresse de son apparence et de l'effet qu'elle produit (« Elle se voulait ainsi faite et vêtue, et elle l'était à son souhait », lignes 16-17). Enfin, alors que l'entrée tonitruante de Nemours donne aussitôt lieu à une danse commune des amants, que l'on jette ainsi dans les bras l'un de l'autre, dans *Le Ravisement de Lol V. Stein*, outre qu'aucun protagoniste ne s'interpose pour favoriser une relation, dans notre extrait les personnages qui se rencontrent amoureusement, Anne-Marie Stretter et Michael Richardson, ne font pas d'une danse l'occasion d'un premier rapprochement. Fidèle au titre du roman, notre passage s'intéresse à une déliaison, à un rapt, plus qu'à la progression d'une rencontre amoureuse : à la fin du texte, c'est avec Lol V. Stein que danse encore Michael Richardson – mais « Ce fut la dernière fois ».

Grâce à l'attention envers les détails qu'autorise la représentation littéraire par la richesse de ses plans, sa rapidité pour passer d'un personnage à l'autre, par sa capacité à étirer le temps, l'apparition de la femme est particulièrement mise en valeur. Dominant toute la première et plus longue partie du passage, puisqu'elle concentre 31 lignes sur les 53 de notre extrait, Anne-Marie Stretter est dépeinte avec la puissance d'une « apparition ». Ainsi est-elle, symboliquement, première à apparaître dans le texte, dès la ligne 3, à travers une désignation (« La femme la plus âgée ») qui ne laissait pas forcément attendre la puissance d'attraction que ne cessera de mentionner la suite du texte. Au fil de sa progression, l'extrait évince en effet celle à laquelle une narration ordinaire aurait donné la priorité, à savoir « la jeune fille qui l'accompagnait », « sans aucun doute possible [...] sa fille », dont le lecteur aurait volontiers pu faire l'héroïne d'un premier bal. Mais l'analogie entre les deux femmes ne joue pas cette fois en faveur de la plus jeune, puisqu'elle assume « gauchement » les traits physiques qu'elle partage avec « sa mère », qui, elle, porte avec « élégance » la « maigreur », la « charpente un peu dure », « cette taille haute » qui les rendent semblables. Ce que concentre d'élégance légère l'expression « marche de prairie » (ligne 24) – formule qui fait aussi aller les deux femmes de pair – ne se réalise cependant pas avec une même majesté chez l'une que chez l'autre. Alors qu'Anne-Marie Stretter sera nommée, et deviendra le centre de la scène jusqu'à son apothéose sous la désignation mythique finale d'« Eve marine » (ligne 31), l'autre ne sera jamais que « sa fille », dans un récit qui ne la mobilise qu'à la façon d'un faire-valoir.

Le corps célébré a alors de quoi surprendre : il se refuse à la plénitude et à l'incarnation, pour proposer une beauté sèche dont la dimension tragique affleure en bien des endroits. Plus que le derme, c'est l'ossature en effet qui domine dans la description d'une « charpente un peu dure », pour lequel le texte ose même le terme, d'autant plus fort qu'inattendu, d'« inconvéniens » (ligne 7) – quand on attendrait sans doute un plus banal « défauts ». Seule la mention d'une robe noire « très décolletée » (ligne 16) répond à la situation festive. Tous les autres traits descriptifs insistent sur des éléments que l'imaginaire associe à la mort : non seulement « elle était maigre », mais « elle avait vêtu cette maigreur », comme le dit une expression

singulière, qui fait du corps d'Anne-Marie Stretter une décision, dont le caractère implacable et puissamment volontaire constitue la principale séduction. C'est par cette correspondance pleine et entière entre la personnalité et l'apparence que finit par se justifier un tour aussi apparemment étrange que celui « d'ossature admirable » (ligne 17), qui vaut aussi bien pour le « corps » que pour le « visage ». Associée essentiellement au squelette, doublement vêtue de noir, comme y insiste une formulation délibérément redondante (« une robe noire à double fourreau de tulle également noir », lignes 15-16), Anne-Marie Stretter est peu à peu construite comme un mythe, le lecteur pouvant partager la fascination des protagonistes par le biais d'abondantes interrogatives (« Qui était-elle ? » ; « Quel était son âge ? » ; « qu'avait-elle connu ? »). Ces questions répétitives installent la femme au-delà de la beauté, comme le prouve clairement l'interrogation « Etait-elle belle ? », à la ligne 19, qui n'attend pas vraiment une réponse négative, mais insiste sur une dimension esthétique qui joue par-delà d'ordinaires critères de beauté. L'idéal ici proposé, d'une minceur qui tend vers la maigreur, n'est d'ailleurs pas sans parenté avec celui qui régit l'écriture : une minceur, une énigme, c'est ce à quoi tend aussi la prose de Marguerite Duras, dans une complète cohérence alors des moyens et des fins.

Porteuse d'un passé énigmatique qui la renforce sans l'alourdir, royale en ce qu'elle est imaginée par les autres comme entièrement maîtresse d'elle-même, Anne-Marie Stretter est enfin et surtout mythifiée par de rares et d'autant plus frappants traits de préciosité dans l'écriture généralement économe de l'extrait. Il en va ainsi de la « grâce abandonnée, ployante, d'oiseau mort » (ligne 14) ou de la souriante indolence « de la légèreté d'une nuance, d'une cendre » (ligne 22). Dans de tels énoncés, l'écriture prend le temps de cadencer le propos, pour qualifier à trois reprises la « grâce », ou donner à l'imaginaire une perception progressive de la « légèreté », vue d'abord dans ses effets (« d'une nuance »), puis dans sa couleur et sa fragilité (« d'une cendre »). Ces caractérisations délicates obéissent toutes deux à une évolution semblable, qui tend vers la profondeur mélancolique, puisque le lecteur est conduit, d'analogies en analogies, depuis les mots « grâce » et « légèreté » vers l'image brutalement surprenante de « l'oiseau mort » ou vers les échos funèbres de la « cendre ». L'intensité du parcours imaginaire, accompli en quelques mots, donne plus qu'ailleurs à voir, et à ressentir : de telles trouvailles verbales forment, dans la prose constative du reste du récit, de véritables trouées de poésie.

Encadré par la plage dont elle provient (« Elles étaient ce matin à la plage », ligne 9) et l'expression finale qui la couronne en Vénus – puisque le nom de la déesse née des flots est sans doute la meilleure traduction de l'expression « Eve marine » – le portrait d'Anne-Marie Stretter rend donc compte d'une fascination, que le lecteur peut partager, plus qu'il n'installe une connaissance d'un personnage qui demeure essentiellement mystérieux. Le dernier trait est de ce point de vue emblématique : quand tous les regards convergent vers elle, et qu'elle retient l'attention, son propre regard est inaccessible, « difficile à capter » (ligne 30).

Le texte prend d'ailleurs soin de fournir une explication physiologique à ce phénomène. Mais la parenthèse, loin de résoudre scientifiquement l'énigme, la redouble au contraire, et paraît plutôt révéler un nœud de l'imaginaire, par le fait même que l'étrangeté presque fantastique du phénomène tente de se justifier : « de près on comprenait que ce défaut venait d'une décoloration presque pénible de la

pupille » (lignes 28-29). Loin de tout réalisme, la notation confirme le fantasme auctorial, par le soin même pris à l'asseoir : Anne-Marie Stretter a le regard vide et fascinant des statues, qui « log[e] dans toute la surface des yeux » (ligne 30). Aussi fut-elle déjà dans le texte associée à « une obscure négation de la nature » (lignes 7-8), avec une insistance sur la négativité que l'on retrouve à la fin de sa description dans la mention d'un « non-regard ». La mort plane donc autour d'elle (« Telle elle apparaissait, telle, désormais, elle mourrait, avec son corps désiré » ; « Rien ne pouvait plus arriver à cette femme [...], plus rien, rien. Que sa fin »). Si sa propre « fin » est mentionnée, elle évoque aussi à chacun l'idée de fin par la perfection de son état, par la solidité et l'apparente permanence de ce qu'elle a voulu être. Anne-Marie Stretter ne saurait être assimilée à la mort, mais elle porte avec elle la perfection et l'achèvement, et se trouve ainsi comme enveloppée d'une brume funèbre, qui renvoie chacun à son propre rapport à la mort. Associée à l'eau par son épithète homérique, mais dans la même phrase aussi à la flamme puisque « teinte en roux » et même plus explicitement « brûlée de rousseur » (lignes 30-31), Anne-Marie Stretter conjugue aussi les deux éléments incompatibles, en ce que porteuse d'un feu qui peut aussi l'avoir rongée (d'où l'association imaginaire à la « cendre » ci-dessus commentée). « Marine » mais enflammée, elle bénéficie de la tension propre aux images oxymoriques. Le lexique de la passion amoureuse est alors clairement mobilisé, mais il se trouve redéployé dans des expressions originales qui le réveillent de son caractère attendu, de son sommeil rhétorique, comme le montre l'expression « brûlée de rousseur ».

Ainsi la figure ordinaire de la « femme fatale » se trouve-t-elle renouvelée par l'écriture de Marguerite Duras, pour renouer ici avec les *charmes*, au sens le plus fort du terme, des passantes baudelairiennes, ou des grandes créatures mélancoliques de Tchekhov, auxquelles encore une fois la « grâce ployante d'oiseau mort » ou les teintes cendrées font songer. Insaisissable comme l'Albertine de Proust, Anne-Marie Stretter est comme elle associée à la place où elle fut aperçue pour la première fois. Mais encore plus profonde et énigmatique (« son élégance [...] inquiétait », ligne 8) que l'être de fuite proustien, elle n'introduit pas seulement dans le bal la tentation d'une séductrice, mais aussi et surtout un parfum de tragédie, qu'elle porte en elle, mais aussi qu'elle apporte avec elle, et qu'emblématise, mis en relief par la ponctuation, à la fin de la phrase l'adverbe qui la définit : « irrévocablement » (ligne 17).

**

Comme Lol V. Stein, la figure féminine dominante de l'extrait combine un prénom français et un nom de famille à consonance étrangère, lui aussi vaguement germanique, ou anglo-saxon. Mais à la différence de celle du personnage éponyme, cette identité n'est pas d'emblée posée : elle est d'abord l'une des deux femmes qui « étaient ce matin à la plage », puis « les nouvelles venues », enfin « Anne-Marie Stretter », mais on ne le sut que « plus tard » (ligne 19). C'est que la puissance de fascination qu'exerce le texte est aussi liée aux jeux de la focalisation et de l'énonciation, qui interdisent tout surplomb ou tout regard omniscient, et font donc partager au lecteur le trouble des protagonistes. L'incertitude conjugue alors deux dimensions : en nimbant de mystère la figure d'Anne-Marie Stretter, les nombreuses interrogatives participent de la construction d'un « charme », puisque le « je ne sais quoi » de l'attrait repose sur le caractère peu localisable et décidable de ce qui le

produit. Mais les troubles causés par le texte naissent aussi du fait qu'il ne prétend pas nous faire assister, dans l'illusion romanesque, à une scène de bal, qu'il ne se révèle comme la difficile reconstitution d'un événement passé, à travers des indices lacunaires et des témoignages multiples.

Aussi bien la modernité de la scène tient-elle au fait que la reprise de motifs imaginaires est travaillée dans un récit qui ne cesse d'interroger ses capacités de représentation. C'est ce double mouvement, de grande précision quelquefois du trait phrastique, mais d'incertitude documentaire, qui donne à l'ensemble de la scène son intensité. D'ordinaire, la « scène » romanesque, sous-tendue par un narrateur exerçant pleinement sa fonction de régie, organise les ensembles, tantôt pour produire une illusion référentielle forte, qui nous plonge dans le monde représenté, tantôt pour nous en donner aussi les clés. Or le texte propose la vision du monde qui est celle d'un narrateur, anonyme dans l'extrait : « c'est impossible de savoir quand commence mon histoire de Lol V. Stein », déclare-t-il aux lignes 27-28. L'emploi de la première personne renvoie à un protagoniste qu'on serait tenté d'associer avec l'un des personnages qui a assumé déjà dans le passage le rôle de narrateur : mais si Tatiana « raconte » à la ligne 8, la mention du prénom et de la troisième personne interdit justement un tel rapprochement.

Est-ce alors une intrusion auctoriale, qui se jouerait dans la première personne, « mon » histoire ? Mais elle serait d'autant plus surprenante qu'elle s'effectuerait non pour éclairer le texte ou en révéler la trame, mais au contraire pour en avouer les manques, puisque l'histoire racontée semble n'être que le prologue d'une autre histoire, dont on ne sait quand elle commencerait¹. L'interrogation du récit sur lui-même se retrouve à la fin du texte par le retour de l'expression (« elle commençait déjà, la nouvelle histoire de Richardson, à se faire »). Le mot « histoire », répété, semble ainsi désigner la destinée sentimentale des personnages, plus que le récit qui tente d'en rendre compte ; mais la confusion est permise, sans doute délibérée, et introduit davantage de trouble dans la constitution d'un récit qui déclare ne pas connaître ses propres bornes, ses débuts et ses fins.

Dans les limites de l'extrait, nulle réponse ne permet d'établir avec certitude l'identité de ce narrateur intrusif et incertain. Mais le travail de reconstruction qu'il effectue, et qui ajoute son coefficient d'incertitude à une scène qui est moins vécue directement que soumise à une élaboration ultérieure, est clairement perceptible dans le jeu des temps. Ouvert par les temps verbaux traditionnels du récit, avec une distinction grammaticale habituelle entre les valeurs du passé simple et de l'imparfait (« L'orchestre *cessa* de jouer. Une danse se *terminait* »), le passage fait un bond temporel par l'utilisation d'un plus-que-parfait qui décale temporellement la scène : « la piste s'était vidée lentement ». L'imparfait, dans sa valeur non bornée, permet d'accompagner dans le passé la scène dans son déroulement ; le plus-que-parfait pour sa part refoule dans un temps plus ancien une action que le lecteur pouvait suivre comme si elle était en train de se réaliser : entre les temps verbaux, la gradation ordinaire tangue, et crée un décalage référentiel que doublent les usages

¹ La lecture de l'œuvre permet d'identifier plus loin le narrateur : il s'agit de Jacques Hold, qui se déclare « l'amant de Tatiana Karl », et qui ne faisait pas alors partie de l'entourage des protagonistes lors du bal, où il n'était donc pas. Mais le commentaire ne demandant évidemment aucune connaissance particulière du livre, pour travailler avec les informations données par le seul extrait, le corrigé prend soin de maintenir les hypothèses recevables dans le passage quant au statut du narrateur, qui, elles, peuvent être exigées.

des temps du discours : « son élégance, raconte Tatiana, inquiétait ». Le texte est donc bien la reconstruction, au présent d'énonciation, d'une scène lointaine, par certains de ses protagonistes, dont il n'est pas sûr que le narrateur fût l'un d'entre eux. Qui plus est, certains témoignages renvoient non pas à cette époque de reconstruction, mais cette fois à des pensées venues au moment de la scène, comme le montre l'opposition entre « raconte Tatiana » (dans le temps de la reconstruction du récit) à la ligne 8 et « pensa Tatiana » à la ligne 25, temps verbal qui renvoie cette fois aux pensées venues durant l'épisode du bal. Si la cohérence de l'ensemble est incontestablement maintenue, le texte travaille à désarticuler les temporalités, pour construire une scène qui se déploie devant nous, avec certains traits descriptifs d'autant plus intenses que traversant, comme d'un trait de foudre, le flou nébuleux du reste, mais qu'elle est aussi reculée dans le temps, ainsi que plongée dans les incertitudes de regards croisés et suspendus.

A la complexité de l'énonciation s'ajoute en effet le flottement de la focalisation. Le glissement, au fil du texte, d'une narration à l'intrusion des paroles du narrateur, puis au recours au pronom indéfini (« on le revoyait », « on comprenait », ligne 45) a de ce point de vue valeur emblématique : tout en généralisant le constat d'un changement, lisible par tous, sur le visage et dans le destin de Michael Richardson, le « on » propose aussi une dilution d'une focalisation comme restituée à son anonymat fondamental. Quelque chose se produit, ou s'est produit, avec force, mais nul n'en a la clé, ni la vision complète que le récit recoud avec la puissance et l'extériorité d'une caméra plongeant dans des vues d'ensemble (tel le splendide « Elle fut vide » des premières lignes dont la brièveté restitue l'espace d'une piste de danse privée momentanément de ses danseurs) ou des gros plans (« de près on comprenait que ce défaut, ligne 29), mais sans accéder aux pensées des personnages principaux. Seule Tatiana « raconte », « pensa » et même « sut », disposant ainsi de quelques fragments de certitude ; mais les deux femmes, Anne-Marie Stretter et sa fille, comme Lol V. Stein ou Michael Richardson, ne sont présentés et interprétés qu'au travers des signes qu'ils émettent, des postures, des crispations de leurs visages, dans une extériorité qui approfondit leur mystère. Aucun recours au discours indirect (aucune prise sur leurs pensées ou plongées dans leurs sentiments) ne vient non plus asseoir une connaissance : on assiste, sans pouvoir l'interpréter, ni toujours en garantir la véracité, à une scène ralentie, fragmentée et énigmatique. Réduit à décrire puis à interpréter des attitudes, à travailler à partir d'inférences et d'hypothèses, le récit interdit toute saisie d'un univers, alors restitué dans la pleine complexité de la vie.

Ces dérèglements contribuent à ce que le lecteur soit, comme les personnages, en position de spectateur et d'herméneute d'une situation apparemment banale (une séduction dont seule la dimension irrépressible peut étonner au regard de la vie quotidienne) mais mystérieuse par ses effets de profondeur. La question du regard sature en effet le texte, où l'on ne compte pas moins de 19 termes directement associés à la vision, avec 7 occurrences du verbe « regarder », une de « regard » et de « non-regard », deux de « voir », une de « revoir », deux des « yeux », une de « pupilles », mais aussi des verbes de perception comme « s'aperçut », « apparaissait », « reconnus », « paraissait », « trouver » ... A la quantité s'ajoute la distribution, qui contribue grandement aux effets d'insistance. Or les personnages ne font rien d'autre que de « regarder », et

l'économie du texte y insiste, par l'ouverture symétrique des paragraphes par un même tour : Anne-Marie Stretter est occupée d'emblée à « regarder l'assistance » au début du paragraphe 3, puis Michael Richardson « s'était arrêté » et « avait regardé » à l'entrée du paragraphe 5 ; c'est ensuite à Lol, « frappée d'immobilité », de « regarder » dans la première phrase du paragraphe 7 ; « Avait-elle regardé [...] ? » se demande-t-on au sujet d'Anne-Marie Stretter à l'orée du paragraphe 8. Dans toute la première partie du texte, jusqu'aux lignes 31-32 qui constituent indéniablement une rupture dans la composition, le texte avance de personnages en personnages, pour s'intéresser à ce qu'ils voient ou ont vu. A partir de la ligne suivante, le deuxième mouvement n'est plus centré sur Anne-Marie Stretter, mais sur l'effet qu'elle produit en Michael Richardson. Dès lors, ce n'est plus la progression, mais la répétition qui fait l'insistance, devenue obsessionnelle, comme le montrent les deux redoublements successifs : « Tout le monde pouvait le voir. Voir qu'il n'était plus [...] » (ligne 41) ; « Lol le regardait, le regardait changer » (ligne 42).

Un foyer de regards brûlants, tel est donc le résultat de la concentration théâtrale et de l'économie de l'écriture ; tel est le « ravissement » de Lol V. Stein. Mais ce que montre surtout la construction des paragraphes, c'est la solitude de chacun des contemplateurs, et en cela l'autre dérèglement essentiel du texte durassien par rapport à la scène romanesque traditionnellement identifiée comme « scène de rencontre ». Comme l'a bien vu Jean Rousset, c'est en effet quand *Leurs yeux se rencontrèrent* que débutent les romances, et se tissent les romans. Mais dans le bal du *Ravissement de Lol V. Stein*, chacun est plongé dans l'isolement de ce qu'il voit, sans même que le coup de foudre produit par Anne-Marie Stretter sur Michael Richardson soit forcément fondé sur la réciprocité : « Avait-elle regardé Michael Richardson en passant ? » ; « S'étaient-ils reconnus lorsqu'elle était passée près de lui ? » (lignes 26 et 32). Les deux interrogations sont laissées sans réponses. Le lecteur est tenté d'imaginer que l'arrachement de Michael Richardson à Lol V. Stein suppose que cette scène fondatrice d'une histoire ait connu quelque réciprocité ; mais dans le texte, du moins, rien ici ne la garantit tout à fait. Il n'est pas non plus question d'un échange de regards entre Lol V. Stein et son fiancé, qu'elle voit changer devant elle, mais duquel, déjà ailleurs, aucune communication ne revient vers elle.

La gradation de ces regards orphelins, mais happés chacun par ce qu'ils voient ou ont vu, culmine en fin de texte avec l'emploi du terme qui renvoie, à l'avant-dernière ligne, au titre même du récit : « Lol n'aurait pas été plus *fascinée* ». Tout le texte trame un jeu de regards dont l'intensité immobilise un instant les protagonistes, mais qui paraît happer, avaler le personnage de Lol V. Stein, aussi inaccessible qu'Anne-Marie Stretter pour le lecteur, mais reléguée et sans visage, réduite essentiellement à son engloutissement dans un spectacle qui devrait lui être insupportable, mais qu'elle ne cesse, comme le montrent les répétitions déjà mentionnées, de contempler. *Le Ravissement de Lol V. Stein*, c'est son rapt, son engloutissement dans la vision médusante du visage aimé qui lui échappe, alors même que « Cette vision et cette certitude ne parurent pas s'accompagner chez Lol de souffrance » (ligne 49). C'est ce paradoxe qui constitue sans doute la clé du récit, et qui exhausse le texte bien au-dessus d'une histoire de rupture sentimentale, pour explorer des profondeurs subjectives et émotionnelles inédites.

**

La scène en effet construit une tragédie. Elle en a la sèche économie, sensible dès la réduction des décors : l'espace, vide comme les scènes théâtrales classiques, de la salle de bal ne dispose que de deux éléments faisant frontière, « le bar et les plantes vertes du fond » vers lesquels Michael Richardson « entraîne » Lol aux lignes 10 et 11, après l'apparition d'Anne-Marie Stretter. Par leur rareté, ces notations confèrent au texte narratif une dimension proprement dramaturgique, repérable notamment dans la disposition typographique, qui met en valeur d'abord, au début du passage, un cadre qui tient beaucoup plus de l'espace que du lieu. Par l'alinéa, les deux premiers paragraphes insistent en effet sur des éléments descriptifs, mais qui décrivent essentiellement l'absence : une piste qui « s'était vidée », et qui « fut vide ».

C'est aussi une temporalité que l'ouverture du texte donne à ressentir : temps étiré quand la succession des verbes (et le tour pronominal « se terminait ») font jouer une tension entre les valeurs des temps du passé : « La piste s'était vidée lentement. Elle fut vide » (ligne 2). Dans le dernier exemple, l'usage du passé simple et de sa valeur d'accompli là où l'on pouvait attendre un imparfait descriptif (« elle *était* vide ») participe aussi de l'étrangeté de l'énoncé, et de sa puissance d'évocation que renforce la brièveté de l'énoncé. Deux paragraphes, cernés d'un blanc typographique, consacrent ainsi quatre phrases brèves, comme autant d'arrêts sur image, à la fin d'une danse, au départ des corps, enfin et surtout à la nudité d'un lieu. Ce que décrit le texte, c'est un moment ralenti de désertion de la piste, suivi d'une image fixe (et cette capacité à donner à voir s'associe volontiers à l'œuvre cinématographique de Marguerite Duras) qui nous montre ici ce qui constitue peut-être le cœur de l'écriture : ce « vide » qui, intérieur ou extérieur, constitue un gouffre, dans lequel personnages et lecteur ne manquent pas de sombrer.

Symptomatiquement, cette même ouverture du texte ne pose, avant l'entrée de « la femme la plus âgée », aucun être humain en position de sujet : « l'orchestre », « une danse », « la piste » sont les seuls éléments agissants. Hors Anne-Marie Stretter et, dans une moindre mesure, Michael Richardson (qui « se tourn[e], et « invit[e] à danser » à la ligne 33), tous les autres sont réduits à la position passive de contemplation, ou au plus d'interprétation (Tatiana Karl). Une gradation s'opère ainsi, présentant les différents degrés de la sidération. La plus passive est Lol, « entraîné[e] » (ligne 10), « frappée d'immobilité » (ligne 13), puis « transportée » (ligne 37), comme autant d'étapes vers le mot final qui la résume : « fascinée » (ligne 37). Cette dépossession des sujets humains, qui frappe aussi Michael Richardson subissant un changement brutal (« ses yeux s'étaient éclaircis » ; « son visage s'était resserré » ...), accomplit la fatalité dont on a vu dans notre première partie qu'elle flottait, comme une sorte de parfum, autour de l'apparition d'Anne-Marie Stretter. Tout le lexique de l'irréversible apparut à partir de l'adverbe de la ligne 17 – « irrévocablement », que sa longueur comme sa position finale dans la phrase mettaient tout particulièrement en valeur – déferle alors en fin de passage : « rien, aucun mot, aucune violence au monde n'aurait eu raison » ; « il lui faudrait maintenant être vécu jusqu'au bout ». Une « voie mystérieuse » (ligne 20), semblable au « dieu caché » janséniste, arrache avec « douleur » (ligne 44) Michael Richardson à sa fiancée, dans un « événement » immense et silencieux

disposant précisément de l'implacable cruauté que l'on attribue à la tragédie lorsqu'il est fait mention, en fin d'extrait, de « sa précision d'horlogerie ».

Cependant, Lol V. Stein n'est ni Phèdre, ni Roxane, ni aucun des fauves blessés qui tentent (en vain) de s'opposer au destin des passions, en essayant de se battre contre les tempêtes du cœur : « Si elle avait été l'agent même non seulement de sa venue, mais de son succès, Lol n'aurait pas été plus fascinée » (lignes 51-52). Ce qui retient l'attention de Marguerite Duras, et confère à la scène son mystère dérangent, c'est bien l'absence de souffrance apparente. Le personnage donne même l'impression de collaborer avec la nouvelle situation sentimentale, comme si cette dernière accomplissait une vérité souterrainement connue, ainsi qu'y insiste l'expression des lignes 38-39 : « sans le craindre ni l'avoir jamais craint, sans surprise ». Lol se comporte comme si l'abandon qui la frappe réalisait une évidence, dont l'étrangeté « paraissait [...] familière ».

Lol assiste, sur le visage aimé, à l'emportement de la passion, mais la puissance implacable de cette métamorphose ne laisse pas même de place pour des réactions psychologiques attendues comme la jalousie, la tristesse ou la colère. Le sujet amoureux est biffé, et, loin de s'en plaindre et de pouvoir le faire, paraît plutôt renouer avec sa propre vérité, découvrir et accepter son propre anéantissement. Mais c'est peut-être déjà trop dire que de présenter un linéament d'explication psychique à ce cataclysme lent et silencieux que le texte présente (dans toutes les incertitudes, on l'a vu, d'une reconstitution qui nous laisse au bord des êtres, spectateurs à notre tour de comportements qu'on tente d'interpréter). L'apparente tétanie de Lol n'est jamais que ce qu'en voit Tatiana Karl, et ce qu'en restitue le narrateur à l'aide de ce témoignage : aucune interprétation ne vient ici compenser, dans son explicitation, la déraison de la scène, et c'est bien ce qui peut lui conférer son intensité. Le « ravissement » ne s'explique pas, lui qui conduit à collaborer avec la passion de l'autre, qui paraît presque la partager, comme si Lol accédait à la vérité de sa propre absence, à sa transformation entière en un regard qu'on dirait amoureux de ce qui la rejette, et qui la fige dans une vue dont elle ne peut ni ne veut plus jamais sortir. Dans le monde racinien de Marguerite Duras, le destin, c'est la fulgurance de ce qui nous est donné à voir, jusqu'à ce que (ou pour que ?) nous nous y perdions.

**

*

L'extrait qui nous a été proposé du *Ravissement de Lol V. Stein* répond ainsi à son titre, en éclairant en partie sa polysémie initiale : l'éventuel sens de délectation ou d'euphorie cède la place au rapt d'une femme « transportée » par le spectacle d'une énamoration implacable, douloureuse pour Michael Richardson, mais qui agit sur elle comme une révélation. Aucune comédie humaine (de jalousie, de guerre sentimentale) ne fait dès lors verser le récit hors de la tragédie des regards, laquelle débouche sur une sidération. Mais c'est là encore trop dire : comme on l'a vu, tous les motifs de la rencontre amoureuse sont saisis en effet dans le flottement d'une reconstitution extérieure qui laisse aux personnages leur aura de mystère, et à la situation la violence de l'inexplicable. C'est en cela que la tradition romanesque avec laquelle le texte travaille cède la place à l'écriture d'une « Scène » au sens non pas romanesque, mais psychanalytique (ainsi parle-t-on de « scène primitive »). Du vide

initial à « la dernière fois » de la ligne finale, la seule certitude, alors implacable, est que cela « fut ». En croisant à une trame romanesque réduite à l'essentiel une scénographie racinienne et l'arrêt sur image propre au cinéma, le texte parvient à transmettre le trouble profond d'une passion suspendue, auquel le passé simple n'offre ni aucun avenir, ni aucune issue.

La question de grammaire liée au commentaire de texte

I. Les attendus de la question de grammaire et ses enjeux

L'épreuve de Lettres du CAPLP externe Lettres-Histoire-Géographie comporte une question de grammaire directement rattachée au texte. Elle est liée aux entrées linguistiques des programmes de français de lycée professionnel et vise à s'assurer des compétences en matière d'étude de la langue dont a besoin un enseignant de français, régulièrement confronté aux questions des élèves qui ne relèvent pas seulement d'une grammaire théorique, mais naissent au contact d'un texte et de sa compréhension.

La question de grammaire soumise aux candidats lors de la session 2019 portait sur l'étude des temps des verbes dans les quatre premiers paragraphes du texte. Le jury, par cet exercice, vérifie la maîtrise de la grammaire scolaire, il attend des connaissances et des savoirs grammaticaux. Il s'agit donc de traiter cette question d'un point de vue grammatical et non stylistique, cette dimension pouvant apparaître par ailleurs dans le commentaire.

Dans cette perspective d'analyse grammaticale, il est attendu des candidats qu'ils adoptent une méthodologie qui aidera à organiser la réponse : relevé et classement des occurrences (ici classement par temps et par mode), puis définition (la valeur des temps et des modes présents dans le relevé), et explication permettant l'accès au sens (le jeu des temps et l'effet produit).

Toute référence à la stylistique viendra en complément et sera prise en compte comme valorisation de la réponse mais en aucun cas ne pourra se substituer à une réponse grammaticale.

Hormis pour quelques rares exceptions, la question de grammaire a été traitée par l'ensemble des candidats ; ce résultat satisfaisant conforte la tendance positive qui se dessinait l'an dernier, il montre que cette question ne surprend plus les postulants au concours. Cependant, de nombreux candidats se sont contentés d'un relevé parfois succinct ou incomplet des occurrences, d'autres remplaçant la grammaire par des considérations stylistiques qui auraient trouvé leur juste place dans le corps du commentaire composé. Les connaissances grammaticales de base ne sont pas encore suffisamment stabilisées : le plus-que-parfait a très souvent été confondu avec le passé composé, le gérondif a été passé sous silence, et le questionnement sur le temps de « dit » a été très rarement visible.

Les candidats doivent se préparer à cette partie de l'épreuve écrite en consolidant leurs connaissances grammaticales et en s'appropriant les attendus. Les notions inscrites dans les programmes de français de CAP et de Baccalauréat Professionnel donnent une direction et une idée de ce qu'il est nécessaire de connaître quand on postule au professorat en français.

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

II. Proposition de corrigé de la question de grammaire

Des lignes 1 à 9, l'extrait à étudier présente 16 formes verbales conjuguées, l'infinitif « regarder » (ligne 3), mode non temporel, ne relevant pas du périmètre d'étude.

Un classement permet d'analyser le fonctionnement de ces temps verbaux, presque tous (13) étant identifiables d'emblée comme relevant des temps du passé de l'indicatif :

Passés simples : « cessa » ; « fut ».

Imparfait : « se terminait » ; « accompagnait » ; « était » ; « étaient » ; « s'accommodait » ; « portait » ; « inquiétait » ; « étaient ».

Plus-que-parfait : « s'était vidée » ; « s'était attardée » ; « s'était retournée ».

Les différents temps jouent de leurs relations et de leurs valeurs, pour exprimer des actions situées dans le passé au regard de l'énonciation :

- L'imparfait n'envisage pas les limites de l'action verbale, qu'il présente sans début ni fin (ce que l'on désigne sous le terme de procès « non borné »), il joue dans le passage de cette valeur aspectuelle.
- Le passé simple, à l'inverse (« borné »), envisage le procès passé comme accompli.
- Le plus-que-parfait appartient à la catégorie des temps composés, construits par un auxiliaire conjugué, simple outil grammatical, suivi du participe passé du verbe porteur du sens. Les temps composés marquent l'antériorité par rapport au temps des verbes conjugués aux formes simples.

Toutes ces formes verbales fonctionnent ainsi dans l'extrait dans les relations ordinaires qui les régissent au sein d'un texte narratif, opposant ainsi les valeurs aspectuelles de l'imparfait servant de « second plan » à celles du passé simple présentant un « premier plan » d'actions successives et bornées. De même, le plus-que-parfait est employé pour sa valeur temporelle.

Seule, la succession des temps verbaux des premières lignes (« se terminait » / « s'était vidée » / « elle fut vide ») pour un même procès peut interroger par la tension entre la valeur inchoative de l'imparfait (qui envisage le procès comme en train de s'accomplir), puis le recul temporel du plus-que-parfait pour un même événement, enfin l'aspect accompli du passé simple (« elle fut vide ») pour un usage descriptif d'ordinaire assumé par l'imparfait. Mais les temps verbaux ne surprennent ici que compte tenu de leur pleine valeur grammaticale, dans un emploi inaccoutumé : l'effet relève ainsi de l'usage stylistique, non de la grammaire.

Trois occurrences sont à traiter à part :

- « en souriant » : le gérondif, identifiable en français moderne par la construction obligatoire avec « en », marque la simultanéité avec le procès exprimé par un autre verbe, conjugué au présent ou au passé. La forme composée (« en ayant souri ») aurait marqué l'antériorité.
- « raconte » : le présent de l'indicatif renvoie au temps de l'énonciation. En contexte passé, il marque une rupture du récit et le recours au discours, correspondant au temps de production du récit.

- « dit » : la seule forme ne permet pas de distinguer pour ce verbe la conjugaison au présent de l'indicatif ou au passé simple pour les trois premières personnes du singulier. En contexte passé cependant porté par tous les autres verbes du passage, le verbe de parole est identifiable par le tiret comme relevant d'un énoncé produit durant le temps de la scène romanesque, et donc comme une troisième personne du passé simple.

Exemple d'une réponse appréciée par le jury malgré quelques maladresses :

« Le verbe est un mot qui se conjugue selon le mode, le temps, le groupe, la voix, la personne. Il est le constituant principal du groupe verbal et un des deux constituants principaux de la phrase. C'est lui qui exerce ou fait subir une action au sujet.

Les temps verbaux se divisent entre les modes personnels (indicatif, subjonctif ou conditionnel) et les impersonnels (gérondif, participe, infinitif).

Les temps verbaux permettent de comprendre les liens entre les actions selon un espace-temps. Dans les phrases 1 à 9 du roman de Marguerite Duras, on peut relever dix-huit verbes.

Au niveau des temps simples, on remarque l'emploi du passé simple à trois reprises : « cessa (l.1), « fut » (l.2) et « dit » (l.9). Cet emploi sert au récit et permet de nommer des actions qui sont terminées.

Ensuite on remarque la présence de l'imparfait à huit reprises : « se terminait » (l.1) et « s'accommodait » (l.7) sont à la forme pronominale. Les autres verbes ne sont pas pronominaux : « accompagnait » (l.4), « était » (l.5), « étaient » (l.5 et 9), « partait » (l.7) et « inquiétait » (l.8). Ce sont tous des imparfaits de description utilisés pour qualifier soit le bal, soit la mère et sa fille.

Enfin, le dernier temps simple est un présent d'énonciation « raconte » (l.8).

Au niveau des temps composés, on trouve des plus-que-parfaits « s'était attardée » (l.3), « 'était vidée » (l.2) et « s'était retournée » (l.4) afin de marquer l'antériorité d'une action par rapport à une autre. Pour finir, on remarque la présence d'un gérondif « en souriant » (l.4) et d'un infinitif « regarder » (l.3) qui sont tous les deux des verbes impersonnels et marquant la simultanéité des actions. »

ÉPREUVES D'ADMISSION

ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

Rapport présenté par Sophie ANXIONNAZ et Julien BLAISE

A. MODALITES, PRESENTATION ET OBJECTIFS DE L'EAPD (épreuve à partir d'un dossier)

Le présent rapport insiste sur la présentation de l'épreuve et de ses attendus en s'appuyant sur des éléments déjà présents dans les rapports précédents². Les futurs candidats tireront donc profit de toutes les observations déjà faites les années antérieures. Pour la session 2019, le rapport s'attache aux différentes parties de l'épreuve : le dossier et l'approche textuelle et iconographique, l'exposé puis l'entretien avec le jury. Quelques exemples de performances concluantes seront donnés en dernière partie. Avant toute chose, toutefois, il est nécessaire de préciser les modalités de l'épreuve et les attentes du jury.

1. Les modalités de l'épreuve

Rappelons que Le candidat dispose de deux heures trente minutes de préparation. Il est ensuite accueilli par le jury durant une heure répartie entre un exposé et un entretien, chacun au maximum de trente minutes. L'entretien permet au candidat, dans un premier temps, de revenir sur son exposé en répondant aux questions posées par le jury. Une partie de l'entretien, au moment opportun selon le déroulement de l'échange, permet d'évaluer les capacités du candidat à se projeter dans son futur métier de professeur et à réfléchir sur les valeurs de la République. Ce dernier point n'est pas inéluctablement dédié à une partie de l'entretien : si le jury estime que le candidat a su intégrer cette réflexion dans son exposé, il pourra alors insister sur d'autres aspects didactiques ou disciplinaires.

2. L'épreuve et ses attendus

Comme le rappelle fort bien un précédent rapport³, *l'exposé du candidat, préparé pendant deux heures trente, doit aboutir à une réflexion pédagogique sur un projet de séquence. Le dossier confié au candidat est constitué de documents de nature variée : textes littéraires, extraits d'œuvres différentes ou d'une même œuvre (parcours de lecture), autres types de textes (articles, extraits d'ouvrages*

² La définition et les modalités de l'épreuve EAPD sont rappelées explicitement et de manière détaillée dans le rapport de jury de la session 2018. Chacun s'y reportera avec profit pour comprendre la spécificité de cette épreuve et les attentes du jury dans les deux parties distinctes de la prestation du candidat.

³ http://media.devenirenseignant.gouv.fr/file/externe/96/4/rj-2016-CAPLP-EXTERNE-LETTRES-HIST-GEO_675964.pdf

scientifiques...), documents iconographiques, écrits d'élèves... Ils ne sont accompagnés d'aucun appareil didactique (en dehors des notes et des éléments de présentation éventuellement nécessaires à leur compréhension) et figurent avec leurs seules références, dans l'ordre alphabétique de leur auteur.

Le dossier n'indique ni la classe, ni l'objet d'étude, ni la problématique. Il a une cohérence interne que le candidat devra mettre en évidence mais laisse ouvert un certain nombre de possibles pour son exploitation pédagogique. Les programmes qui ont présidé à son élaboration pour la session 2019 sont ceux des classes préparatoires au CAP et au bac professionnel (seconde, première, terminale).

Important : Le jury attire l'attention des futurs candidats sur le nouveau programme des classes de seconde de baccalauréat professionnel ou du cycle de CAP qui entre en vigueur à la rentrée 2019. C'est ce programme qui devient la référence pour la construction d'une séquence d'enseignement dès la session du concours 2020. Il sera d'ailleurs le programme que les lauréats du concours auront à mettre en œuvre dans les classes concernées (les programmes des classes de première et terminale professionnelles seront mis en œuvre respectivement en 2020 et 2021).

B. TRAITEMENT DU DOSSIER

1. Les objectifs

Il est nécessaire de rappeler que l'EAPD doit être pensée dans le cadre d'un projet d'enseignement, axé sur une séquence construite à partir d'objectifs pédagogiques liés par une problématique, elle-même s'appuyant sur le programme. Il s'agit en effet de permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences énoncées dans le programme : ainsi, les activités proposées doivent faire sens pour répondre progressivement à la problématique de séquence et à ses objectifs.

Le jury est particulièrement attentif aux choix opérés et justifiés par le candidat : ces choix reposent sur une lecture attentive de l'ensemble du corpus. La plus grande vigilance s'impose pour veiller à la cohérence entre les objectifs de la séquence, les textes ou documents choisis et le traitement qui en est fait, en lien avec le programme et ses finalités.

La séquence présente, entre autres, la mise en œuvre d'une séance de lecture analytique pour laquelle des axes d'analyse sont énoncés, sans pour autant transformer cette épreuve en une épreuve de mise en situation professionnelle.

La consigne introduisant le sujet (voir sur ce point le rapport de 2018) invite à traiter un point d'étude de la langue dans une des séances. Il convient de ne pas négliger cette consigne, et donc de consacrer un temps de l'exposé à ces apprentissages linguistiques.

2. Approche textuelle et iconographique

Comment aborder les textes et documents du dossier ? il s'agit avant tout de lire tous les textes du corpus pour justifier ensuite une éventuelle sélection. Les textes retenus

doivent alors être appréciés dans leur ensemble, sans ignorer leurs spécificités. On remarque en effet, dans un certain nombre de cas, une lecture pointilliste des extraits : le candidat prélève des idées ou des traits linguistiques de manière isolée au mépris du sens global. Une lecture partielle donne également l'impression d'éviter de se confronter au texte, à ses éventuelles difficultés en ne l'utilisant que comme prétexte à des activités. Certains candidats se livrent à un repérage des champs lexicaux sans autre commentaire que le constat de leur présence dans l'extrait. Dans le même registre, rappelons que les figures de style ne suffisent pas à analyser un texte. Relever une métaphore, une anaphore ou une personnification sans en souligner les effets produits est une entreprise d'analyse stérile.

Trop de candidats survolent les textes, les paraphrasent ou les reformulent brièvement. L'approche est, dans ces cas, très réductrice, articulant maladroitement les textes et documents entre eux. Bien souvent ces candidats perdent en efficacité dans leur réflexion et s'éloignent d'une ligne directrice, d'une cohérence globale. Pensons à ce candidat qui a axé ses commentaires autour du thème de la violence alors que la question du témoignage, essentielle, est passée sous silence. Ou encore à ce candidat qui, à partir d'un dossier offrant de larges extraits du conte de J.C. Grumberg, *La plus précieuse des marchandises*, n'a jamais évoqué le genre de l'œuvre et a orienté son analyse sur la critique de la société de consommation voyant dans « pauvre bûcheron » et « pauvre bûcheronne » des militants de l'économie circulaire. Des analyses si éloignées des attentes – pourtant variées – posent problème.

Les images font rarement l'objet d'une analyse précise et construite. Certains candidats ne voient pas l'intérêt de ces documents, leur conférant au mieux une valeur illustrative ou les délaissant purement et simplement au profit des textes. Parfois, au contraire, l'image est surinvestie parce que supposée plus facile pour les élèves : sans pour autant donner lieu à une étude particulière, elle devient le support d'activités qui laissent croire que son sens relève de l'évidence. Pour quelques candidats, le jury aura relevé la réelle attention consacrée à l'analyse de l'image avec une étude fine. Ainsi, des candidats ont su aborder, en travaillant le document consacré à l'exposition autour de Joe Sacco et Robert Capa, la question du cadrage et ont livré une fine étude des rapports entre photographie et vignette de bande dessinée.

Les candidats qui « dépassent » le corpus en faisant des références, ou des propositions de textes ou d'œuvres artistiques diverses, valorisent ainsi leur prestation si l'ajout est pertinent. Le candidat peut tout à fait ouvrir son exploitation à un support externe au corpus proposé. Cela doit évidemment se faire en complément et non en substitution des documents qui composent le dossier. Ainsi, une candidate qui a éliminé la plupart des documents du corpus qui lui était proposé pour privilégier les siens s'est éloignée très nettement des attendus de l'épreuve. En revanche, le jury a apprécié une autre prestation qui a proposé d'ajouter l'éloge du Laid à travers le poème « Une Charogne » de C. Baudelaire en contre-point d'une thématique sur le Beau.

Les bonnes prestations sont celles des candidats qui se sont confrontés aux textes et aux images dans une lecture sincère et sensible. Ils ont su percevoir les enjeux du corpus en mettant en résonance les différents documents. Ils proposent une lecture « polyphonique » qui en enrichit le sens et évitent la simple juxtaposition. Les

meilleurs candidats enrichissent leur prestation en mobilisant des références variées et pertinentes. Pour rappel, on ne peut pas proposer une lecture des textes et des œuvres sans les mettre en contexte, même si ce contexte ne doit en aucun cas recouvrir les « documents ». Par exemple, sur un sujet présentant entre autres des poèmes de C. Delbo et un dessin de D. Olère, la problématique suivante a été proposée avec pertinence : « *Comment les survivants des camps de concentration mobilisent-ils les arts pour dire leur expérience et proposer un nouveau rapport au monde ?* »

3. Approche pédagogique et didactique

Les bonnes prestations se sont toutes fondées non seulement sur une bonne connaissance des programmes mais surtout de leur esprit, de leurs enjeux tant culturels que linguistiques. Les candidats se sont par ailleurs appuyés sur une excellente compréhension de tous les documents. De très bonnes notes ont été attribuées aux exposés qui étaient clairement articulés, qui faisaient ressortir des enchaînements cohérents entre les séances afin de faire apparaître le sens des activités proposées aux élèves.

. Connaissance et compréhension des programmes :

Dans l'ensemble, les candidats doivent davantage s'appropriier les enjeux pédagogiques et didactiques des différents objets d'étude au programme afin de justifier, plus qu'ils ne le font, l'inscription de leur projet d'enseignement dans l'un de ceux-ci. Pour autant, les objets d'étude ne sont pas des thématiques dont il s'agirait d'épuiser tous les possibles. Le programme de baccalauréat professionnel de 2009, abordant la lecture des textes littéraires, précise que l'élève-lecteur « enrichit dans l'espace du texte son expérience vécue et apprend à lire le monde. » C'est là un enjeu déterminant de la discipline que l'on retrouve d'ailleurs clairement exposé dans le préambule du nouveau programme : « discipline de culture, d'interprétation et de réflexion, le français favorise l'appropriation des lectures en développant des démarches d'analyse, aiguise l'esprit critique des élèves et vise à les rendre capables de développer une réflexion personnelle. » Les activités proposées doivent donc poursuivre ces objectifs.

L'exploitation pédagogique souffre trop souvent d'une incohérence entre la problématique générale, les activités proposées et l'évaluation finale. Le jury recommande aux candidats d'éviter d'en arriver à la conclusion suivante : « Je ne me suis pas interrogé sur la cohérence entre mon thème (comprendre ici *objet d'étude*) et ma problématique. » Le programme de baccalauréat professionnel de 2009, comme celui de 2019, précise que les « compétences visées par l'enseignement du français sont travaillées à partir des trois objets d'étude du programme de chaque année d'enseignement. » Les bons candidats ont évoqué des propositions d'activités avec les élèves qui étaient réalistes : ces candidats disaient pourquoi ils les mettaient en œuvre, ce qu'ils en attendaient, et comment ils les utiliseraient ultérieurement.

Le jury a apprécié les candidats qui ont su trouver un juste équilibre entre la présentation du dossier et la mise en œuvre des activités au sein du projet de séquence d'enseignement. Par exemple, à partir d'un sujet présentant de larges extraits d'*Une forêt d'arbres creux* d'A. Choplin, une candidate, devant la longueur des extraits, a à juste titre redimensionné les passages, en a précisé la raison et justifié ses choix, en cohérence avec son projet pédagogique.

Le jury remarque que les corpus et les séquences pédagogiques sont rarement envisagés pour des classes de CAP, souvent évoqués mais le plus souvent écartés. La difficulté supposée des élèves de CAP est avancée pour justifier le choix d'une classe de baccalauréat professionnel. Quoi qu'il en soit, la prestation d'un candidat s'avère problématique lorsque celui-ci délaisse un texte car il le juge trop compliqué pour les élèves et que l'entretien révèle qu'il ne l'avait pas compris lui-même. L'hermétisme d'un texte ne doit pas être un argument pour rejeter son exploitation pédagogique. Les textes qui résistent sont souvent les plus riches. Ainsi le jury a-t-il pu valoriser un candidat qui, à partir des documents qui lui étaient fournis, a proposé de mettre en relation dans une même séance un livret d'opéra de V. Hugo sur *Notre Dame de Paris* et une chanson de la comédie musicale. Il l'a fait avec la conscience de la différence de valeurs esthétique et culturelle des extraits qui peut être difficile pour les élèves mais il a su montrer la pertinence pédagogique du rapprochement.

Les propositions d'exploitation intégrant les outils numériques, l'histoire des arts ou des croisements avec d'autres disciplines sont trop peu convoquées. Rappelons que le français est une discipline ouverte sur le monde et que les liens ne se limitent pas à des rapprochements avec l'histoire ou la géographie.

. Activités et évaluation dans les séances proposées :

Trop de candidats méconnaissent ou négligent les modalités d'évaluation, les différentes formes d'évaluation, et se contentent souvent d'une consigne d'écriture en fin de séquence. Inscrire une proposition dans un objet d'étude ne suffit pas, il est nécessaire de l'articuler avec le travail mené dans la séquence. Méconnaître la démarche dite « d'écriture longue », telle que mise en œuvre lors du contrôle en cours de formation (CCF) en CAP, est gênant. De plus, comment évaluer un élève à partir d'activités qui ne lui ont pas apporté les connaissances et compétences nécessaires ? Quel est l'intérêt, par exemple, de proposer une évaluation écrite en fin de séquence, sous la forme d'un développement argumentatif, quand la séquence a été principalement consacrée à l'expression orale ? De façon assez récurrente, la question de l'évaluation est la moins développée dans les propositions pédagogiques. Certains candidats, interrogés par le jury, sont bien en peine de donner quelques pistes de réponses à la consigne qu'ils proposent aux élèves.

D'autres développent essentiellement une lecture analytique. Cette démarche est déconseillée. L'épreuve doit permettre, en effet, de proposer des activités variées et progressives. D'ailleurs, la lecture analytique d'un des extraits ne doit pas conduire le candidat à dérouler un commentaire qui prouve sa propre lecture du texte mais il doit tirer parti de la posture de l'élève lecteur et prendre en compte sa réception. A ce titre, le jury a apprécié cette candidate qui a su anticiper les risques d'incompréhension et de difficulté que les élèves pourraient rencontrer devant un texte de Montesquieu, et a proposé des activités en conséquence facilitant l'accès à des textes qui ne doivent pas être écartés pour leur exigence.

Enfin, les candidats intègrent bien souvent l'étude de la langue de façon maladroite. Le point abordé avec les élèves est trop sommairement appréhendé sous l'aspect grammatical pour verser, dans le meilleur des cas, dans une interprétation stylistique qui ne compense pas les lacunes souvent élémentaires en grammaire (reconnaître un

pronom, désigner un temps...). Les précédents rapports ont tenté d'alerter sur ce manque de connaissances grammaticales. Le jury tient à insister à nouveau sur ces lacunes, inacceptables de la part de futurs enseignants de français.

C. EXPOSÉ ET ENTRETIEN

L'épreuve est orale et permet d'apprécier aussi les qualités de communication de qui se destine à l'enseignement. Rappelons que le jury n'impose pas d'autres règles que celles du respect des normes de la courtoisie : les candidats peuvent selon leurs préférences passer leur épreuve assis ou debout, mais ils se doivent dans tous les cas d'être audibles, de s'exprimer dans une langue claire, et de respecter les normes d'une situation de communication institutionnelle.

Pourtant, la qualité de l'expression orale fait parfois défaut. Certains candidats manquent de fluidité dans leurs propos et d'une réelle maîtrise de l'oral. Il ne faut pas confondre aisance et familiarité. D'une manière plus générale, la maîtrise de la langue est une compétence incontournable pour le futur enseignant : les maladroites syntaxiques et grammaticales, une langue relâchée, voire familière, sont évidemment à proscrire. Par exemple, certaines erreurs d'accord « à l'oreille » sont allègrement négligées (exemples : « je ne sais plus le réalisateur », « de ce qu'a compris les élèves », « je les ferai relever », « les liens qui peut », « les bouleversements sociétaux »...) ou la surabondance d'expressions familières (exemples : mouais, bon, ben...) entament sérieusement la prestation et la note d'un candidat. Inversement, il ne s'agit pas de chercher à impressionner le jury par des formulations faussement savantes ou une énumération fastidieuse de figures de styles, souvent mal maîtrisées. Pour cela, une pratique régulière, lors de la préparation au concours, est souvent utile.

Le jury a apprécié les candidats qui, lors de l'entretien, adoptaient une posture constructive, réfléchissaient « en direct », et ne se contentaient pas de répéter une seconde fois ce qu'ils avaient déjà présenté. Ces candidats vifs montrent leurs capacités à écouter et à réagir, à se décentrer, à envisager d'autres angles de travail. A contrario, l'aisance et l'assurance attendues ne doivent pas être péremptoires. La réserve est de mise et certains candidats semblent l'ignorer, eux qui dictent au jury la problématique - quitte à ralentir leur débit de parole et à reprendre ostensiblement leur reformulation. L'épreuve porte sur une proposition et une réflexion relevant de la didactique et de la pédagogie entre professionnels, elle ne prétend pas mimer artificiellement une séance de classe où le jury jouerait le rôle des élèves.

Les candidats qui ont démontré dans leur expression une réelle maîtrise de la langue, une langue fluide et précise, et une posture adaptée au contexte, à l'écoute, ont été valorisés. Le jury a bien conscience de l'émotion que peut générer la situation de concours et reste bienveillant tout au long de l'épreuve pour que le candidat surmonte ses éventuelles difficultés. Les questions posées sont souvent de « vraies » questions qui doivent amener le candidat à expliciter, à préciser son propos. Parfois, il peut mettre à jour une erreur du candidat et apprécie que celui-ci revoie sa position, la nuance ou la change en poursuivant la réflexion et pas seulement en s'arrêtant sur le simple constat de l'erreur commise.

D. VALEURS DE LA REPUBLIQUE

Les questions liées aux valeurs de la République sont abordées lors de l'entretien si le candidat ne s'en est pas emparé pleinement lors de l'exposé. Les candidats doivent se présenter au concours en ayant réfléchi personnellement et philosophiquement aux questions vives abordées par les programmes. Le jury regrette que cela ne soit pas

suffisamment le cas, comme suffit à le montrer la proposition inadmissible d'un candidat qui imaginait de proposer le débat suivant dans sa classe : « Pour ou contre l'esclavage ? » Rappelons que la vigilance des candidats est attirée sur des propos qui ne respecteraient pas les valeurs fondamentales ou sur des mises en œuvre pédagogiques contraires à ces valeurs. Les réponses attendues aux questions posées sont bien évidemment multiples tant que ces dernières ne dérogent pas aux valeurs de l'École et de la société.

Pour permettre une meilleure prise en compte de cet attendu, voici un relevé de quelques questions posées par le jury, qui étaient chaque fois articulées au contenu des dossiers et/ou aux propos tenus par les candidats :

- Peut-on proposer n'importe quelle œuvre à nos élèves ?
- Comment accepter le goût d'autrui ?
- Dans quelle mesure l'art permet-il de développer le respect de la diversité ?
- Quelle est la contribution de la discipline à l'engagement citoyen ?
- Jusqu'où les projets pédagogiques favorisent-ils l'engagement citoyen ?
- Comment ce corpus peut-il aider à sensibiliser les élèves aux valeurs de l'engagement ?
- Pourquoi le corpus peut-il poser problème en classe ?
- Quelle peut être la posture de l'enseignant face à des réactions provocatrices ?
- Un élève exprime des propos déplacés, voire choquants, concernant la Shoah, comment réagissez-vous ?
- Quelle éducation à la citoyenneté peut-on interroger à partir de ce corpus ?
- Suffit-il de légiférer pour lutter contre le négationnisme ?
- La maîtrise de la langue française à l'école, quels enjeux ?

E. EXEMPLES DE PERFORMANCES CONCLUANTES

Les exemples ci-dessous s'appuient sur les dossiers fournis en annexe.

Sujet D :

Une candidate s'est montrée particulièrement à l'aise et réfléchie dans la lecture, et les choix didactiques et pédagogiques. La présentation des documents du corpus n'est pas seulement thématique ; elle est problématisée afin de dégager l'unité du corpus et la spécificité des documents. Les textes et les documents sont présentés avec précision et clarté. Pour chacun, la candidate tisse des liens avec d'autres artistes, d'autres œuvres ou des concepts appropriés. La planche de BD permet d'évoquer le musicien Ibrahim Maalouf et le métissage entre la musique libanaise et le jazz. Le texte de Claude Lévi-Strauss soulève la question de l'ethnocentrisme. L'essentialisation est rappelée et expliquée. L'extrait de Montaigne permet de faire une référence à Las Casas tandis que le texte de Boulem Sansal renvoie à l'évocation de l'universalisme. L'abilang de 2084 est ainsi mis en parallèle avec la novlang de G. Orwell dans 1984. Cette présentation référencée ne prend pas trop de temps car la précision lexicale se conjugue à l'esprit de synthèse.

La problématique suivante est proposée : Dans quelle mesure la rencontre de l'autre est-elle nécessaire pour se construire ? Le corpus est travaillé dans l'objet d'étude « Identité et diversité » après que la candidate a écarté les autres choix possibles – en CAP « S'insérer dans la cité » ou « Au XXe siècle, l'homme et son rapport au monde à

travers la littérature et les autres arts » en terminale professionnelle. La candidate a su faire des choix dans l'exploitation des documents et ne pas suivre l'ordre alphabétique du corpus.

Les quelques manques dans l'exposé sont dus à la contrainte horaire : trente minutes ne permettent pas de développer tous les détails. Ils sont abondés lors des échanges. Ce qui n'avait pas été justifié l'est de manière convaincante et éclairée dans la discussion avec le jury. La candidate montre sa capacité à repartir avec beaucoup de souplesse sur des propositions ; elle s'appuie sur sa culture et veille à prendre en compte systématiquement l'intérêt des élèves. Le public de lycée professionnel, la langue et la culture ont eu une vraie place dans les propositions de la candidate et les échanges.

Sujet 5 :

Exemple 1 : Une candidate se livre à un exercice réflexif sur son approche du dossier. Après une présentation qui lui permet de classer simplement les œuvres (typologie et chronologie), la candidate formalise sa démarche en expliquant dans un premier temps qu'elle va analyser comment les œuvres se répondent. Elle évoque les ruptures esthétiques, y compris du discours poétique, et voit des permanences dont le fait que chacune des œuvres est un manifeste sur l'art de créer en poésie. Elle cite même l'étymologie du mot *poème*.

Si la candidate explique qu'elle a hésité entre deux objets d'étude, « Des goûts et des couleurs... » et « Du côté de l'imaginaire », elle explique qu'elle choisit le second car elle veut favoriser une approche sensible.

Son fil rouge est centré sur le pouvoir de la poésie qui dit le monde et crée le rêve. Elle défend le droit à la beauté et à la poésie pour ses élèves. Son objectif est de leur montrer que la poésie est proche d'eux et peut même dire leur métier.

Dans un premier temps, la candidate étudie le tableau d'E. Lami, *La Nuit d'octobre*, afin de montrer un poète dans les affres de la création. Elle associe le visionnage d'une vidéo de la série « Grands Mythes » d'Arte sur Orphée pour montrer la parole qui ressuscite les morts. Enfin, elle entre dans l'échange grâce à un « brainstorming » qui permet aux élèves de dire ce qu'est la poésie et la place qu'elle a dans leur vie.

Au cours de la deuxième séance, elle fait étudier le poème de J. Tardieu, montre qu'il parle des outils du poète. Elle amène ensuite les élèves à écrire un poème qui imite celui de Tardieu mais qui évoque les outils professionnels.

La troisième séance est réservée à l'étude de la langue sur les types et formes de phrases et s'appuie sur le poème de Baudelaire, « L'Etranger », que les élèves doivent mettre en voix.

La quatrième séance permet de mener une lecture sensible de « Semeur » de L. Aragon ; elle lui permet de rappeler les principes de prosodie et de travailler les figures de style.

La cinquième séance permet de préparer les élèves à l'évaluation pour les mettre en situation de réussite. La candidate propose à l'étude le poème de P. Eluard, « La Terre est bleue » et le tableau de R. Magritte, *La Clé des songes*. Elle met en tension la fonction poétique et la fonction référentielle du langage.

La dernière séance est une évaluation de type bac qui associe dans un corpus Eluard, Magritte, Tardieu.

Les compétences psychosociales de la candidate sont manifestes. Son naturel se renforce d'une humilité qui permet au jury de conduire un entretien constructif au service de la réussite de la candidate. Elle accepte la controverse mais sait aussi défendre ses convictions notamment par des références culturelles solides. Elle comprend ainsi que les titres de ses séances enferment et limitent la portée des textes.

Exemple 2 : Dès l'introduction, le candidat identifie le thème (Dire le monde autrement par l'imaginaire) et met en tension les œuvres en lien avec l'objet d'étude.

Il problématise le dossier : *Comment l'art et la poésie de la fin du XIXe et du XXe siècle interrogent-ils le rapport de l'Homme à la vérité à travers l'imaginaire ?* Après avoir formalisé sa réflexion, il inscrit son projet dans l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » et justifie clairement son choix. Sa séquence est judicieusement problématisée : « *Comment les poètes de la fin du XIXe et du XXe siècle mettent-ils l'imagination au service du langage pour peindre le monde autrement ?* »

Il s'exprime avec aisance et convoque ses connaissances (symbolisme, synesthésies, hétérométrie) pour exposer son projet :

Séance 1 : L'imagination comme moyen de s'évader du monde terrestre (C. Baudelaire). A partir du texte qu'il juge le plus abordable pour les élèves, il adapte la méthode ROLL pour questionner la compréhension et la réception du texte. Dans un deuxième temps, il approfondit la lecture par une séance d'étude de la langue portant sur les types de phrase, et plus particulièrement les phrases interrogatives, ainsi que la ponctuation. Il privilégie une approche grammaticale basée sur des connaissances solides pour interpréter le texte. Il montre comment les interrogations partielles sont l'expression du détachement matériel du poème.

Séance 2 : Ecriture créative à partir du tableau d'E. Lami. Il analyse collectivement la figure du poète et sa quête d'inspiration à travers un travail de lecture de l'image avant de proposer aux élèves de rédiger un dialogue entre l'ange et l'auteur. Les critères de réussite sont clairement formulés et articulés à la séance précédente.

Séance 3 : Lecture analytique de « Semeur » de L. Aragon. Comment l'auteur oppose-t-il deux mondes à travers une utilisation variée du langage ? Il perçoit la résistance pour les élèves et choisit une lecture guidée par le professeur. En prenant appui sur le texte, il montre que le langage et les mots sont au service de cette élévation de l'esprit.

Séance 4 : Le texte de J. Tardieu est utilisé comme un tremplin pour interroger le pouvoir des mots. Il propose une lecture croisée du poème de P. Eluard et du tableau de R. Magritte pour montrer que le langage est un moyen de peindre le monde et d'en percer les mystères. Il développe en particulier trois axes pour la lecture du poème de P. Eluard : l'écriture imaginative (personnifications, comparaisons, métaphores), les synesthésies et l'opposition entre le monde terrestre et le monde sensible.

Le projet d'évaluation porte sur les compétences de lecture. L'échange oral a permis au candidat de confirmer la pertinence de sa réflexion.

Exemple 3 : Dans ce cas, l'exposé est plus lacunaire, présente quelques erreurs de lecture, mais l'entretien permet à la candidate d'améliorer nettement sa prestation.

Le corpus est présenté au fil de l'évolution du contexte littéraire, chaque texte est évoqué mais sans prendre beaucoup de hauteur par rapport aux thématiques ou problématiques communes, et parfois avec des maladresses dans l'expression : "on retrouve tout l'attirail du héros romantique" dans le tableau d'E. Lami. Le corpus est peu problématisé, la candidate écarte deux documents sans s'attarder sur la justification de ce choix, signalé et assumé mais peu développé.

L'objet d'étude est bien choisi, mais la problématique proposée paraît stéréotypée et superficielle : Comment le recours à l'imaginaire permet-il de faire passer un message ?

Néanmoins, le déroulé de la séquence est cohérent et représente un bon appui pour construire plus solidement une proposition. La candidate manifeste par ailleurs une lecture sensible, une attention portée à la poéticité des textes, confirmée lors de l'entretien. Elle ne se déstabilise pas, précise, corrige, approfondit les notions. Elle donne des exemples supplémentaires, trouve des solutions aux problèmes qu'on lui suggère. Elle propose par exemple l'écriture d'un cadavre exquis dans le cadre d'un écrit personnel, ce qui paraît difficile à mettre en œuvre, le cadavre exquis étant un texte co-écrit reposant sur un principe de jeu d'écriture et d'association fortuite. Par ailleurs, proposer d'écrire sur un sujet des sentiments personnels en groupe peut se révéler délicat et mettre les élèves dans l'embarras. La candidate se saisit de nos remarques pour revoir sa proposition, et organise le travail en deux temps, avec une accroche ludique par le cadavre exquis, pour embrayer ensuite sur un temps d'écriture plus personnel. Elle enrichit les modalités de cet exercice et ses enjeux, en développant le concept du cadavre exquis en lien avec sa connaissance du mouvement surréaliste : automatisme, jeux sur les sonorités, association d'idées, psychanalyse. Concernant la lecture analytique du texte de Tardieu qu'elle propose, le jury lui demande de justifier la pertinence de ce choix en lien avec la figure du poète que le texte construit, en contraste avec le tableau de Lami. La candidate développe, en expliquant que la figure du poète artisan peut permettre aux élèves de désacraliser l'écriture, parfois considérée comme réservée à une élite et suscitée par une inspiration qu'on peut avoir ou ne pas avoir. Elle insiste sur la nécessité de pratiquer, de jouer avec les mots, de s'essayer à l'écriture.

CAPLP Lettres-Histoire
Concours externe

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

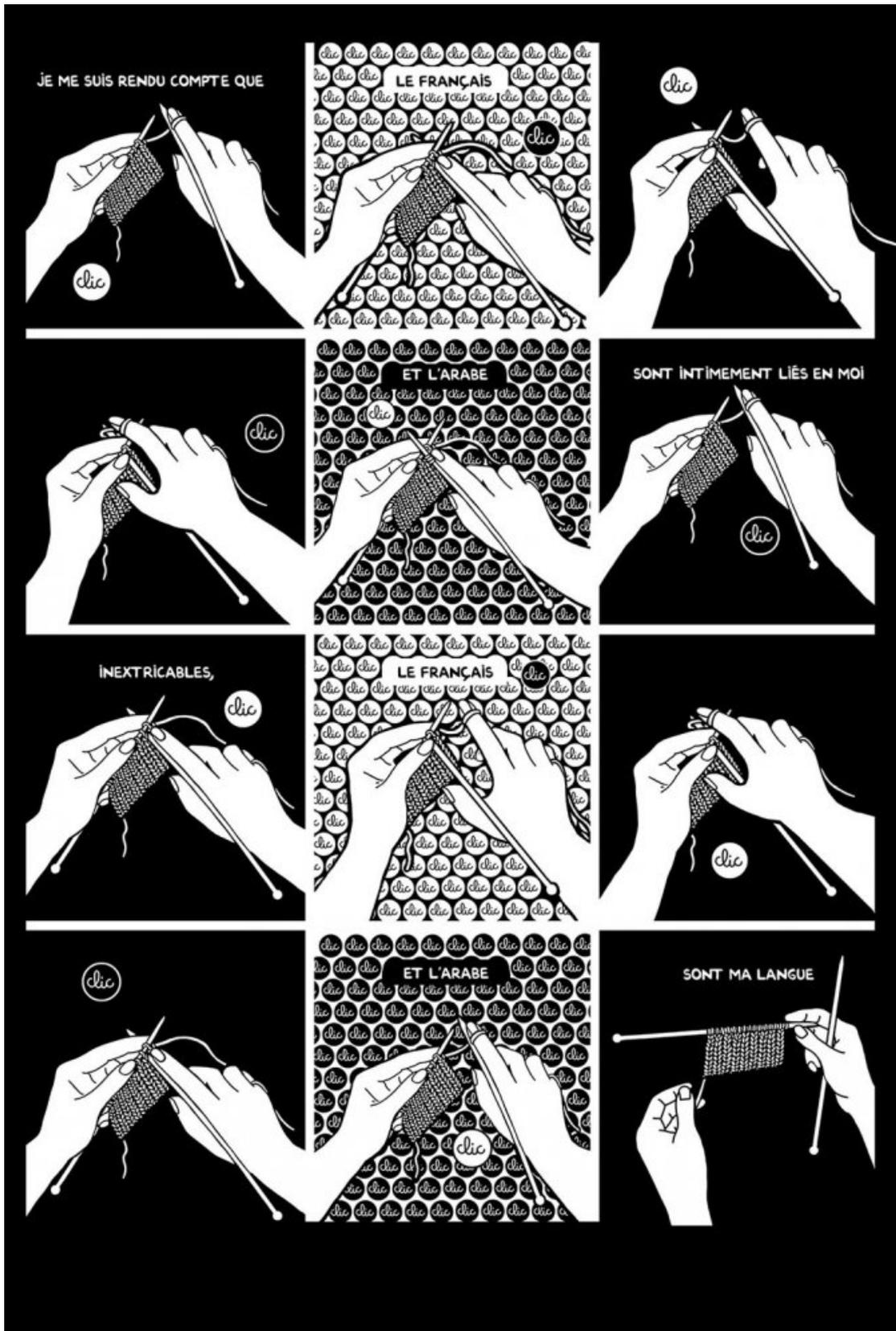
Éléments du dossier

1. ABIRACHED Zeina, *Le piano oriental*, Casterman, 2015.
2. ABIRACHED Zeina, *Le piano oriental*, Casterman, 2015.
3. ABIRACHED Zeina, *Le piano oriental*, Casterman, 2015.
4. LÉVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Unesco, 1952, Folio essais, 2011.
5. MONTAIGNE Michel (de), *Essais*, Livre 1, Chapitre 30, « Sur les Cannibales », Pocket classiques, 1595.
6. SANSAL Boualem, *2084 La fin du monde*, Folio, 2017.

Sujet

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

Nombre de pages du dossier : 6 pages

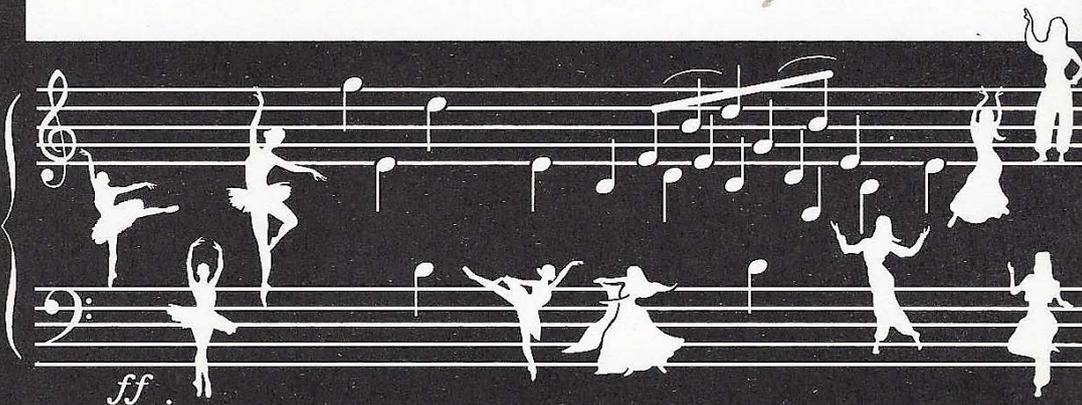


2. ABIRACHED Zeina, *Le piano oriental*, Casterman, 2015, p 148.

UN PIANO ORIENTAL... CETTE ÉTRANGE JUXTAPOSITION
DE DEUX VISIONS DU MONDE QUE RIEN NE SEMBLE POUVOIR LIER,



SA MUSIQUE DOUBLE,



LE SON LÉGER DU DÉHANCHEMENT INATTENDU D'UNE NOTE AU MILIEU D'UNE PHRASE



JE LES PORTE EN MOI.

3. ABIRACHED Zeina, *Le piano oriental*, Casterman, 2015, p 171.



4. LÉVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Unesco, 1952, Folio essais, 2011.

Et pourtant, il semble que la diversité des cultures soit rarement apparue aux hommes pour ce qu'elle est : un phénomène naturel, résultant des rapports directs ou indirects entre les sociétés ; ils y ont plutôt vu une sorte de monstruosité ou de scandale ; dans ces matières, le progrès de la connaissance n'a pas tellement consisté à dissiper cette illusion au profit d'une vue plus exacte qu'à l'accepter ou à trouver le moyen de s'y résigner.

L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions. « Habitudes de sauvages », « cela n'est pas de chez nous », « on ne devrait pas permettre cela », etc., autant de réactions grossières qui traduisent ce même frisson, cette même répulsion, en présence de manières de vivre, de croire ou de penser qui nous sont étrangères. Ainsi l'Antiquité confondait-elle tout ce qui ne participait pas de la culture grecque (puis gréco-romaine) sous le même nom de barbare ; la civilisation occidentale a ensuite utilisé le terme de sauvage dans le même sens. Or derrière ces épithètes se dissimule un même jugement : il est probable que le mot barbare se réfère étymologiquement à la confusion et à l'inarticulation du chant des oiseaux, opposées à la valeur signifiante du langage humain ; et sauvage, qui veut dire « de la forêt », évoque aussi un genre de vie animale, par opposition à la culture humaine. Dans les deux cas, on refuse d'admettre le fait même de la diversité culturelle ; on préfère rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme sous laquelle on vit.

[...] Ainsi se réalisent de curieuses situations où deux interlocuteurs se donnent cruellement la réplique. Dans les Grandes Antilles, quelques années après la découverte de l'Amérique, pendant que les Espagnols envoyaient des commissions d'enquête pour rechercher si les indigènes possédaient ou non une âme, ces derniers s'employaient à immerger des blancs prisonniers afin de vérifier par une surveillance prolongée si leur cadavre était, ou non, sujet à la putréfaction.

Cette anecdote à la fois baroque et tragique illustre bien le paradoxe du relativisme culturel (que nous retrouverons ailleurs sous d'autres formes) : c'est dans la mesure même où l'on prétend établir une discrimination entre les cultures et les coutumes que l'on s'identifie le plus complètement avec celles qu'on essaye de nier. En refusant l'humanité à ceux qui apparaissent comme les plus « sauvages » ou « barbares » de ses représentants, on ne fait que leur emprunter une de leurs attitudes typiques. Le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie.

5. MONTAIGNE Michel (de), *Essais*, Livre 1, Chapitre 30, « Des Cannibales », 1595.

Or je trouve, pour revenir à mon propos, qu'il n'y a rien de barbare et de sauvage en cette nation¹, à ce qu'on m'en a rapporté, sinon que chacun appelle barbarie ce qui n'est pas de son usage ; comme de vrai, il me semble que nous n'avons pas autre mire² de la vérité et de la raison que l'exemple et idée des opinions et usances³ du pays où nous sommes. Là est toujours la parfaite religion, la parfaite police⁴, parfait et accompli usage de toutes choses. Ils sont sauvages, de même que nous appelons sauvages les fruits que nature, de soi et de son progrès⁵ ordinaire, a produits : là où, à la vérité, ce sont ceux que nous avons altérés par notre artifice et détournés de l'ordre commun, que nous devrions appeler plutôt sauvages. En ceux-là sont vives et vigoureuses les vraies et plus utiles et naturelles vertus et propriétés, lesquelles nous avons abâtardies en ceux-ci, et les avons seulement accommodées au plaisir de notre goût corrompu.

1 en cette nation : en ce peuple

2 mire : critère, référence

3 usances : usages

4 police: ordre, organisation

5 progrès : évolution

6. SANSAL Boualem, 2084 *La fin du monde*, Folio, 2017.

Entre malades et pèlerins, Ati apprit beaucoup. Ils arrivaient des quatre coins du vaste empire. Apprendre d'eux le nom de leur ville, un peu de leurs coutumes et de leur histoire, entendre leur accent et les voir vivre au jour le jour était une surprise pour lui, un formidable enseignement. La forteresse offrait une vision globale du peuple des croyants dans son infinie diversité, chaque groupe avec sa couleur et des manières à lui, qu'on ne voyait pas chez les autres. Ils avaient de même leur langue qu'ils parlaient entre eux, en sourdine, loin des oreilles exotiques, avec un tel appétit qu'on se voyait pris de l'envie de connaître l'affaire. Mais les conciliabules cessaient aussitôt, les aliens étaient prudents. Lorsqu'il reprit quelques forces, Ati courut de chambrée en chambrée et s'en mit plein la vue, les oreilles, le nez aussi, car ces gens avaient des odeurs, elles étaient typiques, on pouvait suivre chacun à l'odorat. Ils se reconnaissaient aussi à l'accent, à la dégaine, au regard, que sais-je, et avant d'échanger trois signes les voilà dans les bras l'un de l'autre, sanglotant d'émotion. C'était émouvant de les voir se chercher comme dans un marché bondé, se regrouper dans un coin ombreux et baragouiner leur patois tout leur soûl. Que pouvaient-ils se dire à longueur de journée ? Des paroles, pas plus, mais ça leur remontait le moral. C'était magnifique mais plus que fautif, la loi imposait de s'exprimer exclusivement en *abilang*, la langue sacrée enseignée par Yölah à Abi afin d'unir les croyants dans une nation, les autres langues, fruits de la contingence, étaient oiseuses, elles séparaient les hommes, les enfermaient dans le particulier, corrompaient leur âme par l'invention et la menterie. La bouche qui prononce le nom de Yölah ne peut être souillée par des langues bâtardes qui exhalent l'haleine fétide de Balis.

Il n'y avait jamais pensé mais si on lui avait posé la question il aurait répondu que les Abistani se ressemblaient tous, qu'ils étaient comme lui, comme les gens de son quartier à Qodsabad, les seuls êtres humains qu'il ait jamais vus. Or voilà qu'ils étaient infiniment pluriels et si différents qu'au bout du compte chacun était un monde en soi, unique, insondable, ce qui d'une certaine façon révoquait la notion de peuple, unique et vaillant, fait de frères et de sœurs jumeaux. Le peuple serait donc une théorie, une de plus, contraire au principe d'humanité, tout entière cristallisée dans l'individu, en chaque individu. C'était passionnant et troublant. C'est quoi alors un peuple ?

CAPLP Lettres – Histoire et Géographie
Concours externe

Épreuve à partir d'un dossier - Lettres

Éléments du dossier

1. Louis Aragon, « Semeur », *Œuvres poétiques complètes I, II*, 1926, Pléiade
2. Charles Baudelaire, « L'Étranger », *Petits poèmes en prose*, 1869
3. Paul Eluard, « La Terre est bleue », *L'Amour la poésie*, 1929
4. Eugene Lami, *La Nuit d'octobre*, aquarelle, gouache et crayon, 1883
5. René Magritte, *La Clé des songes*, huile sur toile, 1930
6. Jean Tardieu, « Outils posés sur une table », *Poèmes pour la main droite, Formeries*, 1976

Sujet

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

Nombre de pages du dossier : 6

1. Louis Aragon, « Semeur », *Œuvres poétiques complètes I, II*, 1926, Pléiade

Semeur

La poudre aux yeux n'est que le sable du sommeil
Le sabre du soleil comme c'est déjà vieux
Tu prends ton cœur pour un instrument de musique
Déliquat corps du délit
Poids mort
Qu'ai-je à faire de ce fardeau
Fard des sentiments
Je mens et je mange
La vie courante et le ciel pur
On ne sait pas d'où vient le vent
Quel charme
Je n'ai pas de tête
Le temps me sert de pis-aller

2. Charles Baudelaire, « L'Étranger », *Petits poèmes en prose*, 1869

L'Étranger

- Qui aimes-tu le mieux, homme énigmatique, dis ? ton père, ta mère, ta sœur ou ton frère ?
- Je n'ai ni père, ni mère, ni sœur, ni frère.
- Tes amis ?
- Vous vous servez là d'une parole dont le sens m'est resté jusqu'à ce jour inconnu.
- Ta patrie ?
- J'ignore sous quelle latitude elle est située.
- La beauté ?
- Je l'aimerais volontiers, déesse et immortelle.
- L'or ?
- Je le hais comme vous haïssez Dieu.
- Eh ! qu'aimes-tu donc, extraordinaire étranger ?
- J'aime les nuages... les nuages qui passent... là-bas... là-bas... les merveilleux nuages !

3. Paul Eluard, « La Terre est bleue », *L'Amour la poésie*, 1929

La terre est bleue

La terre est bleue comme une orange
Jamais une erreur les mots ne mentent pas
Ils ne vous donnent plus à chanter
Au tour des baisers de s'entendre
Les fous et les amours
Elle sa bouche d'alliance
Tous les secrets tous les sourires
Et quels vêtements d'indulgence
À la croire toute nue.

Les guêpes fleurissent vert
L'aube se passe autour du cou
Un collier de fenêtres
Des ailes couvrent les feuilles
Tu as toutes les joies solaires
Tout le soleil sur la terre
Sur les chemins de ta beauté.

4. Eugene Lami, *La Nuit d'octobre*, aquarelle, gouache et crayon, 1883



5. René Magritte, *La Clé des songes*, huile sur toile, 1930



6. Jean Tardieu, « Outils posés sur une table, *Poèmes pour la main droite, Formeries, 1976*

Outils posés sur une table

Mes outils d'artisan
sont vieux comme le monde
vous les connaissez
je les prends devant vous :
verbes adverbes participes
pronoms substantifs adjectifs.

Ils ont su ils savent toujours
peser sur les choses
sur les volontés
éloigner ou rapprocher
réunir séparer
fondre ce qui est pour qu'en transparence
dans cette épaisseur
soient espérés ou redoutés
ce qui n'est pas, ce qui n'est pas encore,
ce qui est tout, ce qui n'est rien,
ce qui n'est plus.

Je les pose sur la table
ils parlent tout seuls je m'en vais.

ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Anne FAURIE-HERBERT et Cyril GALLIEN

L'épreuve de mise en situation professionnelle, épreuve d'admission au concours, possède ses propres finalités, complémentaires du commentaire littéraire réalisé à l'écrit. Il appartient à tout candidat d'en mesurer spécificités et exigences afin de mieux les apprivoiser par un entraînement régulier, une réactualisation des connaissances (disciplinaires et linguistiques) indispensable et une fréquentation assidue des œuvres désormais au programme, nouveauté de cette session 2019 sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir plus amplement.

Le présent rapport s'appuie sur l'ensemble des remarques des membres du jury de lettres de la session 2019, il se situe dans la continuité des rapports des années précédentes. Il n'a d'autre but que celui de réitérer un certain nombre de remarques et de recommandations déjà formulées lors des sessions antérieures et de mieux cerner évolutions et inflexions induites notamment par l'introduction cette année d'un programme de six œuvres renouvelées pour moitié à chaque session.

Il s'agit avant tout de mieux accompagner les candidats face à ce qui apparaît comme une performance orale dont les précédents rapports précisent les modalités et les attentes comme suit.

Épreuve de mise en situation professionnelle

- Durée de la préparation : 2 heures 30
- Durée de l'épreuve : 1 heure (exposé : 30 minutes, entretien : 30 minutes)
- Coefficient 4

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

En lettres, l'épreuve consiste en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. A compter de 2019, le texte est extrait d'un programme d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

I - Nouvelle modalité de l'épreuve et leurs incidences :

La diversité historique, esthétique, générique du programme de six œuvres choisies dresse un panorama de nature à éprouver, voire enrichir, la culture littéraire des candidats, une véritable invitation à la parfaire le cas échéant. Œuvres patrimoniales, elles offrent un panel représentatif des différents genres, de la poésie de Louise Labé ou Jean de La Fontaine, au théâtre de Caron de Beaumarchais à Samuel Beckett sans oublier le récit représenté par Émile Zola et Nathalie Sarraute. Les candidats auront sans doute apprécié l'opportunité ainsi offerte de travailler sur programme imposé ; ce qui présente le double avantage de circonscrire le champ des possibles littéraires à convoquer le jour de l'épreuve et de soigner ainsi leur préparation en s'attachant à ce qui fait la richesse de chacune des œuvres, choisies à la fois pour leur singularité et le rôle non négligeable qu'elles ont joué dans l'histoire de la littérature. De fait, le jury a pu constater de meilleures

prestations fondées sur des connaissances précises et autorisées des textes. Ce programme dont les œuvres figurent ci-dessous est renouvelé pour moitié chaque année. Les nouvelles œuvres en vigueur pour la session 2020 apparaissent dans le tableau.

Programme 2019	Programme 2020
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Louise Labé, <i>Sonnets</i> ➤ Samuel Beckett, <i>En attendant Godot</i> ➤ Nathalie Sarraute, <i>Enfance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Joachim du Bellay, <i>Les Regrets</i> ➤ Jean-Paul Sartre, <i>Huis-clos</i> ➤ Colette, <i>Sido</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jean de La Fontaine, <i>Fables</i>, livres VII à XII ➤ Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, <i>Le Mariage de Figaro</i> ➤ Émile Zola, <i>Nana</i> 	

**Des
con
stan
tes :**

Si

l'introduction de ce programme imposé s'avère bénéfique pour la majorité des candidats, les questions de stratégie et de méthodes demeurent. Parmi elles, celle de la répartition des sujets par auteur qui mérite qu'on s'y attarde.

→ **La délicate question du choix du texte à commenter :**

Le candidat se voit proposer deux sujets, comportant chacun un texte et un point de langue à traiter sélectionné dans le texte. Les cinq minutes consacrées au choix de l'un d'eux sont à mettre à profit. La connaissance des œuvres dont sont extraits les textes à étudier est censée conforter un choix concerté et réfléchi. Dans les faits, ce n'est pas toujours le cas. Déjà mentionnés dans les rapports précédents, il est des choix malencontreux dont il faut se défier.

Quels critères de sélection invoquer ou éviter ?

Une stratégie par défaut à éviter :

- 1) La brièveté d'un sonnet de Louise Labé, la proximité linguistique de textes contemporains comme le théâtre de Beckett ont paru séduire, parfois à tort, une majorité de candidats. Au vu des prestations de certains, ces critères de sélection les plus fréquemment mobilisés laissent plus que sceptiques et révèlent une tendance qui se confirme : un rapport craintif voire problématique à la langue, cause d'une désaffection pour les œuvres antérieures au XIX^{ème}. Le succès incontesté pour les textes du XX^{ème}, en l'occurrence pour *Enfance* de Nathalie Sarraute et *En attendant Godot* de Samuel Beckett, soit à eux deux 57% des œuvres choisies par les candidats, révèle l'illusion trompeuse d'une langue accessible et simple, masquant de réelles difficultés de compréhension et d'interprétation. Les plus experts ont, en revanche, valorisé leur connaissance de l'œuvre comme des intentions auctoriales, et fait preuve d'une appréhension fine et ajustée des enjeux littéraires des textes : distanciation ironique, jeux de mots, polysémie, audace et transgressions des codes et conventions.
- 2) L'autre critère toujours d'actualité est celui centré sur le point de langue pourtant précieux pour nourrir l'étude du texte. On s'étonnera que l'impréparation de certains candidats face à cette dimension proprement linguistique de l'enseignement des lettres résiste aux conseils déjà prodigués, parole vaine qui, de rapport en rapport, scande les mêmes injonctions. Renoncer à un sujet au prétexte que le point de langue demeure obscur relève d'une posture peu compatible avec les exigences d'un enseignant. Quiconque attache un tant soit peu d'intérêt à la langue, véhicule de la pensée, ne saurait s'en dispenser, ne serait-ce que par curiosité intellectuelle.
- 3) De même, l'impression ou la réputation de facilité ou de difficulté qui entoure un auteur ou une œuvre s'avère souvent source de déconvenues.

4) Enfin, on ne dira jamais assez combien les impasses sont préjudiciables : restreindre l'éventail des œuvres à commenter faute d'une lecture effective de chacune d'entre elles contraint au mieux à un choix par défaut, au pire à des situations regrettables tant pour le jury que pour le candidat lorsque certains n'ont visiblement pas lu les œuvres présentées et se voient dans l'obligation de les choisir. Comment ne pas s'étonner devant tel candidat qui, une fois achevé son exposé sur un extrait d'*Enfance* de Nathalie Sarraute, ne parvient à préciser lors de l'entretien qui est Véra, citée dans le texte mais consciencieusement éludée dans les remarques ou de cet autre qui, très informé sur l'intrigue de *Nana* de Zola, sa généalogie, le projet des Rougon-Macquart, ne situe pas exactement l'épisode de la Mignotte dans l'œuvre, peine à identifier le fameux Zizi, embarrassé par ce surnom jugé « incongru » avant que d'avouer, durant l'entretien, avec une franchise déconcertante, que l'œuvre n'a pas été parcourue.

→ Un choix avisé :

Conditionnée par des enjeux quelque peu distincts de ceux des années précédentes puisque renvoyant à l'étude d'une œuvre intégrale, l'attention portée à la nature de l'extrait ou pièces d'une des œuvres au programme s'avère des plus instructives. Compte tenu du temps imparti et de l'incidence du choix sur l'exposé, elle suggère implicitement un parti pris en creux et reconfigure d'une certaine manière le rapport à l'œuvre sans le dénaturer. Elle suscite infléchissements et nuances et invite à se défier de toute doxa figée.

Ainsi, la fable de Jean La Fontaine, *Le cochon, la Chèvre et le Mouton*, a surpris les candidats, certains que le fabuliste en bon moraliste ne pouvait tenir d'autre discours que celui convenu d'une lucidité inconditionnelle. Le contrepied pris par l'auteur dans sa maxime n'a pas suscité d'interrogation et le manque de références culturelles a renforcé leur désarroi. Pourtant, le choix d'une telle fable est significatif voire salutaire ; il prévient les représentations convenues et étriquées liées à cette forme d'apologue et lui reconnaît une dimension subversive savoureuse. L'ombre de Pierre Gassendi évoquée dans les notes n'a visiblement pas interpellé les candidats. Elles n'avaient pourtant d'autre but que de leur permettre de mieux saisir l'enjeu de cette moralité paradoxale : celle prônée par ce philosophe, ami des moralistes et bien connu pour son *De vita et moribus Epicuri* (« sur la vie et le caractère d'Épicure »). Ainsi, Jean de La Fontaine, s'il loue une attitude lucide face à l'imminence de la mort, invite son lecteur à l'éprouver avec modération et sagesse, d'où le paradoxe du vers final : « le moins prévoyant est toujours le plus sage ». La leçon de sagesse banale matérialisée par le raisonnement du cochon, et celle plus inattendue qui démasque le caractère dérisoire de la plainte devant la mort semblent servir une moralité se moquant de la morale, prônant « celle d'une sagesse de l'imprévoyance », comme l'écrit si bien Patrick Dandrey⁴. Ainsi la fable suscite-t-elle délibérément l'hésitation et la surprise chez le lecteur : image allégorique de l'existence humaine selon une approche pittoresque et humoristique fidèle à l'esprit du fabuliste : « *Je n'appelle pas gaieté ce qui excite le rire ; mais un certain charme, un air agréable qu'on peut donner à toute sorte de sujets, même les plus sérieux* ».

Quant à inscrire ce texte dans les programmes de français, l'évidence voudrait qu'on opte pour l'objet d'étude « Du côté de l'imaginaire » (programme de Première Bac Pro lors de la session 2019), le jury aura par ailleurs été séduit par une proposition, moins conventionnelle, de circonstance, si tant est qu'elle soit argumentée et réfléchie.

→ Variabilité dans l'échelle des extraits ou textes proposés (sonnet, scène, extraits).

⁴Patrick Dandrey, *Mythologie HS n°9*.

L'épreuve impose en effet une double préparation : celle menée tout au long de l'année autour de la connaissance des œuvres au programme, de leurs enjeux, étroitement liée à la seconde resserrée sur les deux heures trente imparties. En dépend l'agilité avec laquelle s'orienter dans l'œuvre, situer précisément le passage à commenter et convoquer avec parcimonie mais pertinence les éléments de sa contextualisation.

À ce titre, la délimitation de l'extrait n'est jamais anodine et impose une relecture de l'œuvre à l'aune du fragment obtenu : redéployer l'étude en s'astreignant à ne pas extrapoler outre mesure. Exercice délicat qui exige une disponibilité entière à ce que laisse entendre le texte afin de s'abstraire un moment d'un tout, l'œuvre, pour se consacrer à ce que le fragment donne à entendre. Commenter une des *Fables* de Jean de La Fontaine, un sonnet de Louise Labé ou un extrait de *Nana* de Zola, d'*Enfance* de Nathalie Sarraute, du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais ou de *En attendant Godot* de Samuel Beckett, voilà qui nécessite réflexion et discernement.

De fait, opter pour un extrait d'*En attendant Godot* de Samuel Beckett doit être motivé par l'intérêt du candidat pour le texte en question non en raison de la masse d'informations détenue sur l'œuvre ou plus globalement sur l'auteur, son contexte et son inscription dans l'histoire littéraire (on regrettera à ce propos l'usage impropre quasi télescopé de notions telles que l'existentialisme ou le théâtre de l'absurde). En cette matière, les connaissances de seconde main ou le recours aux commentaires certes érudits et autorisés ne sauraient suffire. Le rapport quasi intime et fréquent à l'œuvre demeure une exigence intellectuelle essentielle à l'approche personnelle et sensible de toute œuvre.

→ Conseils lors de la préparation :

- ✓ Parcourir à nouveau rapidement l'œuvre et relire avec une acuité toute nouvelle l'extrait afin de mieux en saisir tout à la fois la continuité qu'il assure et la particularité qu'il revêt et qui a motivé ce choix comme sujet ; la manière dont il peut soit s'insérer, soit se détacher dans l'ensemble de l'œuvre (plus particulièrement pour ce qui touche aux extraits de *Nana*, de la pièce de Beckett et du récit de Nathalie Sarraute).
- ✓ S'entraîner pour offrir « une lecture expressive » à savoir une lecture posée, juste, fluide, sans outrance ni atonie, qui tienne compte de la métrique et de la versification (remarques des derniers rapports sur les diérèses à ne pas omettre de même qu'une exacte scansion du vers) sans oublier les propriétés du texte théâtral. Si toutes les didascalies ne sont pas à lire (les noms des personnages en scène), la pantomime autour des chapeaux de Lucky et Estragon dans l'extrait d'*En attendant Godot* ne devait pas être passée sous silence. L'ampleur prise par ces indications scéniques dans le langage beckettien appelait des commentaires au sein même de l'exposé.

Une évolution significative :

→ Une meilleure appropriation de l'extrait grâce à la connaissance de l'œuvre.

La plupart des candidats, quels que soient leurs cursus antérieurs, ont tiré profit de ce programme. En ressortent des explications moins historicisantes et moins technicistes : on ne se réfugie plus derrière un inventaire de procédés de peur de trahir l'intention d'un auteur, le sens d'un texte, faute de connaître l'œuvre elle-même. Hélas, le revers de la

médaille, quoique rare, vient nuancer cette embellie. La familiarité du candidat, parfois illusoire ou lacunaire, avec l'œuvre entrave parfois sa perception de la singularité du texte proposé.

Deux exemples :

L'extrait des amours juvéniles de Nana et Zizi dans l'œuvre éponyme d'Émile Zola forme un épisode singulier dans le récit que la seule approche naturaliste ne saurait appréhender. La vision idyllique du cadre de tels ébats est bien là mais le regard distancié du narrateur évoquant le « sentimentalisme » de l'héroïne, consciente de son ingénuité factice, n'est pas sans soulever l'interrogation. S'offre alors au candidat audacieux, sensible et attentif une richesse d'interprétation qu'il aurait tort de ne pas saisir et savourer. La scène décrite et habilement délimitée s'ouvre sur une sorte de parenthèse enchantée, multipliant les allusions à la « virginité inquiète » de Nana, aux « voluptueuses épouvantes d'une première faute ». Le narrateur semble pris à son propre piège s'attardant comme à dessein sur l'innocence retrouvée de l'héroïne, pâle reflet d'un cliché convenu, celui des premiers émois amoureux du jeune couple. C'est encore le *topos* d'une nature protectrice, originelle, très judicieusement commenté par un candidat ; et au-delà de l'évocation en filigrane d'une nouvelle Ève (ou Lilith ?), la satire à peine voilée d'un romantisme battu en brèche par la société corrompue du Second Empire : réécriture à demi-amusée d'un âge d'or éphémère dont Émile Zola se défie. Et le candidat de clore son exposé sur la force d'une réécriture profondément paradoxale.

A contrario, réduire le sonnet XII « Luth, compagnon de ma calamité... » de Louise Labé à une énième « élégie », héritée de *la fin'amor* en limite significativement la portée. La spécificité de cet hommage rendu au luth, précieux compagnon indissociable de l'écriture même, le distingue pourtant du lyrisme amoureux présent dans la majorité des autres sonnets. Sa dimension méta-poétique, l'ambiguïté du propos de la poétesse qui, tout en louant les vertus de son alter ego, en nuance la qualité expressive, source de complaisance dans la souffrance, se singularise par sa finesse et son audace. Une nouvelle preuve que la connaissance globale de l'œuvre ne saurait dispenser d'une attention soutenue portée à chacune de ses pièces ou fragments pour y déceler son intérêt propre. Un candidat soucieux de sonder les enjeux de tels choix saura en faire l'usage qu'il convient et choisir en connaissance de cause le sujet le plus à même de le valoriser. Il se gardera par ailleurs d'en faire la simple illustration d'une doxa parfois très schématique.

→ Une importance accrue donnée à la contextualisation de l'extrait ou du texte par rapport à la connaissance de l'œuvre intégrale.

Si la connaissance de l'œuvre constitue en effet un atout pour la majorité des candidats, à l'exception de quelques rares réfractaires à la lecture de l'œuvre intégrale, elle peut également engendrer des dérives à éviter. Celle d'une contextualisation hypertrophique a été souvent reprochée par le jury qui attend des candidats qu'ils sachent sélectionner à bon escient les informations éclairantes et les doser de façon à ne pas occulter la primauté de l'extrait à commenter sur l'étude de l'œuvre intégrale.

Etat des lieux pour cette première session sur programme imposé :

Œuvres étudiées	%	Note la plus basse	Note la plus haute	Moyenne

<i>Fables</i> – Jean La Fontaine	6,6	1	9	5,8
<i>Le mariage de Figaro</i> – Caron de Beaumarchais	8,8	3	14	5,9
<i>Nana</i> – Émile Zola	8,8	5,5	17	11,7
<i>Sonnets</i> – Louise Labé	18,7	1,5	20	9,6
<i>Enfance</i> – Nathalie Sarraute	24,1	2	20	10,4
<i>En attendant Godot</i> – Samuel Beckett	33	1,5	18	9,9
<i>Questions de grammaire</i>		0/4	4/4	1,6/4
Données sur l'ensemble de l'épreuve EMSP	100	1	20	8,9

Difficultés et désamour pour Jean de La Fontaine :

Phénomène singulier à souligner pour l'épreuve d'EMSP de cette session, Jean de La Fontaine et ses fables n'ont occupé que 6,6% des choix des candidats par rapport aux autres textes. Les notes obtenues s'échelonnent, quant à elles, entre 1 et 9/20 avec une moyenne à 5,8/20, c'est-à-dire la moyenne la plus basse sur l'ensemble des œuvres proposées. Face à ces constats, on ne peut que s'interroger sur les raisons de ce désamour pour le grand fabuliste.

Au-delà des contresens et des analyses parfois superficielles, la méconnaissance du contexte de l'œuvre et les difficultés liées à la langue du 17^{ème} siècle ont joué un rôle non négligeable dans cette désaffection.

Sans doute, les deux fables proposées lors de l'épreuve : *Le cochon, la chèvre et le mouton*, et *La fille, le Héron*, issues des livres VII et VIII nécessitaient-elles qu'on s'attarde sur le contexte. Le préambule du troisième recueil adressé à Madame de Montespan, tout en charme et subtile volupté, y invitait. Et cette invitation à ne pas dédaigner aurait évité à certains de tomber dans une représentation édulcorée parfois lointaine de la richesse et diversité de ces fables.

Une autre raison est peut-être la peur d'une langue jugée complexe ou trop ancienne, quitte à se priver de la musicalité et de l'élégance d'un langage raffiné et ciselé avec art. L'attention portée au lexique est à cet égard une entrée privilégiée dans l'œuvre ; ignorer le sens de « préciosité », de « ris » ou encore de « dédain » équivaut à compromettre significativement ses chances d'appréhender la finalité même du récit *La Fille* (Livre VII), demeurée fille par excès de prétention. Ignorance d'autant plus regrettable qu'elle aurait pu être aisément dissipée, le jour de l'épreuve, par le recours aux dictionnaires mis à disposition dans les salles de préparation. On peut donc légitimement s'étonner de voir des candidats montrer des errements et hésitations face à la langue employée dans certaines œuvres. De même, il convenait de ne pas négliger la spécificité de cette réécriture que Jean de La Fontaine a magnifiée en instillant avec ingéniosité décalage et contrepied⁵. Un art consommé qui incite à la vigilance et à la redécouverte du texte.

⁵ Patrick Dandrey, professeur de littérature française du 17^{ème} siècle à l'université Paris-Sorbonne, spécialiste de Molière et La Fontaine nous en donne un éclairage opérant à travers la notion de décalage : « Le décalage. On décale une vérité morale dans une vignette pittoresque et stylisée, par exemple en mettant en scène des animaux parlants, pour redonner à cette vérité couleurs et lumière. C'est une méthode pédagogique : simplifier et amuser pour instruire. Mais c'est aussi une méthode philosophique : passer par l'analogie pour

L'erreur serait de croire que certains genres sont simples et n'ont pas besoin d'être approfondis car on les connaît depuis l'école primaire.

II - Particularité de cette épreuve : la notion de performance orale.

« Comme une flamme, la grande éloquence a besoin d'une matière pour s'alimenter, de mouvement pour être ranimée, elle brille en se consumant. »

Tacite, *Dialogue des orateurs*, § 36, 1^{er} siècle ap. J.-C.

→ **Maîtrise de compétences orales spécifiques** :

L'exercice a ses exigences : un rapport distancié aux notes et une adresse soutenue, maîtrisée aux membres de la commission. Ces attentes, tenant compte du contexte particulier de cet exercice générateur d'inconfort et de fébrilité, reprennent celles de tout enseignant : cohérence de l'étude et force de conviction pour en défendre la pertinence et l'approche personnelle. Le jury, loin de se faire une idée préconçue de ce que doit être le projet de lecture, apprécie à sa juste mesure les propositions personnelles et audacieuses que le candidat parvient à soutenir avec ardeur et rigueur. C'est un exercice rhétorique à part entière, un art oratoire non dénué d'une relative improvisation ; en tant que tel il se doit d'être travaillé en amont afin d'éviter les deux écueils majeurs : la rigidité du discours lu ou l'artificialité d'un exposé récité. La lecture expressive constitue un seuil décisif qui, une fois franchi avec aisance, ouvre la voie à une posture ajustée similaire à celle qui sera l'ordinaire de l'enseignant. Il est essentiel de ne pas l'oublier quel que soit le degré d'émotivité ce jour-là. La lecture à voix haute n'équivaut pas seulement à un pacte (s'engager à traiter le sujet proposé, et non un autre) : elle revêt sa pleine valeur, celle d'un acte de parole assumé par un candidat dont on attend que, disant le texte, il en livre un premier déploiement, une « interprétation » au sens musical et dramaturgique, autrement dit, qu'il en offre une « version incarnée », donnant à entendre son mouvement, ses modulations, voire ses nuances et inflexions de ton ; des effets sobres et précieux que l'analyse explicitera par la suite avec d'autant plus de facilité que leur mise en bouche aura été alléchante. À cet égard, le jury a parfois constaté des dictions malaisées, décalées ou discordantes par rapport au texte.

Dans le même ordre d'idée, le sort à réserver aux didascalies est une préoccupation qui a son importance. Les deux œuvres théâtrales présentes dans le programme ont amené les candidats à s'interroger sur leur traitement lors de la lecture. Là encore, il n'y a pas de réponse tranchée mais un choix assumé et réfléchi en fonction de la nature de ces didascalies et des effets produits par leur lecture à voix haute, transgression de la règle qui veut qu'elles ne soient pas données à entendre mais à voir. Si en donner lecture peut rompre l'expressivité, annihiler les effets d'alternance et de rapport de force entre les personnages, briser le rythme, mieux vaut s'abstenir en mentionnant ce parti-pris au jury. La qualité de la lecture ne s'en ressentira pas outre mesure à condition que la mise en voix supplée le manque (intonations, distinction et identification des personnages en présence...). En revanche, si les didascalies dépassent une fonction strictement distributionnelle et qu'elles jouent un rôle fictionnel à part entière, comme ce peut être le cas pour la pantomime des chapeaux chorégraphiée dans *En attendant Godot* de Samuel Beckett, 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. Tel fut le

ressaisir la vérité. Et une méthode poétique : transporter la réalité dans le domaine enchanté de l'image (métaphore, en grec, cela veut dire transfert). Le génie de La Fontaine aura été de tirer d'un genre pédagogique tout son potentiel philosophique et poétique. » (in Mythologie HS n°9).

choix d'un candidat dont la lecture expressive dissociant bien les répliques du ton neutre mais enlevé des didascalies a su rendre la scène à la fois visuelle et dynamique. L'effet produit sur le jury en a été d'autant plus apprécié. Dans tous les cas, le jury sera sensible aux arguments qui auront présidé à la décision du candidat de lire ou non les didascalies.

Il s'agit donc d'une **performance** à double titre : littéraire à travers le déploiement du texte en vue de sa mise en valeur à destination d'un tiers et oratoire puisqu'il engage sensibilité et qualité de présence des candidats.

Un exposé contraint :

« ... Parce que la forme est contraignante, l'idée jaillit plus intense. Tout va bien au sonnet : la bouffonnerie, la galanterie, la passion, la rêverie, la méditation philosophique. Il y a, là, la beauté du métal et du minéral bien travaillés. Avez-vous observé qu'un morceau de ciel aperçu par un soupirail, ou entre deux cheminées, deux rochers, ou par une arcade, donnait une idée plus profonde de l'infini que le grand panorama vu du haut d'une haute montagne ? »

Charles Baudelaire, *Lettre à Armand Fraisse*, le 19 février 1860.

Les attentes, multiples, donnent une idée du degré d'exigence ; en témoigne le coefficient affecté à cette épreuve (coefficient 4) :

- ✓ Rythme de parole à la fois naturel et maîtrisé et fluidité interne de l'exposé ;
- ✓ relative autonomie par rapport aux notes préparatoires, équité dans les regards adressés aux membres du jury ;
- ✓ capacité à intéresser l'auditoire en variant les effets oratoires, science des brefs silences (indispensables pour structurer et marquer les transitions entre les parties. Il convient d'incarner son discours et les arguments avancés ; le jury est aussi sensible à la force de conviction qu'à la validité des remarques.
- ✓ mobilisation pertinente des inférences culturelles, littéraires et esthétiques (cas de l'existentialisme ou de l'absurde pour qualifier de manière systématique et à mauvais escient la pièce de Beckett⁶) ;
- ✓ bonne gestion du temps qui exige un savant dosage et une mise en haleine maintenue tout au long de la prise de parole.

L'entretien :

C'est un moment délicat mais très attendu durant lequel se joue le prolongement **d'une rencontre que l'on voudrait partagée autour de l'extrait et du projet de lecture proposé** (invitation à revenir sur tel ou tel point de l'exposé, à repréciser telle notion ou proposition). Maintenir sa vigilance et conserver des ressources pour ce deuxième temps de l'épreuve permettent aux candidats aguerris d'éviter toute attitude de renoncement ou de relâchement préjudiciable à l'échange.

Astreints à une neutralité bienveillante comme tout personnel de l'éducation, les membres

⁶ Nous conseillons à ce propos l'émission *Les chemins de la connaissance* consacrée à la pièce le 18 décembre 2018 sur France Culture , - Entretien d'Adèle Van Reeth avec Bruno Clément, professeur émérite au département littérature de l'Université Paris 8.

du jury, par leurs remarques et questionnements légitimes n'ont d'autre but que de guider le candidat, l'aider en cas de fourvoiement, d'apprécier ses qualités et d'approfondir la réflexion. Les candidats doivent prendre conscience que le métier auquel ils se destinent demande des capacités de prise de hauteur et de remise en question de leurs connaissances et de leur approche des élèves pour proposer des apprentissages en phase avec des programmes et une société qui ne manqueront pas d'évoluer. Il s'agit de donner corps et consistance au dialogue amorcé par le projet de lecture de manière à constituer autour du texte une communauté de lecteurs par essence plurielle.

On peut s'étonner que des candidats soupirent à certaines questions, refusent de répondre à d'autres, et pour les cas extrêmes se permettent de remettre en cause la compétence du jury. Pour la majorité d'entre eux, une attitude humble et mesurée, à même d'ouvrir au questionnement, non seulement en tant que candidat mais plus encore en tant que pédagogue / lecteur, a été appréciée du jury comme étant d'excellent augure, garante d'une constante recherche d'amélioration pour s'adapter à un métier en constante évolution.

Que dire aussi de ceux qui adoptent une posture condescendante et affichent des représentations caricaturales des élèves de la voie professionnelle ? Les lycéens de cette voie connaissent les mêmes difficultés que les autres, ils ne sont différents que par les choix d'orientation faits et, parfois, par un parcours qui les a malmenés. Comme dans les autres voies, il faut les intéresser, les motiver, réfléchir à des apprentissages qui feront d'eux des citoyens éclairés et responsables. Les Lettres sont un élément important de ces apprentissages. Un enseignant de Lettres ambitieux, bienveillant, proposant des choix d'œuvres tant patrimoniales qu'originales, ne se limitant pas à des œuvres réputées « faciles » pour ces élèves, dans le but de construire une culture littéraire riche et variée, découvrira des élèves curieux et dynamiques, ouverts à de multiples projets culturels.

Cette posture permettra au candidat de pouvoir faire une lecture non superficielle des programmes, qu'il ne doit pas découvrir le jour de l'épreuve mais qu'il doit préparer en amont pour réfléchir à l'intégration des œuvres proposées au concours dans les différents objets d'étude. Il pourra aussi s'interroger sur la liberté pédagogique qu'ils offrent et sur leur logique. En cela, il peut être aidé par les ressources proposées sur le site Eduscol (programmes de la voie professionnelle, réflexions autour des programmes...), éditées par CANOPE et sur les sites académiques qui proposent des approches riches, variées des programmes et validées par les corps d'inspection. Certains candidats se réfèrent aussi aux manuels mais ils doivent prendre ces ressources avec beaucoup de prudence car elles ne sont qu'une vision parcellaire des possibles pédagogiques, conditionnée par des choix d'éditeur.

À n'en pas douter, on n'exige pas des candidats d'être des pédagogues confirmés et avertis mais d'être curieux, informés, assidus à la lecture, autres qualités indispensables pour tout futur enseignant.

Une lecture sensible et organisée d'un texte extrait d'une œuvre littéraire.

L'explication littéraire, quelle que soit la modalité choisie, s'attache à ressaisir la logique interne de l'œuvre telle qu'elle se décline et parfois s'infléchit en un moment privilégié du texte celui proposé au sein du fragment ou de l'extrait.

→ **L'éternel dilemme** entre la **lecture linéaire ou analytique** pour une **finalité commune définie par l'étymologie même du terme *expliquer***, du latin *explicare*

« débrouiller, développer, déplier », étroitement liée à l'ancienne tradition de l'exégèse et de l'herméneutique, qui englobe toute tentative d'extraire le sens caché d'un texte. «[...] la compétence sollicitée est ici moins celle du prélèvement que du déploiement ».⁷

Deux modalités distinctes au service d'une finalité commune :

Plus que l'assurance d'une réussite, le choix entre ces deux modalités de l'explication est une question de pertinence, d'adéquation entre le mouvement du texte, son déploiement et le dévoilement du sens que ce mouvement révèle. **« On étoilera donc le texte, écartant à la façon d'un menu séisme, les blocs de signification dont la lecture ne saisit que la surface lisse, imperceptiblement soudée par le débit des phrases, le discours coulé de la narration, le grand naturel du langage courant. »**⁸ Voilà réaffirmée l'importance du doute et de l'hésitation, propédeutique ou préalable indispensable à l'étude puisque cette dernière génère déplacements, ébranlements pour s'extraire de tout commentaire convenu. L'explication est alors à la fois retour sur l'expérience de lecteur et reprise de cette première approche à travers le prisme de connaissances acquises sur l'œuvre et l'auteur.

La lecture linéaire, modalité moins fréquente de l'explication, constitue une prise de risque que certains peinent à assumer. S'en priver est tout aussi dommageable lorsque le texte s'y prête et que le candidat sait en éviter les deux écueils majeurs : la paraphrase et les redites. C'est la spécificité de l'extrait qui doit, sur un mode empirique, guider le candidat dans ses choix. Ainsi, sa particularité réside dans la dimension progressive et cumulative de l'explication qu'elle propose dans un savant va-et-vient entre « la surface » et « la profondeur ». Une autre analogie peut-être plus explicite pour les candidats la caractérise comme le **« geste consistant à dérouler une étoffe, à la déplier pour montrer l'intégralité de son motif, à la mettre à plat pour en découvrir les fils de trame et de chaîne, le sens et le relief, à en faire observer la texture et le grain, et à en faire miroiter la beauté et la richesse »**⁹.

Parmi les meilleures explications, trois se distinguent. Une candidate opte pour une analyse linéaire de l'extrait de Nathalie Sarraute *Enfance*. La pertinence d'un tel choix saisit par la justesse du commentaire qui en est fait. Dans cet extrait, l'autrice se remémore l'expression utilisée pour qualifier sa situation, après la séparation de ses parents et son abandon par sa mère, résumée par l'expression utilisée par « cette brave femme » (« Quel malheur ! ») ; le mouvement du texte épouse une prise de conscience décisive : celle de la menace qui guette quiconque se laisse enfermer ne serait-ce que par le langage, les mots, remémoration et éclats d'une conscience rétrospective plus que significative, en cela qu'elle caractérise un récit autobiographique qui s'en défie. L'exposé parvient à expliciter les enjeux de cet événement qui fera date non seulement dans la relecture qu'en fait la narratrice mais également dans le parti-pris adopté pour mener à bien l'écriture de celui-ci. La dissociation entre récit du souvenir et discours tenu par l'instance narrative dédoublée est habilement commentée. De manière intuitive et sensible, la candidate parvient à formaliser avec finesse un projet de lecture approfondi qui perçoit à travers l'extrait une « véritable mise en scène de l'écriture où le travail sur la langue passe au premier plan et structure le sens à donner à un événement fondateur ».

⁷ On renvoie ici à l'article de Patrick Laudet, *Explication de texte littéraire : un exercice à revivifier*, juin 2011, Eduscol. p.5

⁸ Roland Barthes, *S/Z, Œuvres complètes*, Paris, Seuil, Tome II, 1994, p. 563.

⁹ Frédéric Raimbault, rapport de jury de l'agrégation interne de lettres 2010, p. 79.

Le jury a également salué l'explication faite du sonnet XIV de Louise Labé par un autre candidat. Respectueux du texte et de son contexte, il a su en « traquer l'audace et l'originalité » insistant sur la particularité de « cette forme mélodique, brève ni douceuse, ni douceâtre », « ce chant de l'absence et de l'oubli ». Sensible à ce blason renouvelé « où la force poétique n'épuise ni la passion de l'amour, ni l'intensité du manque », le candidat fait preuve d'une véritable sensibilité littéraire. Son approche est personnelle et il sait en des termes choisis sans pédanterie aucune, invoquer les motifs du lyrisme amoureux qui fondent l'audace et la hardiesse de la poétesse.

Autre prestation notable, celle proposée à partir d'un extrait d'*En attendant Godot* de Samuel Beckett, (de « ESTRAGON. – Pour bien faire, (...) à ESTRAGON. – Je cherche. Silence »). Le candidat en propose une étude linéaire ; s'appuyant très précisément sur le texte, il éclaire de ses commentaires les références implicites et oriente son analyse vers le dévoilement ici programmé de la vacuité des relations sociales, de l'Existence que le dialogue met au jour à travers la réminiscence du traumatisme de la guerre, la perte de repères et de sens. Bien que le traitement de la question de grammaire soit pour le moins incomplet, le candidat s'est livré à une analyse brillante de l'extrait. Dès l'introduction, il interroge l'implicite de la parole et évoque le traitement théâtral de l'ennui à travers une contextualisation pertinente. Il questionne la polysémie du langage et la puissance des images (« comme un bruit de plume, cendres, feuilles »). Le candidat montre ainsi comment chez Samuel Beckett le langage comble le vide : espace scénique et questionnement métaphysique. La spécificité du langage dramatique n'est pas éludée : le commentaire s'attarde sur le traitement des didascalies et l'enchaînement des répliques, mettant ainsi en lumière une mise à mal délibérée de la langue selon une rythmique millimétrée. Pour clore l'exposé, la proposition faite d'inscrire le texte dans une séquence abordant « La parole en spectacle » achève l'étude et ouvre sur un dialogue constructif et d'autant plus apprécié que l'expression du candidat est élégante, le propos toujours juste. L'entretien aura permis de nourrir, d'élargir au-delà de l'extrait sur la réception de l'œuvre et la complexité de sa représentation.

A contrario, pour ce qui concerne l'étude de la fable *Le Héron, La Fille* de Jean de La Fontaine, puisqu'il s'agit d'un extrait, le recours à la lecture analytique s'avère plus approprié. Ce ne fut pas le cas des propositions faites, d'où les redites et la paraphrase observées.

L'incontournable projet de lecture - Du sensible à l'intelligible au double sens du terme : « direction et signification ».

Il s'agit avant tout de proposer une explication de texte articulée de manière claire et progressive autour d'un projet de lecture. « La clé de toute cette affaire est dans la mise au point de questions pertinentes : la réflexion critique comme art de la question, comme art de poser des questions à un texte ou, plus exactement, comme art d'inventer des questions et d'évaluer leur pertinence »¹⁰. Cela suppose également une connaissance précise des programmes de lycée professionnel et de leurs finalités. A ce propos, pour la session 2020, seul le nouveau programme de seconde est en vigueur, les programmes de Première et Terminale demeurent inchangés. Le jury n'attend pas du candidat la proposition d'une séance détaillée mais, dans l'introduction ou la conclusion de son

¹⁰ Michel Charles, *Introduction à l'étude des textes*, éditions du Seuil, 1998, p. 28.

explication, la mention claire de la partie des programmes dans laquelle l'étude du texte pourrait s'inscrire et l'intérêt qu'il y aurait à étudier l'extrait.

Ce projet de lecture doit se concevoir comme l'ouverture d'un questionnement¹¹, l'annonce d'un cheminement au sein du champ de forces que l'analyse aura pu dégager. Une habile mise en tension de faisceau de questions, dont les réponses s'inscriront toujours dans le domaine du possible, du discutable, du préférable, du probable ; en cela qu'elles engagent davantage dans une démarche de questionnement que dans une sphère de certitudes. Des propositions telles que « nous verrons en quoi le portrait de Nana est naturaliste » ou « Nous analyserons l'expression du sentiment amoureux dans ce sonnet de Labé » cantonnent les textes au statut d'illustration d'une histoire littéraire conçue a posteriori au risque de gommer la singularité de l'auteur et d'instrumentaliser son œuvre.¹² On conseillera donc, une nouvelle fois, d'éviter une formulation trop thématique, exclusivement générique, ou centrée sur la psychologie des personnages (se défier des questions introduites par les formules rituelles « En quoi ... Dans quelle mesure... Comment... » qui appellent un exposé très descriptif et amorcent un pur inventaire de procédés). De la précision de la question, de sa justesse découlera la qualité d'un exposé qui gagnera en clarté et en pertinence. **Lecture et engagement interprétatif, approche sincère de l'œuvre, sont gages d'une explication parfois modeste mais juste car personnelle.**

Ecueil fréquent et récurrent d'une session à l'autre, invariablement mentionné dans les rapports de 2016, 2017 et 2018, celui qui « consiste à confondre les approches des textes en lettres et en histoire-géographie et à considérer l'extrait littéraire comme un « document » en le nommant comme tel et en privilégiant la fonction informative du langage au détriment de toutes les autres. Il faut se souvenir, lors de la préparation, que le texte littéraire ne saurait devenir « prétexte » à quoi que ce soit. [...] il faut se rappeler que les extraits proposés sont avant tout des textes littéraires dont la problématique, la composition, l'enjeu sont singuliers et exigent une approche particulière. ». De même pour la contextualisation qui diffère : « Là où l'historien se concentre sur l'événement narré pour aller ensuite vers un extérieur du texte (la confrontation à la réalité ou à d'autres sources), l'approche littéraire s'attache essentiellement, à l'événement, ce qui le ramène inéluctablement vers un intérieur du texte (...) ». ¹³ Ces remarques du rapport de la session 2017 sont plus que jamais pertinentes et méritent d'être entendues par les candidats.

Si les candidats qui présentent le concours ont suivi des cursus très divers, ce qui constitue une richesse, une préparation annuelle sérieuse et la fréquentation assidue des textes littéraires pour mieux s'y confronter permettent de surmonter ces écueils et de développer des compétences de lecture et d'interprétation littéraires qui ne sauraient faire défaut à un futur enseignant de Lettres. Le programme imposé, initié lors de cette session 2019, favorise cette immersion concertée dans l'univers littéraire.

Quelques belles prestations :

¹¹ « L'intention de l'auteur, absent de son texte, est elle-même devenue une question herméneutique. Quant à l'autre subjectivité, celle du lecteur, elle est autant l'œuvre de la lecture et le don du texte qu'elle est le porteur des attentes avec lesquelles ce lecteur aborde et reçoit le texte ». Paul Ricoeur, « De l'interprétation », *Du texte à l'action*, Points Seuil, 1998, p.36.

¹² Extrait du rapport de la session 2015 sur l'épreuve d'admission de mise en situation professionnelle établi par Béatrice Soyer et Bruno Girard, p.27.

¹³ Extrait du rapport de la session 2017 sur l'épreuve d'admission de mise en situation professionnelle établi par Emmanuelle Goulard et Christine de Sainte-Maresville, p.29.

L'extrait d'*Enfance* de Nathalie Sarraute donne lieu à une explication de qualité faisant habilement coïncider l'excipit de ce récit autobiographique avec l'émancipation que constitue pour la jeune Natacha l'entrée au lycée Fénelon. Le projet de lecture, inscrit dans l'objet d'étude « parcours de personnage » se propose d'étudier ce double achèvement « de l'enfance et de l'écriture arrivée à son terme ». L'évènement narré, celui du premier trajet en tramway, symbole d'une étape décisive vers « une nouvelle vie » exaltante pour la jeune fille, est judicieusement commenté avec un soin particulier accordé aux sensations, aux émotions intenses (accentuées d'autant par la syntaxe entrecoupée grâce aux nombreuses aposiopèses), matérialisation d'une réminiscence vivace que l'écrivain re-suscite dans toute son intégrité et sa fraîcheur. La candidate parvient avec adresse à associer cette évocation au « sérieux d'une transition à l'âge adulte » que le texte dramatise : l'éloignement physique qui sépare la jeune fille de Véra, sa belle-mère, l'assurance qu'elle prend du fait de cette nouvelle liberté acquise, la description de cet assaut du tramway, l'essentiel de cette confrontation à l'autre, la petite, celle qu'elle délaisse désormais et ne veut plus être, est repris dans un exposé clair et bien référencé. La dissociation discours-récit, l'emploi des modes et temps, toute l'explication s'appuie sur des procédés sélectionnés à bon escient, tous porteurs d'un sens confortant le projet conçu et de ce fait validé. Il n'est jusqu'à la lecture sensible de cet extrait qui ne conforte l'impression produite par cette candidate d'une aisance construite et partagée. Les inférences culturelles mobilisées (*le pacte autobiographique* de Philippe Lejeune, l'entreprise inédite de Marcel Proust) auront enrichi le propos d'une intertextualité aussi judicieuse que sobre dans les commentaires faits et les distinctions opérées pour mieux cerner la singularité d'une autobiographie à « l'ère du soupçon ».

De la maîtrise des outils et du lexique de l'analyse littéraire :

Métaphore, accumulation, champ lexical, focalisation... L'analyse littéraire ne peut se passer de convoquer l'utilisation de certains outils qui permettent de rentrer plus avant dans la compréhension d'une œuvre et dans son fonctionnement pour en appréhender les possibles littéraires et la beauté stylistique. Cependant, à la lecture des rapports des jurys, on ne peut que déplorer l'utilisation qu'en font de trop nombreux candidats. Sans aborder la maîtrise parfois douteuse, voire caricaturale, de ces outils, il est à noter qu'ils sont utilisés encore trop souvent pour une approche purement techniciste des œuvres, étouffant ainsi l'approche sensible au service de laquelle ils devraient être.

La notion d'hypothèse de lecture est pratiquée dès la 6^{ème}. Après une lecture du texte étudié, elle permet de dégager les lignes de force d'un texte qui lui donnent du sens, de repérer et organiser des faits de langue, des procédés expressifs, des traits spécifiques. Ainsi, on peut dégager des axes de lecture permettant d'arriver à une interprétation.

Les outils d'analyse littéraire et de la langue interviennent donc pour repérer et expliciter les faits de langue et procédés stylistiques. En voie professionnelle, on convoque et on mobilise les acquis des élèves dans ce domaine, on les rappelle et les consolide au besoin. Il faut comprendre que les élèves connaissent nombre de ces outils, même s'ils pensent ne pas s'en souvenir. On part souvent d'une lecture du texte choisi, on en dégage les aspects saillants qui reposent sur le ressenti des élèves, puis on les affine en formulant des hypothèses qu'on valide ou invalide en s'appuyant sur les outils d'analyse littéraire.

Les candidats devraient donc pouvoir utiliser cette approche, renforcée par une connaissance de l'œuvre et des programmes, qui leur permettrait d'éviter l'écueil du purement technique.

Utiliser les outils d'analyse à bon escient demande aussi de les connaître et de les pratiquer dans le cadre de la préparation à l'oral du concours. Pour cela, il existe de nombreux ouvrages (comme *Les outils d'analyse littéraire* de Pierre Vaast) qui abordent leur fonctionnement, leur utilisation et des exercices pratiques pour mieux les comprendre.

Ainsi nous pourrions éviter des remarques telles que : « une métaphore, c'est une image », explication limitée et quelque peu redondante.

III - Le point de langue dans l'épreuve d'EMSP

« En grammaire comme ailleurs, les analyses ne sont jamais achevées, ni les réponses définitives. Au contraire, l'histoire récente de la linguistique montre que le savoir grammatical reste en perpétuelle construction, (...) »¹⁴

Question de grammaire :

Comme pour la question de grammaire de l'épreuve d'admissibilité, celle de l'épreuve d'admission exige un savoir linguistique indispensable à l'enseignement. L'enjeu est loin d'être anecdotique et l'on est en droit d'attendre un minimum d'investissement et d'intérêt pour le fonctionnement de la langue sur un plan lexical, grammatical et orthographique. De session en session, les voix convergent pour réaffirmer l'importance de cette maîtrise manifestée à travers les trois compétences évaluées lors de cette épreuve : « Identification dans le texte du point d'étude de la langue mentionné dans le sujet, capacité à mobiliser cette étude au service du sens du texte et capacité à l'articuler avec un travail de lecture, d'écriture ou d'expression orale inscrit dans les programmes ».

Elle consiste par conséquent et en premier lieu en une analyse grammaticale en tant que telle visant à éprouver la solidité de ces connaissances souvent étudiées au cours d'une scolarité standard quoique pour certains lointaine.

Certes, cette analyse contribue à la construction du sens du texte à étudier mais il n'en demeure pas moins qu'elle vise principalement à éprouver le degré de réflexion d'un candidat s'interrogeant sur les outils linguistiques mobilisés par les auteurs comme ressources littéraires et les usages qui en sont faits. Elle vise aussi à s'assurer d'une connaissance du système de la langue dont doit faire preuve tout enseignant de français, et d'une capacité à répondre aux questions des élèves en faisant jouer toutes les tensions entre la norme et l'usage. Cela implique un minimum de connaissances sur lequel les examinateurs ne sauraient transiger.

Nous recommandons vivement aux candidats la lecture des précédents rapports qui rappellent avec précision les exigences et modalités.

Les points de langue abordés :

<i>En attendant Godot</i> , Samuel Beckett, Les Editions de Minuit	Types de phrases (confusion entre structure syntaxique, réduction à deux modalités exclamatives et interrogatives) Les pronoms L'interrogation L'emploi des temps
<i>Enfance</i> , Nathalie Sarraute, Folio	Les pronoms La reprise d'un groupe nominal Les pronoms personnels Etude de « qui » « que », « qu' »

¹⁴ J.-C. Pellat et M. Riegel et R. Rioul, *Grammaire méthodique du français*, « Avant-propos », PUF, édition mise à jour 2016.

<i>Nana</i> , Émile Zola, Classiques de Poche	L'emploi des temps et modes Formes en – ant dans le passage (omission fréquente du gérondif).
<i>Le Mariage de Figaro</i> , Beaumarchais, GF, 2018	Etude syntaxique d'une phrase Etude lexicale de termes liés à la justice
<i>Fables, Livres VII à XII</i> , La Fontaine, GF	Les déterminants Etude de « qu' » « que ». La phrase interrogative Etude de « qu' » « que ».
<i>Sonnets</i> in <i>Œuvres poétiques</i> , Louise Labé, Poésie Gallimard	Les propositions subordonnées (confusion entre proposition rectrice et subordonnée) Les infinitifs Les modes verbaux (confusion entre modes et temps, valeur aspectuelle de certains temps mal maîtrisée)

Le relevé des points abordés (cf. tableau ci-dessus) lors de cette session 2019 est formel : loin d'interroger sur des phénomènes marginaux, les points à étudier se portent sur des faits de langue relativement courants qu'une préparation sérieuse et la consultation d'ouvrages référencés dans les précédents rapports¹⁵ suffisent à maintenir à flot. Passer outre ces attendus témoigne parfois d'une mauvaise volonté voire d'une certaine forme d'incurie, source d'une réprobation bien compréhensible si l'on considère comme c'est le cas que l'étude de la langue et sa maîtrise constituent une des grandes priorités nationales. Comment intéresser des élèves à cette problématique majeure si l'on manque de connaissances, de conviction et d'engagement ? Ainsi, le jury constate avec une égale consternation, la récurrence d'erreurs sur des notions grammaticales élémentaires telles que l'identification des déterminants ou celle des différentes propositions dans une phrase complexe, l'absence de distinction entre différentes classes de pronoms, et des confusions encore tenaces entre classe et fonction grammaticales. La moyenne obtenue est à ce titre éloquente : 1,6/4. Autant dire que cette question est négligée par les candidats. Dans le meilleur des cas, l'étude se cantonne à un relevé certes relativement juste parfois exhaustif des occurrences du point de langue étudié ; autant d'outils de la langue qui peuvent être abordés dans le cours normal d'une lecture d'un texte pour en améliorer la compréhension ou pour simplement saisir le fonctionnement et l'utilité de ce point de langue (les modes et les temps, la ponctuation, les expansions du nom, les propositions relatives, les types de phrases, la phrase complexe, les mots de reprise, les connecteurs, la modalisation... et plus encore).

Il peut être compréhensible que les candidats se soient éloignés de ces outils au cours de leurs études, mais ils doivent reprendre contact avec eux lors de leur préparation car ils seront amenés à les utiliser avec et pour les élèves durant les heures de français. Pour s'y préparer, nous ne pouvons que recommander aux candidats de se les réapproprier par

¹⁵ On se reportera aux récents rapports de 2017 et 2018 mentionnant notamment *la grammaire méthodique du français* de J.-C. Pellat et M. Riegel et R. Rioul ou le *Grévisse de l'enseignant* de de J.-C. Pellat et M. Riegel et S. Fonvielle auxquels s'ajouterait l'ouvrage collectif sous la direction de S.-G. Chartrand, *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Éditions du Renouveau Pédagogique. 2016.

une pratique régulière de l'analyse grammaticale et de réfléchir à leur emploi par les auteurs des différentes œuvres proposées. Ainsi, ils pourront se préparer à en comprendre l'utilité dans l'économie du texte littéraire.

Fort heureusement, on peut saluer les quelques candidats qui ont, par leur analyse précise et par le dialogue fructueux engagé pendant l'entretien fait la démonstration d'une pleine maîtrise de l'étroite relation unissant étude linguistique et interprétation de l'extrait ou du texte.

Les meilleures prestations sont celles qui allient analyse littéraire fine et connaissance solide de la langue ; tel candidat interrogé sur les formes en – ant dans l'extrait de *Nana* de Zola en propose un relevé exhaustif selon un classement qui distingue formes verbales et adjectivales tout en rendant compte de leur emploi et valeur respectifs.

Durant, l'entretien, le jury a particulièrement apprécié la capacité des candidats à reprendre un relevé erroné ou corriger une erreur d'analyse sans doute provoquée par une trop grande fébrilité. L'aptitude à rester à l'écoute du questionnement et à adopter une démarche réflexive, aussi maladroitement soit-elle, est toujours valorisée et encouragée.

Enfin, comment ne pas rappeler le rôle essentiel de la lecture, bien au-delà de la seule préparation des candidats à cette épreuve d'admission. Concevoir d'enseigner le français en faisant abstraction d'une fréquentation assidue des livres relève du non-sens. Comment peut-on vouloir amener les élèves à apprécier les œuvres littéraires et la lecture si le professeur n'est pas lui-même un lecteur au moins averti, si ce n'est passionné ? « L'habitude de lire aiguise le regard, en l'empêchant d'être dupe ou trop naïf quand le texte au contraire ne cesse de ruser avec le sens et de défaire les idées préconçues. Aussi la familiarité avec la littérature rend-elle plus méfiant vis-à-vis des jeux de l'écriture et maintient-elle la pensée à une distance lucide dont dépend le commentaire qui ne contredit pas l'intimité à préserver avec les œuvres. »¹⁶ Une invitation habilement déclinée en un programme de lectures à savourer sans modération.

¹⁶ Olivier Leplâtre, rapport de jury agrégation interne de Lettres modernes, session 2013, p.97

Rapport pour les épreuves d'histoire et de géographie

Session 2019

SOMMAIRE :

I. Rappel des modalités des épreuves

II. Programme de la session 2019

III. Rapport sur l'épreuve écrite d'admissibilité d'histoire-géographie

- 1) Bilan général de l'épreuve écrite
- 2) Le sujet d'histoire sous forme composée
- 3) Le sujet de géographie, le commentaire de document
- 4) Le sujet de l'épreuve écrite

IV. Rapport sur les épreuves d'admission d'histoire et de géographie

- 1) Bilan général
- 2) L'épreuve de mise en situation professionnelle
- 3) L'épreuve de mise en situation professionnelle : exemples de sujets
 - a) Exemple de sujet d'histoire
 - b) Exemple de sujet de géographie
- 4) L'épreuve à partir d'un dossier
- 5) L'épreuve à partir d'un dossier : exemples de sujets
 - a) Exemple de sujet d'histoire
 - b) Exemple de sujet de géographie

V. Les questions de la session 2020

VI. Présentation et bibliographie portant sur la nouvelle question du concours : Les mobilités, du local au mondial

I. Rappel des modalités des épreuves (arrêté du 19 avril 2013)

Section lettres - histoire et géographie

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

A. — Épreuves d'admissibilité

(...)

2° Histoire et géographie L'épreuve comporte :

— le traitement d'un sujet historique ou géographique sous une forme composée ;

— le commentaire d'un document dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

(...)

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

B. — Épreuves d'admission

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

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

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

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

L'épreuve consiste :

(...)

b) En histoire et 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° Épreuve 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.

(...)

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.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes).

II. Programme de la session 2019

Histoire

- Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours (nouvelle question pour les sessions 2019 et 2020)
- Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991) (nouvelle question pour les sessions 2019 et 2020)
- Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel

Géographie

- Géographie des mers et des océans
- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins)
- Le développement durable : enjeux géographiques

III. Rapport sur l'épreuve écrite d'admissibilité d'histoire-géographie

Rédaction : Monique Bouvier, Sabine Dumont, Caroline Emin, Fanny Gallot, Cyrille Larat

1) Bilan général de l'épreuve écrite

Pour répondre au mieux à l'exigence de l'épreuve écrite d'admissibilité le candidat doit se préparer à deux types d'exercices : un sujet sous une forme composée et un commentaire d'un document. Ces exercices ont chacun leur méthode propre, sont notés à part égale, et interrogent chacun l'une des deux disciplines histoire ou géographie. Ils sont proposés dès le début de l'épreuve au candidat qui décide de l'ordre de traitement et du temps consacré à chacun. Le nombre de copies présentant uniquement la réalisation de l'un des deux exercices est en diminution ce qui révèle une maîtrise plutôt satisfaisante de la gestion du temps et donc une meilleure préparation des candidats qui se présentent au concours. Cette épreuve évalue la maîtrise des savoirs scientifiques du candidat en histoire et en géographie dans une mise en perspective didactique de la question proposée à sa réflexion. En cela la composition et le commentaire de document doivent permettre la démonstration et non un exposé exhaustif des connaissances qui oublierait les questions posées par le sujet. Chaque épreuve doit être problématisée, c'est à dire soulever un problème propre à la discipline et nécessitant une réponse organisée et démonstrative. Les meilleures copies sont celles qui ont su expliquer les choix des candidats en termes de bornage spatio-temporel, de présentation des acteurs et des événements, dans un discours clair et adapté. Au regard de la tendance à des propos paraphrastiques et généralistes, le jury invite les candidats à mener une réflexion sur l'argumentation dans les deux disciplines. De même, une bonne maîtrise de l'expression écrite utilisant un vocabulaire disciplinaire approprié et dont la graphie ne nuit pas à la lecture de la composition est aussi un élément pris en compte dans l'évaluation des compositions de candidats se proposant de devenir des enseignants de lettres-histoire-géographie.

Partie 1 : Sujet historique sous forme composée

Le sujet sous forme composée en histoire a donné l'opportunité aux candidats ayant travaillé sérieusement la question d'exposer des connaissances précises et incontournables sur le sujet, de citer des dates clés mettant en exergue un enchaînement de « vagues » qui périodisent la question du féminisme en France, de présenter l'action d'acteurs au rôle décisif dans des domaines variés de la société. On attendait du candidat une organisation de la composition structurée répondant à une méthode rigoureuse. Or, beaucoup de copies comportaient des défauts de construction évitables : introductions interminables qui anticipent sur le développement et apportent souvent plus de confusion que de clarté, conclusions indigentes faute d'une réflexion préalable sur le sens et le propos de la copie. Les meilleures copies sont celles qui ont su articuler connaissances sur la question au concours : Grandes étapes et moments clés de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours et enjeux du sujet proposé cette année : « Les féminismes au XXe siècle », en donnant à voir dès l'introduction la réflexion du candidat, notamment autour des termes du sujet, interrogeant par exemple le pluriel du mot « féminismes ». Les meilleurs candidats ont été en capacité d'éclairer la question grâce à des références épistémologiques solides et en s'appuyant sur une historiographie récente de la question. Cela implique pour les candidats, et les futurs enseignants qu'ils seront, de savoir comment les sciences historiques évoluent et quels sont leurs champs d'investigation disciplinaire. À l'inverse, les productions les moins abouties sont celles qui exposent des connaissances sur l'histoire des femmes en général en sortant parfois du cadre spatio-temporel du sujet sans justification. Les copies les plus fragiles présentent un

contenu scientifique souvent approximatif voire erroné. Le jury rappelle que la définition initiale du sujet fournit un cadre car elle évite des digressions inutiles comme des biographies trop précises de femmes engagées qui rendent le propos amphigourique voire le disqualifie au regard des attendus du sujet. Un raisonnement historique se structure autour d'une argumentation rationnelle reposant sur une sélection d'informations qui participent à l'analyse. Le contenu exposé doit rester dans le champ de l'histoire et éviter de se diriger vers des propos relevant surtout des domaines de la sociologie ou de la littérature et qui tendent parfois à prendre une tournure militante ou moralisatrice.

Partie 2 : Commentaire de document

Le jury a constaté de réels progrès dans le traitement du commentaire de document. Dans leur grande majorité les copies montrent que les principaux éléments de méthode pour une épreuve de ce type sont acquis. Cependant, même si le propos est structuré autour d'un plan en réponse à une problématique, l'approche reste trop souvent formelle et n'est pas suffisamment construite à partir d'un schéma démonstratif cohérent mobilisant un vocabulaire disciplinaire maîtrisé.

Les bonnes copies ont donc été à même de montrer comment le candidat réfléchissait, comment il utilisait le document pour interroger une question, quelles limites il en proposait au regard des savoirs géographiques récents et des connaissances particulières sur le sujet proposé. Le jury désire souligner l'importance de la maîtrise d'une approche critique à l'égard du document, essentiel à la méthode du commentaire. 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.

La critique externe (reposant sur une explication méthodique des informations « externes » concernant l'auteur, la source, le thème abordé, les destinataires, l'intérêt scientifique contextualisé) est parfois menée de façon incomplète. La simple paraphrase des informations accompagnant le document ne peut tenir lieu de critique externe. La confusion entre auteur du document et sources d'information a souvent induit des propos inappropriés et conduit à des problématiques peu pertinentes.

La critique interne permise par une lecture analytique du document est seule à même d'en soulever les limites. En effet, la carte n'est pas neutre : elle est le fruit du travail des auteurs qui, par leurs choix (langage cartographique, informations sélectionnées et valorisées) construisent une perception et une interprétation de l'espace. Il faut avoir en tête que des choix cartographiques différents peuvent donner à voir des images différentes d'un même espace, tout en étant fondés scientifiquement. Le commentaire de carte attendu doit donc délivrer une approche critique du choix de l'espace représenté et des choix présidant à sa représentation et développer une analyse spatiale permettant de comprendre les causes et les conséquences des grands projets d'aménagement cités. Il s'agissait cette année de dégager les logiques d'organisation d'un espace donné telles qu'elles sont portées par un projet d'aménagement majeur et d'en saisir les particularités à la lumière de la question du concours, « La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins) », éclairée par la question d'épistémologie « Le développement durable : enjeux géographiques ».

Les meilleures prestations ont su articuler auteur, sources, savoirs disciplinaires et réflexion du candidat pour proposer une problématique et un plan d'analyse ne se résumant pas à une simple lecture de la légende ou des principales informations visibles sur le document. En revanche, on peut regretter la faible part faite aux croquis et schémas ou la médiocrité de leur réalisation. Participant à l'argumentation géographique, ces réalisations cartographiques ou schématiques donnent l'occasion d'exprimer également des tensions et enjeux spatiaux. Enfin, la maîtrise de certaines notions géographiques et leur mobilisation à bon escient a été appréciée.

Le jury attendait une description raisonnée de l'espace étudié (localisation, observation de la répartition spatiale des données cartographiées, identification des logiques 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 et ce, à plusieurs échelles).

Le jury insiste sur la nécessité de travailler la méthodologie du commentaire. 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, emboîtement d'échelles, problématisation...). Dans la perspective du métier auquel se destinent les candidats, l'importance du travail sur le document en classe rend ces acquisitions incontournables.

Les correcteurs sont conscients de la difficulté de l'exercice attendu, notamment en matière de gestion du temps. Ils sont également attentifs 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. Il faut souligner par ailleurs l'importance de la construction du commentaire et du soin apporté à la rédaction, éléments indispensables de toute bonne copie. 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.

2) Le sujet d'histoire sous forme composée

Définir le sujet et ses enjeux

Dans le cadre de ce sujet, il était attendu des candidats qu'ils définissent le terme « féminisme ». Florence Rochefort souligne qu'il faut distinguer le féminisme – la théorie politique ; les féministes – les individus ; le mouvement féministe – l'organisation collective. Il s'agissait également d'être attentifs à l'usage du pluriel dans l'intitulé : il est question « des » féminismes parce que :

1/ les enjeux des mouvements sur le XXe siècle ne sont pas les mêmes

2/ les acteurs et les actrices mobilisés n'adoptent pas tous et toutes les mêmes modes d'action ou revendications

3/ les productions théoriques sont variées.

Enfin, les bornes chronologiques du sujet devaient être questionnées : le mouvement suffragiste démarre dès la deuxième moitié du XIXe siècle avec le suffrage universel masculin de 1848. En outre, des recherches montrent qu'il existe également une troisième vague au tournant des années 2000.

Formuler des problématiques en référence à des travaux d'historiennes

Au niveau historiographique, il pouvait être attendu des candidats qu'ils fassent mention de l'apparition récente de l'histoire des féminismes qu'il faut inscrire dans l'histoire des femmes et du genre qui s'est élaborée depuis les années 1970 en étroite relation avec le

mouvement en cours : les candidats pouvaient ici faire mention du travail de Françoise Thébaud sur ces aspects historiographiques.

Plus précisément, sur l'histoire des féminismes, il aurait pu être attendu des candidats qu'ils aient connaissance des recherches de Christine Bard (*Les filles de Marianne : histoire des féminismes 1914-1940*), de Florence Rochefort (*Histoire mondiale des féminismes ; Le féminisme sous la IIIe République*), de Sylvie Chaperon (*Les années Beauvoir, 1945-1970*), de Bibia Pavard, Florence Rochefort et Michelle Zancarini-Fournel (*Les lois Veil*), de Bibia Pavard (*Si je veux, quand je veux. Contraception et avortement dans la société française (1956-1979)*). L'enjeu de ce sujet était de revenir sur les mouvements féministes qui ont émaillé le XXe siècle, le mouvement suffragiste d'une part et le mouvement pour le droit à l'avortement et à la contraception d'autre part. Les candidats devaient être en mesure de préciser que l'historiographie conceptualise ces mouvements en termes de « vagues », la première correspondant à la « Belle Epoque » et à l'entre-deux-guerres quand la deuxième concerne les années 1970 - éventuellement ils pouvaient également questionner cette approche qui ne fait pas consensus chez les historiennes. Dans le même temps, il s'agissait d'aborder les productions théoriques sur lesquelles se sont appuyées les féministes comme par exemple : *Le deuxième sexe* de Simone de Beauvoir ou encore *L'ennemi principal* de Christine Delphy.

Les contenus scientifiques à mobiliser

- Le mouvement suffragiste : les termes suffragisme et suffragistes concernent la revendication pour les droits civiques des femmes et l'action des militantes et militants, modérés, qui s'expriment dans des textes, des pétitions, des articles de journaux ou des résolutions de congrès. On réserve le terme de « suffragettes » à celles qui, à l'imitation des Anglaises, recourent à des actions d'éclat, parfois violentes. En France, le débat sur le rôle politique des femmes est porté depuis 1848. Citer à propos de ce moment des figures importantes (Hubertine Auclert, Louise Weiss, Madeleine Pelletier notamment) ayant eu des positionnements variés jusqu'à l'obtention du droit de vote en 1944.

- Le mouvement dit de « la deuxième vague » : en 1967, la loi Neuwirth autorise la vente et l'usage de la pilule. Dans la foulée du mouvement de Mai-juin 1968 auquel les femmes ont participé mais ont été peu visibles, en 1970, des femmes déposent une gerbe sur la tombe du soldat inconnu : « il y a plus inconnu que le soldat inconnu : sa femme ». En 1971, 343 femmes déclarent avoir avorté. Le mouvement est lancé. Il s'organise avec le MLF (Mouvement de libération des femmes) – non mixte (groupes femmes) – puis dans le MLAC (Mouvement pour la liberté de l'avortement et de la contraception) – mixte -. Ses actions sont variées : pratique d'avortement clandestin ; actions diverses ; manifestations. Il conduit à la loi Veil sur l'IVG en 1975. Durant la deuxième moitié des années 1970, le combat des féministes porte sur la reconnaissance du viol comme crime (1980).

- En 1995, un mouvement féministe renaît donnant naissance à ce que certaines chercheuses nomment une « troisième » vague, où une nouvelle génération émerge, qui pose la question de l'articulation des dominations et met en cause la binarité des sexes imposée par le système de genre (mouvement *queer*) tandis que le débat sur la parité émerge, conduisant à la loi de 1999.

- Le sujet du féminisme est à questionner quand il s'agit de rendre compte de la diversité des approches féministes. Dès son émergence, des débats existent quant à la prise en compte d'autres rapports sociaux (de classe, de « race », de sexualité) notamment. Les femmes de milieux sociaux variés ne vivent pas « l'oppression » de la même façon et des féministes cherchent particulièrement à s'adresser à des ouvrières, par exemple tout au

long du XXe siècle. Dans les années 1970, des féministes lesbiennes s'organisent entre elles : « les gouines rouges ». Une coordination des femmes noires émerge en 1977. Enfin, dans une approche globale le point de vue situé de la « métropole » peut être interrogé en envisageant des exemples de la Réunion (Union des femmes de la Réunion) dans les années 1970.

- les féminismes s'élaborent en interaction avec des enjeux plus généraux. Il pouvait être attendu des candidats qu'ils fassent mention des résistances aux féminismes mais également de la façon dont les institutions, les gouvernements, les organisations politiques ou syndicales appréhendent plus largement la question. Ainsi, on pourra souligner la mise en place d'une secrétaire d'État chargée de la condition féminine sous Valéry Giscard d'Estaing en 1974 ou encore des tensions existantes entre la CGT et les féministes au début du XX^e siècle.

- Les théorisations féministes sont nombreuses et diverses. A minima, les candidats devaient pouvoir mentionner la thèse de Simone de Beauvoir : « on ne naît pas femme, on le devient », selon laquelle les rôles, les comportements sont sociaux et ne relèvent pas la « nature ». Il pouvait également être fait mention de la conceptualisation du « travail domestique » par Christine Delphy dans l'Ennemi principal ou encore de l'« hétérocentrisme » mis en avant par Monique Wittig.

3) Le sujet de géographie, le commentaire de document

Présenter le document

Dans un premier temps, il est nécessaire de prendre appui sur les informations fournies en appui de la carte (titre, date, légende, source, échelle...) qui seront, dans un second temps, mises à distance.

La carte présente les grands projets urbains franciliens du Grand Paris pour la prochaine décennie et au-delà. L'échelle est au 1/200 000, la carte fait apparaître l'ensemble des territoires franciliens concernés par ces grands projets soit la ville de Paris et ses départements limitrophes. La légende précise les aménagements liés aux transports (réseaux et gares), les projets immobiliers, les pôles de compétitivité associés et les lieux de conflits. Elle donne une place importante aux contestations sociales et environnementales, ce qui conduit à envisager les conflits liés aux opérations d'aménagement des territoires. Les sources des données aux origines de la carte sont citées : l'APUR (Atelier Parisien d'Urbanisme, structure d'études et de dialogue avec les grands acteurs de la Métropole) dont la Société du Grand Paris est membre, les sites internet de la Société du Grand Paris, d'Île-de-France mobilités (autorité organisatrice des transports en Île-de-France) et de la Métropole du Grand Paris (Métropole qui regroupe la ville de Paris et 130 communes, comprenant l'intégralité des communes des départements de la petite couronne ainsi que sept communes de la grande couronne) et l'Observatoire des quartiers de gares du Grand Paris (organisme partenarial Société du Grand Paris (SGP) / Atelier Parisien d'Urbanisme (APUR) / DRIEA - Direction régionale et interdépartementale de l'Équipement et de l'Aménagement – dont l'objectif est d'accompagner les transformations de fond dans l'organisation des transports et des territoires).

Cette première présentation fournit la matière d'une mise à distance critique : la carte présentée n'est pas un document de planification (comme le sont un SCOT (schéma d'organisation territoriale) ou un PLU (plan local d'urbanisme)), elle construit une synthèse des grands projets parisiens à partir de différentes sources. Les données aux origines de la carte émanent d'organismes de l'État ou de collectivités territoriales qui sont au cœur de la gouvernance des grands projets cités. Elles peuvent être donc considérées comme fiables. Par ailleurs, aucune date n'est fournie, il faut donc postuler l'actualité des données.

Les projets Europacity et Paris Saclay et leurs contestations ont souvent été évoqués et identifiés par des candidats qui avaient préparé la question du concours « La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins) », ce qui est très positif. En revanche, le jury a regretté une insuffisante mise à distance critique de ces projets et, à cet égard, précise que la question d'épistémologie peut être un appui important à la réflexion, les enjeux géographiques du développement durable ne se limitant pas à un aspect « écologisant » généraliste et souvent superficiel.

Rappelons que faire de la géographie demande un rapport distancié à la situation observée qui doit être analysée en tant que phénomène visible sur un territoire, à une certaine échelle. Cette compétence est d'autant plus importante que l'enseignant de géographie devra apprendre à ses élèves à se poser des questions et à se forger un esprit critique en interrogeant la représentation du monde dans lequel ils vivent.

Dégager les enjeux scientifiques

Le sujet vise à évaluer les connaissances des candidats sur un projet d'aménagement majeur et son contexte, les dynamiques spatiales en Île-de-France. La région parisienne compte plus de 12 millions d'habitants et représente le cinquième PIB des grandes

métropoles du monde. La Métropole du Grand Paris, qui regroupe 131 communes réparties sur 6 départements, compte plus de sept millions d'habitants, représente 30 % du produit intérieur brut français et porte le plus important projet urbain en Europe occidentale. La métropole du Grand Paris a été créée officiellement le 1er janvier 2016 à la suite de la loi MAPTAM. Le Grand Paris est le premier grand projet d'aménagement d'Île de France depuis les années 1970. Son objectif principal est de permettre à Paris de se faire une place dans la compétition urbaine internationale. A cet effet, le projet Grand Paris s'appuie sur le renforcement ou la création de sept pôles de compétitivité thématiques, met en œuvre un nouveau réseau de transports en commun qui mettra en relation les pôles de compétitivité, les villes de banlieue et les aéroports internationaux. Les lignes du «Grand Paris Express» couvriront une distance de 200 kilomètres, soit l'équivalent du réseau de métro actuel. Ce nouveau réseau permettra d'améliorer l'offre de transports tout en évitant de traverser le centre de Paris. La question des mobilités est ainsi au cœur du projet du Grand Paris.

Enfin, les aménagements programmés dessinent un développement moins polarisé par le centre de la capitale. La pluralité des pôles de compétitivité autour de Paris, les projets immobiliers liés à certaines gares du Grand Paris Express, reconfigurent le développement parisien en favorisant un développement polycentrique.

Identifier et mobiliser les contenus scientifiques indispensables à la lecture du document

La maîtrise de notions et de concepts géographiques permet au candidat de s'emparer de la carte, des informations qu'elle délivre, de son discours. Des faits saillants peuvent alors être mis en relief.

Certaines notions indispensables pour comprendre les enjeux des projets présentés – territoire, accessibilité, réseau... – se retrouvent très fréquemment lorsqu'il s'agit d'étudier les organisations spatiales des sociétés. Les candidats gagnent donc à les travailler tout au long de l'année indépendamment des questions au concours. Des dictionnaires et petits opuscules généraux présentés en bibliographie sont très utiles à cet effet. En plus de ces notions très générales, celles d'aménagement des territoires et de métropolisation sont ici tout aussi nécessaires.

Une première 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 multi-scalaire 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 des conséquences sur l'organisation spatiale du territoire représenté pouvait s'ensuivre.

Cette analyse de carte devait se faire dans le cadre des questions du programme du concours «La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins)» et « Le développement durable, enjeux géographiques ».

Ainsi, le jury a fortement valorisé les copies dans lesquelles les éléments qui suivent ont été apportés.

- Le projet du Grand Paris s'appuie sur le développement d'un réseau de transport majeur, le Grand Paris Express. Le développement d'une mégalopole mondiale implique un réseau de transports publics dense et organisé. Le projet Grand Paris Express est ambitieux (plus de 200 km de lignes nouvelles et 68 futures gares). Il répond aux objectifs suivants : développer les mobilités pour favoriser l'essor des pôles de développement économique, assurer la cohésion sociale en désenclavant la périphérie proche et

construire une ville plus durable (réduction des émissions de gaz à effet de serre/ qualité de vie en ville).

- Il vise une réorganisation polycentrique de la métropole. Une réorganisation vers un modèle polycentrique spécialisé, ce qui constitue une rupture forte : Paris intra-muros n'est pas concerné. Les mobilités se font de banlieue à banlieue et les liaisons pôles de compétitivité – aéroports/gares ainsi qu'entre pôles sont facilités. Les gares impliquent des opérations de renouvellement urbain (cf. projets immobiliers associés).
- La carte met en avant les conflits autour des questions d'aménagement. Les contestations sociales et environnementales sont identifiables ce qui constitue une invitation à se questionner sur les acteurs et sur les conflits d'usage et d'intérêt à toutes les échelles ainsi que sur la durabilité du projet (devenir des terres agricoles/ cohésion sociale). L'emprise de la ville sur les terres agricoles est montrée de même que les conflits liés au logement. Tout projet d'aménagement conséquent est conflictuel et s'inscrit dans la durée. Il est donc logique que les grands projets urbains franciliens accentuent les questions conflictuelles dans un contexte national « sensible » marqué par les conflits majeurs que sont ceux de Notre-Dame-des-Landes, du Triangle de Gonesse ou de Bure. Enfin, même si l'échelle mondiale n'apparaît pas directement sur le document, une lecture et une analyse multi-scalaires sont indispensables pour saisir les enjeux du projet du Grand Paris dans la compétition urbaine internationale.

Critiquer le document : identifier sa portée et ses limites

L'intérêt de la carte réside dans son sujet (un projet d'aménagement important, touchant la capitale) et dans l'exposition d'un parti pris qu'il convenait d'identifier. Rappelons qu'aucun document n'est neutre et que le choix de tel ou tel mode de représentation de l'espace induit des choix de lecture. Les choix cartographiques effectués résultent d'une lecture critique du projet qui doit être identifiée par le candidat. En effet, la description des grands projets urbains franciliens est basée sur une interprétation : celle de l'auteur avec son vécu et son regard engagé. Ainsi, les contestations sont-elles fortement mises en valeur : elles sont qualifiées de « notables » et sont caractérisées : elles sont soit sociales, soit environnementales. Cependant, les figurés ne permettent pas d'en saisir les emprises spatiales (229 km² pour Paris-Saclay, 280 hectares pour Europacity par exemple). Par ailleurs, d'autres éléments sont passés sous silence : le titre de la carte n'identifie pas directement le projet du Grand Paris et elle ne rend pas compte du projet dans son ensemble qui est de consolider et d'accroître la place de Paris dans la compétition urbaine internationale. Enfin, la question de la gouvernance n'est pas abordée, mais elle pouvait néanmoins être identifiée par le candidat à partir des indications de sources.

Cependant, la portée de la carte n'est pas négligeable : les questions propres à tout aménagement (enjeux, durabilité, acceptabilité sociale) sont en effet clairement soulignées.

En conclusion, l'exercice du commentaire de document 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.

4) Le sujet de l'épreuve écrite



EFE LHI 2

SESSION 2019

**CAPLP
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : LETTRES – HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Partie 1 : Sujet historique ou géographique sous forme composée

Les féminismes au XX^e siècle

Partie 2 : Commentaire de document

Grands projets urbains franciliens

Futur plan de transports ferrés

Lignes du Grand Paris Express — Autres lignes en projet

Année de mise en service

2020-2024 ■■■■ 2027 ■■■■ 2030 ■■■■ après 2030 ■■■■

— Réseau existant (métro, RER, Transilien, TER, tramway)

Les gares du Grand Paris Express

● Construction en cours ou en projet

⊙ Modification en cours ou en projet

└ Quartier potentiellement desservi par la gare (rayon de 800 m)



Grands projets urbains franciliens

Futur plan de transports ferrés

- Lignes du Grand Paris Express
- Autres lignes en projet
- Année de mise en service
- 2020-2024
- 2027
- 2030
- après 2030

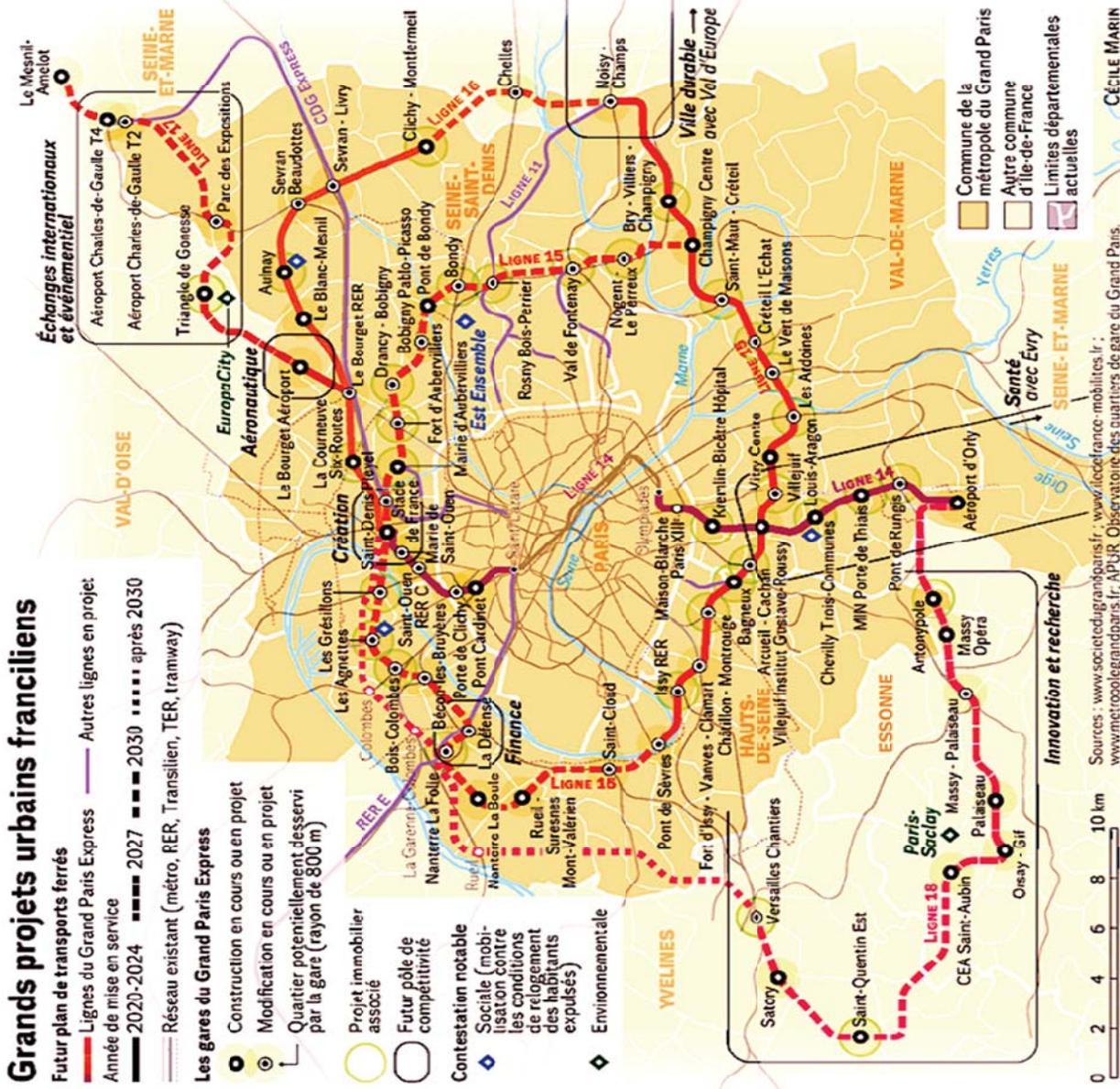
Les gares du Grand Paris Express

- Construction en cours ou en projet
- Modification en cours ou en projet
- Quartier potentiellement desservi par la gare (rayon de 800 m)

- Projet immobilier associé
- Futur pôle de compétitivité

Contestation notable

- ◆ Sociale (mobilisation contre les conditions de logement des habitants expulsés)
- ◆ Environnementale



Sources : www.societedugrandparis.fr, www.ricetrance-mobilites.fr, www.metrolograndparis.fr, APUR, Observatoire des quartiers de gare du Grand Paris.

CÉCILE MARIN

- Commune de la métropole du Grand Paris
- Autre commune d'Île-de-France
- Limites départementales actuelles

IV. Rapport sur les épreuves d'admission d'histoire et de géographie

Rédaction : Delphine Allouis, Fabrice Sorba

1) Bilan général

Le rapport de jury de la session 2019 s'inscrit dans la continuité de ceux rédigés les années précédentes. Sa lecture induit de le relier aux rapports antérieurs afin de mieux comprendre les principes et les attendus des épreuves d'admission qui ont déjà été présentés et explicités et qui ne feront donc l'objet que d'un rappel et d'une actualisation. Afin de mieux accompagner les candidats dans la préparation de ces épreuves, la focale de ce rapport porte sur le recueil et l'analyse des réussites constatées par les différentes commissions de jury lors de cette session 2019. Il poursuit la modeste ambition d'étayer ses constats et conseils sur les « bonnes prestations » observées lors de cette session comme autant d'exemples structurants susceptibles d'aider les candidats à mieux réussir ces épreuves d'admission.

La maîtrise des épreuves et de leurs attendus

Les meilleures prestations ont témoigné de la préparation sérieuse des candidats interrogés à ces épreuves orales qui nécessitent de la part de ces derniers un entraînement régulier. Le temps alloué à l'exposé a ainsi été généralement pleinement utilisé et les commissions de jury ont pu apprécier la capacité des candidats à proposer un oral clairement structuré. Au-delà d'une articulation équilibrée entre les différents axes indiqués par les guidances des deux épreuves, les meilleurs exposés ont su faire preuve d'une réflexion intégrant explicitement les enjeux scientifiques, didactiques et d'enseignement-apprentissage de l'épreuve de mise en situation professionnelle et de l'épreuve à partir d'un dossier.

Si ces deux épreuves évaluent toutes deux les compétences du candidat à construire une démarche d'enseignement-apprentissage fondée sur l'articulation entre les savoirs disciplinaires universitaires (les savoirs scientifiques), les savoirs disciplinaires scolaires à enseigner (les programmes) et les savoirs des élèves (leurs apprentissages) et à se projeter dans le métier d'enseignant, elles se distinguent par rapport à l'objet évalué : le sujet d'une « leçon » comprise comme une séquence ou une séance pour l'épreuve de mise en situation professionnelle et l'exploitation d'un document en classe pour l'épreuve sur dossier. Il n'est pas inutile de rappeler, comme l'ont fait les rapports de jury précédents, que si le document est au cœur de la réflexion didactique attendue dans l'épreuve à partir d'un dossier, la liste des documents associée à l'épreuve de mise en situation professionnelle n'est proposée au candidat qu'à titre indicatif ; ces documents n'ayant pas vocation à devenir nécessairement les supports de son projet d'enseignement.

Les meilleurs candidats ont ainsi pu distinguer et prendre la mesure des attendus de chacune de ces épreuves en ne réduisant pas la première à un inventaire de pratiques de classe et de théories de l'apprentissage et en ne cantonnant pas la seconde au seul commentaire scientifique d'un document et à une supposée « transposition » didactique qui en découlerait naturellement. Contrairement aux attendus d'un concours interne, ils ne se sont pas systématiquement appuyés sur une possible « expérience de terrain » pour construire leur réflexion didactique et leur projet d'enseignement mais sur une série de questions qui interrogent tout professeur en exercice lorsqu'il prépare sa leçon et/ou choisit un document à étudier en classe : « Quels sont les attendus et les finalités (notions, capacités, repères, compétences) du programme à enseigner ? », « Quels sont les savoirs universitaires et scientifiques sur lesquels m'appuyer ? », « Que savent déjà les élèves (savoirs scolaires, sociaux et « savoirs déjà-là ») ? », « Quelle situation d'apprentissage

mettre en œuvre en classe afin que ces savoirs puissent être le mieux appris ? ». Les meilleures prestations, que ce soit lors de l'exposé ou de l'entretien, ont su s'articuler autour de ces interrogations et émettre des hypothèses de recherche voire proposer des éléments de réponse que la confrontation avec le réel des classes pourra confirmer ou infirmer lors de l'année de stage des candidats ayant réussi le concours. La clarification des notions de pédagogie, de didactique¹⁷, de « transposition » ou de « recomposition » didactique, ainsi que la judicieuse mobilisation de leurs connaissances sur l'épistémologie de nos disciplines universitaires et scolaires effectuées par certains candidats ont contribué à des prestations d'une grande qualité que les commissions de jury ont saluées et valorisées.

À la grande satisfaction des jurys, la quasi-totalité des candidats s'est montrée très disponible et impliquée lors de l'entretien. Ce temps d'échange, partie intégrante des épreuves comme le rappellent les précédents rapports de jury, a été pris très au sérieux par les candidats qui savent que c'est le moment où ils peuvent, grâce aux questions qui leur sont posées, justifier leurs choix, préciser et développer un exemple ou une idée, et mettre en avant leur aptitude à construire une réflexion d'ordre didactique. Il est également un temps privilégié pour évaluer la capacité du candidat à adopter une posture professionnelle adaptée ouverte au dialogue et à la confrontation d'idées voire à la controverse professionnelle.

Les jurys ont particulièrement apprécié les prestations qui ont démontré des connaissances sur les compétences du métier d'enseignement et su faire preuve d'une réflexion personnelle et bien engagée sur la place et le rôle d'un professeur au sein de l'institution en général et d'un professeur de lettres-histoire-géographie au sein de la voie professionnelle en particulier. Les meilleures prestations sont parvenues peu à peu à transformer cet entretien normé dans le cadre d'un concours de recrutement en un dialogue entre un professionnel de l'éducation en devenir qui partage ses réflexions voire ses doutes didactiques avec de futurs collègues.

La maîtrise de la discipline : de ses savoirs, de ses démarches, de son langage et de ses finalités

Depuis quelques années, les candidats qui se présentent au CAPLP Lettres-histoire-géographie sont issus de parcours universitaires et professionnels plus diversifiés. Si la grande majorité a suivi un cursus universitaire d'histoire et une minorité de lettres ou de géographie, les candidats issus d'autres disciplines et horizons professionnels sont de plus en plus nombreux. Cette diversité de parcours témoigne de l'attrait de ce concours. Elle constitue une chance pour des disciplines ouvertes sur le monde et ayant pour vocation d'enseigner les humanités dans la voie professionnelle mais à condition que ces différences soient capables d'enrichir une culture disciplinaire commune et partagée.

Le jury insiste donc sur l'importance des connaissances disciplinaires que les candidats doivent être capables de mobiliser. Des connaissances solides sont la condition nécessaire au traitement juste et précis des sujets. Pour dépasser les simples représentations que chacun peut avoir sur un sujet donné et ne pas tomber dans une analyse manichéenne et sans nuance de celui-ci, le jury souligne la nécessité de lire des ouvrages universitaires et scientifiques sur les questions au programme du concours.

¹⁷ Jean Houssaye, *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne, Peter Lang, 1988.

Au-delà de cette nécessaire maîtrise des savoirs scientifiques liés aux questions du concours et de la bonne connaissance des programmes d'enseignement de la voie professionnelle, de la troisième prépa-pro/prépa-métier au baccalauréat professionnel en passant par le CAP, les commissions de jury ont apprécié et valorisé les candidats qui ont été capables de mettre en perspective les connaissances scientifiques apprises avec l'épistémologie de leur discipline universitaire de référence, de s'approprier les démarches et les raisonnements qui les caractérisent, de définir les finalités intellectuelles et citoyennes de l'enseignement de l'histoire-géographie, d'étayer leur proposition de recomposition didactique par des références et enfin de s'interroger sur la place et le rôle du professeur de lettres-histoire-géographie dans la voie professionnelle. Les meilleurs candidats ont ainsi su tisser des liens entre les enjeux et méthodes de l'histoire et de la géographie universitaire et scolaire. Le développement de l'esprit critique souvent associé par nombre de candidats à la finalité de l'histoire scolaire a pu, pour les meilleurs d'entre eux, être mis en relation avec les apports de l'École méthodique et les différentes critiques externes et internes auxquelles elle soumettait le document (critique d'authenticité, de sincérité et d'exactitude). De même, un sujet d'étude portant sur la chute du mur de Berlin a permis à un candidat, en lien avec la question au concours « Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991) » et le programme de terminale baccalauréat professionnel « Le monde depuis le tournant des années 1990 » d'interroger la notion d'événement historique élaborée par les historiens et de la confronter à la conception qu'ont les élèves d'un passé immuable constitué de faits qu'il convient de mémoriser en classe. Il rejoignait ainsi une réflexion d'Antoine Prost, sur la distinction entre l'histoire universitaire et l'histoire scolaire : « on touche ici sans doute la différence majeure entre l'enseignement et la recherche, entre l'histoire qui s'expose didactiquement et celle qui s'élabore. Dans l'enseignement, les faits sont tout faits. Dans la recherche, il faut les faire. »¹⁸. Cette citation proposée par le jury à la réflexion du candidat lors de l'entretien qui a suivi son exposé a permis d'ouvrir une discussion roborative sur les caractéristiques et les finalités de l'histoire enseignée.

Reprenant cette même interrogation sur la fabrique de l'histoire en classe, un candidat a su pertinemment lors de son projet de leçon faire référence aux outils et aux pratiques de l'enquête historique en classe et à l'ouvrage de Sylvain Doussot.¹⁹

En géographie, à rebours d'une éducation au développement durable trop souvent mise en avant par les candidats dans la perspective d'une éducation réflexive aux « bons gestes » pour l'environnement, les meilleurs candidats ont su intégrer dans leur proposition de leçon ou d'exploitation pédagogique d'un document en lien avec la question d'épistémologie au concours (« Le développement durable : enjeux géographiques »), les spécificités de l'approche géographique sur cette « éducation à... » pour en faire un véritable enseignement réflexif et une propédeutique à une initiation à une géographie du pouvoir.

Ce dernier exemple rappelle l'importance du langage disciplinaire. Sa maîtrise par les candidats est un attendu essentiel des épreuves d'admission. Si le développement durable est passé dans le langage commun, la signification que lui donne la géographie n'en reste pas moins spécifique. Un des enjeux de toute démarche d'enseignement réside justement dans la capacité du professeur à accompagner les élèves afin qu'ils acquièrent un langage disciplinaire en lieu et place du langage courant, qu'ils s'approprient des concepts scientifiques et mettent peu à peu à distance leurs concepts spontanés et des idées communément admises. Les jurys, lors des entretiens, ont pu vérifier la maîtrise par les candidats des concepts utilisés lors de leurs exposés et aboutir à de réels échanges

¹⁸ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, février 1996.

¹⁹ Sylvain Doussot, *Didactique de l'histoire : outils et pratiques de l'enquête historique en classe*, Rennes, PUR, 2011.

professionnels par exemple autour des notions scientifiques de territoire, de territorialisation, de territorialité et de leur recombinaison didactique en espaces appropriés, vécus et perçus.

Les commissions de jury ont également salué la capacité de certains candidats à concevoir leur enseignement dans une bivalence avec les lettres, sans fusion ni confusion, autour, par exemple, de la place du récit et de l'écriture en histoire et en lettres.²⁰ Les meilleures prestations ont su tisser des liens entre l'enseignement de l'histoire-géographie et les autres enseignements et dispositifs éducatifs (l'enseignement moral et civique, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation artistique et culturelle, l'éducation aux valeurs de la République, l' EDD...) proposés par la voie professionnelle. Ils ont explicitement mis en évidence l'apport et la plus-value pédagogique que l'histoire-géographie pouvait contribuer à leur apporter dans le cadre d'une bivalence et d'une interdisciplinarité bien définie et pleinement assumée.

Enfin, l'histoire et la géographie se définissant comme des disciplines qui doivent aider les élèves à lire et à comprendre le monde dans lequel ils vivent, les références à l'actualité qui ont pu être convoquées par des candidats en lien avec les sujets proposés dans les épreuves d'admission ont été appréciées. S'il est bien ancré dans l'opinion commune que le passé peut éclairer le présent, les jurys ont valorisé les prestations de candidats qui soulignaient que l'on étudie toujours le passé à la lueur du présent et qui n'hésitaient pas, sur les questions au concours de l'histoire des femmes et celles des aménagements du territoire par exemple, à aborder en classe des questions socialement vives sans se départir de leur devoir de neutralité. Dans le prolongement d'un sujet sur « Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991) », la réflexion scientifique et didactique d'un candidat sur internet et les réseaux sociaux dans le cadre d'une proposition de leçon partagée avec l'éducation aux médias et à l'information a ainsi été valorisée. Elle interrogeait justement la place de l'information et ses usages par les élèves dans la construction de leurs connaissances et de leurs savoirs en histoire-géographie.

Le numérique et ses usages pédagogiques

Comme le constataient les derniers rapports de jury, les candidats, dans leur grande majorité, maîtrisent l'outil numérique et présentent sous forme de traitement de texte ou de diaporama leur exposé lors de l'épreuve de mise en situation professionnelle. Le jury a été sensible aux prestations qui ne se sont pas contentées de seulement projeter le seul plan de leur exposé et/ou un ou plusieurs documents de leur leçon mais qui se sont efforcées de véritablement analyser ces derniers et de les interroger sur leur intérêt scientifique et didactique. De manière générale pour les deux épreuves, les meilleures prestations ont démontré une bonne connaissance des ressources numériques sur lesquelles un professeur peut s'appuyer pour mettre à jour ses savoirs scientifiques (avec le site de Géoconfluences par exemple) et pour construire ses projets d'enseignement. Elles ont également questionné la pertinence de certaines pratiques pédagogiques telles que la classe inversée, l'élaboration de carte heuristique, l'usage des SIG, et se sont finalement interrogées sur la distinction entre information, connaissance et savoir et sur la place et le rôle de l'enseignement de l'histoire-géographie pour aider les élèves à s'intégrer dans une société du numérique et de la connaissance.

²⁰ Didier Cariou, *Écrire l'histoire scolaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2012.

Anne Armand, "Enseigner la littérature, enseigner l'histoire : entre compagnonnage et rivalité", colloque de l'IFE, Lyon, 26-28 mai 2011.

Olivier Barbarant, « Lettres-Histoire : le centenaire et au-delà, ou du bon usage de la liaison », [https://www.ac-](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Communication_Lettres_Histoire_IGEN_Barbarant.pdf)

[strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Communication_Lettres_Histoire_IGEN_Barbarant.pdf](https://www.ac-strasbourg.fr/fileadmin/pedagogie/lettres/Communication_Lettres_Histoire_IGEN_Barbarant.pdf)

2) L'épreuve de mise en situation professionnelle

Les modalités de l'épreuve

L'objectif pour les candidats est double : ils doivent préparer un exposé qui montre leur capacité à concevoir une « leçon » à destination d'un public d'élèves de lycée professionnel, en mobilisant des connaissances scientifiques et didactiques correspondant aux enjeux du sujet qui leur a été proposé, en histoire ou en géographie.

Le sujet donné à l'étude est accompagné d'un dossier 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.

Dans leur exposé, les candidats doivent répondre à trois attentes : présenter les enjeux du sujet, scientifiques et didactiques, au regard de la question du programme du concours et des programmes d'enseignement ; proposer un exposé problématisé et organisé des connaissances fondamentales pour traiter le sujet ; développer un projet d'enseignement pour une classe au choix des candidats.

L'épreuve a une durée d'une heure (30 minutes d'exposé suivies de 30 minutes d'entretien avec le jury) et les candidats disposent de deux heures trente minutes de préparation. Au début de la préparation, ils reçoivent une clé USB sur laquelle ils trouvent le sujet, des documents se rapportant à ce dernier et les programmes disciplinaires de l'enseignement de l'histoire-géographie dans la voie professionnelle. Sur l'ordinateur individuel dont ils disposent en salle de préparation, les candidats peuvent créer un ou plusieurs fichiers de travail (et sauvegarder sur la clé USB qui leur a été confiée), afin de les projeter au jury pendant l'interrogation.

Le jury a eu le plaisir de constater, cette année encore, une bonne connaissance des modalités de l'épreuve. Les candidats savent qu'il ne s'agit pas de présenter et de commenter les documents proposés, et utilisent le corpus pour nourrir leur réflexion sur les enjeux du sujet ou, à juste titre, choisissent et analysent un ou plusieurs documents dans le cadre de leur exposé scientifique et/ou leur projet de leçon.

La qualité et le sérieux des préparations, la capacité de la grande majorité des candidats à élaborer des exposés problématisés et organisés, à articuler de manière équilibrée la partie scientifique et le projet d'enseignement, et à exploiter la totalité du temps imparti ont été appréciés.

Le plan de l'exposé, les documents retenus pour le projet de leçon ou un tableau synoptique de séquence sont les éléments les plus fréquemment projetés. Si cela permet aux membres du jury de vérifier que les candidats maîtrisent l'outil informatique, il est également attendu des prestations proposées une réflexion didactique sur les apports du numérique pour la discipline enseignée et sur ses usages pédagogiques en classe.

Enfin le jury conseille encore cette année aux candidats de réfléchir aux choix des documents exploités pour étayer le développement scientifique du sujet et sa transposition didactique et de montrer leur capacité à garder une distance critique : un document n'étant toujours qu'une représentation de la réalité.

Les enjeux du sujet

Présenter les enjeux scientifiques et didactiques du sujet est la première attente évaluée par le jury. Il s'agit donc pour les candidats de prendre le temps nécessaire durant la préparation pour les définir et rendre compte de cette réflexion au cours de l'exposé.

Le jury a valorisé les candidats qui se sont efforcés de définir et d'articuler les termes du sujet, évitant ainsi de faire de ce dernier un prétexte à l'énumération de connaissances

plaquées, stéréotypées voire hors sujet. Certains candidats ont présenté lors de l'oral leur cheminement intellectuel en indiquant quelles questions ils s'étaient posées : comment les termes du sujet se déclinent-ils par rapport au sens commun et par rapport à la discipline ? Pourquoi le sujet utilise-t-il tel terme et pas un autre ? Dans quel sens ? Quels liens logiques (causalité, opposition...) peut-on établir entre les termes ?

De ce travail indispensable de réflexion procède généralement la capacité du candidat à mobiliser les concepts associés au sujet, à mettre en avant et à l'articuler enjeux scientifiques et didactiques pour finalement faire émerger une problématique adaptée qui met en lumière une tension posée par le dossier.

Tel candidat, sur le sujet « Les jeunes dans les années 60 : entre effervescence culturelle et contestations » a caractérisé le bornage spatial et temporel et a défini chaque terme ; il a développé, par exemple, son analyse des mots « les jeunes » en s'interrogeant sur leur acception large (quel âge ? Quelle importance démographique ? Quel statut ?...) et sur l'usage du pluriel. En s'appuyant sur les définitions étayées et précises des termes du sujet, il a pu en dégager plusieurs enjeux scientifiques, en particulier celui du processus d'américanisation des sociétés occidentales. Annonçant ensuite son projet d'enseignement, intégré au sujet d'étude « Les États-Unis et le monde de 1917 à 1989 », il a articulé cet enjeu scientifique à un enjeu didactique : celui de la place et du sens à donner au raisonnement explicatif en classe d'histoire. Cela l'a amené à formuler une réflexion sur la manière de faire produire par les élèves un récit explicatif relatif à la diffusion du modèle américain dans le contexte de la Guerre Froide.

Tel autre candidat a montré, dans le cadre du sujet « littoralisation : dynamiques, risques et enjeux », la dimension prospective du sujet en soulignant les enjeux environnementaux, politiques économiques relatifs à l'aménagement des territoires littoraux, et l'intérêt de développer cette approche géo-prospective, dans le cadre de la classe, avec les élèves.

Si la définition et l'articulation des termes du sujet sont opérées très fréquemment par les candidats, et s'ils parviennent généralement à énoncer les enjeux scientifiques et une problématique adaptée au sujet, les enjeux didactiques sont plus rarement dégagés et explicitement mis en avant.

Les contenus scientifiques

Par contenus scientifiques, le jury attend des candidats qu'ils montrent leur maîtrise des savoirs fondamentaux liés à l'étude des questions au programme du concours, des concepts et du vocabulaire des disciplines et des démarches et des raisonnements qui les caractérisent.

A titre d'exemple, en géographie, sur le sujet « La littoralisation : dynamique, risques et enjeux », un très bon candidat a su montrer sa connaissance des concepts liés aux termes du sujet et a également pu en mobiliser d'autres, induits par l'analyse du sujet, comme celui de changement global ou encore celui de résilience territoriale. Il a illustré ses propos en développant des connaissances dans le champ de la géographie physique pour expliquer les phénomènes de l'érosion et de la sédimentation en lien avec la question épistémologique du développement durable. Le jury a également pu vérifier sa maîtrise des démarches en géographie à travers sa capacité à analyser un paysage ou encore à inscrire sa démonstration dans un raisonnement scalaire. Cette dernière approche n'a pas été plaquée mécaniquement mais le candidat a su l'utiliser de manière pertinente afin de traiter des enjeux de la littoralisation en lien avec le changement global. Il a insisté sur la réflexion que mènent les sociétés au sujet du changement global, sur son influence sur l'environnement et sur les conséquences que cela implique sur l'organisation spatiale ; il a ainsi joué avec les échelles pour montrer comment les territoires littoraux intègrent, dans leur aménagement et dans leur gouvernance, les nouveaux enjeux liés à ce processus.

Le jury apprécie donc les connaissances solides tant du point de vue des savoirs que des démarches quand elles sont exploitées et développées dans la perspective de rendre compte de la compréhension des enjeux particuliers du sujet. Les éléments relevant de la culture générale sont également les bienvenus et peuvent faire aussi l'objet de questions de la part du jury.

Le projet d'enseignement

Comme le rappelle le préambule et les précédents rapports de jury, il convient de préciser à nouveau les attentes du jury en ce qui concerne le projet d'enseignement. Il s'agit de proposer un projet de situation d'apprentissage qui peut prendre des formes variées (séance, séquence, évaluation, dossier de CCF...) et dont la construction doit être justifiée par les choix et les réflexions didactiques et pédagogiques des candidats. C'est donc avant tout une réflexion sur la transposition didactique en histoire ou en géographie qui est appréciée par le jury.

Généralement, les candidats parviennent, sans difficulté, à inscrire leur proposition dans les programmes et à intégrer un travail sur les connaissances et les compétences indiquées par les textes institutionnels. Les meilleures prestations sont celles qui justifient leur organisation d'un point de vue didactique et pédagogique en mettant l'accent sur la cohérence de la séquence proposée, sur sa problématique, sur l'articulation des séances et la progressivité des apprentissages auxquels elle conduit les élèves. A titre d'exemple, lors de l'exposé, un candidat propose, dans le cadre du sujet « Les jeunes des années 60 », un projet d'enseignement inscrit dans le sujet d'étude « les États-Unis et le monde ». À partir d'une chronologie de la Guerre Froide, les élèves sont amenés à procéder à une périodisation qui permet d'expliquer la place de la culture comme facteur de défense et de domination de la puissance américaine. Par étapes et collectivement, la situation d'enseignement prévoit de faire émerger chez les élèves différentes compétences de la périodisation : le bornage (temporel, mais aussi spatial), la thématisation, la hiérarchisation/catégorisation et la mise en relation des éléments retenus. Le travail de formalisation a été également décrit par le candidat et présenté comme le moment durant lequel on peut montrer aux élèves en quoi une frise chronologique est une construction qui suppose un point de vue. Ce projet, ambitieux et pertinent, est particulièrement intéressant dans la mesure où le candidat a su l'inscrire dans une réflexion didactique en soulignant comment les programmes scolaires actuels intègrent dans leurs objectifs d'apprentissage ce travail sur la périodisation, opération qui est au cœur de la pensée historienne. L'entretien a, par la suite, permis de préciser et de vérifier certaines connaissances : celles qui montrent que le candidat est capable d'identifier les visées intellectuelles et civiques mises en jeu dans sa proposition en particulier et dans l'enseignement de l'histoire-géographie en général. Il s'agissait de dire en quoi « périodiser » permet une meilleure compréhension de l'histoire par les élèves, en quoi cette manipulation du temps historique peut exercer leur regard critique et enfin d'expliquer en quoi ce travail concourt au développement de la capacité chez les élèves à se situer eux-mêmes dans le temps, en les amenant à se projeter dans un passé historique qu'ils doivent construire.

3) L'épreuve de mise en situation professionnelle : exemples de sujets

a) Exemple de sujet d'histoire

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2019
--

Épreuve de mise en situation professionnelle

EMSP 02

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Les jeunes dans les années 1960, entre effervescence culturelle et contestations

- 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 Edgar MORIN, « Salut les copains, Une nouvelle classe d'âge », *Le Monde*, 6 juillet 1963.
- Document 2 Photographie du plateau de l'émission de la BBC « Top of the Pops : The Beatles », 16 Juin 1966.
- Document 3 Reportage « Les mini-jupes dans Paris », extrait du journal télévisé de l'ORTF, 30 avril 1966. Site de l'INA, consulté le 17/04/2019.
- Document 4 Bob DYLAN, paroles de la chanson « Masters of War », extrait de l'album *The Freewheelin'*, 1963, traduction de Valérie Charlez, <http://www.bobdylan-fr.com/trad/mastersofwar.html>.
- Document 5 Atelier populaire des Beaux-Arts parisien, « Sérigraphie n°3 », dimension 84.5 cm x 73.5 cm, mai 1968, Paris, site de la Bibliothèque nationale de France, Gallica.bnf.fr.
- Document 6 Propos de Barry BRESNER recueillis par Mael INIZAN, « Woodstock, nous pensions qu'il était possible de changer le monde », *Le Monde*, 14 août 2009.
- Document 7 Fiche de présentation orale pour l'organisation d'un café littéraire à propos du roman de Susan Eloise HINTON, *Outsiders*, 1967, classe de Terminale bac pro « service de proximité et vie locale » du lycée Jacques de Roma de Nérac (47), décembre 2018.

Document 1 :

La vague de rock'n roll qui, avec les disques d'Elvis Presley, arriva en France ne suscita pas immédiatement un rock français. Mais en profondeur [la vague] avait pénétré dans les faubourgs et les banlieues, régnant dans les juke-boxes des cafés fréquentés par les jeunes. Des petits ensembles sauvages de guitares électriques se formèrent. Ils émergèrent à la surface du Golf Drouot, où la compétition sélectionna quelques formations. Celles-ci comme les Chats sauvages, les Chaussettes noires, furent happées par les maisons de disques, Johnny Halliday monta au zénith. Il fut nommé "l'idole des jeunes".

Car ce public rock, comme aux États-Unis quelques années plus tôt, était constitué par les garçons et les filles de 12 à 20 ans. L'industrie du disque, des appareils radio, comprit aux premiers succès que s'ouvrait à la consommation en France un public de sept millions de jeunes ; les jeunes effectivement poussés à la citoyenneté économique s'équipèrent en tourne-disques, en radios, transistors, se fournirent régulièrement et massivement en 45 tours.

L'élargissement vint : du rock on passe au twist ; les jeunes vedettes de la chanson varient leur répertoire. À Europe 1 Daniel Filipacchi lance l'émission Salut les copains [...]. Les communications de masse s'emparent des idoles-copains. [...] Ce phénomène, qui s'inscrit dans un développement économique, ne peut être dilué dans ce développement même. La promotion économique des décagénaires¹ s'inscrit elle-même dans la formation d'une nouvelle classe d'âge, que l'on peut appeler à son gré le *teen-age* ou l'adolescence. J'opte pour ce dernier terme.

La constitution d'une nouvelle classe adolescente n'est pas qu'un simple accès à la citoyenneté économique. De toute façon cette accession signifie promotion de la juvénilité. Cette promotion constitue un phénomène complexe qui implique notamment une précocité de plus en plus grande. À la précocité sociologique et psychologique s'associe une précocité amoureuse et sexuelle. [...]

La nouvelle classe d'âge englobe des décagénaires des différentes classes sociales : ceci va dans le sens de la constitution de la gigantesque couche salariale des sociétés modernes, où les multiples hiérarchies et différenciations dans l'autorité, la richesse, le prestige, le statut n'empêchent nullement l'homogénéisation des goûts et des valeurs de consommation, à commencer dans la culture de masse. [...]

Ceci dit, la nouvelle classe d'âge n'est pas totalement homogène. Elle présente même, dans ses héros, un visage complexe, ou plutôt de multiples visages, depuis le blouson noir avec chaîne de vélo (image prédélinquante dans la perception des parents et adultes) jusqu'au beatnik, l'intellectuel barbu et rebelle ; depuis Claudine Coppin², l'écolière de 14 ans lançant ses mignardes imprécations contre le prof de maths jusqu'au très viril Johnny.

¹. *Tranche d'âge des 10-19 ans.*

². *Jeune chanteuse du « Twist du bac » en 1963.*

Document 2 :



Document 3

Reportage « les mini-jupes dans Paris », extrait du journal télévisé de l'ORTF, 30 avril 1966 :

A travers une séquence scénarisée, des mannequins posent pour un photographe de mode puis testent l'effet de la mini-jupe lors d'une promenade dans les rues de Paris.

La vidéo (06 min 09 s) est consultable dans le support multimédia.

Document 4

Masters of War	Maîtres de la Guerre
<p>Come you masters of war You that build all the guns You that build the death planes You that build the big bombs You that hide behind walls You that hide behind desks I just want you to know I can see through your masks</p>	<p>Venez, vous, maîtres de la guerre Qui fabriquez toutes ces armes, Construisez les avions de la mort Et fabriquez ces grosses bombes Qui vous cachez derrière des murs, Vous abritez derrière des bureaux Je veux que vous sachiez Que je vois au travers de vos masques</p>
<p>You that never done nothin' But build to destroy You play with my world Like it's your little toy You put a gun in my hand And you hide from my eyes And you turn and run farther When the fast bullets fly</p>	<p>Vous qui n'avez jamais fait Que construire pour démolir Vous jouez avec le monde Comme si c'était votre petit jouet Vous nous procurez des armes Et puis disparaissiez de notre vue Pour vous éloigner et vous cacher Quand les balles sifflent</p>
<p>Like Judas of old You lie and deceive A world war can be won You want me to believe But I see through your eyes And I see through your brain Like I see through the water That runs down my drain</p>	<p>Comme Judas autrefois Vous mentez et trompez Vous voulez nous faire croire Qu'une guerre mondiale peut se gagner Mais je vois à travers vos yeux Et je vois à travers vos cerveaux Comme je vois à travers les eaux Qui s'écoulent dans nos égouts</p>
<p>You fasten the triggers For the others to fire Then you set back and watch When the death count gets higher You hide in your mansion As young people's blood Flows out of their bodies And is buried in the mud</p>	<p>Vous tendez la gâchette Pour que les autres tirent Puis vous vous retirez et regardez Alors que le nombre de morts empire Vous vous cachez dans vos demeures Alors que le sang des jeunes S'écoule de leur corps Et se fond dans la boue</p>
<p>You've thrown the worst fear That can ever be hurled Fear to bring children Into the world For threatening my baby Unborn and unnamed You ain't worth the blood That runs in your veins</p>	<p>Vous avez jeté la plus terrible peur Qui puisse exister Celle de mettre des enfants Au monde Parce que vous menacez mon enfant Qui n'est pas encore né et n'a pas encore de nom Vous ne méritez pas le sang Qui coule dans vos veines</p>
<p>How much do I know To talk out of turn You might say that I'm young You might say I'm unlearned</p>	<p>En sais-je assez Pour prendre ainsi la parole Vous pouvez dire que je suis jeune Vous pouvez dire que je manque d'expérience</p>

But there's one thing I know
Though I'm younger than you
Even Jesus would never
Forgive what you do

Let me ask you one question
Is your money that good
Will it buy you forgiveness
Do you think that it could
I think you will find
When your death takes its toll
All the money you made
Will never buy back your soul

And I hope that you die
And your death'll come soon
I will follow your casket
In the pale afternoon
And I'll watch while you're lowered
Down to your deathbed
And I'll stand o'er your grave
'Til I'm sure that you're dead

Il y a cependant une chose dont je suis sûr
Bien que je sois plus jeune que vous
C'est que même Jésus ne voudra
Jamais pardonner ce que vous faites

Permettez-moi de vous poser une question
Votre argent sera-t-il suffisant
Pour acheter votre pardon
Le pensez-vous réellement
Je crois que vous constaterez
Quand l'heure de votre mort sonnera
Que tout l'argent que vous avez amassé
Ne pourra jamais racheter votre âme

Et j'espère que vous mourrez
Et que votre mort sera proche
Je suivrai votre cercueil
Dans la pâleur du jour
Et je serai là, quand on vous abaissera
Sur votre lit de mort
Et resterai auprès de votre tombe
Jusqu'à ce que je sois sûr que vous n'êtes plus de ce monde.

Document 5 :



Document 6 :

En août 1969, Barry Bresner a presque 18 ans et s'apprête à commencer des études de droit à l'Université de Montréal. Quarante ans plus tard, le juriste spécialisé dans les litiges commerciaux qu'il est devenu se souvient de Woodstock et de cette époque où il était hippie.

« En 1969, j'avais les cheveux longs, j'étais idéaliste, engagé contre la guerre du Vietnam, mais surtout, j'étais naïf. Avec mon ami, nous sommes arrivés la veille de l'ouverture du festival. La scène était encore en construction dans un champ de gazon vert. C'était un jour ensoleillé. Nous étions parmi les premiers arrivés, mais dès le lendemain matin, la foule était immense.

Je me souviens de l'esprit de paix qui régnait et de la pluie, qui a transformé les champs verts en une mer de boue, sans pour autant entamer l'esprit du festival. A Woodstock, pour la première fois de ma vie, j'avais le sentiment de faire partie de quelque chose de plus grand que moi. Je me souviens des repas communautaires avec la Hog Farm [une communauté hippie très importante]. Je me souviens de la musique, Hendrix, Janis, Santana, Richie Havens, Sha Na Na, Joe Cocker, de même que les moins connus – Mountain, Melanie, Ten Years After. Je me souviens de la pluie.

Je n'ai pas vu une barrière, je n'ai vu personne payer pour quoi que ce soit. Tout était gratuit dans cette mini-société. L'entrée du festival, parce qu'il était impossible de régler les arrivés, mais aussi la nourriture. Les kiosques établis pour vendre les hamburgers ont été « libérés » dès le premier jour. Dans cet environnement communautaire, c'était un sacrilège que d'essayer de vendre quelque chose. Chaque personne qui avait à manger, à boire ou à fumer, le partageait avec les autres. Nous pensions qu'ensemble, avec un groupe si grand et si uni, il était possible de changer le monde. Nous étions un peu naïfs, mais, pour quelques jours, c'était un nouveau monde et pour nous tout était possible.

Woodstock est un événement important pour moi, mais je n'aurais pas imaginé qu'il deviendrait cet événement historique dont on parle encore aujourd'hui. J'ai lu l'autre jour que 1969 avait été une année très riche : Neil Armstrong qui marche sur la lune, les meurtres commis par la famille Manson... Je me souviens de tous ces événements, mais je n'avais aucune idée de leur date exacte. Woodstock, je n'oublierai jamais que c'était en 1969. »

Propos recueillis par Mael Inizan

Document 7 :

Classe de Terminale bac pro « service de proximité et vie locale » (28 élèves). Fiche de préparation réalisée en classe pour la présentation orale d'une œuvre littéraire ou artistique américaine du XXe siècle lors du café littéraire en lien avec le sujet d'étude d'histoire « les États-Unis et le monde de 1917 à 1989 ».

Nom de l'élève : Orlanne R

Ce roman se déroule en 1966 en Oklahoma aux États-Unis, deux bandes rivales se battent et se font la guerre c'est un peu une tradition. Ils boivent de l'alcool et fument des cigarettes, vont au cinéma en plein air et se bagarrent. Les Socs qui sont des petits bourgeois, habillés classes et les Greasers qui sont des « loubards » portant des blousons noirs et qui vivent dans des quartiers pauvres. Le héros Ponyboy Curtis a 14 ans et est un Greaser. Il a perdu ses parents et est élevé par son frère qui est dur avec lui. Il traîne dans les rues avec ses copains mais c'est un garçon intelligent qui n'est pas comme les autres de sa bande. Il aime lire, il est rêveur et voudrait une autre vie que celle de voyou. Mais il est mal à l'aise avec cette violence. Pourtant un jour un Socs va être tué et il va devoir fuir avec son meilleur ami. Ils vont découvrir d'autres horizons et ils vont grandir au niveau moral et se découvrir soi-même.

« OUTSIDERS » de Susan Eloise Hinton de 1967

Ce que mon livre raconte des États-Unis dans les années 60 :

L'auteur a écrit ce livre à 16 ans car elle était révoltée par les injustices sociales qu'il y avait entre élèves et dont elle était témoin tous les jours au lycée ou dans la rue. Ce livre montre qu'à ce moment-là ce pays très puissant au niveau mondial et qui souhaite développer la démocratie et les libertés dans le monde ne maîtrisent pas les inégalités de richesse et donc la pauvreté et la violence que cela engendre au quotidien dans le pays. Il y a une contradiction. Il montre aussi que des populations d'un même pays ont des cultures différentes et des codes qui ne sont pas communs donc ils s'affrontent pour imposer leur façon de vivre. Le livre montre une jeune génération qui est un peu perdue.

Thèmes abordés :

Les inégalités sociales

L'opposition de culture entre socs et Greasers

Les liens familiaux

L'amitié et la loyauté dans un gang qui peut poser des problèmes et enlever des libertés.

Le courage

b) Exemple de sujet de géographie

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2019

Épreuve de mise en situation professionnelle

EMSP 06

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La littoralisation : dynamiques, risques et enjeux

- *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 : carte « Évolution du trait de côte », François Hédou, Cerema, 2018, disponible sur le site http://observatoires-littoral.developpement-durable.gouv.fr/IMG/pdf/evol_indicateur_national.pdf .

Document 2 : Du nord au sud, les mouvements migratoires, 29 juin 2017, *INSEE première* n°1654.

Document 3 : « Stratégie nationale pour la mer et littoral », brochure disponible sur le site du Ministère de la transition écologique et solidaire (<https://www.ecologie-solidaire.gouv.fr>), pages 21 et 22, mars 2018.

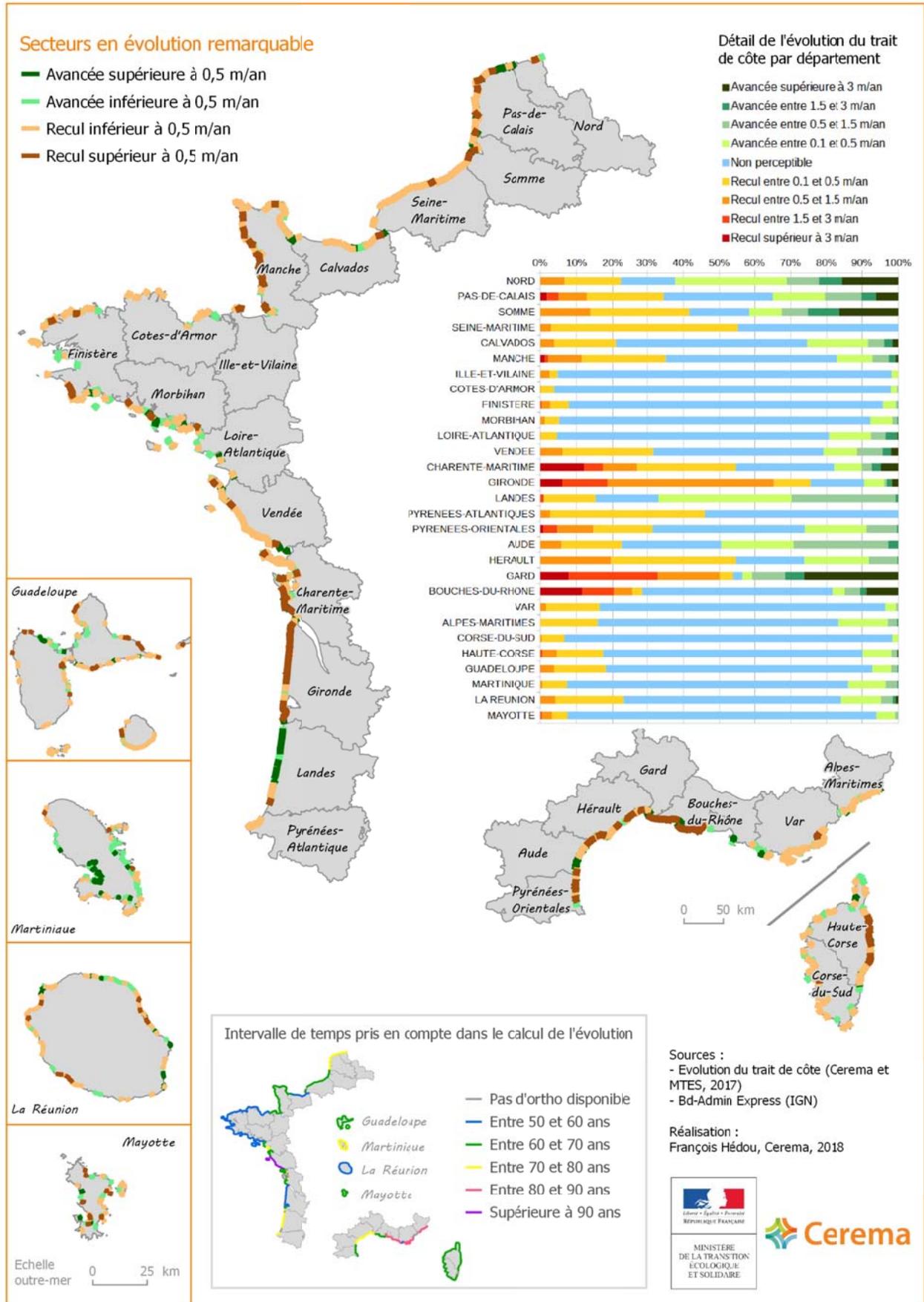
Document 4 : « Littoral, les dangers de l'érosion à Lacanau », Journal de France 3 nouvelle-Aquitaine, 19/20 du 17 juin 2018.

Document 5 : Sébastien BILLARD et Arnaud GONSAGUE « *Lacanau, touchée, coulée ?* », *Le Nouvel Observateur*, numéro 2806, pages 33 et 34, du 16 au 22 août 2018.

Document 6 : photo de Jean Pierre MULLER AFP, « Menacé par l'érosion marine, l'immeuble *le Signal* à Soulac-sur-Mer (Gironde) a été évacué en janvier 2014 » in *Le Monde*, le 12 janvier 2017.

Document 7 : Extrait d'un dossier de CAP en histoire-géographie d'un élève de terminale CAP cuisine, « Les sociétés face aux risques », problématique : Quel est l'impact des catastrophes naturelles en France ?

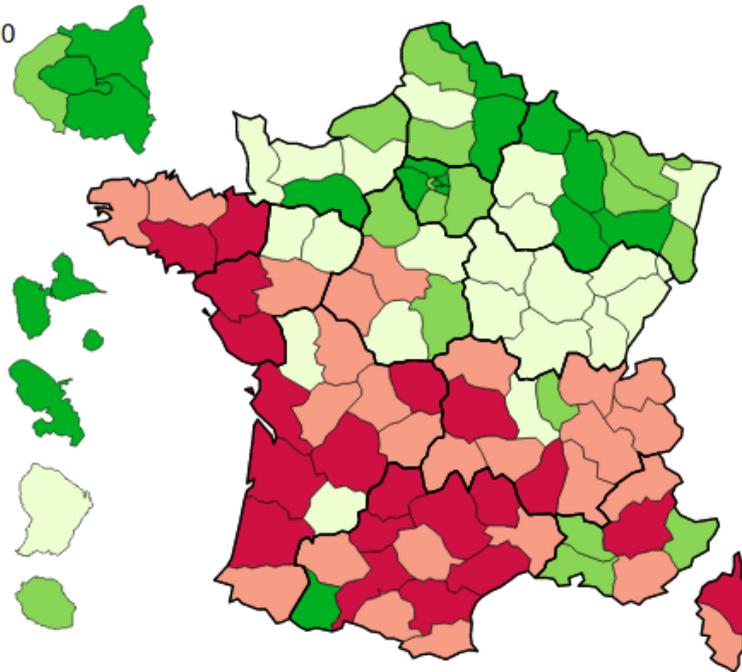
Document 1



Document 2

Taux annuel de migration pour 1 000 habitants

- de 5 à 14
- positif entre 0 et 5
- proche de 0
- négatif entre -3 et 0
- de -15 à -3



©IGN-Insee 2017

Lecture : dans le département du Finistère, le taux de migration annuel est positif et compris entre 0 et 5 migrations pour 1 000 habitants.

Document 3

Adapter l'aménagement du littoral au changement global

Le trait de côte est soumis à l'érosion et aux dynamiques sédimentaires, il est le siège de risques de submersion pour les implantations humaines et il sera touché directement par l'élévation du niveau de la mer. Le trait de côte est mobile par essence : il ne peut ni ne doit être fixé partout. Il est nécessaire de planifier maintenant et de préparer les acteurs à la mise en œuvre de la relocalisation à long terme des activités et des biens exposés aux risques littoraux, dans une perspective de recomposition de la frange littorale, et ce même si des mesures transitoires sont mises en œuvre.

Ceci s'amorce dans le cadre d'appels à projets pour des relocalisations dont il s'agira collectivement de tirer les enseignements pour poursuivre l'action.

Dans les secteurs où les risques littoraux sont forts, l'implantation de biens et d'activités vulnérables doit être arrêtée, afin de ne retenir que les activités compatibles avec ces contraintes, capables de maîtriser ces risques spécifiques et nécessitant, en raison même de leur nature, une implantation littorale (ports, aquaculture...). Les aléas submersion et érosion seront pris en compte de manière conjointe dans les plans de prévention des risques littoraux.

La gestion intégrée du trait de côte prend en compte les trois piliers du développement durable mais aussi la dimension culturelle (patrimoine littoral, paysages...). Elle repose sur la cohérence entre les options d'urbanisme et d'aménagement durable du territoire, les mesures de prévention des risques et les opérations d'aménagements du trait de côte.

Pour faire face au changement climatique, il est nécessaire d'anticiper l'évolution des phénomènes physiques d'érosion côtière et de submersion marine. Ceci passe par la connaissance des aléas et du fonctionnement des écosystèmes côtiers, y compris la dynamique sédimentaire littorale et les systèmes d'échanges entre la côte et les petits fonds, dans leur état actuel et une prévision de leur évolution à 10, 40 et 90 ans. Les données relatives aux aléas et aux écosystèmes côtiers doivent être portées à la connaissance de l'ensemble des acteurs concernés.

Document 4

vidéo

Document 5

(...) Voilà trois ans que Lacanau bruisse de cette folle perspective, émise par le groupement d'intérêt public (GIP) Littoral aquitain : celle de raser tous les pâtés de maison qui longent la côte et laisser, à leur place, une dune « re-naturée ». Sur le papier, l'idée est de bon sens, la dune pouvant faire office de rempart naturel à l'érosion côtière. Mais sur le terrain, « son acceptabilité est encore difficile », convient Éléonore Geneau (chargée de mission Littoral à la mairie). Car la zone à délocaliser ne concerne pas une poignée d'immeubles : longue de plus d'un kilomètre, elle accueille 1200 logements et une centaine de locaux commerciaux. Surtout, elle inclut le boulevard de la Plage et les allées Ortal, les zones ultra-touristiques de la commune qui regroupent 20% des résidences secondaires.

« La relocalisation, c'est infaisable et d'une stupidité absolue, tranche Sophie Seval, propriétaire d'un magasin de vêtements et présidente de l'Association pour le Développement économique canaulais (Adec), qui regroupe une centaine d'acteurs de l'économie locale. Notre maire, Laurent Peyrondet, aime les médias et, sur cette histoire, je crois qu'il s'est un peu emballé mais nous, on ne signera pas. » Cette commerçante, forte en gueule, ne nie certes pas que l'eau monte. « Mais ce phénomène a toujours existé : les anciens racontent que, dans les années 1960, une « vague scélérate » nous a inondée jusqu'à l'entrée de la ville. Et on n'a pas sorti le plan Orsec pour autant. Pour elle, la relocalisation revient à trucider notre ville pour faire plaisir à quelques experts qui avouent que ça n'a jamais été fait nulle part dans le monde. Du côté des écolos aussi, la question fait bondir. Pas parce que l'idée de relocalisation choque, mais au contraire, parce que la mairie semble se hâter...de prendre son temps. Ce qu'elle nomme le repli stratégique est en effet envisagé à l'horizon 2050. Ce qu'indique Patrick Point, président de l'association Vive la Forêt : « 2050, c'est loin et en même temps très proche ! Il faudrait s'y préparer dès maintenant. Mais on a le sentiment que les élus refilent la patate chaude aux futures générations. » Trente ans, cela représente tout de même cinq mandats municipaux. Pas de quoi se mettre trop en danger sur le plan électoral. (...)

Document 6



Document 7



Source : Ouest-France, 28 février 2010, photo de la commune de La Faute-sur-Mer (Vendée) après la tempête Xynthia

Analyse : Sur l'image on voit une inondation. Cela s'est passé à la Faute-sur-Mer en 2010 à cause de la tempête Xynthia mais normalement elle n'aurait pas dû avoir lieu car ils n'avaient pas le droit de construire des maisons à cet endroit-là. Il y a eu un concours de circonstances entre des grandes marées, des pluies diluviennes et le vent. Si des permis de construire n'avaient pas été délivrés sur des zones inondables et aussi près de la mer il y aurait eu moins de dégâts et de morts.

J'ai choisi ce document car il montre les conséquences d'inondations quand normalement on n'a pas le droit de construire à un endroit mais on construit quand même. Après une catastrophe comme celle de la Faute-sur-Mer, il y a toujours un procès car on cherche des coupables, des responsables et ça coûte très cher car les gens ont perdu leur maison et parfois leur vie.

A-t-on le droit de construire où l'on veut ? Pour moi, non. Il faut interdire les constructions près de la mer quand c'est dangereux même si c'est beau de voir la mer de sa maison.

4) L'épreuve à partir d'un dossier

Modalités pratiques et attendus spécifiques de l'épreuve

Comme le rappelait le rapport de jury 2018, à l'instar de l'épreuve de mise en situation professionnelle, les candidats bénéficient de deux heures trente minutes de préparation. « L'épreuve orale elle-même dure une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). Elle s'appuie sur un corpus de deux ou trois documents que les candidats doivent présenter, dans lequel ils sélectionnent un document dont ils feront le commentaire scientifique, avant de proposer une exploitation pédagogique de ce même document, pour la classe et le niveau de leur choix. »

Comme le constatait également ce rapport, les modalités de l'épreuve sont connues et suivies par des candidats qui utilisent pleinement le temps de l'exposé, le structurent rigoureusement en suivant la guidance de l'intitulé de l'épreuve, et sont ouverts aux questions du jury lors de l'entretien.

Les meilleurs candidats ont ainsi su habilement intégrer lors de leur exposé les trois consignes indiquées dans le sujet de l'épreuve et s'inscrire à la fois dans une démarche disciplinaire universitaire et scientifique, et dans une réflexion didactique et professionnelle. Ils ont été attentifs à construire une hypothèse de recherche et de travail en cohérence avec le corpus documentaire proposé et à mettre ce dernier en perspective avec les questions au concours, les sujets d'étude des programmes et les finalités de la discipline qu'ils se projettent d'enseigner. De même, le commentaire scientifique du document et son exploitation pédagogique dans une classe ont donné lieu à des analyses scientifiques et didactiques explicitement liées, et à des interrogations partagées sur la valeur et l'usage du document choisi pour l'historien ou le géographe et pour le professeur d'histoire-géographie. Enfin, l'entretien a permis au jury d'apprécier la maîtrise par ces candidats de leurs savoirs, démarches et raisonnements disciplinaires et leur capacité à les mettre au service des savoirs à enseigner en lycée professionnel et des apprentissages des élèves.

Le traitement de la partie pédagogique du sujet, comme le soulignait le rapport de 2018, a, dans la grande majorité des prestations et en particulier des meilleures, fait l'objet d'une préparation sérieuse et d'un temps d'exposé satisfaisant. Les jurys ont particulièrement valorisé les prestations qui ne se contentaient pas d'énumérer une série de « bonnes pratiques pédagogiques » ou de théories de l'apprentissage mais qui ont su développer un projet d'enseignement et de commentaire documentaire en classe didactiquement réfléchi. Les meilleurs candidats ont ainsi su expliciter leurs propositions d'enseignement-apprentissage et les étayer grâce à la mobilisation de connaissances maîtrisées en didactique disciplinaire et professionnelle. Dans cette perspective, ce rapport rappelle la nécessité pour les candidats de lire les ressources pour l'enseignement de l'histoire-géographie sur le site EDUSCOL et de compléter ces lectures par des ouvrages de didactique et de pédagogie.²¹

Pour rappel, au même titre que pour l'épreuve d'EMSP et la notion de leçon, celle d'exploitation pédagogique est à entendre dans le sens d'une proposition didactique et d'un projet d'enseignement qui relèvent de la réflexion plus que de la pratique. L'acte d'enseigner, qui est forcément situé, est évalué dans le contexte d'une classe lors de

²¹ « L'articulation passé-présent en classe d'histoire : quelles articulations pour quelles finalités ? », communication de Françoise JANIER-DUBRY, IGEN groupe « histoire-géographie », Nantes, décembre 2017- mars 2018.

« Travailler les compétences et évaluer la maîtrise du socle, Histoire-géographie », ressources EDUSCOL, <https://eduscol.education.fr/cid114859/evaluation-socle-histoire-geographie.html>

Jean-Louis Jadoulle, Faire apprendre l'histoire, Érasme, 2015

Yannick Mevel, Nicole Tutiaux-Guillon, Didactique et enseignement de l'histoire-géographie au collège et au lycée, Paris, ed. Publibook, 2013.

l'année de stage que suivent les lauréats du concours. Les épreuves d'admission du concours évaluent quant à elles les compétences scientifiques et didactiques maîtrisées par les candidats dans la discipline à enseigner et leur capacité à se projeter dans la discipline enseignée et le métier. Procéder à des découpes dans un texte choisi au sein du corpus documentaire proposé par l'épreuve, afin d'en réduire la longueur en fonction de son usage dans une classe de baccalauréat professionnel ou de CAP, relève, sans autre forme de justification, ni d'une adaptation ni d'une didactisation d'un document.

De même, appliquer systématiquement en guise de critique externe d'un document en histoire-géographie une grille d'analyse demandant à l'élève de répondre à une série de questions portant sur la nature du document, son auteur, son ou ses destinataires, sa date, sa source, etc. renvoie à une forme de rituel de classe dont le sens pour les élèves et les finalités intellectuelles méritent d'être interrogés par le candidat.

Enfin, les meilleures prestations ont bien pris la mesure de cette épreuve en ne la confondant pas avec celle d'EMSP qui porte sur l'étude d'un sujet et la construction d'un projet de leçon, mais en focalisant leur travail sur la présentation du corpus documentaire à problématiser, sur le choix d'un document et sur son analyse dans un cadre et une perspective scientifique et didactique.

La présentation du corpus documentaire

Composé de deux ou trois documents, le corpus proposé au candidat a été conçu et élaboré à partir d'un ou plusieurs thèmes en lien avec les questions du concours et leur transposition didactique dans les programmes d'enseignement de la voie professionnelle. Il s'articule autour d'une ou de plusieurs problématiques auxquelles il doit permettre de répondre.

Contrairement à l'épreuve d'EMSP qui donne explicitement un sujet à traiter au candidat et lui propose des supports documentaires à titre indicatif pour étayer sa réflexion, l'étude du corpus documentaire et le choix d'un document sont au cœur de l'épreuve d'EAPD : ils n'ont pas vocation à servir de prétexte pour développer un exposé scientifique ou une proposition de leçon ni pour seulement les illustrer. Les thèmes ou les problématiques qui structurent le corpus demeurent délibérément implicites dans l'intitulé de l'épreuve.

Le champ des possibles scientifiques et didactiques reste donc ouvert pour les candidats afin qu'ils puissent construire le sens global du corpus documentaire, qu'ils le rattachent et le mettent en perspective avec les questions du concours et celles traitées par les programmes qu'ils pensent les plus pertinentes. Néanmoins, le travail de présentation demandé invite le candidat à s'interroger sur la cohérence du corpus proposé et l'engage dans une démarche d'explicitation : « Pourquoi ce corpus documentaire m'est-il proposé ? », « Comment a-t-il été construit ? », « À quelles finalités scientifiques et didactiques ambitionne-t-il de répondre ? ».

Cet exercice de réflexion et d'explicitation que conduit chaque enseignant lorsqu'il aborde les sujets d'étude des programmes, élabore ses leçons et les met en œuvre en fonction de ses classes a permis aux jurys d'apprécier de très bons candidats qui ont su pertinemment interroger et construire la cohérence et la signification du corpus, expliciter ses finalités scientifiques et didactiques.

Ainsi, en lien avec les exemples de sujets proposés en annexe dans ce rapport, les meilleures prestations en histoire ont présenté le corpus documentaire en l'interrogeant au travers d'une problématique sur la place et le rôle de la première guerre mondiale dans le mouvement de conquête des droits civils et politiques des femmes en France et plus généralement de leur émancipation. En géographie, de très bonnes prestations ont su présenter les différents documents du corpus dans le cadre d'un raisonnement multi-scalaire et d'une thématique sur l'aménagement des périphéries et des marges urbaines

en France. Cette thématique générale a également pu être déclinée en une série de problématiques interrogeant le paradigme d'un « territoire acteur de son développement », et la place des acteurs, en particulier de l'État, au sein des politiques d'aménagement du territoire.

Ces mêmes candidats ne se sont pas contentés d'indiquer dans quel sujet d'étude des programmes et pour quel niveau d'enseignement ils entendaient traiter le corpus documentaire étudié, mais ils ont développé une réflexion autour de ses enjeux scientifiques en lien avec la question au concours et de ses finalités didactiques dans les programmes. La présentation du corpus et son rattachement aux programmes d'histoire-géographie enseignés en lycée professionnel les ont ainsi conduits à mettre pertinemment en perspective ce corpus grâce à leur maîtrise de raisonnements et de connaissances disciplinaires relevant autant de l'épistémologie de l'histoire et de la géographie universitaires que scolaires. Les jurys ont particulièrement apprécié les prestations qui ont su proposer une analyse distanciée du corpus en le problématisant, en faisant référence à l'état de la recherche sur la question et en s'interrogeant sur la place et le rôle d'une telle question dans les programmes enseignés. Les développements entendus sur la fabrique des programmes scolaires d'histoire-géographie,²² sur les finalités intellectuelles et citoyennes de ces disciplines dans la voie professionnelle et plus généralement à l'école, et sur les liens qui peuvent être tissés avec la valence des lettres, l'EMC, les éducations à... (EDD, EMI...) et les différents dispositifs éducatifs de l'institution scolaire ont été valorisés lorsqu'ils permettaient d'éclairer le corpus étudié. De même, les interrogations et réflexions partagées avec le jury lors de l'exposé ou de l'entretien sur la distinction entre « devoir de mémoire » et « devoir d'histoire », entre « récit » et « roman national », sur les principes et les valeurs de la République, sur l'engagement citoyen et le devoir de neutralité du fonctionnaire ont été évalués très positivement par les jurys. Elles témoignent d'une projection réfléchie du candidat vers les missions qui incombent à tout enseignant de lettres-histoire et géographie.

Enfin, les meilleures prestations se sont caractérisées par un exposé structuré autour d'une problématique explicite, étayé par des concepts disciplinaires maîtrisés et par une lecture méthodique et critique des documents qui ne se limite pas à une forme de paraphrase du sommaire du dossier documentaire de l'épreuve.

En géographie, par exemple, le choix par les candidats d'une problématique sur l'aménagement des périphéries et des marges urbaines leur a permis de construire une cohérence au corpus, d'interroger les concepts géographiques de marges et de périphérie, de mobiliser des connaissances scientifiques à jour sur les politiques d'aménagement du territoire en France, d'inscrire leur raisonnement dans une démarche systémique et multi-scalaire et enfin d'aborder la manière de traiter des questions socialement vives en cours d'histoire-géographie.

En histoire, en lien avec le corpus, le concept d'une première guerre mondiale émancipatrice pour la condition des femmes a été remis en question en lien avec l'évolution historiographique sur la question et les documents ont fait l'objet d'une critique externe systématique et d'une réflexion sur leurs usages en classe.

Le commentaire scientifique du document

L'exercice du commentaire scientifique d'un document en histoire et en géographie s'inscrit au cœur de l'histoire de ces disciplines et mobilise des démarches spécifiques qui

²² Martin COLAS, *Enseigner l'histoire*, Paris, SEDES, 2011

les caractérisent. Il est ainsi important de rappeler que l'histoire est une connaissance par traces²³ qui ambitionne à partir de la critique externe et interne de documents d'établir des faits historiques. Cette démarche critique fondée d'un point de vue historiographique par l'école méthodique demeure essentielle dans le commentaire scientifique d'un document et dans le développement de l'esprit critique des élèves auquel ambitionne de concourir l'enseignement de l'histoire-géographie en classe. Néanmoins, au même titre que l'école des annales a critiqué l'école méthodique et une conception de l'histoire qui se construirait à partir de faits historiques selon le triptyque « document, critique, fait », au commencement du travail de l'historien et du géographe demeurent un questionnement, une hypothèse de recherche qui ne découlent pas naturellement du document mais qui l'interrogent, le mettent en perspective et participent à la construction du fait historique et géographique. De même en classe, la pertinence didactique d'un document n'est pas intrinsèque à ce document mais dépend de la problématique qui le questionne. « Il n'y a donc pas de questions sans document (...). Il n'y a pas davantage de document sans question ».²⁴

Les meilleurs candidats ont ainsi su structurer leur commentaire scientifique autour d'une hypothèse de recherche, d'une problématique explicite permettant d'interroger le document choisi à partir de savoirs scientifiques et didactiques maîtrisés, de l'application des règles de la critique, et de la mise en œuvre de raisonnements s'inscrivant dans le temps en histoire et dans l'espace en géographie.

A titre d'exemple, par rapport aux sujets indiqués en annexe de ce rapport, en histoire, le commentaire du document 3, intitulé « La femme française pendant la guerre », étudié dans la perspective d'une hypothétique guerre émancipatrice pour la condition des femmes dans la société française, a fait l'objet d'une très bonne prestation interrogeant la visée, la source, le contexte et la nature de ce document de propagande, et procédant à une critique interne qui a souligné ses ambiguïtés : la mise en scène du rôle déterminant des femmes à l'arrière dans les usines (« munitionnettes ») et les champs mais également le rappel de leur place dans d'un « éternel » féminin symbolisé par la Marianne et la maternité. La confrontation du document avec les connaissances maîtrisées du candidat sur la question du concours « Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours » a permis une lecture historique et distanciée de ce même document, son inscription dans l'événement de la grande guerre et le temps long de l'histoire des femmes, et une réflexion autour de sa portée historique. Enfin l'usage d'un document de propagande en classe a fait l'objet d'une judicieuse vigilance didactique.

En géographie, le choix par un candidat du document 2, la plaquette de présentation du programme « Action cœur de Ville », a conduit à un commentaire de qualité, interrogeant la situation de périphéries des centres-villes de certaines villes moyennes en France dans un contexte de mondialisation et de métropolisation. Ce commentaire s'est poursuivi par l'analyse des réponses proposées par le gouvernement, et par leur mise en perspective avec des politiques d'aménagement du territoire fortement contractualisées et territorialisées qui poursuivent des finalités d'équité et de compétitivité territoriales. Le rôle et la place des villes moyennes dans l'organisation du territoire français, ceux de l'État et des collectivités territoriales dans les politiques d'aménagement du territoire, et enfin la notion de « projet de territoire » ont donné lieu, dans la prestation du candidat, à des réflexions et à des prolongements permettant d'éclairer le document étudié. Son intégration dans les savoirs à enseigner au sein du programme de terminale baccalauréat professionnel et du sujet d'étude « Acteurs et enjeux de l'aménagement des territoires français », s'est accompagnée d'une réflexion sur la mise en œuvre de leçons liées à des

²³ Charles Seignobos, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, 1901.

²⁴ Antoine Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil, février 1996. (p.80-81)

politiques d'aménagement du territoire et plus généralement sur l'enseignement d'une géographie du pouvoir²⁵. Le candidat a ainsi pu conclure son commentaire scientifique du document en reprenant tout en le modifiant le célèbre titre de l'essai d'Yves Lacoste de 1976 : « la géographie scolaire, cela sert d'abord à former des citoyens ».

Enfin, comme précisé dans le précédent rapport de jury, il est attendu de la part des candidats qu'ils soient capables de justifier le choix du document commenté. Cette justification dans les meilleures prestations s'est appuyée à la fois sur les enjeux scientifiques du document par rapports aux récents travaux de la recherche universitaire en histoire et en géographie qui permettent de le questionner et de l'éclairer, et sur ses intérêts didactiques par rapport aux sujets et finalités des programmes.

Le commentaire scientifique du document est donc à appréhender comme un exercice de nature universitaire et scolaire qui évalue la capacité du candidat à transposer des savoirs et des démarches issus de la recherche scientifique disciplinaire en savoirs et méthodes à enseigner en classe d'histoire-géographie. La réflexion engagée par le candidat sur le document choisi et sa transposition didactique dans les savoirs à enseigner indiqués par les programmes se poursuit logiquement dans l'exploitation pédagogique du document qui interroge ce que vont apprendre les élèves de ce document et comment le candidat projette d'accompagner ces apprentissages.

L'exploitation pédagogique du document commenté

Il est attendu des candidats qu'ils déterminent, en lien avec la précédente partie de l'épreuve, l'intérêt du document choisi par rapport aux compétences qu'ils se doivent d'enseigner en cours d'histoire-géographie, qu'ils proposent dans cette perspective une transposition didactique réfléchie, qu'ils interrogent les savoirs supposés « déjà-là » des élèves (acquis du collège et savoirs sociaux) pour les intégrer dans une proposition de recomposition didactique, et enfin qu'ils construisent une démarche d'enseignement apprentissage progressive et explicite dont l'idéal serait que « les savoirs à enseigner » des programmes, « les savoirs enseignés » en classe et « les apprentissages » des élèves correspondent et se répondent.

Si cette exploitation pédagogique d'un document est, en l'absence d'élève, par nature théorique, elle n'est pas pour autant artificielle. Les jurys ont apprécié des propositions d'utilisation du document en classe qui étaient systématiquement étayées par une maîtrise des différentes théories de l'apprentissage et par une réflexion sur l'apport de ces théories dans la discipline de l'histoire-géographie. Un candidat s'est ainsi interrogé sur le niveau cognitif du questionnement qu'il associerait au document qu'il avait choisi et commenté pour accompagner progressivement les élèves dans leurs apprentissages. Il a analysé les enjeux et les limites d'un questionnement pédagogique qui s'attache systématiquement dans un premier temps à présenter le document (nature, auteur, destinataire, contexte, source) puis dans un second temps qui invite les élèves à simplement prélever des informations. L'entretien avec le jury lui a permis de développer sa réflexion sur ce modèle d'apprentissage de type behavioriste en le confrontant avec les finalités d'une discipline qui entend développer l'esprit critique des élèves et leur permettre de lire le monde dans toute sa complexité.

De nombreuses prestations ont également mis en avant, dans leur projet d'exploitation pédagogique du document, la nécessité de faire émerger les représentations et « les

²⁵ Claude Raffestin, Pour une géographie du pouvoir, Lyon, ENS Éditions, coll. « Bibliothèque idéale des sciences sociales », 2019

savoirs déjà-là » des élèves, les meilleures prestations ont su justifier cette idée qu'apprendre c'était d'abord toujours désapprendre et développer les liens complexes entre concepts spontanés et scientifiques, entre le raisonnement par analogie et celui en histoire-géographie.

Enfin une majorité de candidats a insisté sur le fait qu'au travers de l'usage du document en classe, ils entendaient développer l'esprit critique des élèves. Si cette finalité de l'enseignement de l'histoire-géographie demeure effectivement d'actualité pour lutter contre toute forme de complotisme²⁶, sa mise en pratique dans la classe ne va pas de soi²⁷. Les jurys encouragent donc les candidats à consulter sur cette question des ouvrages de didactique²⁸ qui leur permettront d'étayer leur proposition d'exploitation pédagogique du document et leur réflexion sur les enjeux intellectuels et citoyens de l'histoire-géographie enseignée à l'école.

Le choix d'intégrer l'exploitation pédagogique du document dans le cadre large d'une séquence ou plus restreint d'une séance est laissé à la libre appréciation du candidat ; l'essentiel demeurant que la place et le rôle de ce même document dans une leçon et dans les apprentissages visés pour les élèves restent au cœur de la réflexion du candidat. Les meilleures prestations ont su mettre en perspective le document étudié en classe avec une stratégie d'enseignement-apprentissage cohérente, avec la problématique explicite d'une leçon, et éventuellement avec un corpus documentaire plus large permettant pertinemment d'en éclairer le sens pour les élèves. Les jurys ont particulièrement apprécié les candidats qui avaient enrichi leur lecture et leur compréhension des programmes par celles de leurs documents d'accompagnement sur EDUSCOL²⁹ et d'ouvrages de didactique disciplinaire. Ces mêmes candidats ont ainsi su habilement articuler le questionnement pédagogique qu'ils avaient construit pour exploiter le document en classe autour d'interrogations disciplinaires plus générales qui entraînent les élèves à raisonner en histoire-géographie : « pourquoi cet événement historique s'est-il déroulé à ce moment-là et pas à un autre ? », « pourquoi ce fait géographique est là et pas ailleurs ? ».³⁰ Une candidate, à partir de l'exploitation pédagogique d'un document, la déclaration d'Élisabeth Guigou à l'assemblée nationale le 15 décembre 1998 sur le projet de loi constitutionnelle relatif à l'égalité entre les femmes et les hommes, a proposé une séquence sur la conquête d'une égalité civique femmes-hommes, débutant par l'analyse en classe de ce même document, qui invitait les élèves à lire l'histoire à rebours. L'entretien avec le jury lui a permis de justifier cette démarche d'enseignement-apprentissage en faisant référence à Marc Bloch³¹, tout en restant vigilante aux risques d'une vision téléologique de l'histoire et en distinguant dans le raisonnement historique ce qui relève de la causalité et de la rétrodiction.³²

²⁶ Didier Desormeaux, Jérôme Grondeux, *Le complotisme : décrypter et agir*, Canopé, 2017.

²⁷ « Former l'esprit critique des élèves », ressources EDUSCOL mises en ligne en janvier 2018 : <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>

²⁸ Marc-André Ethier, David Lefrançois, François Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, ed. de Boeck, 2018.

²⁹ À titre d'exemple la ressource en ligne sur eduscol pour le cycle 3 et 4 sur « Analyser et comprendre un document »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/11/4/RA16_C3C4_HIGE_Analyser_comprendre_document_819114.pdf

³⁰ Ressource EDUSCOL « Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Competences/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf

³¹ Marc Bloch, *Les caractères originaux de l'histoire rurale française*, Paris 1955

³² Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire* suivi de *Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Seuil, 1971, collection « Points-Histoire », 1978, p. 97-98.

Une autre candidate, à partir d'un des documents du sujet d'histoire indiqué en annexe de ce rapport, a prolongé l'exploitation pédagogique de ce document par une originale démarche d'enseignement se fondant sur une histoire contrefactuelle proposant aux élèves d'imaginer comment aurait évolué l'émancipation des femmes si la première guerre mondiale n'avait pas eu lieu.

Les jurys ont également entendu de nombreuses prestations associant l'étude en classe du document choisi avec des recherches d'informations sur internet censées contribuer à sa compréhension et à son interprétation par les élèves. De telles pratiques de l'outil numérique ne constituent pas en elles-mêmes une plus-value pédagogique pour l'exploitation du document. Les jurys attendent des candidats que lorsqu'une telle recherche documentaire est proposée, elle soit étayée par une réflexion didactique sur les usages pédagogiques du numérique en cours d'histoire-géographie.

De même, intégrer l'exploitation pédagogique d'un document dans une pédagogie de projet autour de sorties sur le terrain pour observer des paysages et des aménagements du territoire par exemple en géographie, ou pour effectuer un travail aux archives et une visite de musée en histoire, peut s'avérer fort pertinent à condition d'être justifié didactiquement. A partir d'un des documents du corpus proposé (en annexe de ce rapport) et d'une problématique sur la place qu'occupe la première guerre mondiale dans le chemin de l'émancipation féminine en France, la proposition d'une visite scolaire d'un monument aux morts par une candidate a été étayée par une réflexion fort pertinente sur la distinction entre lieux de mémoire et lieux d'histoire et sur la question des commémorations du centenaire en classe d'histoire-géographie.

Enfin, le choix d'un niveau d'enseignement pour l'exploitation pédagogique du document nécessite certes une bonne connaissance des programmes de la voie professionnelle mais le jury est en droit d'attendre d'un candidat se projetant dans les missions d'un professeur de lycée professionnel qu'il ait fait preuve de curiosité sur l'histoire et la place de cette voie de formation dans l'institution scolaire et sur le public qu'elle accueille. Les meilleurs candidats ont ainsi su répondre à la dimension professionnalisante de l'épreuve en mobilisant des connaissances actualisées sur les réformes de la voie professionnelle³³ et en faisant référence à des ouvrages de sociologie³⁴ et des sciences de l'éducation qui interrogent les profils sociologiques des élèves de la voie professionnelle, leur rapport au savoir et au langage³⁵.

D'excellents candidats ont ainsi proposé des exploitations pédagogiques du document commenté de très grande qualité, prenant parfaitement en compte les ambitions des programmes, les caractéristiques et les finalités de la discipline, explicitant pour les élèves³⁶ et face aux jurys des démarches d'enseignement-apprentissage didactiquement

³³ Rémi Thibert, « Voie professionnelle, alternance, apprentissage : quelles articulations ? », Dossier de veille de l'IFÉ, Lyon :ENS de Lyon, n°99, février 2015.

³⁴ Ugo Palheta, La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public, Paris, PUF, collection «Le lien social», 2012.

Aziz Jellab, L'Emancipation scolaire – Pour un lycée professionnel de la réussite, Presses universitaires du Mirail, 2014.

V. Trojer, P.Y. Bernard, J. Masy, Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?, ed. PUF, 2016.

³⁵ Elisabeth Bautier, Roland Goigoux. « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », revue française de pédagogie, volume 148, 2004. pp. 89-100.

Élisabeth Bautier, Patrick Rayou, Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires, Paris : PUF, 2009, 184 p.

³⁶ « Enseigner plus explicitement », dossier ressource en ligne du centre Alain Savary et de l'Ifé, publié en 2016. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/ressources/theme-1-perspectives->

adaptées, et se projetant dans un « agir enseignant »³⁷ solidement étayé par des références théoriques.

5) L'épreuve à partir d'un dossier : exemples de sujets

a) Exemple de sujet d'histoire

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2019
--

Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 02

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. Marcelle CAPY, *Une voix de femme dans la mêlée, le manifeste d'une indignée pendant la Grande Guerre*, (p.75-76), Librairie Ollendorff, Paris, avril 1916

Document 2. Maurice AJAM, « La désaffection de le femme », éditorial de *La Dépêche*, Toulouse, 26 juin 1917

Document 3. Georges-Émile CAPON, *La femme française pendant la guerre*, affiche commandée par la section cinématographique de l'armée française pour le film éponyme, 1918

Document 1 :

Si une rivalité se dessina entre la main d'œuvre masculine et la main d'œuvre féminine, c'est parce que cette dernière ne comprit pas assez la force de l'organisation et du nombre. C'est parce que les travailleuses ne surent pas se rallier autour de la seule revendication qui devait compter : à travail égal, salaire égal. C'est aussi parce que les hommes virent en elles des concurrentes au lieu de sœurs venues au labour par nécessité et -avouons le³⁸- qu'ils ne firent pas toujours ce qu'il eût été désirable qu'ils fissent pour les ranger à leur côté contre le seul ennemi : l'exploiteur. Les forces étant éparpillées, il y eut du mal pour tous. Le progrès est lent, l'ignorance si grande et l'égoïsme si puissant...

Aujourd'hui, c'est la guerre. Les pitres de la littérature découvrent soudain la classe laborieuse féminine. Et les voilà qui ne tarissent plus sur l'héroïsme de la Française, son stoïcisme, son abnégation, sa grandeur d'âme. Ils crient au prodige, perdant le sens commun. Les hommes sont partis en masse et cependant les récoltes ont été ramassées, les terres labourées, les administrations fonctionnent, les tramways marchent, le métro n'est pas interrompu.

Tout va. C'est un « miracle » et c'est à la femme française qu'on le doit, comme dit Émile Bergerat³⁹. Vivent les Françaises ! Leurs maris sont au front, elles veulent toutes travailler et elles sont tellement héroïques qu'elles donnent leur sueur au plus vil prix. Là est le sublime...

Que de misère ! Il couvre ce beau mot d'héroïsme, et que sont méprisables ceux qui viennent souffleter les femmes avec des lambeaux d'apparat cornéliens ! Si, essayant leurs larmes, elles sont allées prendre les places vidées par la mobilisation, c'est aussi parce qu'il fallait manger.

Comment a été accueilli cet élan d'héroïsme (*comme ils disent; cette poussée de famine, dirions-nous ?*)⁴⁰. Par l'exploitation la plus grande, le marchandage le plus éhonté que l'on ait jamais vu. (*En ce moment, on spéculé sans vergogne sur la faim de la Française*)⁴¹.

Partout on a baissé les salaires. Regardez les ouvrières qui travaillent pour l'armée. Elles gagnent 0 fr. 15, 0 fr. 20 de l'heure. Les chemises de soldats payées par l'Intendance 0 fr. 55 pièce, sont payées à l'ouvrière 0 fr. 20. Les intermédiaires amassent des fortunes. Il est vrai que, par héroïsme, on peut pédaler toute une journée à la machine pour gagner vingt, vingt-cinq, trente-sous, cependant que les entrepreneurs patriotes -tout ce qu'il a de meilleur teint- réalisent des bénéfices énormes.

Marcelle Cappy est une journaliste engagée, gagnée aux idées féministes et socialistes.

³⁸ Marcelle Cappy est une journaliste engagée en faveur des idées féministes et socialistes.

³⁹ *Le Figaro*, 11 mai 1915.

⁴⁰ Les passages en italique correspondent aux passages coupés par la censure lors de la première édition de 1916.

⁴¹ idem

Document 2 :

Les publicistes s'efforcent à l'envi de prophétiser toutes les transformations sociales qui surgiront après la guerre et l'un des problèmes qui leur apparaît des plus inquiétants est celui de la situation des femmes.

Il est probable que les prévisions qu'on essaie d'asseoir dès maintenant seront fortement heurtées par les événements : cependant, je reconnais qu'il n'est pas sans utilité de chercher actuellement des solutions.

Nous pouvons dès maintenant enregistrer un fait brutal : la population masculine va se trouver, par suite des répercussions directes ou indirectes de la guerre, réduite en France d'environ deux millions d'unités. Toutes les professions masculines, du haut en bas de l'échelle sociale vont donc apparaître profondément anémiées, et dans certaines voies où, il y a quelques années, les jeunes gens s'écrasaient pour mieux arriver à leur but, il ne se rencontrera que de rares concurrents.

Ce n'est pas ici le lieu d'aborder la question du mariage et de la reconstitution de la famille; cela m'entraînerait trop loin, et ce n'est pas dans cet ordre d'idées que j'entends développer aujourd'hui mon sujet. J'entends surtout me cantonner sur le terrain politique et économique.

Une des plus charmantes avocates du barreau de Paris, madame Suzanne Grinberg s'est livrée dans la revue *la Renaissance* à une enquête des plus intéressantes, dans laquelle ont été appelé à déposer des personnes considérables.

Il résulte des opinions qui ont été jusqu'à présent publiées, que les conditions de la production dans notre pays ne pourront être maintenues sinon améliorées, que par un appel énergique à la main d'œuvre féminine.

Déjà la mobilisation des femmes a été effectuée dans la plupart de nos usines de guerre, et leur effort est parvenu à contrebalancer le déficit des bras que la guerre avait arrachés à l'industrie.

Il ne paraît pas que les moralistes aient eu grandement à se louer de cette dispersion des femmes hors du foyer domestique. Qu'on le veuille ou non, la femme n'est pas faite pour certaines professions que la nature a plus spécialement destinées aux hommes.

Le travail de l'atelier est, depuis le début même de l'industrie moderne, devenu dans tous les pays une nécessité économique ; mais le proverbe qui veut que « les hommes et les pommes ne gagnent pas à être en tas » s'applique également aux femmes à un plus haut degré.

On ne saurait perdre de vue, en effet, que, dans la vie sociale, la femme est inséparable de l'enfant. On aura beau multiplier les crèches, les garderies, les écoles spéciales, on ne pourra jamais remédier à ce mal : la séparation de sa mère et de sa progéniture.

Nous devons constater ce fait évident, qu'après la guerre, il faudra employer, dans des fonctions pour lesquelles elles ne sont pas faites, environ deux ou trois millions de femmes qui, auparavant, n'avaient, suivant l'expression de Jules Simon « d'autres carrières que la carrière de leur époux ».

Sous ce rapport, il est inutile de récriminer ; il y a de ces fatalités qui sont inévitables, et la différence fondamentale qui s'impose dans certaines carrières, entre les deux sexes, va disparaître de plus en plus. Il faut ajouter à cette contestation ceci : que les conditions générales de la vie vont devenir beaucoup plus dures. Ne nous leurrions pas de vaines espérances : la vie chère n'ira pas en s'atténuant, et les prix auxquels s'obtiendront les objets de première nécessité demeureront pendant longtemps sinon toujours, très élevés.

Je sais bien que les socialistes considèrent comme un idéal la suppression des gens auxquels leur fortune permet des loisirs ; qu'ils aient tort ou raison, il faut prévoir que dorénavant, dans les familles qui étaient aisées avant la guerre, les filles devront

s'astreindre à un travail extérieur qui, dans certaines catégories sociales, étaient inconnu ; la crise actuelle a déjà fait surgir une immense quantité de jeunes femmes qui ne prétendent qu'à des travaux de bureau.

Il est probable que les écoles de dactylographie et de sténographie ont, à l'heure présente, un gros succès ; malheureusement, ce qui manque à la plupart des jeunes filles qui sont candidates à ce genre d'emploi, c'est l'instruction primaire. Je ne parle même pas de l'instruction secondaire qui, jusqu'à présent, a été réservée à un petit nombre de privilégiées.

Malheureusement, l'instruction primaire fait défaut presque partout et, ce que demande le patronat français ce sont plutôt des secrétaires, des employées de bureau, intelligentes et débrouillardes que des sténodactylographes dont la technicité grossière et récente ne répond pas aux attentes.

J'imagine que sous ce rapport, les familles bourgeoises vont se trouver dans l'obligation d'adapter leurs filles à des professions nouvelles, pour lesquelles elles éprouvaient auparavant quelque répugnance et qui dorénavant vont s'imposer à leur activité.

Plus tard, quand les vides seront comblés, il est difficile de prédire exactement ce qui se passera, mais il est déjà permis de croire que les femmes n'abandonneront pas facilement les positions qu'elles auront acquises.

La plupart d'entre elles ont déjà une conscience du rôle nouveau qui leur est ainsi dévolu et il convient de reconnaître que ce qu'on a appelé le *féminisme* fait des progrès indéniables.

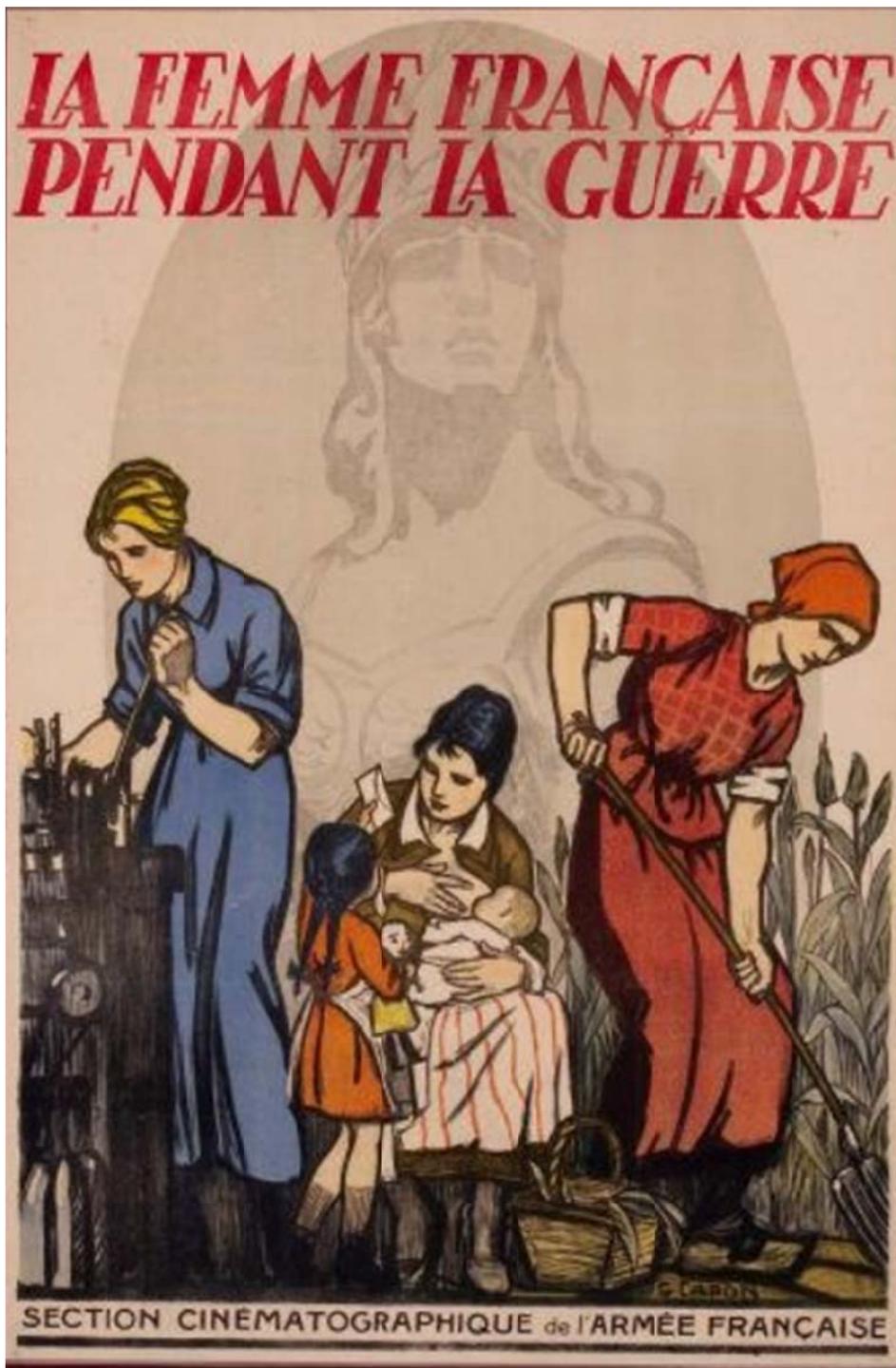
Il y a quelques années, je considérais que les conclusions auxquelles aboutissait dans un rapport parlementaire mon éminent ancien collègue Ferdinand Buisson étaient quelque peu hâtives et je pensais que nous étions encore séparés par une assez longue durée du moment où l'on discuterait pratiquement le vote des femmes.

Socialement, les raisons qui dictaient mon opinion contre l'extension des droits politiques du sexe jugé faible, conservent pour moi leur force. Je suis, cependant, obligé de reconnaître que la question va se poser avec une acuité telle que nos législateurs devront en délibérer sérieusement.

Maurice Ajam⁴²

⁴² Maurice Ajam est un avocat, journaliste et homme politique français (1861-1944)

Document 3 :



b) Exemple de sujet de géographie

CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2019

Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 09

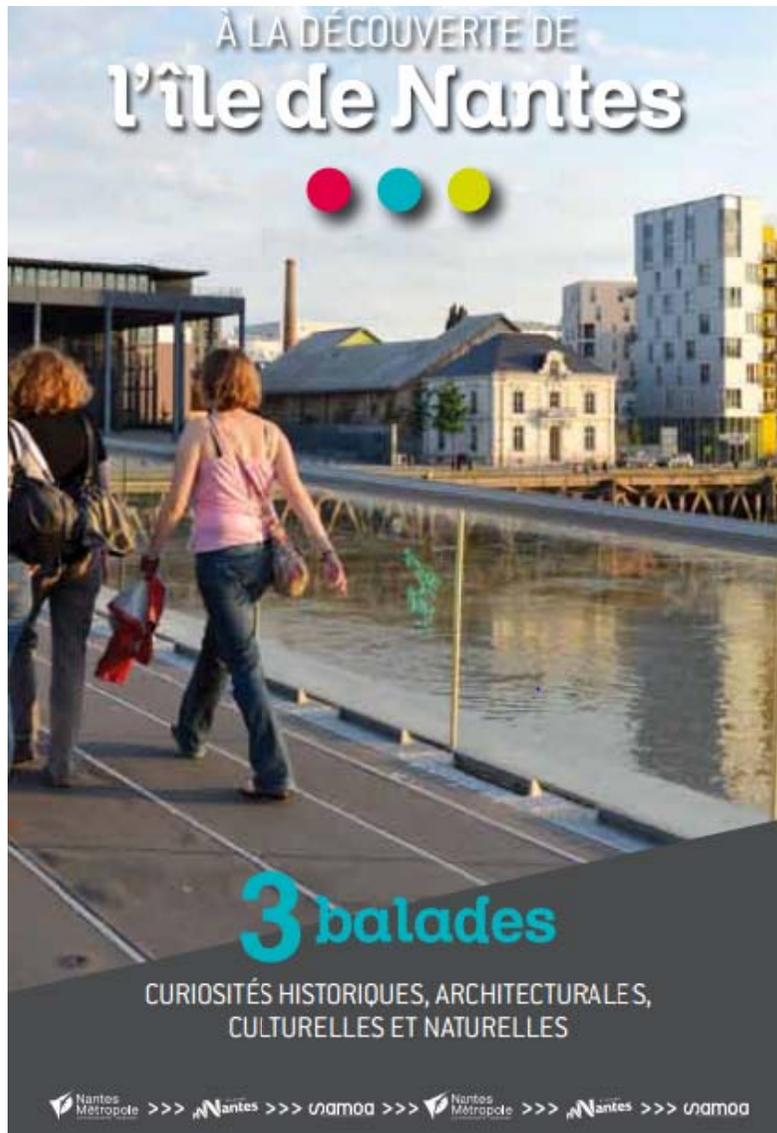
ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

- *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 Extrait de la plaquette « À la découverte de l'île de Nantes » disponible sur le site du projet urbain de l'île de Nantes (www.iledenantes.com), SAMOA (Société d'Aménagement de la Métropole Ouest Atlantique), mise en ligne en 2015

Document 2 *Plaquette de présentation du programme « Action cœur de Ville » (p.3 et 7), Ministère de la Cohésion des territoires et des Relations avec les collectivités territoriales, mars 2018.*

Document 3 « Politique de la ville à Mayotte : une cerise sans gâteau », *Intercommunalités, le mensuel*, décembre 2016, n° n°215.



balade A 2 km 25min 10min

Bâtisseurs d'hier et créateurs d'aujourd'hui

L'île de Nantes regorge de sites propices aux balades historiques, architecturales, culturelles et naturelles. À l'ouest de l'île, une découverte qui alterne préservation du patrimoine industriel nantais et espaces culturels au plus près de la Loire.



01 Grue Titan grise

47 mètres de haut, une puissance de levage de 60 tonnes : la grue Titan porte bien son nom ! Construite dans les années 1960 pour le déchargement des marchandises, elle échappe en 2005 au démantèlement grâce à l'acquisition pour un euro symbolique, par la ville de Nantes.

02 Hangar à bananes

Ces 8 000 m² d'entrepôts ont servi à stocker les bananes débarquées de Guadeloupe, Guinée et Côte d'Ivoire, entre 1929 et la Seconde Guerre mondiale. Le lieu a été transformé en 2007 et accueille dorénavant des restaurants et des bars, la HAB Galerie (salle d'exposition d'art contemporain) et une discothèque.

03 Les anneaux de Buren

Installation artistique pérenne du plasticien Daniel Buren et de l'architecte Patrick Bouchain, inaugurée en juin 2007 dans le cadre de la première édition d'Estuaire. À cette même date, les Nantais découvrent les nouveaux espaces aménagés sur le quai des Antilles, jusqu'alors réservé aux activités industrielles, où une large promenade en bord de Loire est créée.

Le petit +

Tout le long de ce parcours, laissez-vous conter l'histoire des chantiers navals avec la signalétique patrimoniale.

balade C 4,5 km 60min 30min

Nature en ville

L'île de Nantes recèle de nombreux trésors naturels : 7 km de berges aménagées, 30 hectares de parc naturel à l'est, de multiples espaces verts paysagés ! Entre ville et nature, arpentez cet environnement verdoyant unique en bord de Loire.



02 Jardin des Fonderies

Ce jardin aménagé, sous la halle des anciennes Fonderies de l'Atlantique, met en valeur le patrimoine botanique et horticole nantais. Autour de ce jardin public, vous découvrirez un nouveau quartier le long du boulevard Vincent-Gâche, entièrement requalifié pour accueillir la ligne de Chronobus C5 et des aménagements confortables pour cyclistes et piétons.

balade B 2 km 25min 10min

Au cœur du Quartier de la création

Admirez lors de cette balade la richesse artistique, architecturale, végétale et historique du Quartier de la création ! Le bâtiment B, l'immeuble Manny, les Halles, le bord de Loire... Tous ces nouveaux lieux constituent le Quartier de la création, tête de pont de la créativité nantaise, au cœur de l'île de Nantes.



13 Parking des Machines

Cette structure métallique spectaculaire de 23 mètres de haut dispose de 990 places de stationnement automobile, 70 emplacements vélo et une trentaine de places moto destinés à l'ensemble des actifs et visiteurs du site.

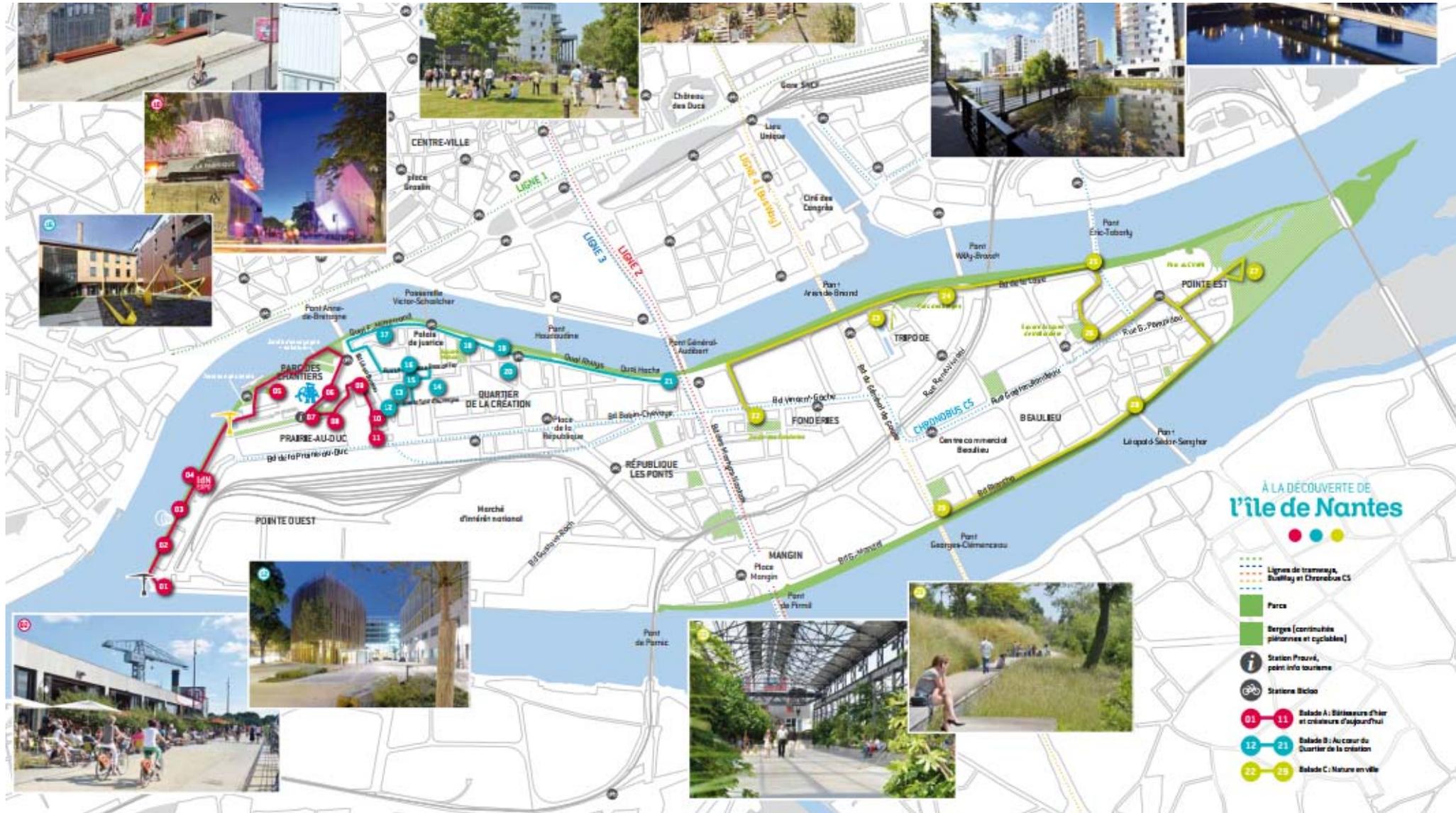
14 Les Halles

Lieu emblématique de l'île de Nantes et de la mémoire ouvrière, cet ensemble de quatre hectares est en cours de réhabilitation. À l'horizon 2017, l'école des Beaux-Arts de Nantes prendra ses quartiers dans les halles 4 et 5. Suivront l'université de Nantes, un ensemble de bureaux, les acteurs d'animation du pôle économique du Quartier de la création, des espaces de médiation et d'exposition, une cantine-restaurant... Deux nouvelles rues piétonnes, deux passages couverts et un parvis des Arts seront aménagés, pour ouvrir cet ensemble sur le quartier.

15 Mail du Front populaire

La pépinière d'entreprises spécialisées dans le domaine des biotechnologies, première réhabilitation d'une ancienne halle de l'entreprise Alstom, occupe la halle 13 depuis 2006. Autre réhabilitation innovante de l'ancien site industriel : la Maison de l'Avocat. Admirez quelques immeubles

emblématiques du renouveau et de l'audace architecturale à l'œuvre sur l'île : Manny, écrin privilégié pour des activités d'architecture et de création contemporaine, drapé dans sa façade de résille métallique (qui accueille par ailleurs deux œuvres pérennes d'Estuaire), l'île Rouge qui tient son nom de l'acier Corten qui habille ses façades.

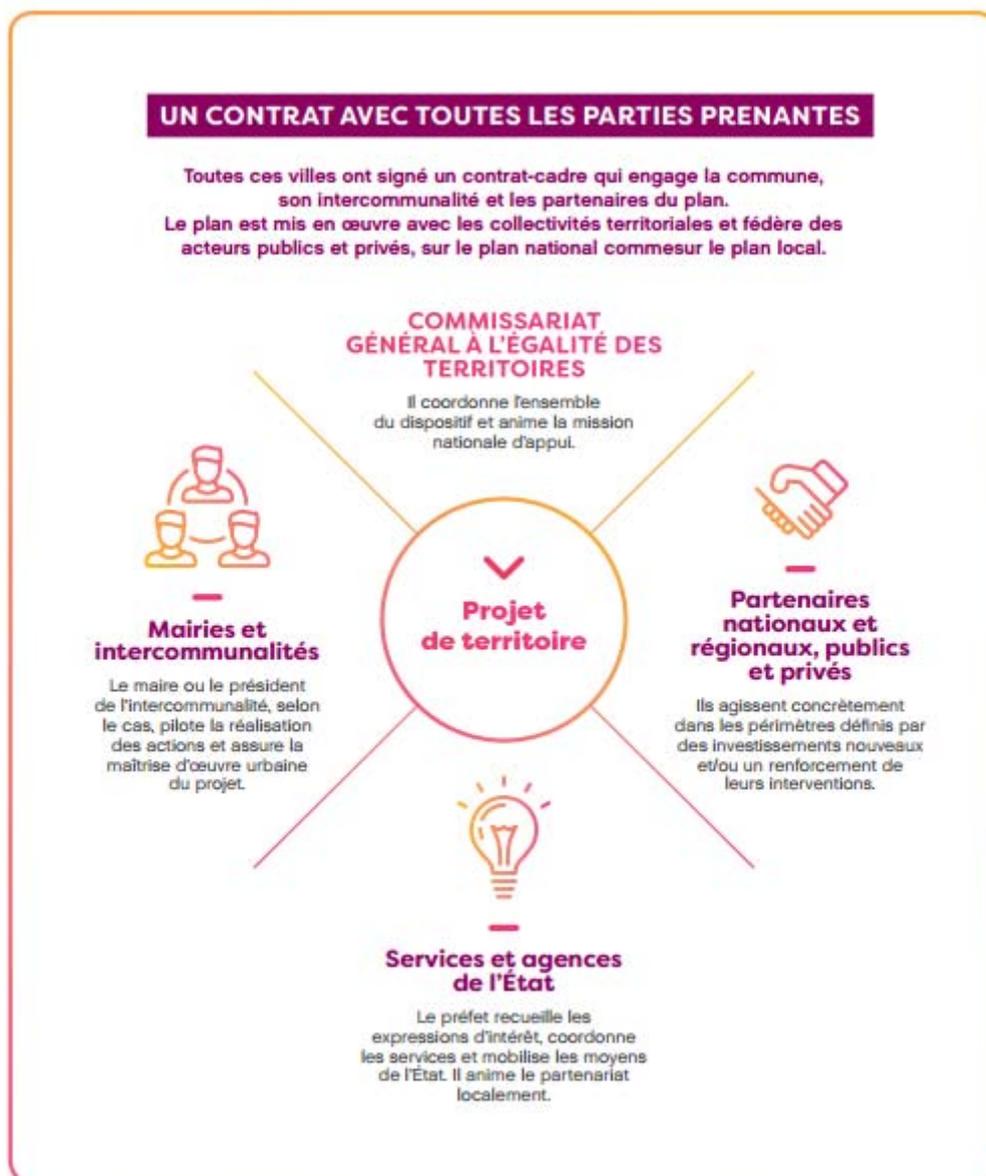


À LA DÉCOUVERTE DE l'île de Nantes

- Lignes de tramways, BusWay et Chronobus CS
- Parcs
- Berges (continuités piétonnes et cyclables)
- Station Prouvé, point info tourisme
- Stations BiciLo
- 01 11 Balade A : Bâtiments d'hier et créations d'aujourd'hui
- 12 21 Balade B : Au cœur du Quartier de la création
- 22 28 Balade C : Nature en ville

Document 2 :

Habitat, commerce, création d'emplois, transports et mobilité, offre éducative, culturelle et sportive, qualité des sites d'enseignement, développement des usages des outils numériques...
Le plan va permettre de redonner attractivité et dynamisme aux centres de ces villes et de retrouver un meilleur équilibre.



CALENDRIER

Mars 2018

Annonce des 222 villes bénéficiaires du programme

Automne 2018

222 conventions Action Cœur de Ville signées entre les villes, les partenaires et l'État

2018-2019

Phase de diagnostic et d'élaboration des projets

À partir de 2019

Phase de déploiement des projets

LES VILLES MOYENNES EN CHIFFRES

Des villes structurantes pour leur territoire...



de l'emploi
total en France



de jeunes titulaires
d'un diplôme de
l'enseignement
supérieur contre 42,9 %
nationalement



de la population
française

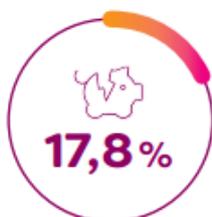


des quartiers
prioritaires
de la politique de
la ville se situent
en villes moyennes



des établissements
de santé français

... mais qui présentent des difficultés



C'est le taux
de pauvreté en
villes moyennes
contre 14,5 %
nationalement



Taux de vacance des
logements contre
6,6 % nationalement



des villes
moyennes ont un
taux de chômage
supérieur à la
moyenne



COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DE PETITE-TERRE (MAYOTTE)

Politique de la ville à Mayotte : une cerise sans gâteau

Comment mettre en œuvre la politique de la ville à Mayotte, où les besoins apparaissent conséquents et où de nombreux dysfonctionnements limitent l'efficacité de l'action publique ? Réponse avec le témoignage de la communauté de Petite-Terre, premier territoire mahorais à se doter d'un contrat de ville intercommunal.

Avant même la création de la communauté de Petite-Terre, les deux communes de l'île du même nom, Dzaoudzi-Labattoir et Pamandzi, avaient constitué un conseil intercommunal de sécurité et de prévention de la délinquance et mutualisaient leurs moyens pour développer différents projets relevant de la politique de la ville, bien que seule Pamandzi était signataire d'un contrat urbain de cohésion sociale (Cucs). Une démarche commune qui a servi de prémices à la constitution de l'intercommunalité. Lorsque la nouvelle géographie prioritaire identifiée, en 2014, le quartier de la Vigie, situé à cheval sur les deux communes, les élus envisagent rapidement le portage

actions hasardeuse. « Nous restons sur du coup par coup, regrette le directeur. Nous répondons à des appels à projets qui nous permettent d'agir sur les urgences, mais nous n'avons aucune capacité de projection à moyen ou long terme. »

Absence de données

Autre difficulté importante commune à la totalité du territoire mahorais : l'absence criante de données statistiques et quantitatives fiables. Du fait de l'ampleur du phénomène d'immigration, non pris en compte lors du recensement, les données de l'Insee ne reflètent pas la réalité démographique du territoire, à la natalité galopante. Certains élus de Mayotte évoquent une variation entre les données officielles et la population réelle allant jusqu'à 40 % ! Quand d'autres séries de données et d'indicateurs n'existent tout simplement pas... « Ce manque de données affaiblit notre capacité

“ Les données de l'Insee ne reflètent pas la réalité démographique du territoire ”

d'un contrat de ville intercommunal, et Petite-Terre se dote de la compétence « politique de la ville » dès sa création au 1^{er} janvier 2015. Un outil précieux pour agir sur le territoire de la Vigie, mais qui se heurte à de nombreux dysfonctionnements propres au territoire mahorais.

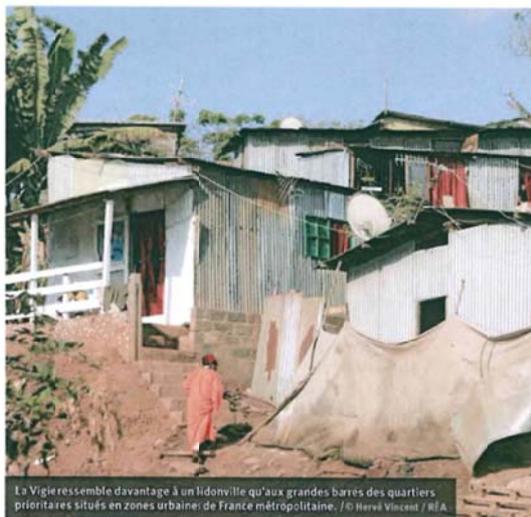
Un financement difficile

L'élaboration du contrat de ville a été portée par les services de la communauté, appuyés par le centre de ressources de Mayotte. « Les services de l'État ont proposé des fiches actions communes à l'ensemble des territoires mahorais, donc non territorialisées », explique Adrien Michon, directeur en charge de la politique de la ville à la communauté de Petite-Terre. Difficile donc de concrétiser ces actions, surtout sans financements adaptés : le financement du contrat de ville reste annuel, et non pluriannuel ; l'insuffisance des montants engagés par le CGET (70 000 euros en 2015), la faiblesse du budget de la communauté et les difficultés à mobiliser les fonds européens (plafonnés à Mayotte, et que les collectivités peinent à solliciter en raison de leur manque de fonds propres) rendent la conduite des

de négociation avec l'État central et nos différents partenaires, explique Adrien Michon. Les besoins sont très importants, mais notre capacité à les évaluer de façon objective est très limitée. » La communauté de communes de Petite-Terre a d'ailleurs embauché six personnes en contrats aidés, dont la mission est de recenser les habitants du quartier de la Vigie et de recueillir un certain nombre d'informations statistiques et quantitatives relatives à leurs conditions de vie.

Bidonville plutôt que grand ensemble

Parmi les objectifs poursuivis par le contrat, beaucoup sont communs aux actions menées dans d'autres territoires de la politique de la ville, qu'il s'agisse de désenclaver le quartier et de faciliter l'accès des habitants aux services et équipements, de proposer une offre socio-culturelle à la population, de construire un projet éducatif de quartier, de renforcer la place des acteurs associatifs, d'agir contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale, de développer l'offre de soins, etc. Pour autant, « même si, dans la prise en charge des habitants, on retrouve les mêmes



La Vigie ressemble davantage à un bidonville qu'aux grandes barres des quartiers prioritaires situés en zones urbaines de France métropolitaine. / © Hervé Vincent / RFA

besoins qu'ailleurs, la Vigie est un quartier qui présente des caractéristiques très éloignées des grands ensembles », commente Adrien Michon. Vaste et densément peuplé, aux logements de fortune et insalubres, la Vigie ressemble davantage à un bidonville qu'aux grandes barres des quartiers prioritaires situés en zones urbaines de France métropolitaine. Les montants financiers à engager apparaissent ainsi considérables, et certains axes relatifs à l'hygiène, la salubrité en matière d'eau, d'électrification ou de déchets restent spécifiques au contexte territorial ultramarin.

Extrême précarité

Le tissu associatif au sein du quartier prioritaire semble lui aussi beaucoup plus ténu que dans d'autres quartiers de la politique de la ville. « L'extrême précarité de la

Le développement économique et l'emploi font également partie intégrante des objectifs poursuivis par le contrat de ville. Des conventions ont été signées entre la communauté et des centres de formation pour que des formations et des accompagnements individualisés des habitants puissent être mis en place à la Vigie. Une réflexion est également en cours sur la façon de soutenir les créateurs d'entreprise du quartier.

Politique de substitution

Enfin, l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (Anru) devrait intervenir au sein du quartier afin d'y conduire des opérations d'aménagement, pour des montants financiers qui restent encore à affiner.

Le cadre de la politique de la ville est donc bel et bien posé à Petite-Terre. Mais pour Adrien Michon, « ce qui fait défaut, c'est

“ La politique de la ville devrait intervenir en complémentarité et non en substitution ”

le reste. À partir du moment où les politiques de droit commun dysfonctionnent et où les services administratifs des collectivités et de l'État ne sont pas suffisamment structurés, il est difficile d'agir. La politique de la ville devrait intervenir en complémentarité avec les autres politiques du territoire. Or, aujourd'hui, nous conduisons fréquemment une démarche de substitution. Pour définir vulgairement la politique de la ville, il est souvent fait référence à une jolie cerise sur un gâteau. À Mayotte, nous nous demandons souvent, entre acteurs du territoire, où est réellement le gâteau... » Alors même que les besoins des habitants et les problématiques mahoraises apparaissent sans commune mesure avec ceux du reste du territoire français.

La politique de la ville en Outre-mer

Dans le cadre de la nouvelle génération de contrats de ville (2015-2020), 45 contrats ont été signés dans les Outre-mer, soit un peu plus de 10 % du total des contrats de ville conclus en France. La principale adaptation appliquée aux territoires ultramarins réside dans la possibilité qui leur a été donnée de retenir l'échelon communal, plutôt que l'échelon intercommunal, comme niveau de pilotage et de signature des nouveaux contrats. Cette adaptation a permis de prendre en considération les niveaux de maturité contrastés des intercommunalités en Outre-mer.

Il est toutefois intéressant de relever que trois contrats de ville, parmi ceux élaborés en Guadeloupe et en Polynésie française, font l'objet d'un pilotage intercommunal. Sur les autres territoires relevant de la politique de la ville, les communautés sont généralement signataires des contrats.

Globalement, la nouvelle géographie prioritaire équivaut à 25 % de la population des territoires ultramarins concernés (586 000 habitants), contre 8 % de la population en France métropolitaine (4,8 millions d'habitants). Alors que les 217 quartiers prioritaires de la politique de la ville ultramarins concernent près de 25 % de la population d'Outre-mer, cette proportion est d'environ 50 % en Guyane et 70 % à Mayotte.

V. Les questions de la session 2020

Histoire

- Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours (question pour les sessions 2019 et 2020)
- Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991) (question pour les sessions 2019 et 2020)

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

Géographie

- Les mobilités, du local au mondial (nouvelle question pour les sessions 2020 et 2021)
- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).

- Le développement durable : enjeux géographiques.

Les programmes d'enseignement :

La session 2020 du concours prendra en compte les programmes d'enseignement de la voie professionnelle en vigueur à la rentrée 2019.

VI. Présentation et bibliographie portant sur la nouvelle question du concours : Les mobilités, du local au mondial

Rédaction : Caroline Emin, Cyrille Larat.

Cette note a pour objectif de faciliter le travail des étudiants désireux d'appréhender cette nouvelle question au concours. Elle précise les notions et contenus géographiques centraux qui y sont liés, en les explicitant et exemplifiant. Les exemples cités ont pour but d'éclaircir et de rendre plus facilement appropriable le propos développé et ne sauraient être limitatifs. Il convient donc d'une part de se garder d'une lecture réductrice qui limiterait la portée du propos aux seuls exemples cités et, d'autre part, d'approfondir la réflexion par la lecture d'ouvrages cités en fin de note.

Mobilité, mobilités : définitions géographiques et questions de vocabulaire – Les mobilités, un objet géographique – Catégorisation des mobilités selon leurs temporalités – Mobilisation des démarches géographiques dans l'analyse des mobilités : analyse multi-scalaire et mise en système – les mobilités créent du territoire et font naître des lieux emblématiques – Pistes bibliographiques.

En géographie, la mobilité désigne un changement de lieu d'un individu (ou groupe d'individus) qui induit un déplacement. Ce terme recouvre à la fois le déplacement avéré mais également le potentiel dont disposent les individus pour se déplacer. Cette capacité est inégalement partagée : ainsi des ruraux de certains territoires comme les hautes montagnes d'Ardèche sont contraints par une forme d'enclavement qui nécessite une motorisation obligatoire et induit des temps de trajet allongés par la sinuosité des routes alors que les citadins de la métropole lyonnaise disposent d'une hyper-mobilité grâce à la multiplicité des modes de transports, depuis les modes de transport doux tel le vélo, les bus fonctionnant à la biomasse jusqu'aux trois gares TGV présentes sur le territoire.

La mobilité constitue donc une modalité de gestion de la distance par des êtres humains. Ces modalités sont de fait multiples et la géographie les analyse dans leur diversité. On parle donc de mobilités au pluriel. Les mobilités sont différenciées selon les temporalités et s'analysent selon des échelles de temps différentes - la journée, la semaine, le mois, l'année, le cycle de vie - et incluent le mouvement mais aussi ce qui le précède, l'accompagne et le poursuit. Le concept de mobilité admet donc de nombreux corollaires - transport, habiter, frontière, éviction socio-spatiale... - auxquels il est nécessaire de le confronter pour le cerner plus clairement. Ainsi, le Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés, dirigé par Jacques Lévy et Michel Lussault précise-t-il que la mobilité est "un concept englobant dont il importe de décliner toutes les notions qui en découlent (déplacement, transport, migration, etc.), et que trop souvent on confond avec lui." Il existe d'autres modalités de gestion de la distance que la mobilité, les outils numériques liés à l'Internet par exemple, et elles interfèrent parfois fortement avec les déplacements physiques : le téléphone portable joue ainsi un rôle essentiel dans les migrations internationales.

Les mobilités interrogent les dimensions sociales et culturelles de la géographie, qui questionnent les caractéristiques sociales, expériences, motivations et représentations des acteurs. Ainsi, si elles permettent l'accès à des ressources (bassin d'emploi, accès au savoir...), les mobilités nécessitent aussi une mobilisation

de ressources (comme l'accès à des modes de transport autonomes par exemple, ou au téléphone portable). N'est ainsi pas toujours mobile qui veut, et les mobilités n'ont pas toujours les conséquences positives attendues par l'acteur. Elles sont très souvent liées à des changements d'état : telle personne change de ville pour avoir accès à un emploi et passe donc de l'état de chômeur à celui de salarié, telle autre se rend sur un littoral pour profiter de ses congés payés et devient donc un touriste. Ainsi, les mobilités ont-elles des impacts sociétaux et spatiaux majeurs et de nouvelles inégalités et revendications sociales apparaissent de même que de nouvelles organisations territoriales à toutes les échelles. Elles sont susceptibles d'une analyse géographique puisque la géographie analyse l'organisation spatiale des sociétés en mobilisant la distance et le territoire. Cela induit l'utilisation de démarches disciplinaires spécifiques telles que la mise en système et les jeux d'échelles : les mobilités s'effectuant ainsi dans le cadre de la mondialisation, elles sont à analyser à différentes échelles, du local au mondial.

Les géographes catégorisent les mobilités selon leurs temporalités. Lorsque les mobilités sont temporaires, on parle plus volontiers de mouvement ou de déplacement. Entrent dans cette catégorie, les déplacements du quotidien et les déplacements touristiques. Lorsque les mobilités sont durables, affectent durablement l'habiter et induisent un changement de résidence, on parle de migrations.

Les mobilités temporaires

Les déplacements du quotidien sont liés à la spécialisation des espaces - les espaces de travail, de loisir ou de commerce ne sont ainsi pas situés dans les mêmes lieux -, à l'habitat poly-topique - lié par exemple aux résidences alternées des enfants de parents séparés ou aux navettes des retraités entre résidence principale et résidence secondaire -, aux voyages d'étude ou de travail qui s'inscrivent dans des durées plus ou moins longues (les travailleurs expatriés peuvent quitter durant plusieurs années leur pays d'origine). Ces déplacements conduisent les individus à organiser leurs espaces de vie en réseaux - ils sont donc qualifiés de réticulaires et renvoient à une multi-appartenance territoriale - mais n'induisent pas de changement définitif de résidence.

Les déplacements touristiques sont aussi temporaires et se lisent et s'analysent à toutes les échelles. Depuis les flux mondiaux organisés par les métropoles de quelques bassins aux déplacements nationaux saisonniers et aux déplacements de courte durée, de proximité ou internationaux tels le déplacement de 2 jours dans une métropole proche pour accéder à des événements culturels ou le week-end dans une ville étrangère facilité par la proximité d'un aéroport international et les transports dits low-cost.

La situation climatique dans laquelle s'exerce cette croissance sans précédent de la demande de mobilités implique et engendre une évolution rapide des modes de déplacement et de l'organisation territoriale. Plus largement, il s'agit de mettre en perspective les effets territoriaux des mobilités avec les enjeux de durabilité appréhendés dans toute leur complexité : enjeux environnementaux, économiques et sociaux (voir question du concours « développement durable : enjeux géographiques » note de cadrage rapport de jury CAPLP externe 2018, pages 118 à 121).

Les mobilités permanentes : les migrations

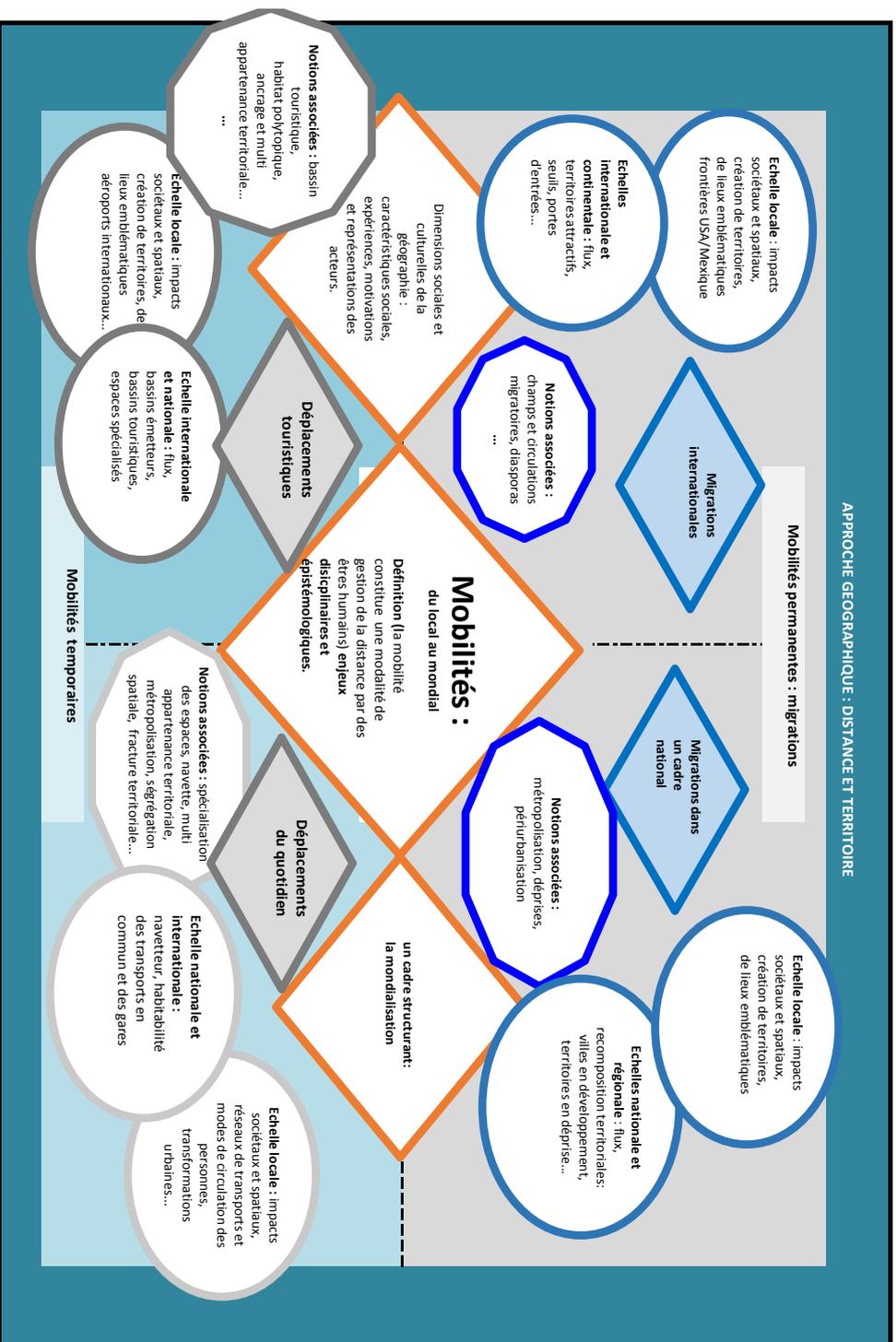
Les migrations caractérisent les personnes qui quittent leur pays sans souhaiter y revenir. Et, comme le rappelle Catherine Withol de Wenden, les mobilités mondialisées connaissent un paradoxe : dans un monde où tout (informations, capitaux, marchandises...) circule librement, le droit à la mobilité est de plus en plus problématique pour les individus, la logique de fermeture des frontières conditionnant le fonctionnement de la « planète migratoire ». Les migrations peuvent être abordées en termes de flux ou de parcours individuels ou collectifs. L'approche par les flux met en évidence une forte polarisation et une régionalisation/métropolisation à l'échelle mondiale. En effet, si les régions d'accueil sont concentrées (États-Unis, pays arabopersiques, Russie), les pays de départ sont plus nombreux et dispersés. Les facteurs de migration sont avant tout économiques et politiques et traduisent des rapports de centre à périphérie. En revanche, le parcours migratoire est un objet spatial complexe et complémentaire. Il se fonde sur des discontinuités tant de trajectoires que de temporalités (il n'est ainsi pas rare que des migrants soient amenés à effectuer des pauses plus ou moins longues pouvant s'étendre sur une ou plusieurs années). Il intègre des choix propres aux migrants qui redéfinissent le chemin qu'ils vont emprunter en fonction de facteurs aléatoires soulignant alors des ancrages, des espaces synaptiques que l'analyse par les flux migratoires ne peut révéler.

L'approche multi scalaire permet d'appréhender les mobilités du local au mondial, du lieu à l'espace-monde. Les échelles en géographie sont un outil en plein renouvellement notamment bouleversée par la mondialisation et de la globalisation des échanges. L'extension progressive de l'occupation humaine (œkoumène) induit des déplacements de plus en plus lointains. Des réseaux se mettent en place, reliant des lieux parfois très éloignés. Les réseaux liés aux diasporas organisent des parcours migratoires ou touristiques et modifient l'organisation initiale de certains espaces, ainsi par exemple, des commerces sont-ils développés par des immigrants pour permettre à des personnes d'acquérir des produits indisponibles dans leur pays lors d'un déplacement touristique. L'emboîtement traditionnel des échelles, fonctionnant telles des poupées russes, est aujourd'hui complété par une nouvelle lecture où des influences s'opèrent entre les différents niveaux scalaires. On parle alors de transcalarité. Ainsi, les migrations à l'échelle d'espaces continentaux peuvent-elles se lire à la fois à travers une cartographie des flux migratoires mondiaux mais également à l'échelle locale à travers l'organisation spatiale d'un camp de réfugiés tel celui de Daddab au Kenya ; et les mobilités touristiques peuvent-elles également se lire par des flux à l'échelle mondiale et l'organisation spatiale d'une station touristique modélisant ses infrastructures pour accueillir les touristes internationaux.

De fait, et comme le montrent les exemples cités plus haut, les mobilités créent du territoire, modifient les organisations territoriales préexistantes et sont à l'origine de recompositions spatiales majeures. Les enjeux de communication et d'aménagement des territoires deviennent donc cruciaux à l'heure de l'hyper mobilité. Ainsi par exemple, les déplacements touristiques sont-ils à l'origine du développement des AirBNB dans les grandes métropoles, en modifiant l'organisation spatiale et provoquent en retour des réactions politiques destinées à en réglementer le développement. Tout comme les différentes diasporas modèlent l'organisation spatiale de Los-Angeles. Et des lieux emblématiques qui syncretisent les enjeux mobilitaires - la frontière USA-Mexique, Gibraltar, Lampedusa, le camp de Dadaab au Kenya... - et des types d'espace qui permettent une culture mobilière partagée -

aéroports internationaux, hôtels, restaurants fréquentés par une clientèle mobile...-
naissent.

APPROCHE GEOGRAPHIQUE : DISTANCE ET TERRITOIRE



Approches par d'autres disciplines

Bibliographie

- Ouvrages généraux et dictionnaires de Géographie

Ces ouvrages ont pour objectif de guider vos lectures et de vous approprier une grille d'analyse pour une meilleure compréhension des enjeux de la Géographie. Cette liste n'est pas exhaustive et doit vous permettre de compléter les outils que vous maîtrisez déjà.

P. BAUD, S. BOURGEAT, C. BRAS, *Dictionnaire de Géographie*, coll. Initial, Hatier, Paris, 2013.

S. BEUCHER, M. REGHEZZA, *La Géographie : Pourquoi ? Comment ?* coll. Initial, Hatier, Paris, 2018.

R. BRUNET, R. FERRAS et H. THERY, *Les Mots de la géographie, dictionnaire critique*, coll. Dynamiques du territoire, 1992.

J. DUNLOP, *Les 100 mots de la Géographie*, « Que sais-je ? », PUF, Paris, 2009.

D. GOERRY, P. SIERRA, *Introduction à l'analyse des territoires : concepts, outils, applications*, coll. Cursus, Armand Colin, Paris, 2016.

C. GHORRA-GOBIN (dir.), *Dictionnaire critique de la mondialisation*, Colin, Paris, 2012.

J. LEVY, M. LUSSAULT (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris, 2016.

- Mobilités : généralités

Certaines références sont anciennes mais apportent des approches, des problématiques et des conceptualisations pertinentes pour aborder et travailler le sujet.

R. KNAFOU, *La Planète "nomade", les mobilités géographiques aujourd'hui*, Belin, Paris, 1998.

V. MORINIAUX (dir.), *Les mobilités*, SEDES, Paris, 2010.

G. CORTES, L. FARET, *Les circulations transnationales*, Armand Colin, Paris, 2009.

E. BONERANDI, « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences*, novembre 2004.
URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>

D. OLIVIER, *La population mondiale. Répartition, dynamique et mobilité*, coll. Cursus, Armand Colin, Paris, 2015.

- Migrations

L. CAILLOCE, entretien avec Catherine Wihtol de Wenden, « Migrant, réfugié : quelles différences ? » CNRS Le Journal, 22 septembre 2015.

INED, « Les migrations dans le monde », 28 mars 2018 : <https://www.ined.fr/fr/tout-savoir-population/memos-demo/focus/les-migrations-dans-le-monde/>

G. SIMON (dir.), *Dictionnaire des migrations internationales, approche géohistorique*, Armand Colin, Paris, 2015.

C. WITHOL de WENDEN, "Le migrant est aussi une personne", France Culture Matières à penser 13 septembre 2017 (podcast)

C. WITHOL de WENDEN, *Atlas des migrations*, Autrement, Paris, 2018.

C. WITHOL de WENDEN, « Un monde de migrants » in La documentation photographique n°8129, juillet 2019.

Nous rappelons au préparionnaires que le Festival International de Géographie de St-Dié-des-Vosges a choisi les migrations comme thème en 2019.

- Mobilités touristiques

P. DUHAMEL, *Géographie du tourisme et des loisirs. Dynamiques, acteurs et territoires*, Coll. U., Armand Colin, Paris, 2018.

I. SACAREAU, B. TAUNAY, E. PEYVEL, *La mondialisation du tourisme. Les nouvelles frontières d'une pratique*, Collection « Espace et territoires », Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2015.

R. KNAFOU, « Les mobilités touristiques et de loisirs et le système global des mobilités », in *Les Territoires de la mobilité*, Presses Universitaires de France, Paris, 2000.

Sitographie :

Espacetemps, revue interdisciplinaire de sciences sociales :
<http://www.espacetemps.net>

Hypergéographie : <http://www.hypergeo.eu>

Géoconfluences : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr>