



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## **Rapport du jury**

**Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP**

**Section : lettres et histoire-géographie**

**Session 2023**

Rapport de jury présenté par :

M. Alain BRUNN

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, Président du jury

Mme Florence SMITS

Inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, Vice-Présidente du jury

## SOMMAIRE

BILAN DE L'ADMISSIBILITE ET DE L'ADMISSION	page 3
RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES	page 4
RAPPORT POUR LES ÉPREUVES DE LETTRES	page 6
A. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES	page 6
B. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ DE LETTRES	page 11
C. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION DE LETTRES	page 18
RAPPORT POUR LES ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 26
A. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 26
B. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 32
C. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 42
RAPPORT POUR L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 46
A. EXEMPLES DE SUJETS DE L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 46
B. L'ÉPREUVE DE L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 46

## BILAN DE L'ADMISSIBILITE ET DE L'ADMISSION

Les épreuves de la session 2023 se sont déroulées sans incident, bien que tous les postes n'aient pu être pourvus.

Pour le concours du CAPLP externe, 160 postes étaient mis au concours ; pour le concours du CAFEP-CAPLP, 23 postes. 339 candidats se sont présentés à l'une au moins des épreuves (288 pour le CAPLP, 51 pour le CAFEP), mais 13 d'entre eux ont été éliminés pour ne pas s'être présenté à l'autre épreuve, et 33 pour avoir reçu une note éliminatoire (inférieure à 5) dans l'une au moins des valences du concours. Parmi les 306 candidats non éliminés, 253 ont été déclarés admissibles après le vote d'une barre par le jury à 26 points/80 (soit 6,5/20), aussi bien pour le public que pour le privé : 216 candidats pour le public, et 37 pour le privé.

Après les avoir entendus, le jury a fixé la barre d'admission des concours à 8/20 pour les deux concours (96 points), ce qui correspond à 128 postes pourvus pour le CAPLP, et à 19 postes pourvus pour le CAFEP.

Le jury tient à remercier l'académie de Reims pour son accueil pour les épreuves orales ; il remercie très chaleureusement tous les personnels du lycée professionnel Raymond Kopa, dans l'académie de Reims, pour l'aide dévouée apportée tout au long des oraux, et dit tout particulièrement sa gratitude à la proviseure, Madame Thiry, qui a permis de résoudre au mieux, avec une efficacité et une gentillesse sans bornes, les inévitables difficultés que rencontre un concours pendant ses épreuves orales. Le président remercie vivement la vice-présidente pour son travail et son engagement, et tient à saluer le professionnalisme et l'humanité des secrétaires généraux du concours, Mesdames Cheutin, Hainfray et Mattern, et Monsieur Jacquelin.

## RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES

Les épreuves du CAPLP externe lettres-histoire, dans leur diversité, visent à évaluer un ensemble de capacités au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner.

La phase d'admissibilité comprend deux épreuves écrites, la phase d'admission compte trois épreuves orales pour un total des coefficients de 12.

### A. – Programmes

#### Français

Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel).

Pour l'épreuve orale d'admission, les textes proposés à l'étude des candidats seront extraits des six œuvres suivantes :

- Louise Labé, *Sonnets*
- Molière, *L'École des femmes*
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
- Victor Hugo, *Les Orientales*
- Jean Giono, *Jean le Bleu*
- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*

#### Histoire

- Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804).
- Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.

#### Géographie

- Métropoles et métropolisation en France.
- Frontières.

### B. – Épreuves d'admissibilité

#### 1° Lettres : Durée : 6 heures - Coefficient 2

A partir d'un dossier constitué de plusieurs textes littéraires appartenant ou non à une même œuvre et éventuellement d'œuvres iconographiques et de supports pédagogiques (extraits de manuels, travaux d'élèves, etc.) se rapportant à un des objets d'études des programmes de l'enseignement professionnel, le candidat est mis en situation :

- de proposer une présentation d'ensemble du dossier et des pistes d'analyse et d'interprétation d'un de ces textes littéraires indiqué par le jury,
- de traiter une question de langue se rapportant à ce texte,
- d'inscrire l'étude de ce même texte, à partir d'une consigne du jury, dans une séquence pédagogique qu'il lui reviendra d'expliquer, et qui comprendra obligatoirement un travail sur la langue avec les élèves.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

#### 2° Histoire - géographie : Durée : 6 heures - Coefficient 2

A partir d'un dossier, relevant de l'histoire ou de la géographie, constitué de plusieurs documents portant sur l'un des thèmes des programmes de la voie professionnelle et en lien avec le programme du concours, le candidat doit :

- réaliser un commentaire scientifique d'un ou deux des documents du sujet, signalé dans celui-ci comme devant faire l'objet de ce commentaire, à partir d'une problématique explicite,
- proposer une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie de ces documents.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

### **C. — Épreuves d'admission**

#### **1° Épreuve de leçon en lettres : Durée : 1 heure (préparation : 2h) - Coefficient 2,5**

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Dans une première partie (30 minutes maximum), à partir d'un texte littéraire tiré d'une des œuvres au programme du concours et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix.

Dans une seconde partie (30 minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé dans la première partie.

Le programme de l'épreuve est constitué d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

#### **2° Épreuve de leçon en histoire-géographie : Durée : 1 heure (préparation : 2h) - Coefficient 2,5**

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Dans une première partie (30 minutes maximum), à partir d'un sujet comprenant un à trois documents, le candidat propose une séance d'enseignement s'inscrivant dans les programmes d'histoire ou de géographie de la voie professionnelle.

Dans une seconde partie (30 minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé dans la première partie.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

#### **3° Épreuve d'entretien : Durée : 35 minutes - Coefficient 3**

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.)
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement. Les candidats titulaires d'un doctorat peuvent, conformément à l'article L. 412-1 du code de la recherche, présenter leurs travaux réalisés ou ceux auxquels ils ont pris part en vue de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle résultant de la formation à la recherche et par la recherche qui a conduit à la délivrance du doctorat. La fiche individuelle de renseignement comprend une rubrique prévue à cet effet. L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**RAPPORT POUR LES EPREUVES DE LETTRES**

**A. – Le sujet de l'épreuve écrite de lettres**

**Andrée Chedid (1920-2011), *Rythmes*, 2003**

**Texte 1 : Andrée Chedid, *Rythmes*, p. 11 (premier poème, sans titre, de la section « Rythmes » et du recueil).**

Tout débuta  
Dans l'arythmie  
Le chaos

Des vents erratiques  
S'emparaient de l'univers  
L'intempérie régna

L'indéchiffrable détonation  
Fut notre prologue

**Texte 2 : Andrée Chedid, *Rythmes*, p. 32 (quatrième poème, sans titre, de la section « La source des mots »)**

Que veut la Poésie  
Qui dit  
Sans vraiment dire  
Qui dévoie la parole  
Et multiplie l'horizon

Que cherche-t-elle  
Devant les grilles  
De l'indicible  
Dont nous sommes  
Fleur et racine  
Mais jamais ne posséderons ?



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Texte 3 : Andrée Chedid, *Rythmes*, p. 57 (premier poème de la section « L'escapade des saisons )**

*L'escapade des saisons*

Je t'aimais  
Dans l'orage des sèves  
Je t'aime  
Sous l'ombrage des ans

Je t'aimais  
Aux jardins de l'aube  
Je t'aime  
Au déclin des jours

Je t'aimais  
Dans l'impatience solaire  
Je t'aime  
Dans la clémence du soir

Je t'aimais  
Dans l'éclair du verbe  
Je t'aime  
Dans l'estuaire des mots

Je t'aimais  
Dans les foucades du printemps  
Je t'aime  
Dans l'escapade des saisons

Je t'aimais  
Aux entrailles de la vie  
Je t'aime  
Aux portails du temps.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Texte 4 : Andrée Chedid, *Rythmes*, p. 110-111 (treizième poème de la section « Émerveillements »)**

*L'Eau*

Par la grâce de l'eau  
Nous sommes nés à la terre

De sources en ruisseaux  
De rivières en fleuves  
De cascades en océans  
Surpeuplant tous les sols  
Au risque de naufrages

Issus de l'eau remuante  
Nous subissons mêmes vagues  
Mêmes houles mêmes remous  
Mêmes écumes mêmes déluges  
Jusqu'à mortelle sécheresse  
En désertant le temps

Bâtis d'eau d'étoiles  
Et d'une étrange chimie  
Voués aux mutations  
Fluides ou marécageuses  
Voguant entre des berges  
Ou bien à la dérive

Nous sommes les éphémères  
Nous sommes les permanents.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Table des matières du recueil *Rythmes* (intitulée « Traces »)**

1. RYTHMES	5. VIE, INTERVALLE CONVOITÉ
2. LA SOURCE DES MOTS	À part
La source des mots	Soleil au cœur
Épreuves du langage	Le Hasard
Que dire ?	Le Feu
Le sens	L'un et l'autre
Je m'écris	Volte-face
L'autre réalité	Au revers
3. CE CORPS	6. LA POURSUITE
Ce corps	Le Feu sacré
Bricolage	Combat
Multiple	Le Rien
De passage	L'avenir suspendu
L'écorce et le destin	Nuages
Le secret	L'oubli
Inactuelle, la vie	Huis clos
Au cœur du cœur	Consentir
S'introduire	Miroir
4. L'ESCAPADE DES SAISONS	L'Autre
L'escapade des saisons	7. ÉMERVEILLEMENTS
À la solde du soleil	Émerveillements
Cheminer	L'Œil
Rappelle-moi	Les Astres
Pierres	L'Arbre
Maisons	Le Temps
Marées	L'Oiseau
Actualité	L'Aube
L'Après	Les Crépuscules
Jeunesses	L'Infime
	L'Infini
	La Fleur I
	La Fleur II
	L'Eau
	Descriptif : vue sur Paris
	L'Allée des Cygnes
	Cette chair
	L'Amour I
	L'Amour II

#### **Quatrième de couverture de *Rythmes* (signée par Andrée Chedid)**

Rien, en Poésie, ne s'achève. Tout est en route, à jamais.

En d'autres temps, d'autres termes, d'autres élans, la Poésie, comme l'amour, se réinvente par-delà toute prescription.

Ne sommes-nous pas, en premier lieu, des créatures éminemment poétiques ?

Venues on ne sait d'où, tendues vers quelle extrémité ? Pétries par le mystère d'un insaisissable destin ? Situées sur un parcours qui ne cesse de déboucher sur l'imaginaire ? Animées d'une existence qui nous maintient – comme l'arbre – entre terre et ciel, entre racines et créations, mémoires et fictions ?

La Poésie demeurera éternellement présente, à l'écoute de l'incommensurable Vie.

#### **Andrée Chedid, Entretien, 1979**

Pour moi, la poésie n'est pas quelque chose de coupé de la vie. La poésie, on a parfois l'impression que c'est un autre monde, une évasion de quelque chose, qui se passe ailleurs. Pour moi, ça se passe vraiment dans la réalité d'aujourd'hui. Elle fait partie de la réalité d'aujourd'hui. Comme la vie même. Je crois que les choses essentielles comme la vie, la mort, l'amour, la poésie, sont des choses qui ne sont pas facilement définissables mais qui sont évidentes, que chacun de nous vit et que chacun de nous connaît au fond de nous-mêmes, si nous arrivons à nous poser des questions, à nous mettre en face de nous-mêmes. Donc pour moi, c'est la pleine réalité. C'est la réalité qui comprend l'existence. C'est cette essence de vie qui frémit au fond de nous.

#### **1. (6 points)**

- a) Présentez en quelques lignes l'ensemble du dossier proposé en faisant valoir sa cohérence.
- b) Vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte 4, « L'eau ».

#### **2. (6 points)**

Dans ce même texte, vous analyserez les formes non personnelles du verbe.

#### **3. (8 points)**

Vous concevrez et rédigerez à partir de ce dossier une séquence pédagogique à destination d'une classe de première de baccalauréat professionnel dans le cadre d'un travail sur l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire », séquence qui comportera obligatoirement un travail sur la langue.

## B. – L'épreuve écrite d'admissibilité de lettres

Rapport présenté par Jonathan DESSAINT

### 1. a) Présentez en quelques lignes l'ensemble du dossier proposé en faisant valoir sa cohérence.

Cette question s'apparente à un préambule de l'ensemble du travail demandé. Il ne s'agit pas ici de détailler isolément et exhaustivement chacun des documents, leurs références voire, comme cela a pu se trouver dans certaines copies, de donner la biographie de l'auteur (ou le cas échéant des auteurs), mais d'expliquer vers quel(s) questionnement(s) ils convergent, en quoi ils se complètent, se nuancent, se répondent... Ce n'est ni une analyse fine ni le descriptif minutieux de chaque élément du corpus, mais une mise en perspective de l'ensemble.

Cette présentation synthétique joue le rôle d'une introduction pour cette copie de concours.

Le corpus proposé cette session se compose ainsi de plusieurs poèmes extraits de la même œuvre, *Rythmes*, de la poète Andrée Chedid, mais aussi d'éléments péritextuels ; tous avaient été choisis pour permettre aux candidats d'approcher au plus près le projet de l'ouvrage ainsi que la conception de la poésie qui anime le travail d'Andrée Chedid : ainsi les différents poèmes illustraient-ils les principes qui organisent sa poétique (textes 3 et 4), voire indiquaient-ils, par leur net caractère métapoétique, la définition même de l'écriture poétique qui est à l'œuvre ici (textes 1 et 2) ; la table des matières d'une part, qui permettait d'avoir une vue claire de l'architecture d'ensemble du livre (qui ne se limite pas à un simple recueil, mais construit au contraire un ensemble réfléchi et propose ainsi des possibilités fortes de trajet de lecture), la quatrième de couverture autographe et un extrait d'entretien d'autre part (qui permettaient à la poète de présenter clairement son projet), invitaient les candidats à réfléchir au travail qui pouvait être mené avec une classe non sur un seul poème, mais bien au contraire avec un livre entier : comment envisager avec une classe la lecture d'une œuvre poétique ? comment ménager des parcours dans un ensemble de textes sans en perdre l'harmonie ni le sens ? comment permettre à chaque élève, à chaque lecteur, de se faire une place, sa propre place, dans cet ensemble organisé, et d'y inventer son chemin ?

Ces différents éléments convergent ainsi vers un même objet d'étude, « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire ». Ils concourent en outre à permettre l'étude d'une œuvre intégrale ; c'est en effet l'étude d'une œuvre poétique, comme livre, dont ils permettent de faire apparaître certains enjeux, ceux-là mêmes liés à la définition de l'objet d'étude. Les documents qui ne relèvent pas du poème mettent en lumière la vision poétique que l'auteur développe et les principes de la création, de la fabrication manifestée par son œuvre : la table des matières, la quatrième de couverture ou encore la transcription de l'entretien permettent de percevoir la logique de construction de l'ouvrage, ses thématiques, le cheminement poétique ainsi construit.

Ce thème permet donc d'interroger la démarche de création poétique à travers l'exemple concret d'une œuvre singulière qui met en question, en résonance, les relations entre poésie et existence, entre individu et vision universelle de l'Homme.

Pour résumer, la réflexion s'articule autour des questions suivantes, rendues visibles par le choix des poèmes et l'architecture du recueil : qu'est-ce que la poésie ? Que dit la poésie de la Vie ? Dans quelle mesure la poésie comprend-elle la vie ?



# MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## 1. b) Vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte 4, « L'eau ».

### • Pistes d'analyse et d'interprétation du texte

Comme on l'a déjà indiqué dans le rapport de la session 2022, le nouveau format de l'épreuve ne coïncide pas avec un commentaire structuré et exhaustif. Les analyses recevables sont celles qui posent précisément un projet de lecture clairement énoncé, développé ensuite en quelques paragraphes illustrés d'analyses précises, qui témoignent ainsi des qualités nécessaires à une lecture littéraire maîtrisée et sensible.

Parmi les pistes d'analyse et d'interprétation possibles :

### Une poésie des origines

- On observe une analogie entre l'élément aquatique et l'Homme dans la façon dont il croît et se développe, en nature et en nombre. Cette idée s'observe à travers l'isotopie de l'eau dans le poème, sous les différentes formes de cours ou d'étendues qu'il peut revêtir, et dont les éléments sont tous employés au pluriel, avec une gradation tout au long de la deuxième strophe, des "sources" aux "océans". Cette croissance, cette multiplicité, cette diversité de formes peut être interprétée comme semblable à celle de l'Homme.
- La présence du seul pronom personnel "nous", sujet de verbes évoquant la passivité, tant dans la forme verbale ("nous sommes nés") que dans la sémantique des verbes (nous subissons - voués - issus), met en valeur à la fois la vision universelle de l'humanité sous la plume de la poétesse, et sa nature profonde.
- L'Homme est présenté en tant qu'il participe pleinement, au-delà de cet aspect miraculeux ("Par la grâce de l'eau"), à cette rencontre de l'eau et de la terre. L'emploi des participes présents crée l'impression d'une action en train de se réaliser ("surpeuplant" - "en désertant" - "voguant"), imprimant un singulier mouvement, de la prolifération à l'absence, pour terminer par l'image maritime d'un houleux déplacement, en pleine acceptation du rythme imposé par la nature.
- L'Homme, ce "nous", est également le fruit d'un entre-deux, "d'eau" et d'"étoiles", ce qui amplifie encore le paradoxe, renforcé par la fin de la strophe à travers l'antithèse entre "entre des berges" et "à la dérive", entre fixité et mouvement, entre enserrement et liberté.
- Le poème se termine par un distique construit sur l'anaphore de "Nous sommes les ...", proposant ainsi pour clore le poème une double prédication de l'Homme, à travers l'emploi de deux adjectifs substantivés : "éphémères" et "permanents" en fin de vers, qui créent une antithèse révélatrice des multiples paradoxes de la nature humaine, ici à travers la façon dont l'Homme s'inscrit et se lit dans le temps ; cette antithèse est aussi éclairée par l'analogie aquatique : comme l'eau, l'homme semble multiple et changeant, et paradoxalement s'installer, grâce à cela, dans une véritable durée.

### Un poème qui glorifie la nature (humaine)

- L'élément aquatique est omniprésent. Dès le titre, il est mis en valeur par la majuscule : "L'Eau". Cette majuscule disparaît dès le premier distique, l'eau étant rejetée en fin de vers, ainsi mise en lien avec le nom "terre", lui-même également en fin de vers. Les deuxième, troisième et quatrième strophes évoquent l'eau selon de très nombreux parallélismes de construction, en



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

un rythme binaire qui peut évoquer celui d'une marée partout présente, avant de disparaître dans la dernière strophe, au profit de l'Homme seul et multiple.

- L'Homme ici est subordonné à la nature, il n'en est pas le maître. L'élément aquatique est abordé dans ses multiples dimensions, paradoxales, entre tranquillité et violence, entre origine fondatrices et conséquences funestes ("sources" - "naufrages"). Cet élément naturel est également présenté, de son essence dans la deuxième strophe à ses mouvements dans la troisième strophe. La quatrième strophe aborde quant à elle la façon dont l'Homme se construit par l'eau, mais pas uniquement ("d'étoiles" se trouve ici mis en valeur par sa position dans le vers, précédé d'un blanc typographique, le seul du poème, indiquant une pause nécessaire dans la lecture, entre "d'eau" et "d'étoiles"). L'Homme est donc à la fois fruit du terrestre et du céleste, ici, par-dessus tout, surtout celui de l'Eau. Le poème se fait cosmologie, malgré sa simplicité et sa brièveté.

### **Une poésie exigeante et sans contrainte apparente**

- De façon paradoxale, en dépit d'une apparente simplicité, Andrée Chédid déploie ici une poésie ambitieuse.
- Cette poésie apparaît très libre. Les vers sont hétérométriques, il n'y a pas de rime. Les strophes sont elles aussi irrégulières, la première et la dernière sont des distiques, la seconde est un quintil alors que les troisième et quatrième sont des sizains. En prime, un seul signe de ponctuation apparaît dans ce poème, le point final. Il n'y a pas de virgule. Le blanc typographique au premier vers de la quatrième strophe est la seule indication d'une pause dans le rythme. Ce poème assume donc une forme de liberté à travers ces choix stylistiques forts, qui font de la construction du rythme une recherche complexe.
- L'anaphore est omniprésente et structure les lignes mélodiques et rythmiques du poème ("De ... en" trois fois dans la deuxième strophe, "mêmes ... Mêmes ... mêmes ..." dans la troisième strophe, "Nous sommes les ... Nous sommes les ..." dans la dernière strophe).
- La création d'images poétiques autour des éléments naturels (eau - terre - étoiles) insuffle ici la poésie. L'Homme est eau, il en suit les mouvements, les reproduit, incarne tout comme l'élément aquatique les paradoxes de la vie. L'eau ici peut se lire comme une allégorie de l'humanité, de sa vitalité ("surpeuplant") à sa mortalité ("Jusqu'à mortelle sécheresse en désertant le temps").

Les métaphores ici saturent le texte, créant ainsi de nombreuses images poétiques (par exemple dans "Bâtis [...] d'une étrange chimie / Voués aux mutations / Fluides ou marécageuses" : l'emploi des adjectifs "fluides" et "marécageuses" qui qualifient les "mutations" renvoie à un paradoxe humain, entre mouvement et stagnation, tout en changement perpétuel cependant, exploitant encore et toujours des images contrastées voire antithétiques de l'élément liquide).

- Ici la grammaire prend toute son importance, la mise en valeur des relations syntaxiques éclairant le texte.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**2. Dans ce même texte, vous analyserez les formes non personnelles du verbe. (6 points)**

• **Une définition de la notion**

Les formes non personnelles du verbe renvoient à une utilisation du verbe non conjugué à l'aide d'un pronom personnel. Elles correspondent donc à l'emploi du verbe à l'infinitif (mais le texte ne présente aucune occurrence d'un tel cas), au participe ou au gérondif.

L'un des enjeux de la question posée était de distinguer le participe présent et l'adjectif verbal, formé par dérivation impropre, qui n'appartient donc plus à la catégorie du verbe.

• **Un relevé de l'ensemble des occurrences**

Le texte comportait huit occurrences possibles, entre lesquelles il fallait distinguer cinq occurrences (en gras dans le texte ci-dessus) qui relevaient d'une forme non personnelle du verbe :

**Surpeuplant** tous les sols

**En désertant** le temps

**Bâtis** d'eau d'étoiles

**Voués** aux mutations

**Voguant** entre des berges

Les candidats devaient en effet identifier comme formes non personnelles du verbe :

- quatre participes, qu'on considère généralement comme les formes adjectives du verbe parce qu'ils sont employés avec les fonctions de l'adjectif mais qu'ils conservent certaines propriétés du verbe, en particulier le fait de régir un complément (ici en italique) ; on peut plus précisément distinguer...
  - deux participes passés, qui expriment l'achèvement du procès (aspect accompli) et sont suivis de compléments prépositionnels ; tous deux sont de sens passif (= *nous qui sommes bâtis d'eau d'étoiles/ Et d'une étrange chimie, nous qui sommes voués aux mutations*, alors que « bâtir » et « vouer » se conjuguent aux temps composés avec l'auxiliaire « avoir ») :
    - **Bâtis d'eau d'étoiles/ Et d'une étrange chimie** : participe passé du verbe « bâtir », suivi de son complément circonstanciel de moyen, épithète détachée du pronom « nous » [on peut cependant aussi considérer que l'adjectivation est allée à son terme et que l'occurrence ne relève pas du sujet posé, à condition de le justifier, auquel cas l'adjectif est suivi d'un complément de l'adjectif]
    - **Voués aux mutations** : participe passé du verbe « vouer », suivi d'un COS ; épithète détachée du pronom « nous » [on peut cependant aussi considérer que l'adjectivation est allée à son terme et que l'occurrence ne relève pas du sujet posé, à condition de le justifier, auquel cas l'adjectif est suivi d'un complément de l'adjectif]
    - deux participes présents qui envisagent le procès en cours de déroulement (aspect non accompli) ; à la différence des participes passés (mais aussi de l'adjectif verbal) ils ne s'accordent pas avec le pronom pluriel auquel ils se rapportent (« nous ») :
      - **Surpeuplant tous les sols** : épithète détachée du pronom « nous » ; a pour COD le GN « tous les sols » ;
      - **Voguant entre des berges** : épithète détachée du pronom nous ; suivi d'un complément circonstanciel de lieu (le GN prépositionnel « entre des berges »)



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- un gérondif, qu'on considère généralement comme la forme adverbiale du verbe ; composé de la préposition « en » suivie du participe présent, il est invariable :
- **En désertant** *le temps* : complément circonstanciel de cause (de « nous subissons mêmes vagues » ; a pour COD le GN « le temps »

Trois occurrences (en italique souligné dans le texte ci-dessus) ont pu poser problème aux candidats et ne peuvent, à des degrés divers, être considérées comme de pures formes non personnelles :

- un participe en emploi strictement verbal, qui entre dans la construction d'un temps composé (en l'occurrence, le passé composé) et se conjugue donc bien avec un pronom personnel (ici, la première personne du pluriel) ; employé avec l'auxiliaire « être », il s'accorde avec le sujet :
- Nous sommes **nés** à la terre ;
- un adjectif qualificatif qui est un ancien participe passé et qui reste la seule trace du verbe d'origine :
- **Issus** de l'eau remuante : ancien participe passé du verbe « issir » ; celui-ci n'étant plus usité, on peut considérer que le participe a perdu sa valeur verbale pour devenir un adjectif ;
- un adjectif verbal tiré par dérivation impropre du participe présent ; à la différence de ce dernier, il s'accorde avec le pronom ou le nom auquel il se rapporte :
- l'eau **remuante** : adjectif verbal, épithète liée du substantif « eau », féminin singulier.

Le choix de ce point grammatical à l'étude n'est pas anodin : son traitement permet d'éclairer le sens du texte. Or, de nombreux candidats font d'office l'impasse sur cette question faute de notions stables en grammaire. Si le corrigé ici proposé cherche à montrer tous les aspects de la notion grammaticale, ce qui n'est pas attendu dans le cadre du concours (et évidemment pas à ce degré de précision), une analyse même moins approfondie a permis à d'autres candidats de mieux appréhender les enjeux du texte.

**3. Vous concevrez et rédigerez à partir de ce dossier une séquence pédagogique à destination d'une classe de de première de baccalauréat professionnel dans le cadre d'un travail sur l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire », séquence qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points)**

Cette partie de l'épreuve évalue la capacité du candidat à analyser un corpus (prise en compte de chaque document, unité du corpus et nuances), à définir un objectif pédagogique en lien avec l'objet d'étude et à poser une réflexion didactique élémentaire (place de l'écrit, de l'oral, de la lecture, de l'évaluation) structurant les objectifs des séances et les apprentissages.

Il n'est pas ici demandé aux candidats de développer de manière exhaustive une séquence mais de partager avec le jury une réflexion didactique et pédagogique qui fasse entrer en résonance l'objet d'étude et le corpus. C'est dans cette partie de l'épreuve notamment que le jury vérifie si le corpus a bien été appréhendé par le candidat et s'il s'apprête à bien accompagner ses élèves dans l'acquisition de démarches d'analyse et d'interprétation et dans le développement d'une réflexion personnelle nourrie d'apports culturels. Il est ainsi préférable de se limiter à une problématique générale de séquence qui soit pertinemment exposée et qui structure la séquence plutôt que de multiplier des problématiques de séances comme des titres accrocheurs. Il en va de même pour les activités proposées aux élèves : la clarté d'une seule activité détaillée (contenu, objectif, type d'évaluation retenu, éventuellement ressources complémentaires envisagées, remédiation proposée...) est mieux évaluée

qu'une liste jetée pour faire la part belle à un vocabulaire didactique savant, mais mobilisé en vain car sans perspective.

Si le format de présentation de la séquence est laissé au libre choix du candidat, les recommandations ci-dessus impliquent une forme rédigée. Ainsi, il est fortement déconseillé de se limiter à un tableau de séquence qui ne mentionnerait que le support travaillé, une capacité/compétence visée, quelques notions mobilisées... sans en préciser les enjeux au regard du document et de l'objet d'étude. Par ailleurs, le candidat dispose du corpus à sa guise : il peut proposer d'autres supports mais non en retirer, il peut choisir ou non de le travailler dans l'ordre initial, comme de donner le corpus dans sa globalité à ses élèves ou ne distiller les documents qu'au fil de la séquence. À chaque fois, ces choix sont le résultat d'une réflexion pédagogique qu'il s'agit de partager avec le jury.

### **Éléments du programme au cœur du corpus : interroger et analyser le processus de création - lire et étudier des poèmes.**

Les documents du corpus permettent d'aborder la construction d'une séquence en vue de l'étude du recueil poétique *Rythmes* en tant qu'œuvre complète. Les documents tels que la table des matières, l'entretien d'Andrée Chédid ou encore la quatrième de couverture permettent de nourrir la réflexion quant à la genèse de l'œuvre, la vision poétique que structure et dévoile l'artiste à travers son recueil, et d'interroger ce que peut être la lecture d'un volume poétique, dont l'ordre ne relève pas de la logique d'un récit. Enfin, les poèmes du corpus empêchent toute considération qui se limiterait à des exercices de repérages formels.

La séquence peut ainsi s'orienter vers :

- l'étude de la construction artistique, du titre à l'architecture du recueil en passant par la structure du/des poème(s).
- l'étude de la dimension esthétique, poétique de la langue.
- le rôle de la poésie, du poète au monde : la poésie pour comprendre le monde, la poésie pour dire le monde, la poésie pour transfigurer le monde, la poésie pour s'appropriier le monde.
- Un recueil rédigé au soir d'une vie : sans être testamentaire, il n'en est pas moins l'expression de l'épreuve d'une vie
- la mise en voix de poèmes.
- l'écriture de textes poétiques "à la manière de ...".

### **Lecture et lecture d'une œuvre**

« La lecture est l'un des objectifs majeurs de la classe de première, autour duquel se poursuivent et s'enrichissent les autres apprentissages, ceux qui consolident l'expression écrite et orale et ceux qui développent les capacités d'analyse et de raisonnement. » (BO 2019). Le dossier invite fortement les candidats à s'interroger sur des démarches spécifiques liées à la spécificité et à la diversité des textes.

Comment entre-t-on dans un recueil poétique ?

Comment faire émerger des hypothèses de lecture à partir du titre et du sommaire d'un recueil ? (recherche d'unité, d'effets de symétrie : *A la solde du soleil – Soleil au cœur – Les Crépuscules* ; de ruptures : *Rappelle-moi* ; dernière partie *Emerveillements* et date d'écriture...)



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Comment favoriser l'errance dans le recueil ?

### **Étude de la langue**

Parmi les attendus de l'épreuve figure la présentation détaillée d'une séance d'étude de la langue ; le point de langue à l'étude n'étant pas forcément le même que celui demandé dans la partie 2.

Ne sont pas considérés comme recevables à ce titre les séances s'appuyant sur la métrique, les figures d'analogie, la musicalité et tout autre analyse stylistique. Le programme de 2019 précise en effet les entrées qui pourraient être retenues : les catégories grammaticales, le fonctionnement de la phrase, le verbe, la cohérence textuelle, le lexique, l'orthographe. L'écriture poétique se prête tout particulièrement aux manipulations de la langue (notamment le déplacement et l'ajout) pour isoler les unités grammaticales et à la « mise en bouche » qui nécessite au préalable un vrai travail sur la langue.

L'évaluation est souvent omise dans les propositions des candidats ou reléguée à une production d'écriture, ici certainement « écrire à la manière de... ». Si cette activité est cohérente dans cet objet d'étude, il faudra veiller à l'étayage mis en place au fil de la séquence pour y conduire. Il pourrait aussi être intéressant de poursuivre l'interview de l'auteure, de proposer une postface, une autre 4<sup>e</sup> de couverture...

## C. – L'épreuve orale d'admission de lettres

Rapport présenté par Alexandre BARON,  
Dominique JOUANNET et Anthony SEGURA

Lors de cette épreuve, le jury évalue les capacités du candidat à présenter une explication littéraire inscrite dans un projet de lecture ainsi qu'à articuler ce projet avec les programmes de CAP ou baccalauréat professionnel. Les extraits soumis aux candidats sont forcément tirés des six œuvres au programme. L'épreuve ne peut se concevoir sans un contact répété avec ces œuvres ; la préparation du concours en lettres instaure forcément une intimité forte avec elles. L'existence de ce programme doit rassurer les candidats, en leur permettant de préparer au mieux une épreuve qui n'est pas un exercice d'érudition.

Ce programme est renouvelé pour moitié chaque année.

Programme de la session 2023	Programme de la session 2024
➤ Molière, <i>L'École des femmes</i>	➤ Louise Labé, <i>Sonnets</i>
➤ Choderlos de Laclos, <i>Les Liaisons dangereuses</i>	➤ Jean Racine, <i>Phèdre</i>
➤ Victor Hugo, <i>Les Orientales</i>	➤ Antoine Pré vost, <i>Manon Lescaut</i>
➤ Louise Labé, <i>Sonnets</i>	➤ Charles Baudelaire, <i>Le Spleen de Paris. Petits poèmes en prose</i>
➤ Jean Giono, <i>Jean le Bleu</i>	➤ Jean Giono, <i>Jean le Bleu</i>
➤ Eugène Ionesco, <i>Le Roi se meurt</i>	➤ Eugène Ionesco, <i>Le Roi se meurt</i>

Au moment de l'épreuve, un juste équilibre entre l'analyse du texte (qui comporte nécessairement un élément d'étude de la langue) et l'exploitation pédagogique fait la réussite de l'exercice. Il ne s'agit nullement de détailler précisément une séquence d'enseignement dans laquelle l'extrait à étudier ne serait qu'effleuré ni, *a contrario*, de privilégier le commentaire de type universitaire en oubliant que l'exercice relève d'un concours de recrutement de professeurs.

Ainsi, le travail attendu lors du temps de préparation est précisément celui d'un enseignant de lettres qui élabore une séquence d'enseignement : conduire une lecture littéraire avant de réfléchir à la façon de l'aborder pour un niveau de classe donné. Le travail solitaire d'examen du texte, dans le 1<sup>er</sup> exercice, se transforme en travail de communication, de médiation et de construction des compétences des élèves dans le 2<sup>e</sup> exercice : c'est cette complémentarité inhérente au travail du professeur qui se donne à voir durant les 30 minutes de la présentation.

Pour mener à bien ce travail, les candidats disposent, dans la salle de préparation, de dictionnaires (noms communs et noms propres), du livre dont est extrait le texte et des programmes de CAP et baccalauréat professionnel. Ces ressources aident les candidats à réactiver des connaissances ; mais s'y réfugier outre-mesure afin de pallier l'absence de préparation de l'épreuve revient à prendre le risque d'abandonner le texte au profit de considérations généralistes sur l'œuvre, l'auteur, l'époque et d'échouer ainsi en ne répondant pas aux attendus de l'exercice. Enfin, la délimitation de l'extrait donné n'est pas anodine : prendre le temps de feuilleter les quelques pages en amont et aval pour en raviver le souvenir permet de se concentrer ensuite sur ce que le fragment a à nous dire. Certains contresens auraient pu être évités si les candidats avaient bien évidemment lu l'œuvre mais encore avaient eu le souci de situer assez précisément l'extrait.

### 1° L'analyse d'un texte littéraire et la question de grammaire

- **Les attendus de l'épreuve**

Saisir le sens littéral du texte est une étape cruciale dans la construction de l'explication littéraire. Les textes résistants et notamment les poèmes et les extraits de pièce de théâtre doivent faire l'objet d'une vigilance renforcée. Il convient de s'assurer, lors du temps de préparation, d'une connaissance



# MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

parfaitement exacte de ce qui se passe et ce qui se dit dans le texte et pour cela il peut être intéressant de le paraphraser ou de le résumer.

L'élaboration du sens du texte est une étape clé et fondamentale lors de la préparation. De trop nombreux candidats négligent sa construction et, de ce fait, en proposent une analyse erronée qui, bien évidemment, conduit à des exploitations pédagogiques peu pertinentes. Une des compétences attendues du professeur de français est d'être capable d'accompagner les élèves dans la lecture des textes littéraires. Le candidat doit donc montrer lors de l'épreuve qu'il est lui-même capable d'élaborer le sens d'un texte en s'appuyant sur tous les éléments qui le constituent.

Le paratexte est aussi une aide à ne pas négliger. Dans *Les Liaisons dangereuses*, la note en bas de page de la lettre vingt-deux, ajoutée volontairement par l'auteur, permet aux candidats de comprendre que la Présidente de Tourvel ne dévoile pas toute la vérité à Mme de Volanges et qu'elle n'est peut-être pas aussi naïve qu'une première lecture hâtive aurait pu laisser entendre.

Durant l'entretien, les invitations du jury à réexaminer le sens littéral sont l'occasion pour les candidats de corriger une compréhension défailante mais aussi de faire preuve d'une posture basée sur l'écoute et le dialogue.

La lecture, linéaire ou composée, est fondée sur un projet qu'il convient d'explicitement et qui sera d'autant plus intéressante et juste qu'elle prendra la forme d'une problématique : il ne s'agit ni d'une simple caractérisation, ni d'une pure description qui risquerait d'enfermer dans la paraphrase. Ce projet est essentiel car il donne une perspective de lecture en prenant en compte la spécificité et les enjeux du texte que l'examen méthodique a fait émerger. Cette construction d'un projet de lecture est indispensable pour que l'analyse du texte proposée par le candidat soit organisée, structurée, autour de plusieurs axes ou mouvements énoncés explicitement. Le projet de lecture peut se nourrir de diverses pistes telles que le contexte littéraire, la place du texte dans la dynamique de l'ensemble de l'œuvre, son genre, sa progression, l'effet qu'il produit sur le lecteur, son énonciation, sa visée esthétique, etc. La problématisation, la structuration et l'examen méthodique sont les trois piliers sur lesquels repose une explication littéraire pertinente et personnelle qui dépasse les écueils de la paraphrase et des analyses générales sans lien avec le texte.

La mise en œuvre du projet de lecture consiste ainsi à proposer une véritable analyse du texte structurée autour de plusieurs axes ou mouvements énoncés explicitement, et qui permettent de réfléchir à la question de la construction du sens littéraire, c'est-à-dire à la façon dont un texte parle d'une certaine façon d'une certaine chose : pourquoi dit-il cela ainsi ? Que dit-il ainsi qu'il n'aurait pu dire autrement ? Face à cet exercice académique propre au concours, une connaissance approfondie des œuvres est une condition nécessaire mais non suffisante du succès : il convient également de se préparer pour pouvoir en respecter les codes et les étapes.

- **L'introduction**

L'introduction est le moment où le candidat invite le jury à entrer dans sa lecture personnelle d'un texte. La place de la lecture oralisée fait partie des choix que le candidat doit opérer en amont et qui mérite réflexion. Si la lecture n'a pas introduit le propos, elle se situera au début ou à la fin de la deuxième phase de l'introduction. Une lecture juste et expressive de tout ou partie de l'extrait témoigne de la bonne compréhension du texte par le candidat et de l'appropriation de sa dynamique, voire de son énergie : sans être du même ordre qu'une lecture théâtrale, la lecture orale pour la classe exige un véritable engagement. Dire un texte, c'est communiquer aux autres l'exploitation de la lecture qui en a été faite auparavant, c'est-à-dire en donner une interprétation possible. Cette lecture vérifie également la capacité du candidat à mettre en voix un texte devant ses élèves, étape cruciale avant son analyse. En effet, la lecture à haute voix par le professeur constitue pour les élèves une première médiation vers



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

le sens du texte car, de fait, elle met en évidence les éléments qui le structurent du texte, comme les intentions qui le sous-tendent. De la qualité de la lecture dépend donc l'entrée dans le détail du texte et la possibilité de stimuler l'échange entre élèves ; elle lève certaines difficultés et crée une communauté de sens et de sensibilité, qui est aussi une communauté de réflexion. Elle est une clé qui permet de les engager dans l'interprétation. Par conséquent, il s'agit non seulement de faire entendre sa voix mais aussi de rendre la lecture expressive en marquant une intention de sens et en l'adressant au jury (sans aller jusqu'à une lecture théâtrale). Celui-ci est particulièrement attentif au respect de la ponctuation, de la métrique du vers et notamment de la justesse syllabique, de l'existence des didascalies, du rythme du dialogue théâtral...

La contextualisation de l'extrait dans l'œuvre ne doit pas donner plus d'informations que nécessaire. De longueur raisonnable, elle doit participer efficacement à la compréhension du texte. Inutile, en conséquence de donner des détails sur la vie de l'auteur, sur son œuvre, sur le contexte historique, si cela ne contribue pas à sa compréhension et à la construction de l'analyse proposée. Recopier des paragraphes entiers de la préface des œuvres dessert doublement le candidat : il ne montre pas qu'il s'est approprié l'œuvre et qu'il a un vrai esprit de synthèse. À l'inverse, rappeler simplement que Victor Hugo n'a pas fait de voyage en Orient est un élément important pour comprendre la vision fantasmagorique qu'il en développe dans son poème « Novembre ». De même, caractériser le théâtre de l'absurde en insistant sur la tension entre le tragique et le comique est une manière d'introduire une piste d'analyse pertinente pour certaines scènes de la pièce *Le Roi se meurt* d'Eugène Ionesco.

L'introduction se clôt par l'annonce du projet de lecture élaboré par le candidat. Il s'agit donc de préciser clairement quels sont les axes de lecture qu'il a définis. Ces axes de lecture sont le reflet de sa compréhension du texte et structureront l'explication du texte qu'il proposera ensuite.

- **Le développement de l'explication**

L'explication littéraire s'appuie sur une problématisation, une question ou des questions qui permettent de faire apparaître les raisons de l'explication, et qui constitueront le fil conducteur de l'étude. Le candidat veillera donc à ce que son analyse du texte réponde à ces questions. Une problématique subtile conduit à une compréhension approfondie qui articule le fond et la forme. Par exemple, dans la scène deux de l'acte III de *L'École des femmes*, se demander comment le discours moralisateur d'Arnolphe sur les femmes et le mariage se retourne contre lui est riche de sens. Ce problème invite à montrer que la tirade crée un effet d'accumulation de propos excessifs à l'égard des femmes et peint en creux un portrait à la fois satirique et inquiétant, proche de la folie. À l'opposé, à propos du poème « L'Enfant » de Victor Hugo, interroger les conséquences de la guerre entre la Grèce et la Turquie amène le candidat à investir de manière superficielle le texte en évoquant les destructions dont l'île de Chio est victime, et l'esprit de révolte que manifeste l'enfant. Il ne questionne pas cette figure en elle-même, ce qui lui aurait permis de comprendre comment elle sert la visée argumentative du texte et de proposer des interprétations sur sa portée symbolique notamment en lien avec le romantisme.

Le candidat se doit d'être particulièrement attentif à ce que l'analyse qu'il propose du texte réponde au projet formulé initialement. Pour cela, il s'appuie sur l'étude des procédés d'écriture et sur des outils d'analyse variés, porteurs de sens : selon les textes et les projets de lecture, les outils d'analyse doivent donc varier pour approcher au plus près la spécificité du texte. Il convient de recourir aux champs lexicaux uniquement s'ils sont porteurs de sens, et donc à la condition de pouvoir en faire une véritable analyse, et non un relevé qui fige l'explication dans la répétition du texte. L'identification et le relevé d'un procédé récurrent permet souvent de proposer des hypothèses très pertinentes sur la signification d'un texte. Ainsi, les nombreuses images employées par Jean Giono pour décrire sœur Clémentine, dans le chapitre deux de *Jean le Bleu*, mettent en évidence la transfiguration du réel par le regard de l'enfant.



# MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

La forte présence des négations et des phrases interrogatives dans les répliques du roi Bérenger 1<sup>er</sup>, au moment où il apprend qu'il va bientôt mourir, sont des indices qui laissent entendre une personnalité qui souffre de mégalomanie et de paranoïa. Les anachronismes dans *Le Roi se meurt* produisent un effet comique en décalage par rapport à la tragédie en cours. Quel que soit le genre littéraire, la musicalité des textes est également une piste à explorer. En littérature, les sons font sens. Dans *Les Liaisons dangereuses*, lorsque la Présidente de Tourvel fait l'éloge du vicomte de Valmont à la fin de la lettre vingt-deux, l'effet d'insistance produit par les allitérations en « s » peut s'interpréter comme la marque de sa fascination voire de son désir : « *Si cela est ainsi, ce n'est même plus seulement une compassion passagère, et que l'occasion détermine, c'est le projet formé de faire du bien* ».

Si l'identification et le relevé des procédés d'écriture servent à confirmer les hypothèses de lecture, leur analyse et leur interprétation donnent de l'épaisseur et de la force à la démonstration. Dans la scène deux de l'acte I de *L'École des femmes*, si le relevé de la métaphore utilisée par Horace pour désigner Agnès – « *Ce jeune astre d'amour* » (vers 325) – permet de montrer qu'il en est amoureux, elle témoigne également de sa conception de l'amour ; conception qui met en évidence, une nouvelle fois, l'opposition entre le personnage d'Horace et d'Arnolphe. Pour le premier l'amour est une destinée influencée par l'astre, Agnès, qui le guide dans la nuit de son existence ; pour le second, il s'agit d'une affaire de contrat légitimant la disposition de la femme par l'homme. L'analyse de la figure employée se comprend ainsi en la rapportant d'une part au contexte culturel (la culture galante qui se développe au cours du XVII<sup>e</sup> siècle), d'autre part au reste de l'œuvre et à sa construction (le caractère antithétique voire symétrique des personnages d'Horace et Arnolphe).

Durant l'explication littéraire ou à sa suite, le candidat doit traiter une question de grammaire. Deux stratégies fréquemment usitées sont à écarter, faire l'impasse sur cette partie de l'épreuve ou tenter de faire illusion au risque de tenir des propos fantaisistes. En plus de semer le doute sur la capacité à faire pratiquer et connaître la langue, la posture adoptée fragilise la capacité à se projeter en tant qu'enseignant. De plus, le jury, durant l'entretien, revient inévitablement sur cette question. C'est pourquoi le candidat a intérêt à la traiter même si ses connaissances partielles l'obligent à le faire de manière sommaire.

## **La question de grammaire**

### *Définition de l'épreuve et attentes du jury*

La question de grammaire proposée lors de la leçon de Lettres a pour objectif de rendre compte de connaissances solides concernant l'analyse du fonctionnement de la langue, mais a également pour but de mettre en valeur des compétences de réflexion sur le système linguistique et langagier. Pour ce faire, la question s'inscrit dans la continuité de l'analyse d'un extrait d'une œuvre au programme. La notion retenue pour l'analyse permet souvent de souligner un choix auctorial qui concourt à l'interprétation globale du texte, et ainsi à penser l'articulation de la langue et du sens. La question permet donc au candidat d'enrichir son analyse du texte mais également sa proposition didactique et pédagogique.

Néanmoins, l'enjeu de la question est avant tout grammatical : les réflexions d'ordre stylistique et interprétatives ne sont pas à bannir mais ne doivent pas se substituer à une analyse rigoureuse des occurrences présentes dans le corpus ; elles trouvent éventuellement leur place dans la conclusion de l'étude grammaticale. Le jury attend des candidats qu'ils définissent clairement la notion qu'il leur est demandé d'étudier avant de proposer une analyse des occurrences relevées, le tout organisé selon une classification grammaticale dont la logique est claire et explicitée.

### *Analyse des passations de la session 2023*

Cette année ont été soumises aux candidats des questions diverses telles que :

- L'analyse des modes et des temps verbaux ;
- L'analyse des pronoms ;
- L'analyse des expansions du nom ;
- L'analyse des propositions ;
- L'analyse des propositions subordonnées relatives ;
- L'analyse de la négation ;
- L'analyse de la ponctuation.

Certains candidats ont su rendre compte d'une analyse construite des occurrences rencontrées dans le texte, quand bien même certaines d'entre elles présentaient un relevé lacunaire ou bien erroné – que l'entretien a très souvent permis de compléter, d'enrichir ou de rectifier.

Certaines analyses démontraient une connaissance du fait de langue et de la méthodologie à suivre, mais le classement des occurrences ne dépassait pas un simple étiquetage de notions. Par exemple, des candidats se sont contentés de relever et de classer des pronoms sans en pousser l'analyse (morphologie des pronoms personnels selon leur fonction dans la phrase, capacité à expliquer l'inversion du pronom sujet avec le verbe, référent du pronom utilisé, etc...). De même, certains candidats ont traité les modes personnels et impersonnels du verbe de façon indifférenciée, ce qui a induit une analyse peu convaincante et peu efficace des occurrences. Enfin, à titre d'exemple toujours, la connaissance superficielle des réalités que recouvre la notion de « négation » a très souvent limité l'analyse à un relevé du discordantiel « ne » et des différents forclusifs qui encadrent le verbe sans étude de l'étendue, ou sans se préoccuper du cas de la restrictive ou de celui de la négation lexicale.

Un trop grand nombre des passations a malheureusement attesté de connaissances faibles ou erronées en matière de grammaire. Certains candidats ne sont pas arrivés à donner les caractéristiques minimales d'une phrase, rendant l'analyse des propositions impossible. Certains candidats utilisaient le terme de « propositions subordonnées relatives » pour nommer des syntagmes divers et disparates sans être capables, lors de l'entretien, de donner des critères de reconnaissances fiables pour les identifier clairement. À titre d'exemple toujours, certains candidats confondent les classes grammaticales, comme les pronoms et les déterminants, les adjectifs et les adverbes. Une méconnaissance des temps et des modes verbaux entraîne des confusions problématiques, comme entre présents du subjonctif et de l'indicatif, ou entre conditionnel et imparfait. Si certains candidats ont su se saisir pleinement de l'entretien pour rectifier leurs erreurs et démontrer au jury que la situation d'examen les avait poussés à une analyse défailante, d'autres candidats ont avoué leur incapacité à mener une analyse des notions par manque de connaissances sur le sujet.

Enfin, certains candidats encore ont renoncé à présenter une réponse à cette partie du sujet, en justifiant d'un manque de temps, d'un manque de connaissances, ou en affirmant qu'ils y avaient répondu lors de l'analyse du texte, confondant ainsi une analyse grammaticale avec une analyse stylistique ou de nature purement interprétative. Ce refus de mener à bien une partie de l'épreuve peut se révéler problématique dès lors qu'elle augure une posture peu adaptée à l'exercice du métier d'enseignant.

### *Conseils aux candidats*

Il est conseillé aux candidats de ne jamais laisser cette question sans réponse et de toujours présenter au jury une définition de la notion et un relevé construit, aussi peu précis ou lacunaire soit-il. Cette tentative permettra au jury de mesurer l'effort fourni par le candidat, sa capacité à ne pas renoncer face aux difficultés – ce qui relève d'une qualité attendue chez un futur enseignant – et lui offrira

également la possibilité de poser des questions ciblées et précises lors de l'entretien, et ce au bénéfice du candidat.

Le jury attend un socle minimal de connaissances du système langagier tel qu'il est enseigné dans le second degré : classes grammaticales et leurs fonctions ; modes et temps verbaux ; fonctionnement de la phrase complexe. Il évalue également la capacité réflexive d'un candidat ; ainsi, toute personne qui est capable de penser à voix haute, de rendre compte d'une réflexion sur le système langagier, d'émettre des hypothèses quand elle n'est pas sûre d'elle face à des cas particuliers est une posture appréciée – et recherchée – chez un futur enseignant.

Enfin, si certains candidats ont su tisser un lien très étroit entre leur analyse de texte, la question de grammaire et leur proposition pour la classe, il est rappelé qu'une évocation pertinente et ponctuelle du fait de langue qu'il est demandé d'étudier lors de la deuxième partie de l'épreuve suffit amplement à rendre compte d'une réflexion intéressante sur le lien entre la langue et le sens lors de l'étude du texte et de sa déclinaison didactique et pédagogique.

De nombreux ouvrages font référence pour se préparer au mieux à cette épreuve. Il est conseillé aux candidats de se reporter tout d'abord aux Bulletins Officiels qui définissent les différentes notions grammaticales enseignées en lycée professionnel (pour le CAP et la seconde professionnelle : cf arrêtés du 3-4-2019 publiés au BO spécial n°5 du 11 avril 2019 ; pour la première et la terminale : cf arrêté du 3-2-2020 publié au BO spécial n°1 du 6 février 2020). Il est également indiqué de se reporter systématiquement à la Nouvelle terminologie grammaticale pour travailler et se préparer au mieux à l'épreuve ; celle-ci est disponible sur Eduscol : <https://eduscol.education.fr/248/francais-cycles-2-et-3-etude-de-la-langue>. Enfin, des précis de grammaire du secondaire sont des ouvrages intéressants pour réactiver des notions que les candidats ont parfois délaissées depuis leurs années au lycée (*La Grammaire pour tous* (Bescherelle) de Nicolas Laurent et Bénédicte Delaunay ; *Le Grevisse de l'enseignant* de J.-C. Pellat et S. Fonvielle ; *Le Petit Bon Usage de la langue française*, C. Fairon et A.-C. Simon...)

- **La conclusion**

Indispensable, la conclusion est le temps de la synthèse. En quelques phrases, elle condense les points essentiels de l'analyse qui confirment les hypothèses de lecture et répond à la problématique. Afin d'éviter de se répéter et réussir à extraire de tout ce que l'on a dit le plus saillant, il est préférable d'anticiper la conclusion lors du temps de préparation. Ne pas fermer l'explication générale comme si tout avait été dit mais au contraire évoquer d'éventuels prolongements permet de valoriser la conclusion. Il est notamment possible de mettre le texte expliqué en regard avec l'œuvre, de tisser des liens avec un autre texte, le contexte littéraire du texte lui-même, une lecture classique du texte ou une notion littéraire plus vaste que le texte illustre. Cependant une telle ouverture n'est pas nécessaire : mieux vaut en rester au sujet donné plutôt que d'évoquer quelque chose qui n'a avec lui que de trop lointains et incertains rapports.

## **2° L'inscription du texte dans une séance d'enseignement**

Dans cette partie de l'épreuve, une connaissance précise des programmes est fondamentale, en tant qu'elle fonde la possibilité de réfléchir aux enjeux du travail littéraire et linguistique pour des élèves du lycée professionnel en dessinant son cadre. Les finalités, les enjeux, les références, les notions-clés et la mise en œuvre prescrits pour chaque objet d'étude, constituent ce cadre de réflexion, qu'il ne s'agit pas de réciter mais à l'aide duquel il s'agit de situer son travail. De plus, il est important de réfléchir aux



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

différentes formes de lecture pratiquées : œuvre étudiée dans son intégralité, extraits étudiés dans un groupement de textes, parcours de lecture dans une œuvre, lecture cursive, lecture personnelle, lecture documentaire, lecture analytique. Là encore, il ne s'agit pas de les réciter, mais de réfléchir aux formes de lecture les plus pertinentes par rapport à un texte et à une classe

Le candidat débute en inscrivant l'extrait dans un des objets d'étude des programmes et en motivant son choix. Le genre du texte est loin d'épuiser la question. Par exemple, il est possible d'associer le sonnet sept de Louise Labé à trois objets d'étude : « *Rêver, imaginer, créer* » ; « *Devenir soi : les écritures autobiographiques* » ; « *Créer, fabriquer : l'invention de l'imaginaire* ». Dans *Les Liaisons dangereuses*, la lettre vingt-deux peut être reliée à l'objet d'étude « *Lire et suivre un personnage : itinéraire romanesques* ». Néanmoins, ce texte invite également à travailler la question du « jeu » amoureux en terminale dans le cadre du thème prescrit par le programme limitatif. Le jury a apprécié les candidats qui ont su expliquer leurs hésitations et donner les raisons pour lesquelles ils ont écarté certaines pistes et en ont privilégié d'autres.

Si l'épreuve attend du candidat qu'il élabore une séance, il est important qu'il la situe brièvement dans une séquence d'enseignement. Il s'agit ici de montrer qu'une séance participe d'une progression pédagogique réfléchie, dans une logique d'apprentissage des élèves construite avec tout le recul nécessaire. Une fois cela précisé, le candidat énonce clairement les objectifs qu'il poursuit dans sa séance ; ce qui permet au jury de comprendre les choix opérés par le candidat et d'apprécier la qualité de sa démarche.

Les modalités choisies, les consignes et activités proposées ne prennent sens et n'ont d'intérêt que si elles servent les objectifs fixés. Pour faire réfléchir les élèves au rôle de l'autre dans la construction de soi, il est ainsi pertinent de mettre en relation l'émoi amoureux ressenti par l'auteur lorsqu'il est enfant, en voyant sœur Clémentine dans le chapitre deux de *Jean le Bleu*, et le discours qu'il tient à l'âge l'adulte à propos de ce souvenir. De la même manière, pour faire comprendre aux élèves que dans un discours la parole et les gestes sont indissociables pour agir sur les spectateurs, il est intéressant de confronter la tirade d'Arnolphe dans la deuxième scène de l'acte III de *L'École des femmes* avec sa mise en scène. L'étude des procédés d'écriture au regard de l'interprétation de l'acteur dévoile la dimension satirique de la scène.

Le jury n'attend pas du candidat qu'il multiplie les propositions de consignes, d'activités mais qu'il pense, qu'il construise un scénario pédagogique cohérent. Les activités qui s'appuient sur le texte sont articulées les unes aux autres et prennent sens pour les élèves dès lors qu'elles leur permettent d'atteindre les objectifs fixés. C'est cette cohérence que le candidat se doit d'explicitier au jury. Réaliser avec les élèves une mise en voix du poème « Novembre » de Victor Hugo implique en amont une analyse fine du texte mais aussi une réflexion sur la façon d'exploiter les ressources expressives de la voix pour exprimer leur compréhension du texte, notamment les émotions qu'il évoque implicitement.

Le jury est sensible aux séances où les apprentissages sont évalués et des pistes de remédiation sont envisagées. La prise en compte de la diversité des élèves et les activités adaptées à leurs besoins spécifiques montrent la capacité du candidat à se projeter dans la réalité de la classe. Les séances qui favorisent la rencontre des arts et enrichissent le parcours d'éducation artistique et culturelle sont valorisées, dès lors que cela enrichit la cohérence du projet d'enseignement présenté.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

### **3° L'entretien**

Cette dernière partie de l'épreuve qui n'excède pas trente minutes est importante car elle offre de réelles possibilités d'amélioration de la prestation. Elle permet au candidat, grâce aux questions du jury, de corriger, compléter, préciser, nuancer ou approfondir des points abordés dans l'exposé, voire d'en explorer d'autres. Le jury ne peut que tenir compte de la capacité du candidat à développer, préciser voire amender son propos.

En fournissant l'occasion de compléter voire d'ouvrir la réflexion, l'entretien permet au candidat de montrer une partie de l'étendue de ses compétences et de ses connaissances et de mettre en valeur sa capacité à dialoguer

Il est donc essentiel que le candidat aborde ce temps d'échange avec ouverture et combativité. Il doit se montrer attentif aux questions qui lui sont posées, savoir prendre en compte les propositions qui lui sont faites. S'enfermer dans des réponses qui répètent ce qui a déjà été dit et qui ne tiennent pas compte des pistes voire les conseils du jury, indique une posture éloignée de celle de l'enseignant qui repose notamment sur l'écoute et la disponibilité à l'égard des élèves. À l'inverse, partir de la question posée pour corriger, ajuster ou approfondir son propos dans une dynamique d'échange montre des qualités d'adaptation nécessaires dans un métier qui s'attache à la réussite de tous les élèves.

Enfin, l'attitude et la manière dont le candidat se présente devant le jury et s'adresse à lui ne doivent pas être négligées. On attend une expression claire et l'emploi d'un vocabulaire précis, adaptés à la situation de communication mais aussi orientés vers la future prise en charge d'une classe. Si on peut comprendre l'appréhension que génère une situation de concours, on attend du candidat qu'il s'exprime de façon audible, posée, qu'il ne fuie pas le regard du jury et qu'il maîtrise son langage corporel. Ces remarques valent bien évidemment tout autant pour l'exposé que pour l'entretien : la qualité de la communication verbale et non verbale est essentielle pour pouvoir prendre en charge sereinement et légitimement une classe. Enfin, la tenue vestimentaire doit être adaptée à la situation professionnelle. Ces attendus, comme le reste, se préparent : s'entraîner avec des pairs, devant un miroir, s'enregistrer, sont autant de pistes de travail possible que les candidats auront intérêt à prendre en compte.

## RAPPORT POUR LES EPREUVES D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE

### A. – Le sujet de l'épreuve écrite d'histoire-géographie

#### Histoire

Réalisez un commentaire scientifique des documents signalés à partir d'une problématique explicite, puis proposez une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie de ce dossier documentaire.

Question du programme du concours concerné :

*Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804).*

#### Documents

**Document 1 (à commenter).** Marquis de FERRIÈRES, *Correspondance inédite (1789, 1790, 1795)*, publiée par H. Carré, Paris, A. Colin, 1932, p.113-119.

Document consultable sur gallica.bnf.fr / BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb372375084>

**Document 2 (à commenter).** *Les Mortels sont égaux, ce n'est pas la naissance, c'est la seule vertu qui fait la différence...*, estampe, 38,6 cm x 50,5 cm, éditeur anonyme, 1794, musée Carnavalet.

Document consultable sur gallica.bnf.fr / BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb402558964>

**Document 3.** Extrait (préambule) de la Déclaration unanime des treize États unis d'Amérique, réunis en Congrès le 4 juillet 1776.

Document consultable sur la CEFAN, Université Laval, Québec  
[https://axl.cefan.ulaval.ca/amnord/USA-hst-declaration\\_ind.htm](https://axl.cefan.ulaval.ca/amnord/USA-hst-declaration_ind.htm)



# MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

## DOCUMENT 1

Le Marquis de Ferrières<sup>1</sup>

À Monsieur de Rabreuil<sup>2</sup>,

Versailles, 7 août 1789.

Monsieur, la séance du mardi au soir, 4 août, est la séance la plus mémorable qui se soit tenue jamais chez aucune nation. Elle caractérise le noble enthousiasme du Français. Elle montre à l'univers entier quelle est sa générosité et les sacrifices dont il est capable, lorsque l'honneur, l'amour du bien, l'héroïsme du patriotisme, le commandent.

M. le Vicomte de Noailles<sup>3</sup> fit une motion, et demanda que les droits de banalité, rentes nobles foncières, droits de minage, exclusifs de chasse, de fuie, colombier, cens, redevances, dîmes, rachats, tous droits qui pèsent sur le peuple, et sont la source des déprédations des justices subalternes, des vexations des officiers, puissent être rachetés à un taux fixé par l'Assemblée nationale. Le comte Mathieu de Montmorency<sup>4</sup> appuya fortement cette motion. Plusieurs membres de la Haute Noblesse se joignirent à lui. Les ducs d'Aiguillon<sup>5</sup>, du Châtelet<sup>6</sup>, proposèrent que, dès le moment, la Noblesse et le Clergé prononçassent le sacrifice de leurs privilèges pécuniaires. Le président de Saint-Fargeau<sup>7</sup> ajouta qu'ils consentissent à faire rétrograder le sacrifice, pour les six derniers mois de 1789.

Les circonstances malheureuses où se trouve la Noblesse, l'insurrection générale élevée de toutes parts contre elle, les provinces de Franche-Comté, de Dauphiné, de Bourgogne, d'Alsace, de Normandie, de Limousin, agitées des plus violentes convulsions, et en partie ravagées ; plus de cent cinquante châteaux incendiés ; les titres seigneuriaux recherchés avec une espèce de fureur, et brûlés ; l'impossibilité de s'opposer au torrent de la Révolution, les malheurs qu'entraînerait une résistance même inutile ; la ruine du plus beau royaume de l'Europe, en proie à l'anarchie, à la dévastation ; et, plus que tout cela, cet amour de la patrie inné dans le cœur du Français, amour qui est un devoir impérieux pour la Noblesse, obligée par état et par honneur, à dévouer ses biens, sa vie même pour le Roi, et pour la Nation ; tout nous prescrivait la conduite que nous devons tenir ; il n'y eut qu'un mouvement général. Le Clergé, la Noblesse se levèrent et adoptèrent toutes les motions proposées. Les témoignages les plus flatteurs de reconnaissance furent prodigués. Mais c'était le moment de l'ivresse patriotique.

Différentes motions se succèdent avec rapidité. L'un demande la justice gratuite ; et les communes se hâtent d'applaudir ; un autre propose la réduction des pensions, gouvernements, charges des gens de la Cour ; elle est reçue avec acclamation. Les curés offrent le sacrifice de leur casuel. Quelques-uns vont même jusqu'à proscrire la pluralité des bénéfices, et remettent ceux qu'ils ont. Les députés de Paris renoncent pour la capitale à ses privilèges ; ceux des villes de Bordeaux, Lyon, Marseille suivent le même exemple ; les députés des provinces privilégiées, la Bretagne, la Bourgogne, le Dauphiné, l'Artois, la Franche-Comté, la Provence, le Languedoc, le Boulonnais, la

<sup>1</sup> Charles-Élie de Ferrières, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage de Saumur.

<sup>2</sup> Le Chevalier de Rabreuil est un noble poitevin et ami du marquis de Ferrières.

<sup>3</sup> Louis-Marie de Noailles, vicomte de Noailles, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage de Nemours.

<sup>4</sup> Mathieu-Jean de Montmorency, duc de Montmorency-Laval, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage de Montfort l'Amaury.

<sup>5</sup> Armand-Désiré de Vignerot du Plessis-Richelieu, duc d'Aiguillon et pair de France, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage d'Agen.

<sup>6</sup> Louis-Marie de Lomont d'Haraucourt, duc du Châtelet, lieutenant général des armées du roi, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage de Bar-le-Duc.

<sup>7</sup> Ferdinand-Louis Le Pelletier de Saint-Fargeau, marquis de Saint-Fargeau, président au parlement de Paris, député de la Noblesse aux États généraux pour le bailliage de Paris.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

principauté d'Orange, le Cambrésis, l'Alsace, le pays de Dombes, s'avancent tour à tour au bureau, et prononcent solennellement, au nom de leurs provinces, la renonciation formelle à tous droits, privilèges, exemptions, prérogatives, demandant d'être assimilés aux autres provinces de France. Vous jugez de l'enthousiasme avec lequel ce généreux abandon fut reçu. Je n'essaierai point de vous peindre les transports, la joie ; une foule immense de spectateurs la partageait : des cris, des « Vive le roi » ! des battements de mains !

Cette réunion d'intérêts, cette unité de toute la France à un même but (l'avantage commun de tous) que douze siècles, la même religion, le même langage, l'habitude des mêmes mœurs, n'avaient pu opérer ; que le ministre le plus habile, le plus puissant, n'aurait pu effectuer, après dix années de soins et de travaux, se trouvait tout à coup formée, sanctionnée à jamais.

[...]

Voilà les principaux détails de cette mémorable séance. Que Messieurs les gentilshommes du Mirebalais<sup>8</sup> et Richelais<sup>9</sup> considèrent que cette facilité donnée aux censitaires, de rembourser les droits féodaux, n'est pas aussi contraire à leurs intérêts qu'ils pourraient le penser au premier aperçu.

[...]

L'abandon des privilèges, exemptions, droits, prérogatives des provinces de Bretagne et autres pays d'états, est ce qui pouvait arriver de plus heureux à nos pays d'élection. Jamais sans cet abandon, on ne fut parvenu à anéantir la gabelle, à modérer les droits d'aide, de contrôle. L'impôt également réparti, la quotité de chaque contribuable, au lieu d'augmenter, diminuera nécessairement. C'est le clergé, ce sont les grands seigneurs qui perdent à cette nouvelle forme. Eux seuls possèdent les terres vraiment féodales, dont les droits pèsent sur les peuples.

Il eût été inutile, dangereux même pour vous, de s'opposer au vœu général de la nation. C'eût été vous désigner, vous et vos possessions, pour victimes de la fureur de la multitude ; c'eût été vous exposer à voir incendier vos maisons. Les nobles, qui ont consenti à ces sacrifices, perdent également, et plus que vous ; mais la nécessité, mais l'impossibilité de se conduire différemment, mais les connaissances plus détaillées que nous avons de l'état malheureux de la Noblesse, dans toutes les provinces du royaume, ne nous ont pas permis de balancer un instant. Soyez persuadé que notre petite sénéchaussée est, jusqu'à présent, celle qui a éprouvé le moins de troubles et de malheurs ; j'ose dire que j'ai cherché, par tous les moyens de douceur et de prudence, à éviter de vous compromettre. Je conjure donc Messieurs de la Noblesse de ne témoigner aucun regret de l'abandon généreux qu'ils viennent de faire ; de ne point blâmer publiquement l'arrêté de l'Assemblée nationale, et de mettre dans leurs discours, une prudence, une circonspection d'où dépend leur tranquillité, et peut-être le salut général du royaume [...].

---

<sup>8</sup> Mirebalais : désigne le terroir aux alentours de la ville de Mirebeau dans la province du Poitou.

<sup>9</sup> Richelais : désigne le terroir aux alentours de la ville de Richelieu dans la province du Poitou.





**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Re transcription du texte du document :

*Les mortels sont égaux, ce n'est pas la naissance, c'est la seule vertu qui fait la différence<sup>10</sup>.  
La raison caractérisée par une femme ayant sur la tête le feu sacré de l'amour de la patrie met de niveau l'homme blanc et l'homme de couleur. Derrière lui est une corne d'abondance, un bananier et des campagnes fertiles. Il s'appuie sur les Droits de l'homme et tient de l'autre main le décret du 15 mai<sup>11</sup> concernant les gens de couleur. La raison est poussée par la nature qui est couronnée de fruits, ayant 14 mamelles. Elle est montée sur un outre de peau duquel sortent le démon de l'aristocratie, l'égoïsme qui par son avarice veut tout avoir, l'injustice, le démon de la discorde ou de l'insurrection prêt à traverser la mer qui fait le fonds.*

---

<sup>10</sup> François-Marie Arouet, dit Voltaire, *Eriphyle*, II, 1, Paris, 1732.

<sup>11</sup> Décret du 15 mai 1791, dit « Amendement Reubell », reconnaissant la citoyenneté des « gens de couleur nés de pères et mères libres ».



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**DOCUMENT 3**

Déclaration unanime des treize États unis d'Amérique réunis en Congrès le 4 juillet 1776

Lorsque, dans le cours des événements humains, il devient nécessaire pour un peuple de dissoudre les liens politiques qui l'ont attaché à un autre et de prendre, parmi les puissances de la Terre, la place séparée et égale à laquelle les lois de la nature et du Dieu de la nature lui donnent droit, le respect dû à l'opinion de l'humanité oblige à déclarer les causes qui le déterminent à la séparation.

Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par le Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur. Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. Toutes les fois qu'une forme de gouvernement devient destructive de ce but, le peuple a le droit de la changer ou de l'abolir et d'établir un nouveau gouvernement, en le fondant sur les principes et en l'organisant en la forme qui lui paraîtront les plus propres à lui donner la sûreté et le bonheur. La prudence enseigne, à la vérité, que les gouvernements établis depuis longtemps ne doivent pas être changés pour des causes légères et passagères, et l'expérience de tous les temps a montré, en effet, que les hommes sont plus disposés à tolérer des maux supportables qu'à se faire justice à eux-mêmes en abolissant les formes auxquelles ils sont accoutumés.

Mais lorsqu'une longue suite d'abus et d'usurpations, tendant invariablement au même but, marque le dessein de les soumettre au despotisme absolu, il est de leur droit, il est de leur devoir de rejeter un tel gouvernement et de pourvoir, par de nouvelles sauvegardes, à leur sécurité future. Telle a été la patience de ces Colonies, et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leurs anciens systèmes de gouvernement. L'histoire du roi actuel de Grande-Bretagne est l'histoire d'une série d'injustices et d'usurpations répétées, qui toutes avaient pour but direct l'établissement d'une tyrannie absolue sur ces États. [...]

## B. – L'épreuve écrite d'admissibilité d'histoire-géographie

Rapport présenté par Angelo CELERI et Stéphanie GALINDO

### Bilan général de l'épreuve

Une grande partie des candidats a répondu aux attendus de l'épreuve en proposant un travail raisonné et structuré tant sur la question et les documents proposés que sur la proposition de séquence. En dépit de l'hétérogénéité des copies, le jury souligne le faible nombre de copies très courtes (moins de 3 ou 4 pages) ou ne présentant pas de proposition de séquence pédagogique. L'épreuve et la question semblent, dans l'ensemble, avoir été préparées dans leurs grandes lignes par les candidats. Toutefois des copies partielles, inachevées, des parties non traitées ou sacrifiées peuvent révéler une mauvaise gestion du temps, une incompréhension de ce qui est demandé, une perception insuffisante des enjeux du sujet ou de trop faibles connaissances sur la question au programme et sur les attendus de l'épreuve. Rappelons que l'épreuve doit débiter par une lecture attentive aussi bien du sujet que de la consigne. Certains candidats ont réalisé une étude des trois documents alors qu'il était explicitement indiqué que l'étude ne concernait que deux documents. Si, dans l'ensemble, le commentaire scientifique des documents et la proposition d'une séquence pédagogique sont réalisés, il est à regretter les trop nombreuses approximations, tant du point de vue des connaissances que dans la structure même du commentaire. Le jury a valorisé les rares copies qui contenaient des références scientifiques précises, qui allaient au-delà de la citation d'un nom (*name dropping*). Le jury déplore que les références scientifiques précises ne soient présentes que dans peu de copies. Par ailleurs, certaines propositions de séquence pédagogique sont incomplètes ou ne s'inscrivent pas dans le cadre des programmes de lycée professionnel, ce qui révèle une impréparation manifeste.

Il convient à nouveau de rappeler que la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe, 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. Afin d'éviter les analyses trop réductrices, il importe d'avoir une bonne connaissance des questions au programme et de maîtriser les principaux renouvellements scientifiques. Les repères élémentaires doivent être connus, qu'il s'agisse du cadre chronologique et géographique ou des repères à faire acquérir aux élèves. Des connaissances scientifiques trop lacunaires ne peuvent être compensées par de vagues considérations générales. La plupart des candidats ont su mobiliser des connaissances scientifiques se rapportant à la révolution en France métropolitaine, ce qui a moins été le cas au sujet de la révolution des Treize colonies britanniques d'Amérique du Nord, et *a fortiori* lorsqu'il s'agissait de Saint-Domingue/Haïti. Si le contexte des débuts de la Révolution française, en métropole, est souvent connu, celui de Saint-Domingue l'est insuffisamment.

Trop souvent l'étude de documents tourne à la paraphrase. Or elle requiert plusieurs points précis :

- la compréhension du sujet et des documents ;
- un apport de connaissances permettant d'éclairer les documents et de leur donner une valeur historique ;
- une contextualisation des documents en respectant, notamment, la chronologie (la Déclaration d'indépendance de 1776 ne peut s'expliquer par la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789) ;
- et afin de répondre au sujet, une problématique, qui peut être formulée autrement que sous la forme d'une question unique.

Les meilleures copies proposent un commentaire structuré qui, sans viser l'exhaustivité, répond à une problématique mettant en évidence les questions essentielles posées par le sujet. Les travaux proposant un raisonnement historique appuyé sur des exemples significatifs et des choix pertinents d'exploitation et de confrontation des documents ont été valorisés. Ainsi, les connaissances devaient être mobilisées pour engager une analyse critique des documents, conduite avec rigueur et contextualisée, afin d'identifier leur portée et leurs limites.

En revanche, le manque de rigueur dans l'analyse du sujet conduit certains raisonnements à s'appuyer sur des problématiques confuses, trop générales ou imprécises, qui ne prennent pas la forme d'une véritable problématisation rendant compte des différents enjeux du sujet. Dans le cadre de développements parfois trop généralistes, le propos se limite à un survol des documents, souvent paraphrasés ou uniquement décrits, sans que soient mobilisées les connaissances nécessaires au



# MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

commentaire. Des défauts similaires sont relevés dans la proposition de séquence pédagogique : le cadre général des programmes de la voie professionnelle est souvent peu appréhendé, ce qui fait obstacle à la restitution des notions et des connaissances portant sur les compétences et sur les contenus que le futur enseignant souhaiterait transmettre à une classe.

Les correcteurs soulignent que les copies qui ne répondent pas aux attendus formels se caractérisent par un traitement partiel du sujet sans mise en perspective des enjeux historiques qu'il soulève, un manque d'assise méthodologique, des connaissances trop vagues, des exposés uniquement descriptifs de type paraphrastique ou des développements se limitant à une énumération de quelques connaissances sur la question, parfois hors-sujet. Trop souvent les candidats ne parviennent pas à produire une réelle analyse critique des documents du dossier.

Enfin, la maîtrise de la langue est évaluée : elle est l'une des compétences professionnelles attendues chez le futur enseignant. La précision du vocabulaire et l'usage d'un registre de langue adapté sont essentiels. Il importe de rendre un devoir abouti, c'est-à-dire équilibré et entièrement rédigé. Si la qualité de l'expression et la clarté des propos marquent un certain degré de rigueur, les problèmes manifestes de maîtrise des règles de grammaire et d'orthographe rendent au contraire le propos difficile à appréhender dans de nombreuses copies. La relecture est fortement conseillée : trop rares sont les copies sans erreurs formelles.

Ainsi le jury insiste sur la construction du commentaire et le soin apporté à la rédaction, éléments indispensables à la réussite du concours. Il souligne qu'il n'y a pas d'attentes exclusives du jury qu'il s'agisse de la problématique retenue pour le commentaire de document(s) ou la proposition de séquence pédagogique et didactique. Ainsi, par exemple, regrouper les élèves en îlots n'est pas une « figure imposée » ; cela n'a de sens que si cela s'inscrit dans une réflexion et une démarche argumentées se référant notamment aux capacités énoncées dans les programmes de la voie professionnelle. En revanche, lors de la proposition de séquence pédagogique, la finalité d'une approche pédagogique ou didactique ou l'évaluation des acquis des élèves sont trop souvent négligées alors même qu'elles doivent être articulées les unes aux autres. Les correcteurs ont plaisir à lire de très bonnes copies qui, en huit pages au moins, peuvent répondre à la plupart des attentes.

Les notes éliminatoires (5 et en dessous) ont correspondu à des copies notoirement insuffisantes, qui témoignent de défauts rédhibitoires rendant impossible toute perspective de recrutement : maîtrise trop imparfaite de la langue de nature à compromettre l'exercice du métier d'enseignant, propos en inadéquation avec les valeurs et principes de la République que l'institution scolaire est chargée de faire partager aux élèves.

## **Commentaire scientifique des documents signalés**

### *1) Présentation du dossier documentaire et des enjeux du sujet<sup>1</sup>*

Le corpus proposé comporte trois documents.

Les deux premiers documents permettent d'aborder la question croisée de la liberté et de l'égalité, question à la fois politique et sociale, sur le territoire de la métropole et celui des colonies françaises.

Le troisième document, qui ne donnait pas lieu à commentaire, permet une comparaison entre les choix faits par les révolutionnaires français et américains. Alors que les révolutionnaires français proclament la liberté et l'égalité en droit pour tous les citoyens (avec des restrictions à l'encontre des femmes, mais aussi partiellement des hommes), les Pères fondateurs des États-Unis limitent la liberté et l'égalité aux seuls colons blancs, les Amérindiens et les Noirs étant exclus et maintenus dans des conditions inférieures.

---

<sup>1</sup> Le sujet peut être consulté sur <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-sujets-des-epreuves-d-admissibilite-et-les-rapports-des-jurys-des-concours-du-caplp-de-la-1286>



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*2) Dégager les enjeux scientifiques*

L'utilisation argumentée de connaissances actualisées était attendue. En effet, le sujet proposé était au cœur de la question au programme et un professeur de lettres-histoire-géographie doit mettre à jour très régulièrement ses connaissances afin de lutter contre certaines représentations et images fausses ou réductrices. Le jury a noté que certains développements s'appuyaient sur des connaissances partielles qui conduisaient à des contre-sens. Les notions-clés doivent ainsi être définies pour permettre l'analyse.

Le jury attend une contextualisation du fait étudié. C'est le préalable à tout travail d'historien et à toute approche pédagogique et didactique. Cette contextualisation s'applique à chacun des documents et permet de préciser le contexte de production, le statut des auteurs et leurs destinataires. Ces précisions n'ont pas à être exhaustives mais doivent figurer dans le commentaire afin d'éclairer l'analyse historique des documents. La contextualisation ne peut être réalisée que si le candidat a une connaissance globale de la période (ainsi, l'évolution politique, militaire et sociale de Saint-Domingue ne peut s'expliquer sans tenir compte de la menace que représente la présence de la flotte anglaise dans la mer des Caraïbes). La compréhension des enjeux scientifiques nécessite par ailleurs la connaissance des acteurs (par exemple, il est important de savoir qui sont les révolutionnaires, c'est-à-dire leur origine et leur position sociales ainsi que leur parcours politique, au moins pour les plus importants d'entre eux), de leurs actions et des conséquences de ces actions sur l'évolution des structures politiques, économiques et sociales.

*3) Maîtrise de la méthodologie du commentaire – présentation des documents*

Le commentaire de document(s) requiert une méthode, une démarche visant une analyse critique qui rend l'exercice difficile pour les candidats qui n'ont pas été suffisamment formés. L'exercice du commentaire de document(s) répond à des exigences méthodologiques générales (présence d'une introduction, choix d'une problématique, déroulé d'un raisonnement, conclusion construite et répondant à la problématique...).

L'introduction doit analyser le sujet et permettre ainsi de définir et d'articuler entre eux les notions et termes clés utilisés (par exemple : Assemblée nationale, droits de banalité, redevances, dîmes, despotisme absolu...), d'identifier les acteurs, de poser le cadre chronologique et le fil directeur qui structurera le raisonnement. De longues introductions peuvent être contre-productives lorsqu'une « contextualisation » remonte parfois au XVII<sup>e</sup> siècle, proposant un résumé de la question au concours qui aurait été le même quels que soient les documents proposés : évoquer la liberté et l'égalité de manière générale sans aller plus loin ne peut permettre d'éclairer les documents.

En revanche, les bonnes copies proposent une réflexion structurée autour d'une introduction problématisée et d'un plan cohérent. Le raisonnement produit éclaire les documents à l'aide de connaissances pertinemment mobilisées. Le jury conseille de définir précisément les termes (notions et concepts) convoqués par les documents. Les candidats doivent envisager les documents à étudier dans leur ensemble et faire des liens entre eux.

Par ailleurs, il convient de sélectionner et de hiérarchiser ce qui permet d'éclairer les enjeux du sujet proposé et de répondre à la problématique. Le candidat ne doit pas omettre de proposer une conclusion répondant avec nuance à la problématique.

Le jury attend rigueur et clarté sur le plan formel, qu'il s'agisse des règles rédactionnelles (orthographe et syntaxe) ou de la structure de la copie (introduction, développement reposant sur un plan clair et équilibré, conclusion).



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

4) *Pertinence de la problématisation*

La problématisation, qui pose des difficultés à un nombre significatif de candidats, doit à partir de l'analyse des termes du sujet et des documents indiquer l'approche retenue pour traiter le sujet et révéler le rapport qu'entretiennent les documents entre eux. Cette mise en perspective peut prendre la forme de l'opposition, d'une approche croisée ou critique ou mettre en avant une évolution ou une confirmation du questionnement. La problématique donne le cap au développement et permet au lecteur de comprendre le fil directeur choisi.

Une problématique ne prend pas nécessairement la forme d'une question. Elle est indispensable à l'analyse des documents et la reprise du sujet sous forme interrogative n'est pas suffisante. Les candidats doivent prendre le temps de réfléchir à sa formulation et de sélectionner les termes interrogatifs (comment, pourquoi, comment...) les plus pertinents.

Par ailleurs, citer un concept ou une notion ne suffit pas à montrer un quelconque degré de maîtrise. Il faut l'explicitier, c'est d'ailleurs l'un des rôles du futur enseignant.

Ainsi, pour éviter toute confusion dans le propos, le jury encourage les candidats à structurer leur commentaire autour d'une logique soutenue par l'utilisation de transitions et la systématisation du couple explication/citation pour éviter la paraphrase.

Pour construire la problématique, il était nécessaire de s'interroger sur les visées respectives et le contexte de production de chacun des documents : ainsi la « liberté » n'est pas entendue de la même façon en France hexagonale, où il n'y a pas une présence importante d'hommes de couleur, qu'aux États-Unis, où ils représentent environ 16% de la population dans les années 1780.

Le choix est laissé aux candidats de formuler une problématique globale au commentaire qui prendrait alors la forme d'un commentaire composé ou de formuler une problématique différente pour chacun des documents, analysés indépendamment. Une problématique englobant les deux documents permettait d'envisager une vision globale de la question et d'interroger son inscription dans le temps. Quelques problématiques replaçant la question dans un thème sociétal et politique plus large étaient envisageables :

- Comment sont envisagées la liberté et l'égalité par les révolutionnaires français et américains ?
- Quelle place pour les Noirs dans les sociétés française et américaine ?
- Quel rôle joua la noblesse dans les avancées en matière de liberté et d'égalité dans le cours de la Révolution française ?
- Comment expliquer l'abolition des droits seigneuriaux en France ?
- Quels droits politiques sont mis en œuvre par les révolutionnaires français et américains ?

Ce ne sont que des exemples et le jury en a accepté et valorisé d'autres dès lors qu'elles étaient en adéquation avec le sujet et les documents et qu'elles indiquaient avec précision l'orientation retenue pour le développement.

Les bonnes copies intègrent la problématique dans une réflexion englobant la France hexagonale et Saint-Domingue. Elles procèdent, dès l'introduction, à un cadrage du commentaire en définissant des notions qui permettent d'identifier les enjeux du sujet. Ainsi elles proposent une problématique clairement énoncée portant sur une réflexion orientée vers un axe de lecture précis des documents : la question de l'égalité et de la liberté dans les sociétés sensiblement différentes que sont celles de la France hexagonale et de Saint-Domingue. Si les revendications des uns et des autres touchent aussi bien à l'égalité et à la liberté, celles qui s'expriment en France hexagonale concernent l'égalité des citoyens, là où celles exprimées à Saint-Domingue concernent l'égalité des Hommes. La problématique s'appuie ici sur une culture historique et permet de dégager des perspectives et des réflexions. Quelles que soient les problématiques proposées, une réponse à cette question directrice devait être proposée en conclusion.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

5) *Présentation scientifique des documents*

**Document 1**

Le document 1 est une lettre destinée à un ami et relevant de la correspondance privée.

Son auteur est Charles-Elie, marquis de Ferrières de Marsay, né en 1741 à Poitiers, mort en 1804 à Marsay. Il a servi dans les chevau-légers. En 1785 et 1788, il publie deux ouvrages concernant la religion. Lors de la formation des États généraux, il s'est opposé à la réunion des trois ordres (comme l'immense majorité des membres des deux ordres privilégiés).

Le destinataire de la lettre est le chevalier de Rabreuil, un ami du marquis sur lequel il n'y a aucune indication particulière.

Le document 1 s'inscrit dans le contexte de la Grande Peur qui touche les campagnes françaises, conduisant les révolutionnaires issus de la noblesse à faire la part du feu en proposant l'abolition des droits seigneuriaux contre rachat – et non une abolition pure et simple (le cours des événements seul expliquant le non-rachat). C'est une atteinte au droit de propriété qui explique en partie l'insertion de l'article 17 dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* adoptée trois semaines après la nuit du 4 août (26 août). Les députés révolutionnaires, eux-mêmes propriétaires, entendent poser des limites afin que de l'égalité juridique, le pas ne soit pas franchi vers l'égalité sociale. Pour autant, on comprend que les Français ne se contentent pas de la seule égalité de droits juridiques.

**Document 2**

Le document 2 est une estampe anonyme destinée à une large diffusion publique.

Dans les îles caribéennes, Guadeloupe, Martinique et Saint-Domingue sont les principaux territoires français. Saint-Domingue est le territoire où les esclaves sont les plus nombreux (480 000 – Guadeloupe 100 000, Martinique 88 000). C'est aussi le territoire le plus riche (86 000 tonnes de sucre – Martinique 13 000, Guadeloupe 8 000). De fortes tensions existent depuis longtemps entre plusieurs groupes : les grands propriétaires, les « petits blancs », les libres de couleur et les esclaves.

Le document 2 s'inscrit dans un contexte de guerre, notamment contre l'Angleterre depuis février 1793, la France ne parvenant pas à conserver le contrôle de ses colonies face à la puissance maritime britannique. Ce n'est donc pas le seul idéal d'égalité des droits, proclamés près de cinq ans plus tôt, qui explique l'abolition de l'esclavage. Il s'agit de faire en sorte que les colonies demeurent dans le giron de la France, en accordant une liberté réclamée depuis longtemps, et défendue par la Société des Amis des Noirs (fondée par J.-P. Brissot, E. Clavière, et l'abbé Grégoire). Il s'agit aussi d'un intérêt bien compris : « *Renoncez à vos colonies, ou même relâchez les liens qui les unissent à la France, et vous renoncez volontairement à la force de votre marine, aux richesses de votre commerce : alors votre industrie est paralysée comme votre puissance est comprimée [...]* », déclare François-Antoine de Boissy d'Anglas, dans son *Rapport à la Convention*, 4 août 1795.

**Document 3** (commentaire non demandé aux candidats)

Le document 3 s'inscrit dans un acte de révolte des colons américains contre le roi d'Angleterre. C'est à la fois l'aboutissement d'un long conflit avec la métropole et l'acte de naissance des États-Unis d'Amérique. Long conflit avec la métropole lié au désir des colons d'être pris en compte, écoutés, par le gouvernement de Londres. Conflit aggravé par les choix politiques, notamment commerciaux et fiscaux, faits par le gouvernement anglais à la suite de la guerre de Sept ans, qui bien que victorieuse, a coûté fort cher au Trésor. Des principes de liberté sont proclamés par les colons en révolte contre Londres, mais ces principes ne valent que pour les colons blancs.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Quelques références scientifiques pouvant être citées par les candidats :

En 2004 paraissaient plusieurs ouvrages traitant une nouvelle question pour le CAPES et l'agrégation d'histoire : *Des révoltes aux révolutions. Europe, Russie, Amérique (1770-1802)*.

Ces ouvrages, fruits de la collaboration de plusieurs auteurs, sont encore fort utiles, et parmi ceux-ci on peut citer celui qui est l'œuvre d'un seul auteur, et couvrant l'ensemble de la question :

Serge Bianchi, *Des révoltes aux révolutions. Europe, Russie, Amérique (1770-1802). Essai d'interprétation*, Rennes, PUR, 2004.

France

Pierre-Yves Beaurepaire, Silvia Marzagalli, *Atlas de la Révolution française. Un basculement mondial, 1776-1815*, Paris, Autrement, 2021 (1<sup>ère</sup> éd. 2016).

Jean-Paul Bertaud, *La Révolution française*, Paris, Perrin, coll. Tempus, 2004 (1<sup>ère</sup> éd. 1989)

Michel Biard, Philippe Bourdin, Silvia Marzagalli, *1789-1815. Révolution, Consulat, Empire*, Paris, Belin, 2009

Jean-Clément Martin, *La Révolution française, 1789-1799. Une histoire socio-politique*, Paris, Belin, 2004.

Sophie Wahnich, *La Révolution française. Un évènement de la raison sensible, 1787-1799*, Paris, Hachette, 2012.

Saint-Domingue

Yves Bénot, *La Révolution et la fin des colonies*, Paris, La Découverte, 2004 (1<sup>ère</sup> éd. 1987).

Jacques De Cauna, *Toussaint-Louverture et l'indépendance d'Haïti*, Paris, Karthala/SFHOM, 2004.

Marcel Dorigny, Bernard Gainot, *Atlas des esclavages. De l'Antiquité à nos jours*, Paris, Autrement, 2022 (1<sup>ère</sup> éd. 2013).

Bernard Gainot, *La révolution des esclaves. Haïti 1763-1803*, Paris, Vendémiaire, 2017.

Amérique

Bernard Cottret, *La Révolution américaine. La quête du bonheur (1763-1787)*, Paris, Perrin, 2003.

Bernard Vincent (dir.), *Histoire des États-Unis*, Paris, Flammarion, 2016 (1<sup>ère</sup> éd. 1994).

6) *Pertinence des connaissances mobilisées pour éclairer et critiquer les documents*

Les meilleures copies sont celles où les connaissances ont été utilisées pour éclairer le sujet et non l'inverse. En effet, les documents doivent être éclairés à la lumière des connaissances ; ils ne doivent pas servir d'illustration ou de prétexte à un exposé de connaissances. Ces connaissances devaient être mobilisées pour engager une analyse critique des documents afin d'identifier leur portée et leurs limites. La critique de document(s) nécessite également une réflexion autour des destinataires des documents. Cette mise à distance permet de faire ressortir les représentations des auteurs, les stratégies politiques des acteurs, leurs réussites et leurs échecs.

**Proposition de séquence pédagogique**

Le sujet invite le candidat à proposer « une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie du dossier documentaire ». Cette deuxième partie de l'épreuve doit permettre au candidat de mettre en exergue sa capacité à conduire une réflexion didactique visant à transposer un savoir disciplinaire en un projet pédagogique destiné aux élèves et à réfléchir à la pratique de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la voie professionnelle.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

La séquence pédagogique attendue doit s'inscrire dans les programmes d'histoire de la voie professionnelle. Le candidat choisit le niveau qui lui paraît le plus adapté. L'épreuve permet d'évaluer sa capacité à formuler un projet de séquence en définissant des objectifs d'enseignement de manière claire, en proposant une problématique générale, en opérant une sélection de documents adaptés, en précisant les notions ainsi que les compétences et capacités travaillées avec les élèves et en décrivant les activités qui leur sont proposées. La préparation de l'épreuve nécessite donc une connaissance des contenus, des finalités et du cadrage horaire des programmes. Par exemple, les programmes de baccalauréat professionnel en histoire-géographie invitent l'enseignant à traiter un thème d'étude en 8 à 9 heures. Il convient donc de veiller à l'ambition du volume horaire proposé pour la séquence.

Il n'est pas attendu des candidats qu'ils développent de manière exhaustive une séquence mais qu'ils partagent avec le jury une réflexion didactique et pédagogique établissant des liens entre le corpus et le thème retenu, à partir d'une problématique générale de séquence pertinemment exposée. Les documents du dossier doivent être mobilisés pour constituer le support d'une partie de la séquence. Un seul des documents, deux d'entre eux ou les trois, ou des extraits peuvent être mobilisés. Ils peuvent être complétés d'autres supports connus des candidats pour appuyer la démonstration pédagogique. Une fois l'objectif de séquence fixé, il est apprécié que le candidat explicite la façon de l'atteindre en mettant en perspective une progressivité des apprentissages et envisage les modalités de l'évaluation. Il convient également d'envisager une problématique adaptée au programme ainsi que les réponses qui y seront apportées en termes de contenus et de capacités travaillées. La problématique est l'axe de réflexion de la séquence ; elle permet de définir les objectifs et attentes que l'enseignant se fixe en début de séquence, en cohérence avec les programmes. La séquence comporte plusieurs séances. Dans le descriptif de chaque séance, la précision des compétences disciplinaires et des capacités travaillées, notions et repères du programme permet d'articuler la proposition avec tout ou partie des documents. Chaque séance permet de faire avancer la réflexion et amène à construire une réponse à la problématique de la séquence.

Cette année encore, les propositions les plus pertinentes ont été celles dans lesquelles les candidats ont su mobiliser une réflexion pour proposer des dispositifs pédagogiques simples et réalistes permettant d'articuler les attendus du programme. Ainsi une chronologie, conçue tout au long de la séquence pour travailler la compétence disciplinaire « maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux », était envisageable, de même qu'une évaluation permettant d'évaluer la progression des apprentissages (qui ne serait pas nécessairement sommative).

Les écueils constatés dans le cadre du commentaire des documents ont pu rejoindre ceux relevés pour la proposition de séquence : certaines propositions de séquence, non problématisées, se limitent à une succession de séances ou d'activités répétitives ne rendant pas compte d'une réflexion didactique en lien avec les enjeux du thème. Par ailleurs, d'autres copies se limitent à un panel de modalités pédagogiques dans la classe ou à des développements portant essentiellement sur la gestion et l'animation du cours, au détriment du fond et sans mise en perspective de la manière d'enseigner le sujet en relation avec des objectifs clairement déterminés sur le plan didactique. Le choix d'une modalité pédagogique doit être justifié par l'intérêt qu'elle a pour l'élève, dans le cadre d'une stratégie d'apprentissage définie au regard des compétences et capacités qu'elle lui permettra de développer. La proposition ne doit pas non plus consister en une restitution d'une séquence modèle apprise au préalable, sans que celle-ci ne soit adaptée au sujet. Certains candidats proposent en outre des projets intégrant de trop nombreux documents, uniquement mentionnés ou superficiellement exploités, dans le cadre d'une approche favorisant leur survol plutôt que leur analyse. Le travail demandé aux élèves dans le cadre de l'étude de document(s) se réduit parfois essentiellement à repérer des informations, ce qui ne peut être suffisant si l'enjeu est bien de construire une compréhension des documents avec eux pour construire un raisonnement historique.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Le jury salue néanmoins les propositions concrètes, réalistes, simples et cohérentes, qui prennent en compte les élèves en les invitant à analyser de façon historique un document-source et reprennent des éléments mis en avant dans le commentaire scientifique. Au-delà d'une forme rédactionnelle classique permettant les explicitations utiles, des candidats proposent également des tableaux synthétiques de séquence qui permettent de mettre en perspective la progression pédagogique et l'exploitation judicieuse d'un ou de plusieurs documents du corpus dans le cadre restreint du thème retenu.

Des références aux thèmes d'EMC ou aux objets d'étude de français ne doivent être envisagées que comme des prolongements à la séquence d'histoire proposée.

Au regard des programmes de la voie professionnelle, la proposition pouvait s'inscrire dans le second thème du programme de la classe de seconde professionnelle « Circulations, colonisations et révolutions (des années 1760 à 1804) » :

- La Révolution américaine (1775-1787) : les « insurgés » des treize colonies contestent la domination britannique, appuient leur volonté d'indépendance sur la proclamation de droits inaliénables de l'homme (1776) et créent de nouvelles institutions politiques (Constitution de 1787). La France apporte son soutien à la Guerre d'indépendance dont les développements ont un grand retentissement en Europe.

- « La Révolution française (1789-1799) : les révolutionnaires déclarent les droits de l'Homme et du Citoyen (1789), abolissent la monarchie en donnant à la France une première constitution écrite avant d'établir une république. »

- La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804) : une révolte d'esclaves en août 1791 conduit à l'indépendance et à la proclamation de la République d'Haïti, première république issue d'une révolte d'esclaves. Malgré les ravages de la guerre civile après 1804, la Révolution de Saint-Domingue a un retentissement dans l'ensemble du monde atlantique.

Quelques notions :

- Citoyen
- Constitution
- République
- Droits de l'Homme et du Citoyen
- Révolution
- Indépendance

Quelques repères<sup>2</sup> :

- 1775-1783 : *guerre d'indépendance des États-Unis d'Amérique.*
- 1776 : *Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique.*
- 1787 : *Constitution des États-Unis d'Amérique.*
- 1789-1799 : *Révolution française et Première République.*
- 26 août 1789 : *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen.*
- 10 août 1792 : chute de la monarchie en France.
- 21 septembre 1792 : proclamation de la République.
- 1794 : abolition de l'esclavage dans les colonies par la République française (1793 à Saint-Domingue), rétabli en 1802.
- 1804 : indépendance de Saint- Domingue qui devient Haïti.

Dans le cadre d'une séquence consacrée aux *Révolution américaine (1775-1787)*, *Révolution française (1789-1799)* et *Révolution de Saint-Domingue (1791-1804)*, qui pourrait s'intituler *De l'affirmation des Droits à l'indépendance*, le candidat pouvait proposer d'aborder la question de l'égalité des hommes,

---

<sup>2</sup> Les termes en italique figurent dans les repères du collège.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

de la nature de cette égalité et de l'indépendance de la nation dans les trois aires géographiques concernées (Treize colonies/ États-Unis, France et Saint-Domingue). Il s'agissait alors de présenter à la fois les spécificités des trois révolutions et leurs caractères communs et universels, particulièrement à travers l'expression de l'aspiration à la l'égalité et à la liberté (y compris dans leurs limites). Plusieurs axes pouvaient être dégagés : l'analyse des documents 2 et 3 pouvait permettre de mettre en perspective le lien entre les facteurs internes et les événements extérieurs, qu'il s'agisse de présenter, à travers la Révolution américaine, le climat révolutionnaire de chaque côté de l'Atlantique ou d'interroger leurs conséquences, voire leurs limites, en étudiant la Révolution de Saint-Domingue ; les ruptures qu'entraînent ces révolutions pouvaient être interrogées à l'échelle de chaque pays et à l'échelle de l'espace atlantique, en lien avec la question de la nature et du fonctionnement des régimes politiques.

Les élèves ont déjà abordé cette période aux cycles 3 et 4. Il s'agit donc de réinvestir leurs acquis (Révolution française et Révolution américaine) pour les enrichir.

La séquence pourrait ainsi être composée de trois séances d'une heure à deux heures. À travers l'étude des trois révolutions, elle aurait pour objectifs d'identifier les acquis de la Révolution française, les liens qui unissent l'Europe et la France aux événements d'Amérique ainsi que l'histoire de l'esclavage et des luttes anti-esclavagistes. Seraient ainsi abordés les points suivants : l'aspiration à la liberté et à l'égalité, les circulations et le rôle des acteurs issus des différentes rives du monde atlantique ainsi que les spécificités et les limites de ces révolutions.

**Séance 1 : les principes de la citoyenneté définis par les révolutionnaires américains et français**

Objectif : définir la citoyenneté et la République

Notions : citoyen, République

Repères :

- 1776 : *Déclaration d'indépendance des Etats-Unis*
- 1787 : Constitution des Etats-Unis d'Amérique
- 26 août 1789 : *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen.*
- 21 septembre 1792 : proclamation de la République

La première ébauche d'une frise chronologique fixerait quelques notions, mots-clés et repères. Elle s'étofferait au fur et à mesure de l'avancée de la séquence, en lien avec la capacité « Compléter une frise chronologique des révolutions dans l'espace atlantique » et permettrait à l'élève de fixer les continuités, les ruptures, les événements mais également, les notions, les acteurs et les étapes essentielles des trois révolutions.

**Séance 2 : des hommes tous égaux ?**

Objectif : questionner un/des documents pour conduire une analyse historique

Notions : Droits de l'Homme et du Citoyen, Révolution

Repères :

- 1776 : *Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique.*
- 1794 : abolition de l'esclavage dans les colonies par la République française (1793 à Saint-Domingue), rétabli en 1802.

**Analyse des documents 2 et 3 :** Le document 3 permettrait de travailler la capacité « Dégager le sens et l'intérêt d'un texte patrimonial » (valeurs et principes portés par le texte, portée historique à court et à long termes). Dans le cadre de la séquence, ce travail pouvait également être conduit pour la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ou la Proclamation de Sonthonax abolissant l'esclavage le 29 août 1793 à Saint-Domingue.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

- Lecture et contextualisation des documents par le professeur,
- Relecture par les élèves et analyse :
  - les élèves identifient les principes énoncés par les révolutionnaires
  - à l'aide de leurs connaissances, ils mesurent l'écart entre les principes énoncés et la réalité du maintien, ou du rétablissement, de l'esclavage.

**Réalisation finale en lien avec la capacité** : rédaction d'un court récit portant sur les principes et leur application à tous les hommes (évaluation possible).

**Séance 3 : lutter pour l'égalité entre les Hommes**

Objectif : construire une argumentation historique

Notions : citoyen, Révolution, indépendance

Repères :

- 1775-1783 : *guerre d'indépendance des États-Unis d'Amérique.*
- 1776 : *Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique*
- 26 août 1789 : *Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen.*
- 21 septembre 1792 : proclamation de la République
- 1804 : indépendance de Saint- Domingue qui devient Haïti.

L'enjeu de la séance serait de montrer que l'égalité entre les Hommes, bien que proclamée par les révolutionnaires américains et français, nécessita de lutter pour qu'elle soit effectivement reconnue et appliquée. La capacité « Situer un acteur dans son contexte et préciser son rôle dans la période concernée » permettrait de contextualiser les principales étapes de chaque révolution, le rôle des acteurs majeurs, la circulation des femmes et des hommes et des idées dans les trois révolutions. Faire un focus sur Toussaint Louverture, par exemple, permettrait de revenir sur la Révolution de Saint-Domingue, sur ses liens avec l'Amérique et sur son action pendant la Révolution française.

Des liens pouvaient être établis avec le thème d'EMC « La Liberté, nos libertés, ma liberté » dans lequel peuvent être abordées la démocratie, les libertés individuelles et collectives. Ce thème fait explicitement référence à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

Une évaluation pourrait être proposée à partir de la capacité « Raconter l'une des trois révolutions (Amérique du nord, France, Saint-Domingue ») afin de réinvestir les composantes du thème avec les repères, les notions et mots-clés travaillés.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

**Pour la session 2024, le programme de la valence histoire et géographie sera :**

**Histoire**

- Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804)
- L'Empire colonial français en Afrique : métropole et colonies, sociétés coloniales, de la conférence de Berlin (1884-1885) aux Accords d'Evian de 1962 (question nouvelle) [<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2024-1229#item5>]

**Géographie**

- Métropoles et métropolisation en France
- Frontières

**C. – L'épreuve orale d'admission d'histoire-géographie**

*Béatrice CHEUTIN et Charles JACQUELIN pour le jury*

**1) La proposition de séance**

Le jury a apprécié que les candidats connaissent presque tous les modalités de l'épreuve et qu'ils équilibrent correctement la présentation des documents et la proposition de séance. Les exposés respectent dans leur grande majorité le temps imparti et les plus courtes présentations sont induites par des connaissances non maîtrisées. Certaines présentations s'appuient sur de trop nombreuses approximations, tant du point de vue des connaissances scientifiques que de la compréhension des enjeux des programmes d'histoire ou de géographie de la voie professionnelle.

Le socle scientifique disciplinaire revêt pourtant une dimension essentielle dans le rapport des enseignants à leur métier. La maîtrise des connaissances disciplinaires participe de la légitimité à enseigner. La confusion des termes (métropolisation et périurbanisation, par exemple) ou l'incapacité à formuler une définition complète et rigoureuse des termes de la question au programme peuvent entraîner des transpositions didactiques erronées. À l'inverse, les connaissances servent à éclairer les propos et la démarche didactique de l'enseignant : elles ne doivent pas être une fin en soi, ni être en décalage avec les attendus des programmes. Le jury encourage les candidats à veiller à la maîtrise de ces connaissances qui participent de leur légitimité future auprès de leurs classes. La transposition des savoirs disciplinaires doit reposer sur une maîtrise d'outils méthodologiques spécifiques. Ainsi, la lecture cartographique induit une réflexion sur la sémiologie graphique, l'organisation de la légende, le choix de l'échelle, le type de projection qui permettront de souligner les atouts d'un tel document mais également ses apories.

Les candidats disposent des programmes lors de la préparation. Certains d'entre eux ont su mettre en perspective, à l'occasion de l'exposé de la proposition pédagogique, une bonne connaissance des enjeux des programmes d'histoire-géographie de la voie professionnelle et ont eu la volonté de proposer des adaptations liées à la spécificité des élèves de la voie professionnelle. On peut regretter toutefois que des candidats ne s'emparent pas du libellé du sujet pour le mettre en lien avec la proposition de séance. Certaines prestations relèvent d'une perception insuffisante des enjeux des sujets, ceux-ci n'ayant pas été suffisamment définis ou analysés.

En dehors de quelques prestations remarquables, la majorité des propositions révèlent une préparation trop superficielle de l'épreuve tant sur le fond (par exemple la méconnaissance des grands enjeux des questions pourtant au programme) que sur la forme avec des propositions très partielles. La posture très relâchée de certains candidats lors de l'épreuve interroge enfin particulièrement leur motivation à intégrer un corps de l'éducation nationale.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

L'épreuve demande aux candidats de mettre en relation un socle de connaissances scientifiques solides avec des approches pédagogiques réfléchies. Ce double enjeu a révélé parfois des déséquilibres reposant notamment sur une préparation et une compréhension erronées de l'épreuve. Quelques candidats ont interprété l'épreuve comme une répétition de l'écrit et ont distingué la présentation scientifique de l'exploitation des documents dans le cadre d'une mise en œuvre pédagogique. D'autres ont parfois fait le choix de ne proposer qu'un des deux axes préconisés. L'entretien a alors permis d'approfondir et de compléter les propos et les aspects éludés.

Les candidats doivent bien connaître les programmes du lycée professionnel – ce qui implique qu'ils ne les découvrent pas en salle de préparation<sup>3</sup> – pour être en mesure de justifier les choix réalisés : niveau de classe retenu, connaissances, capacités et compétences que l'enseignant doit faire acquérir aux élèves à ce stade de leur formation et indications précises sur le déroulé de la séance, notamment en ce qui concerne la mise en activité des élèves.

Une réflexion didactique avancée (place et utilisation des documents en histoire ou en géographie, place de l'étude de cas en géographie etc) est attendue pour justifier les choix d'organisation du travail des élèves. De trop nombreuses propositions se sont limitées à du relevé d'informations, à des « explications par l'enseignant », des « cartes mentales » ou un questionnement systématique sur la nature, la date, les auteurs du document : le bien-fondé de ces approches a rarement été interrogé. Plusieurs candidats ont cité le « triangle didactique » sans pouvoir transposer leur réflexion dans leur proposition de séance. Le numérique est parfois mobilisé mais souvent sans identification de sa plus-value pédagogique.

De trop nombreux candidats présentent des propositions peu réalistes, dans le cadre d'approches soit très classiques, soit reflétant les « modes » pédagogiques du moment. Les capacités sont mobilisées, mais il serait intéressant de les envisager et les contextualiser sur l'ensemble du cycle, de façon curriculaire, pour proposer une approche progressive de leur acquisition. La séance doit s'insérer dans une séquence pédagogique problématisée et bien structurée, proposant éventuellement un nombre d'heures global.

Certains candidats passent beaucoup de temps à contextualiser leur séance dans la séquence, mais consacrent peu de temps à la séance en elle-même et à l'exploitation du ou des documents du corpus. Le statut du document est rarement questionné et le choix d'utiliser ou pas un document dans la proposition de séance est rarement explicité. Certains candidats se contentent de recopier le nom de l'auteur, la date, le titre du document, considérant à tort que cela revient à en faire la critique. La confrontation des documents n'est pas très courante et la description des documents iconographiques reste souvent sommaire.

La proposition de séance ne peut se limiter à un catalogue de compétences et de capacités ou encore de dispositifs et de modalités d'enseignement. On attend des objectifs d'apprentissage – qui ne sont pas simplement le recopiage des capacités du programme – et des propositions d'activités qui permettent de mettre les élèves au travail. Il convient aussi de ne pas chercher systématiquement à évoquer des pratiques perçues comme ambitieuses par les candidats (classe puzzle, classe inversée, enquête, tâche complexe, élève acteur...) sans en questionner les finalités, ni en maîtriser la mise en œuvre. Les candidats qui se questionnent et proposent des démarches réalistes sont ceux qui réussissent le mieux.

Il convient d'éviter aussi de tomber dans l'écueil de l'inflation documentaire, de la multiplication des questions ou des consignes données aux élèves. Il est attendu que le candidat s'approprie les supports et les outils avec bon sens et qu'il fasse preuve de réflexion quant au réalisme de la proposition. Les

---

<sup>3</sup> Les programmes d'histoire-géographie des classes du lycée professionnel (3<sup>e</sup> prépa-métiers, CAP et Baccalauréat Professionnel) peuvent être consultés en salle de préparation de l'épreuve d'admission dans la valence histoire-géographie.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

meilleures prestations, servies par de bonnes connaissances scientifiques sur le sujet proposé, se sont appuyées sur des démarches liées à une réflexion sur l'articulation entre capacités/notions et repères en lien avec l'analyse d'un ou des documents du corpus. Ces candidats ont par ailleurs su proposer la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques simples et réalistes. Ainsi des démarches cohérentes ont pu être proposées, comme le fait de prolonger l'étude d'un corpus documentaire par une activité de production d'un croquis.

Peu de candidats proposent une évaluation à l'issue de la mise en activité des élèves. Lorsqu'elle est proposée l'évaluation n'est que très rarement envisagée comme un dispositif permettant de vérifier l'acquisition des compétences et d'apporter des pistes de remédiation.

## **2) L'entretien avec le jury**

Cette seconde phase apparaît comme essentielle dans la mesure où elle permet aux candidats d'expliquer et d'approfondir des éléments de leur présentation de séance, de préciser leurs connaissances et leurs choix didactiques et pédagogiques. Les candidats doivent rester concentrés. Quelques candidats ont particulièrement su mettre en valeur leur maîtrise des savoirs disciplinaires d'histoire et de géographie et se sont saisis des questions posées pour mettre en évidence une analyse critique des documents et une volonté de donner du sens aux activités proposées.

En balayant le spectre des possibles dans le questionnement – connaissances sur le corpus, connaissances sur le sujet proposé en lien avec la question de concours pour le contextualiser, connaissances des programmes et pistes de réflexion didactique et pédagogique –, les membres de jury ont pu obtenir des observables pour discriminer les candidats sans pour autant les déstabiliser.

Le jury attend donc des candidats qu'ils entrent dans l'échange avec les membres du jury pour éventuellement préciser ou mettre à distance, corriger et faire évoluer certains points de leur présentation. Une bonne capacité d'écoute, une attitude réflexive et constructive sont des qualités essentielles pour un enseignant. Au contraire, toute forme d'agacement ou de désinvolture n'est pas favorable et n'est pas en adéquation avec la posture attendue.

Dans l'échange, le jury attend du candidat qu'il ne propose pas de réponses trop succinctes et hâtives qui ne lui permettraient pas de prendre de la hauteur par rapport à sa proposition de séance, ni de proposer de nouvelles pistes didactiques ou pédagogiques. Pour autant, le candidat ne doit pas se lancer dans de longues digressions qui conduiraient son auditoire à l'interrompre.

Enfin, plutôt que d'installer de trop longs silences s'il peine à répondre à une question, le candidat peut chercher à reformuler la question ou demander au jury de préciser celle-ci.

Les candidats doivent se montrer vigilants quant à la maîtrise de la langue tout au long de l'épreuve en employant également un niveau de langue adapté à la situation, sans relâchement.

Ils doivent se préparer en amont et sur un temps long à cette partie de l'épreuve : il est attendu des connaissances scientifiques aussi bien en géographie qu'en histoire sans lesquelles il n'est pas possible d'étayer la proposition de séance. Cela implique de pouvoir définir un certain nombre de repères et de notions historiques ou géographiques, ce que le jury peut être conduit à vérifier lors de l'entretien. Comment proposer une séance sur « la métropolisation et ses effets » qui soit crédible, efficace et qui n'entretienne pas la confusion dans l'esprit des élèves, quand on ne maîtrise pas les définitions élémentaires ? Il est impossible de didactiser un savoir que l'on ne possède pas.

Les choix pédagogiques sont questionnés lors de l'entretien au regard des objectifs poursuivis : plusieurs candidats ont proposé des organisations en « îlots », « puzzle », « autobus », sans réellement en maîtriser les enjeux et l'ensemble des phases (la restitution est en général ignorée dans ces dispositifs), ni identifier les objectifs d'apprentissage poursuivis.



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

### **Conclusion**

Il apparaît à l'issue de cette session que les profils des candidats sont inégaux. Néanmoins, ceux qui n'ont pas reçu une formation, soit en master MEEF, soit à partir de lectures sur la didactique des disciplines et les pratiques pédagogiques, parviennent difficilement à appréhender de manière pertinente cette épreuve. Les professeurs contractuels ou les étudiants en alternance doivent, tout en s'appuyant bien entendu sur leur expérience, veiller à ne pas considérer l'épreuve comme une validation des acquis, et donc à effectuer un pas de côté réflexif pour faire état de leur analyse.

Les candidats qui ont réussi l'épreuve ont tenu compte des conseils formulés dans le rapport de jury de la session 2022 qui correspondait à la première année du CAPLP externe lettres histoire-géographie dans ses modalités renouvelées. Les bonnes prestations de la session 2023 attestent donc d'une compréhension des enjeux du sujet pour proposer une conception et une animation d'une séance d'enseignement qui s'insère dans les programmes d'histoire et de géographie au lycée professionnel. Les candidats en réussite sont ceux qui ne cherchent pas à être exhaustifs, mais qui sélectionnent les connaissances, repères et notions indispensables pour percevoir les enjeux du sujet proposé en les croisant avec le thème du programme qui sera traité. Une candidate a ainsi terminé sa présentation problématisée du corpus en indiquant « avoir présenté les connaissances utiles pour sa séance ». Cette formulation a confirmé sa capacité à mobiliser l'essentiel des connaissances, dans un temps restreint, pour construire sa séance en cohérence avec les choix didactiques et pédagogiques qu'elle a effectués au regard des objectifs poursuivis pour les élèves en termes de capacités et compétences.

## RAPPORT POUR L'ÉPREUVE D'ENTRETIEN

### RAPPORT POUR L'ÉPREUVE D'ENTRETIEN

#### A. – Exemples de sujets de l'épreuve orale d'entretien

##### Exemple 1 : Enseignement

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Lors d'une commémoration du 8 mai, devant le monument aux morts, une élève arrive voilée et garde son voile lorsqu'elle prend la parole pour lire le texte préparé en classe.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

##### Exemple 2 : Enseignement

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Lors d'une évaluation d'expression écrite, des élèves contestent les aménagements faits pour certains élèves de la classe (dictée aménagée et dictionnaire pour un élève allophone, ordinateur pour un élève dysorthographique).

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

##### Exemple 3 : Vie scolaire

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Lors d'un repas à la cantine, des élèves de la classe dont vous êtes professeur principal se sont opposés au fait de servir de la viande et ont gêné le service.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

##### Exemple 4 : Vie scolaire

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Au cours de l'élection des délégués de classe, vous trouvez un bulletin de vote sur lequel est noté « élections, piège à cons ! »

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

#### B. – L'épreuve orale d'entretien

L'épreuve orale d'entretien, précisément présentée sur le site « devenir enseignant » (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>), et déjà mise en œuvre lors de la session 2022 du concours, s'est déroulée lors de la session 2023 sans rencontrer de difficulté. Cette épreuve ne surprend plus les candidates et candidats : pour autant, elle semble encore inégalement préparée et appropriée, quand bien même son poids dans la réussite au concours est très important ; parmi ceux qui ont su répondre à ses attendus, nombreux sont sans doute ceux qui ont travaillé à partir du rapport de la session 2022, auquel nous renvoyons les futurs candidats, car les conseils qu'il donne et l'esprit qu'il indique restent tout à fait valables pour les sessions à venir. On trouvera donc ici moins un *aggiornamento* qu'un prolongement de ce premier rapport, et des indications



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

dont l'ambition est de permettre aux futurs préparatoires d'appréhender toujours mieux cette épreuve où doit pouvoir se dire, non une vocation innée, mais une projection réfléchie dans le métier, et les preuves qu'on en identifie les enjeux, les perspectives et les exigences.

La première partie de l'épreuve semble assez bien préparée, et les candidats, dans leur grande majorité, présentent leur parcours de façon claire et organisée en utilisant les cinq minutes dont ils disposent ; quelques-uns toutefois n'utilisent que la moitié du temps, témoignant ainsi au minimum d'une anticipation insuffisante du déroulé des choses : il convient de s'entraîner à l'avance pour utiliser au mieux le format de l'épreuve. Les meilleurs candidats font des choix très pertinents quant aux éléments qu'ils développent, et qui permettent de comprendre ce qui les conduit à postuler à ce concours, comme de manifester une appréhension fine du lycée professionnel, de ses élèves et du travail qu'il s'agit d'y conduire ; à l'inverse, les candidats les moins convaincants sont aussi les moins convaincus, faute d'avoir assez préparé cette étape du concours. L'épreuve doit permettre aux candidats sérieux de faire valoir leur parcours, souvent très riche et parfois atypique : plutôt que cette richesse ou cette singularité en elles-mêmes, c'est la capacité des candidats à donner sens à leur formation ou à leur expérience, au regard de leur candidature au métier de professeur, qui a été évaluée par le jury. Aussi bien, faute de savoir dégager les enjeux et les exigences du métier, certains candidats ne sont pas parvenus à valoriser une expérience pourtant avérée dans l'enseignement : c'est bien l'interrogation et la réflexion conduites à partir du parcours (et non ce parcours en tant que tel) qu'évalue le jury, qui considère légitimement qu'un passage dans des fonctions éducatives doit être mis à profit pour comprendre les enjeux du système éducatif, et les points d'appui qu'il offre à ceux qui y participent. Le jury engage ainsi le candidat à présenter, non seulement le déroulé de son *curriculum*, mais surtout le regard qu'il porte sur lui et les utiles enseignements qu'il parvient à en tirer pour la carrière d'enseignant à laquelle il aspire. Insistons donc sur le fait que les candidats doivent créer des liens entre leur parcours et la projection dans le métier, par exemple en mettant en corrélation le référentiel de compétences avec telle ou telle de leurs expériences, ou tel ou tel temps de leur formation (il s'agit en effet bien d'un concours externe).

Dans la mesure où il s'agit en partie d'un exercice de projection dans une fonction et un métier à venir, et non simplement d'un bilan rétrospectif, le risque est alors de borner le propos à des déclarations d'intention aussi peu vérifiables qu'évaluables. On ne saurait donc trop conseiller aux futurs candidats de développer des arguments précis, fondés sur des éléments avérés, pour permettre à leur discours d'échapper à un aspect purement déclaratif ; c'est en effet la pertinence d'un raisonnement, la capacité à faire valoir la cohérence d'un certain mode d'engagement qui pourra convaincre le jury. Les candidats sont donc invités à assumer, dans le cadre de cette épreuve orale, une posture qui serve cette réflexion sur le métier ; la pertinence du propos, plutôt qu'une aisance ne reposant sur rien de solide ou une émotivité malvenue, est de nature à légitimer le candidat aux yeux du jury.

C'est ainsi une certaine justesse dans la réflexion et dans le positionnement qui permettent au jury de valoriser un parcours analysé par le candidat avec recul et sincérité, et d'appréhender au mieux un profil et des motivations : l'enjeu est donc, pour le candidat, d'ancrer avec sagacité ses différentes expériences dans l'anticipation du métier d'enseignant et de manifester le fait que sa posture préfigure celle d'un futur fonctionnaire de l'État, engagé et dynamique. Dans le temps d'échange qui suit l'exposé initial, le jury se montre attentif au choix des arguments sur lesquels le candidat fonde son aspiration à devenir professeur de lettres et d'histoire-géographie-EMC dans le contexte de la voie professionnelle.

Pour résumer en quelques mots l'enjeu de ce premier temps, redisons que le récit chronologique d'une série d'expériences juxtaposées ne suffit pas : il faut au contraire relier son parcours aux projections vers l'enseignement et donc choisir les éléments saillants qui permettent de valoriser ce parcours, en



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

faisant un lien avec les compétences qui seront celles de l'enseignant. L'échange avec le jury qui suit est important : que les candidats soient convaincus de la bienveillance des interrogateurs qui entrent dans le dialogue sans *a priori* et dont les questions visent à permettre aux candidats de donner la meilleure prestation possible. La réussite repose alors sur une bonne anticipation de ce temps de réflexion ; préparer l'épreuve consiste donc d'abord à se poser les questions suivantes : pourquoi devient-on enseignant de lettres-histoire-géographie-EMC dans la voie professionnelle ? Quels engagements cela induit-il ? Comment se positionner au sein d'un système éducatif complexe (et évolutif) ? Comment appréhender les principes fondamentaux de l'école de la République et prendre toute la mesure des parcours éducatifs qui jalonnent la formation de l'élève comme citoyen ? Cela suppose donc de se connaître, de se renseigner sur le système éducatif (et plus particulièrement le lycée professionnel), comme sur les droits et obligations des différents acteurs, et de présenter cette réflexion, devant et avec le jury, de façon aussi engagée, dynamique et claire que possible.

Dans la deuxième partie de l'épreuve, qui repose sur l'examen de situations dont on trouvera quelques exemples représentatifs ci-dessus, les réponses apportées par les candidats sont apparues au jury très diverses et parfois dotées d'une pertinence elle aussi très diverse. C'est sans doute le signe d'une certaine disparité dans la préparation de l'épreuve, ce que confirme le fait qu'il est rare qu'un candidat échoue seulement sur l'une des deux situations proposées : ce n'est pas tant de mal comprendre telle ou telle question qui pénalise les candidats, que de ne pas s'être préparé assez précisément et assez ambitieusement à l'exercice.

Les meilleures prestations sont celles qui ne formulent pas d'emblée des éléments de résolutions, mais dans lesquelles les candidats prennent le temps d'interroger et analyser les situations et leurs enjeux ; elles permettent le cas échéant de faire état de solides connaissances sur le lycée professionnel et le système éducatif, mais aussi sur les partenaires de l'École. Ces bons candidats manifestent le sérieux avec lequel ils ont préparé l'épreuve et savent répondre de manière organisée, en problématisant leurs propos. Ils envisagent plusieurs actions, plusieurs angles, et font apparaître l'ensemble des interprétations et implications possibles de la situation proposée, avant de dessiner des possibilités de résolution ajustées, qui savent amorcer une dynamique pertinente sans jamais oublier la dimension pédagogique du rôle de l'enseignant.

Plusieurs défauts ont pu être constatés dans le traitement de ces situations. L'analyse achoppe parfois sur l'identification des valeurs mises en jeu dans la situation proposée ; c'est souvent la situation d'enseignement qui semble moins anticipée par les candidats peu préparés, ou qui réfléchissent trop superficiellement (trop dogmatiquement) à la situation présentée, proposée pourtant précisément parce que sa complexité rend les choses intéressantes à interroger ; rappelons qu'aucune situation choisie n'est simple, ni ne se résout par la récitation d'une formule déterminée *a priori* ; l'épreuve permet au contraire de mesurer la capacité des candidats à mettre les choses en perspective, ce qui suppose aussi de savoir anticiper les conséquences des propositions faites.

Les situations en lien avec les discriminations ont bien été appréhendées, en général, par les candidats, et il y a lieu de s'en réjouir. Les sujets relatifs aux questions de laïcité et des valeurs de la République, s'ils semblent souvent attendus par les candidats, en particulier sans doute par les titulaires d'un Master MEEF qui ne semblent pas déstabilisés par cette épreuve, donnent lieu à des réponses plus contrastées ; ainsi, la laïcité est parfois convoquée comme un mantra, sans être toujours vraiment appréhendée et assimilée par les candidats : l'approximation de la construction historique, l'approximation de la définition même laïcité ne permettent alors pas aux candidats de s'emparer pleinement de la mise en contexte et en concept nécessaire dans leur future profession. Rappelons que pédagogiquement également, il n'est pas de solution toute faite : l'idée trop souvent formulée



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

d'organiser des « débats » (dont la forme n'est pas interrogée) dès lors que sont mises en jeu les opinions n'apparaît pas très pertinente, surtout quand s'y oublie l'exigence première de respecter les valeurs de la République au profit d'une tolérance bien mal comprise et malvenue pour tout propos ou toute vision du monde.

Donner une réponse trop longue pour envisager chacune de ces situations, en monopolisant la parole, n'apparaît pas comme une voie de succès : au contraire, en gênant le questionnement du jury, au profit d'un propos parfois très répétitif ou très incomplet, une telle démarche a condamné certains candidats à ne traiter que partiellement et parfois inexactly le sujet proposé. De la même façon, basculer mécaniquement vers des réponses toutes faites et égales quelle que soit la situation proposée (le dialogue avec l'élève pour la situation d'enseignement, ou avec le CPE pour la situation de vie scolaire) n'est guère convaincant, dès lors que les choses ne sont pas davantage précisées. Il s'agit bien, pour réussir cette épreuve, de s'y investir complètement, et de ne pas la traiter avec légèreté ou indifférence. On ne saurait donc trop inviter les candidats à envisager cette épreuve dans toute sa dimension dialogique, et à entrer dans une interlocution féconde avec le jury.

Certains candidats, qui n'ont pu bénéficier de la préparation à cette épreuve, peinent parfois à avoir une vision d'ensemble des acteurs de la communauté éducative et de leur rôle respectif : bien souvent, ils répondent donc aux études de cas par des hypothèses qui révèlent des manques ou des méconnaissances dans ce domaine (missions du Conseiller principal d'éducation, des personnels de direction, des assistants d'éducation ...). Le manque de connaissance du fonctionnement d'un EPLE de la voie professionnelle – voire parfois d'un EPLE – rendent dès lors certaines réponses très peu efficaces : pour certains candidats, le manque de connaissances sur le plan institutionnel et sur les dispositifs courants communs à tous les établissements ont ainsi conduit à une absence de clairvoyance et de discernement face aux situations proposées. Chaque candidat gagne au contraire à inscrire son action de futur professeur dans la communauté éducative. À cet égard, le professeur ne peut pas tout déléguer à la vie scolaire ou à l'équipe de direction (les rendez-vous avec les parents n'ont pas vocation à être pris en charge par le CPE ou le proviseur, par exemple) : le candidat doit montrer quel est le rôle éducatif, pédagogique et intellectuel du professeur, tout en mobilisant les ressources (agents, instances) qui peuvent l'aider à qualifier son action. Cette réflexion sur les missions des enseignants doit aussi conduire à ne pas penser seulement à l'élève en cause, mais à envisager aussi le groupe-classe par rapport auquel se pense le devoir de l'institution scolaire. Aussi peut-on conseiller aux candidats d'identifier différents types de priorités, de proposer des mises en œuvre pédagogique en prolongement de la réponse immédiate qui peut être apportée (sans pour autant considérer que l'EMC est une baguette magique !), de s'intéresser à tous les acteurs, comme aux partenaires que l'on peut convoquer (une réflexion sur le travail à mener avec les parents peut ainsi être pertinente), de penser enfin au cadre juridique et réglementaire comme aux ressources disponibles (loi du 15 mars 2004, *Code de l'éducation*, *Vademecum de la laïcité*).

Rappelons donc pour finir, comme on l'avait déjà fait dans le rapport de la session précédente, les points de repère qui peuvent guider la préparation de cette épreuve et qu'indiquent aussi le site « devenir enseignant » :

- le référentiel de compétence de l'enseignant (<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>)
- les droits et obligations du fonctionnaire présentés sur le portail de la fonction publique : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/etre-agent-public/mes-droits-et-obligations> ;
- les articles L 111-1 à L 111-4 et l'article L 442-1 du code de l'Éducation ;
- le vade-mecum « la laïcité à l'École » : <https://eduscol.education.fr/1618/la-laicite-l-ecole> ;
- le vade-mecum « agir contre le racisme et l'antisémitisme » :



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE  
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

<https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme> ;

- « Qu'est-ce que la laïcité ? » Une introduction par le Conseil des Sages de la laïcité - Janvier 2021. Téléchargeable sur <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-41537> ;
- le parcours magistère « faire vivre les valeurs de la République » : <https://magistere.education.fr/f959> ;
- « Que sont les principes républicains ? » Une contribution du Conseil des sages de la laïcité - Juin 2021. Téléchargeable sur <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-41537>
- « La République à l'École », Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Téléchargeable sur <https://eduscol.education.fr/document/11195/download>
- Le site IH2EF : <https://www.ih2ef.gouv.fr/laicite-et-services-publics>

Tous ces repères permettront, on l'espère, à tous les candidats de nourrir au mieux leur propre réflexion sur le riche et exigeant métier pour lequel ils concourent. Qu'ils soient convaincus que le jury prendra beaucoup d'intérêt à les entendre développer cette réflexion dans les sessions futures, comme il l'a fait cette année.