



Liberté • Égalité • Fraternité

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2012

CAPLP EXTERNE et CAPLP CAFEP EXTERNE

LETTRES HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Rapport de jury présenté par
Mme Ghislaine DESBUISSONS
Inspectrice générale de l'éducation nationale
Présidente de jury

Les rapports des jurys des concours sont établis sous la responsabilité des présidents de jurys

Session 2012

SECTION LETTRES – HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

CONCOURS EXTERNE

ET

**CONCOURS D'ACCÈS À UNE LISTE D'APTITUDE AUX FONCTIONS D'ENSEIGNEMENT
DANS LES ÉTABLISSEMENTS PRIVÉS DU SECOND DEGRÉ SOUS CONTRAT
(CAFEP-CAPLP)**

**Rapport présenté par Ghislaine DESBUISSONS,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente
et Anne ARMAND,
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Vice-Présidente**

A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Directoire

Présidente : Mme Ghislaine DESBUISSONS – IGEN – Histoire et géographie

Vice-présidente : Mme Anne ARMAND - IGEN - Lettres

Vice-président : M.Thierry Falconnet – IEN

Secrétaire générale : Mme Corinne GLAYMANN– IEN

Secrétaire générale adjointe : Mme Christèle LENGLET – IEN

Secrétaire jury lettres : Mme Marie-Danielle MINIER – IEN

Secrétaire jury histoire et géographie : M. Michel CASTA – MCF IUFM Amiens

Membres du jury

Valence Lettres

Roselyne ABOU-BIGIAOUI – Florence BIDADANURE-LAVILLE – Joëlle BOLOT – Richard BOSSIS – Véronique BOURGUIGNON - Michèle CALONNE – Fabienne CARPENTIER – Jérôme DESTAING – Michèle DOERFLINGER – Frédérique EME-RABOLT – Pascale FAISANTIEU-DUVAL - Nadia GILARD – Cécile GRAVELIER - Martine GUERCHON – Martine HUSSON - Joël JAUZE – Philippe LABAUNE – Catherine LAMBOLEY – Frédéric LE MEUR – Gisèle LETOULAT - Maryse LOPEZ – Sylvie MARQUER – Philippe MAUREL - Christèle MORNET – Philippe MULOT – Sandrine PHILIPPE - Jean-Christophe PLANCHE – Françoise ROBIN – Iacovina SCLAVOU - Michelle SENDRE – Bruno STEMMER - Françoise TORREGROSA

Valence Histoire-géographie

ATTALI Gérald – BASILE Carole – BUFFETEAU Claude – BUTZBACH Didier – COUDERC Annie – COURONNET Michael – DANA Frédéric – DEBORDE Eric – DELASPRES Françoise – ESCARTIN Christophe – FAVRET Marina – FUGLER Martin – GARBIN Laurent – JEZEQUEL Pascal – JUGUET Isabelle – LAFFONT Anne-Laure – LECUREUX Cristhine – LEPAPE-BULOURE Claire – LETERTRE Yves – LEU Anne – LUCIANI Martine – MANSARD Nadine – MEUNIER Jérôme – NIEL Marie-Françoise – PEROT Sylvain – PHILIPPI Sophie – PIQUE Patrick – SADEG Monique – ZOUACHE Abbes

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

| | CAPLP EXTERNE | CAFEP |
|---|---------------|-----------|
| Nombre de postes | 250 | 29 |
| Nombre d'inscrits | 1723 | 259 |
| Nombre de candidats présents aux deux épreuves | 606 | 84 |
| Barre d'admissibilité | 7 / 20 | 7 / 20 |
| Nombre d'admissibles | 318 | 49 |
| Nombre d'admis | 222 | 29 |
| Barre d'admission | 7,50 / 20 | 7,88 / 20 |

B. EPREUVES ECRITES

FRANÇAIS

PREMIERE PARTIE : COMMENTAIRE COMPOSE

Sujet

(Le narrateur vient d'entrer comme laquais au service du Comte de Gouvon, premier écuyer de la reine et chef de l'illustre famille de Solar.)

Mademoiselle de Breil était une jeune personne à peu près de mon âge, bien faite, assez belle, très blanche, avec des cheveux très noirs, et, quoique brune, portant sur son visage cet air de douceur des blondes auquel mon cœur n'a jamais résisté. L'habit de cour, si favorable aux jeunes personnes, marquait sa jolie taille, dégageait sa poitrine et ses épaules, et rendait son teint encore plus éblouissant par le deuil qu'on portait alors. On dira que ce n'est pas à un domestique de s'apercevoir de ces choses-là. J'avais tort, sans doute ; mais je m'en apercevais toutefois, et même je n'étais pas le seul. Le maître d'hôtel et les valets de chambre en parlaient quelquefois à table avec une grossièreté qui me faisait cruellement souffrir. La tête ne me tournait pourtant pas au point d'être amoureux tout de bon. Je ne m'oubliais point ; je me tenais à ma place, et mes désirs même ne s'émancipaient pas. J'aimais à voir Mademoiselle de Breil, à lui entendre dire quelques mots qui marquaient de l'esprit, du sens, de l'honnêteté : mon ambition, bornée au plaisir de la servir, n'allait point au-delà de mes droits. A table j'étais attentif à chercher l'occasion de les faire valoir. Si son laquais quittait un moment sa chaise, à l'instant on m'y voyait établi : hors de là je me tenais vis-à-vis d'elle ; je cherchais dans ses yeux ce qu'elle allait demander, j'épiais le moment de changer son assiette. Que n'aurais-je point fait pour qu'elle daignât m'ordonner quelque chose, me regarder, me dire un seul mot ! Mais point ; j'avais la mortification d'être nul pour elle ; elle ne s'apercevait pas même que j'étais là. Cependant, son frère, qui m'adressait quelquefois la parole à table, m'ayant dit je ne sais quoi de peu obligeant, je lui fis une réponse si fine et si bien tournée, qu'elle y fit attention, et jeta les yeux sur moi. Ce coup d'œil, qui fut court, ne laissa pas de me transporter. Le lendemain, l'occasion se présenta d'en obtenir un second, et j'en profitai. On donnait ce jour-là un grand dîner, où, pour la première fois, je vis avec beaucoup d'étonnement le maître d'hôtel servir l'épée au côté et le chapeau sur la tête. Par hasard on vint à parler de la devise de la maison de Solar, qui était sur la tapisserie avec les armoiries : *Tel fiert qui ne tue pas*. Comme les piémontais ne sont pas pour l'ordinaire consommés dans la langue française, quelqu'un trouva dans cette devise une faute d'orthographe, et dit qu'au mot *fiert* il ne fallait point de *t*.

Le vieux comte de Gouvon allait répondre ; mais ayant jeté les yeux sur moi, il vit que je souriais sans oser rien dire : il m'ordonna de parler. Alors je dis que je ne croyais pas que le *t* fût de trop, que *fiert* était un vieux mot français qui ne venait pas de *ferus*, fier, menaçant, mais du verbe *ferit*, il frappe, il blesse ; qu'ainsi la devise ne me paraissait pas dire : *Tel menace*, mais *tel frappe qui ne tue pas*.

Tout le monde me regardait et se regardait sans rien dire. On ne vit de la vie un pareil étonnement. Mais ce qui me flatta davantage fut de voir clairement sur le visage de Mademoiselle de Breil un air de satisfaction. Cette personne si dédaigneuse daigna me jeter un second regard qui valait tout au moins le premier ; puis, tournant les yeux vers son grand-papa, elle semblait attendre avec une sorte d'impatience la louange qu'il me devait, et qu'il me donna en effet si pleine et entière et d'un air si content, que toute la table s'empressa de

faire chorus. Ce moment fut court, mais délicieux à tous égards. Ce fut un de ces moments trop rares qui replacent les choses dans leur ordre naturel, et vengent le mérite avili des outrages de la fortune. Quelques minutes après, Mademoiselle de Breil, levant derechef les yeux sur moi, me pria, d'un ton de voix aussi timide qu'affable, de lui donner à boire. On juge que je ne la fis pas attendre ; mais en approchant je fus saisi d'un tel tremblement, qu'ayant trop rempli le verre, je répandis une partie de l'eau sur l'assiette et même sur elle. Son frère me demanda étourdiment pourquoi je tremblais si fort. Cette question ne servit pas à me rassurer, et Mademoiselle de Breil rougit jusqu'au blanc des yeux.

Ici finit le roman où l'on remarquera, comme avec Mme Basile, et dans toute la suite de ma vie, que je ne suis pas heureux dans la conclusion de mes amours.

Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, livre troisième (1782)

Comme pour les précédentes sessions, le choix du texte à commenter répond à deux critères : il est extrait de l'œuvre d'un auteur de référence, Jean-Jacques Rousseau (après Charles Baudelaire en 2011, Victor Hugo en 2010, Jean Racine en 2009, Marcel Proust en 2008) ; il possède une grande qualité littéraire, à la portée de tout lecteur attentif (le jury n'attend pas des candidats des connaissances littéraires pointues mais la capacité à entrer dans une lecture et à rendre compte d'une compréhension effective du texte).

Entrée en lecture

Ce texte est un extrait du livre troisième de l'œuvre autobiographique, *Les Confessions*, dont Jean-Jacques Rousseau entreprend l'écriture, à la fin de sa vie, en 1765 (à l'âge de 53 ans).

Rousseau y relate sa rencontre avec Mademoiselle de Breil, la petite fille du Comte de Gouvon chez lequel il a été placé pour y occuper un emploi de laquais. Il s'agit du récit d'une relation amoureuse qui progresse de l'évocation d'un amour impossible à un coup de théâtre et se termine sur une chute rapide et brutale. Ce récit suscite chez le lecteur connivence (le lecteur est invité à partager l'intimité du jeune homme) et attendrissement amusé vis-à-vis de ce jeune amoureux maladroite (le récit de cette aventure prête à sourire). C'est donc bien, avant tout, dans l'art du récit dont fait preuve Rousseau pour rapporter cet épisode de sa vie que réside l'intérêt de ce passage.

Mais pour en comprendre la visée, ce récit doit être resitué dans le genre auquel il appartient : le genre autobiographique. Par l'écriture, Jean-Jacques Rousseau reconstruit son passé dans le but de montrer « *un homme dans toute la vérité de la nature* » (préambule des *Confessions*).

Quand il entre au service du Comte de Gouvon, Jean-Jacques Rousseau n'est alors qu'un jeune homme de 16 ans (« *Mademoiselle de Breil était un jeune personne à peu près de mon âge* »). Il est donc important de constater la distance temporelle qui sépare le moment de l'écriture de celui de l'événement rapporté. Si Rousseau fait revivre au lecteur ce qu'il a éprouvé à l'époque, il porte également un regard d'homme mûr sur le jeune homme qu'il a été et, là, réside l'intérêt du projet autobiographique qu'il s'est fixé, sur sa personnalité. La lecture de ce texte nécessite donc de prendre en compte l'intrication du récit et du commentaire : description des émotions et sentiments vécus au moment de cette rencontre (« *j'avais la mortification d'être nul pour elle* ») ; jugement de son comportement de jeune homme (« *J'avais tort sans doute* », « *je me tenais à ma place, et mes désirs même ne*

s'émancipaient pas ») ; réflexion générale sur lui-même (« ...je ne suis pas heureux dans la conclusion de mes amours »).

A travers le récit de cette rencontre amoureuse avortée, Rousseau dresse, avec une pointe d'autodérision et d'humour, un portrait de lui-même : celui d'un homme timide, émotif et maladroit en amour. Mais, en arrière plan, se dessine également le portrait d'un jeune homme qui aspire à la reconnaissance du mérite qu'il souhaite tirer de son intelligence et de sa culture. En cela, ce récit est aussi celui d'un renversement de situation qui permet à ce jeune laquais érudit, de rétablir, l'espace d'un instant, « *l'ordre naturel* » en se sentant égal, voire supérieur, aux privilégiés de naissance. Avec le travail de l'écriture, Rousseau réinterprète ce moment comme « *un de ces moments trop rares qui replacent les choses dans leur ordre naturel, et vengent le mérite avili des outrages de la fortune* ».

Perspectives de lecture

Plusieurs plans étaient possibles à partir des perspectives de lecture suivantes :

Le récit « théâtral » d'une aventure amoureuse avortée

Le récit de cette rencontre amoureuse est construit sur un jeu de regards : regards non réciproques de Jean-Jacques vers Mlle de Breil ; puis premier regard de la jeune fille ; enfin convergence de tous les regards sur Jean-Jacques. La parole, d'abord absente, joue ensuite un rôle déterminant dans la mesure où elle révèle l'existence du jeune homme et déclenche regards et éloges. Mais c'est également le dernier regard de Mlle de Breil qui provoque la maladresse de Jean-Jacques et le regard de l'assemblée (et la remarque du frère) qui accentue le trouble du jeune homme, saisi de tremblement.

Le récit débute par un portrait de Mlle de Breil qui traduit les sentiments qu'éprouve le jeune laquais. Les termes caractérisent le regard amoureux : allure (« *bien faite, assez belle* ») ; couleur du teint et des cheveux (« *très blanche, avec des cheveux très noirs* ») ; expression (« *et, quoique brune, portant sur son visage cet air de douceur des blondes* »). Le portrait est complété par la description de l'habit qui met le corps de la jeune fille en valeur : « *L'habit de cour (...) marquait sa jolie taille, dégageait sa poitrine et ses épaules* ». La description révèle l'attrait qu'elle exerce sur l'observateur : « *et rendait son teint encore plus éblouissant par le deuil qu'on portait alors* ». Jean-Jacques sait que l'amour qu'il éprouve est un amour impossible : « *La tête ne me tournait pourtant pas au point d'être amoureux tout de bon. Je ne m'oubliais point ; je me tenais à ma place...* », « *...mon ambition, bornée au plaisir de la servir, n'allait point au-delà de mes droits* ». C'est donc en exerçant avec zèle son service auprès de la jeune fille qu'il espère attirer son attention. Compte-tenu de la différence de statut social entre les deux jeunes gens, Jean-Jacques ne peut adresser aucune parole à la jeune fille : tout se joue au niveau du regard (« *je cherchais dans ses yeux* », « *j'épiais* »). Tentatives vouées à l'échec, la jeune fille reste indifférente : « *elle ne s'apercevait pas même que j'étais là* ».

C'est la remarque du frère qui fait évoluer la situation en permettant au jeune homme de prendre la parole et, ainsi, d'attirer l'attention de la jeune fille : « *je lui fis une réponse si fine et si bien tournée, qu'elle y fit attention, et jeta les yeux sur moi. Ce coup d'œil qui fut court, ne laissa pas de me transporter* ». C'est à nouveau par la parole (la pertinence de son raisonnement, sa connaissance du latin) que, le lendemain, il attire les regards de Mlle de Breil, de son père et de « *l'assemblée entière* ». La culture de ce jeune homme, qui n'était perçu que comme un simple domestique, provoque un retournement de situation qui se manifeste par les regards et les réactions : « *Tout le monde me regardait et se regardait sans rien dire. On ne vit de la vie un pareil étonnement* ». Le discours amoureux entre les deux jeunes gens se fait sans un mot, juste à travers des regards échangés et les

expressions des visages : « *cette personne si dédaigneuse daigna me jeter un second regard qui valait tout au moins le premier ; puis, tournant les yeux vers son grand-papa, elle semblait attendre avec une sorte d'impatience la louange qu'il me devait, et qu'il me donna en effet si pleine et entière et d'un air si content, que toute la table s'empressa de faire chorus* ». Et l'extase se produit : « *Ce moment fut court, mais délicieux à tous égards* ».

Mais lorsqu'une tentative est faite de continuer à regarder et à parler (« *Quelques minutes après, Mademoiselle de Breil, levant derechef les yeux sur moi, me pria, d'un ton aussi timide qu'affable, de lui donner à boire.* »), elle aboutit à l'inverse du résultat escompté : l'inondation de la jeune fille par le serviteur maladroit et tremblant. La dernière parole et le dernier regard (du frère) ramènent le jeune laquais au silence et à la fin du regard de la jeune fille qui « *rougit jusqu'au blanc des yeux* ».

Si le récit de cet épisode ravive les sentiments éprouvés à l'époque, il n'a pas pour autant de tonalité douloureuse : le ton est léger, l'effet recherché est l'amusement du lecteur. Rousseau décrit avec une pointe d'humour ses efforts de jeune laquais pour attirer l'attention de Mlle de Breil, son empressement à devancer ses moindres désirs (juxtaposition des propositions, « *un moment* » / « *à l'instant* »). L'exagération de la souffrance éprouvée (« *Que n'aurais-je point fait pour qu'elle daignât m'ordonner quelque chose, me regarder, me dire un seul mot* » / « *mais point ; j'avais la mortification d'être nul pour elle* ») vise surtout à faire sourire du jeune amoureux qu'il a été et à dynamiser le récit. De même, si l'hyperbole dans la description des réactions de l'assemblée (« *On ne vit de la vie un pareil étonnement* ») traduit l'émotion ressentie par le jeune laquais, elle renforce également l'effet du retournement de situation et prépare celui de la chute. Les allitérations en « r » (« *tremblement / trop rempli le verre* ») et en « p » (*approchant / rempli / répandis / partie*), la construction de la phrase accentuent le ridicule de la situation finale en créant une distance humoristique vis-à-vis du trouble du jeune homme. Rousseau porte un regard amusé sur cet épisode de sa jeunesse : « *Ici finit le roman* ».

Un récit autobiographique

Dans son autobiographie, Rousseau met en perspective ses souvenirs et s'interroge sur l'impact des événements sur la construction de sa personnalité et l'évolution ultérieure de sa vie : il fait partager au lecteur ses pensées les plus intimes, commente son comportement, établit des liens avec d'autres événements de son passé. Il construit ainsi, progressivement, son autoportrait. Dans le passage étudié, comme dans l'ensemble de l'œuvre, le récit est centré sur les émotions, les pensées du « je ». Les autres personnages n'existent qu'en fonction des sentiments amoureux, des blessures d'amour-propre, du sentiment de triomphe, du trouble et de la honte du personnage. Mais tout au long du récit, se superposent, se conjuguent aux pensées du personnage (à l'époque) celles du narrateur (au moment de l'écriture) : d'où la distance humoristique vis-à-vis des sentiments amoureux et de la maladresse du jeune homme et l'irruption du discours dans le récit (changement des temps verbaux).

Le narrateur intervient, en effet, à plusieurs reprises pour apporter des précisions sur sa vie amoureuse (« *cet air de douceur des blondes auquel mon cœur n'a jamais résisté* »), pour évaluer son comportement (« *j'avais tort, sans doute* »), pour caractériser la situation (« *Ce moment fut court, mais délicieux à tous égards. Ce fut un de des moments trop rares qui replacent les choses dans leur ordre naturel, et vengent le mérite avili des outrages de la fortune* »). Enfin Il conclut en évaluant la portée de l'épisode et en prenant à témoin le lecteur : sa maladresse vis-à-vis de Mlle de Breil est présentée comme une constante de sa personnalité (« *ici finit le roman où l'on remarquera, comme avec Mme Basile, et dans toute la suite de ma vie, que je ne suis pas heureux dans la conclusion de mes amours.* »). L'implication du lecteur, à travers le pronom « on », intervient à deux autres reprises dans le passage : « *On dira que ce n'est pas à un domestique de s'apercevoir de ces choses-là* » ; « *On juge que je ne la fis pas attendre* ».

Un autoportrait

Jean-Jacques Rousseau retient tout particulièrement de cet épisode sa maladresse au moment de servir Mlle de Breil (« *je fus saisi d'un tel tremblement, qu'ayant trop rempli le verre, je répandis une partie de l'eau sur l'assiette et même sur elle* », « *je tremblais si fort* ») qui met fin au « *moment délicieux* » tant attendu. Le portrait qui se dégage de ce récit est donc celui d'un jeune homme timide et émotif qui échoue dans sa relation amoureuse avec les femmes. Le passage se termine sur la figure « romanesque » qu'il se donne, celle du anti-héros qui ne parvient pas à ses fins en amour : « *je ne suis pas heureux dans la conclusion de mes amour* ».

Cependant d'autres aspects de sa personnalité peuvent être relevés. Le jeune Jean-Jacques Rousseau apparaît partagé entre une certaine acceptation de son statut de laquais et une aspiration à la reconnaissance de ses qualités intellectuelles et de sa culture. Tout au long de l'épisode, il se tient « *à sa place* ». Il est conscient des interdits liés à sa condition et sait que son amour pour Mademoiselle de Breil est voué à l'échec : « *La tête ne me tournait pourtant pas au point d'être amoureux tout de bon. Je ne m'oubliais point ; je me tenais à ma place, et mes désirs ne s'émancipaient pas* ». Ainsi il ne cherche à attirer son attention qu'en exerçant avec zèle son service auprès d'elle (« *mon ambition, bornée au plaisir de la servir, n'allait point au-delà de mes droits* »). Pendant le dîner, suite à la remarque concernant la devise, il n'intervient pas (il se contente de sourire) et ce n'est que parce que le Comte lui « ordonne » de parler qu'il ose prendre la parole. Là encore, conscient de l'attitude respectueuse qu'exige son statut, il s'exprime avec déférence : « *je ne croyais pas ...* », « *ne me paraissait pas* ». Cependant, il se sent très différent des autres domestiques : il souffre de leurs plaisanteries grossières à propos de Mlle de Breil. Contrairement à eux, il s'intéresse aux conversations même s'il ne peut y prendre part. Son intérêt pour Mlle de Breil ne se limite pas à son physique : « *J'aimais à voir Mlle de Breil, à lui entendre dire quelques mots qui marquaient de l'esprit, du sens, de l'honnêteté* ». Il est blessé dans son amour propre par les remarques désobligeantes et peu réfléchies du frère.

Si le jeune homme est timide vis-à-vis de la jeune fille, il fait preuve d'à propos en faisant au frère une réponse « *fine* » et « *bien tournée* ». Il est capable de saisir l'occasion qui se présente à lui de révéler sa culture : son explication grammaticale de la devise parfaitement maîtrisée, sa connaissance du latin lui valent le regard et l'« *air de satisfaction* » de Mlle de Breil, « *la louange* » de son grand-père et de toute l'assemblée. Pendant un bref moment, lui que personne ne regardait se trouve être le centre d'intérêt de l'assemblée. Avec le travail de l'écriture, Rousseau interprète l'événement comme une victoire du mérite sur les privilèges de naissance, de l'ordre naturel sur celui, corrompu, de la société : « *Ce fut un de ces moments trop rares qui replacent les choses dans leur ordre naturel, et vengent le mérite avili des outrages de la fortune* ». Il met en perspective cet événement avec ces expériences ultérieures : ce triomphe du savoir sur le pouvoir n'a été que provisoire et ne se reproduira que trop rarement dans sa vie.

Analyse des copies

Les réussites

Le jury a eu le plaisir de lire des commentaires composés, bien rédigés, rendant compte d'une lecture fine et approfondie du texte :

- **Analyse du portrait des personnages.** Dans ces copies, les portraits de Mlle de Breil et du jeune laquais amoureux, émotif et maladroit ont été correctement analysés.
- **Prise en compte du jeu de regards.** Les candidats se sont appuyés sur la dynamique du regard et les interactions regard / parole pour mener leur commentaire.
- **Analyse fine du récit de la relation amoureuse.** La relation amoureuse a été correctement interprétée : amour impossible (indifférence de Mlle de Breil) / retournement de situation (vif intérêt de Mlle de Breil pour ce laquais érudit) / maladresse finale (échec de la rencontre amoureuse).
- **De très bons rapprochements avec d'autres portraits de femmes ou d'autres épisodes amoureux** (Mme de Warens, Mme Basile)
- **Interprétation du retournement de situation.** Dans ces copies, le besoin de reconnaissance du jeune Jean-Jacques Rousseau a été finement analysé. Le décalage entre son statut de laquais et son aspiration à exister et à être reconnu pour ses qualités intellectuelles et sa culture a été bien perçu. Ces relations avec les membres de cette famille n'ont pas donné lieu à des interprétations caricaturales : malgré la hiérarchie sociale (maîtres/serviteurs) qui s'impose, le Comte entend le propos de son valet, les convives s'étonnent et admirent, le Comte le félicite.

Une lecture superficielle du texte

En revanche, certains candidats n'ont fait qu'une lecture superficielle du passage et n'y ont vu que la description du contexte social d'une famille aristocratique et la tentative d'un domestique de sortir de sa condition. Ils ont alors « plaqué » sur le texte leurs connaissances historiques (société hiérarchisée de l'Ancien Régime, rapports de soumission des domestiques vis-à-vis de leurs maîtres...) et, pour certains, des connaissances relatives à la Philosophie des Lumières et à la Révolution (dénonciation des injustices, des privilèges) sans chercher à comprendre ce que le texte dit. Cette lecture tronquée les a conduits à négliger l'essentiel et à commettre des contre-sens :

- **Compréhension erronée des enjeux du texte.** Ils ont fait de la question sociale l'enjeu principal du texte, interprétant celui-ci comme « une dénonciation », « un plaidoyer pour l'éducation », « un réquisitoire contre les injustices ». Les plans proposés par ces candidats montrent qu'ils sont passés à côté du texte (par exemple : « 1. L'ordre social hiérarchisé. 2. Confusion sociale dans les rôles établis » ; « 1. Un récit qui dénonce. 2. Le récit d'une revanche » ; « 1. Description du milieu. 2. Leçon de civisme »).
- **Digressions.** Ils ont consacré une partie de leur écrit à une présentation des trois ordres de l'Ancien Régime, du service à table dans le milieu aristocrate au XVIIIe siècle ou à des digressions sur la devise ou le port de l'épée.
- **Erreurs sur le sens et la visée du texte.** Ils n'ont pas analysé ou ils ont analysé de façon incorrecte le récit de la relation amoureuse entre Jean-Jacques Rousseau et Mlle de Breil. Pour certains candidats, Rousseau « cache sa critique de la société derrière le récit d'une histoire d'amour », « il raconte une histoire d'amour pour cacher ses véritables intentions : la dénonciation », « il écrit une histoire d'amour pour échapper à la censure ».
- **Interprétations caricaturales.** Ils ont mal interprété les relations entre les personnages. Les oppositions de classes sont interprétées de façon

caricaturale : Jean-Jacques Rousseau est « méprisé », « brimé » par Mlle De Breil, par le Comte, par les aristocrates. ». Cette lecture étroite et extérieure du texte les conduit à formuler des remarques inappropriées : « Quand la plèbe est cultivée, c'est considéré comme une hérésie. »

Prise en compte insuffisante du genre

Si la référence à Rousseau comme philosophe des Lumières apparaît dans de nombreuses copies, l'association entre Rousseau et le genre autobiographique y est souvent absente. Cette méconnaissance du genre autobiographique a constitué un handicap pour de nombreux candidats :

- **Absence d'identification du genre.** Certains candidats, peu nombreux, n'ont pas identifié l'autobiographie. Pour quelques uns d'entre eux, il s'agit des « mémoires fictifs d'un valet ». Ils parlent dans leur analyse du « laquais » sans jamais nommer Jean-Jacques Rousseau ou en le nommant comme s'il ne s'agissait pas de la même personne (« Rousseau se met dans la peau de son personnage »). Pour certains, il s'agit d'un roman (« roman d'apprentissage écrit par Rousseau »), d'une pièce de théâtre (« Rousseau a écrit cette pièce de théâtre en 1782 »).
- **Non prise en compte des caractéristiques de l'écriture autobiographique.** Pour d'autres, plus nombreux, si le genre autobiographique a bien été identifié, la connaissance des caractéristiques de cette écriture reste très limitée. Le plus souvent, le décalage temporel entre le moment de l'événement et le moment de l'écriture n'a pas été perçu (« cette description semble se dérouler dans le passé » ; « la situation qu'il vient de vivre »). Même quand il a été identifié, il est peu pris en compte dans l'analyse. Si certains candidats ont bien perçu l'implication du lecteur (pronom « on »), d'autres n'ont pas différencié le récit et les commentaires du narrateur. En conséquence, la visée du texte n'a été que partiellement comprise. Peu de candidats ont perçu la distance humoristique.

Erreurs d'interprétation concernant la tonalité du texte

Certains candidats n'ont pas perçu la tonalité légère du texte. Ils ont insisté sur les sentiments de souffrance éprouvés par le jeune homme et ils ont insuffisamment pris en compte la fin du passage (la maladresse finale, la conclusion). Ils évoquent : « le tragique de cette scène romantique », « un dénouement funeste », « le portrait d'un personnage malheureux », « une victime de la vie », « un personnage amer ». Pour certains, « Mlle de Breil est l'histoire d'amour de sa vie ».

Maîtrise incertaine des outils de lecture

Certaines copies ne correspondent pas aux attentes du concours : la technique du commentaire n'est pas maîtrisée ; le plan adopté différencie : 1. forme / 2. fond. Comme lors des sessions précédentes, d'autres écueils ont été constatés :

- **Paraphrase.** Certains candidats confondent lecture et paraphrase : ils racontent, reformulent le texte mais ils ne l'interprètent pas.
- **Connaissance limitée des notions littéraires.** Ces candidats ne pensent pas à analyser le lexique, l'emploi des temps verbaux, la forme des phrases. Parfois, dans certaines copies, quelques notions littéraires sont évoquées mais les candidats ne s'appuient pas sur celles-ci pour mener leur analyse et interpréter le texte. Par exemple, le candidat parlera de focalisation interne mais sans faire le

lien avec les sentiments éprouvés par le personnage, sur le regard porté sur ceux qui l'entourent. L'identification du passé simple ne sert pas l'analyse du récit.

- **Maîtrise insuffisante des connaissances d'histoire littéraire.** Certains candidats ont des connaissances en histoire littéraire approximatives ou erronées : « Rousseau est romantique » ou « Rousseau est réaliste » ; « Le texte montre tout le poids et l'importance de l'étiquette au Moyen-âge ». Pour certains, « Rousseau est l'auteur de l'Esprit des lois », « I a écrit l' Education sentimentale ou la nouvelle Emilie », « Montaigne est un philosophe des Lumières, contemporain de Rousseau »...
- **Etalage de connaissances « non digérées ».** Des remarques qui n'ont aucun sens, au lieu de faire briller les candidats, exaspèrent les correcteurs : « Nous débiterons par analyser le double oxymore qui ressort de cet extrait puis nous étudierons la portée diégétique et sociale du syllogisme » ; « reprenant la rhétorique aristotélicienne ternaire, le narrateur déploie un syllogisme détonnant » ; « figures de style, questions rhétoriques, champs lexicaux divers sont autant de procédés usités par l'auteur pour faire plonger le lecteur dans ce monde-là, monde abstrait pour nous mais très clair pour les contemporains de Jean-Jacques Rousseau ».

Absence de maîtrise du code écrit

- **Problèmes d'orthographe.** De trop nombreuses copies comportent un nombre élevé d'erreurs orthographiques. Chacun peut comprendre les fautes de langue générées par le stress d'un concours et par la fatigue au terme des cinq heures de rédaction. Le jury ne procède donc pas au décompte mécanique des fautes, mais est attentif et sanctionne sévèrement la répétition d'erreurs qu'on ne tolère pas chez les élèves : accords fautifs dans le groupe nominal, omission de l'accord sujet – verbe, emploi incorrect des pronoms relatifs, erreurs de conjugaison, confusion entre l'infinitif et le participe passé, confusion a / à, autant de signes d'une maîtrise insuffisante du code écrit chez un futur enseignant de français.
- **Relâchement dans l'expression.** Certaines remarques, certaines formulations sont inacceptables : « Rousseau est dans le statut d'un chien aux aguets dans l'attente d'un signe de son maître » ; « La langue française vient se faufler dans l'histoire » ; « La comtesse regarde le laquais comme un petit insecte ».

Rapport établi par Florence Bidadanure – Laville, IEN lettres – Histoire

DEUXIEME PARTIE : GRAMMAIRE

Le **sujet** de la session 2012 proposé en deuxième partie de l'épreuve de français était le suivant :

Après la fin de votre commentaire, vous ferez figurer la réponse à la question de grammaire suivante :

Quelles observations pouvez-vous faire sur la construction de la phrase reproduite ci-dessous pour aider à bien la comprendre ?

« puis, tournant les yeux vers son grand-papa, elle semblait attendre avec une sorte d'impatience la louange qu'il me devait, et qu'il me donna en effet si pleine et entière et d'un air si content, que toute la table s'empressa de faire chorus. »

Les **attentes** du jury ont été les suivantes :

- identification des éléments syntaxiques,
- exactitude dans les termes employés pour désignés ces éléments
- précision de leur fonctionnement
- mis en relation entre la réflexion grammaticale et le sens de la phrase.

Il n'est utile pour personne de proposer ici un relevé de toutes les erreurs commises dans les **copies**. On retiendra comme faits majeurs :

- des erreurs dans l'identification des formes grammaticales (par exemple, « tournant » a été perçu comme un adverbe, « me » et « m' » comme des pronoms possessifs, confusion entre proposition relative et proposition conjonctive) ;
- l'ignorance de ce que peut être une réflexion grammaticale attendue dans ce concours (par exemple, le jury a lu dans une copie : « « Afin de mieux comprendre la phrase citée, il semble tout d'abord important de redonner les sujets dont le 'elle' est pour Mlle de Breil. Ensuite il aurait été plus aisément compréhensible de couper la phrase après « la louange qu'il ne devait » par un point et remplacé la suite par « ce qui me fut donné ».)

Voici l'ensemble des éléments constituant la réponse à la question posée :

| Éléments constitutants de la phrase | Forme grammaticale | Emploi : fonctionnement, place | Sens |
|--|--|--|--|
| <i>puis,</i> | adverbe | connecteur temporel | Introduit l'événement qui suit, dans l' ordre chronologique de la scène |
| <i> tournant les yeux vers son grand-papa,</i> | proposition subordonnée participiale (introduite par un verbe au participe présent) | placée au début, en position détachée (apposition), elle précède le sujet « <i>elle</i> » auquel elle est rattachée ; | l'action est en cours et est simultanée à celle de la principale ; |
| <i>elle semblait attendre avec une sorte d'impatience la louange</i> | proposition principale | Les autres propositions dépendent d'elle (matrice) ; | Information centrale : attente de la louange |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p><i>qu'il me devait et qu'il me donna en effet</i></p> | <p>2 propositions subordonnées relatives reliées par une conjonction de coordination</p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ce sont les COD des verbes « <i>devait</i> » et « <i>donna</i> » ; ➤ elles expansent le nom « <i>louange</i> », leur antécédent ➤ « et » : relie et démarque les 2 relatives | <p>elles déterminent le nom « <i>louange</i> » car elles sont nécessaires à son identification (leur suppression modifierait complètement le sens de la phrase)</p> <p>- « et » démultiplie le nom « <i>louange</i> » et apporte des informations capitales, dans une succession chronologique et ayant une valeur consécutive <i>devait/donna</i> (résultat)</p> |
| <p><i>si pleine et entière et d'un air si content que toute la table s'empressa de faire chorus.</i></p> | <p>2 propositions subordonnées consécutives, reliées par une conjonction de coordination</p> | <ul style="list-style-type: none"> • « si » précède l'adjectif auquel il est lié ; • « que » + verbe au mode indicatif ; • « et » relie deux adjectifs qualificatifs et un complément de manière | <p>La conséquence est effective : <i>la louange est celle de tous les convives</i> ;</p> <p>la louange est démultipliée par l'addition des 2 adjectifs qui la caractérisent et par l'ajout d'une information décrivant un autre élément, <i>le visage du comte</i></p> |

Les candidats ne sont pas tenus de présenter un tel tableau, la rédaction de leur réponse est laissée à leur choix.

La **notation** de cette question de grammaire a une influence réelle sur la note finale obtenue par le candidat. Certaines notes de commentaire composé ont été augmentées jusqu'à trois points cette année, d'autres diminuées jusqu'à deux points (pour les candidats qui n'ont tout simplement pas fait l'effort de répondre à la question posée). Les connaissances attendues n'étant pas spécialisées et le type de réflexion attendue nécessitant simplement un entraînement régulier dans l'année, les candidats peuvent aisément obtenir de très bonnes notes à l'épreuve de français grâce à la grammaire, comme cela a été constaté cette année.

Rappelons enfin les exigences présentées dans le rapport du jury 2011 pour indiquer aux candidats le niveau de **préparation attendue pendant l'année** :

« Le jury n'attend pas des candidats des connaissances grammaticales savantes mais que, durant la préparation du concours, ils aient :

1. pris conscience qu'enseigner à lire un texte littéraire nécessite de comprendre son fonctionnement grammatical,
2. acquis des connaissances de base, celles qui permettront au futur enseignant de répondre aux questions posées par ses élèves lors des activités de lecture et d'écriture,
3. acquis des savoir-faire propres à une réflexion grammaticale (observation, identification, manipulation, comparaison) en vue de la construction du sens du texte. »

Rapport établi par Françoise Torregrosa, enseignante en LP et formatrice à l'IUFM et Anne Armand, inspectrice générale

HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

L'arrêté du 28 décembre 2009 (*Journal officiel* du 6 janvier 2010) fixant les modalités d'organisation du CAPLP et du CAFEP a défini de nouvelles épreuves qui sont entrées en vigueur lors de la session 2011. **L'épreuve écrite d'histoire et géographie, qui porte sur les deux disciplines, se compose de deux parties :**

- une composition pour laquelle le candidat a le choix entre deux sujets ;
- un commentaire d'un ou de deux documents.

Pour la composition sont proposés soit deux sujets d'histoire, soit deux sujets de géographie. Le commentaire de document(s) relève de la discipline qui ne fait pas l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

Nous rappelons ici les objectifs et les critères tels qu'ils ont été déjà présentés dans le rapport de la session 2011¹

L'épreuve écrite a conservé son objectif premier qui est d'évaluer les compétences scientifiques des candidats. Le jury n'attend pas qu'ils fassent preuve d'érudition, encore moins d'encyclopédisme, mais qu'ils possèdent les notions fondamentales et les savoirs nécessaires au traitement du sujet. Le jury attend également la maîtrise de la méthodologie de chacun des deux exercices.

La composition doit permettre au candidat de traiter un sujet selon une problématique d'étude qu'il définit, en argumentant et en développant une explication construite étayée par des exemples. En géographie comme en histoire, le candidat peut mobiliser, s'il le juge utile, toute forme de production graphique pour enrichir sa composition (croquis, schémas, graphiques...).

Le commentaire de document(s) revêt une importance particulière pour tout futur enseignant d'histoire et de géographie. Le document tient en effet une place essentielle dans l'enseignement de ces disciplines. Il ne doit pas être considéré comme une simple base de données, prétexte à des relevés d'informations, mais être appréhendé selon une démarche critique rigoureuse et appuyée sur des connaissances solides. Les candidats doivent montrer qu'ils maîtrisent cette démarche analytique de critique historique ou géographique. Il importe de :

- présenter le document (cette étape est particulièrement importante en histoire où le contexte de production du document est essentiel à sa compréhension) ;
- dégager la problématique d'étude du document : quelles questions amène-t-elle à se poser, quel problème historique ou quelle situation géographique permet-elle d'éclairer ?
- repérer, hiérarchiser, expliciter l'information fournie par le document ;
- apporter des éléments d'explication nécessaires à une meilleure compréhension du document ;
- relever et expliquer les implicites, les allusions éventuelles ou les contradictions apparentes afin de cerner les intentions de l'auteur ;
- soumettre le document à un regard critique en dégagant son intérêt mais aussi ses limites éventuelles ;
- présenter sous forme d'un propos ordonné une argumentation convaincante, c'est-à-dire organisée, avec des articulations logiques évidentes.

Il s'agit de traiter tous les aspects intéressants du document, mais d'une manière ordonnée et rigoureuse ; le candidat doit éclairer le document grâce à ses connaissances sans s'éloigner pour autant du support, qui ne doit pas devenir un prétexte. Lorsque le sujet propose deux documents, le commentaire doit envisager l'analyse de chacun des supports

1

tout en opérant leur mise en relation, car c'est elle qui donne tout son sens à la proposition de sujet.

Les candidats doivent également faire preuve de leur capacité à exprimer leur raisonnement sous une forme lisible et dans une langue correcte (syntaxe et orthographe).

Lors de la session 2012, la géographie a fait l'objet de la composition. Le commentaire de document a donc été proposé en histoire.

Partie 1 : Composition

Sujet 1

Le tourisme international dans les Suds

Les enjeux du sujet

En 1989, Georges Cazes s'interrogeait sur la place du tourisme dans les Suds avec un titre quelque peu provocateur : *Les nouvelles colonies de vacances ? Le tourisme international à la conquête du tiers monde* (L'Harmattan). Une nouvelle forme de domination s'instaurerait sous la forme d'une colonisation apparemment saisonnière (celle des flux touristiques), mais en fait plus profonde par la mainmise des États et des administrations des pays des Suds, et celle des entreprises touristiques du Nord.

Vingt ans plus tard, le tourisme international a-t-il changé ? Les flux touristiques ne concernent toujours qu'une minorité de la population mondiale, environ 10-12%, mais le nombre de touristes internationaux ne cesse de croître (940 millions en 2010). Les principaux pays émetteurs se trouvent dans le Nord mais la part des Suds ne cesse d'augmenter. Cependant, une grande partie des Suds (Asie, Amérique centrale, Afrique subsaharienne), hormis quelques pôles spécialisés, reste à l'écart des grands flux touristiques internationaux.

Le tourisme international dans les Suds est-il une nouvelle domination économique ? un facteur de développement ? Est-il la source de nouvelles interdépendances ? le levier de nouveaux équilibres entre Nord et Sud ? Est-il responsable de l'accentuation des disparités dans les Suds ?

Les attentes du jury

- Des connaissances de base de la géographie du tourisme (celles qu'il aurait fallu mobiliser de la même manière pour traiter un sujet sur le tourisme en France, par exemple) ;
- L'utilisation d'un vocabulaire géographique adapté ;
- Une étude réalisée à différentes échelles : mondiale (zones réceptrices, bassins touristiques, flux internationaux...), des États (aménagement...), régionale (développement régional, spécialisation touristique...), locale (aménagement, paysages...) ;
- Des exemples, de courtes études de cas, accompagnés éventuellement de croquis, schémas ;
- Une problématique insérant le tourisme international des Suds dans la mondialisation.

Les thématiques du sujet :

➤ Les aires et pôles du tourisme international dans les Suds

- L'élargissement des zones émettrices génère des flux nord-sud mais aussi des flux sud-sud, révélant le poids croissant des pays émergents parmi les pays émetteurs (Chine, Afrique du Sud, Brésil...).
- L'internationalisation du tourisme résulte des pratiques de « riches » et de « nouveaux riches », populations ayant un fort pouvoir d'achat et/ou bénéficiant d'un différentiel de niveau de vie. Il s'agit de clientèles majoritairement nord-européenne,

américaine, mais aussi asiatique, notamment chinoise, coréenne, indienne. Le développement des transports internationaux, l'avion principalement, favorise les voyages intercontinentaux. Les acteurs de cette internationalisation sont les tours opérateurs spécialisés dans les destinations lointaines, les chaînes hôtelières internationales, les réseaux de villages de vacances...

- Parallèlement, les zones réceptrices se diversifient. Les plus anciennes sont la rive sud du bassin méditerranéen depuis le XIX^e siècle, l'aire caribéenne (tourisme associé aux croisières) ; les destinations récentes sont plus lointaines : Océan Indien, Asie du Sud-Est, Pacifique...

- Dans les très grands pays touristiques, le tourisme représente plus de 5% du PIB (moyenne mondiale) ; mais les critères sont variables selon la taille et l'économie de l'État :

- La forte fréquentation touristique en valeur absolue (Chine, Macao, Mexique) ;
- Une population active nombreuse dans le secteur touristique notamment dans les micro-États touristiques (Seychelles, Bahrein, Maldives...) ;
- Des recettes élevées (en % du PIB) (Tunisie, Thaïlande) ;
- La conjonction des ces différents critères (Maroc, Égypte, Brésil, Argentine, Costa Rica, République Dominicaine, Maurice).

- Les disparités internationales et régionales du tourisme dans les Suds sont donc très fortes. L'Afrique accueille moins de 7% des flux touristiques internationaux, et encore sont-ils concentrés dans quelques grands pays touristiques (Égypte, Maroc, Tunisie, Afrique du Sud, et, dans une moindre mesure, Zimbabwe, Botswana, Kenya). De nombreux pays restent « non touristiques » ou « hors tourisme » (non pas dans l'absolu mais dans la situation actuelle) : majeure partie de l'Afrique, dont Rwanda, Zaïre, Congo, Togo, Mali, Soudan. Mêmes constats dans une partie de l'Asie du Sud (Pakistan, Afghanistan...). L'insécurité, les infrastructures insuffisantes, ou de mauvaise qualité, le risque sanitaire, des retournements de conjoncture (Haïti, Libye) constituent les principaux facteurs répulsifs.

➤ **Typologie des espaces et diversification des pratiques touristiques**

- G. Cazes a parlé de la « tyrannie des littoraux méditerranéens et tropicaux ». Ces lieux touristiques répondent à l'imaginaire occidental des XIX^e-XX^e siècles (orientalisme, « désir du rivage » selon la formule d'A. Corbin, imaginaire des îles...). Mais ces lieux correspondent aussi à des standards internationaux : complexes touristiques, resorts, marinas (Tunisie, Sénégal, Thaïlande), aménagements pilotes (Agadir, Djerba, Hammamet), complexes intégrés (Sousse, Port El Kantaoui, Tabarka en Tunisie ; Sharm-el-Sheik, Urghada sur la Mer Rouge en Égypte) ou visant une clientèle de luxe (île Maurice, Seychelles). Le tourisme culturel, de circuits (Égypte, Chine...) et croisières (Nil, Amazone...) complète cette offre.

- Mais les lieux n'ont pas de « vocation touristique » par eux-mêmes. La « touristification » est donc la construction des lieux et des paysages touristiques qu'il s'agisse d'« espaces naturels » (sites naturels, parcs nationaux du Kenya, du Botswana...) ou anthropisés (muséification de quartiers urbains, « réserves » d'habitants...)

- Les représentations et stéréotypes culturels (héritages coloniaux ?) véhiculés par les professionnels du tourisme (offices nationaux du tourisme, voyagistes) sont également entretenus par les populations locales pour répondre à cette demande d'« authenticité » et de « tradition ». Le « traditionnel » (fête, danse, costume, habitat...) devient un produit touristique mis en scène par des autochtones qui vivent de plein pied dans le XXI^e siècle. Certains y voient un nouveau « zoo humain ».

- Les pratiques touristiques se diversifient car le tourisme est un « système d'acteurs, de pratiques et d'espaces qui participent à la "recréation" des individus par le déplacement et l'habiter temporaire hors des lieux du quotidien. » (« *Tourisme* », in J.

Lévy et M. Lussault (dir.), *Dictionnaire de géographie et des sciences de l'espace et du social*, Belin, 2003). La définition donnée par R. Knafou et M. Stock présente l'intérêt de placer le touriste, ses pratiques et ses projets au cœur de l'analyse. Le tourisme n'est donc pas réduit sa dimension économique.

- De là naissent de nouvelles pratiques : « aventure » (Mongolie...), « trek » (Sahara, Ladakh...), « extrême » (*township* sud-africain, *slum* indien, *favela* brésilienne...), « humanitaire » (Sahel avec une ONG...)... L'individualisation de l'offre et le marketing touristique enrichissent le catalogue des voyageurs. La découverte des autres continents accentue l'exotisme des pratiques.

➤ **Tourisme, espace et développement/développement durable**

- Les politiques d'aménagement, nécessaires ou subies, renforcent l'attractivité d'un lieu touristique qui dépend largement des investissements effectués par les autorités publiques : infrastructures de transport (aéroports, accessibilité aux stations, aux sites touristiques...), sécurité des touristes, promotion internationale... autant d'investissements effectués aux dépens d'autres secteurs. L'« invention » des Seychelles, « paradis tropical » doit beaucoup à la construction des aéroports. Dans les États, les « enclaves touristiques » accentuent les déséquilibres spatiaux.

- L'investissement et l'activité touristiques génèrent des flux financiers complexes et une interdépendance accrue ; les investisseurs peuvent être majoritairement nationaux, privés ou étatiques, comme au Maroc et en Tunisie, mais les sociétés étrangères sont également très implantées dans les Suds. L'activité touristique favorise l'entrée de devises étrangères mais les produits consommés par les touristes nécessitent aussi des importations

- Le tourisme dans les Suds suscite des débats sur les impacts et enjeux :

- Sur le plan économique : concurrence entre les secteurs d'activité et les ressources dont ils disposent (espace, sol, eau...) ;
- Sur le plan social : on avance souvent l'argument de la déstructuration des sociétés traditionnelles, mais le tourisme en serait-il le principal responsable ? On peut cependant relever la vulnérabilité des populations vivant du tourisme face à la conjoncture. Dans les Suds comme dans le Nord, le tourisme est une activité à grande variabilité saisonnière et conjoncturelle.
- Sur le plan environnemental : le tourisme est-il particulièrement responsable des atteintes à l'environnement ? Les ONG internationales jouent au contraire un rôle dans la préservation des espaces naturels, au risque d'empêcher tout développement local et de rejeter les populations et leurs activités en périphérie. Les réserves totales se généralisent en Afrique : développement durable ou développement figé ? Le « tourisme durable » n'est-il pas un nouvel instrument de gestion politique et un outil de promotion touristique au service d'une clientèle sélectionnée (J.C. Gay) ?

- Le tourisme génère une dépendance des Suds accrue en raison de la grande variabilité des aléas : instabilité politique et sociale, crise sanitaire, catastrophe naturelle, tensions internationales. Mais le tourisme international sans les Suds est-il possible, alors qu'il constitue le principal potentiel émetteur et récepteur à venir ?

Sujet 2

Les espaces transfrontaliers en France »

Les enjeux du sujet

Le territoire français compte plus de 4000 kilomètres de frontières terrestres, dont 670 avec le Brésil et 510 avec la République du Surinam en Guyane. Longtemps considérées comme des périphéries à l'échelle nationale, les régions transfrontalières sont confrontées à de nouveaux enjeux du fait du processus de mondialisation et de l'intégration européenne avec le démantèlement des frontières des États-membres. L'intensification et la diversification des échanges internationaux ont en effet modifié en profondeur les effets spatiaux de la frontière, lieu symbole de la construction d'une identité nationale, « *à la fois réalité politique, économique, sociologique et culturelle incontournable, et dimension psychologique profondément inscrite dans les esprits* » (Mission Opérationnelle Transfrontalière).

Réduites initialement à une simple limite, les frontières sont aujourd'hui davantage « *une interface privilégiée entre des systèmes différents, où fonctionnent des effets de synapse (rupture, passages, relais), d'autant plus forts que le gradient entre les deux espaces séparés par la frontière est plus fort* » (in R. Brunet, H. Théry, R. Ferras, *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique* », 1992). En s'effaçant, elles ont donc favorisé la constitution de « bassins de vie transfrontaliers », et au-delà, l'émergence de nouveaux territoires à l'échelle des agglomérations et des régions correspondantes.

Qu'est-ce qu'un espace transfrontalier ? Quelles sont les logiques d'organisation et les dynamiques spatiales à l'œuvre ? Quels sont les facteurs d'évolution de ces espaces et leur impact à toutes les échelles ? ... Autant de questions convergentes, autant de problématiques et de plans envisageables.

Les attentes du jury

➤ Des définitions notionnelles et spatiales

Définir un espace transfrontalier, c'est d'abord ne pas confondre « *transfrontalier* » et « *frontalier* ». Il ne suffit pas qu'une limite traverse un espace pour que le transfrontalier existe. La notion d'interface, cette famille de relations entre espaces, d'interspatialités, qui se réalise sous la forme « *d'un contact par juxtaposition* » (in J. Lévy et M. Lussault, *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 2003) est ici incontournable. Même si le libellé du sujet ne le précise pas, et en dépit de l'intérêt que présente l'analyse des phénomènes transfrontaliers qui se développent en Guyane, on pourra admettre d'un candidat qu'il limite sa réflexion au seul cadre de la France métropolitaine à condition de le justifier d'une part, et de ne pas s'en tenir à l'étude d'une seule région transfrontalière continentale d'autre part. Outre Andorre et Monaco, six États européens ont en effet une frontière terrestre avec la France ; et si ce n'est pas le cas stricto sensu du Royaume-Uni, force est de constater que le tunnel sous la Manche assure une certaine continuité spatiale de part et d'autre du détroit du Pas-de-Calais.

➤ Une problématisation du sujet

On peut accepter différentes problématiques (« *spécificités et diversité des espaces transfrontaliers en France* », « *les effets géographiques de l'intégration communautaire à l'échelle nationale, régionale et locale* », « *enjeux, effets et limites des coopérations transfrontalières* », ...) sous réserve que le raisonnement correspondant soit structuré selon un plan pertinent et d'essence spatiale. Un plan strictement chronologique est à proscrire.

➤ Des connaissances actualisées, des exemples localisés

- Les acteurs et les modalités des dynamiques transfrontalières

On peut difficilement traiter de la synergie qui lie, le cas échéant, deux territoires frontaliers sans faire référence aux acteurs mobilisés à l'échelle supranationale (l'Union européenne essentiellement), nationale (les États), régionale (les collectivités territoriales) ou locale (les habitants, les établissements industriels, les prestataires de services). Cette « *institutionnalisation* », qu'elle soit d'initiative publique, privée ou mixte, apparaît comme une composante essentielle du processus de coopération transfrontalière. Ses modalités sont extrêmement variées : une partie des processus transfrontaliers répondent à des logiques zonales (par exemple, les programmes de coopération France-Espagne-Andorre et France - Wallonie - Vlaanderen dans le cadre d'Interreg IV), d'autres à des logiques réticulaires (l'Eurométropole Lille-Kortrijk-Tournai, l'Eurocité basque Bayonne-San Sébastien, ...). On peut ainsi mettre en évidence la plus ou moins grande polarisation de ces espaces. L'essor des investissements étrangers est sans doute l'un des premiers facteurs de dynamisme dans les régions de frontière ; il s'accompagne d'une augmentation des flux de travailleurs frontaliers (de l'ordre de 270 000 Français). La différence de revenus, de coût de la main d'œuvre, du prix des biens de consommation ... induisent ces dynamiques spatiales parfois communément désignées comme un « *effet frontière* ».

- Les domaines de la coopération transfrontalière

Sans prétendre à l'exhaustivité, il convient de présenter différents domaines propices au développement des formes de coopération transfrontalière. Le tourisme, l'environnement, l'emploi et la formation, les sports, la gestion de l'eau, l'aménagement de l'espace rural, la culture, les transports et même la santé (avec par exemple l'ouverture prévue en 2012 d'un hôpital transfrontalier en Cerdagne) en sont autant d'illustrations possibles.

- Des formes d'organisation spatiale singulières

On peut attendre également des candidats qu'ils soulignent les caractéristiques de l'organisation spatiale des territoires transfrontaliers de leur choix (plateforme de Dunkerque-Flandre occidentale, Pôle européen de Développement de Longwy, agglomération transfrontalière de Sarrebruck-Moselle Est, Eurodistrict trinational de Bâle, agglomération franco-valdo-genevoise, riviéra franco-italienne, etc.).

- Des effets contrastés

Les candidats peuvent légitimement faire état des limites du processus de construction des espaces transfrontaliers en France. À l'échelle locale, il ne s'applique que rarement à l'ensemble de la zone concernée : il privilégie des pôles, des axes, des territoires au sein des espaces correspondants. Gérer en commun certains services ou des équipements destinés à l'ensemble des habitants n'a rien de simple. De plus, si la libre circulation accroît et modifie l'ensemble des flux (de marchandises, de capitaux, de travailleurs, de touristes, etc.) et redistribue les espaces à différentes échelles, on ne peut par ailleurs nier la persistance d'une certaine « *rugosité spatiale* ». En effet, « *l'espace européen est loin d'être parfaitement fluide, de nombreuses contraintes pèsent encore sur les échanges (incertitude, disparité des régimes fiscaux, complexité administrative, hétérogénéité des droits du travail et des affaires, obstacles linguistiques, culturels, géopolitiques,...* » (*Historiens et géographes* », n°413, 2011). Il existe par ailleurs des résistances au processus d'intégration communautaire, qu'elles soient identitaires, nationalistes ou régionalistes et plus généralement politiques.

Au total, on peut envisager de valoriser toute copie qui privilégiera une approche multiscalaire dans une perspective diachronique. Les évolutions en cours sont complexes et relativement contrastées d'un espace transfrontalier à l'autre, mais la conclusion ne pourra faire l'économie d'une tendance de fond : « *Les frontières contemporaines ne sont plus condamnées à une situation périphérique : la frontière peut apparaître comme une ressource dans la compétition internationale des territoires. Longtemps lieux où la norme conçue au centre était subie, voire contournée, elles apparaissent désormais comme des espaces*

*prescripteurs de normes territoriales, notamment dans les espaces transfrontaliers » (in *Historiens et géographes* », n°409, 2010)*

Pour les deux compositions, parmi les éléments valorisant les copies, le jury a notamment relevé la qualité de la réflexion et de l'argumentation, la composition partant d'une problématique qui, comme le terme l'indique, pose un problème dont les termes sont explicitement exposés. On ne saurait se contenter d'un ensemble de questions plus ou moins articulées entre elles et qui ne font qu'annoncer brutalement un plan sous forme interrogative.

La maîtrise des notions (mondialisation, Sud au singulier et au pluriel) et du vocabulaire géographiques et, plus généralement, du champ d'étude de la discipline, s'avèrent indispensables à la bonne définition du sujet : en géographie, le tourisme ne peut pas être réduit à sa seule dimension économique (sujet 1) ; l'espace français inclut les territoires ultramarins ; l'étude des espaces transfrontaliers dépasse, et de loin, celle des seules frontières (sujet 2).

Quel que soit le sujet, l'approche multiscalaire enrichit considérablement la réflexion. Elle permet de présenter des exemples variés, d'analyser des espaces, en étayant au besoin la démonstration de croquis simples et adaptés au sujet. Pour cela, il faut maîtriser des connaissances précises et actualisées, au delà de considérations générales et évitant, par exemple à propos du tourisme dans les Suds, les clichés sur ses seuls méfaits. Les espaces transfrontaliers semblent parfois figés dans une sorte d'invariant temporel résistant aux dynamiques spatiales créées par la construction européenne et la mondialisation.

Partie 2 : Commentaire de document

La liberté guidant le peuple, Eugène Delacroix, 1831

Les enjeux du sujet

Il s'agit d'un document que tout élève a fréquenté dans sa scolarité, qui croise deux des questions inscrites au programme du concours : « La France de 1789 à nos jours » et « Histoire et images ». Le sujet recouvre plusieurs champs (histoire politique, sociale, culturelle, des arts) et se prête à une réflexion sur l'événement, sa singularité et sa portée, sur les entités historiques et le rôle des acteurs, sur l'écriture de l'histoire, l'élaboration du roman national, la construction d'une mémoire commune. Le commentaire permet d'évaluer les compétences propres à nos disciplines et notamment la capacité à conduire une lecture historique d'un document iconographique étayée par des connaissances solides sur l'histoire de France.

Les attentes du jury

Pour commenter le document, le candidat développe des compétences, utilise des connaissances et exerce des capacités. Il organise sa réflexion autour de trois axes :

- L'événement : Localiser - Situer / Raconter / Expliquer
- L'image → Lire et pratiquer différents langages / Décrire / Expliquer
- La construction symbolique → Expliquer / Porter un regard critique – Exercer un jugement

➤ **Les Trois Glorieuses : la révolution de 1830**

- Identifier l'événement : les journées d'insurrection populaire parisienne des 27, 28 et 29 juillet 1830 (tableau parfois intitulé « Le 28 juillet : La Liberté guidant le peuple ») qui marquent la fin du règne de Charles X et instaurent la Monarchie de Juillet. Histoire intérieure, histoire politique.
- Placer dans le contexte en utilisant différentes échelles temporelles

- le temps court de la crise (ordonnances, insurrection, abdication, Monarchie de Juillet) ;
 - le temps moyen des révolutions et insurrections parisiennes qui jalonnent « l'entre-deux de la monarchie et de la république » (1789, 1792-93, 1830, 1848, 1871) ;
 - le temps long des régimes politiques, de la construction de la nation, de l'histoire de France.
- Raconter en tissant une trame de causalité, en plaçant la succession des faits dans l'ordre chronologique, en identifiant les acteurs, leur rôle et leurs motivations.
- Charte de 1814 (défendue par Chateaubriand) ; Restauration en 1815 (monarchie constitutionnelle et censitaire) ; règne de Louis XVIII (1814-1824) ; tensions entre «constitutionnels» et «ultras» ; avènement de Charles X ; remise en cause de l'héritage de 1789 (sacre à Reims, loi du « milliard des émigrés »...) ; élections de 1830 gagnées par l'opposition (bourgeoisie libérale, étudiants républicains, ouvriers et artisans socialistes...) ; 4 ordonnances du 25 juillet (dissolution de l'assemblée, élévation du cens, censure de la presse, suspension du régime constitutionnel) ; barricades et émeutes des 27, 28 et 29 juillet ; La Fayette (commandant de la garde nationale) et le duc d'Orléans au balcon de l'Hôtel de ville (31 juillet) ; abdication de Charles X (2 août) ; réunion des Chambres (3 août) ; vote de la révision de la Charte et désignation de Louis-Philippe comme roi des Français (7 août).
 - Acteurs : les ultras (Charles X, Polignac) ; les libéraux (C. Perier, Thiers, La Fayette, Guizot..) ; les républicains ; les bonapartistes ; le peuple de Paris (boutiquiers, artisans, blanchisseuses, ouvriers du bâtiment, typographes, étudiants, ...).
- Dégager le sens de l'événement
- Événement emblématique de la Restauration qui s'inscrit entre continuité et rupture : une émeute parisienne, une insurrection, une révolution (monarchie née des barricades), une révolution manquée (pas de république), un pas vers la souveraineté nationale...
 - Comparaison entre les deux régimes de la « monarchie impossible » : points communs et différences

| Règne de Charles X | Monarchie de Juillet |
|---|---|
| - monarchie constitutionnelle de droit divin | - monarchie constitutionnelle |
| - roi de France et de Navarre | - roi des Français |
| - sacre à Reims | - serment de fidélité à la Charte au Palais-Bourbon |
| - drapeau blanc | - drapeau tricolore |
| - bicamérisme mais initiative des lois au roi | - bicamérisme et initiative des lois partagée |
| - suffrage censitaire restreint | - corps électoral élargi |
| - politique religieuse réactionnaire | - loi Guizot sur l'enseignement (1833) |

➤ Le tableau de Delacroix

- Le contexte de production et réception
- Delacroix : peintre reconnu (Charles X lui a acheté *Les massacres de Scio* et *La mort de Charles le Téméraire*) lié à plusieurs acteurs (monarchistes, A. Thiers, bonapartistes...). Témoin direct de l'insurrection, « simple promeneur » en position de spectateur (devant la scène, devant le tableau). Travail réalisé rapidement (hiver 1830) et présenté au salon de 1831 (avec dix autres œuvres). Ce n'est pas une commande.

- Peinture d'histoire (genre noble codifié par les académies), la peinture allégorique appartient au genre de la peinture d'histoire. Un « sujet moderne, une barricade ». Des dimensions importantes.
- Delacroix, peintre de l'événement, peintre de la liberté, peintre romantique, peintre classique, peintre moderne, peintre engagé...
- La composition du tableau : des oppositions
 - Une structure pyramidale qui oppose les horizontales de la base (ancienne société renversée) et les verticales du dessus (les forces de mouvement).
 - Représentation du mouvement des personnages qui avancent, convergent vers la position du spectateur immobile (élan révolutionnaire, Liberté projetée vers l'avant).
 - Le contraste des éclairages (obscurité/clarté : sombre au premier plan en bas, nébuleux à l'arrière plan en haut, lumineux autour de la Liberté qui irradie la lumière) et des couleurs (dominante de bruns et gris, robe jaune de la Liberté, nombreux contrepoints du bleu-blanc-rouge).
 - Le réalisme dominant de la représentation des faits et l'intrusion d'une allégorie centrale. Une seule femme (Liberté) parmi de nombreux éléments masculins (peuple).
- Des éléments à identifier, à interpréter
 - Le combat : la barricade, les armes, le feu et la poudre, l'assaut final (victoire).
 - Les tours de Notre-Dame, la rue, Paris
 - Le camp des vaincus (soldats) vers qui s'avancent les combattants
 - La diversité du peuple insurgé (ouvrier, bourgeois, étudiant, gamin...) et ses motivations
 - La Liberté : une figure allégorique classique et ses attributs symboliques (arme, bonnet phrygien de la liberté, drapeau tricolore...) qui renvoient à 1789.

➤ **Le roman national**

- Un tableau emblématique : la force et la puissance de l'image dépasse l'événement pour tendre vers l'universel.
 - La qualité de l'œuvre d'art : échapper au pompiérisme ; sauver le tableau du cliché ; passer du réalisme à l'idéalisme ; le souffle de 1789. Choc esthétique et émotionnel. Tension dramatique
 - La visée pédagogique : le peuple acteur de l'histoire, la liberté se gagne par les urnes ou par la force. Discours politique (témoignage, récit, argumentation) qui interpelle. Concentré de l'histoire de France au XIX^e siècle. Ciment patriotique et politique de la Nation.
 - Une image saturée de symboles. Force subversive de l'allégorie (entités historiques). Polysémie qui favorise l'analogie et le glissement de sens (métonymie) : Peuple, Liberté, Révolution, Progrès, Patrie, Nation, Marianne, République (construction par anticipation), France.
- La dimension patrimoniale
 - Attestée dès le départ : Œuvre achetée par l'État (Louis-Philippe) en 1831 pour les musées nationaux mais jugée trop subversive pour être exposée (sauf exposition universelle de 1855) ; en 1863 au musée du Luxembourg ; en 1874 au Louvre (République installée).
 - Largement diffusée par la vulgate scolaire : œuvre présente dans de nombreux manuels scolaires ; inscrite comme « document à étudier » dans le programme de 4^e de 1996 avec Hugo (*Les Châtiments* et *Les Misérables*).
 - Image reprise dans de nombreux documents officiels français (timbre poste, billet de 100 F), des affiches, *Les lieux de mémoire*, P. Nora (dir.), 1984-1992 : pas d'article (« Les trois couleurs ») mais la couverture de l'édition Quarto-Gallimard (1997)
- Intertextualité

- Autres tableaux historiques ou allégories : David, *Le sacre de Napoléon* (1805-1808) ; Delacroix, *La Grèce sur les ruines de Missolonghi* (1826) ; Gros, *Le général Bonaparte au pont d'Arcole le 17 novembre 1796* (1796) ; Rude, *Le départ des volontaires de 1792-La Marseillaise* (1833) ; Picasso, *Guernica* (1937) ; J. Renoir, *La Marseillaise* (1938).
- Romantisme et littérature : Hugo, *Notre-Dame de Paris* (1831), *Les Misérables* (1862) – Gavroche et émeutes de 1832.
- Reprise et détournement : Affiche du mouvement Libération Nord qui célèbre la Libération de Paris en 1944 (« Aux FFI, la Nation reconnaissante ») ; *Trente Glorieuses* de J. Fourastié en 1979.

Le commentaire historique d'une œuvre picturale ne peut se passer de la maîtrise des connaissances qui permettent d'en faire une lecture et une interprétation justes et fondées. La révolution de 1830 est trop souvent ignorée et l'œuvre de Delacroix l'est généralement tout autant. Il s'en suit alors des anachronismes répétés, le plus fréquent étant celui de dater la scène en 1789. Au contraire, de bonnes copies présentent simplement mais honorablement le sujet et le contexte des Trois Glorieuses (27, 28 et 29 juillet 1830), le peintre et son appartenance au romantisme, ce qui permet d'amorcer le commentaire de l'œuvre.

S'agissant d'un tableau, la démarche d'exposition ne diffère pas de celle d'un autre type de document historique. Les candidats doivent montrer leur capacité à organiser un commentaire problématisé, c'est-à-dire partant d'un questionnement d'historien. Le document ne porte pas de sens en lui-même si on ne sait pas l'interroger. Quel que soit le document à commenter, la démarche critique nécessite de rédiger une introduction complète (nature du document, auteur, circonstances et contexte, destinataire) et un développement selon un plan ordonné et articulé.

La question « Histoire et images » au programme du concours devait amener les candidats à s'intéresser particulièrement aux démarches d'analyse des images en histoire. De nombreuses copies se contentent ici d'une simple description du tableau, relevant des éléments ponctuels, décrivant éventuellement les plans successifs, mais sans faire sens. De bonnes copies témoignent au contraire d'une maîtrise de la lecture formelle du tableau (la composition pyramidale, l'opposition des couleurs, la représentation du mouvement, etc.), la diversité des registres iconographiques associant des figures réalistes, académiques et allégoriques (il y a beaucoup à dire sur la construction de cette figure de la Liberté, la signification commémorative de l'œuvre).

Enfin, la dimension patrimoniale de l'œuvre ne pouvait être ignorée principalement en raison de sa célébrité, mais aussi parce que tout commentaire en histoire s'interroge sur la portée du document étudié.

Michel Casta, Ghislaine Desbuissons, Corinne Glaymann, Pascal Jézéquel

C. ÉPREUVES ORALES

LA LEÇON

FRANÇAIS

PREMIERE PARTIE : EXPLICATION DE TEXTE

Depuis la session 2011, les épreuves d'admissibilité du CAPLP-CAFEP sont au nombre de deux et ont chacune pour coefficient 3. Un tirage au sort détermine, la veille du déroulement des épreuves, la valence - soit lettres soit histoire et géographie - sur laquelle porte la présentation de la leçon, et conséquemment, l'autre valence pour l'épreuve sur dossier.

La leçon en français se compose d'une explication de texte à laquelle s'ajoute une question de grammaire se rapportant au texte étudié que le candidat a la liberté de présenter avant, pendant ou après son explication.

Les commentaires qui suivent portent sur l'explication de texte proprement dite et sont fondés sur les observations et remarques des membres du jury. Ils se situent dans la continuité des rapports des années précédentes à la lecture desquels nous invitons les candidats.

Les modalités pratiques

Le candidat dispose de deux heures trente minutes pour préparer l'épreuve. L'explication de texte, traitement de la question de grammaire compris, ne doit pas excéder la demi - heure ; elle est suivie d'un entretien avec le jury d'une durée maximale de trente minutes.

En arrivant dans la salle de préparation, les candidats passant l'épreuve de leçon dans la valence lettres trouvent sur leur table deux livres et deux billets proposant deux extraits d'œuvres d'époque et de genre différents. L'un des deux ouvrages leur ait retiré au bout de dix minutes. Les textes proposés appartiennent à la période qui va du XVI^e au XX^e siècle et sont extraits d'œuvres majeures d'auteurs patrimoniaux. Cette année, les candidats ont donc pu être interrogés sur des extraits de

Montaigne, *Les Essais*,

Ronsard, *Les Amours*,

La Fontaine, *Fables*,

Racine, *Phèdre*, *Andromaque*, et *Britannicus*,

Beaumarchais, *Le Barbier de Séville* et *Le Mariage de Figaro*,

Montesquieu, *Lettres persanes*,

Voltaire, *Traité sur la tolérance*,
Balzac, *César Birotteau*,
Flaubert, *L'Education sentimentale*,
Hugo, *Les Contemplations*,
Musset, *Lorenzaccio*,
Rimbaud, *Poésies*,
Cocteau, *La Machine infernale*,
Colette, *Sido*,
Eluard, *Capitale de la douleur*,
Jean Giono, *Le Hussard sur le toit*.

Tous les textes retenus répondent aux entrées du programme de CAP et s'inscrivent dans les champs littéraires définis dans les objets d'étude au programme du baccalauréat professionnel en trois ans.

De façon générale, les extraits sont lus avec soin dans la salle de préparation - attitude recommandée par le jury - et il est rare que les candidats ne se décident qu'à la lecture seule du billet. Les candidats disposent d'un temps maximal de dix minutes pour effectuer le choix entre les deux propositions. Ainsi, certains ont-ils opté pour un extrait du roman de Balzac *César Birotteau* en laissant de côté une tirade de *Phèdre* de Racine ; d'autres ont pu choisir un extrait de la pièce *La Machine Infernale* de Cocteau contre une fable de La Fontaine. En aucun cas, les examinateurs ne préjugent du choix opéré par le candidat, ils ignorent le choix offert aux candidats. .

On remarque que les choix des candidats se portent préférentiellement vers les auteurs les plus académiques, délaissant les œuvres de Colette ou de Montaigne par exemple, à tort au vue des notes obtenues. Le genre des textes proposés guide aussi souvent leur choix : les extraits de roman rassurent la majorité des candidats. Mais c'est un calcul à revoir car les résultats obtenus dans le domaine du théâtre et de la poésie sont plutôt bons : l'analyse d'un poème, codifié, offre davantage de prises stylistiques qu'une explication de texte en prose. La tendance à paraphraser est un piège dans lequel les candidats tombent plus fréquemment quand il s'agit d'étudier un roman. Il faut aussi rappeler que les extraits ne sont pas sélectionnés au hasard. Ce sont toujours des textes résistants dont on attend que le sens non explicite soit mis à jour : une lecture allant de soi devrait sonner comme un signal d'alarme pour bon nombre de candidats car le plus souvent il en résulte une analyse superficielle du texte.

Les attentes du jury

Quelques points fondamentaux définissent les exigences de cet exercice et les attentes du jury pour cette épreuve :

- La compréhension claire et précise d'un texte constitue le préalable fondamental de toute explication : le candidat doit d'abord vérifier qu'il a bien compris le sens de tous les mots. Des usuels, dictionnaires de langue et dictionnaires de mythologie, sont mis à disposition en

salle de préparation à cet effet. Vérifier le sens des mots dans un dictionnaire peut être plus que profitable. Omettant cette démarche, certains candidats ont pu se fourvoyer dans l'interprétation de certains vers tirés du poème *Roman* de Rimbaud. Ainsi, le vers « *Un beau soir, foin des bocks et de la limonade* », a été l'objet d'interprétations fantaisistes de la part de candidats n'ayant pas compris ni recherché le sens ancien de l'interjection « foin de ». Le jury invite donc vivement les candidats à se référer à ces usuels mais à le faire avec mesure, toutefois. Rechercher des clefs de lecture dans les ouvrages mis à disposition est une erreur à ne pas commettre. Certains s'y raccrochent avidement et oublient d'opérer un premier travail personnel de lecture et de relecture du texte. Ils proposent alors une grille de lecture qui ne convient pas à la spécificité du texte à étudier.

- L'explication d'un texte littéraire suppose également un certain nombre de connaissances sur le contexte culturel, les mouvements littéraires voire la situation des auteurs dans l'histoire littéraire. Ces connaissances peuvent être, selon le texte à étudier, des éléments d'appui pour l'analyse, mais elles ne sauraient tenir lieu d'explication littéraire. Or, pour beaucoup de candidats, les références historiques se substituent aux impressions de lecture et le commentaire multiplie les digressions loin de l'analyse littéraire attendue. C'est un écueil dans lequel tombe un grand nombre de candidats, davantage habitués à une démarche d'historien.

Un premier conseil formulé par le jury au futur candidat afin de préparer au mieux cette épreuve est d'étudier attentivement une série de manuels de littérature à l'intention des classes de lycée qui offrent des mises au point claires et précises sur les mouvements littéraires et les problématiques génériques. La volonté d'élargir sa culture littéraire tant dans la connaissance des mouvements que de l'histoire de la littérature doit donc animer tout candidat au PLP lettres – histoire. Bien connaître les champs littéraires comme le réalisme et le romantisme – par ailleurs présents dans les programmes du cycle du baccalauréat professionnel - est fondamental dans l'approche d'un texte. Nombre de lectures n'ont pas identifié les enjeux importants de pages tellement fameuses qu'elles étaient en apparence bien anodines, et rares sont les candidats qui ont su mettre par exemple en lumière le regard si présent, et volontiers ironique, de Flaubert dans l'incipit de *L'Education sentimentale*.

- La maîtrise des outils littéraires constitue une autre exigence de l'épreuve pour mener à bien cet exercice. Les futurs lauréats du concours étant appelés à enseigner ces outils, la nécessité de bien les maîtriser tombe sous le sens. Confondre auteur et narrateur, ne pas identifier correctement des figures de style élémentaires ou ne rien connaître de la valeur des temps verbaux est à ce titre rédhibitoire. On attend par exemple des candidats une vision précise des termes liée à l'argumentation. Un candidat a su ainsi examiner avec pertinence les valeurs des arguments présentés dans un extrait du *Traité sur la tolérance* racontant une controverse en Chine, il a su finement montrer que les arguments présentés par le protagoniste, arguments d'autorité et de nombre, ne portaient pas sur l'essentiel de la dispute. Les comportements excessifs sont d'autant plus ridiculisés par l'ironie voltairienne qu'ils ne s'attachent jamais réellement aux différences entre les dogmes qui les séparent. *A contrario*, dans l'extrait tiré du chapitre des *Cannibales*, une candidate s'est révélée incapable de formuler la thèse et de résumer la stratégie argumentative de Montaigne dans ce passage.

La méconnaissance chez certains candidats d'un lexique minimum de la discipline les pénalise à coup sûr. Les termes de prologue, incipit et exposition renvoient à des notions spécifiques et un manque de rigueur dans leur utilisation a été fortement préjudiciable pour

ce candidat qui les a employés comme des synonymes. Un autre candidat a utilisé le terme de roman épistolaire en introduction de son étude des *Lettres persanes* mais a interprété la note de la lettre XVI « Rica au même » comme une lettre que ce personnage écrirait à lui-même (et non à Usbeck comme précisé dans la lettre précédente). Ce contresens fâcheux a éveillé de sérieux doutes quant à ses capacités de lecteur.

- L'analyse des tonalités ou registres d'un texte est indispensable mais doit être manié avec pertinence : on ne peut utiliser indifféremment les notions de comique, d'humour ou de burlesque comme ont pu le faire, au sujet d'extraits des pièces de Beaumarchais, certains candidat ne possédant qu'une connaissance sommaire du vocabulaire technique. Par contre, une bonne lecture du passage de *Phèdre* (Acte I, scène 3) dans lequel le personnage éponyme avoue à Oenone, sa confidente, son amour pour Hyppolite, s'est appuyée sur les notions de pathétique et de tragique avec une grande justesse.

- Prendre en considération l'œuvre et la place que l'extrait étudié occupe dans cette œuvre est incontournable. Les éléments d'explication figurant sur le billet du tirage au sort sont, à ce titre, souvent précieux ; de même, la mise en relation de l'extrait avec ce qui précède ou ce qui suit fait partie intégrante de l'explication littéraire. On ne peut faire l'économie de cette étude particulièrement dans le genre théâtral. Certains candidats ont ainsi soigneusement évité de rappeler les enjeux dramatiques contenus dans la scène d'exposition de *Lorenzaccio* de Musset. Mais d'autres éléments du paratexte doivent aussi être exploités. L'analyse des titres des poèmes est ainsi étonnamment oubliée dans l'explication. Ainsi, le titre du poème *Le Dormeur du Val* de Rimbaud n'a fait l'objet d'aucune remarque de la part du candidat en charge d'étudier ce sonnet.

Ces remarques ne prennent sens que dans l'élaboration d'un projet global de lecture qui vise à rendre compte des enjeux du texte et doit constituer la colonne vertébrale de l'explication.

L'exposé

- Le temps

La durée de l'exposé est une dimension certes importante de l'épreuve mais le respect des trente minutes n'est pas un critère de réussite. S'il est vrai qu'un exposé de moins de quinze minutes sera invariablement jugé comme insuffisant ou présentant des manques, le candidat qui s'évertue coûte que coûte à combler les trente minutes prend le risque de diluer son propos ou d'entrer dans des considérations débordant la problématique de son étude.

- **L'introduction** doit contextualiser l'extrait proposé dans l'œuvre, dans l'histoire littéraire et l'inscrire dans l'histoire du siècle auquel il appartient, au besoin ; elle doit fournir une caractérisation précise du texte. Ce qui est dit sur l'auteur n'a d'intérêt que si on peut le mettre en correspondance avec le texte. En conséquence, il faut se méfier des introductions trop longues qui mettent souvent le texte à distance et n'ont souvent d'autre fonction que de faire l'étalage de connaissances plaquées qui ne servent pas l'explication.

- **La lecture du passage à voix haute** aux membres du jury est un moment important et parfois négligé dans l'explication de texte. Si elle est rarement oubliée par le candidat, elle peut immédiatement révéler une mauvaise compréhension ou une interprétation erronée du

passage. On ne peut que conseiller aux candidats préparant le concours de s'entraîner à cet exercice car le jury s'est vu trop souvent proposer des lectures hésitantes et maladroitement faites, les liaisons étant rarement faites. La lecture se doit d'être expressive et le ton du texte respecté. La lecture d'un extrait d'une pièce de théâtre exige aussi un effort particulier et le ton parfois détourné a fait apparaître de façon immédiate des contresens sur la nature des échanges entre les personnages en scène. De même, la lecture des poèmes pose parfois problème aux candidats qui envisagent le vers comme une phrase avec un point. Là aussi, il est rappelé les nécessaires compétences d'un futur enseignant de français en la matière.

- La problématique

Après la lecture, le candidat doit annoncer son plan, synthétique ou linéaire, et la problématique qui sous-tend ce plan. Si on constate que les exposés sont le plus souvent organisés, le jury remarque que cette problématique fait parfois défaut ou n'est pas annoncée. Ce fil directeur d'analyse qui doit mettre en perspective l'exposé du candidat est pourtant essentiel car il garantit la cohérence de l'ensemble des remarques et des analyses faites par le candidat. Souvent la problématique, si elle existe, n'est pas adaptée à la singularité du passage ou, au contraire, apparaît plaquée en fonction des quelques connaissances du candidat sur l'auteur, l'œuvre ou le genre. Se poser la question de savoir si la tragédie peut être moderne en étudiant un passage de *La Machine infernale* de Jean Cocteau est loin de rendre compte de la spécificité du passage étudié. De même s'interroger sur les spécificités de l'écriture de Montesquieu semble par trop éloigné du texte et n'est pas la problématique - clef de toutes les explications de texte des *Lettres persanes*.

Au titre des conseils que le jury peut donner aux candidats préparant le concours, rappelons ici que bâtir une problématique doit se faire à partir des premières impressions de lecteur que la relecture confirmera, infirmera ou nuancera. Le genre, le registre, l'histoire littéraire permettent de trouver des entrées d'analyse souvent fructueuses et garantissent l'inscription de l'explication dans une problématique littéraire. Toutefois un texte littéraire ne saura être réduit au statut d'illustration d'une notion générale. Aussi, on s'intéressera à ce qui fonde sa singularité. La problématique rendra compte alors des nuances, des écarts, des ruptures avec les grandes catégories d'analyse littéraire auxquelles le texte appartient. Enfin, la problématique engageant un projet de lecture, toutes les remarques formulées au cours de l'explication devront converger vers elle. Ne plus se référer au cours de l'exposé à la problématique qu'on a proposée est une bévue à ne pas commettre et démontre une nouvelle fois le caractère artificiel de certaines questions posées en début d'exposés.

Pour ce qui est du type d'explication, le candidat est libre de proposer un commentaire composé ou une lecture linéaire. Aucune démarche ne supplante l'autre mais il est à noter que cette seconde approche est majoritairement délaissée au profit de la première. Le commentaire composé qui dégage deux ou trois axes synthétiques est certes un cheminement dynamique mais il requiert une maîtrise suffisante pour ne pas laisser le texte à distance. On remarque que beaucoup de candidats échouent en tombant dans l'écueil qui consiste à proposer un plan « plaqué » comportant une première partie en lien avec le type ou le genre du texte et une deuxième partie invariablement intitulée « critique de la société par l'auteur ». Ainsi, un candidat propose, pour un extrait des *Lettres persanes*, le plan suivant « 1. Le compte rendu d'un voyageur » et « 2 Une critique de la France ». Selon le texte proposé, une explication linéaire permet de suivre le mouvement du texte et de mieux rendre compte d'une interprétation. Il ne s'agit pas ici au jury d'influencer les candidats vers

l'une ou l'autre des manières de procéder mais d'insister sur le fait que les deux démarches peuvent être utilisées : au candidat de mesurer la pertinence de son choix, en fonction du texte proposé.

- La conduite de l'explication

L'explication doit éviter deux écueils majeurs : le placage de connaissances et l'éparpillement des remarques.

Le candidat doit se tenir à juste distance du texte : parfois l'explication est trop littérale et trop souvent elle ne tient pas compte suffisamment du texte. Des remarques sont ainsi formulées sans appui sur le texte, les interprétations ne sont pas justifiées. Qu'il s'agisse de commentaire composé ou de lecture linéaire, l'exercice constitue en un va-et-vient incessant entre l'interprétation et les indices textuels. Si cette dimension est omise, l'analyse se risque à la paraphrase et aux contresens. L'exercice ne consiste donc pas non plus en un catalogue des éléments observables dans le texte comme les champs lexicaux, les figures, les emplois des temps verbaux... comme cette candidate qui a su faire une étude précise de l'énonciation et de la focalisation d'un extrait des *Lettres persanes*, mais ses remarques, justes, regroupées dans la première partie du plan de son commentaire n'ont débouché sur aucune interprétation du texte. Tous les éléments qui sont avancés au cours de l'explication doivent être en lien avec la problématique annoncée en introduction et rappelés en conclusion.

Une tendance lourde qu'a souvent décelée le jury sur la façon dont les candidats s'emparaient de l'exercice tient à la formation d'origine d'un grand nombre de candidats au concours CAPLP-CAFEP lettres – histoire. Un texte littéraire ne peut se lire ni avec les outils ni avec le seul regard de l'historien, si ce n'est à tomber dans la caricature. Si comme nous l'avons déjà précisé, l'appréhension juste du contexte, du mouvement auquel appartient le texte à étudier est une donnée importante, l'explication de texte ne se réduit pas à cette seule dimension. Cette mise en garde répétée n'empêche pas certains candidats d'envisager les textes d'auteurs du siècle des Lumières d'après une seule lecture « historique ». Ainsi, la pièce *le Barbier de Séville* serait l'occasion pour son auteur de faire l'apologie du Tiers Etat ou encore Montesquieu ne proposerait qu'une critique de l'Ancien Régime et de la monarchie à travers ses *Lettres Persanes*. De même, Voltaire constitue un piège redoutable pour des candidats qui ont une connaissance du XVIII^e siècle mais qui plaquent sur toute page de l'auteur du *Traité sur la Tolérance* une lecture automatique et fautive. A l'inverse, la méconnaissance de l'auteur et de la période engendre de nombreux contresens, sanctionnés par le jury : selon plusieurs candidats, Voltaire dénoncerait les superstitions pour faire l'éloge de la religion catholique.

Si l'exercice apparaît toujours difficile à bon nombre de candidats, précisons que nombre d'entre eux s'en sortent bien, voire très bien. En témoignent le nombre de candidats ayant obtenu d'excellentes notes ou encore la note de 20/20 attribuée à plusieurs reprises au cours de cette session 2011. Ces candidats ont su faire preuve d'un questionnement sensible du texte selon une problématique qui prend en compte certains de ses enjeux essentiels. Ainsi, cette candidate a su mettre en lumière les multiples interprétations du texte en s'appuyant sur la description du grenier dans lequel Angelo (*Le Hussard sur le toit*) se réfugie, évoquant la poésie, l'exotisme, la volupté, le caractère utérin que ce refuge revêt aux yeux du personnage, tranchant avec la réalité (le choléra) et lui procurant une évasion vers l'imaginaire.

L'entretien

L'entretien est tout aussi décisif dans l'épreuve de la leçon que l'exposé lui-même. On attend du candidat une attitude ouverte et réactive. Rappelons que les questions posées par le jury pendant l'entretien n'ont d'autre objectif que **d'aider le candidat à préciser, améliorer, corriger son exposé**. Il est donc regrettable que certains candidats se dérobent à tout échange : par crainte de se tromper, par peur d'être piégé, on se prive alors de toute communication constructive. Ceux qui, comprenant que leur intérêt était d'entrer dans l'échange avec le jury, ont joué sans feinte ni calcul le jeu de la conversation, n'ont pas eu en général à le regretter. Ainsi sur *Roman* de Rimbaud, poème dont certaines références pouvaient poser problème, une candidate avance l'hypothèse d'une lecture en signalant qu'elle n'est pas certaine de son interprétation. Comprendant dès le début de l'entretien que sa lecture est erronée, elle accepte de suivre le jury dans une réflexion commune qui construit peu à peu un sens considéré comme plausible. Cette posture de lecteur libre et disponible est appréciée du jury et a montré une capacité de la candidate à s'inscrire dans l'échange.

Le jury a pu déplorer parfois une forme d'indolence de certains candidats au cours de cette deuxième partie de l'explication et un manque de combattivité à la moindre question dérangeante. Il ne faut pas se laisser abattre par un exposé que le candidat jugerait trop sévèrement – et pour lequel il n'est pas le meilleur juge : la qualité de l'échange est tout aussi déterminante dans l'attribution de la note finale. L'autre attitude à éviter est celle des candidats qui s'arc-boutent sur les idées développées lors de leur exposé et qui se refusent à revenir sur leur interprétation. Ces derniers peuvent voir leur note baisser de façon significative.

Un des signes de réussite de l'exercice tient souvent à la réaction d'un candidat qui, à la question du jury sur un élément textuel, sait retrouver de lui-même le passage auquel cette question se réfère ou les indices sur lesquels il s'appuie pour étayer sa réponse. Cette aisance à manipuler ou à se référer au texte repérée à plusieurs reprises au cours des entretiens est souvent la preuve d'une analyse correcte et d'un véritable « travail au corps » du texte qui ne présente plus de secret pour le candidat. Il est aussi utile de rappeler que les questions posées par le jury ne sont pas celles d'un quizz culturel. Les candidats peuvent avoir besoin, avant de répondre aux questions, d'un temps relativement bref de réflexion silencieux, ce que le jury comprend et apprécie.

L'appellation « leçon » de l'épreuve prend tout son sens lorsque le jury demande au candidat de mettre en regard le texte étudié et les programmes. Une question pédagogique peut porter sur l'inscription du texte ou de l'œuvre dans un objet d'étude du cycle de formation de baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP. Le candidat peut être amené à s'interroger sur l'intérêt de l'étude d'une fable pour des élèves de lycée professionnel. La réécriture du mythe d'Œdipe par Cocteau à travers *la Machine infernale* n'a pas manqué de faire l'objet de questions avec l'une des entrées du programme de Terminale « les mythes appartiennent-ils seulement au passé ? ».

En conclusion, l'explication de texte est une épreuve qui ne s'improvise pas et se prépare par la fréquentation effective des œuvres littéraires. S'interroger sur les procédés d'écriture mis en œuvre par l'écrivain, réfléchir à la structure et à la progression d'un passage, aux mouvements que l'on peut y repérer, se rendre sensible aux rythmes des phrases procèdent d'un entraînement à suivre tout au long de la préparation aux épreuves d'admission et d'admissibilité du concours. Le traitement de la question de grammaire, détachée a priori du

sens du texte, a cet avantage de replonger le candidat au plus près de l'écriture et l'éloigne de mauvais réflexes d'un propos détaché de toute référence au texte. Elle lui permet incidemment de mieux réfléchir au sens. Ce qu'il s'agit d'évaluer enfin dans cette épreuve est la faculté des candidats à s'exprimer, à entrer dans l'échange, à communiquer pour faire partager leur message. De fait, les membres du jury conseillent aux candidats de faire preuve de conviction dans les propos qu'ils tiennent.

Rapport établi par Frédéric Le Meur, PLP

DEUXIÈME PARTIE : QUESTION DE GRAMMAIRE

- **Définition de l'épreuve : rappel et précisions**

La question de grammaire à l'épreuve orale d'admission a été introduite à la session 2011. Fixée par l'arrêté du 28 décembre 2009 (Journal Officiel du 6 janvier 2010), « *la leçon consiste, en lettres, en une explication d'un texte français, assortie d'une question de grammaire. Durée de la préparation : 2h30.* » ; ses contenus et ses objectifs ont été définis dans le rapport du jury 2010, que nous rappelons et précisons :

« la question de réflexion grammaticale, qui porte soit sur l'ensemble du texte, soit sur une partie du texte, vise à en éclairer la lecture, à fonder une interprétation, à en lever une difficulté possible pour une exploitation en classe... La durée de l'épreuve passe de deux heures à deux heures et trente minutes. Elle est donc allongée pour faire place à la question de grammaire. Cette question n'est pas une question théorique. Elle est inscrite dans une épreuve d'explication de texte et concourt à cette explication : le jury la choisit en fonction de son intérêt au service de l'interprétation du passage et de la construction du sens. »

Comme en témoigne le billet de tirage sur lequel les sujets sont notés, la question de grammaire est intégrée à l'explication de texte. Ainsi pour chaque texte proposé, le billet comporte deux rubriques : Explication de texte, citant les références du texte à étudier, et Question de grammaire, formulant la question en relation avec le texte.

Par exemple :

Explication de texte

Auteur MONTESQUIEU

Œuvre Les Lettres persanes

Extrait Lettre XXX, en entier, **pages 64 et 65.**

Question de grammaire

Faites toutes les remarques nécessaires sur « **si** » dans le texte.

La place et le moment de l'exposé de grammaire sont laissés au choix du candidat. Il est possible de commencer ou de terminer par la grammaire, ou encore de l'introduire dans le cours de l'explication du texte. Dans tous les cas, les éléments d'analyse grammaticale apportés contribuent à éclairer le sens du texte.

Cette question invite le candidat à conduire une réflexion grammaticale et le jury n'attend pas l'exposé d'un cours sur une notion, ni une étude stylistique qui s'écarterait du cadre grammatical mais une analyse s'appuyant sur une démarche grammaticale et sur des notions qui lui sont propres. Il s'agit donc à partir de connaissances acquises et de manière méthodique de montrer que l'on sait observer et relever le corpus proposé à l'étude, nommer les formes et les décrire, les classer et les manipuler (déplacer, transformer, remplacer, supprimer..) afin d'en comprendre le fonctionnement et d'en saisir l'évolution dans le texte, voire de s'interroger sur les cas particuliers d'un emploi en vue d'interpréter le texte.

Ainsi, dans l'explication de l'incipit de *L'Education sentimentale* de G. Flaubert, relever et dresser une liste exhaustive des **adjectifs qualificatifs** présents ne peut suffire. Les occurrences doivent être classées, selon le degré de l'adjectif qualificatif ou selon sa position par rapport au nom qu'il accompagne..., et questionnées quand leur emploi particulier est inattendu. Comment ici ne pas remarquer les expressions « Quartier *latin* » et « cafés *solitaires* » et dans le commentaire du passage, ne pas établir de relation entre la place et le sens des adjectifs qualificatifs ?

Autre exemple portant sur **les pronoms personnels**. Si les pronoms se distinguent grammaticalement par leur nature et par leur fonction (sujet, complément..., *je/moi/lui...*), il importe d'observer et de relever leurs emplois et de noter les variations et leur évolution dans le passage à étudier. Par exemple, le glissement de "ils" à "on" dans une fable de La Fontaine ou l'alternance de la première et deuxième personnes dans un poème de P. Eluard permettent de saisir l'enjeu argumentatif de la fable ou d'approcher une interprétation de la place de la femme dans le monde créé par le poète.

La durée de préparation de l'épreuve a été augmentée de trente minutes pour répondre à cette exigence : conduire une réflexion grammaticale en relation avec l'explication du texte.

La question de grammaire étant intégrée à l'explication, de fait la note attribuée l'est également et, selon les cas, peut soit compenser celle de l'explication de texte, soit l'affaiblir. Des notes d'explication de textes ont été ainsi augmentées jusqu'à trois points ou diminuées jusqu'à deux points.

- **Analyse des exposés**

Lors de la session 2012, les candidats ont paru mieux préparés à la question de grammaire : la plupart d'entre eux l'ont traitée et ont tenté de mettre en œuvre un raisonnement grammatical en proposant une définition de la notion concernée, en essayant d'être exhaustifs dans les relevés et en analysant les emplois et les effets de sens qui en découlent. Rares ont été ceux qui ont l'esquivée, le plus souvent en la noyant dans l'explication littéraire.

Cependant la brièveté des exposés (une à trois minutes), leur relégation fréquente, voire systématique, à la fin de l'explication du texte, tout comme leur caractère lacunaire révèlent que dans l'ensemble, les candidats ont eu des difficultés à mener une analyse grammaticale qui s'appuie sur une démarche propre à cette discipline, sans se confondre avec l'analyse littéraire, et sur des connaissances solides. Ce sont les questions ouvertes, comme « *Faites toutes les remarques nécessaires sur la phrase dans ce passage...* » qui ont le plus déconcerté et dérouté les candidats. Car outre les savoir-faire requis décrits ci-dessus, elles demandaient un esprit de synthèse. Ainsi un candidat ne sachant pas comment appréhender cette question a choisi d'étudier une seule phrase de l'extrait concerné (*Le Barbier de Séville* de Beaumarchais) qui en comportait plusieurs et qu'il aurait été judicieux de classer en différentes catégories (*phrase nominale /verbale, phrase-mot, phrase simple/complex*) pour percevoir dans la vivacité de l'échange la dynamique de construction de l'intrigue et l'une des caractéristiques de l'écriture théâtrale de Beaumarchais.

Globalement, les exposés entendus ont présenté les défauts soulignés dans le rapport précédent :

- La fréquence des confusions entre les classes de mots (*adverbe et adjectif*), entre les fonctions (*adjectif épithète et attribut*), entre les temps verbaux (*imparfait et passé simple*) et les modes verbaux (le *subjonctif* n'est pas identifié), entre *la phrase et la proposition...*
 - L'emploi d'une terminologie hésitante, approximative, voire erronée (*la proposition subordonnée relative appelée proposition circonstancielle*).
 - L'insuffisance de connaissances de base sur des notions centrales, comme *les pronoms* ou les *discours rapportés* (le *discours direct* est la seule forme identifiée) ; ce qui en limite la reconnaissance et l'interprétation dans le texte étudié.
 - L'ignorance de notions inscrites dans les programmes de français des classes du lycée professionnel, conduisant parfois les candidats à des définitions hasardeuses et surprenantes (*l'énonciation serait « la production d'une phrase par un « je »*).
 - Le défaut de méthode d'analyse : la segmentation de la phrase en éléments constituants pose problème à de nombreux candidats ; certains se perdent dans des relevés exhaustifs sans parvenir à établir une typologie qui puisse conduire au sens (ainsi le *relevé des expansions du nom dans deux pages d'un extrait d'un roman de H. de Balzac sans classement de ces formes*).
 - La faiblesse des exposés portant sur les *questions lexicales*, qui déroutent le plus souvent les candidats.
- **Perspectives d'amélioration**

Se préparer à la question de grammaire suppose de chercher à comprendre comment fonctionne la langue et demande d'acquérir une démarche grammaticale fondée sur des connaissances assurées et sur une méthode spécifique procédant par étapes : observation et relevé, reconnaissance et identification, manipulation et interprétation.

Seul un entraînement régulier et progressif permet d'y parvenir. Il nécessite de lire de la grammaire régulièrement et de se constituer des fiches en se référant à des manuels (par exemple ceux d'un niveau 3^{ème} de collège) et à des ouvrages universitaires plus élaborés qui présentent des descriptions étendues de la langue, incluant la linguistique (c'est le cas de *La Grammaire méthodique du français* de M. Riegel et alii, dont les mises à jour sont fréquentes), mais aussi en consultant la terminologie grammaticale officielle, publiée par le CNDP (Centre de la Documentation Pédagogique).

De cette manière, les candidats pourront approfondir les notions grammaticales inscrites au programme de français des classes de lycée professionnel, connaître ce qu'elles recouvrent et en avoir une vue d'ensemble pour les enseigner. Par exemple les fonctions des **propositions subordonnées relatives** et leur distinction en déterminatives et explicatives ne sont pas connues. Or c'est une notion complexe dont la compréhension est essentielle et l'enseignement, organisé progressivement

sur les trois années du cycle du baccalauréat professionnel : en Seconde, dans le cadre de l'objet d'étude « *Parcours de personnages* » à travers **les expansions du nom** ; en Première, dans l'objet d'étude « *Les philosophes des Lumières et leur combat contre l'injustice* » et en Terminale où elle est incluse dans **la phrase complexe** et apparaît dans l'objet d'étude « *Identité et diversité* ».

Les **questions lexicales** doivent faire l'objet d'une préparation méthodique et rigoureuse, identique à celle de la grammaire. Les candidats pourront alors montrer qu'ils possèdent des connaissances et des compétences dans ce domaine particulier de la langue. Savoir définir le mot et son sens dans le texte, expliquer sa formation ou son origine, construire un réseau lexical autour du mot et, au-delà du texte, sur sa polysémie pour en apprécier les variations et les nuances de sens constituent les savoir-faire propres à une réflexion lexicale construite. Dans un extrait du *Traité sur la tolérance* de Voltaire, un candidat a su traiter la question portant sur le sens du mot « *Lumière* » en rappelant l'étymologie, la composition et la dérivation du mot et en développant des relations de sens à partir de la synonymie et de l'antonymie. En poussant son raisonnement plus loin, notamment en mobilisant les notions de sens propre et de sens figuré, et de nom commun et de nom propre, il aurait pu approfondir l'analyse de l'expression « *le siècle des Lumières* » et ainsi dévoiler le sens du texte.

- **Questions posées**

Grammaire

Les parties du discours

- L'adjectif qualificatif
- Les déterminants
- Les démonstratifs
- Les pronoms personnels
- Le pronom « on »
- Les conjonctions de coordination
- Les verbes (remarques grammaticales et lexicales)
- L'infinitif
- « si »

Les fonctions

- La construction des verbes
- Le sujet
- Le complément d'objet
- L'attribut

La syntaxe de la phrase

- La phrase
- La construction des phrases
- Les exclamatives, l'exclamation

- L'interrogation
- Les relatives
- La négation
- Les expansions du nom
- La ponctuation
- Le tiret

L'énonciation

- L'énonciation
- La modalisation
- Les discours rapportés

Morphologie et sémantique

- L'expression de l'ordre et de la défense
- L'analogie
- Les temps verbaux
- Le présent
- Les formes en –ant
- Le subjonctif

Lexique

- « devineresse », « Devineuse », « devine »
- « fatal »
- « intolérants », « intolérables »
- « lumière »
- « sire », « Roi », « roi », « monarque »

• Conclusion

Comme à l'épreuve écrite, le jury n'attend pas des candidats un exposé formel présentant des connaissances grammaticales savantes et exhaustives sur la question posée ou empilant des notions rarement mobilisées pour construire le sens du texte. Il souhaite que les candidats puissent faire état de connaissances de base plus étendues que celles des élèves, qui permettront aux futurs professeurs d'apporter les réponses appropriées aux problèmes de langue rencontrés par leurs élèves pendant les activités d'écriture, de lecture ou d'oral.

C'est à cette condition que les connaissances grammaticales inscrites aux programmes de français des classes de CAP et de Baccalauréat professionnel pourront être acquises et qu'au-delà de la préparation à l'épreuve orale de la leçon, le futur enseignant de français en LP pourra développer des compétences linguistiques propres à guider les élèves dans l'apprentissage de la langue.

LA LEÇON D'HISTOIRE OU DE GÉOGRAPHIE

Les épreuves orales répondent au double objectif d'évaluer les compétences scientifiques des candidats et la capacité à concevoir, pour un public d'élèves de l'enseignement professionnel, un enseignement d'histoire ou de géographie adapté aux enjeux d'une question.

La leçon porte sur un sujet proposé par le jury. Le candidat organise son exposé comme il le souhaite en sachant qu'il lui faudra répondre à trois attentes :

- La présentation des enjeux du sujet, scientifiques au regard de la question du programme du concours et des programmes d'enseignement, didactiques en tant qu'objet d'enseignement.
- L'exposé problématisé et organisé des connaissances fondamentales nécessaires pour traiter le sujet.
- La proposition d'un projet d'enseignement du sujet pour une classe au choix du candidat. Le jury n'attend pas que le candidat mime une leçon fictive mais qu'il présente la façon dont il organiserait son enseignement, les documents retenus et leur utilisation, le travail qu'il envisagerait de donner aux élèves.

Au début de la préparation, les candidats reçoivent une clé USB sur laquelle ils trouvent le sujet, des documents (10 au plus) se rapportant au sujet, les programmes des lycées professionnels, des fonds de carte. Ils peuvent par ailleurs consulter des atlas et dictionnaires.

Sur l'ordinateur individuel dont ils disposent en salle de préparation, les candidats peuvent créer un ou plusieurs fichiers de travail (et sauvegardés sur la clé USB qui leur a été confiée) comportant, par exemple, le plan de leur exposé, les documents l'accompagnant, ceux retenus pour le projet de leçon, la trace écrite envisagée, l'évaluation prévue..., afin de les projeter au jury pendant l'interrogation.

Il est rappelé que l'exposé dure 30 minutes et que le candidat est invité à utiliser la totalité du temps disponible. La liberté de l'organisation de la prestation orale semble comprise : certains candidats présentent d'abord la mise au point scientifique puis un projet d'enseignement ; d'autres menent les deux de front. La seconde solution, si elle paraît plus difficile, donne aussi de très bons oraux, pourvu que le candidat maîtrise bien son sujet.

Les candidats obtenant les meilleures notes ont su mobiliser des connaissances scientifiques étendues, variées et actualisées au service d'une problématique adaptée au sujet. Ils sont parvenus à construire des situations d'apprentissage cohérentes et pertinentes. Au cours de l'entretien, ils témoignent d'une bonne culture générale et d'une réelle ouverture d'esprit.

L'utilisation des supports documentaires sur fichiers informatisés n'a pas posé de problèmes majeurs aux candidats, tous informés de l'utilisation de l'informatique après la lecture du rapport de la session 2011. Le jury a vu nombre de bonnes présentations au vidéoprojecteur, fondées notamment sur des choix documentaires pertinents.

Les enjeux du sujet

L'entrée en matière de l'exposé est un élément capital dans la prestation d'ensemble du candidat, la compréhension des enjeux du sujet étant révélatrice de sa capacité à définir sa problématique, à la replacer dans un contexte scientifique ou épistémologique, voire à faire émerger la logique du corpus documentaire proposé. Cette première et courte partie de l'exposé ne doit pas être sacrifiée puisqu'elle en donne souvent la tonalité d'ensemble.

La déformation des termes du sujet ou une mauvaise interprétation de son libellé entraînent le candidat sur une mauvaise voie qu'il n'est pas facile de corriger ensuite. « Être ouvrière en France au XX^e siècle » ne conduit pas à étudier les femmes dans le monde du travail

contemporain en France. On ne traite pas « L'État français, 1940-1944 » comme « La France pendant la Seconde Guerre mondiale ».

Les contenus scientifiques

L'exposé scientifique du sujet s'appuie – ou non – sur les documents historiques ou géographiques à la disposition du candidat (sur la clé USB), qu'il choisit pour l'étayer. Ce choix doit pouvoir être justifié. L'épreuve ne consiste en aucun cas dans la présentation partielle ou exhaustive du corpus documentaire, ni dans le commentaire d'un ou plusieurs documents de ce corpus.

Les meilleurs exposés ont été ceux qui présentaient le sujet à partir de connaissances personnelles solides, étoffées par des références aux documents, sans que ceux-ci ne soient systématiquement exploités. Dans le choix comme dans la présentation des documents, la démarche critique reste nécessaire : aucun document ne peut être lu et exploité au premier degré ; les informations qu'il contient ne peuvent être prises pour argent comptant.

C'est au cours de l'entretien que certaines imprécisions ou considérations vagues énoncées lors de l'exposé confirment souvent la faiblesse des connaissances scientifiques, voire les erreurs graves : la Chine, membre de la Triade ; le droit de vote accordé aux femmes françaises en 1936... L'insuffisante maîtrise des cadres chronologiques ou spatiaux ne peut que gêner les candidats dans le traitement de leur sujet. Ainsi l'État français serait identique à lui-même de 1940 à 1944, alors que le corpus documentaire permet au contraire d'en saisir les évolutions ; le Brésil serait un espace homogène, alors que le corpus documentaire suggérerait la diversité de ses territoires dans la mondialisation.

Les meilleures prestations s'appuient sur des contenus scientifiques solides et adaptés, attestant d'une maîtrise des notions fondamentales de la discipline : temps long-temps court, événement, rupture-continuité, acteurs, territoire, mondialisation, ou d'autres plus générales en rapport avec le sujet : taylorisme, collectivité territoriale, périurbanisation...

Le jury a apprécié également l'apport de compléments historiographiques et épistémologiques précis, utilisés à bon escient.

Le projet de leçon

Le projet de leçon pour la classe, qui fait obligatoirement partie de l'épreuve, est trop souvent sacrifié souvent en temps plus encore en réflexion. Cette réflexion didactique et pédagogique est d'autant plus pertinente que le candidat possède une bonne connaissance des programmes du lycée professionnel et de ses finalités. Il montre alors qu'il est capable de passer d'un savoir et d'une problématique scientifiques à des savoirs et à une problématique adaptées aux programmes et aux élèves du lycée professionnel. Cela nécessite de s'interroger sur la nature des savoirs et savoir faire à faire acquérir aux élèves, de connaître les conditions réelles d'enseignement : plusieurs candidats proposent des séances inadaptées, trop longues (de 8 à 10 heures), ou consistant à étudier sans plus de cohérence une série de documents dont le seul critère de choix est la diversification des supports.

Face aux multiples possibilités, les candidats éprouvent parfois de réelles difficultés à sélectionner un nombre limité de documents pertinents pour répondre aux objectifs cognitifs ou méthodologiques qu'ils associent à leur projet pédagogique. Certains se livrent à une énumération aussi fastidieuse que contreproductive des capacités mises en œuvre. Le candidat doit aussi montrer la logique de sa démarche tout au long de l'exposé. Il est paradoxal de démontrer que le Brésil est un acteur incontournable du processus de mondialisation dans un premier temps avant de proposer un projet pédagogique centré sur les limites et les faiblesses de cette intégration mondiale.

L'entretien

L'entretien qui prolonge l'exposé est l'occasion pour le candidat de préciser son propos, de montrer sa capacité à corriger ses erreurs ou à poursuivre la réflexion. Il montre également

son aptitude à la communication orale. Une attitude nonchalante, des explications confuses, un registre de langue familier n'offrent pas au jury l'image correspondant à celle d'un futur enseignant.

EXEMPLES DE SUJETS PROPOSÉS A LA SESSION 2012

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Être ouvrière en France au XX^e siècle

- Vous préciserez les enjeux du sujet ;
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser ;
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

Document 1 : « *Le bon patron* ». Dessin de Maurice Radiguet, *L'Assiette au beurre*, 11 janvier 1908.

Document 2 : « *Prends garde au même... hein !* ». Dessin publié dans *La Baïonnette*, n° 124, 15 novembre 1917.

Document 3 : « Les ouvrières dans la lutte », article signé J.O. paru dans le journal *L'Humanité*, 8 mars 1928.

Document 4 : Simone Weil, « La vie et la grève des ouvrières métallos (sur le tas) », article paru sous le pseudonyme de S. Galois dans *La Révolution prolétarienne* du 10 juin 1936 et dans les *Cahiers de « Terre Libre »* du 15 juillet 1936. Repris dans S. Weil, *La Condition ouvrière*, Paris, éd. Gallimard, Coll. « Idées », 1951.

Document 5 : « Intervention de la camarade Oger », dans *Congrès national ordinaire, VIII^e congrès de la Confédération générale du travail unitaire (Section française de l'Internationale syndicale rouge), Issy-les-Moulineaux du 24 au 27 septembre 1935*, Paris, Maison des syndicats, 1935, p. 165-166.

Document 6 : *Semaine de grève*. Photographie anonyme en couverture de *Vu*, 10 juin 1936.

Document 7 : Population féminine dans les industries de transformation (1954), in Jean Daric, « Le travail des femmes : professions, métiers, situations sociales et salaires », *Population*, 10^e année, n°4, octobre-décembre 1955.

Document 8 : *Ma même*, texte de Pierre Frachet, musique de Jean Ferrat, 1960.

Document 9 : Affiche, 1977. © Kharbine-Tapabor.

Document 10 : Florence Aubenas, *Le Quai de Ouistreham*, Éditions de l'Olivier, 2010, p. 190-191

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'Amérique découverte par les Européens

- Vous préciserez les enjeux du sujet ;

- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser ;
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

Document 1 : Prologue du *Journal de bord de Christophe Colomb*, tiré de Christophe Colomb, *La découverte de l'Amérique. I. Journal de bord. 1492-1493* (traduit par Soledad Estorach et Michel Lequenne), éd. La Découverte, 1984.

Document 2 : Le monde connu d'après le globe de Martin Behaim (Nuremberg, 1492), extrait de Johann Doppelmayr, *Historische Nachrichten von nürnbergischen Mathematicis und Künstlern*, Nuremberg, 1730.

Document 3 : *Universalis cosmographia secundum Ptholomaei traditionem et Americi Vespuccii aliorumque lustrationes* de Martin Waldseemüller, 1507. Bibliothèque du Congrès, Washington.

Document 4 : Extrait du *Journal de bord de Christophe Colomb*, jeudi 11 octobre, tiré de Christophe Colomb, *La découverte de l'Amérique. I. Journal de bord. 1492-1493* (traduit par Soledad Estorach et Michel Lequenne), éd. La Découverte, 1984.

Document 5 : La découverte de l'Amérique, gravure de Théodore de Bry, *Grands voyages, America pars quarta*, 1594, BnF.

Document 6 : Michel de Montaigne, *Essais*, Livre III, Ch. V : « Des coches », 1588, Garnier-Flammarion, 1969.

Document 7 : Le cannibalisme, gravure de Théodore de Bry, *Grands voyages. Vol. II : Americae tertia pars*, 1592, BnF.

Document 8 : Une épidémie de variole au Mexique en 1530. Fra Bernardino de Sahagun, *Historia de las cosas de Nueva Espana*, Codex florentin, XVI^e siècle.

Document 9 : Extrait de Bartholomé de Las Casas, *Très brève relation de la destruction des Indes*, 1552 (traduit de l'espagnol par Fanchita Gonzalez Battle), FM/ La Découverte, 1980.

Document 10 : Page de titre de l'édition originale de l'*Apologie* de Sepúlveda, Rome, 1550, extraite de Jean Dumont, *La vraie controverse de Valladolid, premier débat des droits de l'homme*, éd. Critérion, Paris, 1995.

ENSEIGNER LA GEOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'Amérique latine dans la mondialisation

- Vous préciserez les enjeux du sujet ;
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser ;
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

Document 1 : Frida Kahlo, *Autoportrait à la frontière entre le Mexique et les Etats-Unis, 1932*. Huile sur métal, 31 x 35 cm. Collection Manuel et Maria Reoyo, New York. In Helga Prignitz-Poda, *Frida Kahlo*, Paris, Gallimard, 2003.

Document 2 : « Les flux migratoires mondiaux ». In Jaffrelot Christophe et Lequesne Christian, *L'Enjeu mondial. Les migrations*, Paris, Presses de Sciences-Po, « Annuels », 2009.

Document 3 : Résumé de présentation du documentaire *Les déportés du libre-échange* de Marie Monique Robin Source : Site de la chaîne télévisée Arte, www.arte.tv, consulté le 11 février 2012.

Document 4 : Portée de l'économie informelle. José Antonio Ocampo, *Économie et marché du travail en Amérique latine*, communication présentée au 11^e Forum de Biarritz, organisé par le Centre de management Europe-Amérique Latine, 4-5 novembre 2010.

Document 5 : Capture d'écran de l'image satellite présentée par l'application Google Maps de la ville de Sao Paulo. Source : site Google Maps, www.google.fr, consulté le 3 mars 2012.

Document 6 : « Les exportations brésiliennes dans le monde », in Olivier Dabène, *Atlas de l'Amérique latine*, Paris, Éditions Autrement, 2009.

Document 7 : « Transport et organisation de l'espace en Amérique latine », in Colette Ranely-Verge-Depre, *Atelier de cartographie*, laboratoire EA 929, Université des Antilles et de la Guyane, 2004.

Document 8 : « Les objectifs du millénaire ». Source : Commission économique pour l'Amérique latine (commission régionale de l'ONU), *Panorama social de l'Amérique latine*, CEPAL, 2008.

Document 9 : « Les plus grandes entreprises d'Amérique latine en 2005 », d'après le magazine *Forbes* 2000, 2010.

ENSEIGNER LA GEOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'aménagement des territoires en France métropolitaine

- Vous préciserez les enjeux du sujet ;
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser ;
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

Document 1 : Principaux projets de développement ferroviaire proposés à l'inscription. Extrait du Schéma national des infrastructures de transports (SNIT) version consolidée du 18 octobre 2011, Ministère de l'Écologie, du Développement durable, des Transports et du Logement.

Document 2 : Le budget 2012 de Metz-Métropole. Source : site officiel de Metz-Métropole.

Document 3 : Nicolas Alfonsi, « Protection et développement du littoral : une action ignorée : L'exemple du Conservatoire du littoral en Corse ». Extrait du dossier « La France et son littoral », *Revue Administration*, n°230, juin-juillet. 2011, p. 72-75.

Document 4 : Le campus Paris Saclay. Site Internet du campus de Saclay.

Document 5 : Carte de vœux électronique du syndicat mixte du SCOT de l'agglomération de Bayonne et du Sud des Landes. Site officiel du SCOT.

Document 6 : Page d'accueil du site internet « l'Europe s'engage en Bretagne ». <http://www.europe-en-bretagne.eu/> consulté le 14 février 2012.

Document 7 : Panneau indicatif à l'entrée du territoire de l'Agriate. Site <http://static.panoramio.com> consulté le 15 février 2012.

Document 8 : Les Français et l'intercommunalité. Sondage IFOP pour l'Assemblée des communes de France (ADCF) réalisé par téléphone du 8 au 9 septembre 2005.

Document 9 : Appel à la manifestation du samedi 11 décembre 2010 à 15 h devant la gare de Langon Site du collectif www.vigilance-lgv.fr.

Document 10 : Les pôles de compétitivité dans la région Nord-Pas-de-Calais. *La Voix du Nord*, supplément « éco », du 12 mai 2010. Infographie GIEM.

L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER

L'épreuve orale sur dossier (deux heures et demie de préparation, une heure d'interrogation) comporte désormais deux parties.

La première partie consiste en l'étude d'un ensemble documentaire portant sur la valence qui n'a pas fait l'objet de la leçon, suivie d'un entretien avec le jury (exposé : 20 minutes maximum ; entretien : 20 minutes maximum). Cette première partie de l'épreuve a une dimension scientifique, épistémologique et didactique.

La seconde partie porte sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » (exposé : 10 minutes maximum ; entretien : 10 minutes maximum). Le candidat répond à un questionnement à partir d'un document, sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « Les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006. La première partie de l'épreuve est notée sur 14 points; la seconde sur 6 points.

Les candidats avaient le choix du déroulement de leur épreuve. Les uns ont préféré présenter les deux parties de l'épreuve sur dossier à la suite (20 minutes maximum + 10 minutes maximum) avant l'entretien en deux parties (20 minutes maximum + 10 minutes maximum) ; d'autres ont préféré faire suivre l'exposé et l'entretien de la première partie (20 minutes maximum + 20 minutes maximum) puis de la seconde partie (10 minutes maximum + 10 minutes maximum).

PREMIERE PARTIE

FRANÇAIS

PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE

La première partie de l'épreuve s'appuie sur un ensemble de documents, souvent au nombre de quatre, précédé du libellé d'un sujet, de l'indication d'un niveau d'enseignement, et le cas échéant, de la référence à un objet d'étude du programme, lorsqu'il s'agit du niveau du baccalauréat professionnel.

Le libellé du sujet répond à une formulation qui amène le candidat d'une part, à examiner l'ensemble des documents qu'il doit mettre en relation, d'autre part, à répondre à une consigne qui comporte souvent des verbes tels que « analyser », « s'interroger sur ... », « se demander en quoi... » ou « réfléchir à... ».

Ainsi le candidat est-il invité à mener son travail de préparation et sa réflexion en plusieurs étapes :

- une lecture - découverte de documents de nature variée et leur mise en relation
- une analyse scientifique assortie d'une réflexion personnelle argumentée sur un type de mise en œuvre des programmes.

Les documents - supports sont de nature et de statut variés : extraits de textes officiels tels que des programmes, ressources pour faire la classe, extraits d'articles relevant de la recherche en didactique, extraits de séquence d'enseignement, séances entières ou partielles, démarches pédagogiques...

Ces supports soulignent la dimension scientifique, didactique voire épistémologique de cette épreuve qui est réaffirmée par le questionnement lors de l'entretien qui suit l'exposé du candidat.

LES ATTENTES du JURY

Recrutement d'un enseignant de lettres en LP

Le concours a pour objectif de recruter de futurs professeurs de Lettres - Histoire de lycée professionnel.

Enseigner est un métier qui nécessite des compétences spécifiques et approfondies qui sont répertoriées dans un référentiel défini au BOEN n°1 du 4 janvier 2007. Les compétences à maîtriser par un enseignant sont au nombre de 10. Elles définissent le contour des attentes institutionnelles pour les enseignants aussi bien sur le plan éthique, pédagogique, didactique que relationnel au sein de l'établissement et avec les partenaires extérieurs.

Cette grille de référence doit éclairer tout candidat à un concours de recrutement de professeurs et guider sa réflexion quant à l'engagement qu'il prend.

En effet il est attendu d'un futur enseignant qu'il ne remette pas en cause les recommandations institutionnelles (compétence 1 du référentiel de compétences des enseignants). Par exemple, un candidat a soutenu la thèse que l'utilisation des outils informatiques n'était qu'« une manière déguisée de promouvoir l'achat de matériel informatique et de développer le marché de telle ou telle entreprise ». Nous invitons donc les candidats à respecter les instructions officielles et à travailler sur leur mise en œuvre pédagogique, tout en tenant compte de la liberté pédagogique de l'enseignant et surtout de sa responsabilité à l'égard des élèves et de l'administration.

Enseignant de lettres

Il va de soi qu'un enseignant de lettres doit maîtriser parfaitement la langue française pour enseigner et communiquer à l'écrit comme à l'oral, et pour être attentif à la qualité de la langue chez les élèves. Cette compétence est bien entendu évaluée lors de cette épreuve orale qui permet en outre de vérifier la compréhension du sujet, la manière de l'appréhender et d'en rendre compte. Le jury sera donc conduit à vérifier les connaissances lexicales, grammaticales ou syntaxiques en rapport avec l'exposé du candidat et/ou avec les documents proposés dans le dossier.

Les candidats seront attentifs au vocabulaire lors de la lecture du dossier afin d'éviter des confusions entre les mots. Un candidat a associé d'une part le mot « storyboard » à « story boat » traduit par histoire d'un bateau, d'autre part « storyboard » à BD. Puis il a essayé de convaincre le jury du vote de la loi Welcome et de son application alors que dans l'article il était question « d'un projet de loi ».

Il est donc recommandé aux candidats de lire attentivement les documents du dossier, de s'interroger sur leur sens et d'en percevoir les enjeux. Nous rappelons que les dossiers ne comportent pas de pièges, que les séquences d'enseignement proposées, sans être parfaites, sont cependant recevables.

Le jury sera amené à vérifier le sens de notions ou genres ou registres utilisés dans le dossier ou à demander de situer tel mouvement littéraire, à citer des œuvres et des auteurs représentatifs d'un genre ou d'un mouvement littéraire en lien avec la problématique du dossier.

Par exemple, dans un dossier intitulé « Du côté de l'imaginaire » qui présentait une séquence sur « le double dans des récits fantastiques », les candidats ont été interrogés sur

le sens des mots « surréaliste » ou « fantastique » ou « conte » qui, parfois, sont employés indifféremment.

Il est attendu du candidat qu'il soit en capacité de s'exprimer à l'oral, c'est-à-dire de parler avec clarté, précision et correction et plus particulièrement de parler avec conviction pour capter l'attention de son auditoire. Le candidat ne doit pas lire son exposé mais il doit au contraire chercher à convaincre le jury en le regardant, en valorisant ses propos avec une intonation variée, ce qui augure de sa capacité à stimuler l'attention de ses futurs élèves.

Enfin communiquer implique la capacité d'une part, à prendre la parole, d'autre part, à écouter et échanger. L'entretien du jury avec le candidat doit pouvoir révéler cette capacité à entrer dans l'échange, à argumenter, à revenir avec pertinence sur ses propos et développer, si besoin est, sa pensée.

Bivalence : Lettres - Histoire

Un enseignant de lettres en LP est bivalent, ce qui renforce la nécessité d'acquérir et de faire preuve d'une culture littéraire et d'une culture générale larges. Le jury sera donc particulièrement attentif aux références littéraires et culturelles qu'un candidat pourra citer pour étayer son propos et sera amené au cours de l'entretien à vérifier ses connaissances littéraires (connaissances des mouvements littéraires, des œuvres et des auteurs, des genres). La bivalence ouvre également sur une connaissance fine de l'histoire des arts qui entre dans les programmes à enseigner et dans les compétences à faire acquérir aux élèves de LP.

Le dossier consacré à l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en » faisait appel à une analyse de tableaux en particulier celui de Botticelli « La Naissance de Vénus », de Fernand Léger « La Joconde aux clés » et Alain Jacquet « Camouflage Botticelli ». Si le candidat pouvait connaître peu ces trois artistes, il devait au moins avoir quelques connaissances sur les mouvements artistiques concernés soit la peinture de la Renaissance ou le mouvement cubiste ou la Nouvelle Figuration.

Le jury a apprécié aussi qu'un candidat fasse référence au contexte historique très riche dans lequel se déroule l'œuvre citée dans le dossier « Se construire et s'insérer dans la Cité » : *Adolfo Kaminsky, Une vie de faussaire* de Sarah Kaminsky. Ce dossier pouvait interroger sur la pertinence de faire un lien avec le programme d'Histoire en 3^{ème} et /ou en CAP.

Enseignant dans le contexte du Lycée Professionnel

Tout candidat au concours PLP se doit de connaître les programmes disciplinaires qu'il sera amené à enseigner, aux différents niveaux de la 3^{ème} à dispositif spécifique au baccalauréat professionnel en passant par le CAP.

Sa curiosité doit pouvoir aussi le conduire à comprendre le cursus suivi par les élèves qu'il aura en responsabilité, en amont et en aval de leur scolarité au lycée professionnel. Ainsi est-il recommandé de connaître le travail réalisé au collège avant l'entrée au LP, et après la sortie du LP dans l'enseignement supérieur (particulièrement en BTS) pour mieux situer les besoins de chaque élève. L'enseignant de lettres sera en outre régulièrement sollicité pour intervenir en accompagnement personnalisé et dans d'autres dispositifs d'aide aux élèves. Il est donc recommandé de les connaître.

Un enseignant de Lettres en LP sera bien entendu amené à travailler avec l'enseignement professionnel, entre autres dans les enseignements généraux liés aux spécialités et lors des périodes de formation en milieu professionnel. Il est donc conseillé de se renseigner sur le contexte d'enseignement particulier en LP (organisation des enseignements, de l'année scolaire, examens, modes d'évaluation, modes de validation - contrôle ponctuel ou contrôle

en cours de formation-) pour répondre au plus près aux attentes du jury. Il n'est toutefois pas attendu de faire état d'une quelconque expérience professionnelle d'enseignement, à la différence du concours interne.

LES CONSEILS et RECOMMANDATIONS pour l'épreuve

Temps de préparation

Le candidat dispose de 2h30 pour préparer les deux parties de l'épreuve « épreuve sur dossier » et « agir en fonctionnaire et de façon éthique et responsable ». Il doit veiller à bien répartir son temps de préparation pour ne négliger ni l'une ni l'autre des parties d'épreuve.

Pour la partie « Épreuve sur dossier », le candidat est invité à découvrir l'ensemble des documents, à comprendre la problématique posée et à y répondre le plus précisément possible. Sa formulation est spécifique et il ne s'agit pas de resituer cette problématique dans un sujet qui aurait pu être traité en formation, de reformuler ou de paraphraser le libellé de la question posée, de proposer une question très générale sur l'intérêt de faire écrire ou lire les élèves par exemple.

Par ailleurs, la problématique constitue le fil directeur de l'exposé et le candidat doit donc apporter une réponse ou des réponses argumentées.

L'exposé

Il est entendu que l'exposé du candidat doit répondre à la problématique posée, qu'il s'appuie sur les documents fournis. Un véritable va et vient entre les différents documents doit être mis en œuvre, ce qui implique une lecture précise et une bonne compréhension des documents au préalable et une véritable confrontation de ces documents.

Une connaissance approfondie des programmes est indispensable pour répondre avec justesse à la problématique posée. Il est de ce fait attendu, par exemple, qu'un candidat connaisse les interrogations qui explicitent les objets d'étude dans le programme de baccalauréat professionnel. L'exposé du candidat doit témoigner d'un esprit structuré, refléter une pensée organisée. Une introduction est donc attendue : elle énonce la problématique et le plan qui sera suivi mais ne doit en aucun cas être le reflet d'une introduction standard, apprise par cœur qui servirait à tout sujet possible ou qui ne serait qu'un refrain de généralités.

Cet exposé est l'occasion pour le jury d'apprécier le regard distancié du candidat par rapport au dossier qui peut être l'objet de remarques, étant entendu toutefois que les documents pédagogiques proposés soit par des enseignants soit dans des manuels, en particulier les séquences ou séances, ne sont nullement irrecevables. De plus il ne revient pas aux candidats de commenter le bien-fondé des programmes ou des textes officiels.

L'expression orale

Il est attendu de tout candidat un exposé oral clair, compréhensible, détaché des notes -qui ne sont là que pour guider un propos-, respectant les règles élémentaires de syntaxe et de liaisons. Par exemple il est inacceptable qu'un candidat prononce une liaison entre l'article « les » et le nom « héros ».

Un candidat doit être capable de s'adresser à un public en dominant son stress, même si les circonstances de cette prise de parole sont singulières.

L'entretien

Le candidat est invité par le jury à répondre à des questions qui s'appuient sur son exposé, qui visent à faire préciser sa pensée sur certains points, à compléter ses propos, à développer une idée, à apprécier sa culture littéraire et générale. En effet le jury sera amené à interroger le candidat sur des références littéraires et sur des contenus scientifiques en lien avec la problématique du dossier.

Par exemple les candidats qui ont eu à traiter le dossier sur « Parcours de personnage » s'appuyant sur un parcours de lecture dans *Le Rouge et le Noir* de Stendhal, ne pouvaient échapper à des questions sur l'œuvre elle-même et les personnages de Julien, Mathilde de la Mole ou Madame de Rênal. Le jury fait régulièrement appel aux connaissances du candidat sur des œuvres intégrales patrimoniales.

A travers son questionnement, le jury reste bienveillant et ne cherche aucunement à mettre le candidat en difficulté. Il cherche bien au contraire à offrir au candidat des opportunités de faire partager ses connaissances et apprécier ses compétences d'écoute, de réactivité et d'expression spontanée.

A partir d'exemples de dossiers, quel prolongement possible pendant l'entretien?

- **Dossier 1**

1. Enseigner les lettres en lycée professionnel

Sujet : Développer des compétences de lecteur

Niveau : classe de CAP

Problématiques: Se construire et s'insérer dans la Cité : découverte de l'autre et confrontation des valeurs

Vous examinerez cet ensemble de documents que vous mettrez en relation.

Vous analyserez la pertinence de la séquence d'enseignement proposée. Vous vous interrogerez notamment sur la manière dont elle contribue à l'acquisition des compétences « devenir un lecteur compétent et critique » et « confronter des savoirs et des valeurs pour construire son identité culturelle ».

Document 1

Extrait du document d'accompagnement des programmes, Français CAP, juillet 2003

Document 2

Tableau synoptique d'une séquence intitulée « Parcours de lecture dans *Adolfo Kaminsky, Une vie de faussaire* de Sarah Kaminsky ».

Document 3

La première et la quatrième de couverture du livre *Adolfo Kaminsky, Une vie de faussaire* de Sarah Kaminsky

Document 4

Les premières pages du livre *Adolfo Kaminsky, Une vie de faussaire* de Sarah Kaminsky.

Points que le jury pourra souhaiter aborder pendant l'entretien :

Qu'est-ce qu'une biographie ? une écriture autobiographique ?

Qu'est-ce que le roman autobiographique ?

Comment définir l'écriture de soi ?

Qu'est-ce que le récit historique ? Le roman historique ?

Explicitation des différentes modalités de lecture (cursive, analytique, parcours de lecture, lecture d'œuvre intégrale)

Références à citer : des auteurs d'autobiographie, des œuvres autobiographiques

- **Dossier 2**

2. Enseigner les lettres en lycée professionnel

Sujet : L'apprentissage de la délibération

Niveau : Terminale

Vous examinerez cet ensemble de documents que vous mettrez en relation.

Vous analyserez les deux doubles pages de manuels. Vous vous interrogerez notamment sur la manière dont ces pages contribuent à l'acquisition de la capacité à produire une délibération.

Document 1

Extrait des Ressources Baccalauréat professionnel, *Écrire*, MEN/DGESCO, mai 2009

Document 2

Extrait des Ressources Baccalauréat professionnel, *Argumenter*, MEN/DGESCO, juillet 2011

Document 3

Extrait du manuel *Français, Bac pro Terminale*, Editions Belin, 2011

Document 4

Extrait du manuel *Français, Bac pro Terminale*, Editions Hachette Technique, 2011

Points que le jury pourra souhaiter aborder pendant l'entretien :

Questions sur la différence entre délibération, persuasion, argumentation.

Explicitation de la thèse, de l'antithèse, de l'illustration dans la délibération.

Auteurs à associer aux différentes définitions.

Grands repères de théâtre : classique, romantique, du XX^{ème} siècle, théâtre engagé des années 40, Festival d'Avignon....

LA PREPARATION au CONCOURS

Se préparer à un oral

Il est recommandé à tout candidat de se préparer à l'oral bien avant d'avoir obtenu les résultats d'admissibilité. Gérer son stress est une compétence qui s'acquiert par un entraînement régulier à prendre la parole en public : maîtriser le flux de parole, son débit, le volume de sa voix, sa posture...

Faire un exposé c'est aussi s'exposer, donner à voir et à entendre celui ou celle que l'on est. Il est recommandé de porter sa parole avec conviction sans obstination toutefois, en restant ouvert au dialogue et à la pensée d'autrui.

S'entraîner à gérer son temps

Passer un concours exige aussi une juste maîtrise de son temps, temps de préparation et de prise de parole pendant l'exposé. Il est toujours dommageable de ne parler que quelques rares minutes alors que l'exposé peut durer jusqu'à 20 minutes.

Lire et se construire une culture littéraire

Il est bon de rappeler que le concours Lettres-Histoire est un concours qui exige des connaissances dans des valences différentes et que les candidats doivent faire preuve, en plus de connaissances historiques et géographiques, de connaissances littéraires solides qui seront évaluées tout au long du concours.

Nous recommandons vivement aux candidats

- d'enrichir leurs connaissances lexicales en particulier dans le domaine de la didactique et de la pédagogie telles que sur les modalités de lecture (lecture analytique, cursive, parcours de lecture..), la différence de sens entre les verbes « argumenter, convaincre, persuader, délibérer », les définitions de champs, de mouvements et de genres littéraires : surréalisme, réalisme, fantastique...

- de lire des œuvres dites patrimoniales afin de maîtriser les fondamentaux exigés de la part de tout enseignant de lettres.

Ce concours est à la portée de tout candidat qui se prépare consciencieusement aux différentes épreuves écrites et orales et qui porte en lui la conviction qu'une culture s'acquière au quotidien avec l'ambition de la partager.

Rapport établi par Michèle Doerflinger, IEN Lettres-Histoire

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Dans le rapport de la session 2011, le jury avait annoncé l'évolution de cette première partie de l'épreuve à compter de la session 2012. Compte tenu de l'importance du document dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, il avait choisi de proposer un corpus de deux à trois documents d'histoire ou deux ou trois documents de géographie, invitant le candidat à associer ce corpus à un thème des programmes d'enseignement de nos disciplines, à présenter l'analyse scientifique d'un des documents et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe.

Les candidats qui suivent les consignes en trois points indiquées sur les sujets sont ceux qui réussissent le mieux cette première partie. A l'inverse, les candidats qui s'aventurent dans une autre voie s'égarer dans des considérations trop vagues ou non pertinentes. Nous pouvons donc conseiller aux candidats de suivre les consignes données. Le temps relativement court de l'exposé (20 minutes maximum) exige une certaine capacité de synthèse, notamment si le candidat a choisi d'étudier un texte long. Cependant, tous les candidats n'ont pas utilisé l'ensemble du temps disponible, la qualité de l'exposé, trop superficiel et incomplet, en pâtissant généralement.

Pour cette épreuve, les candidats peuvent consulter l'intégralité des programmes d'histoire-géographie-éducation civique du lycée professionnel mis à disposition dans la salle de préparation.

La présentation du corpus

Ce premier point est en général assez bien traité. Les candidats présentent rapidement les deux ou trois documents et les rattachent aisément aux programmes d'histoire-géographie du lycée professionnel. Les exposés les plus pertinents replacent les sujets dans une problématique plus large, précisant, par exemple, les questions civiques ou mémorielles qu'ils soulèvent, ou les débats historiographiques ou épistémologiques dont ils font l'objet.

Le commentaire d'un document

Le second point est plus discriminant. Il permet d'évaluer des connaissances scientifiques et la maîtrise des méthodes de commentaire du candidat, préalable nécessaire un enseignement de qualité. Trop de candidats semblent ignorer la nécessité de présenter le document : commenter une affiche de propagande sans s'interroger sur son commanditaire c'est d'emblée en amputer gravement la lecture et l'interprétation. Le jury note souvent que la mise en contexte est imprécise ou manque de rigueur, ce qui limite par conséquent l'intérêt que présente l'étude du document. Étudier le récit épistolaire du 4 août 1789 sans connaître le contexte particulier de l'été 1789 semble peu envisageable. Les mêmes problèmes de contextualisation sont apparus à propos de 1936, de la Seconde Guerre mondiale, de la guerre d'Algérie ou encore de la V^e République.

De même, le document choisit s'inscrit nécessairement dans une problématique plus large, par exemple et pour prendre des exemples en géographie, la mondialisation, les questions énergétiques, les enjeux du développement durable, les questions d'aménagement...

Les exigences scientifiques ne sont, en la matière, guère différentes de celles de la leçon. Par exemple, choisir d'étudier une carte des risques exige, à minima, de savoir définir cette notion, ainsi que celles de « vulnérabilité » et de « prévention » qui figurent explicitement dans les programmes du lycée professionnel. En histoire, la maîtrise de la chronologie et du sens des événements est fondamentale : juin 1936 et mai 1968, qui figurent dans le programme de CAP, ne sauraient être pris l'un pour l'autre.

L'exploitation du document choisi

Le troisième et dernier point est un critère pertinent pour valoriser les candidats qui ont réfléchi aux démarches de l'enseignement de l'histoire et de la géographie en lycée professionnel : choix d'objectifs, identification des capacités mises en œuvre, sélection d'un extrait d'un texte long, questionnement pertinent... Cependant, cette partie est souvent sacrifiée en raison soit d'une mauvaise gestion du temps, soit d'une réflexion inaboutie : méconnaissance des programmes, propositions pédagogiques inadaptées, superficielles. Certains candidats révèlent alors et à l'évidence des représentations erronées voire caricaturales des élèves du lycée professionnel.

L'entretien

Une fois l'exposé achevé, l'épreuve n'est pas terminée. De trop nombreux candidats donnent l'impression de ne pas mesurer entièrement les enjeux de l'entretien. Des candidats ayant fait un exposé honorable voire plutôt bon, « s'écroulent » littéralement : les connaissances ne sont plus assurées, la réactivité est inexistante... À l'inverse, des candidats ayant manifesté des faiblesses dans l'exposé font preuve de conviction et de réactivité, ce qui valorise significativement l'interrogation.

L'aisance à l'oral, une manière claire d'expliquer et de mettre en avant les connaissances essentielles valorisent les meilleurs candidats. Et la remarque faite sur la posture professionnelle à propos de la première épreuve orale vaut également ici : une capacité d'écoute limitée, une attitude relâchée, une langue familière ne correspondent pas l'image que l'on se fait d'un futur professeur.

EXEMPLES DE SUJETS PROPOSÉS A LA SESSION 2012

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

Document 1 : Jacques-Louis David, Le Serment du Jeu de paume, 20 juin 1789 (esquisse), 1791. Plume, encre, lavis et rehauts de blancs sur traits de crayons, 66 x 101 cm. Musée de l'Histoire de France, Château de Versailles.

Document 2 : Lettre du marquis de Ferrières, député de la noblesse de la sénéchaussée de Saumur, à son ami le chevalier de Rabreuil. Charles-Élie de Ferrières, « À Monsieur de Rabreuil, 7 août 1789 », Correspondance inédite, 1789-1790-1791, publiée par H. Carré, A. Colin, 1932, p. 113-119.

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

Document 1 : Rapport d'enquête administrative, 28 novembre 1940, conservé aux Archives départementales de l'Isère (ADI3M7)

Document 2 : R. Gachet, Affiche dite : « la Maison France », entre 1940 et 1942, 60 cm x 80 cm, Centre de propagande de la Révolution nationale d'Avignon.

Document 3 : Monseigneur Saliège, archevêque de Toulouse, Lettre sur la personne humaine, 13 août 1942, conservée aux Archives départementales de la Haute-Garonne.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

Document 1 : Dessin d'actualité de PieR, paru sur le site Internet d'informations en ligne BACKCHICH le 3 avril 2008.

Document 2 : Carte du *Land grabbing* dans le monde parue dans l'article d'Eric de La Chesnais, « Le grand Monopoly mondial des terres agricoles », site Internet du journal Le Figaro, 16 novembre 2009.

Document 3 : « En Afrique, ne cherchons pas à copier les Chinois ! » C. Raja Mohan, *The Indian Express*, Bombay, 8 avril 2008, publié dans « La Chine qui vient » *Courrier international*, Hors-série octobre - novembre - décembre. 2010, p 28.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

Document 1 : Discours de M. J.-P. Huchon, Président du conseil régional d'Île-de-France, « *Les Rencontres du Grand Roissy* », 24 et 25 janvier 2011, <http://www.plainedefrance.fr/>

Document 2 : « Métro, boulot...poireaux », *Île-de-France. Le Journal du conseil régional*, n° 39, février-mars 2012, <http://www.iledefrance.fr/le-journal/>

Document 3 : Photographie aérienne de Roissy-en-France, <http://www.geoportail.fr/>

Rapport établi par Michel Casta

SECONDE PARTIE DE L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER

« Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable »

La forme de l'épreuve

Le jury propose l'analyse de situations ouvertes, et attend des candidats qu'ils montrent leur capacité à comprendre les enjeux de ces situations et à s'interroger sur leurs implications. L'ensemble des sujets proposés prend appui sur des cas concrets dans lesquels l'action du fonctionnaire doit se référer à l'éthique et à la responsabilité. À partir de la situation proposée, la question – ou souvent une série de questions emboîtées – élargit la réflexion. Le candidat place son analyse du point de vue d'un « professeur de lettres-histoire ».

Exemples de sujets

- Dans votre lycée professionnel, le chef d'établissement souhaite mettre en place une structure qui accueillerait les élèves décrocheurs. Il vous demande de participer à ce projet. En qualité de professeur de lettres-histoire-géographie, comment réagissez-vous ? Quelles dispositions pensez-vous prendre ?
- En qualité de professeur de lettres-histoire-géographie, pensez-vous avoir un rôle à jouer dans le développement du numérique à l'École ? Quelles réflexions cela vous inspire-t-il ? Quelles dispositions prendriez-vous ?
- En qualité de professeur de lettres-histoire-géographie, quel peut être votre rôle dans l'accueil d'élèves à besoins particuliers ? Comment accompagneriez-vous une initiative comme celle du lycée professionnel Alphonse Beau de Rochas ?
- L'un des points du projet d'établissement de votre lycée porte sur le dialogue avec les familles. Le chef d'établissement demande à l'ensemble des enseignants de participer à cette démarche. Quel rôle pensez-vous être le vôtre en tant que professeur de lettres-histoire-géographie ? Quelles solutions s'offrent à vous ?
- Quel peut-être le rôle du professeur de lettres-histoire-géographie dans l'accompagnement d'une telle manifestation (7ème rencontre Défense-Éducation nationale) ? Pourquoi, selon vous, le ministère de l'Éducation nationale participe-t-il à la sensibilisation les élèves aux notions de défense et de citoyenneté ?

Les prestations des candidats

Les exposés présentés par les candidats sont souvent brefs, de l'ordre de 5 minutes pour la plupart, peu de candidats utilisent la totalité de la durée disponible ; d'autres encore, assez nombreux, ne se sont manifestement pas préparés à cette épreuve et ne gardent la parole qu'une minute ou deux.

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une épreuve académique, il apparaît nécessaire de faire l'effort de construire un plan, ce que font la majorité des candidats, mais les exposés sont rarement problématisés. À partir de la situation donnée, les candidats définissent trop peu les responsabilités à prendre ou les choix à faire en regard de l'éthique professionnelle.

L'articulation entre la situation mentionnée et les questions qui la suivent est trop souvent faible ou absente. Certains candidats commentent la situation puis répondent aux différentes questions du sujet sans établir de lien ; d'autres répondent successivement aux questions en faisant référence à la situation présentée, à la manière d'un commentaire de document. D'autres encore ignorent la situation et se focalisent sur un mot clé utilisé dans la question, au risque de présenter un exposé de connaissances parfois précises mais quelque peu stériles car ne se rattachant à rien de concret.

La formulation de la question a pu conduire certains candidats à donner des réponses qui prenaient appui sur des connaissances purement disciplinaires. Il ne s'agit pas non plus de confondre l'objet cette épreuve avec la présentation d'un projet de séance d'Éducation civique, bien qu'il puisse y être intégré. Le jury ne cherche pas particulièrement à discerner les aptitudes du candidat à concevoir un projet d'enseignement, c'est l'objet de la première partie de l'épreuve sur dossier. Certes, dans les situations proposées, les élèves sont généralement les premiers concernés, mais le professeur de lettres-histoire-géographie est aussi en relation avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative et avec des partenaires de l'École. Ainsi, le sujet sur la rencontre Défense-Éducation nationale permet d'évoquer tout aussi bien la question du lien armée-nation que celle de la connaissance des métiers de l'armée ou celle de l'orientation professionnelle.

Les candidats oublient fréquemment de se poser « en fonctionnaires de l'État ». Leur discours reste très prudent et modalisé. Les candidats ont du mal à interroger les fondements éthiques et le cadre réglementaire, c'est à dire à se poser la question « pourquoi est-ce que je dois – ou ne dois pas – agir ainsi ou prendre cette position ? ».

Assez paradoxalement, les commentaires effectués par des candidats se référant de leur propre chef à leur expérience professionnelle en tant que vacataires ou contractuels n'ont pas été toujours les plus pertinents. Faut-il rappeler qu'une épreuve de concours se prépare et que l'expérience ne peut tenir lieu à elle seule de compétence si elle n'est pas nourrie par une connaissance du système éducatif et une réflexion sur ses valeurs ?

Beaucoup de candidats ont peu de connaissances des principaux textes qui fondent la politique éducative actuelle (Circulaire de 1997 définissant les missions du professeur ; Loi handicap de 2005 ; Définition des compétences à acquérir par les professeurs de 2010 ; Décret présentant le socle commun de connaissances et de compétences ; etc.). Le fonctionnement de l'EPLE, plus particulièrement celui du lycée professionnel, est également méconnu. Dans certains cas, c'est l'organisation de la voie professionnelle (classes de 3ème de découverte professionnelle 6 heures ; les deux cycles CAP et baccalauréat professionnel) ou certaines caractéristiques des grilles horaires (l'accompagnement personnalisé, les heures projet) qui sont ignorées.

Les candidats manquent la plupart du temps de référence aux valeurs éthiques et déontologiques, voire de connaissances des valeurs de l'école et des valeurs de la République. Ces lacunes sont fortement préjudiciables car elle empêchent de prendre la distance nécessaire à une analyse pertinente des sujets donnés.

Les candidats ayant réussi cette épreuve ont su organiser leur réflexion autour de la problématique du sujet et de la situation proposée, mener une réflexion éthique après avoir identifié les valeurs en jeu, et montré une connaissance solide du système éducatif et des missions du professeur.

Michel Casta, Ghislaine Desbuissons

LA SESSION 2013

À compter de la session 2013, les programmes des concours du second degré sont publiés sur le site du Ministère de l'éducation nationale : www.education.gouv.fr (arrêté du 10 octobre 2011). Les questions au programme du Concours externe du CAPLP et CAFEP correspondant, section lettres-histoire et géographie, ont été publiées le 13 décembre 2011.

« Programme de la session 2013

Français

Programme des lycées

Géographie

- La France et ses territoires en Europe et dans le monde
- Le paysage en géographie
- Géographie et géopolitique de l'énergie dans le monde (question nouvelle)

Histoire

- La France de 1789 à nos jours
- Histoire et images
- L'Europe et la guerre au XX^{ème} siècle (question nouvelle). Cette question permet à la fois d'étudier les guerres qui se sont déroulées sur le territoire européen et celles menées par les Européens hors d'Europe, de mesurer leur impact sur les sociétés européennes, d'aborder la thématique de la paix. »

Orientations bibliographiques (Michel Casta; Anne-Marie Gerin-Grataloup)

La France et ses territoires en Europe et dans le monde

Ouvrages de base

Un atlas récent est indispensable.

DAMETTE Félix, SCHEIBLING Jacques, *Le territoire français. Permanences et mutations*, Hachette, Collection Carré Géographie, 2003

FRÉMONT-VANACORE Anne, *La France en Europe*, Armand Colin, 2005

REGHEZZA-ZITT Magali, *La France dans ses territoires*, SEDES, 2011

SMITS Florence, *Géographie de la France*, Hatier, 2007

Approches thématiques

DAVEZIES Laurent, *La République et ses territoires*, Seuil, 2008

GERARDOT Maie, *La France en villes*, Atlande, 2010

MARCONIS Robert, *Urbanisation et urbanisme en France*, DP n°8025, 2002

MARCONIS Robert, *France : recompositions territoriales*, DP n°8051, 2006

NOIN Daniel et CHAUVIRÉ Yvette, *La population de la France*, Armand Colin, 2004

PITTE Jean-Robert, *Histoire du paysage français, de la préhistoire à nos jours*, Taillandier, 5^{ème} éd. 2012

VEYRET Yvette, *La France : milieux physiques et environnement*, Armand Colin, 2003

VIEILLARD-BARON Hervé, *Banlieues et périphéries. Des singularités françaises aux réalités mondiales*, Hachette Supérieur, 2011

WOESSNER Raymond, *La France : aménager les territoires*, SEDES, 2008

Approches régionales

BOYER Jean-Claude et alii, *La France. Les 26 régions*, Armand Colin, 2005

GAY Jean-Christophe, *L'Outre-Mer français en mouvement*, DP n°8031, 2003

JEAN Yves, VANIER Martin, *La France. Aménager les territoires*, Armand Colin, 2009
PIERCY Philippe, *La France. Le fait régional*, Hachette, Collection Carré Géographie, 2005
Sitographie

www.geoconfluences.ens-lsh.fr

www.diact.gouv.fr

www.ined.fr

www.insee.fr

Géographie et géopolitique de l'énergie dans le monde

Ouvrages de base

Un atlas récent est indispensable.

BARRÉ Bertrand, *Atlas des énergies*, Éditions Autrement, 2007

BAUQUIS Pierre-René, BAUQUIS Emmanuelle, *L'énergie d'aujourd'hui et de demain*, Éditions Autrement, 2007

CIATTONI Annette, VEYRET Yvette, *Géographie et géopolitique des énergies*, Hatier, 2007

MATHIS Paul, *Les énergies, comprendre les enjeux*, Éditions Quae, 2011

MÉRENNE-SCHOUMAKER Bernadette, *Géographie de l'énergie. Acteurs, lieux et enjeux*, Belin, 2011

Approches thématiques

ARDILLIER-CARRAS Françoise (dir.), *Hydrocarbures et conflits dans le monde*, Technip, 2012

BARRÉ Bertrand, *Le nucléaire, débats et réalités*, Ellipses, 2011

GRANIER Gérard, VEYRET Yvette, *Développement durable : quels enjeux géographiques ?*, Documentation photographique n° 8053, La Documentation française, 2006

Images économiques du monde 2007, Dossier : « Les défis du pétrole et du gaz » et « Les géopolitiques des hydrocarbures », Armand Colin, 2006

JUHEL Pierre, *Histoire du pétrole*, Vuibert, 2010

Problèmes économiques n°2904, « Économie du climat : l'après Kyoto », La Documentation française, 2006

RABOURDIN Sabine, *Vers une nouvelle révolution énergétique ?*, Le Cavalier bleu, 2011

REKACEWICZ Philippe, RIMBERT Pierre, *Manières de voir n° 115*, « Batailles pour l'énergie », Le Monde diplomatique, 2011

SÉBILLE-LOPEZ Philippe, *Géopolitique du pétrole*, Armand Colin, 2006

Textes et documents pour la classe n° 914, « Énergie et climat. Des alternatives aux énergies fossiles », SCÉREN-CNDP, 2006

TERTRAIS Bruno, *Atlas mondial du nucléaire*, Éditions Autrement, 2011

Sitographie

www.geoconfluences.ens-lsh.fr

www.iea.org : Site de l'Agence internationale de l'énergie

www.industrie.gouv.fr

www.ademe.fr : Site de l'Agence de l'environnement et de la maîtrise de l'énergie

La France de 1789 à nos jours

ALBERTINI Pierre, *L'École en France du XIX^e siècle à nos jours*, Hachette, « Carré Histoire », 1992

ALBERTINI Pierre, *La France du XIX^e siècle, 1815-1914*, Hachette, « Les fondamentaux », 2009.

BARD Christine, *Les Femmes dans la société française au XX^e siècle*, A. Colin, « U », 2001.

BIARD Michel, BOURDIN Philippe et MARZAGALI Silvia, *Révolution, Consulat, Empire (1789-1815)*, Belin, « Histoire de France », 2009

BLANC-CHALÉARD Marie-Claude, *Histoire de l'immigration en France*, La Découverte, « Repères », 2001

CARPENTIER Jean et LEBRUN François (dir.), *Histoire de France*, Le Seuil, « Points-Histoire », 2000.

CHOLVY Gérard, *La Religion en France de la fin du XVIII^e siècle à nos jours*, Hachette, « Carré Histoire », 1998

DEMIER Francis, *La France du XIX^e siècle*, Le Seuil, « Points-Histoire », 2000.

La Documentation photographique. Parmi les numéros récents :

BORNE Dominique, « Histoires de France », *La Documentation photographique* n° 8083, 2011.

GOETSCHEL Pascale, « Histoire culturelle de la France au XX^e siècle », *La Documentation photographique* n°8077, 2010.

DULPHY Anne, *La Politique extérieure de la France depuis 1945*, Nathan, « 128 », 1995

JESSENNE Jean-Pierre, *Révolution et Empire, 1783-1815*, Hachette, « Carré Histoire », 2002.

LIAUZU Claude (dir.), *Colonisation : droit d'inventaire*, « A. Colin, « Les enjeux de l'histoire », 2004

RIPA Yannick, *Les femmes actrice de l'histoire. France, 1789-1945*, A. Colin, « Campus », 2007.

SCHOR Ralph, *La société française au XX^e siècle*, Belin, « Sup Histoire », 2005

SIRINELLI Jean-François (dir.), *Dictionnaire historique de la vie politique française au XX^e siècle*, PUF, 1995, rééd. « Quadrige », 2003.

VERNEUIL Christophe, *Histoire politique de la France, 1814-1914*, Ellipses, « Optimum », 2008.

VERNEUIL Christophe, *Histoire politique de la France, 1914-2007*, Ellipses, « Optimum », 2008.

Sitographie

Assemblée nationale : <http://www.assemblee-nationale.fr/>

Archives du féminisme : <http://www.archivesdulfeminisme.fr/>

Atelier de cartographie de Sciences-Po : <http://cartographie.sciences-po.fr/fr/cartotheque>

Fondation Charles de Gaulle : <http://www.charles-de-gaulle.org/>

Les Jalons pour l'Histoire du Temps Présent de l'INA : <http://www.ina.fr/fresques/jalons/>

L'Histoire par l'image : <http://www.histoire-image.org/index.php>

Sénat : <http://www.senat.fr/>

L'Europe et la guerre au XX^e siècle

- *Les guerres qui se sont déroulées sur le territoire européen et celles menées par les Européens hors d'Europe*
- AZÉMA Jean-Pierre et BÉDARIDA François (dir.), *1938-1948. Les Années de tourmente, de Munich à Prague. Dictionnaire critique*, Flammarion, 1995.
- BECKER Jean-Jacques et AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane (dir.), *Encyclopédie critique de la Première Guerre mondiale*, Bayard, 2005.
- BECKER Jean-Jacques, *L'Europe dans la Grande Guerre*, Belin, « Sup Histoire », 1996.
- BERGER Françoise et FERRAGU Gilles, *Le XX^e siècle (1914-2001)*, Hachette, « HU Histoire », 2009
- DROZ Bernard, *Histoire de la décolonisation au XX^e siècle*, Le Seuil, « Points Histoire », 2006.
- DROZ Bernard, « La décolonisation », *La documentation photographique*, n°8062, 2008

- DURAND Yves, *Histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, Bruxelles, Complexe, « Bibliothèque Complexe », 1997.
- GROSSER Pierre, *Guerres et crises au XX^e siècle*, Hachette, « Crescendo », 2001.
- GROSSER Pierre, « La Guerre froide », *La documentation photographique*, n°8055, 2007.
- MICHEL Marc, *Décolonisation et émergence du tiers monde*, Hachette, « Carré Histoire », 2005.
- MOUGEL François-Charles et PACTEAU Séverine, *Histoire des relations internationales, XIX^e et XX^e siècles*, PUF, « Que sais-je ? », 2010.
- SOUTOU Georges-Henri, *L'Europe de 1815 à nos jours*, PUF, « Nouvelle Clio », 2007.
- SOUTOU Georges-Henri, *La Guerre de Cinquante Ans. Les relations Est-Ouest, 1943-1990*, Fayard, 2001.
- *Les sociétés européennes, la guerre et la paix au XX^e siècle*
- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette, INGRAO Christian et ROUSSO Henry (dir.), *La Violence de guerre : 1914-1945 : approches comparées des deux conflits mondiaux*, Bruxelles, Éd. Complexe, 2002.
- AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, « La Guerre au XX^e siècle. 1. L'expérience combattante », *La Documentation photographique*, n°8041, 2004.
- DUMESNIL Anne, « La Guerre au XX^e siècle. 2. L'expérience des civils », *La Documentation photographique*, n°8043, 2005.
- BECKER Annette, *La Guerre et la foi, de la mort à la mémoire, 1914-1930*, A. Colin, 1994.
- DUFOUR Jean-Louis et VAÏSSE Maurice, *La Guerre au XX^e siècle*, Hachette Supérieur, « Carré Histoire », 2003.
- SANTAMARIA Yves, *La Pacifisme, une passion française*, Armand Colin, 2004.
- TERNON Yves, *L'État criminel. Les génocides au XX^e siècle*, Le Seuil, « XX^e siècle », 1995.
- VAÏSSE Maurice, *La Paix au XX^e siècle*, Belin, « Sup », 2004.

Sitographie (la plupart des sites ont de nombreux liens)

Atelier de cartographie de Sciences-Po : <http://cartographie.sciences-po.fr/fr/cartotheque>

Centre de recherche et de documentation dédié aux études européennes : <http://www.cvce.eu/>

Les combattants de l'ombre. Paroles de résistants : <http://lescombattantsdelombre.arte.tv/>

Encyclopédie en ligne des violences de masse : <http://www.massviolence.org/>

Guerres et conflits (XIX^e-XXI^e siècle). Actualité de la recherche et de l'édition : <http://guerres-et-conflits.over-blog.com/>

Historial de la Grande Guerre, Péronne : <http://www.historial.org/>

Imperial War Museums : <http://www.iwm.org.uk/>

In Flanders Fields Museum : <http://www.inflandersfields.be/fr>

Jalons pour l'histoire du temps présent : <http://www.ina.fr/fresques/jalons>

Mémorial de Caen : <http://www.memorial-caen.fr/portail/>

Mémorial de la Shoah : <http://www.memorialdelashoah.org>

Musée virtuel de la Résistance : <http://www.museedelaresistanceenligne.org/>

Organisation des Nations unies : <http://www.un.org/fr/>