



Secrétariat Général

Direction générale des  
ressources humaines

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

---

## **Concours du second degré – Rapport de jury**

**Session 2010**

**CONCOURS D'ACCÈS AU CORPS DES PROFESSEURS  
DE LYCÉE PROFESSIONNEL (CAPLP)**

**CONCOURS INTERNE**

**ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ECHELLE DE RÉMUNÉRATION  
DES PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL (CAER-CAPLP)**

**Section LETTRES- HISTOIRE**

**Rapport de jury présenté par : Ghislaine DESBUISSONS  
Présidente de jury**

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

**CONCOURS D'ACCÈS AU CORPS DES PROFESSEURS  
DE LYCÉE PROFESSIONNEL (CAPLP)  
SECTION LETTRES – HISTOIRE  
SESSION 2010**

**CONCOURS INTERNE  
ET CONCOURS D'ACCÈS A L'ECHELLE DE RÉMUNÉRATION  
DES PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL (CAER-CAPLP)**

Rapport présenté par Ghislaine DESBUISSONS,  
Inspectrice générale de l'Éducation nationale,  
Présidente du jury,

et Anne ARMAND,  
Inspectrice générale de l'Éducation nationale,  
Vice-présidente

**A. PRÉSENTATION DU CONCOURS**

**1. COMPOSITION DU JURY**

**Présidente**

Mme Ghislaine DESBUISSONS - IGEN Histoire et Géographie

**Vice-présidente**

Mme Anne ARMAND – IGEN Lettres

**Secrétaire général**

M. Patrick FENOT - IEN Histoire et géographie

**Responsable de la commission de lettres**

Mme Christèle LENGLET - IEN Lettres

**Responsable de la commission d'histoire et géographie**

Mme Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP - PRAG Université Paris Est Créteil

**Membres du jury de lettres**

Marie-Claude ATLAN – Marc BUSSIERE – Pascal CAGLAR - Jean-Pierre FOULLETIER –  
Alix GIRAUD- Martine HUSSON – Philippe JACQUIN – Marianne LAUNAY – Marie-Laure  
LEPETIT – Stéphanie MONTIGNY – Carole PHILIP – Sandrine PHILIPPE – Françoise  
ROBIN – Jean-Philippe TABOULOT – Christèle THELLIEZ – Pierre VAAST

**Membres du jury d'histoire et géographie**

Olivier APOLLON – Éric AUJAS – François BARRIÉ – Claudine BERGOZ – Nathalie  
BERIOU – Françoise BLANC – Laurent BLANES – Alain BRELIVET – Caroline CAZABAN-  
MAZEROLLES – Stéphane CIPRIANI - Sabine DUMONT – Christophe ESCARTIN –  
Isabelle GUILLEMARD – Charles JACQUELIN – Bruno JANNIN – Marie-Claude LAFONT –  
Georges LEGAY - Mary MAIRE – Alexandra MOLINA – Pascal PINOTEAU – Jérôme  
SEGAUD – Anne-Marie VAN LOVEREN

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

	CAPLP INTERNE	CAER
Nombre de postes	20	45
Nombre d'inscrits	1205	226
Nombre de candidats ayant composé aux deux épreuves	462	119
Barre d'admissibilité	10,9	08
Nombre d'admissibles	46	58
Nombre d'admis	20	24
Barre d'admission	11,65	9,80

### B. LES ÉPREUVES ÉCRITES

#### 1. L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Rapport établi par Martine Husson et Philippe Jacquin

##### Définition de l'épreuve

Épreuve écrite d'admissibilité : exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française (durée de l'épreuve : cinq heures, coefficient : 2.)  
B0 N°30 – 27 juillet 1995

##### Sujet de la session 2010

**Vous présenterez de cet extrait des *Confessions* une analyse littéraire puis une exploitation pédagogique pour une classe de seconde de Baccalauréat professionnel.**

*Jean-Jacques, jeune apprenti, travaille chez un orfèvre, Monsieur Basile. Chaque fois que celui-ci part en voyage, il laisse sa jeune épouse sous la garde d'un commis.*

Un jour qu'ennuyée des sots colloques du commis elle avait monté dans sa chambre, je me hâtai, dans l'arrière boutique où j'étais, d'achever ma petite tâche et je la suivis. Sa chambre était entr'ouverte ; j'y entrai sans être aperçu. Elle brodait près d'une fenêtre, ayant, en face, le côté de la chambre opposé à la porte. Elle ne pouvait me voir entrer, ni m'entendre, à cause du bruit que des chariots faisaient dans la rue. Elle se mettait toujours bien : ce jour-là sa parure approchait de la coquetterie. Son attitude était gracieuse, sa tête un peu baissée laissait voir la blancheur de son cou ; ses cheveux relevés avec élégance étaient ornés de fleurs. Il régnait dans toute sa figure un charme que j'eus le temps de considérer, et qui me mis hors de moi. Je me jetais à genoux à l'entrée de la chambre, en tendant les bras vers elle d'un mouvement passionné, bien sûr qu'elle ne pouvait m'entendre, et ne pensant pas qu'elle pût me voir : mais il y avait à la cheminée une glace qui me trahit. Je ne sais quel effet ce transport fit sur elle ; elle ne me regarda point ; mais tournant à demi la tête, d'un simple mouvement de doigt, elle me montra la natte à ses pieds. Tressaillir, pousser un cri, m'élancer à la place qu'elle m'avait marquée, ne fut pour moi qu'une même chose :

mais ce qu'on aurait peine à croire est que dans cet état je n'osai rien entreprendre au-delà, ni dire un seul mot, ni lever les yeux sur elle, ni la toucher même, dans une attitude aussi contrainte, pour m'appuyer un instant sur ses genoux. J'étais muet, immobile : mais non pas assurément : tout marquait en moi l'agitation, la joie, la reconnaissance, les ardents désirs incertains dans leur objet, et contenus par la frayeur de déplaire sur laquelle mon jeune cœur ne pouvait rassurer.

Elle ne paraissait ni plus tranquille, ni moins timide que moi. Troublée de me voir là, interdite de m'y avoir attiré, et commençant à sentir toute la conséquence d'un signe parti sans doute avant la réflexion, elle ne m'accueillait ni ne me repoussait, elle n'ôtait pas les yeux de dessus son ouvrage, elle tâchait de faire comme si elle ne m'eût pas vu à ses pieds : mais toute ma bêtise ne m'empêchait pas de juger qu'elle partageait mon embarras, peut-être mes désirs, et qu'elle était retenue par une honte semblable à la mienne, sans que cela me donnât la force de la surmonter. Cinq ou six ans qu'elle avait de plus que moi devaient, selon moi, mettre de son côté toute la hardiesse et je me disais que, puisqu'elle ne faisait rien pour exciter la mienne, elle ne voulait pas que j'en eusse. Même encore aujourd'hui je trouve que je pensais juste, et sûrement elle avait trop d'esprit pour ne pas voir qu'un novice tel que moi avait besoin non seulement d'être encouragé, mais d'être instruit.

Je ne sais comment eût fini cette scène vive et muette, ni combien de temps j'aurais demeuré immobile dans cet état ridicule et délicieux, si nous n'eussions été interrompus. Au plus fort de mes agitations, j'entendis ouvrir la porte de la cuisine, qui touchait la chambre où nous étions, et Mme Basile alarmée me dit vivement de la voix et du geste : Levez-vous, voici Rosina. En me levant en hâte, je saisis une main qu'elle me tendait, et j'y appliquai deux baisers brûlants, au second desquels je sentis cette charmante main se presser un peu contre mes lèvres. De mes jours je n'eus un si doux moment : mais l'occasion que j'avais perdue ne revint plus, et nos jeunes amours en restèrent là.

Jean-Jacques Rousseau, *Les Confessions*, Livre second (1782)

### ***Présentation du rapport***

Quand bien même ce rapport évoque distinctement les deux parties de l'épreuve, le jury veut toutefois rappeler combien elles sont liées, dans la mesure où l'exploitation pédagogique demandée est d'abord et avant tout celle du texte proposé. On voit par là que l'épreuve évalue bien une démarche didactique cohérente.

Le jury accepte deux modes de présentation de l'épreuve, en deux parties distinctes ou dans un traitement conjoint des deux consignes, pour peu que la clarté d'ensemble du devoir et sa précision n'en pâtissent pas. Il est probablement plus aisé cependant de choisir un développement en deux temps : on en prendra pour indice la grande rareté des copies qui ont choisi l'autre solution.

### **1- Analyse littéraire**

#### **Éléments de corrigé**

### *Une scène de roman libertin qui tourne autrement*

Le mot « libertin » n'a pas à être attendu ; il peut être remplacé par « coquin », « érotique », voire « vaudeville » si ce n'est que le personnage du mari cocu n'est pas exploité comme dans le vaudeville. L'important pour le candidat c'est qu'il ne parle pas de « scène de première rencontre » comme si on était dans le choc esthétique et platonique de « ce fut comme une apparition ». La scène est concertée, le jeune apprenti sait ce qu'il fait, la jeune femme aussi. Surtout, le registre du récit est joyeux, comique (l'auteur se moque de lui), on est au XVIII<sup>e</sup> siècle (romans libertins).

La scène est concertée : « un jour qu'ennuyée ...je me hâtais ... je la suivis ». Le narrateur se peint comme à l'affût d'une occasion. La métaphore de la ruse (de la chasse) est perceptible dans « sans être aperçu ».

La précision du décor, des lieux, est extrême : « le côté de la chambre opposé à la porte », « elle ne pouvait me voir entrer ni m'entendre » (bête prise au piège) ; le décor se retourne contre le narrateur « sur la cheminée une glace qui me trahit ».

Conclusion : la scène racontée passe du récit attendu d'une scène de séduction (à la mode des romans libertins : une scène de prise de possession) à une autre « mise en scène » celle d'un jeune homme inexpérimenté dans une scène de fiasco.

#### **Une jeune femme pas si innocente que cela**

Portrait attendu de la jeune femme : elle brode (signe de sagesse), elle ne peut ni le voir ni l'entendre (signe d'innocence, elle n'est pas complice). Sa beauté séduit le jeune homme : « Il régnait ... un charme ... qui me mit hors de moi ».

Mais est-elle si « innocente » ? « Ce jour-là sa parure approchait de la coquetterie » : pourquoi y a-t-il une différence entre ce qu'elle est « toujours » et ce qu'elle est le jour où son mari s'absente (« ce jour là ») ? Pourquoi l'ornement des fleurs dans les cheveux ?

Signification de miroir dans le décor : elle a parfaitement vu arriver le jeune homme.

Au milieu de la scène, le lecteur comprend (pas le jeune homme, donc l'auteur qui rédige ses mémoires et non le personnage qui a vécu la scène) qu'elle fait le contraire de ce que le code ordonne : « elle ne me regarda point, ne me parla point (au lieu de s'écrier) ... elle me montra la natte à ses pieds ». Elle devient, de la femme qu'on surprend, celle qui dirige la scène.

#### **Un jeune homme amoureux et empoté**

Brutalité de la liaison syntaxique entre « elle me montra la natte à ses pieds » et les trois infinitifs qui suivent « Tressaillir, pousser un cri, m'élancer ... » (avec un superbe crescendo rythmique 3 – 4 – 12 mimant la brutalité du démarrage et l'élan) : deuxième notation expliquant la réaction du jeune homme « me mit hors de moi » « ne fut pour moi qu'une même chose », sous le signe attendu de l'impulsion.

Mais le regard du narrateur commentant la scène lui donne une autre tournure : portrait du jeune hors de lui et ne faisant rien, paradoxe comique (voire ridicule selon le code masculin), importance de la scansion « ni ... ni ... ni ... ».

Double conclusion du portrait, l'une mise en valeur par la brièveté (« J'étais muet, immobile »). La redondance est inutile sur le plan informatif par rapport aux « ni » précédents, mais crée un effet d'accentuation : l'art du portrait fixe une attitude. L'autre conclusion est la mise en valeur à la chute du paragraphe, « ne pouvait se rassurer » : l'inaction et la peur sont le contraire des vertus chevaleresque, mais dressent le portrait type de l'adolescent qui ne sait pas encore. C'est aussi le portrait de l'amoureux romantique (Saint Preux, Werther) qui reste immature dans son amour.

### **Un arrêt sur image / L'art de l'autobiographie**

Tout le deuxième paragraphe rompt avec le rythme du premier : le récit a été mené tambour battant, l'analyse de la scène menée dans l'écriture avec le recul du temps arrête totalement le récit, et pour une longue durée (22 lignes pour le récit, 11 pour l'analyse)

Nouveau portrait de la jeune femme, loin de la « rouée » que pouvait faire attendre le début du récit, qui met les deux personnages sur le même plan (« ni plus ... ni moins que moi »). « Troublée », « interdite », reprennent « non pas tranquille assurément », « muet ».

Apparition d'une nouvelle notation, la « bêtise », celle du narrateur mais aussi celle de la jeune femme (« elle tâchait de faire comme si elle ne m'eût pas vu à ses pieds »), qui fait basculer la scène dans « le vert paradis des amours enfantines » : il n'y a plus ni femme coquette ni jeune séducteur, mais deux jeunes gens empêtrés dans leurs impulsions.

Justification de l'auteur, propre des Confessions : « cinq à six ans qu'elle avait de plus que moi ... », et surtout, travail de l'autobiographie « Même encore aujourd'hui je trouve », irruption du présent dans le récit.

### **Le grand art de Rousseau**

Art de retomber dans le récit instauré au début (comique, vaudeville) par l'arrivée d'un tiers et la chute attendue dans le récit d'un épisode ridicule « et nos jeunes amours en restèrent là ».

En même temps, art de conclure avec sensibilité un récit d'élan amoureux : le geste d'embrasser la main, le geste en retour de la presser, dans la logique psychologique des deux personnages.

Art de faire envier ce moment des jeunes amours, souvenir commun de tous les lecteurs : une vraie sensualité (baisers brûlants, sur mes lèvres) qui malgré son inaboutissement, parvient à la félicité « De mes jours je n'eux de si doux moments ». En perspective, on pense aux vers de V. Hugo, « Soit dit elle, n'y pensons plus. / Depuis, j'y pense toujours » et à la dernière phrase du film *Le Nom de la Rose*.

### **Commentaire des copies**

1. Le jury perçoit les nombreuses approximations et simplifications qui émaillent les copies comme des signes d'un manque de rigueur peu compatible avec l'exercice du métier de professeur.

## Approximations en langue et en orthographe

- On ne saurait trop insister sur les effets négatifs d'un vocabulaire impropre à l'idée que le candidat veut exprimer : un texte n'est pas, par exemple, « *emprunté* » de nostalgie, mais **empreint** de nostalgie ; les personnages ne sont pas ici « *gauchers* » mais éventuellement **gauches**. Si le candidat veut faire apparaître la connaissance qu'il a du goût de Rousseau pour la nature, il est maladroit qu'il écrive de lui qu'il est un « *écrivain naturaliste* » : l'adjectif « *naturaliste* », quand il est épithète du nom écrivain, prend un sens autre que celui que lui donne le candidat et il prête à confusion sur le plan des mouvements littéraires. Il n'est pas moins embarrassant de lire que les « auteurs du dix-huitième siècle sont des « **auteurs libertaires** » probablement pour signifier qu'ils ont œuvré pour la liberté.
- La connaissance fondamentale de la grammaire devrait permettre aux candidats de ne pas citer le verbe « *être* » comme exemple de verbe de mouvement et de ne pas retenir « *avait monté* » comme modèle du rôle joué par l'imparfait dans un texte descriptif. Ces identifications inexactes empêchent de cerner des aspects importants de la scène narrée : la rareté des gestes ou l'enchaînement des faits ; elles inquiètent aussi sur les compétences des candidats à accompagner des élèves dans la construction de leurs compétences de lecture et d'écriture de textes descriptifs et narratifs. (cf. ci-dessous)

## Simplifications dans la reconnaissance des grands genres et mouvements littéraires

Le sujet de cette session apporte la preuve manifeste que toute approximation dans la maîtrise des genres et des mouvements aveugle gravement les candidats dans leur lecture du texte proposé.

Ainsi le jury regrette de lire qu'ici « *il ne s'agit en aucun cas d'une autobiographie* » : comment le candidat pourra-t-il questionner le projet d'écriture rétrospective ? Il en ira de même quand le candidat demandera de considérer que « *Les Confessions sont un roman* » dans lequel Rousseau « *raconte la vie d'un orfèvre et de sa femme* ». Pourtant la culture littéraire générale attendue d'un candidat à un concours de professeurs de lettres-histoire n'est pas mise sur la brèche par un extrait d'une œuvre aussi patrimoniale que *Les Confessions*. Le jury se désole pareillement du temps passé par de nombreux candidats à seulement recenser, longuement, les indices, voire tous les indices, qui font reconnaître que « *cette page est bel et bien extraite d'une autobiographie* », sans que cet étiquetage ne conduise le moins du monde à des questions sur le sens et les effets produits par le genre reconnu. Enfin le jury regrette que si peu de candidats n'aient pu, forts d'une utile maîtrise des genres, reconnaître et questionner les emprunts que fait Rousseau ici à d'autres grands genres littéraires, le théâtre et le roman, avec lesquels il prend des distances absolument significatives et signifiantes.

Pareillement une juste connaissance des grands mouvements littéraires met les candidats à l'abri de sérieux contresens et d'importantes lacunes : il n'était pas fructueux de vouloir éclairer le sens du passage proposé à la lueur de la « philosophie des Lumières » et de voir de façon caricaturale ici un plaidoyer pour la cause des femmes du dix-huitième siècle, contraintes à broder et/ou à vivre sous la surveillance d'un commis. Une telle simplification a conduit les candidats à détourner les enjeux du texte que Rousseau n'écrit pas comme une nouvelle page de son *Emile* ; elle les a privés de saisir dans le texte les signes annonciateurs du Romantisme quand celui-ci fait entendre les épanchements du Moi.

2. Le jury attend des candidats qu'ils manifestent de solides compétences de lecture.

### Des compétences pour maîtriser le sens littéral d'un texte

Le chapeau introducteur éclairant sans la moindre ambiguïté l'identité sociale de Madame Basile, « *jeune épouse* » laissée « *sous la garde d'un commis* », le jury s'étonne de lire des analyses qui font d'elle une « jeune fille ».

Le jury voudrait croire que seule une lecture trop rapide a pu conduire les candidats à percevoir la scène comme mettant en jeu « une prostituée », ou bien comme rapportant « une situation de voyeurisme », voire comme un moment où « le jeune apprenti se laisse dominer par ses seules pulsions sexuelles ».

De mêmes lectures trop rapides expliquent probablement que de nombreux candidats ont cru voir ici une scène de rencontre amoureuse, alors que le chapeau introducteur et l'extrait lui-même montraient clairement que le jeune Rousseau était déjà bien familier des êtres et des lieux évoqués ici.

### Des compétences pour maîtriser la portée d'un texte littéraire

Si un texte littéraire peut naturellement être exploité en Histoire comme un document éclairant par exemple l'époque à laquelle il est produit, il ne peut toutefois être réduit à cette seule dimension dans une épreuve de Lettres, qui consiste en un commentaire littéraire.

Dans ce cadre, commenter l'extrait proposé comme un témoignage sur le sort des femmes dans la société du dix-huitième siècle, sur leurs occupations (la broderie), sur le mariage, sur l'apprentissage, sur l'état des transports (le bruit de la charrette) et la qualité du mobilier possédé par la classe bourgeoise (le miroir), conduit inévitablement le candidat à négliger la portée littéraire du texte et toute sa singularité. La lecture de la page sous le seul statut de document ne permet pas au candidat de produire un commentaire littéraire, ni de dégager un projet de lecture pertinent qui lui permette de rendre compte du sens ou des sens qu'il donne à l'extrait.

De la finesse dans la perception du texte

Parmi les idées plaquées sur cet extrait, les plus frappantes sont les suivantes :

- « Confessions », donc tout est vrai puisqu'il s'agit d'un terme religieux ;
- « jeune homme agenouillé » vu comme un signe de soumission, référé à la « lutte des classes » ou comme un signe d'animalisation : « elle le traite comme un chien » ;
- « jeune femme au cou blanc », commenté par « elle est vierge » ou longue explication sur la bourgeoise qui peut conserver sa peau bien blanche puisqu'elle ne travaille ;
- « la jeune femme se moque de lui » caractérisation qui est jugée « normale, parce que c'est une femme », ou encore « comme toutes les bourgeoises, elle cherche à tromper son mari ».

### 3. Le respect des codes de l'exercice proposé

L'exercice de commentaire littéraire demande que le candidat présente **sa** lecture du texte. S'il est bienvenu qu'elle soit guidée par la connaissance d'ouvrages critiques, en revanche il n'est pas fructueux qu'elle leur soit seulement asservie : le jury en effet n'est pas confronté à une interprétation du texte quand le candidat s'en tient seulement à démontrer combien ce texte de Rousseau confirme la définition que donne Ph. Lejeune du genre autobiographique ou les travaux de V. Propp et J-M Adam sur le schéma narratif dans lequel s'inscrirait le récit de Rousseau. De telles analyses technicistes demeurent la plupart du temps stériles : au lieu

que le candidat lise le texte et l'interprète, il se contente d'en repérer les caractéristiques génériques, sans chercher à identifier les effets produits sur un lecteur par cette page, sur le sens qu'il en retient.

Le jury est prêt à accepter plusieurs démarches de présentation de la lecture que le candidat fait du texte proposé (y compris une démarche qui suivrait les grandes étapes du texte), mais les codes de l'exercice l'empêchent d'admettre une liste de remarques purement juxtaposées, voire alignées avec des tirets : l'exercice du commentaire littéraire demande une restitution rédigée, organisée, et cohérente du sens prêté au texte par le candidat.

## Réussites

À ce recensement des points qui pénalisent des candidats dans une épreuve de Lettres, le jury souhaite vivement faire succéder les différents éléments qui lui ont permis d'identifier des compétences de lecture particulièrement prometteuses.

Le jury reconnaît à travers des projets de lecture clairement définis combien les candidats se sont, à juste titre, attachés à maîtriser la cohérence de l'extrait, tel qu'il est délimité, à la façon d'une scène de théâtre que clôt l'arrivée d'un nouveau personnage. Ces projets de lecture judicieux annoncent des commentaires qui sauront rendre compte de cette unité d'ensemble. On ne saurait donc trop conseiller aux candidats de questionner d'abord l'effet produit sur eux par l'ensemble du texte, effet porteur du sens global du texte ; à cet effet d'ailleurs les candidats identifieront utilement la progression de l'extrait.

Les attentes du jury ne sont pas modélisées en matière de projets de lecture et l'on en donnera pour preuve les exemples suivants qui ont retenu toute son attention : « *Nous allons étudier ce que le narrateur veut faire connaître dans ce récit d'un fiasco amoureux* » ; « *Nous allons étudier comment le texte renouvelle le topos de la scène galante* » ; « *Rousseau veut-il seulement raconter une scène d'amour qui tourne mal ?* » ; « *Nous allons nous demander pourquoi le narrateur met en scène ses premiers émois amoureux et le fiasco auquel ils tournent* »

Le jury se réjouit ensuite de suivre pas à pas des analyses stimulantes qui s'attachent à traiter les différentes facettes de ces projets.

Dans la plupart des cas, ces commentaires justes et efficaces cernent bien les différents niveaux de tension présents dans le texte :

- La tension que le temps met de lui-même entre ce qu'a ressenti le jeune adolescent qui vécut la scène et que l'adulte veut retrouver et dire, et ce que ressent l'adulte qui narre cette scène : Rousseau cherche-t-il à résoudre ou non cette tension ? Comment le fait-il dans les lignes où il le fait ? Quels sont les signes ici et là de son adhésion au passé ? Quels sont ceux de sa distance amusée ? Quel équilibre chaque lecteur perçoit-il entre ces deux tendances ?
- Pas moins efficaces n'ont été les interrogations posées sur les oppositions qui courent dans le texte à propos de Madame Basile : quelles ambiguïtés observe le lecteur attentif ?

Dans tous les cas, le jury admet bien volontiers que les débats ne soient pas nettement tranchés.

## 2- Exploitation pédagogique

Éléments de corrigé

L'exploitation pédagogique est proposée pour une classe de seconde BAC PRO 3 ans, elle doit donc faire référence aux capacités, connaissances et attitudes des objets d'étude de la 2<sup>nd</sup>e BCP3 telles qu'elles sont définies dans le programme de 2009.

Elle s'inscrit dans l'objet d'étude : « Parcours de personnages ». Les questions « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? » et/ou « Les valeurs qu'incarnent le personnage sont-elles celles de l'auteur, celles d'une époque ? » paraissent les plus pertinentes dans le cadre de cette exploitation pédagogique. Le candidat peut choisir de travailler sur l'une des deux questions ou sur les deux.

Mais le candidat peut tout à fait proposer une exploitation pédagogique qui croise deux objets d'étude. En l'occurrence ici, « parcours de personnage » et « des goûts et des couleurs, discutons-en » (pour ce dernier : voir capacités : « exprimer à l'oral et à l'écrit une impression, un ressenti, une émotion » ; voir champ linguistique : « lexique de la perception et de la sensibilité, de la plaisanterie et de l'humour, de l'adhésion et du refus »).

Le choix des supports : le candidat peut décider de réunir des textes autour :

- Le personnage pris dans le regard du narrateur (sa vérité est donnée au fil de l'écriture).
- L'art du portrait, de la description, du décor.
- Le récit autobiographique.

Toutefois, dans ces trois perspectives, sa séquence devra s'organiser autour de la construction du personnage : qu'est-ce qui donne chair à un être de papier ? Portrait, actions, pensées et non se limiter à une entrée typologique.

Si on choisit le récit autobiographique, on n'attend donc pas trois séances sur le pacte autobiographique mais une séquence axée sur la construction du personnage dans le récit autobiographique.

Modalités de lecture : le candidat peut choisir entre un parcours de lecture des *Confessions* ou un groupement de textes. Dans le premier cas, il devra justifier de la pertinence de son choix : la lecture des *Confessions*, même en parcours de lecture, paraît difficile et peu réaliste en classe de Seconde de Baccalauréat Professionnel en trois ans.

## Commentaires des copies

### 1) Lecture des rapports de jury antérieurs et analyse du sujet par le candidat

Les rapports publiés à l'issue des sessions précédentes insistent sur la nécessité de prendre en compte tous les éléments du libellé d'un sujet. En particulier de bien mesurer la signification de la conjonction de coordination « et ». Ces conseils gardent leur actualité. Les candidats avaient tout intérêt à organiser leur travail en deux parties distinctes : l'analyse littéraire puis l'exploitation pédagogique. Ceux qui ont voulu conduire les deux études dans une même démarche, sans toutefois échouer toujours à démontrer leurs connaissances et leurs capacités, ont cependant illustré la maîtrise difficile d'un exercice qui peut se révéler redoutable en temps limité.

La question du niveau de la classe posait cette année un problème particulier dans la mesure où la session 2010 intervenait l'année même de la mise en œuvre d'un nouveau

programme de baccalauréat professionnel. Or si les conséquences de ce changement touchent les contenus, les objectifs d'apprentissage, elles concernent également la structure même du programme de baccalauréat professionnel décliné désormais par année et non plus valable pour l'ensemble du cycle. Ces circonstances dont le jury a cette année tenu compte doivent alerter les futurs candidats aux concours de recrutement de la nécessité de pouvoir compter sur une connaissance fine des programmes désormais en vigueur, ceux des cursus de référence du lycée professionnel, CAP et baccalauréat professionnel, mais aussi, certes à un degré moindre, ceux du collège et du lycée général et technologique. En effet, la rénovation de la voie professionnelle intègre les notions d'individualisation, de « passerelles », de poursuite d'études. Ainsi un candidat, surtout s'il se présente à un concours interne, tirera-t-il avantage à démontrer qu'il est capable, dans un exposé sur l'exploitation pédagogique d'un texte littéraire, d'aller un peu plus avant que la simple allusion au socle commun de compétences et de connaissances, ou au BTS.

« Nous restons dans un exercice d'écriture. » écrivait un précédent rédacteur de rapport. Pas de plan de séquence, pas de tableau d'une exploitation donc. Pourtant la lecture des copies porte à croire que, majoritairement, les candidats, nombreux à enseigner déjà, font d'abord confiance à leur pratique de classe plutôt qu'à leurs facultés d'analyse réflexive sur celles-ci. En effet par « exercice d'écriture », il convient d'entendre une démarche explicative et argumentative bien plus que narrative (du déroulement d'une séquence avec enchaînement des séances, horaires prévus) et surtout descriptives (des supports et activités ou exercices retenus). La visée du devoir est de justifier des choix didactiques et pédagogiques à partir d'une situation problème qui croise un niveau de classe et son programme d'enseignement, un texte littéraire et l'œuvre dont elle est tirée. Dans cette épreuve, le candidat est appelé à démontrer sa capacité à développer une réflexion personnelle sur l'organisation et la conception du travail de la classe, sur les objectifs d'apprentissage et l'évaluation aussi, plutôt qu'à prouver une excellence praticienne que le jury n'attend pas forcément à ce stade de la carrière. Y compris pour des enseignants contractuels qui n'en sont plus à leurs débuts.

Au vu des copies de cette session, dans le cadre de ce concours interne, l'exercice répété consistant à répondre à ces quelques questions, demeure la meilleure manière de se préparer à l'épreuve : avec **ce** texte/ce groupement qui l'intègre/cette œuvre intégrale qui le contextualise, qu'est-ce que je peux enseigner de ce que j'ai à enseigner dans **cette** classe, comment et pour quelle situation d'évaluation à venir ?

## 2) L'exploitation pédagogique, une épreuve littéraire à part entière

Littéraire parce que épreuve d'écriture, mais pas seulement bien sûr, même si la maîtrise de la langue et si l'usage que le candidat en fait en cette occasion doivent contribuer à compléter, au regard de l'autre production (l'analyse littéraire), l'évaluation des compétences du candidat.

En effet, citer des textes, les inclure dans une réflexion didactique et pédagogique, doit être l'occasion renouvelée de prouver le bénéfice d'une vraie culture littéraire. Il ne s'agit pas non plus de citer pour citer. Prétendre à enseigner les lettres et la langue qui leur donne forme, c'est savoir disposer d'un fond personnel de références. Il s'agit moins de faire étalage de son érudition que de pouvoir compter sur les bases d'une « identité culturelle » en phase avec les programmes d'enseignement.

Il convient donc d'attirer l'attention sur ces quelques conseils :

- Si possible ne pas se reposer uniquement sur les auteurs que l'école a depuis longtemps élevés au rang de classiques incontournables (Balzac, Maupassant,...). Pour résumer, un professeur de français demeurera un lecteur curieux et actif. À l'opposé, tel obscur petit maître du dix-huitième siècle, que l'on vénère certes, risque

néanmoins de ne pas convaincre le jury, sauf à résumer la thèse que l'on a lue ou...écrite. De la mesure donc.

- Éviter les citations par trop allusives. Citer les références d'un texte ne suffit pas à justifier sa présence dans un groupement de textes. Il faudra encore en exprimer l'intérêt donc en posséder la matière.
- Prendre la mesure des choses. Ériger une série télévisée, un film à grand spectacle, un best-seller qui fait l'actualité, en références propres à nourrir une réflexion pédagogique demande de solides compétences dans le domaine de la critique (philosophique, sociologique, géopolitique et/ou...narratologique) ; en l'absence, le risque est grand de révéler le manque d'autres ressources. Or, l'école, et le jury, attendent pour les élèves une approche de la culture littéraire moins paradoxale.

### 3) Du sujet aux possibles productions

Le libellé du sujet ouvrait à un rapprochement entre le texte de Jean-Jacques Rousseau et quelques éléments très précis du programme de baccalauréat professionnel pour la classe de seconde : l'objet d'étude « parcours de personnage », précisé par au moins deux des trois questions qui lui sont associées : « En quoi l'histoire du personnage étudié, ses aventures, son évolution aident-elles le lecteur à se construire ? » et « Les valeurs qu'incarne le personnage sont-elles celles de l'auteur, celles de son époque ? ». Les candidats qui ont choisi cette approche ont vu leurs travaux gagner l'intérêt du jury.

Cette référence, pour ne pas être générale, n'est pas non plus absente, loin s'en faut des copies. C'est beaucoup moins vrai en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage énoncés en terme de connaissances, capacités voire attitudes.

Certes la référence au romantisme a fait flores. Parfois, souvent, comme dans l'analyse littéraire, en franchissant vite la distance qui sépare le précurseur du courant lui-même. Sur d'autres pages, Jean-Jacques Rousseau, dans une sorte d'inversion historique et littéraire, s'est vu compter au rang des écrivains réalistes. Le jury appelle les candidats à faire preuve d'exactitude dans l'utilisation de leurs connaissances.

Le champ linguistique a été peu exploité ; les questions tenant au lexique, fort peu : le vrai, le faux, le réel. Curieusement, pourtant présente dans les paragraphes consacrés à l'analyse littéraire, la question de l'énonciation dans le récit ne s'est pas retrouvée au cœur des apprentissages projetés.

Les enjeux de la maîtrise de la langue ont été sous-estimés par la plupart des candidats, Pour l'écrit les mises en écriture viennent souvent en fin de séquence comme l'aboutissement d'activités qui sont plutôt à dominante lecture, et comme elles viennent à la fin, il est rarement prévu de réécriture. Pour ce qui concerne l'oral, la réflexion fait peu de place à un apprentissage de la parole maîtrisée en public, avec ou sans interactions. Le cours dialogué conserve souvent dans les copies le statut de pratique d'animation et de démarche d'apprentissage, peu régulée. Les travaux des candidats qui peu ou prou manifestent une intention pédagogique dans un sens opposé, qui proposent des solutions de mise en situation de production orale des élèves, avec des exigences de réalisation progressive, et des phases de remédiation, attirent favorablement l'attention du jury.

Enfin, c'est la notion même d'exploitation du texte que le jury veut demander aux futurs candidats de réinterroger. En effet, si au départ, dans le libellé du sujet, la consigne est sans ambiguïté, « vous présenterez de cet extrait... », à l'arrivée, dans les copies des candidats, le texte de Jean-Jacques Rousseau a perdu beaucoup de son épaisseur au profit de son paratexte seul. À de très rares et très brèves exceptions, ce n'est pas le texte de Rousseau qui est « exploité », mais seulement l'idée de ce texte, l'idée que s'en fait le candidat. Dans

l'exposé, la matière littéraire de l'extrait n'existe plus. L'extrait est considéré tout d'une pièce. Il n'est regardé que pour l'ensemble qu'il forme avec d'autres extraits.

Parfois la consigne est reformulée. Dans un élan métonymique, ce n'est plus l'extrait qui est « exploité », mais l'œuvre source dans son intégralité.

Comme c'est le cas en classe avec les élèves, le texte donné à étudier aux candidats n'est pas prétexte. Il est « texte » et appelé à une double lecture, littéraire pour le sens et le goût, pédagogique pour le métier et les apprentissages à mener.

**Pour conclure**, le jury tient à souligner que l'épreuve demande aux candidats d'avoir acquis des connaissances littéraires précises, et aussi construit de solides compétences de lecture d'un texte littéraire. Les deux parties de l'épreuve demandent aux candidats de se poser des questions, les premières sur le sens d'un texte, les deuxièmes sur le sens qu'en classe l'étude de ce texte, confronté ou comparé à d'autres textes littéraires comme à d'autres productions artistiques, peut prendre pour des élèves.

## 2. L'ÉPREUVE ÉCRITE EN HISTOIRE OU GÉOGRAPHIE

	Premier sujet	Second sujet
Nombre de copies	284	297
≤ 4,99	65	57
5 à 9,99	145	163
10 à 14,99	59	71
≥ 15	15	6
Moyenne	7,44	7,61

### 1 – Les modalités de l'épreuve d'admissibilité : une composition sur un dossier d'histoire ou de géographie

La discipline qui fait l'objet de l'épreuve écrite d'admissibilité (histoire ou géographie) est tirée au sort par le président du jury. Les candidats sont informés de ce choix au moment de l'épreuve. Pour la session 2010, **la géographie** a fait l'objet de cette épreuve.

La composition sur un dossier consiste dans un premier temps à faire l'étude scientifique des documents du dossier (cartes, textes, graphiques, images...) pour dégager les caractères originaux du sujet et les problématiques possibles. Le candidat présente ses réflexions sous forme de commentaire composé. Dans un second temps, le candidat retient tout ou partie du dossier pour en proposer une utilisation pédagogique dans une séance destinée à une classe de lycée professionnel. Il présente alors les documents retenus, en justifiant ses choix, la situation de la séance dans une progression annuelle, les objectifs attendus et le déroulement de la séance, et, pour finir, l'évaluation envisagée.

Les candidats ont le choix entre deux sujets.

Chaque sujet se rapporte aux questions du programme du concours, qui étaient les suivantes pour la session 2010.

1° « La France et ses régions en Europe et dans le monde » ;

2° « Les Suds dans la mondialisation ».

Il faut cependant noter que les sujets peuvent porter sur une seule des deux questions du programme, ou sur un croisement des deux questions du programme s'il s'y prête.

### 2 – Observations et recommandations du jury

Le jury a pu décerner quelques très bonnes notes et le quart des candidats a obtenu la moyenne. Néanmoins, un trop grand nombre de copies révèlent une méconnaissance des règles de l'épreuve et une impréparation manifeste.

Le jury rappelle que la réflexion doit être construite autour d'une problématique qui ne saurait être réduite à une simple série de questions. Il s'agit de s'interroger sur les problèmes posés par le sujet. La problématique s'appuie sur les connaissances que possède le candidat sur la question de programme et ses enjeux scientifiques. C'est pour cela que le candidat est invité à présenter plusieurs problématiques possibles parmi lesquelles il en choisira une.

La réflexion sur le sujet et le dossier doit être présentée sous forme de commentaire composé dans lequel le candidat fait preuve de ses capacités à suivre une démarche historique ou géographique. Le commentaire composé est organisé en suivant un plan ordonné, au choix du candidat, mais justifié et en cohérence avec la problématique. Il est donc attendu que les documents ne soient pas présentés successivement, mais regroupés et articulés selon quelques grands axes de lecture, et mis en relation. Des références à des ouvrages scientifiques en rapport avec le sujet et citées à bon escient enrichissent et valorisent la composition. Dans cette épreuve écrite comme dans d'autres, ce n'est pas tant la masse de connaissances qui importe que la bonne utilisation de connaissances actualisées, en rapport avec le sujet traité.

Au fil de la copie, chaque document doit faire l'objet d'une véritable explication scientifique. Il ne s'agit pas de le considérer comme une base de données dans laquelle il suffirait de prélever un certain nombre d'informations, mais d'en proposer une approche critique, d'en évaluer le sens et la portée en mobilisant ses connaissances, en faisant référence à des faits précis et à des notions. Dans cette épreuve, les documents sont centraux : ils ne sont donc en aucun cas prétextes à un développement de connaissances qui ne les traiterait qu'à la marge, voire les oublierait complètement au profit d'une composition.

L'exploitation pédagogique du dossier n'est pas redondante avec la première partie ; elle ne saurait donc s'y substituer. Elle doit en être au contraire le complément indispensable dans le cadre d'un concours interne puisqu'elle permet au candidat de montrer sa capacité à adapter son savoir, à organiser un enseignement et à mettre en œuvre des apprentissages. L'absence de proposition pédagogique est donc fortement préjudiciable.

Les choix pédagogiques doivent être en rapport avec les objectifs, le niveau de la classe et la durée proposée. La justification de la place de la séance dans la progression nécessite une bonne connaissance des programmes de lycée professionnel. L'exploitation pédagogique est fondée sur tout ou partie des documents : dans cette partie, le choix est possible pourvu qu'il soit justifié. Un extrait de document jugé trop long ou complexe peut être sélectionné, à la condition de lui conserver sa cohérence. Le projet de leçon doit être clair, argumenté, en cohérence avec le sujet et avec la première partie de la copie, y compris dans les démarches scientifiques. Le jury, par exemple, s'interrogera sur la validité et la légitimité d'une consigne donnée aux élèves : « présenter le document » ou « faire une étude critique du document », que le candidat n'a pas été en mesure d'effectuer lui-même dans la première partie de sa composition.

La leçon ne saurait être considérée comme le lieu d'une simple transmission de connaissances : le candidat doit s'interroger sur ce qu'il enseigne et sur les manières de le faire. L'exploitation pédagogique doit donc proposer des objectifs de formation, des activités écrites et/ou orales pour les élèves, si possible hors des stéréotypes : on évitera, par exemple, de considérer le débat comme la principale, voire la seule, activité orale en classe. L'évaluation proposée aux élèves doit être étroitement associée à la définition des objectifs et des activités préalablement mises en œuvre.

Malheureusement, une majorité de candidats semble ne s'être préparée ni aux modalités de l'épreuve, ni aux questions au programme du concours. Ainsi, seul un quart des candidats s'attache à faire une étude scientifique du corpus documentaire en respectant les règles du commentaire composé. Les documents sont loin d'être tous commentés. Moins de 20% des copies présentent un plan structuré et cohérent, clairement annoncé en introduction et respecté dans le développement. Moins du quart des copies souligne une problématique pertinente et soutenue, déroulant un fil rouge dans la rédaction. Très peu de candidats effectuent au moins un croisement documentaire approfondi par une confrontation étayée

des arguments et des points de vue. La distance critique exigible de la part d'un candidat à un concours interne est trop souvent absente dans l'analyse des documents, même les plus aisés à critiquer (comme par exemple les cartes postales dans le premier sujet).

La grande majorité des copies expose un traitement pédagogique. Mais la majorité des candidats ne mentionne pas les textes officiels, soit par méconnaissance, soit par oubli. L'exploitation pédagogique est souvent très brève, peut-être du fait 'une mauvaise gestion du temps de l'épreuve. Moins de la moitié effectue une description détaillée satisfaisante du déroulement de la séance d'une heure. Dans le cadre d'un concours interne, le jury s'interroge obligatoirement : où sont les élèves ? Que fait le professeur ? Rares sont les propositions d'évaluation à la fois adaptées au choix documentaire et cohérentes avec les apprentissages censés avoir été exercés par les élèves.

Enfin, de nombreuses lacunes apparaissent quant aux connaissances et compétences proprement géographiques. Si un bon quart des copies expose des savoirs géographiques cadrés par des aires correctement délimitées et des définitions notionnelles maîtrisées, il faut dire néanmoins que les candidats dans leur grande majorité ne développent pas des savoirs aux sources universitaires solidement référencées : très rares sont les allusions à des auteurs autres que ceux tirés des documents proposés (Gravier, Marconis, Sauvy, Brunet, Brunel). Ces auteurs ou acteurs cités (Rapport Brundtland, sujet 1) sont allusivement convoqués. Les indicateurs d'une analyse approfondie des documents qui montrent que la portée des textes ou l'information essentielle des autres supports ont été appréciées à l'aune des enjeux du sujet manquent véritablement d'épaisseur. Au mieux, ils sont noyés dans la paraphrase ou les redondances. Varier les échelles dans l'analyse du corpus ou dans l'exploitation pédagogique reste une compétence non mobilisée dans les copies.

On peut regretter, dans le premier sujet, l'absence de références datées ou juridiques concernant la préservation des littoraux français : la loi littoral de 1985 est très peu mentionnée. La tempête Xynthia focalise l'attention d'une bonne partie des candidats comme si le poids de l'actualité et l'agenda pressant des médias orientaient – ou annihilent – leur réflexion. Le courant écologiste dominant semble marquer la pensée de nombreux rédacteurs au risque de caricaturer les analyses : trop de copies tombent dans une critique sans nuance de l'économie libérale et dans la mystique de la nature régénératrice «qui se venge». Une vision catastrophiste prévaut sans aucune distance critique, marquée par le dérèglement climatique et les dangers de l'intervention humaine («flux migratoires exponentiels sur les littoraux», «situations des plus alarmantes», «montée inexorable de la mer face à une puissance vieillissante...»). Les connaissances factuelles sur les outils de gestion du territoire semblent inconnues (peu de références aux PLU ou SCOT, quelques mentions des PPR). Une autre tendance affecte la rédaction, celle qui analyse les aménagements touristiques au détriment des activités industrielles (carte du Havre très peu ou mal commentée) et focalise sur la préservation d'un patrimoine naturel – supposé virginal – ou culturel.

Dans le second sujet, la position régionale de la Chine dans l'Asie du Sud-Est est mal ou peu explicitée en termes d'extraversion économique et de dépendance de compétences de main-d'œuvre. Le tropisme de la Triade apparaît encore dominant chez de nombreux candidats en dépit du corpus documentaire proposé. La carte des IDE est trop souvent perçue comme une confirmation de la domination de la Triade sans aucun recul critique : «*Asie du SE, zone d'influence du Japon, tous ces pays n'ont pas atteint le niveau de développement de la Triade...*». Plusieurs documents ne donnent lieu qu'à une description paraphrasée sans mise en relation interne (c'est le cas du planisphère consacré à la diaspora indienne dans lequel n'est pas vu le lien entre les 4 indicateurs) ou externe (notamment les fortes disparités régionales en croisant les documents 3 et 6 par exemple). Quelques copies expriment un point de vue militant de type altermondialiste ou moralisateur, voire idéologique ; les correcteurs ne peuvent que sanctionner ce manque de réserve, incompatible avec un propos d'ordre pédagogique («*Le développement est un mirage qui dissimule la misère, témoignage poignant des pauvres en Chine, ces pays font-ils le bonheur de leur peuple ?...*»). Au final, les savoirs fondamentaux restent absents de commentaires superficiels sans mise en

perspective des effets de la mondialisation sur des territoires pas toujours bien cernés par les candidats.

Le second sujet voit davantage de candidats expliciter les notions-clés (*mondialisation, pays émergents, pôles de croissance...*). Le premier sujet donne lieu à un peu plus de croquis souvent rudimentaires, n'apportant que peu de valeur ajoutée au texte (chorème des densités avec la « diagonale du vide », aménagement industrialo-portuaire,...).

Il reste à signaler la faiblesse (voire l'absence totale) d'esprit critique des candidats à l'endroit des corpus documentaires, faiblesse fort préoccupante s'agissant d'enseignants, et qui relève du paradoxe lorsque l'on constate que les candidats, dans l'exploitation pédagogique qu'ils proposent, disent exiger cette compétence de distance critique de la part de leurs élèves.

Les pistes de correction qui suivent permettront aux futurs candidats de mieux mesurer les attentes du jury.

### 3. Les sujets

#### PREMIER SUJET :

#### Les littoraux en France métropolitaine : des territoires aménagés

<b><u>Document 1</u></b>	Carte de la densité de la population française par département au 1 <sup>er</sup> janvier 2006, in Nacima Baron-Yelles, « France. Aménager et développer les territoires », <i>La Documentation photographique</i> n° 8067, janvier-février 2005
<b><u>Document 2</u></b>	Cartes postales contemporaines. 2 A : Le port de La Rochelle (© Éditions d'art Jack) ; 2 B : Le Cap d'Agde (© As de cœur)
<b><u>Document 3</u></b>	Extrait de la carte IGN au 1 :100 000 Le Havre-Rouen, 2004
<b><u>Document 4</u></b>	Carte des pressions touristiques et des espaces protégés sur le littoral et en montagne. Source : Pierre Merlon, « L'aménagement du territoire en France », <i>Les études de la Documentation française</i> n° 5251, 2007
<b><u>Document 5</u></b>	Extrait du contrat de projets État – Région Provence-Alpes-Côte d'Azur 2007-2013 <a href="http://www.paca.pref.gouv.fr/sgar">www.paca.pref.gouv.fr/sgar</a> (consulté le 26 mars 2010)
<b><u>Document 6</u></b>	«Tempête Xynthia: les règles de construction en zone inondable vont être revue», <a href="http://www.l'expansion.com">www.l'expansion.com</a> (2 mars 2010)

#### Analyse et problématisation du sujet

##### Les termes du sujet

Les *littoraux* sont l'interface entre un espace terrestre et un espace maritime. Nous les définirons au sens de la géographie humaine: la bande de terre dont les activités sont liées au contact avec la mer. Cependant leur définition au sens physique - la zone comprise entre le niveau des plus hautes mers et celui des plus basses mers - n'est pas sans intérêt pour rappeler que cet espace est soumis à des dynamiques naturelles complexes, ce qui contribue à en faire un milieu fragile et un espace à risques.

Un territoire est un espace approprié par un groupe social, géré par des acteurs politiques dans un cadre institutionnel précis. C'est le cadre administratif et juridique dans lequel s'effectue tout aménagement - action volontaire et réfléchie d'une collectivité sur son territoire pour le développer, le mettre en valeur ou le préserver.

### Les problématiques possibles

La problématique s'inscrivait nécessairement dans la perspective du développement durable des territoires français mais pouvait être formulée de diverses façons, par exemple :

Peut-on envisager des modes de gestion durable des littoraux ?

Quels sont les acteurs et les enjeux de l'aménagement des littoraux ?

### **Attentes du jury**

- Le respect de la nature de l'épreuve: un commentaire composé organisé selon des axes de réflexion qui permettent de répondre à une problématique.
- Une étude de tous les documents.
- Quels que soient la problématique et le plan choisis, le dossier suggérerait des thèmes incontournables : l'artificialisation ancienne des littoraux français, les aménagements massifs réalisés naguère par la DATAR, les pressions multiples qui s'exercent sur un espace fragile et limité, la tension entre développement des territoires et préservation de l'environnement, l'articulation complexe entre tous les acteurs de l'aménagement.
- L'emploi des notions d'aménagement du territoire, mise en tourisme, tourisme de masse, décentralisation, développement des territoires, développement durable, environnement, préservation de la biodiversité, risque.
- Des connaissances sur les étapes et les outils juridiques de la préservation du littoral (notamment : 1960 : loi instituant les Parcs naturels nationaux ; 1967 : loi instituant les parcs naturels régionaux ; 1971 : création du Ministère de l'Environnement ; 1975 : création du Conservatoire du Littoral ; 1979 : directive Oiseaux de la CEE instituant des ZPS ; 1985 : loi Littoral ; 1992 : directive Habitats de la CEE intégrant les ZPS dans le réseau Natura 2000 ; 1995 : loi Barnier ), et bien entendu sur le développement durable (rapport Brundtland, notamment).
- Le souci de varier les échelles d'analyse.

### **Les documents**

Le document 1 place le dossier sous l'angle de la géographie humaine et suggère que les littoraux français sont des espaces convoités. Les documents 2 et 3 font observer la diversité de leurs aménagements et de leurs activités. Les documents 3 et 4 posent le problème des pressions qui s'exercent sur eux. Enfin les documents 5 et 6 permettent de réfléchir aux acteurs et modalités d'une gestion plus durable.

#### Document 1

La carte permet d'abord d'évaluer l'importance de l'espace littoral de la France métropolitaine, ensuite de mesurer son peuplement. Sur 25 départements côtiers, 14 ont une densité comprise entre 200 et 500 habitants au km<sup>2</sup>, 8 entre 100 et 200. Ce sont des densités de population élevées au regard de la moyenne de la France métropolitaine (112 en 2006). Seules exceptions les Landes et les deux départements corses. Toutefois le littoral proprement dit ne représente qu'un liseré d'une épaisseur limitée dans ces départements. Les candidats devaient remarquer qu'une carte des densités à l'échelle communale ferait mieux apparaître le peuplement côtier.

#### Document 2

Le port de La Rochelle est un très ancien port de commerce. Les tours médiévales à l'entrée du bassin d'échouage rappellent que l'espace littoral est aussi un espace frontalier. On distingue l'avant-port et ses digues, le bassin d'échouage, le bassin à flot fermé par une

écluse, les quais et les appontements ; à droite, une partie de la vieille ville ; à gauche, on aperçoit l'écluse d'un second bassin à flot et des hangars industriels. On voit surtout des bateaux de plaisance, ce qui témoigne de l'insertion de la fonction touristique dans une structure urbaine patrimonialisée avec un centre historique peu transformé.

La photographie du Cap d'Agde montre la marina qui constitue le cœur de la station. Les bâtiments sont de style néo-languedocien, mais récents. Les bateaux sont de taille modeste : ce n'est pas une station chic. Elle a été créée dans le cadre de l'aménagement intégré du littoral du Languedoc-Roussillon (1963) destiné à développer le tourisme de masse aujourd'hui remis en cause. L'État, seul capable d'effectuer les investissements nécessaires, en a été l'acteur principal par l'intermédiaire de la DATAR.

La vue aérienne oblique du port de La Rochelle privilégie le bâti ancien et l'ouverture sur la mer : le cadrage construit la représentation du port comme « porte océane » riche d'une longue histoire. La prise de vue du Cap d'Agde, très légèrement oblique, met en valeur l'ambiance nocturne : une station animée où l'on s'amuse à toute heure, tel est le message.

### Document 3

La carte a été proposée sans sa légende : on ne pouvait exiger des candidats qu'ils en connaissent tous les figurés mais ils devaient être capables de lire l'organisation de l'espace en s'appuyant sur la nomenclature.

L'embouchure de la Seine sépare deux espaces très différenciés : au nord, en rive droite, l'agglomération, le port et la zone industrialo-portuaire du Havre ; au sud, en rive gauche, un espace touristique (Honfleur et la Côte Fleurie) et son arrière-pays rural. Les aménagements portuaires sont à une tout autre échelle qu'à La Rochelle : avant-port, digues, bassins, écluses, canal du Havre à Tancarville, Grand Canal du Havre. La zone industrialo-portuaire s'est développée aux dépens des marais maritimes. Elle est spécialisée dans le raffinage pétrolier et la pétrochimie (dépôts d'hydrocarbures, raffinerie Total de Gonfreville l'Orcher, complexe pétrochimique Atofina). La commune de Gonfreville l'Orcher compte 10 sites classés Seveso 2, seuil haut. Ces sites à hauts risques jouxtent pourtant deux périmètres de protection naturelle dans l'estuaire, par ailleurs fortement artificialisé par le creusement du chenal de Rouen. Il s'agit du parc naturel régional des Boucles de la Seine Normande, créé en 1974, et de la réserve naturelle de l'Estuaire de la Seine, créée en 1997. Les zones humides sont en effet des réserves de biodiversité. La carte du Havre offre donc un exemple remarquable de conflits d'usages encore aiguisés par l'extension récente du port (Port 2000, le nouveau port à conteneurs, encore en travaux en 2004, a été inauguré en 2006).

### Document 4

La pression touristique est un indicateur de développement durable qui mesure le rapport entre le nombre d'habitants augmenté du nombre de lits touristiques et la population permanente. Il permet d'évaluer la capacité d'un territoire à augmenter sa population. Les communes littorales ont en moyenne un taux de 2,2 (5,4 pour les communes de haute montagne). Contrairement à ce qu'indique la carte, c'est en Aquitaine et en Languedoc, en plus de la Corse, que le taux est le plus élevé car la population permanente réside peu sur le littoral. On n'exigeait pas des candidats qu'ils possèdent ces connaissances mais qu'ils remarquent que la légende ne précise pas sur quels critères sont distinguées les zones de « pression très forte » et de « pression forte ». On constate la forte corrélation entre les aires de pression touristique et la localisation de divers périmètres de protection. La carte souligne ainsi les effets ambivalents du tourisme, facteur de dégradation de l'environnement (déchets, fréquentation de milieux naturels fragiles, consommation d'énergie, d'eau, pollutions diverses) mais aussi de préservation de ce dernier du fait de la demande croissante de « nature » exprimée par beaucoup de touristes.

### Document 5

Le document est extrait du contrat de projets État – Région PACA, l'une des régions où les problèmes liés à la surexploitation, à l'urbanisation et à la fréquentation croissante du littoral sont les plus aigus. Les contrats de projets État-Région sont des documents par lesquels l'État et l'exécutif d'une région s'engagent sur le financement de projets importants relatifs à l'attractivité et à la compétitivité des territoires, à la promotion du développement durable, à la cohésion sociale et territoriale. Les enjeux du programme sont de concilier le développement économique et la préservation des ressources et des milieux marins. La démarche de GIZC est née après la conférence de Rio. Elle préconise une approche globale des problèmes, prenant en compte les territoires dans toutes leurs dimensions (physique, écologique, sociale, économique, juridique, administrative).

### Document 6

Lors de la tempête Xynthia, la catastrophe a résulté d'une conjonction d'aléas (des vents forts, un coefficient de marée exceptionnel) sur un espace à risque (des polders) fortement vulnérable (car densément construit). Elle pose la question des responsabilités : beaucoup de constructions sont postérieures à la loi Barnier de 1995 qui fait obligation aux collectivités d'intégrer les PPR (ici, les PPRI) dans les PLU et les SCOT. L'article fait état des zones rouges (inconstructibles). Il existe aussi des zones bleues et blanches (constructions sous contraintes, constructions sans contraintes). Les zones dites noires n'ont en revanche pas de fondement législatif.

### **Exemples de plans possibles**

Premier exemple : Peut-on envisager des modes de gestion durable des littoraux ?

#### 1. Des territoires convoités

- A. Des territoires densément peuplés et de plus en plus urbanisés (doc. 1, 6)
- B. Des territoires aménagés pour de multiples activités (doc. 2, 3)
- C. Des territoires investis d'une image attractive (doc. 2)

#### 2. Des territoires menacés

- A. Des pressions fortes et parfois contradictoires (doc. 3, 4, 5)
- B. Qui s'exercent sur des milieux fragiles (doc. 3, 5)
- C. Des risques accrus par la pression immobilière (doc. 6)

#### 3. Des territoires à la recherche de modes de gestion durable

- A. Les enjeux (doc. 5, 6)
- B. Les acteurs (doc.5, 6)
- C. Les outils et les méthodes (doc. 3, 4, 5, 6)

Second exemple : Quels sont les acteurs et les enjeux de l'aménagement des littoraux ?

#### 1. Des aménagements de plus en plus massifs sur les littoraux en France métropolitaine

- A. Les aménagements portuaires (doc. 2A, 3)
- B. Les aménagements industriels (doc. 2A, 3)

- C. Les aménagements touristiques (doc. 2B)
- 2. Des acteurs de plus en plus nombreux
  - A. L'État aménageur (doc. 2B, 3)
  - B. Les nouveaux acteurs de l'aménagement (doc. 5, 6)
  - C. Le rôle des différents acteurs (doc. 5, 6)
- 3. Des enjeux complexes
  - A. Maîtriser l'urbanisation (doc. 1, 6)
  - B. Préserver et protéger les milieux naturels (doc. 3, 4, 5)
  - C. Promouvoir le développement et la compétitivité des territoires (doc. 3, 5)

### **Éléments pour l'évaluation de l'exploitation pédagogique**

#### En première professionnelle de baccalauréat en deux ans

La séance peut prendre place dans la séquence « les citoyens et leurs territoires » et s'appuyer notamment sur les documents 3, 4, 5 ou 6. Le programme mentionne les notions d'environnement, de collectivité territoriale, de patrimoine.

#### En Terminale professionnelle BEP

La séance peut prendre place dans la partie du programme intitulée « Les hommes construisent et aménagent les espaces », pour laquelle les notions de référence sont celles d'organisation de l'espace et d'aménagement. Plutôt que l'inscrire dans la séquence « L'organisation des espaces industrialisés », « L'organisation des espaces liés aux échanges » ou « L'organisation des espaces touristiques », on pourrait la programmer à l'issue de ces séquences afin de travailler sur les conflits d'usages entre ces différentes activités.

#### Les attentes du jury

- La connaissance des programmes
- La cohérence de la proposition
- Des objectifs clairs et réalistes
- Des consignes de lecture et d'analyse des documents (peut-être raccourcis ou simplifiés)

<b>SECOND SUJET :</b>
-----------------------

<b>L'Asie en développement dans la mondialisation</b>
---

**Document 1**

Les vingt premiers ports mondiaux en 2008. Source : AAPA (Association américaine des autorités portuaires) [http://aapa.files.cmsplus.com/Statistics/WORLD\\_PORT\\_RANKINGS\\_20081.pdf](http://aapa.files.cmsplus.com/Statistics/WORLD_PORT_RANKINGS_20081.pdf) (consulté le 1<sup>er</sup> mars 2010)

**Document 2**

Carte des stocks d'IDE des firmes transnationales, in Laurent Carroué, « La mondialisation en débat », *La Documentation photographique* n° 8037, 2004

- Document 3** « Paradoxes et fragilités du modèle de développement de l'atelier productif chinois », in Laurent Carroué, Didier Collet, Claude Ruiz, L'Asie, Bréal, 2004
- Document 4** **4 A** : Les plus hauts gratte-ciel dans le monde en 2006, source : [www.skyscraperpage.com](http://www.skyscraperpage.com) (consulté en février 2010) ; **4 B** : Le viaduc de Yan'an Lu à son arrivée sur le Bund à Shanghai. Source : *Portrait de ville : Shanghai*, Institut français d'architecture, 2008
- Document 5** Carte de l'évolution de la diaspora indienne. Source : Éric Leclerc, « Cartographier la diaspora indienne », in *L'information géographique* 2008-1, volume 72
- Document 6** « Croissance et inégalités », in Vincent Thébaud (coord.), *Géopolitique de L'Asie*, Nathan, 2006

### **Analyse et problématisation du sujet**

#### Les termes du sujet

Il était indispensable de définir l'Asie en développement, en d'autres termes les pays asiatiques qui font partie du Sud. La Chine, l'Asie du Sud-Est, le sous-continent indien sont concernés de même que les pays du Golfe et d'Asie centrale. On peut exclure ou intégrer les Dragons selon qu'on privilégie l'éradication de la pauvreté de masse ou leur émergence récente, à condition dans tous les cas de justifier le choix retenu.

Les notions de mondialisation et de développement devaient bien entendu être maîtrisées. La mondialisation peut se définir comme la mise en relation de l'ensemble des territoires et des populations à l'échelle de la planète. Le développement désigne un ensemble de mutations dans les structures sociales, économiques, territoriales qui se traduit par une amélioration qualitative des conditions de vie. Il doit être distingué de la croissance qui est une notion quantitative.

#### Les problématiques possibles

Le sujet pose la double question du rôle de l'Asie en développement dans la mondialisation et des effets de la mondialisation sur ces territoires. Cette problématique pouvait s'exprimer de plusieurs façons, par exemple :

L'Asie en développement, une nouvelle aire de puissance ?

La mondialisation a-t-elle permis le développement des PED d'Asie ?

#### **Attentes du jury**

- Le respect de la nature de l'épreuve : un commentaire composé organisé selon des axes de réflexion qui permettent de répondre à une problématique.
- Une étude de tous les documents.
- Quels que soient la problématique et le plan choisis, le dossier suggérait des thèmes incontournables : l'émergence de l'Asie en tant qu'aire de puissance mondialisée ; le choix de l'extraversion économique ; l'intégration croissante des États par des flux intra-asiatiques ; les mutations territoriales ; l'ampleur des disparités sociales et spatiales.
- L'emploi des notions de mondialisation, développement, dynamiques de développement, croissance, NPI, pays émergents, pôles de croissance, littoralisation, métropolisation, centre/périphérie, inégalités socio-spatiales.
- Des connaissances sur le rôle différencié des Dragons, des Tigres, de la Chine, de l'Inde.

- Le souci de varier les échelles d'analyse.

### **Les documents**

Les documents 1 et 2 font apparaître la place croissante de l'Asie en développement dans la mondialisation. Les documents 3 et 4 montrent que cette montée en puissance ne se réduit pas à l'accueil d'activités à forte intensité de main d'œuvre peu qualifiée car les fonctions métropolitaines se développent. Le document 5 porte sur la présence asiatique dans le monde par l'intermédiaire des diasporas. Enfin le document 6 présente les inégalités socio-spatiales.

#### Document 1

Les statistiques publiées par l'AAPA sont les plus fiables quant au trafic des ports. Le trafic conteneurisé est comptabilisé en EVP (1 EVP = environ 2,5m x 2,5m x 6m, soit 30 m<sup>3</sup>).

Le classement des ports est révélateur de la montée en puissance de l'Asie et particulièrement de l'Asie en développement : 13 ports parmi les 20 premiers sont dans les NPI (Singapour, Corée du Sud, Taiwan) ou dans des pays émergents d'Asie (Chine, Malaisie). La façade de l'Asie orientale est devenue la plus active du monde. Huit ports devançant Rotterdam pour le trafic de conteneurs. Cela s'explique par l'importance des échanges intra-asiatiques (pièces détachées et composants à moyenne ou forte intensité technologique produits dans les NPI et assemblés dans les pays ateliers). La place des ports chinois est remarquable. Ils se situent dans les trois grandes régions littorales du delta de la rivière des Perles (Hong Kong, Shenzhen, Guangzhou), du delta du Yangzi (Shanghai, Ningbo) et du golfe de Bohai (Tianjin, Qingdao, Qinhuangdao, Dalian).

#### Document 2

La carte est établie d'après des chiffres relativement anciens (2003). Elle montre que si les territoires les plus attractifs pour les IDE sont l'ALENA et l'Europe occidentale, ils concernent aussi les NPI et les pays émergents d'Asie. On note surtout la place de la Chine, devenue en quelques années le second pays récepteur d'IDE après les États-Unis. C'est le résultat de la politique d'ouverture voulue par Deng Xiaoping et d'une stratégie qui s'appuie sur l'immense réservoir de main d'œuvre que constitue la Chine rurale. On observe l'évitement de certains pays asiatiques, pour des raisons politiques (Myanmar, Corée du Nord) ou de très grande pauvreté.

#### Document 3

Ce document, comme le document 6, est de seconde main puisqu'il s'agit d'un extrait de manuel.

L'intégration de l'Asie dans la mondialisation s'accompagne d'un processus de régionalisation : les États sont de plus en plus intégrés par des échanges intra-asiatiques ; une division régionale du travail s'inscrit à l'intérieur de la division mondiale du travail. Si en effet au sein de cette dernière, l'Asie occupe grossièrement la position d' « usine du monde », les pays y contribuent diversement en fonction de leur niveau de développement et de qualification. Le texte développe l'exemple des NTIC. La conception et la fabrication des intrants les plus sophistiqués sont effectuées au Japon ou dans les NPI, les intrants plus basiques sont fabriqués en Malaisie ou en Thaïlande, l'assemblage et le montage se font en Chine avant réexportation vers les pays du Nord.

La Chine conserve donc une position dominée dans cette division régionale du travail malgré son rang de premier producteur et exportateur de produits des NTIC. Cependant elle

maîtrise de plus en plus de hautes technologies (industrie des télécommunications par fibre optique, biotechnologies, nouveaux matériaux, aviation civile, robotique, aérospatiale et aéronautique, armement, technologies nucléaires, nanotechnologies...).

#### Document 4

Le document 4 A est extrait d'un site anglophone consacré aux gratte-ciel. En février 2010, il ne mentionnait pas le Burj Dubai, 828 mètres de haut, pourtant inauguré le 6 janvier. Quoi qu'il en soit la géographie actuelle des plus hautes tours est bien différente de celle des années 1960 ou 1970 : 8 des 10 plus hautes sont situées en Asie (Taiwan, Hong Kong, Shanghai, Dubai). L'enjeu de leur construction, signée par les plus grands architectes internationaux, est d'exploiter le pouvoir emblématique de l'architecture comme source de capital symbolique. Les tours les plus hautes, les plus audacieuses deviennent des outils de promotion territoriale pour attirer les touristes et les investisseurs – la mise en scène des JO de Pékin hier, de l'Exposition universelle de Shanghai aujourd'hui jouent le même rôle.

Le document 4 B témoigne de l'inscription ancienne de Shanghai dans une précédente mondialisation (avec au premier plan les immeubles des années 1920 sur le Bund), de la modernisation spectaculaire de la ville dans la phase actuelle de métropolisation, des mutations économiques et sociales du pays (émergence d'une classe moyenne, explosion du marché intérieur de l'automobile, disparition des vélos).

#### Document 5

La carte est complexe. Son objectif est de restituer la dimension temporelle de la diaspora indienne. La légende donne quatre types d'informations.

La taille des cercles mesure l'importance de la diaspora (une vingtaine de millions d'individus au total, très peu par rapport à la population indienne).

Les flèches dessinent les courants migratoires, en vert très clair ou clair pour l'émigration ancienne (XVI-XIX<sup>ème</sup> siècles), en vert foncé pour les migrations du XX<sup>ème</sup> siècle. Limitée à l'océan Indien et à l'Asie du Sud-Est jusqu'au XVIII<sup>ème</sup> siècle, la diaspora se diffuse dans le monde au temps de la colonisation britannique (implantations en Guyane, au Surinam, dans les Caraïbes, en Afrique) puis se mondialise véritablement au XX<sup>ème</sup> siècle.

La couleur des cercles mesure la croissance du nombre de membres de la diaspora entre 1971 et 2001. Les Etats-Unis, le Canada, les pays du Golfe (ces derniers avec des flux de retour importants car il s'agit d'émigration temporaire) connaissent les croissances les plus fortes.

Enfin les pointillés, tirets ou lignes continues distinguent les qualifications des migrants. Les travailleurs peu qualifiés migrent aujourd'hui vers les pays du Golfe, les travailleurs moyennement qualifiés vers l'Europe, les très qualifiés vers l'Amérique du Nord.

#### Document 6

Le document souligne l'ampleur des inégalités socio-spatiales. Il oppose les régions gagnantes (les métropoles, les littoraux, les deltas) aux régions en marge de la croissance (les hinterlands ruraux, les périphéries continentales et les montagnes). L'accessibilité et la connectivité apparaissent comme des conditions de la croissance, corrélée à l'intégration à la mondialisation. Les inégalités sociales existent dans tous les pays d'Asie mais les auteurs distinguent les poches de pauvreté des NPI et du Japon et la pauvreté de masse des autres États. L'émergence de classes moyennes qui accèdent à la société de consommation permet le développement d'un marché intérieur important. Les plus pauvres sont en majorité des ruraux, mais également, en Chine, des *mingong* ou des chômeurs licenciés par les entreprises publiques en voie de privatisation.

## Exemples de plans possibles

Premier exemple : l'Asie en développement, une nouvelle aire de puissance ?

1. Une place croissante dans les flux de la mondialisation
  - A. Le premier pôle du commerce mondial (doc. 1)
  - B. Un pôle d'attraction majeur pour les IDE (doc. 2)
  - C. Une présence planétaire des diasporas (doc. 5)
2. Une aire régionale en forte croissance
  - A. Une croissance remarquable fondée sur l'extraversion économique (doc. 3)
  - B. L'essor spectaculaire des littoraux et des métropoles (doc. 4, 6)
  - C. Une aire régionale de plus en plus intégrée (doc. 1, 3)
3. Mais des fragilités subsistent
  - A. Un rôle encore dominé dans la division internationale du travail (doc. 3)
  - B. Des disparités territoriales à toutes les échelles (doc. 3, 6)
  - C. De fortes inégalités sociales (doc. 6)

Second exemple : La mondialisation a-t-elle permis le développement des PED d'Asie ?

1. La mondialisation a porté la forte croissance économique de l'Asie en développement
  - A. L'Asie est devenue l'usine du monde (doc. 3)
  - B. Grâce à une stratégie extravertie portée par des IDE (doc. 2)
  - C. Qui en a fait un pôle majeur des échanges mondiaux (doc. 1)
2. Cette croissance est le moteur d'un développement inégal
  - A. Un indicateur : la géographie des qualifications et des technologies (doc. 3, 5)
  - B. Dragons et Tigres (doc. 3, 6)
  - C. Littoraux et métropoles (doc. 4, 6)
3. Certains territoires et certaines populations restent en marge du développement
  - A. Les États marginalisés (doc. 1, 5)
  - B. Hinterlands ruraux, périphéries continentales, montagnes (doc. 6)
  - C. Les inégalités spatiales sont aussi des inégalités sociales (doc. 6)

## **Éléments pour l'évaluation de l'exploitation pédagogique**

### En seconde professionnelle de baccalauréat en 3 ans

La séance peut prendre place dans la séquence « Le développement inégal » et s'appuyer plutôt sur les documents 3, 4B, 6. Les orientations du programme utilisent les notions de croissance, développement, dynamiques de développement et inégalités socio-spatiales.

### En Terminale de baccalauréat en 2 ans

La séance peut prendre place dans la seconde partie de la séquence sur l'Asie : « Les autres pôles de croissance de l'Asie de l'Est et du Sud-Est ». Le document d'accompagnement mentionne les notions de pôle de croissance et de pays atelier et indique : « [...] une hiérarchie à mettre en place : les quatre "Dragons", les "Bébés-tigres". Toute une série de relations économiques tissent des réseaux de complémentarités ou de concurrences. L'importance des investissements financiers du Japon, de Taïwan, de Hong-Kong ou de Singapour, les délocalisations industrielles en cascade vers les pays-ateliers (les "Bébés-tigres") ou les zones économiques spéciales de la R..P. de Chine, les courants d'échanges de matières premières sont autant d'indicateurs de l'organisation d'un vaste marché Pacifique. [...] La problématique fondamentale est celle de la croissance : l'Asie apparaît aujourd'hui comme un ensemble dynamique en train d'assurer son développement. »

### Les attentes du jury

- La connaissance des programmes
- La cohérence de la proposition
- Des objectifs clairs et réalistes
- Des consignes de lecture et d'analyse des documents (peut-être raccourcis ou simplifiés)

## **C. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION**

Les candidats passent deux épreuves orales définies par l'arrêté du 3 juillet 1995, publié au journal officiel du 12 juillet 1995) :

- l'épreuve académique de lettres : préparation 2 heures, épreuve 1 heure ; coefficient 3.
- l'épreuve académique d'histoire ou de géographie, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de l'écrit - cette année, elle a donc porté sur la géographie : préparation 2 heures, épreuve 1 heure ; coefficient 2.

### **L'ÉPREUVE ORALE ACADÉMIQUE DE LETTRES** Rapport établi par Alix Giraud et Jean-Philippe Taboulot

#### **L'épreuve : quelques généralités**

##### **Ses modalités**

« Explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française (durée de la préparation : deux heures, durée de l'épreuve : une heure, coefficient : 3) » (B.O. n°30 du 27 juillet 1995).

Comme le précise très clairement le rapport de la session de 2008, que nous citons ici, « l'épreuve orale intervient après les épreuves écrites d'admissibilité et s'adresse à des candidats qui ont été retenus pour des compétences qu'ils ont manifestées à l'écrit. L'épreuve orale qui leur est proposée permet d'évaluer en partie les mêmes compétences, à

savoir la compréhension, la justesse de l'analyse d'un texte littéraire et la pertinence de son exploitation pédagogique, la structuration de la pensée, la clarté de l'expression, la maîtrise d'une culture littéraire et générale.

Toutefois, le candidat devra faire preuve également d'autres compétences : une expression orale de qualité, une aptitude certaine à communiquer et à exposer clairement sa pensée, de la force de conviction lors de son exposé et une capacité d'écoute et de réactivité lors de l'entretien. »

### **Son déroulement**

Par tirage au sort, le candidat ou la candidate se voit proposer deux textes et il lui revient, après quelques minutes de réflexion, de choisir l'un d'eux. Le billet de passage indique clairement les limites de chacun. Il dispose alors d'un temps de préparation de deux heures durant lesquelles il peut consulter librement un certain nombre d'usuels (dictionnaires des œuvres, dictionnaires de langue, grammaires, ouvrages de stylistique...) mis à sa disposition en salle de préparation.

L'épreuve orale proprement dite se déroule ensuite en trois phases devant une commission composée de deux personnes :

- La première phase, qui doit durer entre quinze et vingt minutes, est consacrée à l'explication d'un texte littéraire.
- Dans un second temps, et sur une durée d'environ quinze minutes<sup>1</sup>, il s'agit de proposer une exploitation pédagogique qui intègre le texte expliqué.
- Enfin, l'épreuve se termine par un entretien avec le jury qui peut durer jusqu'à trente minutes. Ce moment d'échange permet de revenir sur les propos du candidat et d'élargir les points abordés lors de son exposé.

### **Les textes proposés à cette session**

Comme pour les années antérieures, les textes proposés cette année appartiennent au patrimoine littéraire français et francophone tel qu'il peut se rencontrer dans les classes de l'enseignement secondaire, embrassent tous les siècles depuis le XVI<sup>e</sup> jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle et ressortissent aux grands genres (roman, théâtre, poésie, prose d'idées) traditionnellement reconnus dans notre histoire littéraire. Leur longueur varie en fonction de la densité, de la complexité ainsi que de la spécificité du texte même : quatorze vers pour un sonnet, une tirade d'une trentaine de vers chez Racine, quelques pages dans une pièce de théâtre comme *Rhinocéros*, etc. Le plus souvent, les candidats ont le choix entre deux textes de siècle et de genre différents. Par souci d'équité, le jury fait en sorte que les passages ne présentent pas de difficultés particulières qui puissent déstabiliser un candidat. Lors de la session 2010, les extraits proposés émanaient d'œuvres de treize auteurs :

---

<sup>1</sup> L'exposé du candidat (explication et exploitation pédagogique) ne doit pas, de toutes les façons, dépasser 30 minutes.

<b>Théâtre</b>	<b>Poésie</b>	<b>Prose</b>
	<b>XVIe</b>	
	Du Bellay, <i>Regrets</i>	
<b>XVIIe</b>		
Corneille, <i>Horace</i> , <i>Le Cid</i> Racine, <i>Phèdre</i> , <i>Andromaque</i>		
		<b>XVIIIe</b>
		Rousseau, <i>Confessions</i> Montesquieu, <i>Lettres Persanes</i>
	<b>XIXe</b>	<b>XIXe</b>
	Verlaine, <i>Les Fêtes Galantes</i> Rimbaud, <i>Œuvres complètes</i>	Balzac, <i>Le Père Goriot</i>
<b>XXe</b>	<b>XXe</b>	<b>XXe</b>
Ionesco, <i>Rhinocéros</i>	Aragon, <i>Le roman inachevé</i> Eluard, <i>Derniers poèmes d'amour</i>	Giono, <i>Le Hussard sur le toit</i> Mauriac, <i>Thérèse Desqueyroux</i>

### **Les outils mis à disposition en salle de préparation : utilité et mise en garde**

Il est tout d'abord important de rappeler que le candidat dispose toujours d'une édition de **l'œuvre intégrale** dont est tiré l'extrait à étudier. Il lui revient alors de tirer le meilleur parti possible de ce qui peut constituer une aide précieuse. Ainsi, une scène de théâtre peut souvent prendre appui sur la scène précédente - qu'il est généralement fort utile de consulter - et l'acte dans lequel elle se trouve (surtout pour ce qui concerne le théâtre classique) n'est nullement à négliger non plus ; se trouver confronté à ce qui fait figure de lettre finale (donc, peut-être, de dénouement et de "dernier mot" signé, qui plus est, par une femme) dans les *Lettres Persanes* ne peut qu'engager un mode de lecture et des questionnements spécifiques ; une description de Balzac, lorsqu'elle prend place dans les premières pages du roman, fait d'autant plus sens dans la poétique de cet auteur ; la place d'un poème dans le recueil n'est peut-être pas aléatoire.

Par ailleurs, les éditions mises à la disposition du candidat sont souvent assorties de préfaces, de notes, de critiques voire d'appareils documentaires dont il est généralement possible de tirer profit : certaines informations y sont contenues qui pourront permettre aux candidats de lever des contresens possibles ou des ambiguïtés, de confirmer certaines hypothèses de lecture, d'éclaircir une référence, d'envisager une perspective complémentaire.

Les dictionnaires de langue (Robert, Larousse), les dictionnaires encyclopédiques (Dictionnaires des œuvres, Dictionnaire des auteurs, Dictionnaire des mythes...), les ouvrages de stylistique (Gradus, Éléments de métrique française...), tout comme les

manuels de grammaire (Grammaire du français...) sont également un moyen pour tout candidat de vérifier la signification de certains mots, d'expliquer certaines allusions culturelles, de situer le passage étudié, d'élucider un contexte historique et culturel mais aussi de vérifier éventuellement la justesse comme la pertinence de son propre vocabulaire ou de ses références.

Compte tenu de constatations faites régulièrement cette année encore par la plupart des commissions, nous ne saurions trop recommander, cependant, la prudence dans l'usage de ces aides. Leur utilisation ne peut en aucun cas remplacer une vraie lecture : celle-ci doit être subordonnée à un travail premier de découverte personnelle du texte. Il serait toujours improductif et même considérablement périlleux d'aller chercher un éclairage précis voire des clés de lecture avant d'avoir lu soi-même très attentivement le texte à expliquer et de l'avoir analysé avec minutie. Il arrive trop fréquemment, d'ailleurs, qu'un candidat, après avoir consulté les usuels, plaqué des connaissances qui, comme une sorte de cache, l'empêchent de procéder à une lecture fine de l'extrait voire le conduisent à des déformations et même parfois à des interprétations non fondées : il parlera de l'absurde de Ionesco de façon très générale et sans en montrer les caractéristiques à l'œuvre dans le passage étudié ou bien il affirmera que toutes sortes de comique se retrouvent là sans en évoquer précisément une seule manifestation ; il insistera sur "le style surréaliste d'Aragon" quand l'auteur du *Roman Inachevé*, pour telle pièce, peut se plaire avant tout à s'inscrire dans toute une tradition poétique ; il voudra décoder tel poème de Rimbaud comme la transposition d'un épisode de la vie du poète alors même qu'aucun élément textuel ne permet de l'affirmer et que la richesse du texte est bien ailleurs. En somme, les éléments d'ordre biographique, l'appartenance à un courant littéraire, l'affiliation à une esthétique, les savoirs plus généraux sur les auteurs ou même la connaissance d'une intrigue ne font sens que dans la mesure où ils sont directement rattachés à une lecture à la fois personnelle et avisée et dans la mesure où ils enrichissent un texte analysé avant tout dans sa singularité. En outre, il est toujours suspect pour un jury d'entendre de la bouche de plusieurs candidats, tous confrontés par exemple à différents passages du *Père Goriot* mettant en scène le bagnard Vautrin face au jeune Rastignac, des intitulés de parties, de sous parties, des caractérisations voire des phrases d'analyse formulés de façon strictement identique et qui, sans nul doute, ont été puisés dans le paratexte de l'œuvre...

### **L'explication de texte**

L'explication de texte doit être précédée d'une « lecture expressive » qui peut se situer avant ou après l'introduction de l'exposé ; selon la longueur du texte à expliquer (par exemple, face à plusieurs pages d'un texte de théâtre), le jury peut proposer au candidat de n'en lire qu'un passage afin de ne pas utiliser une trop grande partie du temps dont il dispose pour l'explication. Ainsi que le recommandent tous les programmes d'enseignement du français, la lecture expressive recouvre une forme de lecture oralisée qui va permettre à l'auditeur de construire progressivement le sens du texte lu. C'est pourquoi il convient d'y apporter la plus grande attention. En effet, cet exercice permet de montrer les mouvements du texte, les tonalités et de faire ressentir les émotions : une lecture dynamique fait naître chez les élèves de la curiosité et l'envie d'étudier le texte.

Il est recommandé de restituer le rythme du texte, de varier le débit et les intonations, de faire les liaisons, en gardant de la fluidité. Pour éviter une lecture chaotique, il est nécessaire de connaître le sens de tous les mots et d'avoir élucidé les constructions obscures : ainsi, on

évitera de trébucher sur certains termes ou de les prononcer de façon fantaisiste. Lorsqu'il s'agit de poèmes, il est nécessaire de s'interroger sur la métrique (il faut identifier les e toniques, les diérèses, prendre en compte les enjambements) ; lorsqu'il s'agit de textes de théâtre, il n'est pas utile de lire les didascalies (à l'exception du théâtre contemporain quand elles occupent une place prépondérante).

### **Quelles sont les attentes du jury pour l'explication de texte ?**

C'est une forme de lecture analytique, qui interroge la singularité du texte en s'appuyant sur une observation précise : organisation, registre, effets de style concourent à former les premières impressions qui construisent horizon d'attente et hypothèses de lecture. La relecture permet alors de s'interroger sur les moyens mis en œuvre par l'auteur pour obtenir tel ou tel effet, de vérifier le sens global qui n'était que pressenti, de mesurer la singularité de son écriture.

Un texte littéraire n'est pas un document comme un autre, c'est une œuvre d'art à vocation universelle, il ne saurait donc être réduit à un statut de document historique, même si l'historien peut y chercher des informations pertinentes sur les mentalités et les valeurs d'une époque donnée. C'est pourquoi, la pièce *Rhinocéros* ne peut être considérée seulement comme « une dénonciation du totalitarisme et de la déshumanisation » ou *Les Lettres Persanes* comme « une critique des mœurs de cette époque ».

### **Comment procéder à une lecture littéraire ?**

Elle présuppose une fréquentation assidue des textes qui a permis, lecture après lecture, la construction d'un ensemble de connaissances des œuvres et des principaux courants de la littérature. Comment transmettre à des élèves le goût de la lecture, comment réussir à mettre les textes en résonance, si l'on n'est pas soi-même un vrai lecteur ? Une candidate a cru bon d'évoquer, dans son introduction, la « sensibilité exaspérante » de Rousseau : cette remarque – peut-être discutable - n'a donné lieu ensuite à aucun éclaircissement, aucun autre commentaire dans la suite de l'exposé ; une autre a, par exemple, de manière très pertinente, mis en relation *La Peste*, de Camus à propos d'un passage du roman de Giono *Le Hussard sur le Toit* avant d'évoquer le film de Fritz Lang *Die Pest in Florenz*. Pour acquérir les connaissances indispensables il est impératif de lire beaucoup et d'apprendre à identifier les différents textes (genres et principaux mouvements littéraires, problématiques génériques). Les manuels de littérature française à l'usage des classes de lycée sont de bons outils qu'on peut recommander au candidat : ils lui fourniront tous les éléments utiles pour construire efficacement son parcours de la littérature française.

### **Comment aborder le texte avec précision ?**

Il existe, pour aborder un texte, de nombreux outils d'analyse : nous conseillerons d'éviter de les ignorer totalement comme de s'en remettre exclusivement à eux. Le professeur de français enseignant la langue se doit de posséder des connaissances grammaticales solides : il n'est pas acceptable qu'il confonde l'imparfait et le conditionnel présent ou discours direct et discours indirect. Le candidat est supposé maîtriser les notions suivantes : la distinction auteur/narrateur/personnage, les points de vue, les figures de style les plus fréquentes, les éléments de métrique élémentaires, l'identification des temps verbaux... Ces connaissances éviteront de trouver dans un texte une « comparaison métaphorique » ou un vers de neuf syllabes dans un sonnet de Du Bellay. Il est maladroit d'employer des termes

mal connus : une candidate a employé le terme « subjectivème » sans le maîtriser vraiment, une autre a évoqué successivement, dans un passage de *Thérèse Desqueyroux*, le topos du dévoilement, le topos du jeu de lumière, le topos de la fin, noyant donc la notion même de topos. Un candidat, après avoir évoqué le « surréalisme » de *Rhinocéros*, n'a pas su préciser ce qui justifiait cette relation au cours de l'entretien. Pour procéder à une lecture efficace, il s'avère indispensable de bien connaître les différents genres.

Il est recommandé d'éviter une approche techniciste du texte : certains candidats se livrent à un catalogue de repérages (énonciation, focalisation, identification des figures du discours, registre, niveau de langue...) qui ne débouchent jamais sur du sens. Toute remarque qui se désolidarise de la construction du sens est à bannir. Ainsi, il ne sert à rien de relever telle allitération ou telle assonance dans un poème de Du Bellay si cette remarque n'est pas au service de l'interprétation. En revanche, une candidate a bien su montrer l'ironie du narrateur en étudiant le mélange des points de vue interne et omniscient dans une longue description prise en charge en partie par le personnage d'Angelo dans les premiers chapitres du *Hussard sur le Toit*.

### **Aller au sens**

Quelle que soit la démarche adoptée par le candidat (lecture linéaire ou lecture synthétique), l'explication de texte exige de dégager une problématique, elle vise à éclairer la spécificité du texte, objet de l'argumentation. Il convient dès lors d'éviter de poser des questions si générales qu'elles ne permettent pas un réel projet de lecture : on évitera de se demander « en quoi les personnages sont-ils typiques ? » ou « en quoi cette anecdote est-elle significative ? » car des interrogations aussi vagues ne peuvent servir le projet de lecture. Le jury attend du candidat qu'il annonce un plan qui indique les différentes étapes de sa démarche singulière mise au service de la problématique proposée. Citons l'exemple d'une problématique proposée pour une page du *Hussard sur le Toit* : « en quoi ce texte descriptif est-il une métaphore de la nature humaine dans ses aspects les plus paradoxaux ? »

Ces choix déterminent les différents axes de lecture qui organiseront la progression de l'exposé vers une conclusion qui débouche sur une compréhension et une interprétation globale du texte. Le jury a souvent observé que les axes de lecture annoncés étaient traités de manière déséquilibrée, que leur succession amenait de nombreuses redites, que les faits textuels n'étaient pas analysés avec la rigueur voulue, que la paraphrase remplaçait fréquemment (surtout dans les explications linéaires) l'observation articulée sur un projet de lecture. On conseille aux candidats de se demander en quoi le texte à étudier forme un tout cohérent avec ses limites, puis d'en étudier les caractéristiques en prélevant des indices qui permettent d'en mesurer les enjeux. En conclusion, il s'agit certes de faire le bilan des différentes avancées mais également d'élargir la problématique dans une perspective littéraire plus générale.

### **L'exploitation pédagogique**

Il s'agit, comme nous l'avons dit précédemment, de la seconde étape de l'épreuve orale de Lettres, que le candidat présente à la suite de son explication et avant que le jury ne procède à un entretien. Cette partie joue un rôle tout aussi important que la première dans l'appréciation et dans la notation que le jury pourra porter à l'issue de chaque épreuve. Il est donc important d'une part de s'y préparer avec sérieux, d'autre part de lui attribuer une durée substantielle. Trop de prestations, faute d'une gestion rigoureuse du temps, ne consacrent

en effet malheureusement que quelques minutes à l'exercice et certains le sacrifient même parfois. Les conseils détaillés qui suivent, que nous voulons simples et pragmatiques, prennent en compte les remarques faites par l'ensemble des commissions. Ils visent à rappeler certains des grands principes de l'épreuve, à souligner quelques erreurs récurrentes ainsi que de belles réussites constatées à l'occasion de cette session 2010. Ajoutés à ceux formulés par les rapports antérieurs, ils souhaitent prioritairement aider les futurs candidats à mieux appréhender ce second temps de l'épreuve.

### **L'esprit de l'épreuve appelée "exploitation pédagogique"**

Le candidat a analysé dans le détail un extrait littéraire, a cherché à en souligner les enjeux les plus forts comme les richesses stylistiques. Il lui incombe maintenant de tenter d'endosser la peau d'un professeur à sa table de travail, de penser une inscription du texte dans un cadre plus large et dans une configuration scolaire, d'adosser à ce nouvel ensemble des objectifs d'apprentissage choisis avec discernement en vue de construire des connaissances comme des compétences claires, de suggérer des exercices précis, de réfléchir à des propositions d'exploitation valides qui soient à la fois exigeantes et réalistes pour une classe et qui prennent en compte les textes officiels régissant l'enseignement du français au lycée professionnel. Nous nous trouvons en effet dans un concours interne qui s'adresse à des professeurs en exercice ou à des personnels censés s'intéresser aux questions relatives à l'enseignement des Lettres dans les lycées professionnels. Si les connaissances littéraires et les compétences d'analyse textuelle ont encore toute leur place à ce stade de l'oral et jouent un grand rôle, elles ne suffisent plus : on attend maintenant une réflexion proprement didactique.

### **Un point de départ**

Pour ce faire, il s'agit, dans un premier temps, que le candidat prenne appui sur le texte étudié en explication, que celui-ci lui ouvre des possibilités de travail en classe, fasse germer dans son esprit des pistes d'utilisation. Deux perspectives sont envisageables : soit l'on choisit d'intégrer la page commentée dans un groupement de plusieurs textes que l'on détaille (une séquence ne peut reposer, rappelons-le, sur un seul court passage que l'on reprendrait à l'envi au fil de séances), soit l'on opte pour l'étude de l'œuvre intégrale. Concernant cette seconde modalité - et comme le donnent à penser les *Programmes* publiés au *Bulletin Officiel spécial N°2* du 19 février 2009 ou ceux publiés au *Bulletin Officiel N°8* du 25 février 2010, elle peut être conduite de façon flexible (par exemple, sous la forme d'un parcours de lecture clairement délimité). Il est d'ailleurs à regretter que cette souplesse n'incite pas davantage de candidats à proposer l'exploitation d'une œuvre intégrale et ce d'autant que chacun dispose, rappelons-le, d'une édition de l'œuvre complète. Un poème tiré des *Fêtes Galantes* peut par exemple donner l'idée d'un parcours singulier dans le recueil autour d'un motif particulièrement signifiant (le couple, la fête, etc.) ou autour d'une question plus structurelle (quelle évolution entre le premier et le dernier poème et pour quel imaginaire verlainien?) ; telle page du *Père Goriot* peut trouver sa place dans une approche du roman de Balzac en tant que "roman d'éducation" donnant à voir l'évolution de Rastignac et bien des extraits de *Rhinocéros*, additionnés à d'autres passages ainsi qu'à des documents iconographiques (photographies de représentations par exemple), étaient éventuellement un moyen d'interroger l'ensemble de la pièce de Ionesco, ses spécificités théâtrales ainsi que ses résonances humanistes. De semblables propositions supposent bien entendu que le candidat ait lui-même à la fois une connaissance préalable suffisamment sûre de l'œuvre et

le désir d'une approche motivante. Elles supposent aussi qu'il se pose quelques questions concrètes de mise en œuvre (comment favoriser l'entrée dans l'œuvre et sa lecture ? comment varier les approches – cf. ci-dessus - sans oublier la ligne fédératrice ? etc.) et qu'il soit très au clair sur la terminologie (parler d'une "étude cursive" -sic - de *Phèdre* est par exemple un total non-sens)

### **Au sujet des Objets d'étude**

Son choix fait, le candidat doit proposer un projet de séquence qui s'inscrit lui-même dans un "objet d'étude" d'un niveau d'enseignement précis. Signalons que les objets d'étude de la classe de Seconde (tout particulièrement "des goûts et des couleurs, discutons-en" et "parcours de personnages") ont été, légitimement<sup>2</sup>, très majoritairement cités. La classe de CAP, quant à elle, n'est - on continue à le regretter - pratiquement jamais envisagée. Quel que soit le cadre officiel retenu (niveau d'enseignement, objet d'étude, éventuelles précisions sur les "capacités, connaissances et/ou attitudes"), il convient en tout cas d'éviter d'une part de plaquer des discours généraux et passe-partout sur les objets d'étude concernés, d'autre part de réduire les textes à une approche formaliste et illustrative qui consisterait par exemple à ne bâtir un groupement autour du théâtre que pour étudier la double énonciation et les spécificités de la parole dramatique. C'est à une articulation intelligente voire inventive entre la profonde singularité ainsi que la richesse des textes et les éléments de cadrage des *Programmes* que le candidat doit parvenir.

### **Problématiser**

Toujours au sujet du projet séquentiel, de nombreuses commissions notent que certains exposés n'évitent pas "l'effet catalogue" : des séances sont ajoutées les unes aux autres, des activités se succèdent au fil des heures, mais on perçoit mal l'unité et la finalité de tout cela. Comme pour une étude d'œuvre intégrale, un groupement de textes n'a de sens que s'il est problématisé, que si une question tout à la fois claire, explicite, modeste - et éventuellement négociée avec la classe, par exemple à l'issue d'une première séance - le fonde. Les *Programmes* donnent là encore des indications précieuses et utiles qu'il convient cependant, une fois encore, de reprendre avec tact. Il n'est pas rare en effet que des candidats problématisent leur séquence en reprenant textuellement - et sans distance - une des questions données dans les *Programmes* mais l'oublie totalement ensuite voire traitent en réalité leur corpus sous un angle tout autre. La problématique n'apparaît alors que comme un passage obligé, un préalable rhétorique tout autant conventionnel que vide. Ainsi, dans le prolongement de l'explication d'un extrait de roman, une candidate se demande dans quelle mesure "les valeurs des héros d'hier sont les mêmes que celles d'aujourd'hui". Si la question ne manque pas en soi d'intérêt, ni le corpus ni les orientations données à la séquence (qui, dans ce cas précis, se sont considérablement diluées) ne permettent de la traiter. Ces mêmes remarques valent pour un autre exposé où l'on s'interroge prétendument sur la façon dont les aventures des héros aident le lecteur à se construire mais où l'on accumule en réalité de multiples analyses (sur la description, sur l'esthétique réaliste, sur la focalisation) qui n'ont jamais rien à voir directement avec la question de départ. Il n'est pas rare en ce cas que le jury, désireux de montrer au candidat la faiblesse voire le manque de pertinence de sa problématique, demande lors de l'entretien quelle(s) éventuelles

---

<sup>2</sup> Entrés en vigueur en septembre 2009. Ceux des classes de Première entrent en vigueur en septembre 2010.

réponse(s), à l'issue de la séquence, auront été construites par les élèves au regard de la problématique initiale. A l'inverse, le jury a pu parfois écouter avec intérêt et plaisir des projets didactiques fondés sur une problématique éclairante. L'analyse d'un sonnet de Du Bellay a par exemple débouché sur un projet fructueux autour de la question suivante : de quelles façons évoque-t-on le sentiment de nostalgie dans la poésie du XVI<sup>e</sup> siècle ? En quoi ces écritures peuvent-elles encore nous toucher ? A partir d'un passage du *Cid*, et d'autres textes puisés dans la littérature du XVII<sup>e</sup>, un candidat a voulu et su poser la question des valeurs d'une époque.

### **La pertinence, la variété et l'articulation des activités**

Voici l'exemple (schématisé et reformulé) d'une séquence présentée par un candidat :

S1) étude d'un texte de La Bruyère, assorti de documents complémentaires (planche de BD, etc.) en vue de poser la notion de "héros".

S2) étude d'une page de Pierre Loti : qu'est-ce qu'un portrait de personnage ?

S3) étude d'une partie du discours de Vautrin dans *le Père Goriot* - qui a été donnée en explication - pour appréhender à la fois "le héros littéraire dans le roman naturaliste" et "les caractéristiques morales du héros littéraire".

S4) étude d'une nouvelle (*la Rédaction* d'Antonio Skarmeta) pour réfléchir à l'évolution psychologique d'un personnage.

S5) Evaluation finale : faire le portrait d'un héros et écrire une nouvelle à partir d'un schéma narratif donné.

Un tel projet ne peut être jugé satisfaisant, et cela pour plusieurs raisons. Sur le plan scientifique tout d'abord : *les Caractères* de La Bruyère ne donnent nullement à découvrir des "héros" mais dessinent des "types", des "caractères" et offrent une composition morcelée qui n'a rien à voir avec celle d'un récit sous-tendu par une évolution de personnages. Beaucoup de notions littéraires restent en outre très imprécises : qu'entend-on par exemple par "caractéristiques morales d'un héros"? Enfin, l'univers balzacien n'est pas celui de Zola : l'ambition "réaliste" se distingue clairement du projet "naturaliste". Qui plus est, il n'est pas certain que la leçon de Vautrin exemplifie le courant réaliste.

Sur le plan didactique, au-delà d'une problématique qui s'avérait très générale voire abstraite, les faiblesses sont tout aussi importantes. Qu'il s'agisse des supports ou des objectifs, il est bien difficile de trouver une cohérence dans cet ensemble disparate et on se demande en vain ce que les élèves pourraient avoir clairement retenu et construit au terme de la séquence. Sans prendre appui les uns sur les autres, les contenus des séances s'éparpillent. Par ailleurs, le travail conduit manque assurément de variété : les activités de réception, qui s'enchaînent mécaniquement les unes aux autres, sont prépondérantes. Les *Programmes* en vigueur rappellent pourtant clairement que l'enseignement du français vise l'acquisition, non seulement de compétences de lecture, mais aussi de compétences dans les champs de l'expression orale comme de l'expression écrite. Ils stipulent également que l'étude de la langue, dans la continuité du collège, garde toute son importance.

Concernant l'écriture, celle-ci est bien envisagée ici, au moment d'une évaluation terminale. Mais suffit-il d'avoir analysé une série de textes narratifs divers pour être capable ensuite soi-

même de rédiger un récit long ainsi qu'une pause descriptive? Croit-on que le simple fait de commenter plusieurs morceaux choisis d'*Horace* permettra plus facilement de rédiger une appréciation argumentée et composée sur la pièce de Corneille, comme cela a été proposé, ou de se faire à son tour auteur d'une tirade (quand bien même serait-elle en prose) ? Est-on en mesure de produire individuellement une scène d'exposition parce qu'on a appris collectivement à en lire quelques-unes? Le transfert n'a rien d'absolument évident et les compétences de scripteur nécessitent - on le sait bien - du travail, de l'entraînement, une progression réfléchie ainsi que du temps. Bon nombre de séquences gagneraient donc à articuler plus étroitement travaux de lecture et activités d'écriture (brève ou longue), à donner place à des moments de retour sur les textes à des fins de synthèses partielles, à des entraînements permettant d'affermir souplement les compétences rédactionnelles des élèves, à des temps de recherche débouchant par exemple sur des essais de restitution, écrite ou orale, etc.

Au sujet de l'oral, d'ailleurs, trop de candidats semblent penser que certains échanges pratiqués de façon informelle en cours (à l'occasion, par exemple, d'une lecture d'image visant à faire émerger des attentes de lecture) valent travail de l'oral. L'oral n'est pourtant la plupart du temps qu'un canal favorisant d'autres apprentissages et il est important de savoir, de temps à autre, en faire un objet d'apprentissage en tant que tel et dans le cadre de formes discursives bien identifiées (apprendre à présenter une documentation, savoir conduire des formes d'entretien, mettre en place un débat régulé, jouer un procès, etc.). Une activité orale intelligemment conçue peut en l'occurrence tout à fait faire office d'évaluation. Une candidate envisage par exemple, à la fin d'un intéressant et original projet axé sur la part sombre de personnages littéraires, de demander aux élèves de réaliser une interview du personnage éponyme de *Thérèse Desqueyroux*. On peut imaginer qu'il s'agira à la fois de manipuler avec dextérité le genre de l'interview et de réinvestir de nombreux acquis de la séquence (spécificités de l'univers mauriacien, allusions aux autres personnages étudiés et dont les motivations diffèrent, valeurs incarnées, problématiques humaines entrevues, lexique analysé, etc.).

Dans le domaine de l'étude de la langue, les commissions ont noté parfois, lorsqu'une ou plusieurs séances de ce type étaient envisagées, que les notions choisies étaient soit quelque peu convenues (les - trop - habituelles valeurs de l'imparfait et du passé simple en lien avec un groupement concernant le narratif), soit non strictement opérantes (aucune retombée sur la lecture du ou des textes ni aucune utilité pour le travail d'écriture envisagé). Certains candidats ont même pu rencontrer de vraies difficultés, au moment de l'entretien, à traiter eux-mêmes les questions linguistiques qu'ils proposaient de soumettre pourtant à des classes... L'Histoire des Arts, en revanche, a souvent été convoquée à bon escient.

### **Une épreuve orale**

Les qualités de communication sont bien évidemment appréciées lors de l'exposé et prises en compte dans l'évaluation, d'autant plus que le concours consiste à recruter des enseignants qui devront officier presque quotidiennement devant des classes, parler avec des élèves, chercher à intéresser, capter l'attention d'un jeune public. On espère tout d'abord d'un futur professeur - d'autant plus s'il est "de lettres" - qu'il manipule un français exemplaire. Les impropriétés lexicales ("Rastignac est presque arrivé au sommet de son *accession* sociale"; un "*avatar*" n'est pas ce qui constitue un modèle fondateur, un archétype mais bien plutôt ce qui résulte de l'évolution d'éléments originaux) peuvent surprendre le

jury de la même façon que les erreurs de syntaxe grossières ou le recours à des tournures incongrues ("on sent autour d'elle une fatalité vraiment très fatale"). Certains tics de langage ou familiarités peuvent également desservir une prestation. Il faut éviter enfin que le langage technique que l'on emploie reste hasardeux (par exemple, le terme "dramatique" revêt, en littérature, un et même des sens très particuliers; "scénographique" n'est pas tout à fait l'équivalent de "scénique"; "focalisation" et "voix" narratives sont à distinguer) ou qu'il ne semble qu'un jargon destiné à impressionner.

Au-delà de la correction et de la précision de la langue, on attend que le candidat soit en mesure d'exposer son propos à la fois avec clarté et fluidité : annonce des démarches, progression compréhensible, transitions adroites, équilibre du plan, rythme de l'exposé à la fois soutenu et ménageant des pauses, etc. Autant de savoir-faire qu'un candidat recruté apprendra à ses élèves et pour lesquels il montrera une certaine exigence. Sans paraître trop exaltés, la conviction voire le plaisir des candidats sont également appréciés et, s'ils se manifestent, se sentent déjà bien souvent au moment de la lecture à haute voix du passage. On rappellera par ailleurs qu'il est exclu de lire ses notes et de rester tête baissée : il convient de prendre en compte son auditoire. Il ne s'agit pas non plus, comme on a pu le voir, de tourner ses feuilles en direction du jury afin de lui montrer par exemple un tableau donnant un aperçu synoptique de sa séquence ou de guetter continuellement ses réactions pour ajuster son propos.

Ces mêmes qualités sont attendues lors de l'entretien et d'autres s'y ajoutent. Rappelons en effet qu'une fois l'explication et l'exploitation pédagogique achevées, l'épreuve se poursuit par un échange avec le jury. Il convient de ne pas sous-estimer l'importance de cette étape, assez décisive, puisqu'elle permet de vérifier les connaissances sur lesquelles le candidat s'est appuyé au cours de son double exposé, les compétences qu'il a manifestées tout en évaluant maintenant ses capacités d'écoute et de dialogue. On ne saurait trop recommander aux candidats d'accorder à cet échange final toute l'attention qu'il mérite : avant tout, qu'ils s'efforcent de continuer à s'exprimer avec clarté et de conserver le niveau de langue attendu d'un professeur de français (celui que nous évoquions plus haut). A ce stade de l'épreuve, quelques candidats ont pu, lors de la session 2010, s'exprimer tout à coup avec une familiarité déconcertante : un candidat, suite à une question qui lui avait été adressée, a défendu ainsi son étude littéraire d'un poème de Verlaine : « il l'a draguée » ; un autre s'est aventuré à commenter de cette façon une question posée : « je l'attendais, celle-là ! ». Outre que ces tournures sont maladroites et inadaptées, le jury y perçoit une attitude déplacée.

On est souvent étonné par ailleurs de la méfiance des candidats à l'égard des questions posées : ils supposent aisément que ce sont des pièges ourdis à dessein par les interrogateurs, alors qu'il ne s'agit le plus souvent que de leur venir en aide en attirant leur attention sur un détail qui leur aurait échappé, que de leur demander de reprendre un point de leur explication, que de leur faire préciser une approche restée trop vague ou même reconsidérer une interprétation discutable. Dans tous les cas, le jury appréciera l'honnêteté intellectuelle du candidat capable de reconnaître ses erreurs ou ses oublis, apte à rebondir sur une remarque et il estimera que c'est un gage de sérieux. Rappelons dans cette optique qu'il est parfaitement improductif d'affirmer (comme nous l'entendons parfois) : « je l'avais déjà dit ». Ajoutons qu'un futur professeur de lettres doit se montrer capable de nuancer son propos, de ne pas sombrer dans le manichéisme et de dialoguer sans renier ce qu'il a affirmé précédemment tout en restant ouvert aux suggestions.

L'entretien peut souvent être l'occasion également de tester les capacités du candidat à adopter une autre perspective, à se décentrer de ses allégations ou propositions initiales et à entrer dans une réflexion nouvelle. Nous citerons un cas précis. Dans le cadre de son exploitation pédagogique, une candidate, comme prolongement à l'étude en œuvre intégrale d'une œuvre dramatique classique, invite ses élèves à chercher sur Internet une documentation sur la pièce, et ce à des fins « d'ouverture culturelle ». L'activité est également présentée explicitement comme une activité plus plaisante pour les élèves. Outre le fait que la proposition reste très insuffisamment cadrée et mal finalisée, le recours aux TIC semble trop conçu comme une sorte de cadeau final, comme une récompense quelque peu démagogique mais peu pensée pédagogiquement. Certaines interrogations du jury visent alors à tenter de considérer autrement la place des TIC dans la progression séquentielle : les élèves n'auront-ils pas, selon toute vraisemblance, eu recours eux-mêmes spontanément à ces outils bien avant - surtout quand le professeur n'a pas réfléchi à des activités de départ susceptibles de favoriser et motiver la découverte du texte intégral dans son ensemble et quand il a considéré que lire in extenso et ex abrupto une tragédie en cinq actes allait de soi pour des élèves de Seconde ? Quel profit tirer alors de ce « réflexe du clic » avec une classe où la plupart préféreront le résumé délivré en quelques minutes plutôt que la réalité des quelque 1500 vers rédigés en langue classique ? Une solution, parmi d'autres, peut être par exemple de faire travailler les élèves, en début de séquence, sur les différents résumés qui auront pu être trouvés sur Internet et d'élire le meilleur. Exercice qui supposera de facto que la pièce soit alors lue de près....

### **Quelques conseils en guise de conclusion**

Cette double épreuve, tout exigeante et contraignante (respect d'un temps imparti, etc.) qu'elle est, n'est nullement hors de portée pour des candidats qui auront fait l'effort constant de se préparer méthodiquement voire de s'entraîner. C'est sur plusieurs fronts qu'il faut travailler en amont pour se donner les meilleures chances de réussite :

- entretenir et enrichir sa culture littéraire personnelle à la fois par le contact répété avec les œuvres littéraires mais aussi avec des œuvres relevant d'autres champs artistiques et par la lecture et l'assimilation d'ouvrages théoriques relatifs aux genres, à l'histoire littéraire, à la poétique, à la stylistique, à la rhétorique, etc. ;
- parfaire ses connaissances linguistiques ;
- lire, comprendre et connaître la philosophie ainsi que les grands aspects des Programmes relatifs à l'enseignement du français dans les classes des lycées professionnels ;
- consulter régulièrement des ouvrages de didactique ayant trait à l'enseignement du français dans les classes du collège, du lycée professionnel comme du lycée d'enseignement général et technologique.

## **L'ÉPREUVE ORALE D'HISTOIRE OU DE GEOGRAPHIE**

### **1 - Les modalités de l'épreuve orale d'Histoire ou de Géographie**

L'épreuve est définie au Bulletin Officiel de l'Education Nationale n°30 du 27 juillet 1995 : « Commentaire, analyse scientifique et utilisation pédagogique de documents, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de la seconde épreuve d'admissibilité (durée de la préparation : deux heures, durée de l'épreuve : une heure coefficient : 2) ». En 2010, l'épreuve écrite ayant porté sur la géographie, **l'histoire** a fait l'objet des épreuves orales.

L'épreuve orale comprend deux parties et un entretien.

Dans la première partie, le candidat procède selon la méthode de son choix, à l'analyse des documents proposés. Ceux-ci peuvent être de toute nature (cartes, textes, graphiques, images...). Ils permettent un commentaire composé historique ou géographique.

Le commentaire composé de tous les documents nécessite de solides bases méthodologiques et des connaissances actualisées. L'analyse des documents doit être guidée par une problématique clairement posée à partir de laquelle la démonstration doit permettre le croisement des différents documents. L'analyse des documents est réalisée au plus haut niveau possible par le candidat selon la méthode de son choix. La dimension critique de l'analyse ne doit pas être négligée. Un double écueil est à éviter : celui de la paraphrase énumérative et celui d'un exposé général qui ne prendrait pas appui sur les documents. Tous les documents doivent être commentés.

Le candidat présente le document et propose une première approche critique : sa nature, son auteur, les conditions et le contexte de sa production... autant d'informations qui contribuent à éclairer le sens du document. Il fait également l'étude critique de son contenu, en évitant la paraphrase et en dépassant le simple relevé d'informations, aussi intéressantes soient-elles. Il s'agit bien d'un commentaire qui, pour conclure, en évalue le sens et la portée en prenant appui sur des connaissances précises. Il est par ailleurs indispensable de lire attentivement les documents pour éviter les erreurs et les contresens les plus grossiers et parfaitement évitables.

Dans la seconde partie, les documents, ou certains de ces documents, font l'objet d'une proposition d'utilisation pédagogique dans une classe de lycée professionnel, au choix du candidat. La proposition d'utilisation pédagogique des documents ne consiste pas à présenter une leçon dans sa totalité comme elle pourrait être faite dans une classe, mais à se limiter à l'exploitation d'un ou de plusieurs des documents proposés dans le cadre d'une activité avec des élèves. Le jury attend du candidat qu'il choisisse, parmi les documents qui composent son sujet, ceux qu'il utiliserait en classe, qu'il présente la méthode d'exploitation à mettre en œuvre, qu'il précise la situation d'utilisation (apprentissages visés, activités des élèves, évaluation) et qu'il justifie ses choix. Le jury n'attend donc pas la description détaillée d'une leçon fictive, mais un projet d'emploi d'une documentation tel que le professeur est amené à le concevoir dans une phase de préparation de cours. Ce projet d'ordre pédagogique vise à expliciter des activités précises, situées dans une programmation annuelle, dans le cadre d'une progression des apprentissages pour un niveau de classe donné. Il suppose naturellement une bonne connaissance des programmes de lycée professionnel.

L'épreuve se termine par un entretien avec le jury. Il permet au candidat de mieux expliquer ses choix, de préciser, de clarifier ou d'approfondir un point particulier mal analysé ou juste effleuré, de montrer la dimension de sa culture et la vivacité de ses réactions. Cet entretien porte sur tous les aspects de l'épreuve (commentaire composé des documents, exploitation pédagogique). Il permet de vérifier un état des connaissances, de rattraper les erreurs commises lors de l'exposé et de passer ainsi d'une note médiocre à une note moyenne, ou encore de mettre en valeur ses aptitudes et sa culture, ce qui peut conduire à une très bonne note.

Les sujets se présentent sous forme de dossiers documentaires proposés au candidat par le jury. Ces dossiers, organisés autour d'un thème, mais non titrés, comportent des documents de différentes natures : cartes – dont cartes IGN, graphiques, tableaux de chiffres, textes, images... Le candidat peut écrire sur les documents car le dossier lui appartient.

Le jury rappelle aux candidats qu'ils ont à faire preuve de leur capacité à l'expression orale et à la communication : structure cohérente et rigoureuse de l'exposé, clarté de l'exposition, capacité de réponse mais aussi d'écoute, rigueur et conviction, qualité de la langue...

## 2 - Observations du jury

Le jury a utilisé toute l'échelle des notes. Les remarques relatives à l'épreuve écrite valent aussi pour l'épreuve orale, tant pour le commentaire scientifique des documents qu'en ce qui concerne l'exploitation pédagogique. S'agissant à l'oral de sujets d'histoire, la maîtrise de la démarche d'analyse critique a été un facteur de discrimination très fort car il s'agit d'une démarche élémentaire pour tout professeur enseignant cette discipline. Le candidat doit savoir identifier la nature des documents et le contexte précis de leur production avant d'en analyser le contenu. Qui, quand, où, pourquoi a été produit le document ? Dans quelles circonstances historiques ? Pour quels destinataires ? L'analyse du contenu doit être rigoureuse, précise, et approfondie. Quels thèmes permet-il d'aborder ? De quels implicites est-il porteur ? Quels points communs, quelles divergences présente-t-il par rapport aux autres documents ? Le jury est en droit d'exiger de futurs enseignants qui utiliseront des documents avec leurs élèves qu'ils se montrent capables de les contextualiser et d'en faire une lecture exacte et complète.

## 3 - Les sujets d'histoire proposés à la session 2010

### Sur la question « La France de 1848 à nos jours »

#### Sujet F1

Document 1 : Extraits de la notice biographique d'Henri Schneider, lue à la séance du 21 juillet 1898 par J.-G. Bulliot. Source : *Mémoires de la Société Éduenne*, nouvelle série, tome 26

Document 2 : Généalogie simplifiée de la descendance de Jean-Jacques Schneider, in Jean-Louis Beaucarnot, *Les Schneider, une dynastie*, Hachette, 1986

Document 3 : Photographie de la statue d'Henri Schneider inaugurée en 1923, œuvre d'Émile Peynot, collection Écomusée Le Creusot-Montchanin, © Daniel Busseuil

Document 4 : A : extrait de Jean-Baptiste Dumay, *Mémoires d'un militant ouvrier du Creusot (1841-1905)*, Presses Universitaires de Grenoble, 1976. B : Extrait du discours de Léo Lagrange, député socialiste, 7 avril 1933, <http://histoire-geographie.ac-dijon.fr>, consulté le 11 mai 2010-07-25

#### Sujet F2

Document 1 : Extrait de Jacques Donzelot, « La ville à trois vitesses : relégation, périurbanisation, gentrification », *Revue Esprit*, mars 2004

Document 2 : Discours de René Chauvin, député de la Seine, à la Chambre des Députés vers 1894, cité dans A. Faure, « A l'aube des transports de masse. L'exemple des trains ouvriers de la banlieue de Paris », in *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, avril-juin 1993

Document 3 : Publicité pour la cité coopérative « Paris-Jardins » parue dans la journal *L'Humanité*, 18 octobre 1913, citée par A. Faure, « Les couches nouvelles de la propriété », *Le mouvement social*, janvier-mars 1998

Document 4 : Éditorial du bulletin municipal d'Évry, 1963. Archives municipales de l'Essonne, PER 155

### Sur la question « Les Européens et les Amériques du début du XVIe siècle à la fin du XIXe siècle »

#### Sujet EA1

Document 1 : Extraits du Code noir. Source : *Le Code noir et autres textes sur l'esclavage*, SEPIA, 2006

Document 2 : A : Nombre d'esclaves sur les habitations en Martinique (1664, vers 1880) et en Guadeloupe (1671). B : Proportion de marrons sur la population servile totale de quelques colonies (1735-1847). C : Nombre de livres de couleur dans différentes colonies

françaises et proportion par rapport à l'ensemble de la population libre de chaque colonie. Source : F. Régent, *La France et ses esclaves. De la colonisation aux abolitions (1620-1848)*, collection Pluriel, 2009

Document 3 : Lettre du gouverneur de la Guadeloupe au ministre de la Marine et des Colonies du 21 décembre 1791. Source : F. Régent, *La France et ses esclaves. De la colonisation aux abolitions (1620-1848)*, collection Pluriel, 2009

Document 4 : Gravure de 1794. Archives départementales de Guadeloupe

### **Sujet EA2**

Document 1 : « Dans une habitation de Saint-Domingue en 1750 ». Extrait de Abbé de Fontenay et Louis Domairon, *Le voyageur françois ou la connaissance de l'ancien et du nouveau monde*, Lettre CXXVI du 30 juillet 1750, tome XI, L. Cellot imprimeur-libraire, Paris, 1770

Document 2 : Plan d'une habitation à Saint-Domingue en 1753. Source : Gabriel Debien, « Une plantation de Saint-Domingue. La sucrerie Galbaud du Fort (1692-1802) », in *Notes d'histoire coloniale* n° 3, Presses de l'Institut français d'archéologie orientale du Caire, 1941

Document 3 : « État des nègres, négresses, négrillons et négrites de l'habitation de M. Fleuriau le 31 décembre 1788 », in Jacques de Cauna, *Au temps des isles à sucre. Histoire d'une plantation de Saint-Domingue au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Karthala, 2003

Document 4 : « État des produits de l'habitation Fleuriau près de Port-au-Prince et montant de son mobilier depuis 14 ans », in Jacques de Cauna, *Au temps des isles à sucre. Histoire d'une plantation de Saint-Domingue au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Karthala, 2003

### **Sujet EA3**

Document 1 : Lettre de Samuel Champlain au Roi, 1630. In Hubert Deschamps, *Les voyages de Samuel Champlain*, PUF, 1931

Document 2 : Mémoire de M. Jean Talon, intendant de la justice, police et finances en Canada, Acadie, Terre-Neuve, et autres pays de la France septentrionale, adressé à Monseigneur Colbert. Source : Manuscrits de Paris, 1632-1674. Musée de la civilisation du Québec, Fonds d'archives du Séminaire de Québec, Lettres O, n° 118, [www.mcq.org](http://www.mcq.org), consulté le 2 mai 2010

Document 3 : La commission de gouverneur général de la Nouvelle-France adressée à Charles de Beauharnois, 11 janvier 1726. Source : *Édits, ordonnances royaux*, vol. 3, in Raymonde Litalien, *Québec, capitale de la Nouvelle-France*, Presses de l'université de Laval

Document 4 : A : La population des colonies anglaises et françaises, in J.-F. Cardin, C. Couture, A. Gratien, *Histoire du Canada. Espaces et différences*, 1996. B : Carte de la Nouvelle-France en 1750, wikipedia.org, consulté le 2 mai 2010

## **D. PROGRAMME DE LA SESSION 2011**

Les questions d'histoire et de géographie demeurent inchangées pour la prochaine session :

### **Questions d'histoire :**

- La France de 1848 à nos jours
- Les Européens et les Amériques du début du XVI<sup>e</sup> à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle

### **Questions de géographie :**

- La France et ses régions en Europe et dans le monde
- Les Suds dans la mondialisation

Les épreuves demeurent également inchangées.