

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2011

CAPLP INTERNE ET CAPLP (PRIVÉ) INTERNE

Section : LETTRES HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Rapport de jury présenté par

**Mme Anne ARMAND
Inspecteur général de l'éducation nationale
Présidente de jury**

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

**CONCOURS D'ACCÈS AU CORPS DES PROFESSEURS
DE LYCÉE PROFESSIONNEL (CAPLP)
SECTION LETTRES – HISTOIRE
SESSION 2011**

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

Rapport présenté par Anne Armand, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente du jury, et Ghislaine Desbuissons, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Vice-Présidente

A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Présidente

Mme Anne ARMAND - IGEN Lettres

Vice-présidente

Mme Ghislaine DESBUISSONS – IGEN Histoire et Géographie

Secrétaire générale

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

Secrétaire générale adjointe

Mme Élisabeth LANDIER - IEN Lettres

Membres du jury de lettres

Marie-Claude ATLAN – Alix GIRAUD – Martine HUSSON – Philippe JACQUIN – Marianne LAUNAY – Marie-Laure LEPETIT – Stéphanie MONTIGNY – Caroline PHILIP – Sandrine PHILIPPE – Françoise MABRIEZ-ROBIN – Jean-Philippe TABOULOT – Christelle THELLIEZ

Membres du jury d'histoire et géographie

Olivier APOLLON – Éric AUJAS – François BARRIÉ – Claudine BERGOZ – Nathalie BERIOU – Alain BRELIVET – Sabine DUMONT – Isabelle GUILLEMARD – Charles JACQUELIN – Mary MAIRE – Alexandra MOLINA – Pascal PINOTEAU – Jérôme SEGAUD – Nathalie TOPALIAN - Anne-Marie VAN LOVEREN – Estelle WEBER

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

	CAPLP INTERNE	CAER
Nombre de postes	20	20
Nombre de candidats présents aux deux épreuves	497	159
Barre d'admissibilité	12	9,75
Nombre d'admissibles	43	45
Nombre d'admis	20	20
Barre d'admission		

B. LES ÉPREUVES ÉCRITES

1. L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Définition de l'épreuve

Epreuve écrite d'admissibilité : exploitation pédagogique d'un ou plusieurs textes d'auteurs de langue française (durée de l'épreuve : cinq heures, coefficient : 2) - B.O. n°30, 27 juillet 1995

Sujet de la session 2011

Vous présenterez de cet extrait du roman *Au Bonheur des Dames* une analyse littéraire et une exploitation pédagogique pour une classe de Baccalauréat Professionnel.

Un lundi, 14 mars, le Bonheur des Dames inaugurerait ses magasins neufs par la grande exposition des nouveautés d'été, qui devait durer trois jours. Au-dehors, une aigre bise soufflait, les passants, surpris de ce retour d'hiver, filaient vite, en boutonnant leurs paletots. Cependant, toute une émotion fermentait dans les boutiques du voisinage ; et l'on voyait, contre les vitres, les faces pâles des petits commerçants, occupés à compter les premières voitures, qui s'arrêtaient devant la nouvelle porte d'honneur, rue Neuve-Saint-Augustin. Cette porte, haute et profonde comme un porche d'église, surmontée d'un groupe, l'Industrie et le Commerce se donnant la main au milieu d'une complication d'attributs, était abritée sous une vaste marquise, dont les dorures fraîches semblaient éclairer les trottoirs d'un coup de soleil. À droite, à gauche, les façades, d'une blancheur crue encore, s'allongeaient, faisaient retour sur les rues Monsigny et de la Michodière, occupaient toute l'île sauf le côté de la rue du Dix-Décembre, où le Crédit Immobilier allait bâtir. Le long de ce développement de caserne, lorsque les petits commerçants levaient la tête, ils apercevaient l'amoncellement des marchandises, par les glaces sans tain, qui, du rez-de-chaussée au second étage, ouvraient la maison au plein jour. Et ce cube énorme, ce colossal bazar leur bouchait le ciel, leur paraissait être pour quelque chose dans le froid dont ils grelottaient au fond de leurs comptoirs glacés.

Dès six heures, cependant, Mouret était là, donnant ses derniers ordres. Au centre, dans l'aie de la porte d'honneur, une large galerie allait de bout en bout, flanquée à droite et à gauche de deux galeries plus étroites, la galerie Monsigny et la galerie Michodière. On avait vitré les cours, transformées en halls ; et des escaliers de fer s'élevaient du rez-de-chaussée, des ponts de fer étaient jetés d'un bout à l'autre, aux deux étages. L'architecte, par hasard intelligent, un jeune homme amoureux des temps nouveaux, ne s'était servi de la pierre que pour les sous-sols et les piles d'angle, puis avait monté toute l'ossature en fer, des colonnes supportant l'assemblage des poutres et des solives. Les voûtins des planchers, les cloisons des distributions intérieures, étaient en briques. Partout on avait gagné de l'espace, l'air et la lumière entraient librement, le public circulait à l'aise, sous le jet hardi des fermes à longue portée. C'était la cathédrale du commerce moderne solide et légère, faite pour un peuple de clientes. En bas, dans la galerie centrale, après les soldes de la porte, il y avait les cravates, la ganterie, la soie ; la galerie Monsigny était occupée par le blanc et la rouennerie, la galerie Michodière par la mercerie, la bonneterie, la draperie et les

lainages. Puis, au premier, se trouvaient les confections, la lingerie, les châles, les dentelles, d'autres rayons nouveaux, tandis qu'on avait relégué au second étage la literie, les tapis, les étoffes d'ameublement, tous les articles encombrants et d'un maniement difficile. A cette heure, le nombre des rayons était de trente-neuf, et l'on comptait dix-huit cents employés, dont deux cents femmes. Un monde poussait là, dans la vie sonore des hautes nefs métalliques.

Mouret avait l'unique passion de vaincre la femme. Il la voulait reine dans sa maison, il lui avait bâti ce temple, pour l'y tenir à sa merci. C'était toute sa tactique, la griser d'attentions galantes et trafiquer de ses désirs, exploiter sa fièvre. Aussi, nuit et jour, se creusait-il la tête, à la recherche de trouvailles nouvelles. Déjà, voulant éviter la fatigue des étages aux dames délicates, il avait fait installer deux ascenseurs, capitonnés de velours. Puis, il venait d'ouvrir un buffet, où l'on donnait gratuitement des sirops et des biscuits, et un salon de lecture, une galerie monumentale, décorée avec un luxe trop riche, dans laquelle il risquait même des expositions de tableaux. Mais son idée la plus profonde était, chez la femme sans coquetterie, de conquérir la mère par l'enfant ; il ne perdait aucune force, spéculait sur tous les sentiments, créait des rayons pour petits garçons et fillettes, arrêtaient les mamans au passage, en offrant aux bébés des images et des ballons. Un trait de génie que cette prime des ballons, distribuée à chaque acheteuse, des ballons rouges, à la fine peau de caoutchouc, portant en grosses lettres le nom du magasin, et qui, tenus au bout d'un fil, voyageant en l'air, promenaient par les rues une réclame vivante.

La grande puissance était surtout la publicité. Mouret en arrivait à dépenser par an trois cent mille francs de catalogues, d'annonces et d'affiches.

Emile Zola, *Au Bonheur des Dames* (1883)

1 - Analyse littéraire

Éléments de corrigé

Le bouleversement économique : la mort des petits commerces

Emile Zola montre, dans cette page, comment les grands magasins bouleversent le commerce traditionnel, organisés en petites boutiques et échoppes, spécialisées dans certains articles et souvent installées dans des maisons anciennes que les remaniements du baron Haussmann vont condamner à la destruction.

- Association avec le froid : « une aigre bise soufflait » (l. 2/3), « retour d'hiver » (l.3), « dans le froid dont ils grelottaient, au fond de leurs comptoirs glacés ». Jeu de sonorités à noter.
- Le grand magasin est caractérisé par la nouveauté : « ses magasins neufs » (l. 1) « la grande exposition des nouveautés d'été » (l. 1-2), « la nouvelle porte d'honneur, rue Neuve-Saint-Augustin » (l. 6), « dorures fraîches » (l. 9). Le rapprochement de « neufs », « nouveautés », « nouvele » et « Neuve » accentue la différence du grand magasin.
- Il est perçu comme un intrus par son aspect colossal. Tout est grand : « porte, haute et profonde » (l. 7), « vaste marquise » (l. 9). Les façades envahissent l'espace, ce que montrent la succession de trois verbes à la voix active et à l'imparfait qui installent dans la durée une occupation dynamique : s'allongeaient », « faisaient retour », « occupaient toute l'île » (l 10-11 et le chiasme de la fin du premier paragraphe « ce cube énorme, ce colossal bazar »
- Le froid est aussi moral et dû au grand magasin qui fabrique et accapare lumière et chaleur : opposition du froid avec « la grande exposition des nouveautés d'été » (l. 1-2). Le magasin éclaire et reçoit la lumière : « les dorures fraîches semblaient éclairer les trottoirs d'un coup de soleil » (l. 9) et « les glaces sans tain, qui, du rez-de-chaussée au second étage, ouvraient la maison au plein jour » (l. 14-15). La luminosité du grand magasin prive de lumière et de chaleur les petits commerces : « faces pâles des petits commerçants » (l. 5), « blancheur crue » (l. 10), « leur

bouchait le ciel, leur paraissait être pour quelque chose dans le froid dont ils grelottaient au fond de leurs comptoirs glacés » (l. 15-16).

- Le grand magasin écrase les petits commerces : à noter l'opposition « au fond » (l. 16) avec « porte haute » (l. 7) et « les petits commerçants levaient la tête » (l. 13).
- Son occupation active du sol s'oppose au statisme des petits commerçants qui sont décrits en observateurs du géant « occupés à compter les premières voitures qui s'arrêtaient », « levaient la tête » (l. 13).

Le premier regard porté sur le grand magasin en fait un géant destructeur qui prend toute la vie du quartier et réduit les petits commerçants au rôle de spectateurs. Emile Zola témoigne du bouleversement économique et social de son époque.

Le grand magasin, temple de la modernité

- Une construction moderne : l'architecte s'est fait ingénieur comme l'ont été Gustave Eiffel et ses équipes. Il a utilisé le matériau nouveau, le fer : « escaliers de fer, ponts de fer, ossature de fer » (l. 20-21-22), « hautes nefs métalliques » (l. 35), qui crée de l'espace. Les matériaux anciens, brique et pierre, sont relégués aux fondations. Il apparaît comme un être supérieur, une exception dans son métier : « par hasard intelligent ». L'utilisation du pronom « on » pour désigner la conception du grand magasin confère à celui-ci un caractère d'exception. L'architecture est marquée par le mouvement ascendant : « une large galerie allait » (l. 18), « des escaliers de fer s'élevaient » (l. 20), « des ponts de fer étaient jetés » ((l. 21), « sous le jet hardi des fermes » (l. 26), par les hyperboles : « une large galerie allait de bout en bout ... à droite et à gauche » (l. 18), « d'un bout à l'autre » (l. 21), « partout » (l. 25).
- La gradation de la comparaison avec une église du premier paragraphe en métaphore de la cathédrale participe de cet élan. Elles permettent aussi d'installer l'idée du commerce comme nouvelle divinité. A noter le groupe *l'Industrie et le Commerce* (l. 7- 8) avec ses attributs. Les clientes deviennent « un peuple » (l. 27).
- Le lieu de l'abondance : la distribution de l'espace, par ses répétitions, démultiplie les lieux : « en bas, dans la galerie centrale ..., après ... ; la galerie Monsigny ... la galerie Michodière ... puis, au premier ... au second étage ». Les produits sont rendus par les énumérations et l'utilisation du pluriel. Les chiffres sont aussi utilisés : « trente-neuf, dix-huit cents » (l. 34).

Octave Mouret : un personnage ambigu

- Esthète, goût du beau
- Commerçant moderne
 - capacité à travailler : il est présent « dès le matin » (l. 17), « aussi, nuit et jour, se creusait-il la tête, à la recherche de trouvailles nouvelles » (l. 38-39) ;
 - capacité à miser sur le moderne : construction métallique ;
 - capacité à innover, à prendre des risques : « images » et ballons réclames, buffet gratuit de sirops et de biscuits, deux ascenseurs, un salon de lecture, expositions de tableaux, « dépenser par an trois cent mille francs de catalogues, d'annonces et d'affiches » (l. 51).
- Apprenti démiurge
 - le grand magasin est une cathédrale par son architecture. Les clientes sont le peuple du dieu du commerce. Octave Mouret l'a voulu ainsi pour « tenir (la femme) à sa merci » ;
 - la stratégie d'Octave Mouret repose sur la manipulation des femmes : « vaincre la femme, la griser d'attention galantes et trafiquer de ses désirs, exploiter sa fièvre, conquérir la mère par l'enfant, spéculait sur tous les sentiments ».

Commentaire des copies :

1. Il faut souligner que le candidat doit nécessairement maîtriser la langue française écrite. De nombreuses fautes d'orthographe ont pénalisé plusieurs copies. On regrette de lire : « *fors*

est de constater », « de ce texte ce dégage... », « laisser des mièts », « la description est un moment de pose », « le ressenti » mais aussi d'observer des confusions graves comme celles entre « a/à », « ce/se ». La syntaxe a aussi été malmenée : que de copies avec des phrases lourdes, mal construites voire boiteuses et incorrectes, avec des interrogatives à la fois directes et indirectes (« nous allons étudier comment la description participe-t-elle à la vision inquiétante de la figure du commerçant ? », « Zola fait partie de ces auteurs dont nous n'avons plus besoin de présenter »). On trouve aussi des phrases non achevées.

2. Rappelons aussi qu'une copie de concours doit user d'une langue soutenue et qu'il convient d'éviter impropriétés (« Zola fait des délations sur la société »), incorrections (« la traditionnalité du commerce ») et registre courant (« Zola respecte les règles basiques de la description »).
3. Les copies de la session ont, pour beaucoup d'entre elles, été satisfaisantes et ont observé les remarques sur la langue et l'expression, déjà faites dans les précédents rapports.
4. Le texte proposé à l'analyse littéraire n'a pas posé de problème à de nombreux candidats mais deux écueils n'ont pu être évités par tous :
 - a. La volonté de donner une portée argumentative au texte qui déforme toute interprétation : critique du luxe ; critique des religions ; dénonciation de la société de consommation ; critique de la révolution industrielle ; critique du progrès ; dénonciation de la faiblesse des femmes ; critique de la bourgeoisie, « vision caricaturale de la bourgeoisie, qui est légère comme l'architecture ».
 - b. La lecture historiciste du texte, qui devient un « document » permettant d'engager un exposé sur les mutations scientifiques et techniques au XIXe siècle.
5. Trop de copies n'ont pas utilisé assez rigoureusement les méthodes de l'exercice d'analyse littéraire :
 - a. L'introduction n'est pas un catalogue de références littéraires ou historiques dont la relation avec le roman d'Emile Zola et l'extrait proposé est lâche. Il convient de choisir des éléments propres à éclairer l'extrait et à légitimer la lecture qui sera faite. Le texte ne pouvait être lu à l'aune du temps présent.
 - b. La conclusion est un moment aussi important que beaucoup de copies négligent.
 - c. L'analyse littéraire est trop peu construite autour d'une problématique claire et véritable. La problématique ne saurait être confondue avec un plan descriptif. Des relevés qui ne débouchent sur aucune interprétation ne constituent pas une interprétation, surtout s'ils se limitent à celui des champs lexicaux.
6. La lecture analytique a souvent fait défaut : le jury attend une lecture fine du texte qui puisse fonder une interprétation. Une lecture trop superficielle a pu conduire à des contresens, en particulier sur le personnage d'Octave Mouret, perçu de façon très négative. Les outils d'analyse permettent d'entrer dans les choix d'écriture de l'auteur.
7. Les copies qui se sont engagées dans l'exercice sans choisir un plan descriptif et ont cherché à montrer l'écriture poétique d'Emile Zola, de prendre des risques en dépassant le constat du réalisme des descriptions ont été réussies.
8. Trop de copies se sont arrêtées à la glose du texte : beaucoup de paraphrase, de remarques qui redisent le texte autrement.
9. Le jury se félicite d'avoir pu lire des copies qui présentaient un projet de lecture rédigé, structuré et cohérent. Les copies qui ont montré comment le regard du narrateur hésitait entre, d'une part, l'admiration du Bonheur des Dames et de sa nouveauté et d'autre part, la ruine du petit commerce. Le personnage d'Octave Mouret a été rarement envisagé dans son ambiguïté.

2 - Exploitation pédagogique

Attentes

Il ne s'agit pas de :

- présenter une séquence pédagogique « clé en mains »,
- citer un ensemble de textes incontestables qui pourraient venir s'associer au premier,
- de dérouler une série d'exercices.

C'est pourquoi on n'attend pas de présentation de séquence en tableau. Nous restons dans un exercice d'écriture.

Il s'agit de justifier d'une démarche au regard d'objectifs fixés :

- qu'ai-je décidé de faire découvrir aux élèves ?
- quel est mon projet de lecture ?
- pourquoi ai-je choisi de travailler sur l'œuvre ?
- pourquoi ai-je fait appel à d'autres textes ? Quels auteurs ? Quelle période ? Quel courant littéraire ?
- vers quelles activités tend ce projet de lecture ?
- quelles capacités/connaissances/attitudes seront travaillées ?

On attend :

1. Le projet de lecture est inscrit dans un objet d'étude. Il mentionne les capacités, les connaissances et les attitudes en lien avec cet objet d'étude.
2. Le texte est proposé dans un projet de séquence qui interroge une ou deux questions du programme et propose d'autres supports (parcours de lecture/groupement de textes).
3. Le projet de séquence est finalisé (objectifs clairement fixés /questions / supports). Des activités permettent de construire les capacités, les connaissances du programme et visent à développer des attitudes.

On n'attend pas d'un candidat qu'il insère dans son projet toutes les capacités, les connaissances et les attitudes présentées dans le tableau se référant à l'objet d'étude mis en œuvre mais qu'il retienne avec pertinence telle capacité, telle connaissance ou telle attitude plutôt que telle autre.

Exploitation pédagogique

L'exploitation pédagogique est proposée pour une classe de Baccalauréat professionnel. Dans les programmes de 2009, un objet d'étude est particulièrement approprié à une exploitation pédagogique en première dans l'objet d'étude : « *L'homme face aux avancées scientifiques et techniques : enthousiasmes et interrogations* ». Les questions pourraient être : « En quoi la création du Bonheur des Dames témoigne-t-elle de la modernité du Second Empire ? » et/ou « Les nouvelles valeurs du commerce, incarnées par Octave Mouret et son entreprise, sont-elles une avancée pour la société ? ». Le texte permettait de mesurer l'enthousiasme du narrateur devant la nouveauté et la modernité du projet du grand magasin et ses hésitations devant son propriétaire et promoteur. L'objet d'étude devait être mis en œuvre dans son questionnement.

Le choix des supports : le candidat peut décider de réunir des textes autour des textes sur le Paris du XIXe siècle et les discussions autour de la nouvelle architecture (exemple : la construction de la Tour Eiffel) ; des textes sur les techniques de commerce (exemple : *César Birotteau* de Balzac). Le candidat peut aussi choisir de faire lire *Au Bonheur des Dames* en parcours de lecture en première.

L'exploitation pédagogique pouvait aussi être proposée en classe de seconde dans l'objet d'étude : « Des goûts et des couleurs : discutons-en ». La modernité du grand magasin Au Bonheur des Dames est perçue de deux façons et elle peut être associée aux questions :

- Les goûts varient d'une génération à l'autre. Ceux d'aujourd'hui sont-ils « meilleurs » que ceux des générations précédentes ?
- Comment faire partager ses goûts dans une démarche de dialogue et de respect ?
- En quoi la connaissance d'une œuvre et de sa réception aide-t-elle à former ses goûts et/ou à s'ouvrir aux goûts des autres ?

Le personnage de bourreau de travail d'Octave Mouret pouvait entrer dans un questionnement sur la perception du travail d'une génération à l'autre, dans une séquence sur la paresse et le travail. On pouvait montrer comment la notion antique d' « *otium* » que l'on trouve chez Montaigne, assis dans sa bibliothèque ou en promenade devient sujet de discussion chez La Fontaine dans quelques *Fables* (« La Cigale et la fourmi », « Le Laboureur et ses enfants ») et Saint-Amant (« Le Paresseux ») puis devient valeur reconnue chez Emile Zola (la description du travail de forge de Gueule d'Or dans *L'Assommoir*). Le XIXe siècle donnera aussi à la notion une valeur politique que le XXe siècle continuera d'exploiter.

Commentaire des copies

Beaucoup de copies ne gagnent pas de points dans la deuxième partie de l'épreuve. Souvent négligée, elle pénalise les candidats qui ont pourtant réussi une bonne analyse littéraire. La correction de l'exploitation pédagogique montre que trop de candidats ne se préparent pas à l'exercice.

Un grand nombre de candidats ne font aucune référence aux programmes, beaucoup indiquent l'intitulé d'un objet d'étude mais n'en tiennent pas compte. Certains intitulés sont approximatifs comme « Parcours dans l'imaginaire » par exemple. On attend une connaissance solide des programmes, des objets d'étude comme des questions. Les séquences typologiques ou génériques : « la description naturaliste », « le roman au XIXe siècle », les corpus attendus : extraits de *Madame Bovary*, de *Bel-Ami*, de *Germinal* – ne peuvent remplacer la connaissance des programmes. De très nombreux candidats, dans une démarche inverse, plaquent l'objet d'étude de seconde, « Parcours de personnages » sur des textes et mènent une lecture appauvrie de l'extrait d'*Au Bonheur des Dames*. Les séquences qui accumulent les activités sans problématique ne sont pas efficaces : lecture de textes, lecture d'images, oral, TICE ... Rien ne saurait remplacer un vrai questionnement et une préoccupation pédagogique : quels apprentissages installer ?

Françoise Mabriez-Robin
IPR Lettres

2. L'ÉPREUVE ÉCRITE EN HISTOIRE OU GÉOGRAPHIE

	Premier sujet	Second sujet
Nombre de copies	358	298
≤ 4,99	89	66
5 à 9,99	169	146
10 à 14,99	85	61
≥ 15	15	25
Moyenne	7,88	7,78

1 – Les modalités de l'épreuve d'admissibilité

L'épreuve d'admissibilité sera profondément modifiée à partir de la session 2012. Les remarques qui suivent n'ont donc d'autre but que de permettre aux candidats de la session 2011 de mesurer la pertinence et les limites de leur travail et de comprendre leur note.

Pour la session 2011, **l'histoire** a fait l'objet de l'épreuve d'admissibilité, à savoir une composition appuyée sur un dossier documentaire.

Cet exercice consistait, dans un premier temps, à faire l'étude scientifique des documents du dossier pour dégager les caractères originaux du sujet et les problématiques possibles. Le candidat devait présenter ses réflexions sous forme de commentaire composé. Dans un second temps, il retenait tout ou partie du dossier pour en proposer une utilisation pédagogique dans une séance destinée à une classe de lycée professionnel. Il devait présenter les documents retenus en justifiant ses choix, la situation de la séance dans une progression annuelle, les objectifs attendus, le déroulement de la séance, et pour finir l'évaluation envisagée.

Les candidats ont eu le choix entre deux sujets se rapportant aux questions au programme du concours :

- 1° « **La France et les Français dans la Grande Guerre** » pour la question « La France de 1848 à nos jours » ;
- 2° « **Les souverains européens et les Amériques (première moitié du XVIe siècle)** » pour « Les Européens et les Amériques du début du XVI^e à la fin du XIX^e siècle ».

2 – Observations du jury

Le jury était en droit d'attendre des candidats une réflexion problématisée, appuyée sur des connaissances scientifiques solides, et organisée par un plan ordonné. Chaque document devait faire l'objet d'une véritable explication scientifique. Il ne s'agissait nullement de le considérer comme une base de données et de se borner à y 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.

L'exploitation pédagogique du dossier devait permettre au candidat de montrer sa capacité à adapter son savoir pour organiser un enseignement et mettre en oeuvre des apprentissages. Les choix pédagogiques devaient 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 nécessitait une bonne connaissance des programmes de lycée professionnel. Le jury attendait l'exposition des objectifs de formation, des activités écrites et/ou orales pour les élèves, de l'évaluation.

Malheureusement, une majorité de candidats semble ne s'être préparée ni aux modalités de l'épreuve, ni aux questions au programme du concours. Nombreux sont ceux qui ne semblent pas connaître la nature de l'épreuve et confondent commentaire composé et composition. L'analyse du sujet fait souvent défaut : on ne traite pas toujours « La France et les Français... » mais « La Grande Guerre », pas « Les souverains européens... » mais « La découverte et la conquête des Amériques ». Dans bien des copies, le commentaire ne s'appuie pas sur des connaissances scientifiques solides, et des erreurs impardonnables ont malheureusement été relevées (confusion entre la Première et la Seconde Guerre mondiale, absence des repères chronologiques de base). L'historiographie récente n'est qu'exceptionnellement maîtrisée. Le jury s'inquiète aussi de la faiblesse (voire de l'absence totale) d'esprit critique des candidats à l'endroit des corpus documentaires, faiblesse fort préoccupante s'agissant d'enseignants. S'agissant 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.

Les propositions pédagogiques révèlent une connaissance insuffisante des programmes (notamment quant à l'articulation entre situations et sujets d'étude), de la réalité d'une classe de CAP ou encore des nécessités du découpage horaire : ainsi un candidat semble penser pouvoir consacrer dix heures trente aux Grandes Découvertes...

Enfin la langue est souvent fautive, tant du point de vue de l'orthographe que de la syntaxe.

Néanmoins, le jury a pu apprécier quelques bonnes copies caractérisées par la clarté du plan et de l'expression, une analyse satisfaisante du sujet, la connaissance de l'historiographie récente, une critique des documents, la pertinence du projet pédagogique.

3. Les sujets

PREMIER SUJET :

La France et les Français dans la Grande Guerre

<u>Document 1</u>	Discours de Raymond Poincaré à la chambre des députés, 4 août 1914 www.assemblee-nationale.fr consulté le 10 août 2009
<u>Document 2</u>	Extraits du journal de guerre du docteur Marcel Poisot (manuscrit retrouvé en 1986), <i>L'Histoire</i> , n° 107, janvier 1988
<u>Document 3</u>	Évolution de la production des usines Renault durant la Première Guerre mondiale, d'après R. Fridenson, <i>Histoire des usines Renault</i> , Seuil, 1972

- Document 4** Affiche pour le troisième emprunt de la défense nationale, réalisée par Georges Redon, 1917
www.histoire-image.org consulté le 2 juillet 2010
- Document 5** Affiche pour la journée de l'Armée d'Afrique et des troupes coloniales, Lucien Jonas, 1917
www.histoire-image.org consulté le 2 juillet 2010
- Document 6** Photographie « Inauguration de l'ossuaire de Douaumont », 1932
Historial de Péronne

Présentation et problématisation du sujet

Comme le suggère l'intitulé et conformément aux nouvelles problématiques historiographiques sur la Première Guerre mondiale (Historial de Péronne, C.R.I.D.), le sujet privilégie une approche culturelle du conflit. Il est davantage question du vécu et des représentations des Français plongés dans un conflit, qui par sa nature, sa durée (la « Grande Guerre ») comme par ses conséquences, marque bien une rupture majeure. C'est pourquoi il invite à répondre aux questions suivantes : comment la société française s'engage-t-elle toute entière dans ce conflit (le front et l'arrière tendant à ne plus être des zones distinctes) et quels bouleversements en subit-elle ?

Ainsi, la guerre totale, le patriotisme, le sens du devoir, le consentement, la brutalisation, le deuil et l'organisation du souvenir constituent autant de thèmes que le candidat devra aborder.

✓ Les problématiques possibles

- Comment la France et les Français ont-ils vécu, supporté une guerre si longue, si dure, si coûteuse à laquelle aucune période de notre histoire ne peut-être comparée ?
- En quoi la Grande Guerre a-t-elle bouleversé l'expérience combattante, la vie politique et économique et les mentalités ?

✓ 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.

LES DOCUMENTS

Document 1

Le contexte : la déclaration du président de la République, Raymond Poincaré, lue par le président du Conseil René Viviani à la tribune de la Chambre des députés intervient le lendemain de la déclaration de la guerre par l'Allemagne. La France se trouve, alors, brutalement plongée dans un conflit qu'elle redoutait sans véritablement y croire. La stupeur et l'incrédulité font place à la résignation et une vague nationaliste submerge le pays : gouvernement et opinion sont convaincus de mener une guerre légitime.

Idées-clés :

⇒ Poincaré appelle à « l'union sacrée » car « la France vient d'être l'objet d'une agression brutale et préméditée ». L'union sacrée, c'est donc la décision spontanée d'oublier toutes les divisions et toutes les querelles au bénéfice d'une cause qui, soudainement, apparaît comme la plus haute de toutes : la défense de la patrie que l'on estime injustement attaquée par un agresseur, lequel, au surplus, passe pour être l'ennemi héréditaire. Ce n'est évidemment pas la disparition des divergences, mais un accord pour les passer sous silence. N'oublions pas que cette « trêve des partis » est liée à la croyance en une guerre courte.

⇒ Poincaré propose une vision très manichéenne du conflit : l'ennemi est dépeint comme le mal et comme le seul responsable de cette guerre alors que la France a tout fait pour éviter la guerre.

⇒ L'entrée en guerre est, donc, présentée comme une véritable croisade qui doit engendrer un monde nouveau, un monde purifié par la victoire de la civilisation sur la barbarie.

Document 2

Il s'agit d'un journal intime du docteur Poisot, retrouvé en 1986, donc une source directe pas encore déformée par le souvenir. Il évoque tous les aspects de la guerre et est très bien informé malgré la censure.

Contexte du premier extrait :

⇒ La bataille de Verdun, déclenchée le 21 février 1916, reste le symbole de la Grande Guerre par l'acharnement des combats, par l'horreur des conditions de vie et les souffrances qu'y ont subies les combattants, mais, aussi le symbole de la guerre d'usure, de la guerre des tranchées, forme de guerre totalement inattendue.

Idées-clés :

⇒ La « brutalisation » qui touche les combattants avec des seuils de violence jamais atteints jusqu'alors (atrocité des combats, blessures occasionnées par les armes nouvelles, pertes considérables) ; le consentement à la guerre, la force du patriotisme mais aussi la lassitude voire la remise en cause de la stratégie mise en place en haut lieu.

Contexte du deuxième extrait :

Après l'effondrement du front russe en 1917, les efforts de l'armée allemande se concentrent en France et elle tente, au printemps 1918, de lancer une attaque décisive. Mais, grâce au renfort des Américains et à une meilleure coordination des troupes alliées par le général Foch, la tentative échoue. L'effondrement d'une Allemagne exsangue, secouée par la contagion révolutionnaire, contraint ce pays à accepter les conditions de l'armistice signé à Rethondes le 11 novembre 1918.

Idées-clés :

⇒ Le difficile retour à la paix, à la vie civile : la démobilisation ne peut être immédiate en dépit du soulagement voire de l'enthousiasme, combinée à la fierté de la victoire, qu'apporte l'armistice. La guerre a marqué les anciens combattants soit dans leur chair (gueules cassées), soit elle a laissé une empreinte morale ineffaçable (« Il va falloir soigner de nouveau le civil »).

⇒ Les conditions de vie difficiles (la pénurie, le rationnement, les pertes matérielles très lourdes) auxquelles s'ajoute la grippe espagnole.

⇒ Une paix fragile du fait de l'armistice qui fera croire au peuple allemand « que ses armées n'ont pas été vaincues militairement » et nourrira l'esprit de « revanche ».

Document 3

Contexte :

Le passage d'une guerre courte à une guerre qui s'installe dans la durée posa très rapidement une série de problèmes économiques, financiers et humains. Ainsi, l'une des conséquences de la guerre est le dirigisme étatique dans l'économie.

Idées-clés :

⇒ La plupart des grands secteurs industriels, dont l'automobile, furent mobilisés pour contribuer à l'effort de guerre. Grâce à une politique industrielle de l'Etat, les industries classiques sont transformées en industries d'armement. Les besoins de l'armée et l'évolution de la guerre dictent clairement la politique de production de l'entreprise comme l'attestent l'évolution de la production d'obus, de chars et de moteurs d'avions mais aussi le déclin de la production de voitures au profit de celle des camions (servent au transport des troupes).

⇒ La guerre a été largement profitable à Renault : chiffre d'affaire presque quadruplé, bénéfices en hausse, agrandissement des unités de production.

⇒ L'augmentation considérable de la main d'œuvre s'explique par la mobilisation à l'arrière des ouvriers spécialisés, de la main d'œuvre féminine, des ouvriers étrangers, coloniaux et des prisonniers de guerre.

Document 4

Contexte : dans la mesure où la guerre devait être courte, les responsables des finances ne prirent que progressivement conscience de l'ampleur des dépenses. Les prêts de la Banque de France ou des alliés britanniques, l'augmentation de la monnaie en circulation ne suffirent pas. L'Etat lance donc quatre grands emprunts, chaque année, entre 1915 et 1918. Des campagnes d'affiches sont ainsi destinées à stimuler le patriotisme et la générosité. Elles constituent un support essentiel de la propagande de guerre.

Idées-clés :

⇒ La composition oppose personnages vivants, présents, et figures symboliques, reléguées à distance (la poupée alsacienne, emblème de la France perdue, qui sourit et ouvre les

bras, confiante dans la Revanche ; le poilu médaillé, déterminé et serein) ; le tout teinté des couleurs nationales (patriotisme).

⇒ L'illustration comme le slogan joue sur un registre intimiste : le front des combattants et des provinces perdues semble soutenir l'arrière plongé dans l'affliction, où chacun est désormais susceptible d'être touché par les « horreurs de la guerre ».

Document 5

Contexte :

L'enlèvement du conflit oblige les stratèges et les dirigeants politiques à se tourner vers les ressources humaines, mais aussi économiques, financières, de l'empire colonial français. Le recours à la « force noire » (au total, environ 600 000 coloniaux), dès 1915, est devenu nécessaire pour remplacer les masses de soldats tués dans les premiers mois du conflit

Idées-clés :

⇒ Cette affiche annonce une journée de charité dont le produit sera destiné aux œuvres d'assistance à ces troupes et à leurs familles. Elle représente des soldats de l'armée coloniale française lancés à l'assaut d'une position allemande.

⇒ Elle témoigne de l'ardeur, de la détermination et de la bravoure des Africains (représentation du tirailleur sénégalais) comme de leur fierté de se battre pour la France, par reconnaissance pour la Mère Patrie. Une « sauvagerie » domptée au service de la bonne cause.

⇒ Elle consacre la reconnaissance de la Métropole pour ses sujets de toutes les régions d'Afrique.

Document 6

Contexte : le bilan humain de la Grande Guerre est lourd au point de parler de saignée démographique. Il ne se résume pas aux pertes militaires (1 500 000) mais, aussi, au déficit de naissances (environ 1 400 000). Ainsi, la France a perdu 3 millions de vies humaines. Cette mort de masse a laissé, d'autre part, des traces indélébiles dans les corps et dans les esprits.

Idées-clés :

⇒ L'ossuaire de Douaumont appartient au site de Verdun et abrite les restes non identifiés d'environ 130 000 soldats français et allemands. Devenu un haut lieu d'attractivité du souvenir, il constitue, au même titre que toutes les nécropoles et cimetières nationaux, un élément central du culte des tués de la guerre.

⇒ Il s'agit d'une véritable mise en scène dont la finalité est de montrer le rôle symbolique que tenaient et devaient tenir les enfants lors des cérémonies du souvenir. Systématiquement associés, ils rappellent que la guerre a été faite, entre autres, pour eux, pour les générations futures. Ils sont aussi les vecteurs du souvenir : celui du sacrifice de leurs aînés.

⇒ Les cérémonies commémoratives furent, au même titre que l'érection des monuments aux morts, un moyen essentiel utilisé en France pour réaliser le deuil de la mort de masse mais également pour favoriser la réconciliation et servir l'action en faveur de la paix devenue une préoccupation majeure de l'opinion publique après la guerre.

Exemples de plans possibles

Premier exemple :

1) L'entrée en guerre

A- La surprise d'une guerre redoutée (Doc.1)

B- « L'union sacrée » (Doc.1)

C- Une guerre d'un type nouveau (Doc.2)

2) La nation dans la guerre totale

A- Mobilisation de la société (Doc.1 à 6)

B- Mobilisation économique et financière (Doc.3, 4)

C- Mobilisation des esprits (Doc.1, 4, 5 et 6)

3) Une société endeuillée, meurtrie, imprégnée de la guerre

A- Un bilan lourd (Doc.2 et 6)

B- Le difficile retour à la paix (Doc.2)

C- Le culte du souvenir (Doc.6)

Second exemple :

1) L'expérience combattante

A- L'expérience de la guerre des tranchées (Doc.2)

B- Du consentement à la lassitude (Doc.2)

C- La difficile démobilisation (Doc.2)

2) Le dirigisme étatique

A- Financer la guerre (Doc.4)

B- Reconvertir l'industrie (Doc. 3)

C- Mobiliser les esprits (Doc.1, 4, 5, et 6)

3) A l'arrière, le bouleversement des mentalités

A- De l'acceptation d'une guerre « juste » à la crise morale (Doc.1, 2 et 4)

B- Solidarités et soutiens aux soldats (Doc. 3, 4, 5)

C- Le culte des morts (Doc.6)

Éléments pour l'évaluation de l'exploitation pédagogique en classe de CAP

La séance s'insère dans l'étude du thème 2, « Guerres et conflits contemporains » (CAP 2002) ; ou du thème 4, « Guerres et conflits en Europe au XX^e siècle » (CAP 2010). Les deux programmes mentionnent que cette étude doit mener à une typologie des conflits à travers des exemples de guerre et invite à aborder les bouleversements technologiques de ce XX^e siècle qui ont transformé les conditions des batailles.

La majeure partie des documents (à condition qu'ils soient raccourcis ou simplifiés) permettent de définir ce qu'est une guerre totale. Les documents ② (premier extrait) et ⑥ peuvent être utilisés pour étudier la situation « Verdun et la mémoire de la bataille : une prise de conscience européenne ? » (CAP 2010) mais l'apport de documents supplémentaires serait nécessaire afin de montrer comment nous sommes passés d'une bataille fratricide à une réconciliation porteuse d'un avenir européen commun.

Le jury attend des candidats qu'ils connaissent les programmes, que leur proposition soit cohérente, que les objectifs et les consignes de lecture et d'analyse des documents soient clairs et réalistes pour des élèves de C.A.P.

SECOND SUJET :

Les souverains européens et les Amériques (première moitié du XVI^e siècle)
--

- Document 1** Les Capitulations de Santa Fe(1492)
Christophe Colomb, *La découverte de l'Amérique. III. Écrits et documents. 1492-1506*, La Découverte, 1991
- Document 2** Lettre envoyée à la reine Dona Juana et à l'empereur Charles Quint, son fils, par le conseil judiciaire et le conseil municipal de la Ville Riche de la Veracruz (1519)
Hernan Cortes, *La conquête du Mexique*, La Découverte, 1996
- Document 3** Carte de Diego Ribero simplifiée (1529)
www .cosmovisions.com, consulté le 8 juillet 2010
- Document 4** « Lois et ordonnances récemment édictées par Sa Majesté pour le gouvernement des Indes et la protection des Indiens » [Nouvelles lois de Burgos] (1542)
Anne-Marie et François Hattingois-Forner, *L'Espagne des Rois Catholiques à Philippe II 1492-1598*, Armand Colin, 1999
- Document 5** Le Voyage du Sieur de Roberval au Canada (1542)
www.morrin.org consulté le 8 juillet 2010
- Document 6** Christophe Colomb et Isabelle de Castille (détail du monument à Christophe Colomb, Madrid, XIX^e siècle)
Photographie de Luis Garcia
www.fotothing.com consulté le 8 juillet 2010

I- Analyse du sujet

Le parallélisme entre la question générale du concours, « Les Européens et les Amériques (début XVI^e - fin XIX^e) » et l'intitulé du sujet peut piéger certain-e-s candidat-e-s qui auront fait l'économie d'une analyse attentive des termes du sujet et de ses enjeux. Deux éléments essentiels lui confèrent en effet son orientation.

La copie ne peut faire l'économie d'une interrogation sur le choix de la **période considérée**. La 1^{ère} moitié du XVI^e siècle est un moment fondateur, inauguré par les Capitulations de Santa Fe avalisant le projet de Colomb, qui transforme l'essai, jalonné d'explorations et de conquêtes, et marqué par l'intégration de nouveaux territoires du « Nouveau Monde » dans l'orbite européenne, particulièrement du fait de l'Espagne : « Si nous dessinons sur une carte les étapes successives de la formation du domaine contrôlé outre-mer par l'ensemble des nations européennes issues du démembrement de la chrétienté, nous constatons que l'acquis consolidé des deux décennies de la *Conquista* (1520-1540) dépasse l'acquis consolidé des XIII^e, XIV^e, XV^e, des soixante ans restant du XVI^e siècle et de tout le XVII^e siècle » (P. Chaunu, cité par C. Bernand et S. Gruzinski).

Le sujet porte sur une catégorie d'acteurs précis, les « souverains européens ». La copie doit faire référence aux rois d'Espagne, du Portugal, de France et d'Angleterre, qui interviennent à des degrés divers dans la question américaine.

Il ne s'agit ni de proposer un récit détaillé de la découverte ou des modalités de la conquête, ni de présenter un catalogue des motivations de tous les acteurs, ni de s'attarder sur un tableau général des conséquences, mais de se placer résolument **du point de vue des souverains** concernés.

II- Problématisation

Compte tenu de l'intitulé du sujet et des documents proposés, la problématisation doit permettre de s'interroger sur **le rôle** que jouent les souverains européens, dans la découverte, la conquête, l'intégration des territoires américains dans la sphère européenne, en fonction des intérêts, temporels et spirituels, qu'ils défendent.

Plusieurs questions en découlent par ailleurs. Quelle attitude les souverains européens adoptent-ils face aux propositions des navigateurs, aux initiatives des conquistadors, aux populations « indiennes », et pourquoi ? Tous les souverains manifestent-ils un intérêt aux projets ? Comment, le cas échéant, les soutiennent-ils ? Ont-ils la main, la perdent-ils ? Comment gèrent-ils de nouveaux territoires si lointains, dans lesquels ils ne se rendent pas, et dont l'accès n'est pas aisé (comme le montrent par exemple les difficultés de navigation évoquées par Roberval dans son récit), tout en s'occupant des territoires en Europe ? Quelles conséquences leurs choix ont-ils sur la puissance de leur États ? Etc.

III- Exemples de plans

Proposition I

I- Les souverains européens et la découverte des Amériques : A/ C. Colomb propose, les rois disposent (doc 1 et 6) B/ Les souverains européens et les nouvelles explorations (doc. 2, 3 et 5) C/ Les motivations des souverains : prestige de la Couronne et service de Dieu (doc. 1, 2, 3 et 5)

II- Les souverains européens et l'intégration des Amériques dans l'orbite européenne : A/ Des implications au niveau international (doc. 3) B/ Gérer les nouveaux territoires (doc. 4 et 5) C/ Asseoir l'autorité, maintenir l'ordre (doc. 2, 4 et 5)

Proposition II

I- Les souverains européens et le projet de C. Colomb : A/ Les capitulations de Santa Fe (doc. 1 et 6) B/ Les conséquences internationales de l'entreprise (doc. 3)

II- Les souverains européens, les nouvelles explorations et les conquêtes américaines : A/ Les souverains espagnols (doc 2 et 3) B/ Les autres souverains européens : une entrée plus tardive et plus modeste (doc. 3 et 5)

III- Les souverains européens et l'installation dans les Amériques : A/ Les souverains espagnols, la Nouvelle-Espagne et le Pérou (doc. 2 et 4) B/ François I^{er} et le Canada (doc. 5)

NB : Le doc. 6 peut servir d'accroche en introduction ou d'ouverture en conclusion.

IV- Attentes en termes de connaissances

1) Les incontournables

- Connaissance du cadre chronologique et géographique de la période considérée et de la thématique, qui doit apparaître comme fondant la réflexion, sans étalage inutile par rapport au sujet.

- Connaissance des souverains qui jouent un rôle (Espagne : Isabelle de Castille et Ferdinand d'Aragon, qui reçoivent le titre de « Rois Catholiques », et Charles Quint, à partir de 1516, qui règne en fait sur une grande partie de l'Europe ; Portugal : Jean II, Manuel I^{er}, Jean III ; France : François I^{er} ; Angleterre : Henri VII) et des autres protagonistes, en particulier de quelques explorateurs, non pour évoquer leurs actes en détail mais pour étudier leurs relations avec les souverains.

2) Éléments de valorisation

- Recours à des exemples précis sur la nouvelle législation que les souverains espagnols adoptent, sur la nouvelle administration qui se met en place dans les nouveaux territoires espagnols.
- Insertion pertinente d'informations précises sur tel ou tel acteur, souverain ou non.

V- Brève analyse de chaque document

Le corpus documentaire fait la part belle à l'Espagne, compte tenu de son rôle déterminant : « L'entrée de l'Amérique dans l'orbite européenne est d'abord une entreprise espagnole » (C. Bernard et S. Gruzinski).

Document 1

Les Capitulations, texte de nature juridique, forment un contrat entre les souverains espagnols, représentés par un mandataire, et un particulier, C. Colomb (d'origine italienne, comme le sont plusieurs explorateurs) dont les expéditions sont ainsi légitimées. Elles constituent un fondement de l'aventure américaine.

Pour mener à bien son projet – gagner l'Orient par l'Occident –, qui relève donc d'une initiative individuelle, Colomb a tenté de convaincre plusieurs rois européens : l'appui d'un souverain est en effet recherché. Ce soutien doit au moins être politique, pour inscrire son action dans un cadre légal et, en cas de réussite, être reconnu. C'est encore mieux s'il est financier, pour les besoins des navires, les armements, les équipages. Le roi du Portugal Jean II, déjà engagé dans le contournement de l'Afrique, refuse face aux exigences du navigateur et le côté aléatoire de la démarche. Bartolomeo Colomb part présenter le projet de son frère à la cour d'Angleterre (Henri VII) et à la cour de France (Charles VIII), sans succès : les deux puissances manquent « d'ambition, de capitaux et de savoir-faire » (J.-M. Sallmann). Les Rois Catholiques (c'est semble-t-il Isabelle qui s'est laissé convaincre) finissent par accorder leur soutien à l'entreprise de C. Colomb. Le climat est favorable : la *Renconquista* s'achève.

Les Capitulations de Santa Fe accordent des privilèges considérables à C. Colomb, sur le plan politique, économique et honorifique (le titre d'amiral de la mer océane fait de Colomb l'égal de l'oncle du roi). Privilèges d'autant plus considérables que ses héritiers sont concernés. Privilèges tellement considérables que dès 1495, les Rois Catholiques, qui veulent éviter d'honorer leurs engagements, s'efforcent de les rogner...

Document 2

L'extrait de lettre provient d'une source majeure pour l'étude de la conquête du Mexique (que l'on confronte souvent avec les écrits du conquistador Bernal DÍal del Castillo), de la part d'un « témoin de choix » (T. Gomez). H. Cortés écrit ses *Lettres* à Charles Quint dans le souci de « rendre compte à son souverain de toutes ses actions, notamment pour se justifier ou se glorifier et recevoir les récompenses méritées pour ses services » (B. Grunberg), pour « légitimer son entreprise, en rendant acceptables aux yeux du souverain et de son entourage, quitte à les maquiller, ses initiatives les plus discutables ». (C. Bernard et S. Gruzinski).

1519 marque une étape essentielle : « La découverte de l'Amérique, au sens de son intégration à l'Occident, a lieu en 1519 » (C. Bernard et S. Gruzinski). H. Cortés est choisi par D. Velázquez, gouverneur de Cuba, pour mener une expédition au Mexique, mais il souhaite travailler pour son propre compte et se fâche avec son supérieur. En juillet 1519, par un tour de passe-passe, il fait créer un conseil municipal (Veracruz), le 1^{er} du Mexique, qui le nomme *alcalde*, *justicia mayor* et *capitán general*. H. Cortés ne cesse de jouer sur plusieurs tableaux : tout en assurant sa progression au Mexique, il cherche à gagner les faveurs en doublant le gouverneur de Cuba (d'où les passages peu flatteurs à l'égard de ce dernier), et Fonseca, fondateur de la *Casa de Contratación*, qui continue de superviser les affaires des Indes.

Bon manipulateur, H. Cortés, qui a exercé la fonction de notaire, sait jouer du légalisme. Son sens politique apparaît dans le texte. Il affiche ainsi un loyalisme vis-à-vis de la Couronne

espagnole et met en valeur des arguments qu'il sait sensibles, en particulier le service de Dieu, pour rencontrer une des motivations qui poussent les souverains (notamment espagnols, sur la lancée de la *Reconquista*) à s'engager dans les Amériques (premier paragraphe).

Le texte nous renseigne également certaines difficultés que rencontrent des souverains : gérer à distance des opérations menées en leur nom, arbitrer entre des conflits d'intérêt. Les souverains ont recours à des enquêteurs (les Rois Catholiques l'ont fait en 1500 à Hispaniola), qu'évoque d'ailleurs H. Cortés.

Mais Charles Quint, qui n'a pas l'intention de se laisser constituer une principauté autonome sous l'autorité d'un ambitieux, met H. Cortés à l'écart en 1528, en échange du titre de marquis de la vallée d'Oaxaca et la charge de capitaine général.

Document 3

D'origine portugaise, Diego Ribero entre au service de Charles Quint et devient *piloto mayor*, chargé du *padrón real*, carte officielle des découvertes. Les souverains s'attachent en effet les services de cartographes (cosmographes), qui collectent les informations et les représentent. Utiles pour les souverains, les cartes le sont également pour les historiens car elles montrent l'évolution des connaissances. Le tracé des côtes américaines atlantiques est désormais beaucoup mieux connu, en raison des entreprises espagnoles, certes, mais également portugaises, anglaises et françaises (expéditions de Vespucci, Cabot, Cabral, Ponce de León, Verrazano, Cartier, etc.), malgré des approximations : la carte ignore ainsi que Terre-Neuve est entourée d'eau ; c'est Jacques Cartier qui en prouve l'insularité quelques années plus tard.

L'autre intérêt de la carte est la mention du Traité de Tordesillas. La découverte de Colomb pose en effet la question de ses implications au regard du droit international. Les Rois Catholiques s'empressent donc de demander l'investiture du pape Alexandre VI sur les territoires découverts ou à découvrir. Les bulles signées en 1493 (*Inter caetera*) délimitent les zones espagnole et portugaise, selon un méridien ; en contrepartie, le pape délègue aux rois la mission de convertir. Mais les Portugais ne sont pas d'accord avec la limite retenue et une renégociation aboutit au Traité de Tordesillas, qui repousse la ligne de démarcation à 370 lieues à l'ouest des îles du Cap-Vert (des historiens estiment que Jean II a œuvré en ce sens parce qu'il connaissait l'existence du Brésil ou du moins en avait le pressentiment), et que conteste plus tard le roi de France François I^{er}.

Document 4

Les nouvelles lois de Burgos permettent d'aborder deux questions : l'action des souverains en tant que législateurs et administrateurs, et leur attitude à l'égard des populations du Nouveau Monde.

Dès les expéditions de C. Colomb, la Couronne espagnole cherche à encadrer les entreprises, par exemple en amnistiant les volontaires qui s'engagent dans les expéditions ou en créant la *casa de contratación*, en 1503, afin de contrôler les liaisons. Il faut également développer une administration pour assurer la gestion des nouveaux territoires et éviter une dérive indépendantiste. Les audiences, concernées par l'application des nouvelles lois de Burgos, sont une institution d'origine castillane transposée dans le Nouveau Monde. Tribunal exerçant la plus haute autorité aux Indes après le vice-roi, pièce majeure de la bureaucratie espagnole, l'audience est un élément de stabilité. La première est établie à Hispaniola, puis viennent celles de Mexico, Panama, Lima...

Le sort des populations ne laisse pas la Couronne espagnole indifférente. Isabelle, dans un codicille à son testament, recommande qu'on traite les Indiens avec justice et bonté. Les lois de Burgos (1512) cherchent à régulariser l'*encomienda*, système qui confie des insulaires à la Couronne ou aux colons pour les astreindre à travailler, mais esclavage et exploitation se poursuivent. Charles Quint se montre sensible à la campagne menée contre le travail forcé (rôle de Las Casas) : il abolit en 1542 l'*encomienda*. Il doit cependant faire face, au Pérou, à une révolte des colons, qui se retrouvent privés de moyens. Le vice-roi Núñez de Vela est exécuté. Un inquisiteur, La Gasca, est chargé par le souverain de rétablir l'ordre ; sa mission

est facilitée par la suspension de l'application des lois qui relève aussi d'une question financière : la politique impériale a besoin de l'argent d'Amérique...

Document 5

La relation de Roberval fournit des informations sur les explorations et les tentatives d'expansion européenne en Amérique du Nord, plus particulièrement, dans le cas présent, de la part de la France. La région est en effet le cadre de différentes initiatives, notamment anglaises (ainsi, Jean Cabot, d'origine vénitienne, est autorisé par Henri VII à partir à la découverte de terres nouvelles ; il disparaît au cours d'un voyage) et françaises. Si au début de la période, les premières entreprises de découverte françaises relèvent de l'initiative privée, si les rois de France en restent spectateurs, la situation change après le tour du monde de Magellan-El Cano et la conquête du Mexique. François I^{er} entre dans la compétition pour la recherche du passage du Nord-Ouest et apporte son soutien au Florentin Verrazano qui part à la découverte des côtes de l'Amérique du Nord en 1523-1524 grâce à des financements de banquiers lyonnais. À partir de 1534, le Malouin Jacques Cartier mène plusieurs expéditions, financées par le roi, et tente d'établir des colonies de peuplement le long du fleuve Saint-Laurent.

C'est dans ce contexte que se situe le récit de Roberval. En 1542, celui-ci doit retrouver Cartier, parti l'année précédente pour mener une nouvelle exploration et bâtir une colonie permanente. Son texte souligne le rôle de François I^{er}, à travers deux mentions. La 1^{ère} renvoie à la décision du roi de nommer Roberval « lieutenant ès... », pour gouverner les territoires nouveaux. Cartier apprécie peu ; la rivalité entre les deux hommes apparaît d'ailleurs dans le texte. La 2^{nde} renvoie au financement de l'expédition : « trois grands navires qui avoient été pourvus aux dépens du Roi ». La nature de la mission à conduire transparaît également : « deux cens personnes, tant hommes que femmes et enfans », « il bâtit un Fort, ainsi que divers logemens ».

Roberval doit affronter l'hiver, le scorbut, des problèmes de désertion et de discipline. Au printemps 1543, les survivants sont rapatriés... Par ailleurs, les trésors que ramènent Cartier, évoqués dans les deux derniers paragraphes, ne sont en fait ni or, ni diamants... Les tentatives d'implantation françaises se soldent par un échec (les moyens mis en œuvre et les résultats sont trop pauvres) ; des bases sont cependant posées pour l'avenir et les pêcheurs (mentionnés par Roberval) continuent de s'appropriier, par leur activité, ces zones nouvelles.

Document 6

Le monument, néogothique, date de la fin du XIX^e siècle. Érigé pour marquer le mariage d'Alphonse XII, il n'est inauguré, en raison du décès du roi, que le 12 octobre 1892, pour coïncider avec l'anniversaire de la découverte de C. Colomb. Si la scène représentée s'inscrit dans la chronologie du sujet, ce n'est pas le cas de sa réalisation, et pour cause : « Il n'existe de Colomb aucun portrait peint, dessiné ou gravé authentique. Tous ceux que l'on possède ont été exécutés après sa mort ou hors de sa présence » (M. Lequenne). Le document permet de s'interroger sur la mémoire de l'événement, plus particulièrement en Espagne. Il n'est pas anodin que l'on construise ainsi un monument mettant en valeur à la fois l'œuvre de C. Colomb, qui apparaît dans une attitude respectueuse, et l'œuvre d'Isabelle, à un moment où l'Espagne, marquée par la perte de l'empire d'Amérique latine au début du XIX^e siècle (indépendance du Mexique, proclamée en 1813, effective en 1821 ; du Pérou, proclamée 1821, effective en 1824 ; etc.), par les soubresauts dans les autres territoires (guerre d'indépendance de Cuba), et la monarchie espagnole, secouée par sa remise en cause (proclamation de la République en 1873), s'interrogent.

V - Pistes pour l'utilisation pédagogique

L'exploitation en classe de 2^{nde} Baccalauréat Professionnel prend place dans le sujet d'étude « **Voyages et découvertes, XVI^e- XVIII^e siècle** », centré sur **les découvertes européennes et leurs motivations**.

On peut par exemple envisager de créer une situation reprenant l'intitulé du sujet, ou proposant une perspective plus restreinte (« Les souverains espagnols et les Amériques... », « Les souverains européens et la découverte des Amériques... »), puisque les enseignant-e-s disposent de cette liberté, à partir du moment où l'une des situations de la liste est traitée par ailleurs, d'autant que l'introduction du programme insiste sur la nécessité de « mieux comprendre le rôle des acteurs ». Selon l'optique retenue, un enjeu particulier pourrait être, par ailleurs, de montrer que les souverains espagnols n'ont pas été insensibles à la situation des « Indiens » (doc. 4), même s'ils n'ont pu la faire évoluer significativement, pour souligner la complexité du contexte et expliquer par conséquent aux élèves qu'on ne peut s'en tenir à une distinction méchants Espagnols / gentils Indiens...

La copie peut s'appuyer sur les capacités énoncées dans le tableau en fin de programme (dont un-e candidat-e doit au moins avoir une idée) et évoquer celles qui paraissent opportunes en fonction du projet choisi : repérer la situation étudiée dans le temps et dans l'espace, caractériser un personnage et son action (ici, une catégorie d'acteurs) en lien avec la situation étudiée ; distinguer la date de production des faits rapportés, si on utilise le doc. 6 ; montrer en quoi la situation est caractéristique du sujet d'étude ; relever les informations essentielles d'un document et les mettre en relation avec ses connaissances ; dégager l'intérêt et la limite d'un document, etc.

C - LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION

Les candidats passent deux épreuves orales :

- 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.

1. L'ÉPREUVE ORALE DE LETTRES

1. Les modalités de l'épreuve

« 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).

L'épreuve orale permet d'évaluer les compétences disciplinaires, 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.

Sont également prises en compte 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.

2. Le déroulement de l'épreuve

Le tirage au sort attribue au candidat un ensemble de deux textes, de siècle et de genres différents, et dispose d'une dizaine de minutes pour effectuer son choix. S'en suit un temps de préparation de deux heures durant lequel il peut accéder librement à des usuels (dictionnaires, grammaires, ouvrages de stylistique...).

La prestation orale proprement dite se déroule en deux temps devant un jury composé de deux interrogateurs :

- Le premier est consacré à l'explication d'un texte littéraire ainsi qu'à la présentation d'une proposition d'exploitation pédagogique. (trente minutes maximum pour les deux parties).
- Le second temps donne lieu à un entretien avec le jury qui dure au maximum trente minutes et permet de revenir sur les propos du candidat et de préciser et d'élargir les points abordés lors de sa prestation.

3. Les textes proposés

Les textes proposés sont extraits d'œuvres du patrimoine littéraire français et francophone allant du XVI^e au XX^e siècle. D'une longueur de vingt à quarante lignes, ces textes, relevant de différents genres, appartiennent au corpus littéraire étudié dans l'enseignement secondaire. Si besoin, le bulletin de tirage indique la situation du passage.

Les extraits sont choisis de manière à ne pas mettre en difficulté le candidat et à exiger une égale difficulté d'analyse. Les œuvres et auteurs proposés changent à chaque session, mais les critères selon lesquels ils sont choisis restent identiques.

A titre d'exemple, les textes choisis par les candidats lors de la session 2011 étaient les suivants :

- Ronsard, *Les Amours*
- Molière, *L'Avare*
- Racine, *Bérénice*
- La Fontaine, *Fables*
- Madame de La Fayette, *La Princesse de Clèves*
- Voltaire, *Candide*
- Abbé Prévost, *Manon Lescaut*
- Hugo, *Les Misérables* (tome1)
- Musset, *Lorenzaccio*
- Maupassant, *Bel Ami*
- Apollinaire, *Alcools*
- Eluard, *Capitale de la douleur*
- Malraux, *La Condition humaine*
- Le Clézio, *Désert*

4. L'utilisation des ouvrages documentaires durant le temps de préparation de l'épreuve

L'extrait à étudier est proposé dans une édition intégrale qui permet de le situer et d'en apprécier la place dans l'œuvre. Il est toujours utile de s'y intéresser : à quel moment de l'intrigue l'extrait de *Manon Lescaut* se situe-t-il ? dans quelle section du recueil le poème « Leurs yeux toujours purs » est-il placé ? quelle tension la scène d'exposition de *Lorenzaccio* présente-t-elle ?

Les éditions comportent généralement un appareil critique ou documentaire pouvant apporter des éclaircissements pertinents. Toutefois, la lecture et l'usage de cet appareil critique ne doivent ni occulter une véritable lecture du texte ni prendre le pas sur celle-ci.

Le candidat dispose également en libre consultation de dictionnaires de langues (*Robert et Larousse*), de dictionnaires encyclopédiques (*Dictionnaires des œuvres, Dictionnaire des auteurs, Dictionnaire des mythes...*), d'ouvrages de stylistique (*Gradus, Eléments de métrique française...*) ainsi que de manuels de grammaire (*Grammaire du français...*). On attend donc du candidat qu'il connaisse le sens de tous les mots du texte, soit capable d'éclaircir d'éventuelles allusions culturelles et sache situer le passage dans le contexte global de l'œuvre. Un candidat qui ignore le sens du nom « poix » en vient à interpréter la phrase « chauffer la poix » comme la trace d'une alimentation indigeste et peu variée...

Cette aide peut aussi se révéler un véritable piège. La biographie d'un auteur, les caractéristiques d'un mouvement littéraire ou le résumé d'une intrigue ne trouvent leur sens que s'ils sont mis au service de la lecture du texte qui doit rester première. De nombreux interrogateurs déplorent cette tendance qui consiste à vouloir à tout prix appliquer à l'extrait les caractéristiques de l'ensemble de l'œuvre découvertes dans un ouvrage général pendant la préparation. Les indications biographiques sont à utiliser avec la même prudence : les longues années qu'Eluard passe en sanatorium ne peuvent constituer l'unique axe de lecture du poème « Les yeux toujours purs ».

5. L'explication de texte

Une lecture expressive

Avant d'aborder l'explication du texte, le candidat doit en proposer une « lecture expressive ». Fréquemment pratiquée en classe, par les élèves comme les professeurs, celle-ci constitue un temps privilégié de l'épreuve orale qu'il convient de préparer. Ni monocorde, ni emphatique, ni pressée, ni infantile, la lecture expressive se doit d'être fluide pour rendre compte de la compréhension du texte et en orienter déjà l'interprétation. Trop de candidats y sont insuffisamment préparés. Ils butent sur certains mots, en écorchent systématiquement d'autres, ne font pas les liaisons, prennent des mots pour d'autres. La lecture expressive est particulièrement importante dans le cas de textes poétiques ou théâtraux. Il faut respecter le mètre des vers, les diérèses ou les synérèses, marquer les enjambements. La lecture des didascalies du texte théâtral est inutile sauf si elles sont nombreuses.

Une lecture littéraire et cultivée

L'explication de texte est une forme de lecture analytique. Elle vise à fonder les impressions du lecteur à l'aide d'une étude précise des moyens mis en œuvre par l'auteur pour obtenir l'effet recherché. Le texte doit donc être pris dans sa singularité (composition, choix stylistiques, effets d'écriture). Trop de candidats ont tendance à réduire le texte à une illustration des éléments glanés dans les usuels (la fable comme dénonciation de la monarchie absolue), ou ne s'interrogent pas suffisamment sur les marques textuelles (la majuscule, dans le titre du poème d'Apollinaire « A la Santé », empêchait toute interprétation d'une formule apéritive) ni les références culturelles (ignorance de l'identité de Caïn) ou encore ne conçoivent une lecture que comme une dénonciation virulente d'un problème social.

La lecture littéraire suppose un minimum de connaissances solides sur les œuvres et les courants dans lesquels elles s'inscrivent. Il est attendu que les candidats soient de vrais lecteurs. En ce sens on ne peut que les enjoindre à employer l'année de préparation à la lecture d'une grande quantité d'œuvres de genres et d'époques diverses.

Une approche précise

L'explication de texte nécessite la mobilisation d'outils d'analyse. L'ignorance des outils comme leur utilisation abusive sont les deux écueils qui guettent les candidats. Le professeur de français enseigne la langue et se doit donc de posséder des connaissances grammaticales solides : connaissance des temps verbaux et des classes de mots (dans l'expression « fort étrange » un candidat assure que « fort » est un adjectif). On attend également du candidat une connaissance du vocabulaire de base de l'analyse littéraire (distinction auteur / narrateur / personnage, points de vue, utilisation des temps verbaux, figures de styles élémentaires). Il convient de veiller à ne pas utiliser des termes dont le sens n'est pas parfaitement maîtrisé : une référence vague au burlesque de Molière a logiquement suscité, au cours de l'entretien, une demande d'éclaircissement que le candidat n'a pu apporter. Une bonne connaissance des genres permet de caractériser simplement le texte et de trouver des entrées d'analyse souvent fructueuses. La fréquentation de manuels du secondaire doit permettre de préciser l'ensemble de ces notions de base. Inversement, la multiplication des repérages techniques ne contribue pas à la construction du sens.

Une démarche interprétative

Que le candidat opte pour une démarche linéaire en fonction des mouvements du texte ou pour une démarche synthétique qui s'apparente à celle du commentaire composé, l'explication de texte obéit à une logique argumentative. Il s'agit de retracer un cheminement interprétatif à partir d'une problématique littéraire – ou d'un axe de lecture – qui a pour but d'éclairer la spécificité du texte. Trop de candidats abordent les personnages comme des personnes réelles et énoncent donc des jugements moraux au lieu de s'interroger sur l'élaboration littéraire faite par l'auteur. Il en va de même des réactions naïves ou calquées sur des éléments tirés des usuels (un candidat s'émeut exagérément de la mort de Manon Lescaut et en vient à passer à côté du discours tenu par le narrateur ; un autre ayant lu que les fables sont faites pour « plaire et instruire » ne saisit pas la dimension personnelle de la deuxième partie de « La Laitière et le pot au lait »). Ces lectures « forcées » relèvent davantage de la paraphrase que de construction du sens.

La problématique de lecture énoncée par le candidat doit également éviter les fausses questions : « En quoi le portrait de Mme Thénardier révèle-t-il le personnage ? » ou les simples illustrations : « Comment s'expriment les sentiments de Des Grieux ? » Les axes de lecture découlent de la problématique et servent à structurer l'analyse. Ils doivent être explicités dès l'introduction et respectés au cours de l'exposé. Les procédés observés, les prélèvements d'indices bien choisis doivent nourrir les axes de lecture dans un souci constant de la construction du sens et des enjeux du texte. La conclusion apparaît comme un bilan du cheminement interprétatif. Elle doit marquer une avancée, et non se limiter à une reprise des généralités introductives, et répondre à la problématique énoncée en début d'épreuve.

6. L'exploitation pédagogique

La mise en perspective d'une lecture littéraire

Dans un concours interne, l'exploitation pédagogique vise à évaluer les compétences pédagogiques et didactiques du candidat. Il est donc impératif que celui-ci ait une connaissance précise des programmes en vigueur dans la voie professionnelle et qu'il puisse justifier ses choix par une réflexion faisant référence à la cohérence et à la complexification des apprentissages. L'exploitation pédagogique est un discours de conviction qui ne peut se réduire au commentaire des textes réglementaires. Trop de candidats ignorent le nouveau programme de baccalauréat professionnel ou en ont une connaissance parcellaire. Cette partie de l'épreuve orale nécessite donc un vrai travail tant au cours de l'année que lors du temps de préparation.

Force est de constater que cette partie de l'épreuve se limite le plus souvent à une énumération stéréotypée de séances sans réflexion pédagogique ou didactique : « La première séance permettra d'expliquer les mots difficiles et de faire des recherches biographiques sur l'auteur au CDI avec les TICE ; la deuxième séance, à dominante lecture, proposera des questions de compréhension ; la troisième, à dominante écriture, servira d'évaluation formative (reprise d'une contrainte d'écriture du texte support) et sera suivie d'une séance à dominante étude de la langue pour corriger les erreurs et faire une remédiation ; une séance à dominante orale pour lire le texte à voix haute et/ou donner son avis ; enfin la dernière séance portera sur une évaluation sommative type examen. »

Outre sa pertinence en fonction des supports choisis, la proposition doit révéler que le candidat maîtrise le vocabulaire didactique. On assiste trop souvent à une confusion des termes : séance/séquence ; objectif/problématique ; correction/réécriture. Il est par ailleurs regrettable que des notions mal maîtrisées dans l'explication de texte soient énoncées comme indispensables pour des élèves. On attend donc du candidat qu'il fasse preuve de connaissances et d'une réflexion sur les programmes en vigueur dans la voie professionnelle

(CAP et Baccalauréat Professionnel), qu'il en connaisse les finalités, les objets d'étude, les interrogations et problématiques mais surtout qu'il puisse énoncer de manière argumentée les capacités et connaissances qu'il abordera au fil des différentes séances. Trop d'exploitations n'offrent qu'une vision édulcorée ou technicistes des apprentissages (questions pour vérifier le sens des mots, repérages de procédés stylistiques) sans que les modalités inhérentes à l'enseignement du français ne soient jamais abordées : lire/écrire/dire pour interpréter un texte, lire/écrire/dire pour réfléchir et apprendre, lire/écrire/dire pour confronter et développer son point de vue sur le monde.

La séquence proposée doit impérativement reprendre le texte analysé lors de l'explication, soit dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale, soit dans un groupement de textes. Le plus souvent, les candidats proposent d'intégrer le texte support dans un groupement ce qui implique de réfléchir à la cohérence de celui-ci au-delà d'un simple rapprochement thématique (la mort du héros à partir d'extraits de *Manon Lescaut*, *Phèdre* et *Titanic*), formel ou chronologique. Il est en revanche totalement incohérent de proposer six séances sur le seul support de l'explication. Trop peu de candidats envisagent l'exploitation d'une œuvre intégrale. La lecture d'œuvres longues est pourtant un objectif réaffirmé dans chaque objet d'étude du nouveau programme de baccalauréat professionnel.

Cohérence du projet et problématique

La présentation de la séquence ne saurait se limiter à l'annonce d'un titre centré sur un genre ou un type de texte. Le projet s'articule explicitement autour d'une question – problématique – qui vise à faire émerger une démarche interprétative littéraire. Cette problématique s'inscrit également dans le cadre défini par les programmes, objets d'étude pour le baccalauréat professionnel, problématiques pour le CAP. Trop souvent, la problématique ne convoque le ou les textes que pour illustrer un genre « Le conte », un thème : « L'amour et les femmes dans la poésie surréaliste », une affirmation « L'Avare : une comédie de caractère » ou pour énumérer une liste d'activités « comment Molière s'y prend-il pour mettre en scène un conflit ? »

Enfin, il est utile de rappeler que si l'on se pose une question en début de séquence, il est indispensable d'y répondre.

La problématique (ou fil rouge) qui guide la séquence n'est donc pas une simple formalité. Elle s'inscrit dans le cadre d'un objet d'étude décliné en trois interrogations (Baccalauréat Professionnel) ou d'une problématique (CAP) et construit la démarche d'analyse et de confrontation à partir d'activités de lecture, d'oral et d'écriture qui guident l'élève dans la construction et la confrontation du sens. D'où l'incohérence manifeste, chez certains candidats, à lister sans articulation des séances de lecture, d'oral et d'écriture en fonction d'un canevas mécanique. La place de l'étude de la langue, largement réaffirmée dans le programme de baccalauréat professionnel, doit être analysée du côté de la construction du sens tant en réception qu'en production et non comme un simple temps de corrections orthographiques ou syntaxiques. De même, ne peuvent être considérées comme des activités d'oral ou de production la lecture gratuite à voix haute ou la copie d'une trace écrite.

Trop peu d'exploitations concernent les classes de CAP, soit que ce cycle soit mal connu des candidats ou que ces derniers limitent drastiquement le travail des textes littéraires avec ces élèves. Si la majorité des propositions pédagogiques s'inscrivent dans les objets d'étude de baccalauréat professionnel, il est particulièrement regrettable de constater que les intitulés des objets d'étude sont parfois étrangement énoncés : « parcours dans l'imaginaire » ou « l'homme face aux avancées scientifiques et philosophiques », que les interrogations qui les guident sont le plus souvent inconnues et que certains candidats confondent les objets d'étude du lycée professionnel avec ceux de la voie générale et technologique.

Il convient également de mettre en garde un grand nombre de candidats qui s'engouffrent dans l'objet de 2^{nde} « Parcours de personnages » sans en avoir saisi le sens ni la finalité. Une candidate propose une lecture intégrale de *Lorenzaccio* sans avoir la moindre idée du sujet de la pièce et construit ainsi l'intégralité de sa proposition sur l'extrait donné en explication de texte ; un autre, toujours pour ce même objet d'étude, ne semble pas saisir pourquoi l'adjonction d'un catalogue de portraits (Cosette, Jean Valjean, Fantine, Javert) à celui de Thénardier ne permettra pas aux élèves de répondre à la problématique de la séquence : « En quoi la transfiguration poétique de Mme Thénardier met-elle l'écriture au service d'une cause ? »

Enfin, le candidat doit être capable de dépasser ses représentations vécues ou fantasmées et d'éviter les remarques dépréciatives ou doctorales du type « *je pense que ce texte est trop difficile à comprendre pour des élèves de...* » ou « *en lycée professionnel, les élèves sont en grande difficulté* », images caricaturales qui ne prennent pas en compte la spécificité de l'élève et révèlent parfois un mépris à peine dissimulé. De même, le candidat doit définitivement renoncer à prendre le jury pour des élèves en lui dictant la trace écrite ou en répétant la consigne d'écriture à plusieurs reprises.

7. L'entretien

C'est un moment privilégié de l'épreuve orale qu'il faut considérer comme un temps d'échange et non comme un tribunal. Sa principale fonction est de vérifier les connaissances énoncées lors de l'explication et de l'exploitation pédagogique, d'approfondir les propos tenus par le candidat ou de le faire revenir sur certains points trop vagues ou erronés. C'est également l'occasion pour le jury d'évaluer les compétences d'écoute et de réactivité du candidat. Il s'agit d'un temps positif qui valorise la prestation antérieure et ne peut que servir le candidat. Aussi est-il nécessaire que le candidat reste alerte et ouvert jusqu'à la fin de l'épreuve sans présager de la prestation qu'il a préalablement effectuée.

Au cours de l'entretien, le jury peut demander au candidat de revenir sur un point abordé lors de son exposé, pour le préciser ou le corriger. Trop de candidats réagissent mal à cette dernière partie de l'épreuve, reniant ce qu'ils ont préalablement affirmé ou restant sourds aux questions qui leur sont posées (une candidate ne parvient pas à revenir sur son interprétation de la répétition du meurtre du Duc dans *Lorenzaccio*, qu'elle a lue comme un jeu entre deux enfants ; une autre ne perçoit pas en quoi il est problématique de poser en classe la question suivante : « êtes-vous pour ou contre l'esclavage ? »)

C'est aussi l'occasion d'élargir l'échange et de solliciter la culture générale du candidat, trop souvent défaillante (connaissance des grands personnages littéraires par le biais des dessins animés ou séries télévisées).

En revanche, l'échange qui s'instaure entre le jury et le candidat ne doit pas conduire ce dernier à adopter une position trop affable ou sur jouée : « j'ai cru pleurer en lisant la mort de Manon ! » que le candidat prend au premier degré.

Des remarques du jury énoncées de la manière suivante « *Vous avez affirmé que..., pourtant il est écrit à la ligne X que Maintenez-vous cette interprétation ?* » ou « *Pensez-vous que les activités développées dans la séquence permettent aux élèves de répondre à la consigne d'écriture ?* » ne doivent pas être considérées comme agressives ou destinées à déstabiliser. Elles n'ont d'autre but que conduire le candidat à s'interroger sur ce qu'il a avancé et à revenir sur ses propositions. Enfin, il n'est pas acceptable qu'un candidat à un concours d'enseignement se défasse de la faiblesse de sa proposition sur les élèves : « *Quelles connaissances et compétences avez-vous développées au cours de cette séquence ?* » - « *Avec ces élèves-là, on ne peut rien faire d'autre* »...

L'entretien constitue donc un temps à part entière dans l'épreuve orale qui nécessite une réelle préparation tant sur le fond (connaissances et références littéraires, aptitude à proposer une lecture littéraire, connaissance des programmes, réalisme pédagogique – *Phèdre* en CAP mais aussi ambition *Charlie et la chocolaterie* dans l'objet d'étude de 1^{ère} « Du côté de l'imaginaire »...) que sur la forme (respect du temps imparti à l'explication et à l'exploitation pédagogique, élocution claire, emploi d'un vocabulaire adapté à la prestation : pas de jargon mais emploi de termes précis). Il permet de vérifier, clarifier, préciser, rectifier les propos tenus par le candidat. C'est aussi l'occasion d'évaluer la capacité d'écoute, de réactivité, de conviction et de spontanéité du candidat, qualités essentielles chez un enseignant.

Sandrine PHILIPPE
IEN lettres

2. L'ÉPREUVE ORALE D'HISTOIRE OU DE GÉOGRAPHIE

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

L'épreuve est définie au Bulletin Officiel de l'Éducation 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 2011, l'épreuve écrite ayant porté sur l'histoire, **la géographie** 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 oeuvre, qu'il précise la situation d'utilisation (apprentissage 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 en ce qui concerne le commentaire scientifique des documents qu'en ce qui concerne l'exploitation pédagogique.

3 – Exemples de sujets de géographie proposés à la session 2011

Sur la question « La France et ses régions en Europe et dans le monde »

Sujet 1

Document 1 : « Le Grand Dijon dans le réseau métropolitain Rhin-Rhône »
Page extraite du site du Grand Dijon www.granddijon.com
Consulté le 19 mars 2011

Document 2 : Positionnement du SCOT du Dijonnais dans la métropole Rhin-Rhône et à l'échelle européenne.
Source : SCOT du Dijonnais. Brochure « Diagnostic et enjeux », octobre 2006

Document 3 : Positionnement de la ligne grande vitesse Rhin-Rhône dans le réseau ferré européen.
Source : Réseau Ferré de France, mai 2010 <http://sud.lgvvrhinrhone.com/3-.php> et ville de Besançon www.besancon.fr consultés le 2 mars 2011

Document 4 : Les associations contribuant à la mise en réseau des villes et des régions du CRR.
Source : WOESSNER Raymond, *La métropole Rhin Rhône : vers l'émergence d'un territoire ?* Jérôme Do Bentzinger Éditeur, 2008

Sujet 2

- Document 1 : Carte IGN, planches 28 et 29 extraites de l'Atlas des zones historiquement inondées par la Saône réalisé pour le compte de la DIREN (Direction régionale de l'environnement) par le bureau d'études BCEOM, Février 2006.
Source : Site Internet de la DIREN de Bourgogne, http://www.diren-bourgogne.org/web/azi_saone/planches/27.pdf
Consulté le 20/02/2011
- Document 2 : Fiche d'information du programme d'action de prévention des inondations du Val de Saône publiée par l'Établissement Public Territorial du bassin Saône et Doubs, septembre 2007.
Source : http://www.observatoire-saone.fr/uploads/media/2001_01.pdf
Consulté le 26/02/2011
- Document 3 : Plan de Prévention des Risques naturels Inondations (P.P.R.I.), commune de Chalon-sur-Saône, échelle 1/5 000, approuvé le 5 juin 2003.
Source : Site Internet de la ville de Chalon-sur-Saône, http://www.chalon.fr/medias/fichiers/risques_naturels.pdf
Consulté le 26/02/2011
- Document 4 : Article du journal de Saône et Loire, Marnay veut sortir la tête de l'eau, Catherine Zahra, 5 février 2011.
Source : <http://www.lejsl.com/fr/permalien/article/4568454/Marnay-veut-sortir-la-tete-de-l-eau.html>
Consulté le 26/02/2011

Sur la question « Les Suds dans la mondialisation »**Sujet 1**

- Document 1 : Le Brésil dans la production agricole internationale.
Source : FAOSTAT
- Document 2 : Evolution et expansion de la culture du soja (Hervé Théry)
Variation 1990-2007
Source : « Le Brésil acteur et stratège dans les négociations agricoles internationales »
Martine Guibert, pour *Géocofluences* le 15 mai 2009 <http://geoconfluences.ens-lsh.fr/doc/etpays/Bresil/BresilScient.htm>, consulté le 15 mars 2011
- Document 3 : Pâturages dans l'État de Para en Amazonie
Cliché Hervé Théry, 4 août 2004
www.geoconfluences.ens-lsh.fr consulté le 15 mars 2011
- Document 4 : Sécurité et insécurité alimentaire au Brésil
Source : Sylvie Brunel, *Nourrir le monde, vaincre la faim*, Larousse, 2009, page 235

Sujet 2

- Document 1 : Population et ressources du Maroc.
Source : Questions internationales n°9 septembre-octobre 2004
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/cartotheque/population-ressources-au-maroc-2004.shtml>. Consulté le 16/02/2011
- Document 2 : La grande plateforme industrielle Tanger Med
Extraits de la plaquette de présentation de Port Tanger
Source : http://www.tmsa.ma/upload/documents/fr_document_60.pdf, consulté le 15 mars 2011
- Document 3 : Evolution annuelle des arrivées de touristes au Maroc.
Source : http://www.tourisme.gov.ma/francais/5-Tourisme_chiffres/Frequentation.htm. Consulté le 13/02/2011
- Document 4 : Publicité à Rabat
© A.Senna/AFP

D - PROGRAMME DE LA SESSION 2011

L'arrêté du 27 avril 2011 publié au JO du 3 mai 2011 modifie les modalités d'organisation du concours interne et du CAER à dater de la session 2012.

A. – Epreuve d'admissibilité

Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle définie à l'annexe II bis (coefficient 3), portant au choix du candidat au moment de l'inscription soit sur le français, soit sur l'histoire ou la géographie.

Le candidat a le choix, pour la valence histoire et géographie, de traiter une situation relative à l'histoire ou à la géographie.

B. – Epreuves d'admission

1 Français : explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française. L'épreuve inclut un temps d'interrogation relatif à la maîtrise de la langue française, comportant une question d'identification d'une forme ou d'une fonction grammaticale.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

2 Histoire - géographie : commentaire, analyse scientifique et utilisation pédagogique de documents se rapportant à l'histoire ou à la géographie en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.

Lors de l'entretien de l'épreuve d'admission correspondant à la valence choisie par le candidat pour le dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle de l'épreuve d'admissibilité, dix minutes maximum pourront être réservées à un échange sur le dossier qui reste, à cet effet, à la disposition du jury.

Coefficient 3.

Les questions d'histoire et de géographie pour la session 2012 sont les suivantes :

Questions d'histoire :

- La France de 1789 à nos jours
- Les Européens et les Amériques du début du XVI^e à la fin du XIX^e siècle

- Histoire et images

Questions de géographie :

- La France et ses territoires en Europe et dans le monde
- Les Suds dans la mondialisation
- Le paysage en géographie