



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### CONCOURS CAPLP – CAFEP EXTERNE

### SECTION LETTRES – HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

### SESSION 2014 renouvelée

Rapport présenté par Anne VIBERT,  
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente  
et Catherine BIAGGI,  
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Vice-Présidente

## A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

### 1. COMPOSITION DU JURY

#### Directoire

**Présidente** : Anne VIBERT - IGEN - Lettres

**Vice-présidente** : Catherine BIAGGI - IGEN - Histoire et géographie

**Vice-présidente** : Christèle LENGLET - IEN

**Secrétaire générale** : Michèle DOERFLINGER - IEN

**Secrétaire général adjoint** : Christophe ESCARTIN - IEN

**Secrétaire jury histoire et géographie** : Michel CASTA – MCF

#### Membres du jury

##### Valence Lettres

Joëlle BOLOT – Richard BOSSIS – Véronique BOURGUIGNON – Othman CHAABANE – Jean-François COURRÈGES – Christine DE SAINTE MARESVILLE – Marie-Gabrielle ELY-GOGLIN – Frédérique EME-RABOLT – Pascale FAISANTIEU-DUVAL – Vanessa FUCHS – Cécile GRAVELLIER – Isabelle HORTOS – Anne LATOUR – Philippe MAUREL – Virginie MINARDI – Christelle MORNET – Marie MUSSET – Vincent PERROT – Christine PICAUDÉ – Pierre PILARD – François ROUSSEL – Virginie RUBIRA – Iacovina SCLAVOU – Michèle SENDRE – Béatrice SOYER – Laure THEILLERE – Annabel TOUZANI – Elisabeth TRANI – Nadia ZIANE-BRUNEEL

##### Valence Histoire-géographie

Gérald ATTALI – Carole BASILE – Cécile BETERMIN – Christiane BONTÉ – Claude BUFFETEAU – Didier BUTZBACH – Stéphane CIPRIANI – Michaël COURONNET – Fabrice DANLOY – Yves DEHECQ – Françoise DELASPRES – Agnès DICHARRY – Isabelle FIRA – Cécile FRÉVILLE – Laurent GARBIN – Corinne GLAYMANN – Sylvain HUET – Pascal JÉZÉQUEL – Dominique JOUANNET – Isabelle JUGUET – Gilles LABADOU – Anne-Laure LAFFONT – Anne LEU – Xavier LONG – Sophie LOSMÈDE – Jérôme MEUNIER – Anaïs MORVAN – Sylvain PÉROT – Sophie PHILIPPI – Jean-Claude SCHRAEN – Stéphane VREVIN

## 2. LES NOUVELLES MODALITÉS DE LA SESSION 2014

**Le concours de la session 2014** s'est déroulé selon les modalités définies dans l'arrêté du 19 avril 2013.

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

### A. – Épreuves d'admissibilité

**1° Lettres** : L'épreuve comporte :

- le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude du programme de baccalauréat professionnel en trois ans.
- le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

**2° Histoire et géographie** : L'épreuve comporte :

- le traitement d'un sujet historique ou géographique sous une forme composée ;
- le commentaire d'un document dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

En lettres, le programme du concours est celui des objets et domaines d'étude(s) des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

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

### B. — Épreuves d'admission

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

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

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

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

L'épreuve consiste :

**a) En lettres**, en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

**b) En histoire-géographie**, en la présentation d'une leçon portant sur un sujet d'histoire ou de géographie en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

## **2° Épreuves à partir d'un dossier (coefficient 4).**

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

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

### **Premier cas : lettres**

L'épreuve consiste en l'élaboration d'une séquence d'enseignement à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.

### **Second cas : histoire et géographie**

L'épreuve conduit au traitement professionnel d'un corpus de documents d'histoire ou de géographie, invitant le candidat à associer ce corpus à un thème des programmes d'enseignement de ces disciplines, à choisir un des documents proposés et à en présenter l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe.

L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

## ***Programme de la session 2014***

### **Lettres**

Le programme du concours est celui des objets et domaines d'études des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

### **Géographie**

- La France et ses territoires en Europe et dans le monde
- Géographie et géopolitique de l'énergie dans le monde
- Représenter l'espace en géographie

### **Histoire**

- La France de 1789 à nos jours
- L'Europe et la guerre au XX<sup>e</sup> siècle
- Le témoignage en histoire

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

	<b>CAPLP EXTERNE</b>	<b>CAFEP</b>
Nombre de postes	188	31
Nombre d'inscrits	1791	257
Nombre de candidats présents	729	107
Barre d'admissibilité	6,25 / 20	6 / 20
Nombre d'admissibles	459	72
Moyenne des candidats admissibles	9,91 / 20	9,62 / 20
Nombre de candidats présents à l'oral	322	62
Nombre d'admis sur liste principale	188	31
Nombre d'admis sur liste complémentaire	51	
Barre d'admission de la liste principale	8,33 / 20	9,67 / 20
Barre d'admission de la liste complémentaire	6,98 / 20	
Moyenne des candidats admis sur liste principale (total de l'admissibilité et de l'admission)	11,44 / 20	11,47 / 20

## B. ÉPREUVES ÉCRITES

### LETTRES

#### PREMIÈRE PARTIE : COMMENTAIRE COMPOSÉ

Dans le roman épistolaire *Les Lettres d'Amabed*, dont l'action commence en Inde en 1512, Amabed, Indien de Bénarès, entretient une correspondance avec Shastasid. Il raconte les aventures qui ont suivi sa rencontre avec le frère dominicain Fa Tutto<sup>1</sup>. Ce dernier l'a convaincu de se rendre, avec sa jeune épouse Adaté, à Goa, capitale de l'empire portugais des Indes. À peine arrivés, Amabed et Adaté sont arrêtés et emprisonnés. Fa Tutto est en fait un des représentants de l'Inquisition à Goa. Amabed et Adaté ne doivent leur délivrance qu'à l'intervention du représentant du roi, Don Jérónimo, qui décide de tous les envoyer à Rome pour que l'affaire soit jugée par le pape. En route pour Rome, Amabed reprend sa correspondance.

#### PREMIÈRE LETTRE<sup>2</sup>

D'Amabed à Shastasid, après sa captivité

Je suis donc encore au nombre des vivants ! C'est donc moi qui t'écris, divin Shastasid<sup>3</sup> ! J'ai tout su, et tu sais tout. Charme des yeux<sup>4</sup> n'a point été coupable ; elle ne peut l'être. La vertu est dans le cœur, et non ailleurs. Ce rhinocéros de Fa tutto, qui avait cousu à sa peau celle du renard, soutient hardiment qu'il nous a baptisés, Adaté et moi, dans Bénarès, à la mode de l'Europe<sup>5</sup> ; que je suis *apostato*, et que Charme des yeux est *apostata*<sup>6</sup>. Il jure, par l'homme nu qui est peint ici sur presque toutes les murailles, qu'il est injustement accusé d'avoir violé ma chère épouse et la jeune Déra<sup>7</sup>. Charme des yeux, de son côté, et la douce Déra, jurent qu'elles ont été violées. Les esprits européens ne peuvent percer ce sombre abîme : ils disent tous qu'il n'y a que le vice-Dieu qui puisse y rien connaître, attendu qu'il est infallible.

Don Jérónimo, le corrégidor<sup>8</sup>, nous fait tous embarquer demain pour comparaître devant cet être extraordinaire qui ne se trompe jamais. Ce grand juge des barbares ne siège point à Lisbonne, mais beaucoup plus loin, dans une ville magnifique qu'on nomme Roume. Ce nom est absolument inconnu chez nos Indiens. Voilà un terrible voyage. À quoi les enfants de Brama<sup>9</sup> sont-ils exposés dans cette courte vie !

Nous avons pour compagnons de voyage des marchands d'Europe, des chanteuses, deux vieux officiers des troupes du roi de Portugal qui ont gagné beaucoup d'argent dans notre pays, des prêtres du Vice-Dieu, et quelques soldats.

C'est un grand bonheur pour nous d'avoir appris l'italien<sup>10</sup>, qui est la langue courante de tous ces gens-là : car comment pourrions-nous entendre le jargon portugais ? Mais, ce qui

<sup>1</sup> En italien, *Fa tutto* signifie « Il fait tout ».

<sup>2</sup> Cette lettre est la quinzième du roman. Elle suit un premier ensemble de lettres envoyées par Amabed, puis un deuxième par Adaté pendant leur captivité à Goa.

<sup>3</sup> Shastasid est un sage lettré qui appartient à la caste supérieure des brahmanes. Les brahmanes sont chargés notamment de la conservation et de la transmission des textes sacrés.

<sup>4</sup> C'est ainsi qu'Amabed appelle son épouse Adaté.

<sup>5</sup> Amabed et Adaté ont dû reconnaître avoir été baptisés dans le Gange mais « comme tous les fidèles enfants de Brahma », c'est-à-dire comme hindouistes, et non comme chrétiens.

<sup>6</sup> En italien : *apostato* (au masculin) et *apostata* (au féminin) : apostat, qui a renié sa foi chrétienne.

<sup>7</sup> La suivante d'Adaté.

<sup>8</sup> Administrateur doté de pouvoirs juridiques.

<sup>9</sup> Un des trois principaux dieux de l'hindouisme.

<sup>10</sup> Amabed et Adaté ont appris l'italien avec Fa tutto.

est horrible, c'est d'être dans la même barque avec un Fa tutto. On nous fait coucher ce soir à bord pour démarrer demain au lever du soleil. Nous aurons une petite chambre de six pieds de long sur quatre de large pour ma femme et pour Déra. On dit que c'est une faveur insigne. Il faut faire ses petites provisions de toute espèce. C'est un bruit, c'est un tintamarre inexprimable. La foule du peuple se précipite pour nous regarder. Charme des yeux est en larmes, Déra tremble ; il faut s'armer de courage. Adieu ; adresse pour nous tes saintes prières à l'Éternel, qui créa les malheureux mortels il y a juste cent quinze mille six cent cinquante-deux révolutions annuelles du soleil autour de la terre, ou de la terre autour du soleil.

SECONDE LETTRE  
D'Amabed, pendant sa route

Après un jour de navigation, le vaisseau s'est trouvé vis-à-vis Bombay, dont l'exterminateur Albuquerque<sup>11</sup>, qu'on appelle ici *le grand*, s'est emparé. Aussitôt un bruit infernal s'est fait entendre : notre vaisseau a tiré neuf coups de canon ; on lui en a répondu autant des remparts de la ville. Charme des yeux et la jeune Déra ont cru être à leur dernier jour. Nous étions couverts d'une fumée épaisse. Croirais-tu, sage Shastasid, que ce sont là des politesses ? C'est la façon dont ces barbares se saluent. Une chaloupe a apporté des lettres pour le Portugal : alors nous avons fait voile dans la grande mer, laissant à notre droite les embouchures du grand fleuve Zomboudipo, que les barbares appellent l'Indus.

Nous ne voyons plus que les airs, nommés *ciel* par ces brigands si peu dignes du ciel, et cette grande mer que l'avarice et la cruauté leur ont fait traverser.

Cependant le capitaine paraît un homme honnête et prudent. Il ne permet pas que le père Fa tutto soit sur le tillac<sup>12</sup> quand nous y prenons le frais ; et, lorsqu'il est en haut, nous nous tenons en bas. Nous sommes comme le jour et la nuit, qui ne paraissent jamais ensemble sur le même horizon. Je ne cesse de réfléchir sur la destinée qui se joue des malheureux mortels. Nous voguons sur la mer des Indes avec un dominicain, pour aller être jugés dans Roume, à six mille lieues de notre patrie.

Il y a dans le vaisseau un personnage considérable qu'on nomme *l'aumônier*. Ce n'est pas qu'il fasse l'aumône ; au contraire, on lui donne de l'argent pour dire des prières dans une langue qui n'est ni la portugaise ni l'italienne, et que personne de l'équipage n'entend ; peut-être ne l'entend-il pas lui-même : car il est toujours en dispute sur le sens des paroles avec le père Fa tutto. Le capitaine m'a dit que cet aumônier est franciscain, et que, l'autre étant dominicain, ils sont obligés en conscience de n'être jamais du même avis. Leurs sectes sont ennemies jurées l'une de l'autre ; aussi sont-ils vêtus tout différemment pour marquer la différence de leurs opinions.

Ce franciscain s'appelle Fa molto<sup>13</sup>. Il me prête des livres italiens concernant la religion du vice-Dieu devant qui nous comparaîtrons. Nous lisons ces livres, ma chère Adaté et moi. Déra assiste à la lecture. Elle y a eu d'abord de la répugnance, craignant de déplaire à Brama ; mais plus nous lisons, plus nous nous fortifions dans l'amour des saints dogmes que tu enseignes aux fidèles.

Voltaire, *Les Lettres d'Amabed, etc.*, traduites par l'abbé Tamponet, 1769

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

Quelles observations pouvez-vous faire sur les substituts lexicaux et grammaticaux du nom dans les lignes 1 à 15 du texte ?

<sup>11</sup> Alphonse d'Albuquerque, gouverneur des Indes portugaises de 1509 à 1515. Il avait pris Goa en 1510.

<sup>12</sup> Pont supérieur du navire.

<sup>13</sup> En italien, « Il fait beaucoup ».

## **RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ECRITE DE LETTRES**

### **Etabli par Virginie RUBIRA et Christine de SAINTÉ MARESVILLE**

#### **Première partie : COMMENTAIRE**

##### **Présentation du sujet**

Le texte littéraire à commenter est extrait d'un roman épistolaire de Voltaire intitulé *Les Lettres d'Amabed* et publié en 1769. Ce roman tardif dans l'œuvre de Voltaire reprend une forme classique au XVIII<sup>e</sup> siècle, ainsi que le procédé du renversement de point de vue, déjà utilisé par Montesquieu dans *Les Lettres persanes* pour dévoiler les travers de la société européenne. Par sa dénonciation de l'arbitraire du pouvoir religieux, il s'inscrit pleinement dans le rationalisme des Lumières. Si l'œuvre est peu connue, elle est représentative de son auteur, et l'extrait ne devait pas surprendre les candidats qui pouvaient à la fois prendre appui sur leurs connaissances d'histoire littéraire pour situer l'auteur et le genre choisi tout en donnant la preuve de leurs capacités à proposer une analyse personnelle et construite du texte, conformément aux attentes de l'épreuve écrite.

L'extrait à commenter comprend deux lettres, la quinzième et la seizième, qui montrent Amabed en route vers Rome pour être jugé avec sa femme et sa servante, tous trois étant accusés d'apostasie. Le texte livre les pensées et les explications de l'Indien sur les personnages qui l'entourent et la situation qu'il est en train de vivre. On peut attendre des candidats qu'ils dégagent la dimension satirique et polémique de l'extrait qui prend la forme de la fiction pour critiquer violemment la religion et les mœurs des Européens.

##### **Perspectives de lecture**

Le rapport n'entend pas proposer un corrigé type modélisant mais des pistes d'analyse qui étaient attendues des candidats pour rendre compte du texte.

##### *Le roman épistolaire et le renversement du point de vue*

Selon la convention du roman épistolaire, l'auteur présente des lettres fictives comme authentiques, et « *traduites par l'abbé Tamponet* ». Il situe l'action au début du XVI<sup>e</sup> siècle, au moment de la conquête de l'Inde par les Portugais. Entre stratégie d'évitement de la censure et jeu littéraire, ces lettres attribuées à un Indien du XVI<sup>e</sup> siècle permettent à l'auteur un double déplacement, dans le temps et dans l'espace, pour tendre un miroir à la société de son temps. La forme épistolaire permet d'adopter le point de vue du personnage qui livre ses pensées et ses opinions. Le discours est ainsi donné comme étant celui d'Amabed, énonciateur auquel renvoie le pronom personnel « je », s'adressant à un autre personnage, Shastasid, Indien comme lui. Les événements sont alors relatés à travers le regard subjectif d'un personnage qui appartient à une culture différente de celle des conquérants portugais, et qui cherche à interpréter ce qu'il voit à partir de ses propres références, religieuses et culturelles (d'où le recours ludique à des périphrases pour désigner des réalités qui lui sont inconnues, mais que le lecteur occidental reconnaît aisément). Ce renversement de point de vue sur les Occidentaux et leurs actions permet un effet d'étrangeté paradoxal et une mise à distance critique de leur civilisation, perçue par les Indiens comme absurde et violente. Les Occidentaux qui prétendent civiliser les peuples qu'ils envahissent deviennent ainsi « les barbares » pour des Indiens dont la civilisation est plus ancienne que la leur.

*La confrontation de deux civilisations : la tendresse du cercle privé d'Amabed et des siens s'oppose à la brutalité des Occidentaux.*

Dans la confrontation entre les deux civilisations, les Indiens sont montrés comme appartenant à une communauté solidaire, aux mœurs douces et raffinées. Amabed soutient sa femme et sa servante dans l'adversité. Les termes affectifs employés par Amabed révèlent amour et tendresse. Tous sont présentés comme des êtres sensibles et vertueux. Ils sont en outre cultivés, ont appris l'italien, et cherchent à comprendre la religion de leurs persécuteurs. À l'inverse, les Occidentaux sont caractérisés par la violence et la brutalité de leurs actes, « l'avarice et la cruauté » : Fa Tutto a violé Adaté et Déra, « l'exterminateur Albuquerque » a pris Bombay, et les coups de canon tiennent lieu de marques de politesse.

L'inversion du point de vue permet ainsi le renversement des valeurs. La société occidentale est représentée, dans l'expérience d'Amabed, par « des marchands d'Europe, des chanteuses, deux vieux officiers des troupes du roi de Portugal qui ont gagné beaucoup d'argent, des prêtres du vice-dieu et quelques soldats ». Le mercantilisme et l'Inquisition deviennent alors les fenêtres par lesquelles l'Indien découvre l'Occident. Comme celui du Huron, le regard naïf du personnage permet de faire la satire du monde occidental, de se moquer de ses ridicules et de dénoncer son hypocrisie, en interrogeant jusqu'au sens des mots (l'exterminateur « qu'on appelle ici *le grand* », « *l'aumonier* » qui ne fait pas l'aumône mais à qui on donne de l'argent). L'intention de l'auteur se révèle ainsi non relativiste, mais franchement polémiste et pamphlétaire.

*L'absurdité de la religion.*

C'est la religion chrétienne qui est ici l'objet de la dénonciation la plus virulente, où se reconnaît bien la marque de Voltaire, qui concluait ses propres lettres par la formule fameuse : « Écrasons l'infâme ». L'étonnement ou l'incompréhension du personnage face aux pratiques de l'aumônier, ou aux divisions entre les franciscains et les dominicains, deviennent ironiques dans le contexte de l'œuvre. La religion est montrée comme violente et immorale à travers le viol dont Amabed accuse Fa Tutto. Les périphrases et métaphores employées pour désigner les religieux, le pape ou Jésus complètent cette vision ridicule et absurde du monde chrétien.

La raison elle-même est remise en cause par une religion qui cautionne les pires brutalités, fait juger par un homme prétendument infaillible des faits qui ont eu lieu à six mille lieues de l'endroit où il se trouve, parle une langue que personne ne comprend et va jusqu'à vider les mots de leur sens. Tous ces éléments constituent le fond d'un rationalisme humaniste auquel est identifié « le siècle de Voltaire ».

## **Analyse des copies**

### *Les réussites*

- Les candidats ont su tirer profit de leurs connaissances littéraires en faisant référence notamment aux philosophes des Lumières ou aux *Lettres Persanes* de Montesquieu.
- La plupart des copies proposent une réflexion organisée par une problématique et un plan. Certaines propositions interrogent avec pertinence la forme littéraire de l'extrait, se demandant « *quels procédés linguistiques et littéraires sont utilisés afin d'interpeller le lecteur et de l'amener à une réflexion sur les injustices de son siècle* » ; ou « *comment le genre épistolaire est [mis] au service de la satire de la société occidentale dans l'esprit des Lettres Persanes de Montesquieu* ».

- Le jury a apprécié la justesse de certaines analyses qui portaient sur l' « *effet miroir* » entre le prétendu civilisé et les Indiens, ou encore sur la distanciation ironique créée par le traducteur fictif.

#### *Les points faibles et les erreurs de lecture*

- Force est de constater que certaines copies se limitent à un étalage de connaissances parfois exclusivement historiques sans entrer dans une analyse littéraire du texte. Ainsi, des candidats ont disserté sur les castes en Inde, la colonisation européenne au XVI<sup>e</sup> siècle ou encore l'Inquisition. De même, des digressions d'ordre économique, social ou politique ne sont pas à leur place dans un commentaire littéraire. D'autres travaux se limitent à la paraphrase.
- Certains candidats n'ont pas réussi à identifier clairement les principaux enjeux du texte, le qualifiant par exemple de « *récit de voyage initiatique* » ou de « *récit d'aventure* ».
- Les dimensions polémique et ironique du texte ne sont pas perçues (ou seulement évoquées sans faire l'objet d'une analyse approfondie). Le pape est ainsi considéré comme un personnage supérieur et extraordinaire, et les personnages de Fa Tutto et Fa Molto sont perçus comme des figures positives.
- Des axes de lecture inappropriés, voire peu intelligibles n'ont pas permis une analyse convaincante du texte : « *En quoi la correspondance d'Amabed n'est pratiquement orientée que vers des interrogations d'ordre divin ?* », « *Voltaire, précurseur du romantisme* ».
- Des erreurs de lecture entraînent parfois des contresens fâcheux, voire des aberrations : Voltaire cherche « *à faire découvrir la diversité des cultures* » ; un sentiment d'insécurité est ressenti par Amabed et son entourage car Adaté est « *celle qui faute* » à l'image d' « *Eve qui est responsable de la chute de l'homme* » ; les lettres ont été publiées au XVIII<sup>e</sup> siècle mais écrites au XVI<sup>e</sup> siècle et traduites par l'abbé Tamponet...
- Certaines analyses se résument à une succession de remarques sans lien les unes avec les autres qui ne permettent pas d'élaborer une interprétation.
- D'autres se contentent de lister des procédés stylistiques, souvent mal connus et/ou mal nommés d'ailleurs (« *litose* » pour « *litote* »), ou recourent à un métalangage mal maîtrisé, en particulier à des notions de narratologie (« *prolepse* », par exemple), se réfugiant dans une approche techniciste au lieu de réfléchir au sens du texte.
- Certains candidats utilisent un langage familier inadapté à l'exercice littéraire. Des erreurs grammaticales et orthographiques sont encore trop souvent rencontrées dans certaines compositions (« *aventure* », « *il s'appel* », « *barbarerie* », « *filigramme* » [pour *filigrane*], « *reflection* », « *un ferveur défenseur des droits* », « *accusé à tord* », « *le vœux* », « *nous découvront* »).

## Conseils du jury

Le jury attend avant tout une lecture intelligente, organisée et si possible personnelle. C'est pourquoi toute problématique littéraire pertinente et tout plan cohérent sont acceptés et appréciés. L'interprétation du texte doit être conduite comme une démonstration fondée sur une analyse et une explicitation de procédés littéraires précis et des effets de sens qu'ils produisent.

Rappelons pour finir que l'exercice vise à évaluer la capacité des candidats – et futurs professeurs – à comprendre un texte littéraire et à en proposer une interprétation éclairante et structurée. À cet égard, la maîtrise de l'expression écrite et les connaissances littéraires restent des éléments préalables à toute capacité d'analyse.

## Deuxième partie : GRAMMAIRE

Enseigner le français suppose de maîtriser la langue française pour communiquer à l'écrit comme à l'oral, veiller à la qualité de la langue chez les élèves et leur donner les moyens d'améliorer leurs compétences langagières en compréhension écrite et orale, en production écrite et orale. Le jury est donc conduit à vérifier les connaissances lexicales, grammaticales et syntaxiques des candidats, et à s'assurer de leur capacité à élucider les difficultés grammaticales d'un texte en vue d'en construire le sens avec les élèves et de pouvoir les faire réfléchir sur la langue.

La question de grammaire, à l'écrit comme à l'oral, est donc une partie essentielle de l'épreuve, la compréhension approfondie d'un texte littéraire étant indissociable de la compréhension de son fonctionnement grammatical. Ainsi la notation donne toute sa place à cette question en lui accordant quatre points.

Ce rapport souhaite également attirer l'attention des candidats sur le caractère linguistique de cette question qu'il ne faut pas confondre avec une analyse stylistique. La question doit donc être traitée séparément du commentaire. Il s'agit bien d'abord d'évaluer la maîtrise des notions proposées par le libellé du sujet et la capacité des candidats à mener une analyse grammaticale avec méthode. On attend donc une définition de la notion, un relevé organisé et une analyse linguistique, qui doit être reliée au sens du texte et peut donner lieu à des remarques stylistiques.

La question portait sur les substituts lexicaux et grammaticaux du nom et supposait donc une identification des reprises anaphoriques du nom, autre terminologie possible pour l'analyse de ce fait linguistique. « Les substituts lexicaux et grammaticaux du nom » figurent dans le programme du lycée professionnel pour la classe de seconde, dans les connaissances associées à l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ». On pouvait donc légitimement attendre de candidats qui se destinent à enseigner en lycée professionnel la connaissance de la notion de substitut du nom. On recommandera à tous ceux, trop nombreux, qui non seulement l'ignoraient mais ne se sont pas appuyés sur le sens du mot « substitut » pour proposer une réponse à la question, de se reporter par exemple la fiche 18 intitulée « Les reprises pronominales et nominales » de l'ouvrage *Quelle grammaire enseigner ?* dirigé par Jean-Christophe Pellat (Hatier).

Le jury attendait des candidats une identification des différents substituts, l'utilisation de termes adéquats et un classement organisé, qui montrent une compréhension de la notion grammaticale.

Sans viser un relevé exhaustif, il était souhaitable de mettre en évidence au moins les reprises suivantes :

PERSONNAGE	SUBSTITUTS LEXICAUX	SUBSTITUTS GRAMMATICaux
« Charme des yeux »	« ma chère épouse »	« elle (ne peut l'être) » « nous » (Adaté et moi)
« la jeune Déra »	« la douce Déra »	« elles (ont été violées) »
« Ce rhinocéros de Fa Tutto »		« qui (avait cousu à sa peau) » « il (nous a baptisés) » « Il (jure) » « il (est injustement accusé) »
« le vice-Dieu »	« cet être extraordinaire (qui ne se trompe jamais) » « Ce grand juge des barbares »	« qui (puisse) » « il (est infaillible) » « qui (ne se trompe jamais) » »

Etait attendue également, en ce qui concerne les pronoms personnels, la distinction entre ceux qui peuvent assurer une reprise (pronoms de troisième personne) et qu'on peut appeler substituts, et les pronoms « je » et « tu » qui sont des déictiques (et non des substituts) et réfèrent directement au locuteur et à son interlocuteur, ici Amabed et Shastasid, tandis que « nous » et « vous » peuvent être à la fois déictiques et anaphoriques, comme ici « nous » qui réfère au locuteur et reprend Adaté, puis Adaté, Déra et Fa tutto.

Il n'y a pas d'ambiguïtés dans l'identification de la référence des différents pronoms dans ce passage mais les oppositions qu'ils dessinent dans le premier paragraphe (il/nous, Adaté et moi, il/elles, Adaté et Déra) se résument dans un « nous... tous » embarqués sur le même bateau dans le second paragraphe puisque les « esprits européens » ne veulent pas prendre parti et renvoient le jugement au pape.

En revanche, l'identification de la référence au pape (« le vice-Dieu »), qui suppose des connaissances extérieures au texte, puis celle de sa reprise par deux substituts lexicaux « cet être extraordinaire (qui ne se trompe jamais) » et « Ce grand juge des barbares » peuvent être source de difficulté pour les élèves. Il s'agit en effet de cas d'anaphores infidèles, puisque les substituts produisent des modifications lexicales de l'élément repris. Le déterminant démonstratif (« cet être », « Ce grand juge ») a ici une valeur anaphorique et indique que ces périphrases renvoient à un nom présent dans le texte. Voltaire joue de ces différents substituts pour désigner le pape de manière ironique et critiquer sa prétendue infaillibilité.

Les substituts qui reprennent Adaté et Déra sont des termes qui disent l'affection d'Amabed et l'innocence des deux femmes. A l'inverse, Fa tutto est désigné par un groupe nominal qui n'est pas à proprement parler un substitut mais qui établit une relation d'identité référentielle entre le nom « Ce rhinocéros » et son complément « Fa tutto », encore qualifié négativement par la relative « qui avait cousu à sa peau celle du renard » pour dire sa duplicité.

### *Les erreurs commises*

- La notion de substitut grammatical et lexical n'a pas été explicitée dans de nombreuses copies avant son étude et pour un certain nombre de candidats n'est pas maîtrisée (confusion avec le groupe nominal, les expansions du nom...).
- Certains candidats ont effectué un relevé de citations du texte parfois très rapide et sans explication. En aucun cas un tel relevé ne constitue une réponse qui montre la compréhension de la notion. Il s'agit bien d'identifier avec précision les différents substituts et leur fonction.
- Très peu de candidats ont su organiser clairement leur réponse en rendant compte des chaînes anaphoriques et en les reliant à chaque personnage. L'analyse est alors restée imprécise ou incomplète.
- Les candidats, dans leur grande majorité, n'ont pas su mener une analyse grammaticale, pour s'orienter vers une étude stylistique ou sémantique.
- Quelques candidats sont restés dans un discours général sans l'assortir d'exemples précis extraits du texte.

### *Remarques du jury*

Quelques remarques stylistiques intéressantes ont été avancées même s'il ne s'agit pas du cœur de la question. Certains candidats ont bien vu la visée des substituts employés (mélioratifs pour les Indiens et péjoratifs pour les Européens).

Notons que peu de candidats ont traité la question correctement, et que certains ne l'ont même pas abordée. Dans nombre de copies, la terminologie grammaticale est souvent peu maîtrisée et l'analyse peu méthodique. Le jury attire l'attention des candidats sur l'importance de cette question qui représente 20% de la note finale et les invite à se préparer avec plus de rigueur à cette partie de l'épreuve.

## HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

### PREMIERE PARTIE : SUJET SOUS FORME COMPOSÉE

#### (Histoire)

#### *La guerre en Europe 1914-1945 : l'expérience des civils.*

Rapport établi par Françoise DELASPRES, IA-IPR histoire-géographie

Le sujet se rapportait à la question « L'Europe et la guerre au XX<sup>e</sup> siècle » mais pouvait être utilement enrichi par les acquis des deux autres questions d'histoire du concours. Il s'inscrivait également en écho à toute la production scientifique et pédagogique publiée en cette année de commémoration du Centenaire et du 70<sup>e</sup> anniversaire de la Libération. Le sujet, central sur cette question, demandait avant tout au candidat de bien situer son propos sur « l'expérience des civils » et non de « raconter les guerres », qui a été le principal défaut observé dans les copies. Le jury a observé qu'un trop grand nombre de candidats maîtrisaient de manière incomplète les étapes d'un raisonnement historique, qu'il était souvent difficile de traduire sous une forme composée. Il n'est pas inutile de rappeler que si la forme composée n'est pas une dissertation d'histoire, elle doit traduire sur le fond comme au plan formel une réflexion cohérente et structurée, introduite par quelques lignes et comportant une brève conclusion.

Aussi ne saurait-on trop recommander aux candidats de suivre les points de passages ou étapes obligés de la démarche méthodologique évoquée ci-dessous. Il s'agit ainsi de leur à prodiguer quelques conseils élémentaires en les aidant à bien situer le niveau d'exigences du concours.

#### **Définir le sujet et ses enjeux**

Très clairement, le sujet appelait à montrer que le premier XX<sup>e</sup> siècle fait de la guerre une expérience centrale pour les individus et les sociétés. L'intérêt du sujet résidait dans l'interrogation sur la pertinence de la distinction combattants/non-combattants, à partir du début de la séquence 1914-1945 des « *grandes guerres* » (Nicolas Beaupré), quand cette distinction s'impose du fait de l'évolution de la nature même de la guerre au XX<sup>e</sup> siècle. L'enjeu du sujet consistait ainsi à montrer que la guerre, à partir de 1914, est caractérisée par une « *logique totalisatrice* » dans laquelle la frontière combattants/civils tend à s'effacer : c'est bien l'ensemble de la population qui est mobilisée et fait *l'expérience de la guerre*, comme un « *état collectif mettant en jeu les systèmes de valeurs et de normes, les représentations et les imaginaires des acteurs* » (Anne Duménil).

De ce point de vue, la période présente une cohérence pour le sujet, 1914 marquant l'entrée dans l'ère des armées de masse et de la guerre industrielle et 1945 clôturant ce cycle en Europe.

Enfin, la réflexion ne devait pas se limiter aux deux guerres mondiales, mais envisager plus globalement l'ensemble de la période (par exemple la guerre d'Espagne, l'entre-deux-guerres, les théâtres d'opérations coloniaux – guerre du Rif). En revanche, celle-ci devait s'inscrire obligatoirement dans le contexte européen, sans se limiter à la France.

## Formuler une problématique, en référence à des travaux d'historiens

Le sujet demandait d'avoir une connaissance, même approximative, de l'historiographie des guerres : il paraît difficile de poser une question pertinente et d'y répondre sans savoir que la recherche historique a considérablement modifié la vision de la guerre en général et de cette période en particulier. Sans attendre des candidats des références à des lectures érudites, nous rappelons l'existence de ***La Documentation photographique*** et ses deux numéros consacrés à *La guerre au XXe siècle, L'expérience combattante* par S. Audouin-Rouzeau et *L'expérience des civils* par Anne Duménil et de très nombreux travaux d'historiens, renouvelant les objets d'études, plaçant les civils (rôle, valeurs, normes, représentations, imaginaires) au cœur des débats historiques sur la guerre (*La guerre des enfants 1914-1918* de S. Audouin-Rouzeau, par exemple).

Le candidat avait la possibilité de choisir de développer son propos autour de l'une ou l'autre des problématiques suivantes :

- *Comment les deux guerres mondiales ont-elles contribué à brouiller la traditionnelle distinction combattant/non-combattant, front/arrière ? Le « processus » de totalisation à l'œuvre pendant les deux guerres mondiales correspond-il à la disparition de cette distinction ?*
- *Comment les pratiques et les vécus des individus et des sociétés en guerre ont-ils été encadrés ?  
Quels accommodements à la violence ? Quelles résistances ? Quels systèmes de représentations et de valeurs ont alors émergé ?*

## Mobiliser des connaissances, des contenus scientifiques et les organiser :

Le jury n'attendait pas de plan type, mais un propos organisé permettant le traitement du sujet autour de quelques notions incontournables, telles que les idées de mobilisation économique des sociétés, propagande/terreur/violences, deuils/massacres/génocides. Le plan pouvait s'organiser autour de ces enjeux, tout en montrant la gradation dans le niveau de violence de 1914 à 1945 ainsi que les spécificités de chacune des deux guerres mondiales.

Mais le propos pouvait également se structurer selon trois thématiques ou moments forts, dans une démarche plus chronologique : la mobilisation des civils, les civils et violence, les civils et les sorties de guerre :

### - ***Civils /entrées en guerre et mobilisation :***

Les candidats pouvaient choisir de développer plusieurs thématiques parmi lesquelles :

- le soutien aux combattants (associations prenant en charge les soldats, mairaines de guerre, les orphelins, les sinistrés; le volontariat féminin) ;
- les exemples illustrant la volonté de réduire au silence « l'ennemi intérieur » : enfermement et/ou expulsion (communistes en France, en Allemagne ; juifs étrangers, Soviétiques d'origine allemande en 1941-1942 en URSS) ; censure des journaux et partis hostiles à la guerre (*Le Canard enchaîné*), censure du courrier, « bourrage de crâne » et propagande (« coup de poignard dans le dos » en Allemagne dans les années 1920), le combat idéologique (dans la France des « années noires » par exemple) ;

- l'organisation du « front de l'arrière » : (*Home Front* au Royaume Uni ou *Heimatfront* en Allemagne), la mobilisation de la main d'œuvre (féminine, prisonniers de guerre et main d'œuvre étrangère), la dégradation des conditions de travail, la Relève et STO, la reconversion des appareils de production des belligérants, les enjeux de ravitaillement, de transport, ou encore de secours aux blessés ;
- le choix de résister : les organisations de résistance créées par les civils ou soutien apporté à leurs actions (Brigades Internationales en Espagne, guerre de partisans en URSS) le refus du travail forcé (STO) ; ces points pouvaient être mobilisés et complétés par l'évocation des conséquences de ces choix pour les individus et leurs familles ;
- on pouvait également rappeler l'insignifiance des phénomènes d'insoumission, les civils s'engagent massivement (nonobstant le pacifisme des années 1930, Jaurès en 1914).

### **Les civils et la violence :**

Plusieurs éclairages pouvaient venir étayer cette thématique :

- La situation des civils dans les phases d'invasions et de retraites, qui sont des moments de vulnérabilité extrême (exécution, viols, otages, pillages, destructions, peur, perte des biens...), pouvait être aisément caractérisée à travers des exemples (les troupes allemandes sur le front Ouest en 1914, l'invasion de la Pologne en septembre 1939, de l'URSS en juin 1941 et l'action des *Einsatzgruppen*, la présence des troupes soviétiques sur le front Est en 1944-45, la retraite allemande de 1918).

- Les occupations constituaient un aspect central de l'expérience de guerre pour les civils car l'occupation répond à la logique totalisante : captation systématique des ressources, privations, famine conçue comme instrument de conquête pendant la Seconde Guerre mondiale, travail forcé, contrôle de la vie, de l'espace public et privé (maisons réquisitionnées), évacuations de populations (exode de 1940), spoliation des populations juives en France...

- Les bombardements, comme instruments de terreur employés dès 1917 pouvaient être évoqués à partir d'exemples et l'ampleur de leurs effets pour les civils bien traduits.

- Les massacres de masse : génocide des Arméniens en 1915, génocide des Juifs d'Europe, des Tziganes pendant la Seconde Guerre mondiale,... visent expressément les civils et marquent l'histoire du monde. Deux tiers des morts de la Seconde Guerre mondiale sont des civils.

La place des enfants, jamais épargnés dans les guerres du premier XX<sup>e</sup> siècle, a parfois été bien évoquée.

### **Civils et « sorties de guerre » :**

- Les guerres et les violences font sentir leurs effets très longtemps, par exemple les guerres civiles en Allemagne, en Russie après 1918 ou encore en Grèce pendant et après la Seconde Guerre mondiale. La violence de guerre demeure et se transpose dans le champ politique (déportations, brutalisation en URSS par exemple). La période de l'Entre-deux-guerres est marquée par les expériences des combattants et des civils à travers le poids

sociopolitique que pèsent les anciens combattants, l'expression des mouvements artistiques, l'idée de deuil interminable et plus concrètement par les occupations (Ruhr et Sarre).

- Les retours sont toujours difficiles ; on pouvait évoquer les déplacements spontanés ou forcés des populations pendant et après la guerre, les retours des combattants mutilés, « gueules cassées », des travailleurs forcés et des déportés, ou encore les expulsions.

- Les contextes de violence à la Libération (épurations), les reconstructions, morale, matérielle, économique, politique sous l'égide des Etats et l'enjeu de la paix.

Les sociétés ont été profondément transformées (poids des anciens combattants, effets psychologiques, crises démographiques, place des femmes, etc.).

Enfin les enjeux mémoriels devaient être posés, à travers la question des commémorations, l'inégal travail sur les mémoires des guerres (mémoires différentes, voire concurrentes, la question de la transmission), les différents enjeux après la Première Guerre mondiale et après la Seconde Guerre mondiale...

### **Principaux manques observés et pistes d'amélioration possibles**

- La réflexion préalable sur le sujet a souvent manqué.

Le mot « civil » n'est pas suffisamment questionné et plus encore l'expression « expérience de guerre ». Mais la présentation du sujet ne peut se borner au commentaire systématique de TOUS les mots sans les mettre en relation. Les bornes chronologiques du sujet doivent être rapportées au sujet.

Lorsque cette étape décisive (la réflexion sur le sujet) fait défaut, la capacité à organiser le devoir comme une démonstration ne peut se déployer. Dès lors, les problématiques consistent souvent à reformuler l'intitulé du sujet sous forme interrogative, ce qui ne peut tenir lieu de question centrale.

- Le plan et l'organisation du raisonnement.

Les copies montrent le plus souvent un effort d'organisation... mais cette organisation ne saurait être uniquement formelle, elle doit être au service de la démonstration. Le plan chronologique en deux parties (Première et Deuxième Guerres mondiales) souvent adopté par les candidats a semblé découler d'un manque de réflexion préalable sur le sujet ; un tel type de plan a souvent desservi les candidats, qui sont passés « à côté » du sujet...mais il n'a pas été systématiquement rédhibitoire pour les candidats qui possédaient des connaissances solides et qui ont su faire preuve d'esprit d'analyse.

Le jury a été très attentif à la manière dont les candidats ont hiérarchisé leurs propos, car c'est là une qualité essentielle au futur enseignant. Ainsi les devoirs déséquilibrés, accordant par exemple une part excessive aux génocides en obérant le traitement d'autres aspects majeurs du sujet ont été sanctionnés.

- Des connaissances trop fragmentées.

Trop de candidats semblent souvent se contenter de leur bagage scolaire du lycée, et avoir peu lu, non pas dans un registre cumulatif de connaissances, mais dans l'objectif de maîtriser les problématiques, questions et notions essentielles proposées par la recherche historique. L'imprécision du vocabulaire est à cet égard révélatrice de la faiblesse des connaissances des candidats sur la question, empêchant une juste appréciation de l'amplitude et de la profondeur du sujet. Ainsi la guerre en Europe est-elle souvent réduite à un affrontement franco-allemand : l'ensemble du continent est très rarement pris en compte, autant dans la démonstration que dans les exemples retenus.

La question du consentement des civils à la guerre n'est que très peu évoquée et donc encore moins discutée, de même que les entrées et sorties de guerre. Peu d'explications sur les violences vécues par les civils (massacres, viols, déplacements de population), ou les logiques de guerre, peu d'évocations enfin de la question des témoins ou des guerres civiles.

La faiblesse des références littéraires, cinématographiques, artistiques est regrettable, a fortiori dans le cadre d'un concours d'enseignement de lettres-histoire-géographie.

On aura mesuré que la lecture de la bibliographie indiquée en accompagnement des questions au programme du concours est donc impérative.

- Une maîtrise de la langue parfois insuffisante

S'agissant d'un concours de recrutement d'enseignants, qui plus est de professeurs de lettres-histoire-géographie, le jury ne saurait accepter que les candidats ne disposent pas d'une bonne maîtrise de la langue écrite (orthographe, syntaxe...).

## **SECONDE PARTIE : COMMENTAIRE DE DOCUMENT**

### **(Géographie)**

#### **« *La nouvelle géographie mondiale du charbon* »**

Rapport établi par Pascal JEZEQUEL

avec la contribution d'Isabelle FIRA, Corinne GLAYMANN et Gilles LABADOU

Il ne semble pas inutile de commencer par rappeler que le commentaire de document en géographie repose sur un certain nombre de règles. Il ne s'agissait pas ici de produire une composition sur le charbon dans le monde, fût-elle précédée d'un paragraphe de présentation de la carte. Il est très surprenant pour le jury de constater que certains candidats n'ont à aucun moment mentionné le document dans leur copie ...

D'un point de vue méthodologique, il convient donc d'insister sur la nécessité de respecter quelques principes « incontournables » consistant notamment à :

- Prendre le temps d'établir la critique externe du document (nature, source, date, ...) ;
- Cerner le sujet et en identifier les limites ;
- Problématiser le traitement du sujet ;
- Mettre en œuvre une démarche d'essence géographique, centrée sur l'organisation et les dynamiques spatiales ;
- Changer d'échelle et prendre appui sur des exemples localisés ;
- Exercer un regard critique à l'égard du document ;
- Utiliser à bon escient le lexique disciplinaire (ressource, non renouvelable, énergie primaire et secondaire ...) dans le respect des règles d'usage de la langue française.

Prendre appui sur ces principes, c'est éviter d'aboutir au « catalogue de constats », au mieux à la succession de remarques sans véritable lien entre elles, que le jury a lu dans de trop nombreuses copies. Il convient donc d'insister sur la nécessité pour les futurs candidats au concours de s'entraîner régulièrement à ce type d'exercice et de se construire une « culture

cartographique de base » (types de cartes, spécificité du langage de la cartographie, fondements de la sémiologie graphique ...).

## I. Organiser le commentaire d'un document en géographie

### 1. Présenter

Présenter ce planisphère publié dans le supplément « *Géopolitique* » du *Monde* daté du 24 octobre 2013 (*Le Monde* n'étant ni une revue, ni un magazine), c'était d'abord prêter attention à son titre.

Ici, la « *nouvelle géographie mondiale du charbon* » invitait d'emblée le/la candidat(e) à inscrire le raisonnement dans une perspective diachronique et à faire référence aux caractéristiques de la situation antérieure ainsi qu'aux dynamiques à l'œuvre. Or, très peu de candidats ont inscrit leur réflexion dans une temporalité bien adaptée aux enjeux du sujet.

C'était aussi en interroger les caractéristiques formelles : l'absence de sources (en dehors de la mention « *BP* » pour le graphique circulaire), le choix d'une projection centrée sur l'Europe, la sélection et la hiérarchisation de certaines des données représentées (par exemple, pourquoi faire figurer ici simultanément les pays producteurs de pétrole et de gaz ?), la pertinence des modes d'implantation des figurés (linéaire, ponctuel, zonal) et des variables visuelles (forme, valeur, couleur, taille, ...), la présence simultanée d'éléments non cartographiques (textes d'explicitation et graphique), etc.

Il s'agissait également d'identifier les données représentées sur la carte. Qu'est-ce qui est cartographié ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ? Pourquoi ? De quelle organisation spatiale les auteurs de la carte ont-ils voulu rendre compte ? Dans quelle(s) perspective(s) ?... Associant données qualitatives et quantitatives, étaient représentés sur la carte les principaux foyers de production et de consommation de charbon ainsi que les forces en présence et leurs rôles respectifs (pays importateurs ou exportateurs, « *nouveaux eldorados* », ...). Autant dire qu'il semblait difficile de ne pas raisonner en termes d'enjeux, de marché, d'acteurs, de stratégies, etc., ce que bon nombre de candidats n'ont manifestement pas été en mesure de faire.

Commenter un document, ce n'est pas s'en tenir à une simple reformulation de ce qu'on y lit ; c'est proposer une lecture organisée de la carte avec des explications, des interprétations, une argumentation. C'est donc faire une démonstration qui ne peut en être réduite à une simple restitution de connaissances relatives au sujet et sans rapport direct avec le document lui-même. Cette démonstration a pour finalité de répondre à une problématique sans qu'il y ait d'ailleurs en ce domaine d'exclusive. Ici, plusieurs problématiques pouvaient être envisagées telles que, par exemple :

- Dans un contexte macro-économique porteur, quels sont les acteurs et les enjeux du marché du charbon dans le monde du début du XXI<sup>e</sup> siècle ?
- Quelles sont les caractéristiques de l'évolution de la géographie et de la géopolitique du charbon à l'échelle mondiale ?
- Comment pays industrialisés et puissances émergentes pèsent-ils respectivement sur la consommation, la production et les échanges de charbon dans le monde ?

### 2. Contextualiser

S'interroger sur l'intérêt du sujet ne doit pas être facultatif. Après plusieurs décennies de désintérêt relatif, pourquoi le charbon est-il redevenu une source d'énergie stratégique ?

Pourquoi l'importance des enjeux attachés à son exploitation et à sa commercialisation n'a-t-elle cessé de s'accroître au fil de ces dernières années ?

Si le pétrole domine les approvisionnements énergétiques depuis les années 1960, la production mondiale de charbon a en effet doublé entre 1984 et 2012, passant de 4 à près de 8 milliards de tonnes.

Cette croissance, soutenue tout particulièrement par les pays émergents, se justifie par la convergence de trois facteurs : un prix plus intéressant que celui des autres énergies fossiles, l'importance des réserves connues et des risques géopolitiques limités au regard d'une répartition relativement homogène des gisements à l'échelle de la planète.

Ainsi, était-il nécessaire de préciser que le charbon représente actuellement 28 % de l'énergie primaire consommée dans le monde et près de la moitié de celle utilisée pour la fabrication d'électricité, la carte dressant un panorama des lieux et des acteurs de ce marché en plein essor.

### 3. Critiquer

Cette « *nouvelle géographie mondiale du charbon* » s'inscrivait pleinement dans le cadre de la question au programme du concours et fait l'objet de développements spécifiques dans les principaux ouvrages de préparation aux épreuves d'admissibilité.

Le document permettait en outre aux candidats d'inscrire leur réflexion dans le cadre de problématiques très larges qui ne se limitaient pas à cette seule source d'énergie (explosion de la demande, mondialisation et nouvelle organisation des marchés, enjeux sociétaux et contraintes environnementales ...).

Si l'intérêt d'une lecture géopolitique du sujet s'imposait dans la perspective d'aller au-delà des seuls facteurs rationnels de l'offre et de la demande pour traiter des rapports de force, des stratégies et des enjeux actuels, la carte offrait relativement peu d'informations à cet égard : on ne trouvait rien ici, par exemple, sur les nouveaux espaces convoités dans la région arctique, pas plus que sur l'affirmation de nouveaux acteurs privés dans le secteur minier, notamment russes, chinois et indiens, etc.

C'était là sans doute l'une des limites les plus immédiates du document.

D'une manière plus générale, trop de candidats ont une lecture « positiviste » du document. Ils semblent avoir oublié que toute carte est une « re-présentation », que son (ses) auteur(s) a (ont) fait des choix thématiques et graphiques qui ne sont pas neutres.

En outre, du fait de la paraphrase, certains candidats s'approprient les informations cartographiées et s'en considèrent comme les auteurs, se dispensant ainsi de les justifier ou de les étayer par des arguments adaptés ou par des exemples pertinents.

## II. Identifier les notions-clés du document et les associer aux contenus scientifiques correspondants

### 1. Dégager les idées majeures

Saisir la portée d'un document de ce type, c'est identifier, hiérarchiser et expliciter les faits cartographiés et établir les liens avec les indications textuelles.

Il s'agissait donc ici de mobiliser des approches complémentaires, qu'elles soient :

- géo-économiques : l'augmentation de la consommation de charbon est

particulièrement forte dans les puissances émergentes, et surtout en Chine (50 % de la consommation mondiale). Il s'agit pour celles-ci d'une source d'énergie de choix du fait de sa disponibilité géographique, de son prix relativement bas et stable, et du niveau technologique requis pour son exploitation. Mais le rôle du charbon demeure (ou redevient) également stratégique dans bon nombre de pays industrialisés : il est à l'origine de 90 % de la production électrique en Pologne, l'Allemagne y recourt de plus en plus pour remplacer la production d'origine nucléaire et la baisse des coûts de production peut expliquer le regain d'intérêt dont il bénéficie au Royaume-Uni. Seuls les États-Unis échappent à cette tendance : l'exploitation du gaz de schiste entraîne une réduction importante des coûts de production qui rend le charbon moins compétitif et conduit le pays à l'exporter à des prix très concurrentiels.

- **géostratégiques** : les enjeux géopolitiques liés au marché du charbon sont moins vifs que ceux du pétrole et du gaz, les gisements étant répartis dans le monde d'une manière plus homogène que les hydrocarbures. Les principaux pays producteurs sont présents sur les cinq continents et sont aussi les principaux pays consommateurs ; ils n'ont en outre pas de réserves telles qu'elles puissent constituer de puissants leviers politiques ou diplomatiques. Cependant, à l'échelle régionale, le marché du charbon suscite des interrogations à court, moyen ou long terme. Quels seront, par exemple, les effets sur les marchés asiatique et africain de l'ouverture de nouvelles mines en Mongolie ou au Mozambique ? De quelle manière la concentration des principaux États importateurs en Asie (Chine, Japon, Inde, Corée du Sud) pèse-t-elle ou pèsera-t-elle sur les équilibres internes de la région ?

- **géo-environnementales** : si le charbon présente l'avantage de pouvoir être transporté dans de bonnes conditions de sécurité pour l'environnement (essentiellement par voie maritime), l'impact de ce combustible fossile sur le changement climatique est établi avec certitude. Il émet en effet beaucoup plus de gaz à effet de serre que les hydrocarbures pour une même quantité d'énergie fournie. Sa combustion est à l'origine de 44 % des émissions mondiales de carbone produites par le secteur énergétique, ce qui contribue au maintien d'une image de marque plutôt négative d'autant que son exploitation s'accompagne d'autres conséquences néfastes (impacts sur la santé des mineurs, voire des riverains des centrales, risques d'accidents dans les mines,...). La « *question environnementale* » est particulièrement sensible en Chine dont un tiers de la production électrique est issue de centrales à charbon : sa part dans la production mondiale de CO<sub>2</sub> est passée de 5,8 à 25,5 % entre 1973 et 2011 sans que l'utilisation de techniques « *propres* » d'utilisation du charbon (gazéification, liquéfaction) y soit vraiment d'actualité.

## 2. *Mobiliser des connaissances scientifiques actualisées pour interpréter et mettre en relation les informations*

Sur cette question du charbon, les enjeux et les choix politiques sont le plus souvent nationaux, et notamment à l'échelle de l'Union européenne. Néanmoins, la relativité des prix des diverses énergies, les séquences économiques, la question du développement durable... renvoient à l'échelon global.

Cette logique transcalaire doit apparaître dans une analyse d'essence géographique ; elle garantit en outre de ne pas en oublier les dimensions spatiales : proximités, réseaux, lieux d'approvisionnement, aires de production, etc.

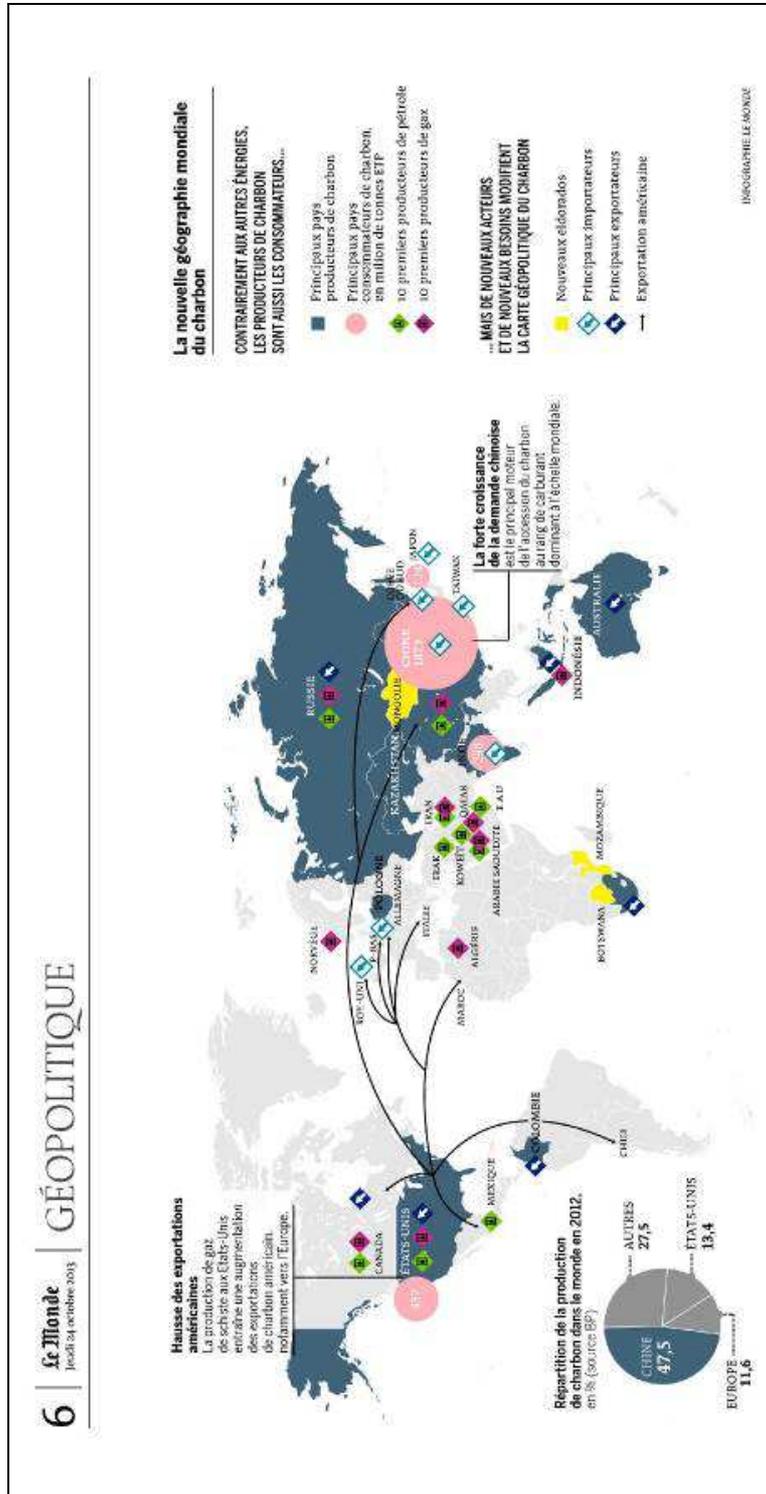
A partir des seules indications textuelles figurant sur le document, à titre d'exemples, le jury indique dans le tableau ci-après l'ébauche de quelques commentaires possibles (en précisant qu'il ne s'agit en aucun cas d'un plan, de multiples organisations étant possibles).

Informations	Pistes de commentaires envisageables
« <i>Les producteurs de charbon sont aussi les consommateurs</i> »	L'affirmation concerne les Etats-Unis, la Chine et l'Inde. On attendait des candidats qu'ils puissent distinguer et expliquer les différences structurelles entre ces trois Etats (statut de pays producteur et exportateur pour les États-Unis, de pays producteur et importateur pour la Chine comme pour l'Inde, qui, elle, ne produit pas d'hydrocarbures) ainsi que leurs conséquences sur les choix stratégiques correspondants en termes de mix et de sécurité énergétiques, de développement durable, de besoins, ...
« <i>... mais de nouveaux acteurs et de nouveaux besoins modifient la carte géopolitique du charbon</i> »	Si l'Allemagne et le Royaume-Uni figurent au rang des principaux importateurs en Europe, ce n'est pas pour les mêmes raisons. Elles ont été précisées dans les meilleures copies (décision de la Chancelière d'arrêter les centrales nucléaires allemandes au profit de celles utilisant le lignite national et la houille américaine d'un côté, épuisement relatif des gisements d'hydrocarbures de la Mer du Nord de l'autre). On a également valorisé celles qui expliquent, au moins à grands traits, que la Mongolie, le Mozambique et le Botswana fassent figure de « <i>nouveaux eldorados</i> » et identifient les acteurs (publics et privés) concernés par la mise en valeur de leurs gisements et de leurs réserves.
« <i>Hausse des exportations américaines</i> »	Il est nécessaire que le lien entre la production de gaz de schiste (à définir) et la croissance des exportations de charbon soit explicité. Si l'identification des partenaires commerciaux des États-Unis permet de caractériser la manière dont les échanges de matières premières participent pleinement de la mondialisation, on a apprécié aussi que les candidats soient en mesure d'en mesurer les conséquences régionales : ainsi, le choix allemand et britannique désorganise en profondeur le marché de l'énergie européen, la filière gaz en constituant en quelque sorte une « <i>victime collatérale</i> ».
« <i>La forte croissance de la demande chinoise est le principal moteur de l'accession du charbon au rang de carburant dominant à l'échelle mondiale</i> »	Au-delà du sens figuré utilisé ici, la notion de « <i>carburant</i> » exige que les candidats soient en mesure de caractériser l'évolution de l'économie chinoise et la stratégie énergétique mise en œuvre par les autorités de Beijing pour soutenir sa croissance, mais aussi qu'ils en précisent en termes circonstanciés les répercussions humaines et environnementales. Il n'a pas échappé pas aux candidats les plus avisés, qu'en matière de charbon, la Chine est « <i>en bonne compagnie asiatique</i> » avec deux autres grands pays producteurs (Inde, Indonésie) et/ou consommateurs (comme le Japon, pauvre en ressources naturelles) ce qui n'est pas sans incidence sur les relations que ces acteurs entretiennent à l'échelle régionale.

Pour un grand nombre de candidats, les connaissances sur le sujet sont insuffisantes voire même très insuffisantes. Seules des références actualisées et solides sur la géographie et la géopolitique du charbon dans le monde ont permis la réalisation de bonnes ou de très bonnes copies. Quand les candidats proposent – de manière très exceptionnelle – un croquis à quelque échelle qu'il soit, on est en droit d'attendre qu'il soit soigné et qu'il explicite de manière pertinente au moins un enjeu correspondant réellement au sujet.

De manière récurrente, le jury attire enfin l'attention des candidats sur la qualité de la langue attendue d'un(e) futur(e) enseignant(e). Certaines copies présentent de nombreuses erreurs d'orthographe et/ou de grammaire et/ou de syntaxe qui rendent les propos incompréhensibles et pénalisent leurs auteurs ; d'autres accumulent une succession de clichés sans la moindre mise à distance critique.

Les copies les plus brèves et/ou les moins cohérentes sont aussi manifestement le produit d'une mauvaise gestion de la durée de l'épreuve. Compte-tenu du barème de notation qui place sur le même plan le sujet sous une forme composée et le commentaire de document, le jury recommande aux futurs candidats au concours de ménager une durée comparable à la réalisation de ces deux exercices.



Source du document : *Le Monde* n°21388 du jeudi 24 octobre 2013, page 6 du cahier « Géopolitique »

## C. ÉPREUVES ORALES

### LETTRES

#### I. Épreuve de mise en situation professionnelle

Rapport établi par Pierre PILARD

##### Définition et modalités de l'épreuve

L'épreuve de mise en situation professionnelle consiste, en lettres :

- en l'étude d'un texte littéraire en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP ;
- et, à partir de ce texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale.

La durée de l'épreuve est d'une heure : trente minutes maximum pour l'exposé par le candidat (étude du texte et étude du point de langue), et trente minutes maximum également, dans la foulée, pour l'entretien du candidat avec le jury.

L'exposé et l'entretien permettent d'évaluer :

- la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, sa maîtrise de la langue française à des fins de communication ;
- sa capacité à lire un texte littéraire en lecteur compétent et critique ;
- sa capacité à identifier et à analyser le point de langue mentionné dans le sujet ;
- sa capacité à articuler l'étude du texte et du point de langue avec les contenus des programmes (connaissances, capacités et attitudes) du lycée professionnel.

##### Préparation de l'épreuve

Les candidats disposent de deux heures trente pour préparer cette épreuve.

En arrivant dans la salle de préparation, ils trouvent sur leur table deux œuvres d'époques et de genres différents. Chacune est accompagnée d'un billet indiquant l'extrait retenu et le point de langue à étudier.

Pour prendre connaissance des textes et choisir entre les deux propositions, les candidats disposent de cinq minutes, au terme desquelles l'un des deux ouvrages leur est retiré. De façon générale, on observe que les extraits sont lus avec soin pendant ces cinq minutes, et il est rare que les candidats ne se décident qu'à la lecture du seul billet. Ce point est important : le jury recommande aux candidats de ne pas se décider d'emblée pour l'un des deux textes, ni de se fonder seulement, par exemple, sur une plus grande familiarité avec son auteur, son genre, son époque. Supervielle n'est pas à écarter systématiquement au profit de Flaubert, un extrait de Voltaire n'est pas plus simple qu'un passage de Beckett. Il est essentiel d'opérer un choix lucide, sans préjuger de la facilité ou de la difficulté éventuelle de tel texte par rapport à tel autre ; les cinq minutes sont justement à saisir pour juger et choisir lucidement, en prenant aussi en compte la question portant sur un point de langue.

On recommande vivement aux candidats de bien veiller à la gestion du temps lors de cette préparation. Négliger celui qu'on doit consacrer à l'étude du point de langue est une erreur qui coûte cher au moment de l'épreuve. Il faut savoir aussi prendre le temps de feuilleter l'œuvre dans son ensemble, pour prendre connaissance de ce qui précède et suit l'extrait afin d'éviter quelques contresens, pour percevoir aussi le rôle que l'extrait peut jouer dans l'œuvre ou une partie de l'œuvre ; la lecture de la table des matières peut parfois aider à repérer des thèmes ou des éléments de structure qui sont éclairants pour le passage à étudier. Certaines éditions possédant un appareil critique, il est déconseillé d'en reprendre terme à terme des développements, déconseillé également de prendre trop de temps à le lire : les compétences évaluées lors de l'épreuve invitent bien à se pencher sur le texte lui-même et à en proposer une interprétation personnelle.

### **Compétences d'expression orale et de communication**

L'exposé et l'entretien requièrent des compétences de communication que beaucoup de candidats maîtrisent avec aisance : le propos est structuré, clair ; la langue employée est précise, fluide, correcte ; le point de vue est compréhensible et bien argumenté. Lors de l'entretien, les qualités d'écoute et d'interaction sont manifestes. Le ton est posé, expressif, la voix bien placée, le rythme adapté, le regard se porte sur les deux membres du jury. On encourage les candidats qui peineraient dans ces domaines à les travailler spécifiquement en vue de l'épreuve, mais aussi du métier auquel ils se destinent.

On appelle l'attention des candidats sur la manière de rédiger et d'utiliser leurs notes, l'important étant qu'elles soient utiles lors de l'épreuve : qu'elles ne conduisent pas à la lecture de leur contenu, ni à la recherche anxieuse d'informations qu'on n'y retrouverait pas. L'exposé gagne à revêtir une certaine spontanéité, une aisance, de la hauteur de vue.

Il convient également d'insister sur ce qui constitue une langue précise et correcte : lexique varié et approprié, tours syntaxiques qui sachent recourir à une certaine complexité afin d'exprimer un jugement subtil et nuancé. Un niveau de langue est attendu, qui ne soit pas familier : cela amène à faire attention aux mots et expressions employés, à certaines conjugaisons ou à certains pluriels qui s'entendent. Le jury a pu constater, de manière heureusement ponctuelle, un relâchement de la langue, mal venu à un concours qui recrute des professeurs qui seront garants devant leurs élèves d'une langue correcte et devront être capables de la leur faire acquérir.

#### *L'exposé*

Il dure au maximum une demi-heure, et le jury en a entendu de très bons de vingt ou vingt-cinq minutes. On déconseille cependant, pour que le propos garde une certaine teneur, d'utiliser moins des deux tiers du temps alloué. Être peu économe de ce temps, à l'inverse, fait courir le risque de diluer ce que l'on a à dire, ou de se voir couper la parole au terme des trente minutes réglementaires.

Il est essentiel de structurer son exposé.

Un bref propos introductif permet de présenter des éléments utiles et succincts sur l'œuvre (contexte historique et biographique, genre, forme, caractéristiques...) ; il permet aussi de se situer dans l'œuvre, en se limitant aux éléments nécessaires pour comprendre et faire apparaître l'intérêt de l'extrait, la manière dont il s'articule avec ce qui le précède et ce qui le suit. Cette introduction, qui n'obéit pas à des contraintes formelles, mais qui vise à l'utilité (montrer qu'on sait situer un passage dans un contexte et dans une œuvre, présenter les premiers éléments de la problématique de lecture, annoncer le plan que l'on va suivre, appeler l'attention du jury sur des éléments qui semblent clefs et structurants...), doit éviter d'être trop longue et de donner l'impression qu'on évite le texte ou qu'on retarde le moment de se pencher sur son écriture.

Lire le passage à voix haute est une attente du jury. C'est un moment important de l'épreuve où le candidat (qui aura souvent en qualité de professeur à lire à haute voix devant ses élèves) peut faire apparaître non seulement ses compétences d'expression orale, sa personnalité, mais aussi sa compréhension et son interprétation du texte. Une lecture monotone, qui manque d'expressivité, est une occasion manquée de montrer la qualité de son profil. Il s'agit de communiquer oralement un texte avec ses pauses, ses tonalités, son rythme, ses effets sonores. La prosodie est importante ; lorsque le texte est versifié, le mètre du vers doit être respecté ainsi que les diérèses, les césures et les enjambements. On ne saurait trop conseiller aux candidats de s'entraîner régulièrement à cet exercice et de prendre le temps, avant l'épreuve, de préparer cette lecture qui doit aussi être une manière de capter leur auditoire.

Le développement doit respecter le plan et la problématique annoncés. Les plans synthétiques, analogues à celui d'un commentaire composé, sont les plus fréquemment retenus par les candidats ; quelques-uns préfèrent une explication linéaire, ce qui est possible aussi. L'explication synthétique propose un plan qui permet d'analyser l'ensemble du texte selon différentes perspectives qui sont autant de parties de l'exposé ; l'écueil que rencontrent certains candidats est celui de plans trop généraux, voire stéréotypés, peu personnels ou mal adaptés à la spécificité du passage étudié. Il ne faut pas hésiter à faire apparaître, par des clausules, par des articulations explicites, des transitions, des conclusions partielles, la manière dont on passe d'un moment à l'autre de l'explication. Cette remarque vaut à la fois pour les explications synthétiques et pour les explications linéaires ; ces dernières gagnent à reposer sur les mouvements du texte et sur la problématique énoncée, pour éviter une succession de détails. Dans tous les cas, la démarche suivie doit être dynamique, faire progresser la représentation que l'on a du projet de lecture proposé. Ce projet de lecture, s'il est efficace, permet d'éviter un éparpillement des remarques qui nuit à la force argumentative de l'exposé.

Un propos conclusif permet de rassembler les idées forces développées par le candidat et de répondre à la problématique qu'il a retenue.

Le point de langue peut être étudié soit dans le cours du développement, soit à l'issue de l'explication de texte. On y revient plus bas.

L'exposé, enfin, constitue une situation de communication particulière, dans laquelle un rythme régulier d'élocution, une voix expressive, des mises en relief et des rappels favorisent l'écoute et la compréhension. Il est important que les candidats sachent contenir l'émotion légitime qu'ils ressentent au moment de l'épreuve, de manière à maîtriser leur voix, leur posture, ou à éviter d'oublier un point important comme la lecture du texte à haute voix, ou le traitement du point de langue.

### *L'entretien*

L'entretien, qui sert à préciser, améliorer, approfondir ou élargir le propos tenu lors de l'exposé, consiste en un échange où doivent se manifester des qualités de communication et de la conviction. Cet exercice requiert une attitude ouverte et réactive. Le candidat ne doit pas rester sur la défensive, mais plutôt s'emparer des questions posées par le jury et se les approprier : plutôt que d'apporter des réponses immédiates, parfois sommaires ou, au contraire, évasives, il importe aussi de construire un propos précis et de lui donner une certaine profondeur. Il est possible, lorsque cela se justifie, de prendre le temps d'une réflexion à haute voix sur les contours et les enjeux de la question posée.

La conviction qu'il est important de témoigner ne doit pas évincer une honnêteté intellectuelle qui revendique ce qu'elle sait et qui accepte ce qu'elle ne sait pas encore. Certains candidats montrent leur perspicacité à interroger le texte en pointant un problème de compréhension qui est réel dans le texte et qu'ils n'ont pas su résoudre.

Les questions posées par le jury sont variées, et portent sur l'analyse du texte, sur le point de langue, sur des connaissances littéraires ou linguistiques, ou sur la manière dont on peut inscrire le texte ou le point de langue dans une perspective d'enseignement.

### **Compétences de lecture et connaissances littéraires**

Le jury évalue la capacité des candidats à lire un texte littéraire en lecteur compétent et critique. Et lire, c'est à la fois comprendre et interpréter.

#### *Compréhension et interprétation des textes*

La compréhension claire, précise, littérale du texte constitue le préalable fondamental de toute explication. Le candidat doit s'assurer de maîtriser le sens littéral du passage, ce qui implique pour lui d'identifier et de résoudre, pendant son temps de préparation, les difficultés lexicales ou syntaxiques qu'il rencontre. Des usuels, dictionnaires de langue, de noms communs et de noms propres sont mis à disposition en salle de préparation. Vérifier le sens des mots dans un dictionnaire peut être plus que profitable : cela permet d'éviter, par exemple, de rencontrer la même difficulté qu'un candidat, qui, étudiant un extrait de *Sido*, peine à expliquer des expressions comme « des gibus poilus », « une sorte de lichen », ou l'adjectif « irrévérencieux ».

Dégager la structure syntaxique d'une phrase permet d'éviter de gros contresens. Dans le cadre professionnel, il est important d'anticiper sur les éventuelles difficultés de compréhension que présente un texte, pour ne pas laisser les élèves dans l'erreur ou le flou, et, justement, pour comprendre leurs erreurs ; dans le cadre de l'épreuve, il s'agit d'être en mesure d'apporter des éclaircissements qui montrent que la lecture a été attentive et informée.

En ce qui concerne l'interprétation, la polysémie du texte littéraire amène le jury à ne pas en attendre une en particulier, qui serait définie *a priori*, mais plutôt à être à l'écoute du projet de lecture du candidat. Un bon projet de lecture est celui qui propose, par une analyse fondée sur les indices textuels au-delà d'une compréhension littérale, les significations et les effets produits par le texte en termes de réception, et qui en dégage des significations cohérentes. Les candidats qui font apparaître la polysémie d'un passage voient leur prestation valorisée. Il est important de ne pas limiter le commentaire à la compréhension et à la reformulation des idées du texte, et il convient d'accorder l'essentiel de l'analyse au travail d'élaboration littéraire et artistique.

Situer le passage dans l'œuvre, en ayant lu les pages qui le précèdent, ou l'*incipit*, sans pour autant trop retarder l'étude attendue, peut servir l'explication. De même, la composition du texte peut souvent éclairer son sens. Un changement de point de vue narratif, une modification de l'énonciation ou toute autre évolution doivent être pris en compte. La lecture à haute voix du passage a son importance à cet égard : elle montre une approche sensible du texte, et augure de sa compréhension, mais aussi de choix interprétatifs.

La problématique de lecture mérite également une attention particulière. Le projet de lecture conditionne toute l'explication, la fédère ; il donne sens au texte proposé. Il est constitué d'un plan synthétique ou linéaire et d'une problématique qui est une sorte de fil directeur qui sous-tend le plan. Très souvent, les exposés sont bien menés en termes de plan, mais la problématique annoncée est oubliée en cours d'explication. L'explication perd ainsi en cohérence. La problématique doit être adaptée à la spécificité du passage. Souvent elle apparaît comme stéréotypée en fonction de l'auteur, de l'époque, de l'œuvre ou du genre. Elle est parfois trop générale, ou ne met pas en tension les différents enjeux du texte. On peut trouver des entrées dans le texte par des impressions de lecture que l'analyse va nuancer. On peut recourir au genre, aux tonalités ou registres, aux mouvements littéraires afin de montrer les écarts, les ruptures, ce qui fait la singularité de l'extrait. Enfin, la

problématique engageant un projet de lecture, toutes les remarques formulées au cours de l'explication gagnent à converger vers elle. Ainsi, dégager des axes de lecture qui alimentent cette problématique est important.

Enfin, le jury rappelle que, pour montrer des compétences de lecteur et des connaissances littéraires, l'entretien est tout aussi important que l'exposé : l'entretien permet parfois d'élargir le propos en invitant le candidat à des rapprochements, à une contextualisation, à d'autres interprétations. Savoir abandonner une hypothèse erronée et reconstruire une interprétation lors de l'entretien témoigne aussi de qualités professionnelles.

### *Connaissances littéraires et lecture des textes*

Quelques écueils à l'écart desquels se tenir :

- une lecture référentielle ou documentaire, qui consiste par exemple à focaliser son attention sur les événements historiques relatés dans l'extrait, ou sur les idées qu'il exprime. Aborder les fables de La Fontaine en accordant l'essentiel de l'exposé à une correspondance avec les faits de cour de l'époque de Louis XIV, par exemple, constituait une analyse insuffisante ;
- une lecture qui, sans nuance ni mesure, rattache artificiellement l'extrait à des faits ou à des caractéristiques liés à l'auteur, à son époque, à un mouvement littéraire. Ainsi, à plusieurs reprises, le *Supplément au voyage de Bougainville* a donné lieu à des développements sur des préoccupations anticolonialistes supposées de Diderot, ou sur le mythe du bon sauvage, en laissant de côté le fonctionnement de l'argumentation et du registre polémique, alors qu'ils permettraient assurément mieux de s'emparer du texte dans la perspective de l'épreuve ;
- une lecture techniciste, qui consiste à repérer des mots, des faits de langue, des procédés, sans en montrer les effets, ni les inscrire dans la perspective d'un projet de lecture. Le recensement de ces faits et procédés aboutit souvent à dissocier fond et forme. Trop souvent, le jury regrette qu'un relevé pertinent ne soit pas exploité, ni mis au service de l'approche sensible du texte. Ainsi, pour reprendre l'exemple des fables de La Fontaine, plusieurs candidats s'en sont emparés pour développer un métalangage qui ne tenait pas compte du sens et ne permettait pas de construire une interprétation.

Ces trois exemples de lecture, s'ils peuvent attester de connaissances littéraires, linguistiques ou historiques chez les candidats, sont réhivitoires en ce qu'elles laissent de côté la construction du sens et de l'interprétation : le texte proposé pendant l'épreuve doit être étudié, ce qui requiert sensibilité et jugement.

Ne pouvant donc suffire, les connaissances littéraires sont néanmoins absolument nécessaires. Des connaissances précises sur les auteurs, le contexte culturel, les mouvements littéraires, les tonalités, les genres (leurs caractéristiques et leur évolution), permettent aux candidats de conférer un sens particulier à des choix formels ou thématiques, d'identifier des échos, de s'emparer rapidement et avec pertinence des enjeux des passages qui leur sont proposés. Cela évite certains contresens ; grâce aux rapprochements qu'elles rendent possibles et aux perspectives qu'elles ouvrent, ces connaissances permettent aussi de construire une interprétation riche, personnelle et informée des textes : le texte de théâtre pose la question du spectateur dans la scène d'exposition comme dans le monologue, il pose aussi celle de la représentation scénique ; l'étude d'une page de roman invite souvent à s'interroger sur le rôle du narrateur, sa position par rapport au personnage, à l'histoire. Par exemple, le jury apprécie qu'un candidat sache convoquer, en étudiant un extrait de Balzac, *L'Éducation sentimentale* ou *Le Rouge et le noir* pour enrichir la représentation qu'il propose du héros romantique. La maîtrise de ces savoirs

disciplinaires, qui constitue un pré-requis professionnel, doit permettre aux candidats de distinguer, en les articulant, *réalisme* et *naturalisme*, par exemple, ou *romantisme* et *lyrisme*, ou encore *drame* et *tragédie*, voire *surréalisme* et *fantastique*, de manière à éviter les approximations. La connaissance des tonalités ou des registres (épique, lyrique, satirique, polémique, comique, tragique...) constitue une aide avérée, si le candidat sait les articuler à la fois avec le texte qu'il commente et l'interprétation qu'il construit. La connaissance des figures de style courantes et de leur fonctionnement, également, peut aider à s'emparer d'un texte, à identifier des faits saillants qui alimentent l'interprétation qu'on souhaite en proposer ; à cet égard, il importe d'avoir, sur ce point comme sur les autres, des connaissances disciplinaires sûres et solides, qui évitent de confondre *chiasme*, *antithèse* et *parallélisme*, par exemple ; et ces connaissances sûres et solides doivent servir à interpréter le texte, sans qu'on se limite à décrire ou à repérer des figures.

Cette dernière remarque vaut pour l'ensemble des connaissances littéraires évoquées : le jury attend assurément des candidats qu'ils mettent les notions qu'ils maîtrisent au service de la lecture du texte, au service aussi de leur sensibilité et de leur jugement. Une remarque analogue peut être formulée en ce qui concerne les champs lexicaux : le repérage et le relevé d'un champ lexical ne constituent pas des fins attendues, ils sont des moyens, éventuellement, d'illustrer ou d'amorcer une piste interprétative. Une explication bien menée doit sans cesse observer, repérer et interpréter sans jamais dissocier le fond et la forme : elle va et vient entre les éléments du texte et l'interprétation, sans se limiter à lister les premiers, sans non plus omettre de fonder la seconde sur des relevés précis.

On recommande donc, afin de préparer au mieux cette épreuve, d'étudier attentivement une série de manuels de littérature qui offrent des mises au point claires et précises sur les mouvements littéraires, les genres, les figures et procédés de style courants. Cette capacité à actualiser ses savoirs disciplinaires constitue une compétence professionnelle essentielle du métier de professeur.

#### *Les textes proposés en 2014*

Les textes sont extraits d'œuvres majeures d'auteurs patrimoniaux, du 16<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle, illustrant les différents genres littéraires (roman, théâtre, poésie, littérature d'idées) :

Montaigne, *Essais* ;

Ronsard, *Les Amours* ;

La Fontaine, *Fables* ;

Molière, *Dom Juan* et *Le Misanthrope* ;

Diderot, *Supplément au voyage de Bougainville* ;

Marivaux, *L'Île des esclaves* ;

Montesquieu, *Lettres persanes* ;

Voltaire, *Dictionnaire philosophique* ;

Abbé Prévost, *Manon Lescaut* ;

Balzac, *La Duchesse de Langeais* ;

Chateaubriand, *Les Mémoires d'outre-tombe* ;

Flaubert, *Madame Bovary* ;

Hugo, *Les Orientales*, *Les Feuilles d'automne*, *Les Châtiments*, *Les Misérables* ;

Rostand, *Cyrano de Bergerac* ;

Zola, *Nana* ;

Apollinaire, *Alcools* ;  
 Beckett, *En attendant Godot* ;  
 Camus, *Le Premier Homme* ;  
 Cendrars, *L'Or* ;  
 Cohen, *Belle du seigneur* ;  
 Colette, *Sido* ;  
 Éluard, *Capitale de la douleur* ;  
 Genet, *Les Bonnes* ;  
 Giono, *Colline* ;  
 Giraudoux, *La guerre de Troie n'aura pas lieu* ;  
 Mauriac, *Thérèse Desqueyroux* ;  
 Supervielle, *Gravitations* ;  
 Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*.

## **Connaissances linguistiques**

### *Au service de l'explication de texte*

Si les connaissances linguistiques des candidats sont principalement évaluées dans le cadre de l'étude du point de langue, il faut signaler que ces connaissances peuvent aussi servir l'explication de texte : certaines explications réussies ont su s'appuyer sur des analyses de faits de langue (lexique, syntaxe, grammaire de texte, grammaire de discours). Le jury appelle l'attention des candidats sur la nécessité de maîtriser avec précision les notions grammaticales et lexicales qui permettent de décrire les faits de langue observés dans les textes quand on cherche à les articuler avec une interprétation. En effet, une incapacité à identifier des formes ou des natures, des erreurs sur les classes de mots, les modes, les temps, les natures des propositions, par exemple, constituent un très mauvais point au cours d'une explication de texte proposée par quelqu'un qui aspire à enseigner le français.

### *L'étude du point de langue*

Le candidat peut traiter la question de grammaire avant ou après l'explication de texte. Il annonce son choix dès le début de l'épreuve. S'il le juge opportun, il peut aussi choisir d'intégrer l'exposé de grammaire au sein de l'explication. Mais, dans ce cas, le candidat doit signaler nettement le début et la fin de son exposé de grammaire, celui-ci devant obligatoirement constituer un moment spécifique de l'épreuve, et faisant l'objet d'une part identifiée de la note attribuée ; il est important de ne pas l'expédier, et d'y consacrer un temps suffisant de l'exposé.

Cette question invite le candidat à démontrer qu'il a de sa propre langue une maîtrise sûre, qui le rend capable de mener une analyse grammaticale claire et précise. Il s'agit d'observer ou d'identifier le corpus proposé à l'étude, de décrire, classer, nommer, expliquer, manipuler (déplacer, transformer, remplacer, supprimer), afin de mettre en évidence un fonctionnement grammatical, des évolutions, des cas particuliers ou des nuances. La difficulté à manipuler les exemples retenus (par exemple sur les propositions relatives, ou sur les concordances des temps) nuit à certains exposés.

Les conseils qui peuvent être formulés concernent d'abord la maîtrise des notions grammaticales et lexicales de base, et c'est d'abord sur ce point que doit se focaliser la préparation des candidats au concours. Les questions posées sont variées. Elles peuvent porter sur les parties du discours (nom, expansions du nom, pronoms et adjectifs démonstratifs, déterminants, pronoms personnels, pronoms interrogatifs, adjectif qualificatif, adverbe, forme et construction des verbes...), sur la syntaxe de la phrase (construction grammaticale, proposition relative, subordination, subordonnée complétive, coordination, types de phrase, négation, ponctuation, exclamation...), sur l'énonciation (discours rapportés, modalisation, termes de reprise...), sur la morphologie et la sémantique (expression de l'ordre, expression de l'opposition, expression du temps, formes et valeurs des temps verbaux, des modes verbaux...), sur le lexique (définir le mot et son sens dans le texte, expliquer sa formation ou son origine, construire un réseau lexical autour de ce mot et, au-delà du texte, envisager sa polysémie pour en apprécier les variations et les nuances de sens). Ces connaissances de base sont centrales pour pouvoir enseigner le français et permettre aux élèves d'améliorer leur expression écrite ou orale.

Il importe également que le candidat soit en mesure de structurer la réponse qu'il apporte à la question portant sur un point de langue, en hiérarchisant les remarques et en explicitant les ressorts de cette hiérarchisation. Définir la notion expliquée et procéder aux relevés pertinents de manière à illustrer les éléments de cette définition constituent des impératifs. L'absence de classement, de hiérarchisation, aboutit trop souvent à une énumération peu probante d'occurrences, au détriment de l'analyse attendue.

Si l'exposé de grammaire, qui doit user d'un métalangage clairement maîtrisé, est l'occasion de faire la preuve de connaissances spécifiques, il peut aussi participer à l'explication et à l'interprétation du texte : les candidats qui sont parvenus à cela ont ainsi montré une capacité à inscrire des connaissances scientifiques dans une perspective d'enseignement. Toutefois, l'exposé ne doit pas pour autant devenir une étude stylistique ni s'écarter du cadre proprement grammatical qui définit l'épreuve. Une démarche équilibrée doit donc prévaloir, que seules peuvent garantir une réflexion approfondie et une pratique régulière. Comme à l'épreuve écrite, le jury n'attend pas des candidats un exposé formel présentant des connaissances grammaticales savantes et exhaustives sur la question posée. Il souhaite que les candidats puissent faire état de connaissances assurées qui permettront aux futurs professeurs d'apporter les réponses appropriées aux problèmes de langue rencontrés par leurs élèves pendant les activités d'écriture, de lecture ou d'expression orale, et d'aborder en classe les connaissances grammaticales inscrites aux programmes de français des classes de CAP et de baccalauréat professionnel.

Se préparer à la question de grammaire suppose de chercher à comprendre comment fonctionne la langue et demande d'acquérir une démarche grammaticale fondée sur des connaissances solides et sur une méthode spécifique procédant par étapes : observation et relevé, reconnaissance et identification, manipulation et interprétation. Seul un entraînement régulier et progressif permet d'y parvenir. Il nécessite de lire de la grammaire et de se constituer des fiches en se référant à des manuels ainsi qu'à des ouvrages universitaires plus élaborés qui présentent des descriptions étendues de la langue, incluant la linguistique (c'est le cas de la *Grammaire méthodique du français* de M. Riegel, J.-C. Pellat et R. Rioul).

### **Connaissance des programmes et du contexte d'enseignement**

L'épreuve vise enfin à évaluer la capacité des candidats à articuler l'étude du texte et du point de langue avec les contenus des programmes du lycée professionnel. Les textes retenus répondent aux entrées du programme de CAP et s'inscrivent dans les champs littéraires définis dans les objets d'étude au programme du baccalauréat professionnel, de manière à développer la culture des élèves et leurs compétences de lecteurs ; et le point de langue est étudié dans la perspective de mettre des savoirs scientifiques clairs au service des apprentissages langagiers des élèves (expression écrite, expression orale, lecture).

Les candidats qui portent leur attention, à un moment donné, sur l'articulation entre lire, dire et écrire, en classe, ont proposé des pistes intéressantes et montré qu'ils percevaient l'enjeu de l'étude des textes au lycée. Il est utile, pendant l'exposé, d'anticiper sur la réception possible du texte par les élèves, éventuellement sur les erreurs qu'ils peuvent commettre. Il est arrivé que des candidats, judicieusement, présentent au terme de leur exposé la manière dont ils inscriraient le texte dans le cadre d'un enseignement, en le rattachant de manière pertinente à une ou plusieurs entrées des programmes. Une épreuve de mise en situation professionnelle requiert que l'on maîtrise les objets d'étude, problématiques et enjeux des programmes du baccalauréat professionnel et du CAP ; ne pas préparer cet aspect de la question risque de conduire à des difficultés au cours de l'entretien, dans la mesure où le jury porte son attention sur ce point. Cette connaissance des programmes, celle des examens, a parfois permis aux candidats de proposer des activités pertinentes ; en revanche, des approximations sur les exercices et activités, sur les entrées du programme, montrent des candidats insuffisamment préparés aux enjeux du concours.

## LETTRES

### II. Épreuve à partir d'un dossier

#### Rapport établi par Christèle Lenglet, Christelle Mornet et Anne Vibert

L'épreuve à partir d'un dossier en lettres présente une forme nouvelle à partir de cette session rénovée 2014 et ne doit pas être confondue avec l'épreuve sur dossier des sessions précédentes :

- L'épreuve orale sur dossier, qui comportait deux parties (l'une consacrée au dossier pédagogique, l'autre à la compétence « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ») n'en compte plus qu'une à présent : l'épreuve AFEFER disparaît en tant que telle et c'est au cours de l'entretien que le jury vérifie « la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. »
- La nature de l'exposé demandé au candidat change également : il ne s'agit plus d'analyser et de discuter la mise en œuvre d'une partie de programme présentée dans le dossier documentaire, mais d'élaborer un projet de séquence d'enseignement à partir d'un matériau littéraire fourni par le dossier.
- Les documents composant le dossier ne sont plus, par conséquent, des extraits de programme, des textes théoriques et didactiques et des documents pédagogiques réalisés par des enseignants ou extraits de pages de manuel, mais sont pour l'essentiel des textes littéraires et des documents iconographiques, en lien avec les programmes du CAP et des classes conduisant au baccalauréat professionnel. Ces documents ne sont pas tirés de manuels et sont présentés sans appareil didactique.
- Les programmes ne figurent plus sous forme d'extraits dans le dossier mais sont mis à la disposition des candidats dans la salle de préparation.

Le temps de préparation (deux heures trente minutes) et la durée globale de l'épreuve (une heure) restent inchangés.

Plus proche de la pratique professionnelle, cette épreuve met le candidat en position de concevoir un projet d'enseignement, de le présenter et d'expliquer et justifier ses choix. Elle permet d'évaluer sa capacité à :

- relier les textes et documents du dossier au programme ;
- définir des objectifs didactiques en rapport avec les programmes ;
- analyser les documents et définir l'approche proposée en classe ;
- envisager un dispositif pédagogique ;
- inscrire ce dispositif dans une progression ;
- communiquer à l'oral de manière claire, correcte et organisée ;
- entrer dans un échange argumenté.

C'est donc une épreuve à la fois complète et exigeante, car elle suppose une connaissance des programmes, une véritable culture littéraire et artistique, de solides compétences en lecture et en langue française ainsi qu'une connaissance des modalités d'organisation pédagogique de l'enseignement du français en lycée professionnel comme du contexte d'enseignement. Mais c'est aussi une épreuve très ouverte, qui met le candidat en

position de proposer un projet qui lui est propre et de faire preuve de créativité et d'initiative pédagogiques.

Le rapport qui suit présente de manière plus précise le contenu des dossiers, le déroulement de l'épreuve et les attentes du jury. Il doit permettre aux candidats de s'y préparer au mieux.

## LA COMPOSITION DU DOSSIER

Le dossier présente plusieurs documents, de même nature (textes littéraires uniquement) ou de nature différente (textes littéraires, documents iconographiques, textes critiques, écrits d'élèves). Les textes littéraires peuvent être des extraits d'une même œuvre ou d'œuvres de genres et d'auteurs différents. Les textes sont présentés selon l'ordre alphabétique des noms de leur auteur, afin de ne pas préjuger de l'ordre dans lequel ils seront abordés dans le projet de séquence. Le nombre des documents proposés est variable en fonction de leur type. Quoi qu'il en soit, le dossier tient compte du temps de lecture lors de la préparation et n'excède pas cinq ou six pages.

Les programmes qui président au choix de ce corpus sont ceux des classes de CAP, et des classes de seconde, de première et de terminale du baccalauréat professionnel.

Les documents ne sont accompagnés d'aucun appareil didactique et l'ensemble du dossier ne donne pas d'indication sur la classe à laquelle pourrait s'adresser ce corpus ainsi que sur les problématiques de lecture. Le corpus est conçu de manière à laisser ouvertes un certain nombre de pistes de réflexion, y compris celle de le proposer à plusieurs niveaux de classes. La consigne qui accompagne le dossier prend la forme suivante :

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

## LES ATTENDUS DE L'EXPOSÉ

Le candidat doit commencer par une présentation générale du corpus. Celle-ci, synthétique et rapide, doit montrer la cohérence interne du dossier, justifier, en quelque sorte, le groupement des textes et documents qui lui est proposé.

Le candidat présente ensuite son projet de séquence. Ce projet de séquence s'articule autour de choix didactiques et pédagogiques dont l'objectif est de donner aux élèves les moyens de progresser dans leurs apprentissages. Aussi ne s'agit-il pas de décrire par le menu chacune des séances, mais de mener une réflexion didactique qui, s'appuyant sur des connaissances littéraires, donnera le cadre et les grands axes d'une séquence. Dans cette perspective, le candidat doit préciser :

- le choix de la classe ;
- l'objet d'étude (s'il s'agit d'une classe de baccalauréat professionnel), la pratique de lecture (s'il s'agit d'une classe de CAP) ;
- une problématique de lecture en lien avec un ou des objets d'étude de bac Pro et des questions afférentes s'il s'agit du programme de français de ces classes, ou en lien avec une problématique et pratique de lecture s'il s'agit du programme de CAP ;
- l'organisation de l'étude du corpus : étude de l'ensemble du corpus ? lecture rapide de certains documents et plus approfondie des autres ? autres choix ?
- les formes scolaires de lecture retenues (groupement de textes, parcours de lecture, lecture en œuvre intégrale) ;
- les activités de lecture, d'écriture, et d'oral prévues pour les élèves ;

- le point d'étude de la langue (séance spécifique d'étude de la langue ou intégration explicite de l'étude de la langue dans une séance à dominante lecture, écriture ou oral) avec la justification de son choix ;
- les évaluations éventuelles.

Lors de la préparation, le candidat doit lire sans exception chacun des documents proposés afin d'en saisir les enjeux et doit apporter la même attention aux documents iconographiques. Tous les documents n'ont pas le même statut, ne répondent pas aux mêmes objectifs et ne présentent pas la même facilité de lecture pour les élèves, mais tous doivent être pris en compte dans le projet d'enseignement. Cette analyse fine et préalable doit donc donner au candidat les moyens de préciser quelle utilisation il compte faire des documents dans sa séquence. Par exemple, certains documents serviront uniquement de document préparatoire pour la construction de la séquence ; d'autres, plus difficiles d'accès, ne seront pas ignorés, mais feront l'objet d'une lecture pas à pas avec les élèves ; d'autres encore seront proposés en lecture cursive à la maison. Le jury attendra du candidat qu'il justifie ses choix didactiques et pédagogiques

## **LES PRESTATIONS DES CANDIDATS**

Dans la grande majorité, les candidats ont procédé à une étude sérieuse du dossier durant leur temps de préparation. Dans leur grande majorité également, ils ont exploité la demi-heure prévue pour exposer leur travail.

Les prestations les plus réussies sont celles qui ont su présenter la séquence dans ses grandes lignes à partir des réflexions didactiques et pédagogiques issues de l'analyse problématisée du corpus. A l'opposé, les prestations qui ont réduit l'exposé à la présentation d'une séquence détaillée, déroulant les séances de manière mécanique sans lien avec le corpus, ont été les moins réussies.

Certains candidats ont fait le choix de présenter plusieurs activités. Dans ce cas, il était plus difficile, pour les membres du jury, de suivre le fil de l'exposé, de comprendre comment s'articulaient ces activités et quelle était la cohérence du projet de séquence.

Si la proposition pédagogique demandée doit s'inscrire dans un des objets d'étude du programme de Bac Pro ou dans une des pratiques de lecture du programme de CAP, il n'est pas opportun d'y inclure la totalité des points du programme (capacités, connaissances et attitudes du programme de Bac Pro par exemple) énumérés dans cet objet d'étude ou la partie du programme de CAP concernée, comme l'ont fait certains candidats.

Le projet de séquence doit être organisé autour d'une problématisation qui fait sens, comme l'ont bien compris certains candidats qui ont mis en évidence une question ou un axe de réflexion à partir de leur analyse du corpus et ont pensé à la manière dont ils présenteraient cette interrogation ou cette réflexion aux élèves. L'organisation de la séquence permet alors de répondre à la problématique. Par exemple, à partir d'un dossier constitué de documents sur la négritude (Aimé Césaire, Louis-Gontran Damas, David Diop, Claude Lévi-Strauss et Serge Diantantu), un candidat s'est posé la question suivante : « En quoi le concept de négritude affirme-t-il un droit à la différence ? ». Après la mise en relation des documents, ce candidat a réfléchi à la manière dont il pouvait décliner cette question dans sa séquence afin que les élèves puissent réfléchir aux notions d'identité et de diversité telles qu'elles apparaissent dans le programme de terminale de Bac Pro : « La négritude est-elle un appel à la tolérance de l'autre ? En quoi peut-elle permettre à l'élève de s'interroger sur sa propre identité ? ». L'ensemble de l'exposé de ce candidat a été brillamment porté par ces questions, chaque situation pédagogique étant reliée au questionnement issu de l'analyse du corpus. Les activités choisies, variées, précisant les dominantes de lecture ou d'écriture, utilisaient les textes du corpus ou d'autres supports et étaient conçues de manière à permettre aux élèves de mener une véritable réflexion sur « Identité et diversité ».

Dans cette perspective, lorsqu'une problématique est clairement définie, rien n'interdit en effet aux candidats de proposer d'autres supports (textes, images, mais aussi films, sorties culturelles, rencontres, etc.) pour alimenter leur projet, mais à condition, bien entendu, qu'il ne s'agisse pas là d'une stratégie pour écarter *a priori* un texte ou document du corpus.

De manière plus générale, les points suivants ont été valorisés dans les exposés des candidats :

- la prise en compte des dominantes (lecture, écriture, oral) qui structurent l'enseignement du français et la variation des activités ;
- la prise en compte des élèves dans la progression des apprentissages en tenant compte de leur diversité. De bons exposés ont proposé des pistes pédagogiques différenciées ;
- l'utilisation pertinente des programmes mis à disposition en salle de préparation ;
- le lien établi avec d'autres disciplines ;
- la proposition d'évaluation(s).

Les écueils suivants sont en revanche à éviter :

- la prise en compte des textes et documents du dossier du seul point de vue de la mise en activité des élèves, sans faire état des connaissances littéraires nécessaires à la mise en place de ces activités et au développement des compétences de lecture et d'écriture des élèves ;
- l'omission de certains textes, en général les plus résistants à la lecture, alors que le candidat aurait avantage à expliquer en quoi peuvent consister les difficultés, et à exposer quelle démarche d'accompagnement il mettrait en place pour permettre aux élèves de les lire et de les comprendre et nourrir ainsi l'exigence et l'ambition qu'il faut avoir pour eux ;
- l'absence d'analyse et de travail autour des documents iconographiques, que beaucoup de candidats perçoivent comme des illustrations des textes proposés dans le corpus, et non comme des supports d'analyse et de réflexion.

Le jury attend des candidats qu'ils sachent lire et analyser des textes littéraires ou des documents iconographiques et qu'ils sachent réfléchir, dans le cadre de la didactique de la discipline, à la manière dont ils pourront les travailler en classe avec des élèves.

Pour cela, tout candidat à l'épreuve du CAPLP lettres-histoire-géographie doit posséder, outre des connaissances didactiques et pédagogiques, un certain nombre de connaissances littéraires nécessaires à l'exercice de son futur métier de professeur de français. Celles présentées dans les programmes sont un pré-requis minimal. Mais on attend plus généralement des candidats qu'ils aient une culture littéraire et artistique. L'absence de repères culturels et la méconnaissance des grandes œuvres de la littérature ont été à l'origine de contresens et de lectures naïves :

- un dossier constitué de la préface et de cinq extraits de *L'Assommoir* d'Émile Zola a mis en difficulté les candidats qui ne connaissaient pas les principes de l'écriture zolienne et qui en sont restés à des interprétations superficielles et simplistes des extraits proposés ;
- la méconnaissance des genres littéraires a posé problème à d'autres candidats qui, par exemple, n'ont pas su identifier le genre du roman de George Orwell, *1984*, et n'ont pu, de ce fait, comprendre les enjeux de l'extrait figurant dans le corpus ni proposer de pistes de travail pertinentes.

Fort heureusement, plusieurs candidats ont manifesté une culture littéraire ou artistique certaine qui leur a permis de faire des liens avec d'autres œuvres que celles figurant dans le dossier.

Rappelons pour finir que les textes et documents proposés dans les dossiers ne renvoient pas de manière univoque à telle ou telle entrée des programmes. Le candidat peut donc faire part au jury des hésitations qu'il a eues sur l'inscription du dossier dans un objet d'étude ou une problématique du programme, voire proposer un rattachement à différentes entrées du programme ou différents niveaux, en exposant ses interrogations et en justifiant ses choix. Il fait preuve ainsi non seulement d'une bonne connaissance des programmes mais d'une capacité à réfléchir sur leur sens et leurs enjeux.

## **L'ÉTUDE DE LA LANGUE**

Le projet de séquence comprend obligatoirement un point d'étude de la langue associé à l'étude d'un ou de plusieurs documents du corpus. Dans cette perspective, le candidat peut proposer soit une séance d'étude de la langue, soit une séance dans laquelle s'intègre un point d'étude de la langue. Dans l'un ou l'autre cas, le jury attend que le candidat définisse la notion linguistique qu'il a choisie pour son étude, qu'il en justifie le choix, qu'il relève et classe les faits de langue concernés dans le ou les textes du dossier et explique comment il entend étudier la notion choisie dans le cadre de sa séquence.

Cette partie de l'épreuve exige de la part des candidats un travail de préparation, identique du reste à celui que nécessite l'épreuve d'admissibilité (commentaire d'un texte littéraire assorti d'une question de grammaire) ou l'épreuve de mise en situation professionnelle (l'étude de la langue à partir du texte). Pour pouvoir mener à bien cette étude de la langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, le candidat doit donc maîtriser un certain nombre de notions grammaticales (au minimum, celles inscrites dans les programmes). C'est à cette condition qu'il pourra les exploiter dans le cadre d'une séance proposée à une classe de Bac Pro ou de CAP.

Or, le jury a pu constater, à la fois dans l'exposé et dans l'entretien, que, pour la majorité des candidats, les connaissances de grammaire étaient très insuffisantes et qu'elles ne permettaient pas de proposer un travail d'étude de la langue avec les élèves.

Nous demandons aux candidats des futures sessions de ne pas négliger l'étude de la langue, qui représente désormais une part importante de chacune des trois épreuves de la valence lettres du concours, et qui est essentielle pour la formation des élèves qui leur seront confiés.

## **L'ENTRETIEN**

L'entretien est un réel temps d'échange. Il permet aux membres du jury de revenir sur des points qu'ils souhaitent voir développer, soit parce que ceux-ci ne l'ont pas été suffisamment, soit parce qu'ils apparaissent véritablement intéressants et méritent qu'on s'y attarde. Le jury ne cherche en aucun cas à mettre le candidat en difficulté et les questions doivent être accueillies avec confiance et ouverture d'esprit. On n'attend pas du candidat « la » bonne réponse, mais une réflexion didactique autour de ce qu'il a souhaité mettre en place pour des élèves. Il est donc nécessaire de prendre le temps d'écouter la question, d'être attentif aux pistes de réflexion ou d'analyses proposées par les membres de la commission, et de prendre la distance nécessaire afin d'élaborer une argumentation pertinente justifiant ses choix. Le jury se montre attentif à la cohérence de cette argumentation et ce, d'autant mieux si le candidat montre une réelle capacité à s'exprimer correctement et avec aisance.

Le jury pourra revenir plus précisément lors de l'entretien sur l'un ou l'autre des textes du corpus pour envisager des éléments d'analyse avec le candidat, qu'il s'agisse de vérifier la compréhension d'un passage, de corriger ou d'approfondir une interprétation. De même, en

ce qui concerne l'étude de la langue, le jury pourra faire préciser des connaissances, revenir sur le relevé et le classement des faits de langue dans le ou les textes choisis par le candidat pour la séance de langue et sur la justification du point de langue choisi.

À l'occasion de cet échange, « le jury vérifie également la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République ». Le dossier proposé, mais plus encore le projet de séquence présenté, sont l'occasion d'interroger le candidat sur ces différents points. Ainsi, un dossier posant le problème de la société sous surveillance a permis d'amener les candidats à réfléchir sur l'opportunité de la présence de caméras de surveillance dans un lycée ; un autre dossier a conduit à soulever la question de l'utilisation d'internet pendant le cours et de l'usage qu'en ont les élèves dans ce cadre. Le jury a pu également inviter les candidats à aborder différents aspects de la pratique et du positionnement d'un professeur de lettres-histoire-géographie en lycée professionnel, qu'il s'agisse de l'éthique qui préside à l'évaluation des élèves, du choix des œuvres étudiées et des réactions que ce choix peuvent susciter chez les parents, ou des enjeux et modalités d'organisation des sorties pédagogiques, pour ne donner que quelques exemples.

De manière générale, le jury cherche à évaluer la manière dont les candidats se projettent dans leur futur métier, à vérifier la conscience qui est la leur des dimensions multiples de ce métier et des responsabilités qui y sont attachées. Plus particulièrement, si le jury sait que les candidats ont des expériences et des cursus divers et n'ont pas tous fait un stage en lycée professionnel, il attend à tout le moins qu'ils se soient intéressés à la voie professionnelle, informés sur ses spécificités et son organisation, et qu'ils ne se contentent pas d'idées reçues sur les élèves qui la fréquentent.

\*

\*       \*

Pour conclure, nous recommandons aux candidats de lire avec attention les programmes de français des différents niveaux de formation de la voie professionnelle. Ils doivent pouvoir, lors de l'exposé comme de l'entretien, montrer qu'ils connaissent les domaines de la discipline et qu'ils en ont saisi les enjeux. Pour s'y préparer, la lecture des documents d'accompagnement, disponibles sur Eduscol<sup>14</sup>, leur sera fort utile.

Les candidats doivent également s'assurer qu'ils possèdent, *a minima*, les connaissances littéraires, linguistiques et artistiques que supposent le développement des capacités associées et la mise en œuvre de ces programmes. Mais ces connaissances ne prendront sens que s'ils ont lu et fréquenté nombre des œuvres auxquelles elles renvoient et s'ils sont eux-mêmes véritablement des lecteurs et des spectateurs. On ne saurait trop leur recommander de tenir un carnet ou un journal de lecteur et de spectateur pour y recueillir leurs impressions, mettre en relation les œuvres lues et rencontrées, prendre l'habitude de formuler par écrit une analyse ou un jugement. Pour cela aussi les ressources et documents proposés sur Eduscol peuvent leur donner des indications qui leur permettront d'orienter leurs lectures et, plus largement, de nourrir leur culture littéraire, cinématographique et artistique. Ces indications ne sont pour autant ni limitatives, ni exclusives, et le jury appréciera toujours d'entendre des candidats qui savent mobiliser et faire partager des goûts et une culture personnels. On peut penser qu'ils sauront ensuite susciter chez leurs élèves l'intérêt pour les œuvres qu'ils leur feront lire et le goût pour la découverte d'autres pratiques culturelles.

---

<sup>14</sup> <http://eduscol.education.fr/cid50211/ressources-pour-la-voie-professionnelle.html>

## EXEMPLES DE DOSSIERS

### Exemple 1

#### Textes et documents

1. Césaire Aimé, « Ceux qui n'ont inventé ni la poudre ni la boussole » in *Cahier d'un retour au pays natal*, 1939.
2. Césaire Aimé, *Discours sur le colonialisme*, 1950.
3. Damas Louis-Gontran, « Soldes » in *Pigments*, 1937.
4. Diop David, "Afrique" in *Coups de pilon*, 1956.
5. Lévi-Strauss Claude, *Race et Histoire*, 1967.
6. Diantantu Serge, "Aimé Césaire" in *Homme noir d'Afrique, d'Amérique et des Antilles*, tome 1, 2012.

#### Sujet

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

1. **Césaire Aimé, « Ceux qui n'ont inventé ni la poudre ni la boussole » in *Cahier d'un retour au pays natal*, 1939.**

Ceux qui n'ont inventé ni la poudre ni la boussole  
 ceux qui n'ont jamais su dompter la vapeur ni l'électricité  
 ceux qui n'ont exploré ni les mers ni le ciel  
 mais ils savent en ses moindres recoins le pays de souffrance  
 ceux qui n'ont connu de voyages que de déracinements  
 ceux qui se sont assouplis aux agenouillements  
 ceux qu'on domestiqua et christianisa  
 [...]

mais ceux sans qui la terre ne serait pas la terre  
 [...]

ma négritude n'est pas une pierre, sa surdité ruée contre la clameur du jour  
 ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'œil mort de la terre  
 ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale

elle plonge dans la chair rouge du sol  
 elle plonge dans la chair ardente du ciel  
 elle troue l'accablement opaque de sa droite patience.

## 2. Césaire Aimé, *Discours sur le colonialisme*, 1950.

J'ai parlé de contact.

Entre colonisateur et colonisé, il n'y a de place que pour la corvée, l'intimidation, la pression, la police, l'impôt, le vol, le viol, les cultures obligatoires, le mépris, la méfiance, la morgue, la suffisance, la muflerie, des élites décérébrées, des masses avilies.

Aucun contact humain, mais des rapports de domination et de soumission qui transforment l'homme colonisateur en pion, en adjudant, en garde-chiourme, en chicote<sup>1</sup> et l'homme indigène en instrument de production.

À mon tour de poser une équation : colonisation = chosification.

J'entends la tempête. On me parle de progrès, de « réalisations », de maladies guéries, de niveaux de vie élevés au-dessus d'eux-mêmes.

Moi, je parle de sociétés vidées d'elles-mêmes, des cultures piétinées, d'institutions minées, de terres confisquées, de religions assassinées, de magnificences artistiques anéanties, d'extraordinaires possibilités supprimées.

On me lance à la tête des faits, des statistiques, des kilométrages de routes, de canaux, de chemins de fer.

Moi, je parle de milliers d'hommes sacrifiés au Congo-Océan. Je parle de ceux qui, à l'heure où j'écris, sont en train de creuser à la main le port d'Abidjan. Je parle de millions d'hommes arrachés à leurs dieux, à leur terre, à leurs habitudes, à leur vie, à la vie, à la danse, à la sagesse.

Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme.

## 3. Damas Louis-Gontran, « Soldes » in *Pigments*, 1937.

Pour Aimé Césaire.

J'ai l'impression d'être ridicule  
 dans leurs souliers  
 dans leur smoking  
 dans leur plastron  
 dans leur faux-col  
 dans leur monocle  
 dans leur melon

J'ai l'impression d'être ridicule  
 avec mes orteils qui ne sont pas faits  
 pour transpirer du matin jusqu'au soir qui déshabille  
 avec l'emballage qui m'affaiblit les membres  
 et enlève à mon corps sa beauté de cache-sexe

J'ai l'impression d'être ridicule

avec mon cou en cheminée d'usine  
avec ces maux de tête qui cessent  
chaque fois que je salue quelqu'un

J'ai l'impression d'être ridicule  
dans leurs salons  
dans leurs manières  
dans leurs courbettes  
dans leur multiple besoin de singeries

J'ai l'impression d'être ridicule  
avec tout ce qu'ils racontent  
jusqu'à ce qu'ils vous servent l'après-midi  
un peu d'eau chaude  
et des gâteaux enrhumés

J'ai l'impression d'être ridicule  
avec les théories qu'ils assaisonnent  
au goût de leurs besoins  
de leurs passions  
de leurs instincts ouverts la nuit  
en forme de paillason

J'ai l'impression d'être ridicule  
parmi eux complice  
parmi eux souteneur  
parmi eux égorgueur  
les mains effroyablement rouges  
du sang de leur ci-vi-li-sa-tion

#### **4. Diop David, "Afrique" in *Coups de pilon*, 1956.**

##### **Afrique**

Afrique mon Afrique  
Afrique des fiers guerriers dans les savanes ancestrales  
Afrique que chante ma grand-mère

Au bord de son fleuve lointain  
 Je ne t'ai jamais connue  
 Mais mon regard est plein de ton sang  
 Ton beau sang noir à travers les champs répandu  
 Le sang de ta sueur  
 La sueur de ton travail  
 Le travail de l'esclavage  
 L'esclavage de tes enfants  
 Afrique dis-moi Afrique  
 Est-ce donc toi ce dos qui se courbe  
 Et se couche sous le poids de l'humilité  
 Ce dos tremblant à zébrures rouges  
 Qui dit oui au fouet sur les routes de midi  
 Alors gravement une voix me répondit  
 Fils impétueux cet arbre robuste et jeune  
 Cet arbre là-bas  
 Splendidement seul au-milieu des fleurs blanches et fanées  
 C'est l'Afrique ton Afrique qui repousse  
 Qui repousse patiemment obstinément  
 Et dont les fruits ont peu à peu  
 L'amère saveur de la liberté.

##### **5. Lévi-Strauss Claude, *Race et Histoire*, 1967.**

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

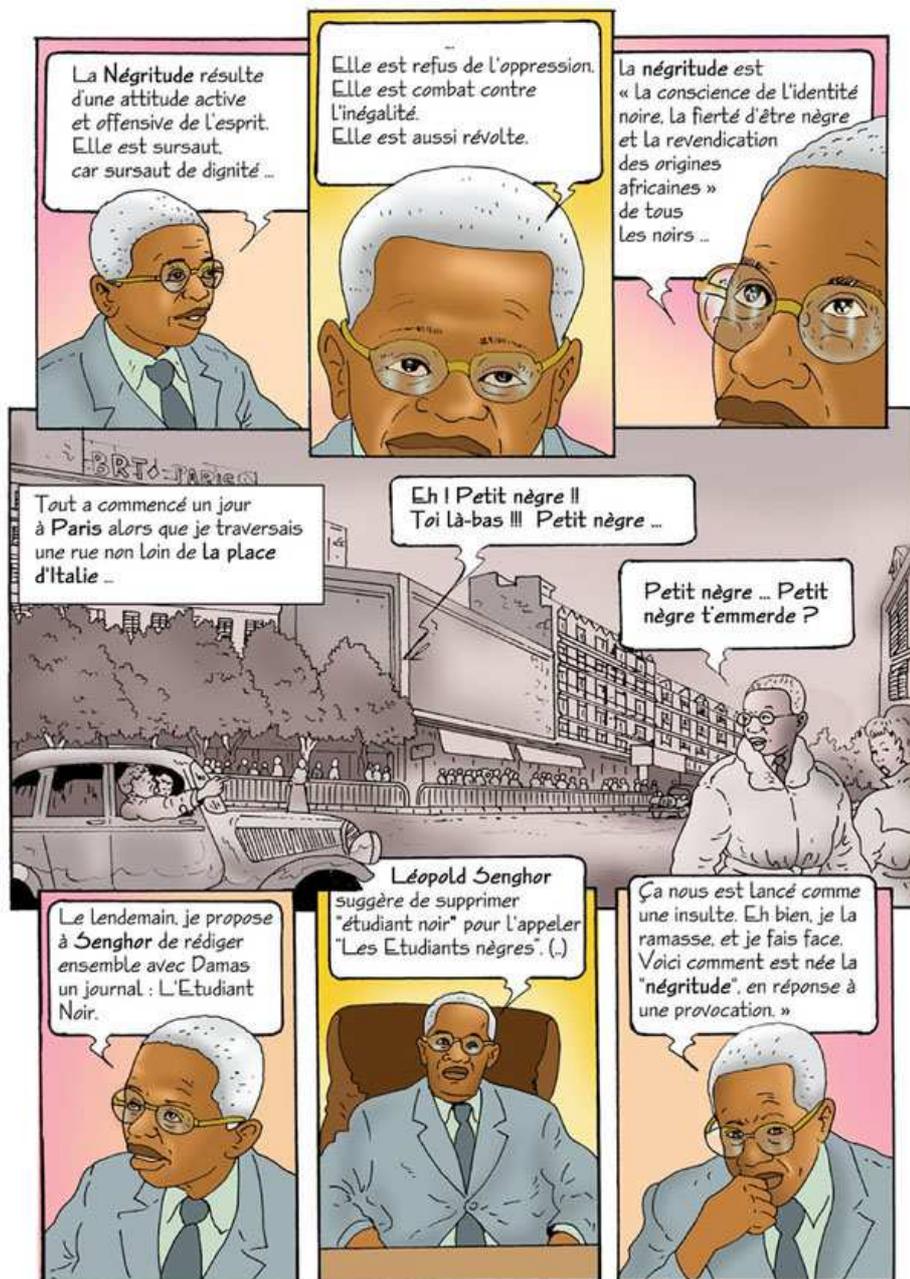
En refusant l'humanité à ceux qui apparaissent comme les plus « sauvages » ou « barbares » de ses représentants, on ne fait que leur emprunter une de leurs attitudes typiques. Le barbare, c'est d'abord l'homme qui croit à la barbarie.

Diantantu Serge, "Aimé Césaire" in *Homme noir d'Afrique, d'Amérique et des Antilles*, tome 1, 2012.

# LA NEGRITUDE

D'après : Aimé Césaire

Dessins : Serge Diantantu



## Exemple 2

### Textes et documents

1. Asimov Isaac, extrait de la préface de *Le cycle des robots 1, Les robots*, collection J'ai lu, 1950.
2. Asimov Isaac, *Le cycle des robots 1, Les robots*, « Robbie », collection J'ai lu, 1950.
3. De La Porte Xavier, *Beaux Arts Magazine*, « Robot pour être vrai », n° 328, octobre 2011.
4. Images de robots.

### Sujet

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

#### 1. Asimov Isaac, extrait de la préface de *Le cycle des robots 1, Les robots*, collection J'ai lu, 1950.

Dans les années 1920, la science-fiction devenait pour la première fois une forme d'art populaire en cessant d'être désormais un simple tour de force exécuté par un maître occasionnel comme Verne ou Wells. Des magazines exclusivement consacrés à la science-fiction firent leur apparition sur la scène littéraire en même temps, bien entendu, que des « auteurs de science-fiction »

Et l'un des thèmes clés de la science-fiction était l'intervention d'un robot – que l'on décrivait généralement comme une créature de métal sans âme et dépourvue de toute faculté d'émotion. Sous l'influence des exploits bien connus et du destin ultime de Frankenstein et de Rossum, une seule trame semblait désormais possible à l'exclusion de toute autre : des robots étaient créés et détruisaient leur créateur ; des robots...etc

Dans les années 1930, je devins lecteur de science-fiction et je me lassai rapidement de cette histoire inlassablement répétée. Puisque je m'intéressais à la science, je me rebellais contre cette interprétation purement faustienne de la science.

Le savoir a ses dangers, sans doute, mais faut-il pour autant fuir la connaissance ? Sommes-nous prêts à remonter jusqu'à l'anthropoïde ancestral et à renier l'essence même de l'humanité ? La connaissance doit-elle être au contraire utilisée comme une barrière contre le danger qu'elle suscite ?

En d'autres termes, Faust doit affronter Méphistophélès, mais il *ne doit pas nécessairement être vaincu par lui*.

Les couteaux sont munis de manche afin de pouvoir être manipulés sans danger, les escaliers possèdent des rampes, les fils électriques sont isolés, les autocuiseurs sont pourvus de soupapes de sûreté – dans tout ce qu'il crée, l'homme cherche à réduire le danger. Parfois, la sécurité obtenue est insuffisante en raison des limitations imposées par la nature de l'univers ou la nature de l'esprit humain. Néanmoins, l'effort a été fait.

Considérons un robot simplement comme un dispositif de plus. Il ne constitue pas une invasion sacrilège du domaine du Tout-Puissant, ni plus ni moins que le premier appareil venu. En tant que machine, un robot comportera sûrement des dispositifs de sécurité aussi complets que possible. Si les robots sont à ce point perfectionnés qu'ils peuvent imiter le processus de la pensée humaine, c'est que la nature de ce processus aura été conçue par des ingénieurs humains qui y auront incorporé des dispositifs de sécurité. Celle-ci ne sera peut-être pas parfaite. (Mais la perfection est-elle de ce monde ?) Cependant elle sera aussi complète que les hommes pourront la faire.

Pénétré de tous ces principes, je commençai, en 1940, à écrire des histoires de robot de mon cru...Jamais, au grand jamais, un de mes robots ne se retournait stupidement contre son créateur sans autre dessein que de démontrer pour la énième fois la faute et le châtement de Faust.

Sottises ! Mes robots étaient des machines conçues par des ingénieurs et non des pseudohumains créés par des blasphémateurs. Mes robots réagissaient selon les règles logiques implantées dans leurs « cerveaux » au moment de leur construction.

Je dois avouer que, occasionnellement, lors de mes premiers essais, j'avais tendance à considérer le robot un peu comme une sorte de jouet. Je me le représentais comme une créature entièrement inoffensive, uniquement préoccupée d'exécuter le travail pour lequel elle avait été conçue. Le robot était incapable de causer le moindre préjudice aux hommes, il servait de « souffre-douleur » aux enfants, tandis que nombre

d'adultes-victimes d'un complexe de Frankenstein (comme je l'appelle dans certains de mes récits) – voulaient à tout prix considérer ces pauvres machines comme des créatures mortellement dangereuses.

*Robbie*, qui vient en tête de ce recueil, est un parfait exemple de ce genre d'histoire.

## 2. Asimov Isaac, *Le cycle des robots 1, Les robots*, « Robbie », collection J'ai lu, 1950.

### ROBBIE

*La petite Gloria joue avec le robot Robbie et souhaite arrêter de jouer. Prétendant être fatiguée elle demande au robot de la porter.*

Elle lui entoura le cou de ses bras rose et l'étreignit avec force. Puis changeant d'humeur en un instant, elle s'écarta de lui.

- Si tu ne veux pas, je vais pleurer.

Et son visage se crispa en une grimace lamentable.

Mais Robbie au cœur dur ne se laissa pas émouvoir par cette affreuse éventualité, et secoua la tête une troisième fois. Gloria jugea nécessaire de jouer sa carte maîtresse.

- Si tu ne veux pas, s'exclama-t-elle, je ne te raconterai plus d'histoires, c'est tout. Pas une seule !

Robbie capitula immédiatement et inconditionnellement devant cet ultimatum, hochant la tête vigoureusement au point de faire résonner le métal de son cou. Avec des gestes prudents, il souleva la fillette et la déposa sur ses larges épaules plates.

Gloria ravala instantanément les larmes qu'elle menaçait de verser et roucoula de plaisir. La peau métallique de Robbie, maintenue à la température constante de vingt et un degrés par les enroulements à haute résistance disposés à l'intérieur de sa carcasse, était d'un contact agréable et le magnifique son de cloche fêlée, que produisaient les talons de la fillette en battant rythmiquement contre la poitrine du robot, était véritablement enchanteur.

- Tu es un croiseur de l'air, Robbie, tu es un grand croiseur de l'air, tout en argent. Etends les bras horizontalement... il le faut, Robbie, si tu veux être un croiseur de l'air.

Gloria tourna la tête du robot et se pencha à droite. Il s'inclina fortement. Gloria équipa le croiseur d'un moteur qui faisait B-r-r-r et ensuite d'armes qui faisaient Boum et ch-ch-ch. Des pirates leur donnaient la chasse et l'artillerie du croiseur entra en action. Les pirates tombaient en pluie.

- Je viens d'en abattre un autre... Encore deux autres, criait-elle.

Et puis :

- Plus vite, mes amis, dit Gloria la mine sévère. Nos munitions commencent à s'épuiser.

Elle visa par-dessus son épaule avec un courage indomptable, et Robbie était un navire spatial fonçant dans le vide avec le maximum d'accélération.

Il galopait à travers le champ, se dirigeant vers le carré de hautes herbes poussant à l'autre extrémité, lorsqu'il s'immobilisa avec une brusquerie qui arracha un cri à la jeune amazone aux joues empourprées, puis il la déposa sur le moelleux tapis vert.

Gloria haletait, suffoquait en émettant par intermittence des exclamations murmurées : Quelle belle galopade !

Robbie attendit qu'elle eût repris son souffle puis tira gentiment sur l'une des mèches de cheveux de la fillette.

- Tu désires quelque chose ? demanda Gloria les yeux agrandis par une candeur apparemment sans artifice mais qui ne trompa nullement son énorme « bonne d'enfants ».

Il tira plus fort sur la mèche.

- Oh, j'y suis ! Tu veux que je te raconte une histoire.

Robbie hocha vivement la tête.

- Laquelle ?

Robbie décrivit un demi-cercle dans l'air avec un seul doigt.

- Encore ? protesta la petite fille. Je t'ai déjà raconté Cendrillon au moins un million de fois. Tu n'es pas encore fatigué de l'entendre ?... C'est un conte pour bébés.

Nouveau demi-cercle.

- Eh bien...

Gloria prit un air inspiré, repassa mentalement les détails du conte (en même temps que plusieurs additions de son cru dont le nombre était d'ailleurs important) et commença :

- Es-tu prêt ? Bon. Il y avait une fois une belle petite fille qui s'appelait Cendrillon. Elle avait une marâtre terriblement cruelle...

Gloria parvenait au point culminant du récit - aux douze coups de minuit chaque chose reprenait son aspect banal et quotidien - et Robbie écoutait avec passion, les yeux brûlants, lorsqu'elle fut interrompue.

- Gloria !

C'était la voix haut perchée d'une femme qui venait d'appeler non pas une fois, mais plusieurs; et l'on y discernait la nervosité d'une personne chez qui l'anxiété prenait le pas sur la patience.

- Maman m'appelle, dit Gloria, quelque peu inquiète. Je crois que tu ferais bien de me ramener à la maison, Robbie.

Robbie obéit avec célérité, car quelque chose en lui estimait qu'il convenait d'obéir à Mrs. Weston sans le moindre soupçon d'hésitation. Le père de Gloria se trouvait rarement chez lui durant le jour, sauf le dimanche - aujourd'hui par exemple - et alors il se montrait gai et compréhensif. La mère de Gloria, au contraire, constituait une source de malaise pour Robbie, et il avait toujours tendance à fuir sa présence.

Mrs. Weston les aperçut dès qu'ils se redressèrent au-dessus du rideau de hautes herbes et se retira à l'intérieur de la maison pour les attendre.

- Je me suis égossillée à t'appeler, Gloria, dit-elle sévèrement. Où étais-tu donc ?

- J'étais avec Robbie, balbutia Gloria. Je lui racontais Cendrillon et j'ai oublié l'heure du dîner.

- Eh bien, il est dommage que Robbie n'ait pas eu plus de mémoire. Puis comme si cette réflexion lui rappelait la présence du robot : Vous pouvez disposer, Robbie. Elle n'a plus besoin de vous en ce moment. Puis elle ajouta d'un ton aigre : Et surtout ne vous avisez pas de revenir avant que je ne vous appelle.

Robbie fit demi-tour pour obéir, puis hésita comme Gloria prenait sa défense.

- Attends, maman, il faut que tu lui permettes de rester. Je n'ai pas fini de lui raconter Cendrillon. Je lui avais promis de lui raconter Cendrillon et je n'ai pas terminé.

- Gloria !

- Je t'assure, maman, il sera si sage que tu ne sauras même pas qu'il est là. Il va s'asseoir bien gentiment sur la chaise, dans le coin, et il ne dira pas un mot - je veux dire qu'il ne bougera pas. N'est-ce pas, Robbie ?

Robbie agita sa tête massive de haut en bas.

- Gloria, si tu ne te tais pas immédiatement, tu ne verras pas Robbie de toute la semaine.

La fillette baissa les paupières.

- Très bien, mais Cendrillon est l'histoire qu'il préfère et je ne l'ai pas terminée... et il l'aime tellement.

Le robot s'éloigna d'un pas désolé et Gloria étouffa un sanglot.

George Weston était installé confortablement. Il avait l'habitude de prendre ses aises les dimanches après-midi. Un bon repas dans l'estomac ; un divan moelleux et fatigué où se vautrer ; un numéro du Times ; des sandales aux pieds, le torse nu, comment ne pas ressentir une délicieuse impression de confort ?

Il ne fut donc pas très agréablement surpris de voir sa femme pénétrer dans la pièce. Après dix années de mariage, il avait encore l'inconcevable faiblesse de l'aimer et sans aucun doute était-il toujours heureux de la voir... néanmoins l'après-midi du dimanche, après le déjeuner, était pour lui chose sacrée et il ne connaissait pas de plus grande béatitude que de demeurer, deux ou trois heures durant, dans une solitude complète. Il fixa donc l'œil fermement sur le dernier compte rendu de l'expédition Lefèvre-Yoshida vers Mars (elle devait partir de la Base lunaire et avait des chances de réussir) et fit semblant d'ignorer sa présence.

Mrs. Weston attendit patiemment pendant deux minutes, puis impatientement durant cent vingt nouvelles secondes, et rompit finalement le silence.

- George

- Hum?

- George, je te parle ! Je te prie de reposer ton journal et de me regarder.

Le journal chut sur le plancher avec un bruit de papier froissé, et Weston tourna un visage las vers sa femme.

- Qu'y a-t-il, ma chérie ?

- Tu le sais parfaitement, George. Il s'agit de Gloria et de cette terrible machine.

- De quelle terrible machine parles-tu ?

- Ne fais pas l'âne. Tu sais fort bien de quoi je parle. C'est ce robot que Gloria appelle Robbie. Il ne la quitte pas d'une semelle.

- Pourquoi la quitterait-il ? Il n'est pas conçu pour cela. Et ce n'est certainement pas une terrible machine. C'est le meilleur robot que l'on puisse trouver sur le marché et il m'a coûté six mois de revenus. Il les vaut d'ailleurs... il est autrement plus intelligent que la moitié du personnel de mon bureau....

Il fit un mouvement pour ramasser son journal, mais sa femme fut plus rapide que lui et le mit hors de sa portée.

- Ecoute-moi bien, George. Je ne veux pas confier ma fille à une machine, si intelligente qu'elle puisse être. Un enfant n'est pas fait pour être gardé par un être de métal.

Weston fronça les sourcils :

- Depuis quand as-tu décidé ça ? Il y a maintenant deux ans qu'il est auprès de Gloria et je ne t'ai jamais vue te faire de souci jusqu'à présent.

- Au début, c'était différent. L'attrait de la nouveauté. Cela me soulageait dans mon travail... et puis c'était la mode. Mais à présent, je ne sais plus. Les voisins...

- Que viennent faire les voisins là-dedans ? Ecoute-moi bien. Un robot est infiniment plus digne de confiance qu'une bonne d'enfants humaine. Robbie n'a été construit en réalité que dans un but unique... servir de compagnon à un petit enfant. Sa mentalité tout entière a été conçue pour cela. Il ne peut faire autrement que d'être fidèle, aimant et gentil. C'est une machine qui est faite ainsi. C'est plus qu'on n'en peut dire pour les humains.

- Mais un incident pourrait se produire...

Mrs. Weston n'avait qu'une idée assez approximative des organes internes d'un robot.

- Une pièce prendrait du jeu, l'horrible engin serait pris de folie et... et..

Elle n'arrivait pas à se contraindre à compléter sa pensée.

- Impossible, dit Weston avec un frisson nerveux involontaire. C'est complètement ridicule. Nous avons eu une longue discussion, lorsque nous avons acheté Robbie, à propos de la Première Loi de la Robotique. Tu sais qu'il est impossible pour un robot de nuire à un être humain ; longtemps avant que le mécanisme soit assez endommagé pour transgresser la Première Loi, le robot serait complètement hors d'usage. C'est une impossibilité mathématique. En outre, un ingénieur de l'U.S. Robots vient ici deux fois par an pour réviser entièrement le malheureux engin. Il y a moins de chances de voir Robbie devenir subitement incontrôlable que de te voir, toi, battre la campagne de but en blanc... beaucoup moins en vérité. En outre, comment feras-tu pour le séparer de Gloria?

Il fit une tentative aussi futile que la précédente pour rentrer en possession de son journal et sa femme le jeta avec colère dans la pièce voisine.

- C'est justement ce qui me tracasse, George Elle ne veut plus jouer avec personne d'autre. Il y a des douzaines de petits garçons et de petites filles avec qui elle devrait se lier d'amitié, mais il n'y a rien à faire. Elle refuse de les approcher à moins que je ne l'y contraigne. Ce n'est pas de cette façon qu'on doit élever une petite fille. Tu veux qu'elle devienne normale, n'est-ce pas ? Tu veux qu'elle soit capable de s'intégrer à la société ?

- Tu te fais des idées, Grace. Il n'y a qu'à considérer Robbie comme un chien. J'ai vu des centaines d'enfants qui préfèrent leur chien à leur père.

- Un chien est différent, George. Il faut nous débarrasser de cette horrible mécanique. Tu peux la revendre à la compagnie. Je me suis renseignée, c'est possible.

- Tu t'es renseignée ? Ecoute-moi bien, Grace. Ne poussons pas les choses à l'extrême. Nous garderons le robot jusqu'au moment où Gloria sera plus âgée et je te prie désormais de ne plus revenir là-dessus.

Ayant dit, il se leva et sortit de la pièce avec humeur.

Deux soirs plus tard, Mrs. Weston vint à la rencontre de son mari sur le seuil de la porte.

- Il faudra bien que tu m'écoutes cette fois, George. Les gens sont nerveux dans le village.

- A quel sujet ? demanda Weston.

Il entra dans la salle de bains et noya toute réponse possible dans un éclaboussement d'eau.

Mrs. Weston attendit.

- A propos de Robbie, dit-elle.

Weston sortit, la serviette en main, le visage rouge et irrité.

- De quoi parles-tu ?

- Oh ! cela n'a pas cessé de croître. J'ai tenté de fermer les yeux, mais c'est fini. La plupart des gens du village pensent que Robbie est dangereux. On ne laisse pas les enfants s'approcher de notre maison, le soir venu.

- Nous confions bien notre enfant au robot.

[...]

### 3. De La Porte Xavier, *Beaux-Arts Magazine*, « Robot pour être vrai », n° 328, octobre 2011.

## CULTURE NUMÉRIQUE

### DÉCRYPTAGE

#### Robot pour être vrai

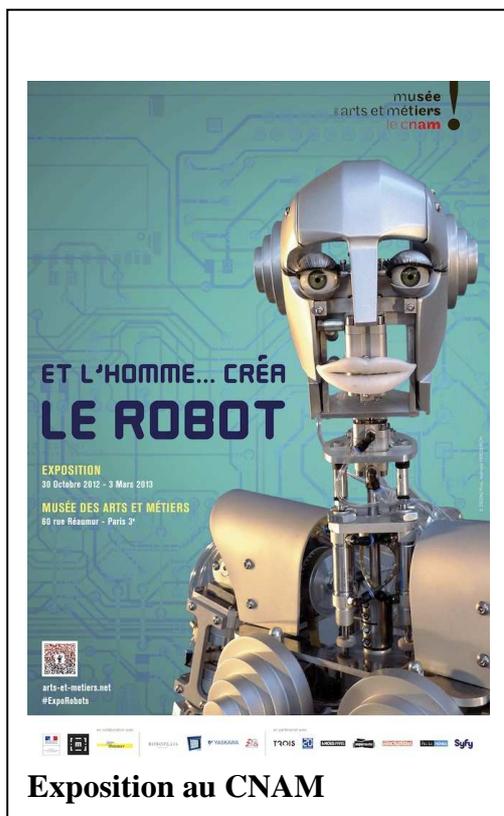
Ils sont déjà parmi nous. Ils font la guerre, jamais l'amour, et sont même porteurs du vivant. L'humanité dit-elle trembler ou s'en réjouir ?



Quelles relations établirions-nous avec les robots ? Pendant presque un siècle, cette question était réservée à la science-fiction. De *Metropolis* à *Terminator* en passant par *Blade Runner*, innombrables sont les films et romans mettant en scène des machines tour à tour bienveillantes ou menaçantes – souvent menaçantes d'ailleurs -, chacun résolvant à sa manière le problème posé. Jusqu'ici l'imaginaire présidait, la science retardant toujours de quelques décennies. Mais voilà, il semble qu'on y soit, ou presque. Les « robots intelligents » sont parmi nous. Problème : ils ne ressemblent pas à ce qu'on attendait. Leur forme est loin de l'androïde, et leur intelligence n'est pas la nôtre : ces robots ne parlent pas, ne sourient pas, la plupart du temps, ils n'ont même pas de visage. Mais depuis longtemps ils fabriquent nos biens de consommation, de plus en plus ils font la guerre, ils apprennent (les expériences menées notamment par l'INRIA, organisme public de recherche dédié aux sciences et technologies du numérique, sont étonnantes), ils nous connaissent bien (les assistants personnels développés par certains chercheurs en savent plus sur vous que votre secrétaire) et on tente aujourd'hui d'y insérer du vivant. Encore très faible, leur autonomie va croissant, et il va vite falloir se poser la question du statut à accorder à ces êtres. Le choix est simple : on peut rejouer le débat que l'on a eu au sujet des animaux et s'interroger des siècles sur le fait de leur accorder ou non conscience ou sentiment, pendant que les ingénieurs continuent de perfectionner leurs machines. Ou alors, on peut profiter du fait que ces êtres, à l'inverse des animaux, sont fabriqués par nous pour réfléchir en amont. Car il faut dès maintenant se demander si on se donne le droit de vie ou de mort sur une machine qui porte en elle du vivant, si on limite la connaissance que les robots peuvent avoir de nous ou si un robot peut, sur un champ de bataille, engager le tir sans décision humaine. Ces questions ne relèvent plus de la science-fiction. Et pourtant, qu'avons-nous à notre disposition pour penser à ces problèmes et leur apporter des solutions ? L'imaginaire. Beaucoup se réfèrent par exemple à l'œuvre de l'écrivain Isaac Asimov qui expérimentait par la fiction, dès les années 1940, les « lois de la robotique » qui pourraient garantir une bonne cohabitation avec les machines. Une preuve de plus que les spéculations des artistes ne servent pas seulement à rêver.

Anne Francis et Robby le robot dans *Planète interdite* (1956), de Fred M. Wilcox.

#### 4. Images de robots





Star Wars épopée [cinématographique](#) de [science-fiction](#) créée par George Lucas en 1977



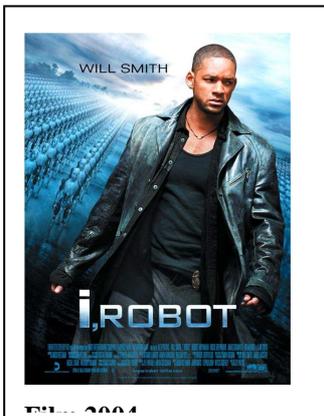
# MÉCANHUMANIMAL

4 JUIN 2013 AU 16 MARS 2014 | ENKI BILAL AU MUSÉE DES ARTS ET MÉTIERS

Exposition sombre et poétique associant l'œuvre d'Enki Bilal, un des maîtres de la BD d'anticipation, au patrimoine scientifique et technique du Musée des arts et métiers Mécanhumanima évoque la trinité machine/homme/animal



NAO [robot humanoïde](#) autonome, programmable.2006



FILM 2004



Robot jouet



Robot chirurgical, le Da Vinci Si HD qui opère



Robot Aspirateur



Robot Spirit sur Mars envoyé par la NASA



Robots militaires

### Exemple 3

#### Textes et documents

7. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Dédicace, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
8. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Introduction (extrait), éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
9. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Didascalie initiale, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
10. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, extraits des tableaux 1, 4, 17 et tableau 18, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.
11. Photographies de mises en scène de la pièce de Michel Azama.

#### Sujet

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

1. **Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Dédicace, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.**

Aux enfants du monde entier.

A J. –C. G.

*Père, père, écoute.*

*La lumière est, pour les vivants,*

*le plus doux des biens.*

*Et pour les morts il n'y a plus*

*Rien.*

EURIPIDE

*Iphigénie à Aulis*

2. **Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Introduction (extrait), éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.**

#### INTRODUCTION

« On peut affirmer sans crainte et non par goût du paradoxe, que les grands tragiques grecs sont plus près que jamais de nos contemporains. Les palais des Atrides sont plus nombreux que jamais de par le monde. »

**Ismail Kadaré**, *Eschyle ou l'éternel perdant*, Fayard, 1988.

[...]

Nous ne manquons pas de spectres dans le bateau ivre du monde moderne et c'est une tragédie planétaire qu'il faudrait écrire si nous en avons le talent : l'Afrique sanglante, l'Inde agonisante, le Proche-Orient en feu, la Chine on-ne-sait-rien, la Palestine sans terre, l'Est en tremblement d'identité et l'Ouest pris dans le tourbillon fou des mirages de ses jeux vidéo grandeur-nature...

Avec Iphigénie, cette armée qui attend de partir à la guerre, c'est une fois de plus toutes les épées de Damoclès suspendues au-dessus de la tête de l'humanité. Que ce vieux mythe soit toujours neuf, quelle lapalissade ! Envahir un pays – accomplir un génocide – exécuter la jeunesse au son d'hymnes patriotiques... Les dieux eux-mêmes ne sont pas absents de nos guerres des étoiles : Dieu chrétien-Dieu juif-Dieu musulman (et si on nous dit que c'est le même, la dérision n'en est que plus grande) les dieux sont toujours là pour nous persuader de la fameuse « nécessité historique ».

[...]

Dans les mois où Euripide présente ses *Troyennes* à Athènes – un des plus beaux réquisitoires contre les guerres – le peuple grec vote la guerre contre la Sicile au cours de laquelle tous les hommes de la ville de Mélos sont mis à mort par les Athéniens et toutes les femmes et enfants réduits à l'esclavage.

Les répétitions de cette Iphigénie ont commencé fin janvier 1991, juste après l'expiration de l'ultimatum des alliés dans le Golfe...

Le Théâtre ne change rien au monde. Puisse-t-il continuer longtemps d'interroger quelques consciences.

**3. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, Didascalie initiale, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.**

PERSONNAGES

IPHIGENIE, fille d'Agamemnon et de Clytemnestre

ACHILLE, jeune guerrier grec

PATROCLE, jeune guerrier grec

TIRESIAS, jeune berger aveugle

ELECTRE, petite sœur d'Iphigénie

AGAMEMNON, roi d'Argos

CLYTEMNESTRE, reine d'Argos

LE CHŒUR, adolescentes, amies d'Iphigénie

LE CHORYPHEE, vieille femme

LE TREMBLEUR, vieillard

KALKHAS, grand prêtre

LES DIEUX : Dionysos, Apollon, Kronos, autres dieux

ARTEMIS, déesse

ATHENA, déesse

4. Azama Michel, *Iphigénie ou le péché des dieux*, extraits des tableaux 1, 4, 17 et tableau 18, éditions Théâtrales, Montreuil-sous-bois, 1991.

1

KRONOS, ARTEMIS, DIONYSOS, APOLLON, AUTRES DIEUX.

**Le jugement des dieux.**

KRONOS

Immortels de tous les horizons  
salut.

La puissante Artemis s'estimant offensée exige un sacrifice.

PLUSIEURS DIEUX

Oui oui un sacrifice un sacrifice !

Enfin.

On s'ennuie ici.

La vie d'immortel c'est mortel.

Un sacrifice un sacrifice. Vive Artemis !

KRONOS

L'armée des Achéens est aujourd'hui immobile.

Nul vent favorable à leurs navires  
tant que nous n'aurons pas tranché.

L'histoire des hommes qui nous divertit tant est arrêtée.

Les Achéens seront-ils capables de vaincre Troie ?

Si vous voulez savoir la suite

accorderez-vous à Artemis ce qu'elle demande ?

PLUSIEURS DIEUX

Sacrifions sacrifions. Du sang !

KRONOS

Parle puissante Artémis.

ARTEMIS

J'exige peu de chose.

La vie d'une fille.

Le sang pur d'une gorge virginale.

PLUSIEURS DIEUX

D'accord d'accord. Un sacrifice un sacrifice !

ARTEMIS

Ensuite plus d'histoires. Leurs vaisseaux de guerre

pourront reprendre la mer

et parvenir jusqu'à Troie

et leurs glaives à nouveau levés renverser les citadelles.

DIONYSOS (*lubrique*)

Artemis s'y entend pour paralyser les glaives !

KRONOS

Imitons la douce folie des hommes et faisons  
un débat démocratique.

PLUSIEURS DIEUX

Non non pas de débat un sacrifice !

Si si un débat c'est amusant !

APOLLON

Le débat semble déjà commencé.

KRONOS

Que Dionysos et Apollon argumentent le débat.

APOLLON

Avez-vous déjà aimé le corps d'une femme mortelle ?

DIONYSOS

Oui. Et aussi le corps d'un homme.

Sur cette question je suis imbattable. (*Rires*)

APOLLON

Le corps de cette fille qui nous est livrée par la colère  
d'Artemis

si nous le laissons vivre

sera non seulement un beau corps de femme

mais la mère d'abondantes mères

une race de fils et de filles...

DIONYSOS

Examinez ce corps.

Faisons-la mettre nue afin que chacun voie.

Regardez. Elle se déshabille dans sa chambre.

*Tous les dieux se penchent vers la terre et regardent.*

[...]

APOLLON

Le sang n'a-t-il pas assez coulé sur nos autels ?

Ne sommes-nous immortels que pour offrir la mort ?

ARTEMIS

Tu pleures sur des élus divins Apollon.

Plaçons donc cette vierge à mes côtés et que sa beauté  
appartienne à tous sans être prise par aucun.

DIONYSOS

Cueillir ce précoce lilas et se contenter de son parfum !

Tu es vraiment trop dure o puissante Artemis.

KRONOS

Divins immortels quelle est votre sentence ?

*Un dieu puis deux puis trois puis tous sauf Apollon mettent leur  
pouce vers le bas.*

KRONOS

Soit. Elle mourra.

Artemis a bien parlé.

Que la vierge appartienne à la vierge à jamais.

Allons. Que l'on prévienne les prêtres chez les hommes.

Qu'ils préparent Iphigénie puisque tel est son nom de mortelle  
et nous mettons nos habits de fête

et soyons prêts aussi

à la recevoir à l'aube du prochain jour.

*Vivats applaudissements sifflets facéties et quolibets.*

APOLLON

Aucune pluie ne lavera ce sang.

4

IPHIGÉNIE, ARTEMIS, LE CHŒUR

**Le chant de joie.**

IPHIGÉNIE

De la plante des pieds au sommet de ma tête  
nettoyée lustrée

adoucie avec l'huile parfumée...

LE CHŒUR

Iphigénie prépare-toi.

On te marie avec Achille.

Voilà les fards les onguents les bijoux

les voiles les ceintures les diadèmes.

[...]

LE CHŒUR

Fais-le trébucher ce demi-dieu

les cordons de ses sandales tu les rompras

tu trembleras

une balle de paille qu'on jette dans le feu.

Tu seras comme celle qui crie dans les douleurs

tu crieras de joie

il te livrera bataille

tu le vaincras lui l'éternel vainqueur

il se livrera à ton pillage.

IPHIGÉNIE

En mon cœur quel émoi !

LE CHŒUR

Allons Iphigénie.

Sois le chant de joie qu'on entonne le matin.

Le chemin uni où il ne tombe pas.

La vallée d'acacias où il se repose.

Mène la ronde de la fête.

Voilà il est fixé le jour.

Bientôt vous soulèverez ensemble un nourrisson

Entre vos joues.

*Elles sortent en riant.*

[...]

17

IPHIGÉNIE, LE CHŒUR

**Dernières paroles.**

IPHIGÉNIE

O terre des vivants

Adieu.

Ma vie

vous l'arrachez de moi

comme une tente de berger dans la tempête.

Avant le matin je ne serai plus rien.

Ecrasée

O mort

Dernier rendez-vous !

Piétinée

Qui osera laisser entendre

que c'est juste ?

LE CHŒUR

Assez.

Assez de paroles.

IPHIGÉNIE

Le vent va vers le midi

et il va vers le nord

et la mer se remplit de navires

et je devrais pour ça mourir !

Quel jour est-on ?

Que dit l'arbre et l'oiseau et l'eau et la nuit ?

Que disent les soldats ô garnison !

Que disent les voiles abattues des navires :

« Voici l'aube qui vient dans un éclair de poignard »

Voilà tout ce qu'ils disent.

LE CHŒUR

Assez.

Assez de paroles.

IPHIGÉNIE

Ils disent il y a un temps pour enfanter  
et un temps pour mourir  
et moi enfant ils me font mourir  
sans que j'aie enfanté.  
O toi jeune homme que je n'ai jamais connu.  
Ils ont clos mon sourire avec leur main de pierre.

[...]

LE CHŒUR

Assez.  
Assez de paroles.

IPHIGÉNIE

Comme il serait beau le sang du bourreau  
si l'homme se risquait à la révolte.  
Après moi  
Terre  
Océan  
Villes bateaux  
faites rouler mon nom  
dans la nuit où stagne le temps.  
Dites cette vérité  
plus dure que le soc de charrue dans l'argile :  
ma vie fut bien plus  
et bien moins qu'une vie.  
Une enfant invincible que les dieux ont pliée.  
Aujourd'hui nous sommes hier et demain  
un jour de cicatrice pour le monde.  
Aucun martyr jamais ne sert à rien.  
Ne faites pas de moi  
une statue enterrée par les siècles.  
Faites de moi  
ce que je suis :  
morte pour la guerre pour le plaisir des dieux  
morte pour rien  
et ma vie fut bien plus et bien moins qu'une vie.

LE CHŒUR

Assez.  
Assez de paroles.

IPHIGÉNIE

Mourir alors que la lumière est si douce.

*Le vent monte jusqu'à la tempête.*

*Iphigénie est sur l'autel.*

*Kalkhas tient le couteau sacrificiel.*

KALKHAS

Qui es-tu ?

IPHIGÉNIE

Je suis Iphigénie.

KALKHAS

Que demandes-tu ?

IPHIGÉNIE

Asile.

*Cet échange rituel est répété trois fois.*

*A la troisième fois Kalkhas tue Iphigénie.*

*Le sang coule le long de l'autel.*

*On n'entend que le vent.*

**18**

ACHILLE, AGAMEMNON, TIRÉSIAS, LE CHŒUR

**La folie d'Achille.**

ACHILLE

Iphigénie !

Où es-tu Iphigénie ?

La foule grouillante des morts n'a rien à nous dire.

Leur clameur est inaudible.

Depuis ce matin je revois le visage de Patrocle

et c'est ton visage Iphigénie.

Ça ne peut être qu'un visage de vivant.

Cette guerre que vous préparez je ne la ferai pas.

Non.

Je ne la ferai pas.

Je ne serai pas un héros grec.

Je suis « aristos achaïon » le meilleur des Grecs.

J'ai porté seul le poids de plusieurs batailles.

Non. Ce n'est pas la peur qui parle par ma bouche.

Iphigénie

tu ne mourras pas.

TIRÉSIAS

Achille.

L'avenir n'est pas favorable à Iphigénie.

ACHILLE

Tais-toi oiseau sinistre. Cœur aveugle.

Où est-elle ? Où est Iphigénie ?

Je saurai l'avenir quand il sera venu.

CHORYPHÉE

Il parle du présent.

Iphigénie est morte.

## ACHILLE

Morte.  
 Fille de roi ils t'ont tuée !  
 Agamemnon roi des rois !  
 Voilà ta royauté !  
 Que ce crime fasse de ta maison un abattoir au sol trempé de sang !  
 Vous oiseaux des mers  
 portez en larges cercles son âme dans le ciel  
 Toi mer  
 et vous nuages d'été et toi terre d'Aulis colorez-vous de ce sang.  
 Vous les dieux insatiables  
 soyez contents.  
 Viens Patrocle  
 garçons de la jeunesse grecque  
 allons mourir.  
 Allons verser  
 ce bon vieux sang unique.  
 Allons donner à boire aux dieux.  
 Allons.  
 Pas de descendance pour nous jeunes gens  
 pas d'immortalité plantée dans nos enfants.  
 Pas de pitié. L'ivresse. Le carnage. L'hécatombe.  
 Tuons.  
 Tuons.

*On entend les vivats de l'armée.*

Allons camarades.  
 Une guerre pour la joie pour la folie pour la beauté du geste.  
 Allons.  
 Vive la guerre camarades !  
 Vive la mort !  
 Laissons ici un deuil dans chaque maisonnée.  
 Que nos bateaux reviennent  
 chargés de milliers d'urnes emplies de cendres  
 recueillies sur nos bûchers funèbres.  
 Vive cette heure de folie si courte qu'ils appellent la vie !

*Acclamations de l'armée grecque.*

*Achille comme ivre tombe à terre.*

## TIRÉSIAS

Ils ne savent pas que ça va durer dix ans.

*Tirésias en transes déchire ses vêtements.*

*Le vent souffle en rafales.*

NOIR FINAL

## 5. Photographies de mises en scène de la pièce de Michel Azama



Mise en scène au lycée français de Singapour (2009). Photo de Graciela Magnoni.



Mise en scène au lycée français de Singapour (2009). Photo de Graciela Magnoni.



Mise en scène au Théâtre Périscole (Québec, 2003). Photo anonyme.

## HISTOIRE – GEOGRAPHIE

### I. LES ENJEUX DES DEUX ÉPREUVES D'ADMISSION

#### **Rappel du cadre de l'épreuve selon l'arrêté du 24 juillet 2013**

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

**L'épreuve de mise en situation professionnelle** consiste en la présentation d'une leçon portant sur un sujet d'histoire ou de géographie.

**L'épreuve à partir d'un dossier** conduit au traitement professionnel d'un corpus de documents d'histoire ou de géographie, invitant le candidat à associer ce corpus à un thème des programmes d'enseignement de ces disciplines, à choisir un des documents proposés et à en présenter l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe.

L'exposé se poursuit par **un entretien avec le jury** au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République.

**Les compétences professionnelles** des candidats sont ainsi évaluées lors des deux épreuves orales. L'objectif de l'oral est d'évaluer la capacité du candidat à se projeter dans son futur métier (enseignant et, plus particulièrement, professeur bivalent de Lettres/Histoire-Géographie-Éducation civique) et à se situer dans l'institution. Ces compétences professionnelles se fondent sur une approche critique des processus d'apprentissage ainsi qu'une construction réfléchie de démarches pédagogiques. Il n'est pas attendu de réponses toutes faites propres à satisfaire le jury mais bien de produire une réflexion sur les enjeux de l'enseignement dans l'École d'aujourd'hui selon les problèmes professionnels spécifiques évoqués au cours de l'exposé et de l'entretien.

Les représentations du métier d'enseignant et de la posture du professeur, la connaissance du public et des problématiques de l'enseignement professionnel, les valeurs transmises par l'École, le rôle des partenaires de l'École, la plus value apportée dans les enseignements par le numérique, le questionnement sur des démarches d'enseignement centrées sur l'élève, la différenciation pédagogique, la prise en charge des élèves en situation de handicap, ont été autant de sujets d'interrogation sur lesquels le jury a attiré l'attention des candidats.

Pour la plupart des candidats, le jury relève une réflexion déjà avancée sur le positionnement de l'enseignant, une connaissance du fonctionnement général d'un EPLE ainsi qu'une identification claire des valeurs de la République dans le contexte des missions du

professeur. Toutefois, des représentations assez floues de ce qu'est un élève ou des idées reçues sur les élèves de l'enseignement professionnel ont été trop souvent constatées.

**Le projet pédagogique.** Dans le cadre d'un concours externe, il n'est pas attendu la présentation d'une mise en œuvre pédagogique aboutie telle que l'expérience professionnelle peut permettre de la formuler, mais davantage un questionnement sur une démarche professionnelle : la pertinence du projet au regard des programmes, du public de lycée professionnel et du parcours scolaire effectué par les élèves mais également l'identification précise des valeurs fortes qui le sous-tendent. Dégager les grands axes d'une situation d'enseignement implique une analyse des enjeux du projet pédagogique, la seule mention de stratégies générales guidant les activités ou bien l'inventaire des capacités ne pouvant satisfaire ces exigences. Les prestations les plus abouties savent situer l'exploitation pédagogique dans une séquence, expliquent l'enchaînement et le choix des problématiques pour la séquence/séance ; les enjeux d'apprentissage sont très clairement identifiés et intègrent parfois une progression ; ainsi le rappel des programmes de collège dans lesquels la question a pu être abordée ou encore les repères pour le Brevet. Certains candidats parviennent à présenter au jury des réalisations concrètes, accessibles aux élèves (croquis par exemple).

L'aptitude à présenter une **communication fluide et limpide** tient une place singulière que l'oral peut aisément évaluer. De manière générale, le jury a pu observer des candidats ouverts aux échanges et s'exprimant de façon claire et posée. Les candidats dont la prestation s'appuie sur un propos organisé et dynamique, qui se sont montrés réactifs lors de l'entretien et soucieux d'apporter des réponses précises ont été valorisés. À l'inverse, des maladresses d'expression, un lexique approximatif, des phrases non terminées, un ton monocorde pèsent évidemment sur l'entretien en ce qu'il manifeste la plus ou moins grande conscience du candidat de la place qu'occupe l'oral dans le métier qu'il souhaite exercer.

## II. L'ÉPREUVE DE « MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE »

**Rapport établi par Didier BUTZBACH et Stéphane VREVIN, IEN lettres-histoire-géographie**

### Présentation de l'épreuve

L'épreuve, d'une durée d'une heure (30 minutes d'exposé suivies de 30 minutes d'entretien avec le jury), consiste à présenter une « leçon » portant sur un sujet d'histoire ou de géographie. Le terme de « leçon » utilisé est générique : la présentation est modulable, le projet pédagogique peut donc être une séance, mais aussi un ensemble de séances ou séquence, incluant une réflexion sur l'activité des élèves ou sur l'évaluation et ses modalités. Le jury n'attend en aucun cas que le candidat mime une leçon fictive.

Le dossier qui accompagne le sujet est composé de 6 à 8 documents de nature variée que le candidat utilise de la façon qu'il souhaite. Ces derniers sont proposés sur support numérique ; le candidat dispose d'un ordinateur pendant le temps de la préparation et celui de l'exposé. Pour répondre aux évolutions de la pratique enseignante qui doit aujourd'hui, nécessairement, intégrer le numérique dans les approches pédagogiques, en conséquence directe de la nouvelle définition des compétences professionnelles, le jury ne s'interdit pas la possibilité de diversifier la nature des documents soumis aux candidats, en particulier en recourant à des documents multimédias ou à de nouveaux supports numériques.

Dans son exposé, le candidat doit répondre à trois attentes :

- La présentation des enjeux du sujet, scientifiques et didactiques, au regard de la question du programme du concours et des programmes d'enseignement.
- L'exposé problématisé et organisé des connaissances fondamentales nécessaires pour traiter le sujet.
- La proposition d'un projet d'enseignement du sujet pour une classe au choix du candidat.

### **Contenus, démarches et enjeux**

La leçon s'appuie sur la capacité du candidat à mobiliser des contenus scientifiques (notions, modes de raisonnement, problématiques en référence à des travaux d'historiens et/ou de géographes sur un sujet. Elle suppose tout autant la capacité à combiner ces savoirs scientifiques maîtrisés à une mise en œuvre pédagogique qui témoigne de la compréhension du principe de leur transmission dans un cadre scolaire, ici celui du lycée professionnel.

En géographie, la maîtrise des notions élémentaires (territoires, acteurs, développement durable, mobilités, dynamique spatiale, échelles, distances) et des processus spatiaux (métropolisation, mondialisation, polarisations etc...) est indispensable. Une approche spatiale des phénomènes et des localisations précises sont attendues dans les présentations. De trop nombreux candidats conservent une approche descriptive et énumérative décalée par rapport à la géographie actuelle ou mobilisent des notions datées (la « diagonale du vide », la « banane bleue » ou celle de « désert français ») non interrogées à l'aune des apports de la recherche récente.

En histoire, l'interrogation des bornes temporelles, la connaissance des repères chronologiques et des acteurs d'une situation historique, d'une période ainsi que des enjeux historiographiques actuels composent les exigences premières attendues.

Des défaillances importantes ont pu être observées à plusieurs reprises. Certains candidats, interprétant mal la nature de l'épreuve sans doute ont pu fonder la présentation des contenus scientifiques sur le seul commentaire des documents du dossier, sans référence aux enjeux scientifiques et didactique de la question. De surcroît le commentaire du corpus documentaire privilégie une approche linéaire, voire paraphrasant les documents au détriment d'une réflexion structurée et problématisée. Les candidats sont donc invités à lire attentivement le titre du sujet proposé et à s'interroger sur ses enjeux ; les documents n'offrent que des pistes, ils aident à nourrir et à structurer la réflexion ; ils ne sauraient non plus prétendre couvrir l'ensemble des aspects du sujet.

Plus préoccupant encore, plusieurs questions d'histoire – l'histoire des femmes, du monde ouvrier ou du génocide juif par exemple – donnent lieu à l'énumération de clichés ou à l'expression d'un discours compassionnel qui témoignent d'une absence de recul, obstacle majeur à l'investigation et à la réflexion historique.

Au plan pédagogique, un grand nombre de candidats éprouve des difficultés pour inclure dans l'exposé une réflexion sur les formes d'enseignement possibles. La plupart des candidats se contente de décrire des dispositifs formels, des activités de travail en groupe, de rédaction ou de réponses à un questionnaire sur document, qui n'offrent que peu d'intérêt si ces dispositifs sont détachés des enjeux d'apprentissage. Le jury a pu constater que les candidats ont des difficultés pour aller bien au-delà de séquences fermées, de questions réponses à partir de documents. Or ce sont là des formes d'enseignement très incertaines

pour le professeur, qui ne sait ce que les élèves ont pu apprendre ou retenir, et des plus inégalitaires pour les élèves.

Enfin concernant plus précisément le document, les activités décrites font état de maladresses : questionnement réduit à du prélèvement d'informations, absence d'approche critique du document sont les plus couramment observées. Ainsi les difficultés inhérentes au document ne sont pas interrogées, pas plus que les obstacles qui pourraient rendre son approche délicate. Certains candidats reconnaissent que le document est difficile d'accès (longueur, lexique, syntaxe) mais font le choix de le retenir pour une exploitation pédagogique. Les pistes proposées sont parfois inadaptées et irréalistes, peu problématisées et trop peu développées (cinq minutes seulement sur les trente minutes d'exposé).

### Maîtrise du numérique

Lors de leur prestation orale, l'immense majorité des candidats utilise un logiciel de présentation. Cela témoigne d'une maîtrise minimale des compétences de base nécessaires à l'usage de l'outil numérique. Toutefois, cette utilisation se limite souvent à la projection d'un plan de leçon et de diapositives présentant quelques documents. L'utilisation de l'outil numérique s'accompagne rarement d'une véritable réflexion pédagogique. Quelques rares candidats s'efforcent cependant de dépasser cette utilisation première en construisant leurs propres outils (élaboration d'un graphique à partir de données statistiques par exemple, de croquis ou de schémas) et en mesurant la plus-value pédagogique.

**L'entretien** a une grande importance. Il porte sur la maîtrise disciplinaire propre au sujet donné et sur les propositions pédagogiques. L'échange avec le jury doit amener le candidat à approfondir et justifier certains de ses choix, à montrer comment il peut construire une pratique d'enseignement de l'histoire-géographie dans le contexte du lycée professionnel.

### Un exemple de sujet d'histoire

#### **Le pacifisme en France (1914-1940)**

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

#### **Liste des documents**

<b>Document 1</b>	Discours de Jean Jaurès contre la loi de trois ans prononcé à la Chambre des députés, 17 juin 1913
<b>Document 2</b>	Anonyme, <i>Tuons la guerre par le désarmement général</i> , affiche, 1928 © Bibliothèque de documentation internationale contemporaine / MHC

<b>Document 3</b>	Marcel Gromaire, <i>La guerre</i> , huile sur toile (127,6 x 97,8 cm), 1925 Musée d'art moderne de la ville de Paris © ADAGP, © Photo RMN-Grand Palais - Bulloz
<b>Document 4</b>	Jean Giono, « Je ne peux pas oublier », paru dans la revue <i>Europe</i> , 15 novembre 1934, repris dans <i>Refus d'obéissance</i> , Gallimard, 1937
<b>Document 5</b>	Anonyme, <i>Enfants ne jouez pas à la guerre</i> , affiche éditée par la Ligue Internationale des Combattants de la Paix, début des années 1930. © Collection Historial de la Grande Guerre. Photo Yazid Medmoun
<b>Document 6</b>	Émilie Rolez, <i>La Veuve</i> , monument aux morts d'Équeurdreville (Manche) inauguré le 18 septembre 1932 (photographié le 14 septembre 2008) ( <a href="http://commons.wikimedia.org/">http://commons.wikimedia.org/</a> )
<b>Document 7</b>	Une de <i>L'Humanité</i> , 30 septembre 1938, avec retranscription de l'article « La ronde de la paix » Bibliothèque nationale de France BnF – Gallica ( <a href="http://gallica.bnf.fr/">http://gallica.bnf.fr/</a> )
<b>Document 8</b>	Discours prononcé à la Chambre des députés par Aristide Briand, président du Conseil, lors de la ratification des accords de Locarno (extraits), 26 février 1926

### Document 1

Que la commission et le gouvernement le veuillent ou non, le projet qu'ils soumettent à la Chambre, en accroissant la durée du service de caserne, rend plus difficiles à tous les points de vue, au point de vue financier, au point de vue militaire, au point de vue social, la grande organisation militaire que réclame le pays républicain, la préparation et l'éducation physique de la jeunesse, l'éducation, l'entraînement, l'encadrement des réserves et, par cela seul que ce projet ferme à l'institution militaire en mouvement les routes de l'avenir, il la refoule nécessairement, vers les formes du passé, vers le type suranné de l'armée de métier.

[...]

Notre projet, Messieurs, est d'accroître la puissance défensive de la France. Plus nous voulons qu'elle porte haut son idéal, son action sociale et humaine, plus nous voulons qu'elle puisse mettre toute sa force au service de cet idéal en pleine sécurité et en pleine indépendance. J'ai déjà, à la commission de l'armée, [...] cité le mot de Machiavel : « L'histoire se rit des prophètes désarmés. » Nous qui voulons précisément que la France ait dans le monde une grande mission historique et morale, nous qui, maintenant l'affirmation du droit, voulons répudier à jamais toute politique d'aventure et de revanche, nous qui voulons préparer par la paix définitive et garantir une civilisation supérieure où la force partout présente de la démocratie et de la liberté, réparera les antiques violences, nous voulons que nul ne puisse imputer cette offre magnanime de paix à la débilite peureuse d'un peuple mal assuré de lui-même.

Et non seulement nous voulons porter au maximum la force défensive, la force d'indépendance de ce pays, mais nous voulons l'organiser pour la défense en prévoyant les pires hypothèses, c'est-à-dire en prévoyant le cas où la France aurait à se défendre toute seule, sans secours extérieur et sans alliance, contre ses ennemis éventuels. Ce n'est pas que nous fassions fi des concours que la France, par l'habileté et la sagesse de sa diplomatie, pourrait s'acquérir dans le monde, mais nous pensons qu'un peuple, quand il calcule les chances de l'avenir et l'effort nécessaire d'indépendance et de salut, ne doit compter que sur sa force.

À l'heure où s'est vérifiée, où s'est réalisée, l'hypothèse prévisible et prévue de l'accroissement des armements de l'Allemagne, le devoir des dirigeants français était non pas de se rejeter vers la routine, vers la formule trop facile de la loi de 3 ans, mais de développer énergiquement, par l'éducation de la jeunesse, par l'organisation des réserves, par l'armement du peuple sur place, par le perfectionnement de tous les moyens techniques de mobilisation et de concentration, les garanties d'avenir qui conviennent à un grand peuple de démocratie, et le plus déplorable, Messieurs, dans la solution hâtive d'expédients subalternes qui a été adoptée, c'est qu'elle désapprend au pays de France la vertu qu'elle a le plus besoin d'apprendre : l'esprit de suite et de continuité.

Voilà des années qu'à ce peuple nerveux, aux impressions fortes, aux émotions soudaines, on dit : Si le péril allemand grandit, si le militarisme allemand trouve dans la croissance de sa population et dans l'utilisation plus intensive de ses contingents des ressources nouvelles, ne t'émeus pas, ne te trouble pas. Tu as dans tes ressources de démocratie, dans la possibilité de mettre en œuvre et en action toutes les forces populaires, des garanties incomparables.

Et voici qu'au jour où, en effet, se réalise l'hypothèse prévue, annoncée, au lieu de dire au peuple : Creuse et ouvre plus vite le sillon que tu avais commencé à ouvrir, on lui dit : Tout est perdu si tu n'abandonnes pas l'effort commencé, et si tu ne te rejettes pas brusquement vers des solutions que, depuis huit ans, tu avais dépassées et jetées aux choses mortes.

Eh bien, Messieurs, un gouvernement manque à la France, lorsque, à ce pays qui a toutes les forces, tous les élans, toutes les énergies, auquel ni la persévérance, ni la méthode ne font défaut, ses gouvernants, selon les caprices de l'heure, changent brusquement de direction. C'est là qu'est la diminution morale et la diminution

militaire de ce pays.

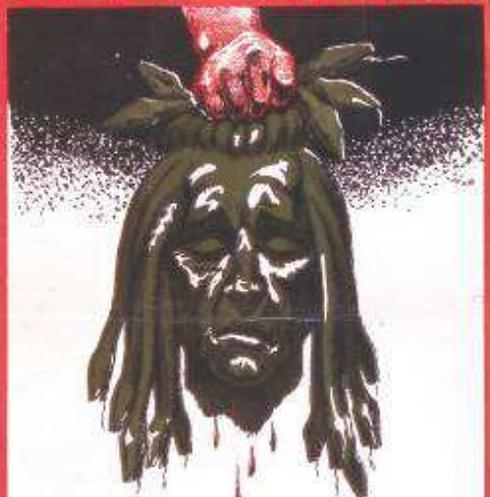
[...]

Nous avons, Messieurs, nous, la conviction profonde que nous travaillons à la fois pour la force de l'armée nationale, pour la puissance défensive de la Patrie et pour la paix du monde à laquelle la République doit donner son concours.

### Document 2

ELECTIONS LEGISLATIVES DE 1928

**Parti S.F.I.O.**



**tuons la Guerre**  
PAR LE  
**DESARMEMENT GENERAL**

Lisez tous les jours **LE POPULAIRE**  
JOURNAL OFFICIEL DU  
**PARTI SOCIALISTE S.F.I.O.**

### Document 3



### Document 4

#### Je ne peux pas oublier

Je ne peux pas oublier la guerre. Je le voudrais. Je passe des fois deux jours ou trois sans y penser et brusquement, je la revois, je la sens, je l'entends, je la subis encore. Et j'ai peur. Ce soir est la fin d'un beau jour de juillet. La plaine sous moi est devenue toute rousse. On va couper les blés. L'air, le ciel, la terre sont immobiles et calmes. Vingt ans ont passé. Et depuis vingt ans, malgré la vie, les douleurs et les bonheurs, je ne me suis pas lavé de la guerre. L'horreur de ces quatre ans est toujours en moi. Je porte la marque. Tous les survivants portent la marque.

J'ai été soldat de deuxième classe dans l'infanterie pendant quatre ans, dans des régiments de montagnards. Avec M.V., qui était mon capitaine, nous sommes à peu près les seuls survivants de la première 6<sup>e</sup> compagnie. Nous avons fait les Eparges, Verdun-Vaux, Noyon-Saint-Quentin, le Chemin des Dames, l'attaque de Pinon, Chevillon, Le Kemmel. La 6<sup>e</sup> compagnie a été remplie cent fois et cent fois d'hommes. La 6<sup>e</sup> compagnie était un petit récipient de la 27<sup>e</sup> division comme un boisseau à blé. Quand le boisseau était vide d'hommes, enfin, quand il n'en restait plus que quelques-uns au fond, comme des grains collés dans les rainures, on le remplissait de nouveau avec des hommes frais. On a ainsi rempli la 6<sup>e</sup> compagnie cent fois et cent fois. Et cent fois on est allé la vider sous la meule. Nous sommes de tout ça les derniers vivants, V. et moi. J'aimerais qu'il lise ces lignes. Il doit faire comme moi le soir : essayer d'oublier. Il doit s'asseoir au bord de sa terrasse, et lui, il doit regarder le fleuve vert et gras qui coule en se balançant dans des bosquets de peupliers. Mais, tous les deux ou trois jours, il doit subir comme moi, comme tous. Et nous subissons jusqu'à la fin.

Je n'ai pas honte de moi. En 1913 j'ai refusé d'entrer dans la société de préparation militaire qui groupait tous mes camarades. En 1915 je suis parti sans croire à la patrie. J'ai eu tort. Non pas de ne pas croire: de partir. Ce que je dis n'engage que moi. Pour les actions dangereuses, je ne donne d'ordre qu'à moi seul. Donc, je suis parti, je n'ai jamais été blessé, sauf les paupières brûlées par les gaz. (En 1920 on m'a donné puis retiré une pension de quinze francs tous les trois mois, avec ce motif: « Léger déchet esthétique. ») Je n'ai jamais été décoré, sauf par les Anglais et pour un acte qui est exactement le contraire d'un acte de guerre.

(...)

Document 5



Document 6



## Document 7



Retranscription de l'encart à gauche

### La ronde de la paix

Les peuples angoissés voient avec inquiétude le fascisme international menacer la paix du monde et mettre en péril des millions d'existences humaines.

Des millions de mères sont toutes frémissantes de douleur et d'indignation à la pensée que leurs enfants pourraient être victimes demain de la criminelle politique de l'Internationale sanglante des armements.

Les mêmes fauteurs de guerre qui ont fait couler le sang en Abyssinie et qui, depuis plus de deux ans, poursuivent une abominable politique d'agression contre l'Espagne veulent maintenant anéantir la Tchécoslovaquie, bastion de la démocratie en Europe Centrale.

Mais l'héroïque peuple espagnol, fort de la solidarité agissante de tous les peuples, résiste toujours aux assauts furieux des fascistes de Berlin et de Rome qui bénéficient de la non-intervention à sens unique.

Le peuple tchécoslovaque qui, lui non plus, ne veut pas de la dictature du fascisme international, doit être entouré de la même solidarité.

Les travailleurs français ont dans de grandioses manifestations, affirmé leur volonté de voir maintenir l'intégrité de la Tchécoslovaquie, gage de la paix européenne et de la sécurité française.

L'opinion des travailleurs anglais a été nettement exprimée par la résolution de Blackpool s'opposant au démembrement de l'Etat tchécoslovaque et accusant le Reich de provocation et par de puissantes démonstrations, qui ont eu une répercussion internationale.

Les travailleurs allemands, soumis à l'odieuse dictature de l'hitlérisme dont ils veulent débarrasser leur pays, sont par milliers et par milliers aux côtés des forces de démocratie et de paix.

Tous ces travailleurs ont cruellement ressenti l'injustice du plan de démembrement de la Tchécoslovaquie, sorti de l'entrevue Hitler-Chamberlain à Berchtesgaden.

Tous les partisans de la paix, ont été indignés de voir les gouvernements de Londres et de Paris faire d'intolérables pressions sur le gouvernement de Prague pour lui faire accepter ce plan de démembrement de l'état tchécoslovaque.

Et ces capitulations ont eu pour conséquence d'accroître l'insolence et les exigences de Hitler.

Tandis que le président Roosevelt avait proposé de rechercher une solution pacifique dans une conférence internationale se tenant dans un pays neutre et où tous les pays intéressés seraient représentés, Hitler vient de convoquer à Munich une conférence à quatre avec MM Mussolini, Chamberlain et Daladier.

Ce n'est pas en écartant du règlement de son propre destin la Tchécoslovaquie elle-même qu'on travaille à sauver la paix.

La conversation des quatre voulue par Hitler, ne tend à rien d'autre qu'à diviser les forces pacifiques des divers pays dont l'union est seule capable d'écarter la guerre.

Assez de capitulations et de reculs devant le fascisme qui ne fera pas la guerre si on fait preuve de fermeté à son égard, mais qui pourra déchaîner un nouveau massacre s'il peut, au préalable, dissocier les forces de

paix.

Du sort de la Tchécoslovaquie dépend le sort de l'Europe tout entière.

Sauver la paix, c'est d'abord sauver la Tchécoslovaquie.

Peuples de France, d'Angleterre et d'Allemagne, tous unis aux côtés du peuple de Tchécoslovaquie, luttons pour empêcher la guerre et pour sauver la paix du monde dans l'indépendance de l'état tchécoslovaque.

Vive l'intégrité de la Tchécoslovaquie !

Vive l'union de toutes les nations pacifiques pour faire la ronde de la paix !

VIVE LA PAIX !

*Le Parti Communiste Français.*

*Le Parti Communiste Anglais*

*Le Parti Communiste Allemand*

*Le Parti Communiste Tchécoslovaque.*

## Document 8

(...)

Pour moi, ce qu'il y a de bien dans l'acte de Locarno, c'est qu'il ne fait tort à aucune des nations qui l'ont signé. Il n'a pas été rédigé et signé pour assurer des avantages à telle nation contre telle autre. (*Très bien ! très bien !*) Il faut, pour l'apprécier, le juger dans son véritable esprit, qui n'est pas un esprit de nationalisme étroit et égoïste. Il a été rédigé, il a été conclu dans un esprit européen et dans un but de paix. (*Applaudissements à gauche, au centre et à l'extrême gauche.*)

Réalise-t-il les conditions de la sécurité absolue ? Rend-il à jamais impossible toute guerre ? Je me garderai de l'affirmer. Je ne veux pas faire de dupes dans mon pays. (*Applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et au centre.*)

Nous dispense-t-il de tenir l'œil constamment ouvert sur les événements (*Très bien ! très bien !*), de les surveiller étroitement ? Nous dispense-t-il de toutes les mesures qui peuvent être propres à garantir notre sécurité, si par malheur un événement venait à la mettre en péril ? Je dis : non. (*Nouveaux applaudissements sur les mêmes bancs.*)

Mais, pour le bien juger, cet acte, il faut d'abord se poser deux questions : avant Locarno, qu'avions-nous ? Et, s'il n'y avait pas eu Locarno, qu'aurions-nous ? (*Très bien ! très bien !*)

Repoussez l'accord de Locarno, d'un geste facile, dans quelle situation cela nous aurait-il placés ?

Messieurs, croyez-vous que l'Europe serait restée dans l'état où elle se trouvait ?

Vous dont c'est le devoir de suivre les événements internationaux d'un œil attentif, vous ne pouvez l'oublier : est-ce qu'à l'heure même où les premiers pourparlers de Locarno s'engageaient, conduits avec une certaine ardeur, nous n'assistions pas à d'autres tentatives, à certaines prises de contact entre gouvernements européens ? Est-ce que certaines négociations n'allaient point s'engager sur un autre plan ? En un mot, si les pourparlers de Locarno avaient échoué, ne se serait-on pas trouvé soudain en face de groupements européens singulièrement inquiétants pour la sécurité de la France ? Est-ce qu'à Berlin on n'a pas vu défiler des hommes politiques importants, chargés d'obtenir du gouvernement allemand qu'il renoncât à négocier le pacte de Locarno avec la France ? C'est tout cela qu'il faut penser si l'on veut juger sainement l'acte soumis à vos délibérations.

Et, même si d'autres groupements n'avaient pas dû se former en Europe, à nous en tenir aux seuls traités dont nous disposions depuis la fin de la guerre, dans quelle situation serions-nous demeurés ?

Messieurs, il faut un certain courage moral pour engager des pourparlers comme ceux auxquels j'ai été mêlé ; il est plus facile, pour un homme politique, de s'abstenir d'actes positifs comme ceux dont j'ai assumé la responsabilité. (*Très bien ! très bien !*)

La paralysie par abus de sens critique, est-ce là ce qui convient à un grand pays comme la France ? (*Applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et au centre.*)

(...)

Mais pour vouloir la paix, permettez-moi de le dire, et mes paroles ne contiennent aucun reproche à l'égard de qui que ce soit, il ne suffit pas pour cela de prononcer le mot, il faut avoir la chose dans le cœur, il faut l'avoir dans la volonté ; il faut saisir toutes les occasions, toutes possibilités de la servir et de la servir constamment. C'est une maîtresse exigeante que la paix ; plus exigeante que la guerre !

La guerre, on peut s'y jeter sous l'influence d'un événement qui, trop souvent, hélas ! entraîne les peuples sans leur laisser le temps ni la possibilité de la réflexion.

Mais la paix, messieurs, elle exige un service prolongé, un service continu, un service tenace, elle veut la persistance, elle n'admet pas le doute. Le doute, dans un esprit critique trop aiguë, le scepticisme et l'excès de méfiance, c'est, je le répète, la paralysie, ce n'est pas l'état d'esprit favorable à la paix. (*Applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et au centre.*)

On veut trop nous montrer le peuple allemand comme un bloc compact, impénétrable, dont on ne peut détacher la moindre parcelle.

Cette force morale, l'acte de Locarno lui restitue toute sa plénitude, en faisant apparaître la France, vis-à-vis de son ennemie d'hier, comme désireuse d'arrêter enfin la funeste et sanglante série des guerres. (*Applaudissements à gauche et à l'extrême gauche.*)

(...)

Ah : Et le peuple allemand ?...

Croyez vous, monsieur Barthélemy, que je sois allé sans émotion à ce rendez-vous, au bord du lac, où je devais rencontrer des ministres allemands ? Croyez-vous que je n'éprouvais pas les sentiments les plus complexes et les plus profonds ?

J'y suis allé, ils y sont venus, et nous avons parlé européen. C'est une langue nouvelle qu'il faudra bien que l'on apprenne. (*Vifs applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et sur divers bancs au centre.*)

Ils ont compris. Le peuple allemand comprendra-t-il ? Je veux le croire.

Le peuple allemand est un grand peuple, il a ses qualités et ses défauts.

Le peuple français et lui se sont rencontrés, à travers les siècles, sur bien des champs de bataille qu'ils ont ensanglantés. La dernière guerre a été effroyable, elle a dépassé toutes les prévisions. Ce ne sont plus des armées restreintes qui ont été aux prises, ce sont des nations entières qui, pendant des années, se sont déchirées.

Et puis, il y a eu des vainqueurs, oui ! qui sont sortis de là avec un grand prestige, avec une force morale agrandie, certes. Mais aussi dans quel épuisement !

Où sont les peuples qui peuvent résister à de telles secousses ? Et quelles craintes n'éprouve-t-on pas quand on les voit dans cet état de faiblesse physiologique, de faiblesse financière, et qu'on se dit que, demain peut-être, faute de quelques précautions, faute d'accords qui les obligent à réfléchir le temps nécessaire pour se détourner de la guerre, ils pourraient être rejetés encore les uns contre les autres dans de pareilles convulsions ! Mais que resterait-il donc de ces malheureux peuples si une nouvelle guerre survenait ? (*Vifs applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et au centre.*)

Je vous le dis simplement, faisant appel à votre raison, à vos cœurs et à votre patriotisme : Locarno, c'est ce qui peut empêcher cela. Locarno, c'est une barrière contre l'irréflexion. Locarno, c'est la nécessité de discuter. C'est, pour les peuples, la possibilité de se donner une raison de ne pas tomber aveuglément les uns sur les autres.

Ne serait-ce que cela, messieurs, ce serait énorme.

Mais est-ce à dire que des précautions effectives n'ont pas encore été prises contre les surprises de la mauvaise foi ? M. Paul Boncour vous les a indiquées. Le droit de légitime défense subsiste pleinement. Et, dans le cas d'arbitrage pour des questions secondaires qui ne sont pas des cas flagrants de guerre, toute une procédure est organisée par l'article 19 du pacte, en vue d'interdire aux deux nations qui sont devant le juge d'aggraver la situation où les a placées l'ouverture du conflit.

Et quant à notre frontière, comment est-elle sauvegardée désormais ? Par le jeu d'une garantie internationale.

Le Rhin devient une frontière internationale. Voilà la vérité. (*Applaudissements à gauche, à l'extrême gauche et au centre.*)

## Un exemple de sujet de géographie

### Les espaces industriels français et leurs mutations

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

#### Liste des documents

- |                   |   |
|-------------------|---|
| <b>Document 1</b> | « Vue aérienne du port du Havre », page d'accueil du site internet d'Haropa-Port du Havre <sup>15</sup> , 2013<br>( <a href="http://www.haropaports.com/fr/le-havre">http://www.haropaports.com/fr/le-havre</a> )   |
| <b>Document 2</b> | Nacer Eddine Sadi, « La désindustrialisation est le résultat combiné de plusieurs facteurs », <i>Les Échos</i> , 15 septembre 2013.   |
| <b>Document 3</b> | Eric Le Boucher, « Sidérurgie Lorraine, l'illusion tragique », publié sur le site slate.fr, 1 <sup>er</sup> décembre 2012 (consulté le 7 mai 2014)<br>( <a href="http://www.slate.fr/story/65595/florange-siderurgie-lorraine-politiques-responsables">http://www.slate.fr/story/65595/florange-siderurgie-lorraine-politiques-responsables</a> ) |

- Document 4** « Les pôles de compétitivité en France », Comté interministériel d'aménagement du territoire, mai 2010  
(<http://www.datar.gouv.fr/la-datar/cartotheque/les-71-poles-de-competitivite>)
- Document 5** Laurent Carroué, « Toulouse, une métropole technopolitaine », dans *La France Les mutations des systèmes productifs*, Collection U, Armand Colin, 2013, pp.148-149.
- Document 6** Plaquette de présentation du pôle Aerospace Valley, édition 2013, p.2, publiée sur le site du pôle de compétitivité Aerospace Valley.  
(<http://www.aerospace-valley.com/>)
- Document 7** « Un pôle universitaire et scientifique performant » dans SMEAT (Syndicat mixte d'études pour entreprendre et mettre en œuvre la révision du schéma de cohérence territoriale de l'agglomération toulousaine), *SCOT Grande agglomération toulousaine. Rapport de présentation*, volume 2 « Diagnostic », 12 décembre 2013, page 32, publié sur le site du SCOT Grande agglomération toulousaine  
(<http://www.scot-toulouse.org/Appro/20131212/>)

### Document 1



### Document 2

#### **La désindustrialisation est le résultat combiné de plusieurs facteurs**

La désindustrialisation a en effet impacté lourdement les grands équilibres sociaux et économiques et financiers. L'emploi dans l'industrie est passé de 5,3 millions en 1980 à 3,2 millions en 2012. La quasi-totalité des pertes d'emplois a concerné l'industrie manufacturière avec 96 % environ. Sur la période 2009/2012, l'industrie manufacturière a perdu 121 946 emplois, dont 23 897 sur la seule année 2011.

La contribution de l'industrie manufacturière à la formation du PIB est la plus faible dans la zone euro avec un taux de 12,5 % en 2011 (ce taux est de 26,2 % en Allemagne et de 18,6 % en Italie). Ce taux a connu, à l'instar des autres pays européens, une forte chute durant la dernière décennie estimée à -5,2 %. Cette baisse est cependant plus élevée en France que la moyenne européenne de -3,7 %.

Les importations de produits manufacturés connaissent une croissance très vive notamment en compensation du recul de la production industrielle (-2,7 en 2012 par rapport à 2011 dans la seule industrie manufacturière, hors énergie et mines) et aggravant par la même le solde du commerce extérieur des produits industriels, notamment sur les biens d'équipements (-21,2 milliards d'euros en 2011), sur les autres produits industriels (-26,6 milliards d'euros en 2011) et sur le textile-chaussures (-12,3 milliards d'euros en 2011).

Globalement, les échanges dégagent en 2012 un solde négatif de -15 %. En 2011, le solde des échanges (hors énergie) est de -25,4 milliards d'euros et après une hausse en 2012, il chute en juin 2013 à -29,9 milliards d'euros (l'Allemagne dégage à la même date un excédent de 16,9 milliards d'euros). Cette tendance des échanges de la France dominée par les importations a contribué à la destruction d'emplois.

En parallèle, et depuis plus de dix ans, la compétitivité de l'industrie n'a cessé de régresser. Sur la période 2000/2011, la part de marché (exportations) de la France dans la zone euro a diminué de 3,4 % (elle est passée de 12,7 % à 9,3 %), alors que celle de l'Allemagne a atteint en 2011 les 22,4 % avec une progression sur la même période de plus de 1 %. L'écart entre ces deux pays est équivalent à 13 % du PIB, soit environ 250 milliards d'euros en défaveur de la France (Figaro, 23/03/2012).

La part de marché mondial de la France est de 3,3 % en 2011 en diminution de 1,6 % par rapport aux performances du début des années 2000 et loin derrière l'Allemagne qui se positionne avec une part de 8,4 %. Sur la même période, la compétitivité coût de la France s'est dégradée de 6 % dans la zone euro et de 22 % dans la zone OCDE.

La compétitivité prix reste correcte au sens où l'industrie française a choisi d'agir sur les prix pour améliorer son positionnement sur les marchés extérieurs. Cette option forcée au regard du manque de flexibilité notamment des coûts salariaux (contrairement à l'Allemagne, l'Italie et l'Espagne) a nécessité la compression des marges, dont le niveau est aujourd'hui de 21 % (en baisse de 9 % par rapport au début d'année).

Cette option a impacté négativement notamment le niveau de l'excédent brut d'exploitation (EBE) de l'industrie manufacturière en France, qui aujourd'hui représente moins du 1/3 de l'EBE de l'industrie allemande – 49,3 milliards d'euros en France contre 183,9 milliards en Allemagne/T2 2012 – (Coe-Rexecode et GFI, Oct. 2012) et le taux d'autofinancement qui s'élève en 2012 à 64 % après avoir atteint les 85 % en 2000 – la moyenne de la zone euro s'élève à près de 100 % – (Datastream, INSEE, Natixis).

Les effets combinés de la désindustrialisation expliquent l'aggravation du chômage, la fragilisation du potentiel d'innovation (85 % de l'effort de R&D est domaine de l'industrie), l'augmentation du déficit et de la dette publics.

## 2) La désindustrialisation est le résultat combiné de plusieurs facteurs

Ce phénomène trouve des explications dans la combinaison de nombreux facteurs, en particulier :

(1) L'évolution structurelle de l'industrie marquée par le passage d'une industrie manufacturière traditionnelle à une industrie à forte valeur ajoutée orientée vers une production à fort contenu intellectuel. Cette évolution a impacté considérablement la structure de l'emploi au sens où on a assisté depuis le début des années 90 au passage d'une industrie dominée par une main-d'œuvre ouvrière à une industrie caractérisée par un nombre de plus en plus élevé de cadres très spécialisés, voire ultraspecialisés (Apec, 03/2013).

Le recul de l'emploi salarié dans l'industrie ne s'explique pas cependant uniquement par des destructions d'emplois, car une partie des effectifs a été récupérée par le secteur des services et particulièrement des services aux entreprises. Ce transfert intersectoriel a été induit par les stratégies de recentrage et de réorganisation des activités industrielles des années 2000. On estime en effet que ces stratégies ont été à l'origine du transfert de plus de 20 % des emplois de l'industrie vers d'autres secteurs, en particulier le secteur des services (L. Demmou, *Économie et statistique*, n° 438/440, 2010).

(2) Le recul de l'industrie a fortement touché les PME industrielles. L'environnement financier, fiscal, institutionnel et partenarial de ces entreprises comporte de nombreuses contraintes et explique pourquoi le taux de mortalité des PME industrielles, particulièrement les PME intensives en recherche, est élevé et que celles qui arrivent à se maintenir n'arrivent que rarement à atteindre la taille intermédiaire (ETI) à l'instar de la PME allemande et italienne notamment. En 2012, on dénombre en effet la fermeture de plus de 1000 usines (soit + 42 %) en France. Ce chiffre est en augmentation par rapport à celui de 2011 (-27 %) et de 2010 (-33 %) (Boursier.com).

(3) La montée en puissance des pays émergents, tels que la Chine, le Brésil, la Russie... avec des avantages liés à la largeur de la gamme de produits commercialisés sur le marché international et à la faiblesse des coûts de production. Le faible niveau de gamme de la production française a fait reculer la France sur le marché international au profit notamment des pays émergents pour le milieu

de gamme et au profit de l'Allemagne et de l'Italie pour le haut de gamme (Natixis, 2012).

(4) Le droit de la concurrence communautaire et ses contradictions avec toute politique industrielle intérieure contraire aux intérêts stratégiques communautaires, notamment le libre exercice des lois du marché. La commission en veillant au contrôle des aides d'État, des ententes et des concentrations affirme éviter toute distorsion du marché unique. Toute intervention publique dans la stimulation des structures industrielles n'est donc admise qu'à la condition de s'inscrire dans les axes de la stratégie industrielle communautaire.

(5) Les délocalisations de compétitivité ont contribué sans nul doute au recul de l'industrie (et aux ruptures de filières industrielles), à la destruction des emplois industriels et à l'aggravation du déficit budgétaire.

Les contraintes locales en termes de coûts inflexibles et d'exigences réglementaires (impôts, salaires, durcissement du cadre réglementaire...) incitent les entreprises industrielles à rechercher la flexibilité industrielle et sociale par des stratégies de délocalisation dans des pays où l'environnement économique, social et réglementaire est plus favorable. Cette option d'entreprise de nature stratégique n'est pas mauvaise en soi, mais elle devient nuisible au potentiel industriel et technologique français lorsqu'elle intègre le démantèlement et le transfert pur et simple des usines de production entières hors du territoire.

### Document 3

#### Sidérurgie lorraine : l'illusion tragique

*Bien avant l'accord arraché vendredi soir au groupe Mittal et le maintien à l'arrêt des hauts fourneaux de Florange sans licenciements, les politiques de défense de la sidérurgie ont eu un coût financier considérable. Elles ont eu aussi un coût humain déchirant : celui d'entretenir l'illusion.*

Les premières luttes des sidérurgistes lorrains remontent aux années 1970. Ce qui avait fait la force de la région, du minerai de fer dit minette sous ses pieds et des mines de charbon pas loin, s'était retourné en désavantage : le minerai importé du Brésil ou d'Australie et le charbon lui aussi importé, moins cher et de meilleure qualité, imposaient de déplacer les hauts-fourneaux en bord de mer, à Fos et Dunkerque.

Pendant un temps, on a cru que ces nouvelles usines allaient s'ajouter aux anciennes, la demande croissante d'acier absorbant le tout. Mais dans ces mêmes années 1970 est arrivée la « crise », celle qui a cassé définitivement la belle expansion des Trente Glorieuses. La demande d'acier s'était arrêtée de monter année après année. Pour la sidérurgie lorraine, c'était la fin.

Les luttes ont commencé. Le gouvernement Barre, puis les gouvernements Mauroy et Fabius ont rapidement pris acte de l'inévitable. Peu à peu, les feux lorrains se sont éteints. Une majorité de la population a compris que son destin se jouerait désormais autrement mais d'autres Lorrains, avec violence, bruit et fureur, ont fait peur aux élus et les ont poussés à « défendre » les sites. Ils ont eu, de temps en temps, sans doute encore trop souvent, gain de cause. Ici l'on a investi dans des laminoirs modernes, là dans des centres de recherche. Mais le destin revient frapper régulièrement pour redire que l'acier est moins cher à faire « sur l'eau ».

#### Lutter pour une cause réaliste

Ces politiques défensives ont un coût financier considérable. Elles ont surtout un coût humain déchirant : celui d'entretenir l'illusion. Comment admettre « qu'après tant de luttes » – quarante ans ! – il faut abandonner ?

Mais voilà : le taux de chômage de la région est resté collé autour de 9% depuis 1980, il est aujourd'hui au-dessus de 10%. C'est la preuve que la lutte pour l'acier a été perdante. C'est la preuve que les sidérurgistes auraient dû apprendre à leurs enfants que leur vie était ailleurs. C'est la preuve, surtout, que les élus n'ont pas été capables de diversifier assez l'économie.

Le volontarisme politique peut avoir du bon. Le Japon a su montrer la voie de bonnes politiques industrielles modernes, voie suivie aujourd'hui par la Corée avec succès. Les nationalisations ne sont pas forcément à exclure, la Grande-Bretagne l'a fait pour sauver ses banques, les Etats-Unis ont remis General Motors sur la route. En France, le bilan des nationalisations de 1982 reste à faire: si la France a tant de grands groupes du CAC 40, c'est aussi parce que plusieurs d'entre eux, menacés de mort par sous-investissement, ont été sauvés par l'Etat.

Encore faut-il que la cause soit réaliste. Le propriétaire d'Arcelor, Lakshmi Mittal, s'est illusionné, lui aussi, sur la demande européenne d'acier lorsqu'il a racheté le groupe franco-luxembourgeois. Il a fait des promesses intenable. Sa situation financière très mauvaise reflète une gestion hasardeuse. Mais la nationalisation de gauche en 1982 n'a pas sauvé la sidérurgie lorraine.

Regardez les tonnages : 11 millions de tonnes coulées par Dunkerque et Fos, 2 millions pour la Lorraine. Les hauts-fourneaux de Florange sont trop anciens et trop petits et la demande s'est écroulée. Reclasse un à un les 620 salariés est une exigence légitime, vouloir maintenir l'usine en exercice ne l'est pas. Le ministre Montebourg ne trouvera comme repreneur que des margoulin qui sauront profiter de la situation de faiblesse dans laquelle il s'est mis en promettant l'impossible.

#### **Quel est le coût en emplois ?**

Le président de la République qui a soutenu jusqu'ici son ministre devrait s'interroger pour savoir si son entêtement ne coûte aujourd'hui pas plus d'emplois qu'il n'en sauve, ou plus exactement qu'il affirme en sauver. Au moment où François Hollande essaie de se réconcilier avec le monde économique, l'épreuve de force avec le groupe indien, quels que soient les torts de celui-ci, a un impact de réputation très négatif en France comme à l'étranger. Pour 620 emplois qu'on peut reclasser, c'est hors de prix.

Faut-il seulement laisser faire ? En défendant le rapport Gallois, même si c'était pour tirer la couverture à lui, Arnaud Montebourg a montré qu'il apprenait. L'industrie française n'est pas « redressable » en multipliant les infirmeries mais en redonnant des marges aux entreprises. Le gouvernement l'a compris, il lui faudra poursuivre et engager les 22 propositions de l'excellent rapport. Son auteur, qui comme directeur général de l'industrie dans les années 1980 a dû gérer la fin de Creusot-Loire, sait le prix des illusions.

L'échec de la politique lorraine trop défensive doit être médité aussi pour la Banque publique d'investissement. Les régions connaissent le terrain et peuvent aider aux fécondations. Mais nourri par des considérations électorales, le danger existe de l'entêtement dans une mauvaise direction. La responsabilité des élus sera grande d'y succomber, de ne pas dire la vérité, et de ne pas anticiper et promouvoir les diversifications indispensables depuis quarante ans.

## Document 4



## Document 5

## Toulouse, une métropole technopolitaine

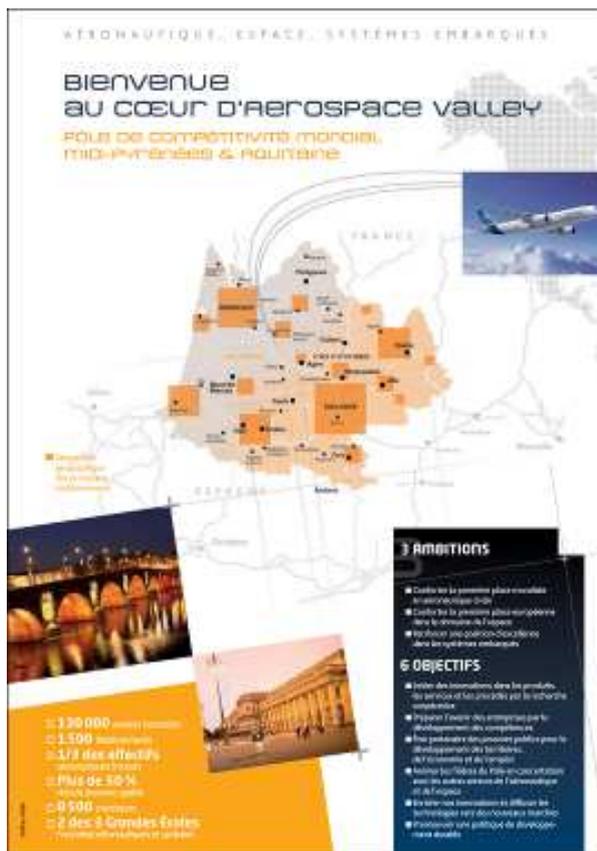
Par leur dynamisme et leurs caractéristiques productives, les aires métropolitaines de Grenoble et Toulouse se détachent notablement dans le lot des onze métropoles de province par leur statut technopolitain, qui y définit le rôle exceptionnel joué par la science, l'innovation et les hautes technologies dans leur croissance contemporaine. Si ces cités étaient déjà de grandes capitales régionales aux bases productives anciennes non négligeables, leur développement contemporain est largement fondé à partir des années 1960 sur le lancement des grands projets industriels gaullistes : l'informatique et les composants électroniques à Grenoble, l'aéronautique civile à Toulouse.

Toulouse est tirée par le développement des activités aéronautiques et spatiales civiles et militaires. Elles servent de locomotives à une forte croissance métropolitaine qui débouche cependant – contrairement à Grenoble, Bordeaux, Nantes ou Rennes – sur une structure macrocéphale à l'échelle régionale. Toulouse polarise mais écrase tout le système productif et urbain régional malgré, depuis la fin des années 1970, une certaine diffusion du dynamisme qui suit les axes autoroutiers A20 et A68 vers le nord du Lot, (Cahors, Montauban) et vers l'est (Rodez, Albi-Carmaux). Initié dans l'entre-deux-guerres par l'arrivée des premiers établissements militaires et aéronautiques, mis à l'abri des profondeurs du territoire face à la menace allemande, le potentiel industriel est dopé par les grands programmes civils (Caravelle en 1955, Concorde en 1969, Airbus depuis 1972). Le principal pilier du dispositif est le groupe Airbus : Toulouse, Blagnac et Colomiers accueillent son siège social, le plus grand bureau d'études centralisé d'Europe, et les sites d'assemblage qui livrent plusieurs centaines d'avions par an dont les composants principaux viennent de France, d'Allemagne, du Royaume-Uni et d'Espagne. Au tournant des années 2000, le choix de Toulouse, face à Hambourg, pour l'accueil du montage de l'A380, le plus gros avion du monde, pérennise l'activité. La présence des grands donneurs d'ordres draine un vaste réseau de fournisseurs, équipementiers (maintenance des moteurs, systèmes pneumatiques, électronique de vol, télécommunications et radionavigation...) et de PME sous-traitantes. En trente ans, s'est aussi greffé un puissant pôle spatial représentant un

quart des activités spatiales de l'Union européenne (CNES, Alcatel Space, EADS Astrium, Intespace ou Spot Image). Cette spécialisation aérospatiale sert aussi de levier aux industries informatiques, électroniques et de télécommunications (robotique, automatismes, logiciels et systèmes experts...). Enfin, cette activité a attiré les organismes publics liés à la navigation aérienne et aux activités aérospatiales civiles, comme le centre d'études de la navigation aérienne (DGAC), les services techniques de la navigation aérienne pour le contrôle du trafic aérien ou le Centre national de recherches météorologiques, ou militaires (CEAT – centre d'essais aéronautiques de la DGA).

Le dynamisme de ce système productif repose aussi sur un appareil de formation considérable (universités, Instituts polytechnique, Écoles d'ingénieurs : SUPAERO, ENSICA, ENAC) qui forme 75 % des ingénieurs aéronautiques français, et un puissant potentiel de recherche public et privé (calcul scientifique, recherche en informatique, dans les matériaux, la mécanique des fluides...). Enfin, progressivement depuis les années 1960, la région a réussi à promouvoir une culture de l'innovation basée sur la créativité, l'inventivité, l'accumulation de compétences et la multiplication des initiatives. On doit souligner la capacité des différents acteurs régionaux – économiques ou institutionnels, publics et privés – à développer des synergies et à s'impliquer dans de nombreuses coopérations. La Région et les différentes collectivités territoriales soutiennent par exemple huit CRITT, des plateformes technologiques ou de nombreuses pépinières d'entreprises. Dans les années 2000 sont lancés de nombreux systèmes productifs locaux (SPL) et trois grands pôles de compétitivité (Aerospace Valley, pôle Cancer-Bio-Santé, Agrimip Innovation) structurant les réseaux productifs. Ces stratégies expliquent que la région Midi-Pyrénées soit une des régions françaises et européennes parmi les plus dynamiques dans les domaines de pointe. La spécialisation métropolitaine de Toulouse s'est accompagnée d'un spectaculaire processus de rééquilibrage (emploi total, sphère productive, cadres des fonctions métropolitaines) entre les deux métropoles organisant le Grand Sud-Ouest au détriment relatif de Bordeaux.

## Document 6



## Document 7

### Un pôle universitaire et scientifique performant

Avec plus de 100 000 étudiants dans l'enseignement supérieur, l'université de Toulouse se place parmi les toutes premières en France. Ce pôle propose une offre d'enseignement riche et diversifiée s'appuyant sur 3 universités et 12 écoles d'ingénieurs, dont les plus connues sont l'École Nationale de l'Aviation Civile, l'École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace, l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Constructions Aéronautiques, l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse, l'Institut National des Sciences Appliquées... Les écoles d'ingénieurs se caractérisent par ailleurs par un ancrage fort dans les domaines de compétences économiques de l'aire urbaine de Toulouse.

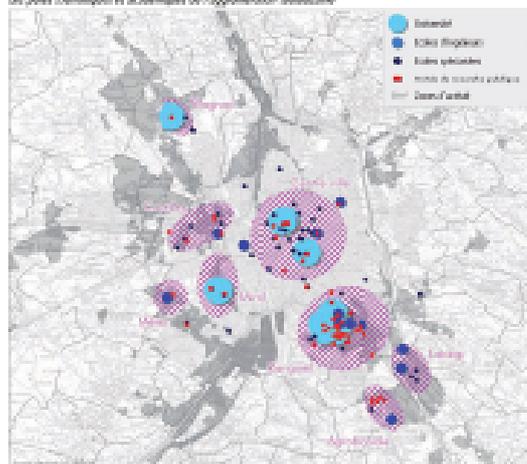
À l'origine, l'École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace, l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Constructions Aéronautiques, l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse, l'Institut National des Sciences Appliquées... Les écoles d'ingénieurs se caractérisent par ailleurs par un ancrage fort dans les domaines de compétences économiques de l'aire urbaine de Toulouse.

Le positionnement de l'Université toulousaine s'est renforcé par la création en 1995 d'un pôle universitaire européen et par la signature en 2007 d'une convention constitutive d'un Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES). Ce dernier dispositif, mis en œuvre à l'initiative du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, vise à rapprocher les structures et à développer de nouvelles synergies. Le PRES « Université de Toulouse » fait partie des plus grands de France, tant en nombre d'étudiants qu'en volume global de publications scientifiques.

Ce rapprochement des établissements universitaires s'accompagne d'un renforcement de la structuration de la recherche régionale. En attestent les deux grands « Réseaux Thématiques de Recherches Avancées » (RTRA), en sciences économiques et en sciences et technologies de l'aéronautique et de l'espace, auxquels s'associe un « Réseau Thématique de Recherche et de Soins » (RTRS) dans le domaine de la santé et de la lutte contre le cancer.

Ces labellisations (PRES, RTRA et RTRS), soutenues par des dispositifs régionaux, sont l'expression des compétences universitaires et scientifiques de Midi-Pyrénées. Elles témoignent aussi d'un travail en réseaux pour développer une « Université de site » et disposer d'une plus grande reconnaissance à l'international. Ainsi, une mobilisation des acteurs de la recherche et de l'enseignement est à l'œuvre, avec de nombreux projets collaboratifs sources de richesses et de développement pour la métropole toulousaine.

des pôles d'activités et académiques de l'agglomération toulousaine



## Retranscription

### Un pôle universitaire et scientifique performant

Avec plus de 100 000 étudiants dans l'enseignement supérieur, l'université de Toulouse se place parmi les toutes premières en France. Ce pôle propose une offre d'enseignement riche et diversifiée s'appuyant sur 3 universités et 12 écoles d'ingénieurs, dont les plus connues sont l'École Nationale de l'Aviation Civile, l'École Nationale Supérieure de l'Aéronautique et de l'Espace, l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Constructions Aéronautiques, l'École Nationale Supérieure Agronomique de Toulouse, l'Institut National des Sciences Appliquées... Les écoles d'ingénieurs se caractérisent par ailleurs par un ancrage fort dans les domaines de compétences économiques de l'aire urbaine de Toulouse.

Le positionnement de l'Université toulousaine s'est renforcé par la création en 1995 d'un pôle universitaire européen et par la signature en 2007 d'une convention constitutive d'un Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES). Ce dernier dispositif, mis en œuvre à l'initiative du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, vise à rapprocher les structures et à développer de nouvelles synergies. Le PRES « Université de Toulouse » fait partie des plus grands de France, tant en nombre d'étudiants qu'en volume global de publications scientifiques.

Ce rapprochement des établissements universitaires s'accompagne d'un renforcement de la structuration de la recherche régionale. En attestent les deux grands « Réseaux Thématiques de Recherches Avancées » (RTRA), en sciences économiques et en sciences et technologies de l'aéronautique et de l'espace, auxquels s'associe un « Réseau Thématique de Recherche et de Soins » (RTRS) dans le domaine de la santé et de la lutte contre le cancer.

Ces labellisations (PRES, RTRA et RTRS), soutenues par des dispositifs régionaux, sont l'expression des compétences universitaires et scientifiques de Midi-Pyrénées. Elles témoignent aussi d'un travail en réseaux pour développer une « Université de site » et disposer d'une plus grande reconnaissance à l'international. Ainsi, une mobilisation des acteurs de la recherche et de l'enseignement est à l'œuvre, avec de nouveaux projets collaboratifs sources de richesses et de développement pour la métropole toulousaine.

### III. L'ÉPREUVE A PARTIR D'UN DOSSIER

#### Rapport établi par Christophe ESCARTIN et Stéphane VREVIN, IEN lettres-histoire-géographie

Cette épreuve d'une durée d'une heure (une demi-heure d'exposé et une demi-heure d'interrogation) s'appuie sur un ensemble de deux ou trois documents. Le candidat est invité à présenter le corpus documentaire, à procéder au commentaire scientifique d'un document de son choix et, dans un troisième temps, à proposer une exploitation pédagogique.

Il est à souligner que les excellentes prestations sont toujours marquées par la capacité de comprendre la cohérence thématique du corpus, d'en situer les enjeux épistémologiques et didactiques, de la relier avec justesse aux programmes de lycée professionnel. Cela n'est possible que lorsque les connaissances scientifiques sont suffisamment solides et maîtrisées.

Lors de la présentation du corpus documentaire, le candidat doit s'efforcer de montrer la cohérence du dossier, en mettant en rapport les documents entre eux, de dégager une thématique et une problématique en lien avec les programmes d'enseignement de baccalauréat professionnel, de CAP ou de troisième préparatoire aux formations professionnelles. Il ne saurait être question de faire une simple lecture des sources du document. Le commentaire du document – et il revient au candidat de le choisir – doit permettre d'éclairer ses enjeux scientifiques et didactiques et d'en expliciter les éléments essentiels en rapport avec la thématique du dossier. Enfin, l'exploitation pédagogique doit permettre d'insérer le document dans une séquence et dans une séance d'enseignement : le candidat doit être capable de préciser l'utilisation didactique qu'il souhaite faire du document en classe (connaissances ; capacités à mettre en œuvre ou à construire), la situation d'apprentissage qu'il envisage pour l'étudier ainsi que les outils mis à la disposition des élèves pour y parvenir.

Le commentaire du document retenu par le candidat est le cœur de l'épreuve. Il permet d'évaluer le niveau des connaissances scientifiques et la maîtrise des méthodes de commentaire du candidat, éléments indispensables à un enseignement de qualité. La présentation du document est encore trop souvent lacunaire et le jury déplore l'absence de critique externe visant à interroger le document pour ce qu'il est. De fait, l'analyse des documents a souvent posé problème : la méthodologie n'est pas suffisamment maîtrisée (critique du document, mise à distance, questionnement sur les sources) et certains types de documents ne sont pas connus (cartes par anamorphose par exemple). Des candidats se révèlent incapables d'expliquer certaines données statistiques de base (solde migratoire par exemple) et leur mode de calcul.

Tout comme pour l'épreuve de mise en situation professionnelle, les membres du jury attendent des candidats qu'ils adoptent la posture professionnelle de futurs professeurs : aisance à l'oral, maîtrise de la langue et du vocabulaire employés, soin apporté à l'expression et à la présentation, précision dans les explications, capacité d'écoute et conviction dans les propos.

De même, le jury rappelle qu'il vérifie pendant l'entretien la capacité du candidat à prendre en compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. Ce sont là autant d'éléments qui lui permettent de s'assurer de la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, de vérifier sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier. Toutefois, il

convient de rappeler que le candidat n'a pas à préparer spécifiquement cette partie de l'entretien que le jury conduira en fonction du sujet, de l'exposé et de l'entretien.

### Un exemple de sujet d'histoire

## ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

<b>Document 1</b>	Décret du 11 août 1789 portant abolition du régime féodal, des justices seigneuriales, des dîmes, de la vénalité des offices, des privilèges, des annates, de la pluralité des bénéfices, etc.
<b>Document 2</b>	Lettre du marquis de Ferrières, député de la noblesse de Saumur, à son ami le chevalier de Rabreuil. <i>in</i> Marquis de Ferrières, <i>Correspondance inédite, 1789, 1790, 1795</i> , publiée et annotée par H. Carré, Paris, Armand Colin, 1932, pp.113-119.
<b>Document 3</b>	La Nuit du 4 août, haut-relief en bronze de Léopold Morice, Monument à la République, Place de la République, Paris 11 <sup>ème</sup> . Commande. 1880-1883. Source de la photographie : Wikimedia Commons, 6 mai 2011. ( <a href="http://commons.wikimedia.org/">http://commons.wikimedia.org/</a> )

### Document 1

#### **Décret du 11 août 1789 portant abolition du régime féodal, des justices seigneuriales, des dîmes, de la vénalité des offices, des privilèges, des annates, de la pluralité des bénéfices, etc.**

**Art. 1er** L'Assemblée nationale détruit entièrement le régime féodal. Elle décrète que, dans les droits et les devoirs tant féodaux que censuels, ceux qui tiennent à la main-morte réelle ou personnelle, et à la servitude personnelle, et ceux qui les représentent, sont abolis sans indemnité ; et tous les autres sont déclarés rachetables, et le prix et le mode de rachat seront fixés par l'Assemblée nationale. Ceux desdits droits qui ne sont points supprimés par ce décret continueront néanmoins d'être perçus jusqu'au remboursement.

**Art. 2.** Le droit exclusif des fuies et colombiers est aboli. Les pigeons seront enfermés aux époques fixées par les communautés durant lequel temps, ils seront regardés comme gibier, et chacun aura le droit de les tuer sur son terrain.

**Art. 3.** Le droit exclusif de la chasse ou des garennes ouvertes est pareillement aboli, et tout propriétaire a le droit de détruire ou faire détruire, seulement sur ses possessions, toute espèce de gibier, sauf à se conformer aux lois de police qui pourront être faites relativement à la sûreté publique. Toutes les capitaineries même royales, et toutes réserves de chasse, sous quelque dénomination que ce soit, sont pareillement abolies ; et il sera pourvu, par des moyens compatibles avec le respect dû aux propriétés et à la liberté, à la conservation des plaisirs personnels du Roi. M. le président est chargé de demander au Roi le rappel des galériens et des bannis pour simple fait de chasse, l'élargissement des prisonniers actuellement détenus, et l'abolition des procédures existantes à cet égard.

**Art. 4.** Toutes les justices seigneuriales sont supprimées sans aucune indemnité, et néanmoins les officiers de ces justices continueront leurs fonctions jusqu'à ce qu'il ait été pourvu par l'Assemblée nationale à l'établissement d'un nouvel ordre judiciaire.

**Art. 5.** Les dîmes de toute nature, et les redevances qui en tiennent lieu, sous quelques dénominations qu'elles soient, connues et perçues, même par abonnement, possédées par les corps séculiers et réguliers, par les

bénéficiaires, les fabriques, et tous les gens main-morte, même par l'ordre de Malte, et d'autres ordres religieux et militaires, même celles qui auraient été abandonnées à des laïques, en remplacement et pour option de portions congrues, sont abolies, sauf à aviser aux moyens de subvenir d'une autre manière à la dépense du culte divin, à l'entretien des ministres des autels, au soulagement des pauvres, aux réparations et reconstructions des églises et presbytères, et à tous les établissements, séminaires, écoles, collèges, hôpitaux, communautés et autres, à l'entretien desquels elles sont actuellement affectées. Et cependant, jusqu'à ce qu'il y ait été pourvu, et que les anciens possesseurs soient entrés en jouissance de leur remplacement, l'Assemblée nationale ordonne que lesdites dîmes continueront d'être perçues suivant les lois et en la manière accoutumée. Quant aux autres dîmes, de quelque nature qu'elles soient, elles seront rachetables de la manière qui sera réglée par l'Assemblée ; et jusqu'au règlement à faire à ce sujet, l'Assemblée nationale ordonne que la perception en sera aussi continuée.

**Art. 6.** Toutes les rentes foncières perpétuelles, soit en nature, soit en argent, de quelque espèce qu'elles soient, quelle que soit leur origine, à quelques personnes qu'elles soient dues, gens de main-morte, domaines apanagistes, ordre de Malte, seront rachetables ; les champarts de toute espèce, et sous toutes dénominations le seront pareillement, au taux qui sera fixé par l'Assemblée. Défense sera faite de plus à l'avenir de créer aucune redevance non remboursable.

**Art. 7.** La vénalité des offices de judicature et de municipalité est supprimée dès cet instant. La justice sera rendue gratuitement. Et néanmoins les officiers pourvus de ces offices continueront d'exercer leurs fonctions et d'en percevoir les émoluments jusqu'à ce qu'il ait été pourvu par l'Assemblée aux moyens de leur procurer leur remboursement.

**Art. 8.** Les droits casuels des curés de campagne sont supprimés, et cesseront d'être payés aussitôt qu'il aura été pourvu à l'augmentation des portions congrues et à la pension des vicaires, et il sera fait un règlement pour fixer le sort des curés des villes.

**Art. 9.** Les privilèges pécuniaires, personnels ou réels, en matière de subsides, sont abolis à jamais. La perception se fera sur tous les citoyens et sur tous les biens, de la même manière et de la même forme ; et il va être avisé aux moyens d'effectuer le paiement proportionnel de toutes les contributions, même pour les six derniers mois de l'année de l'imposition courante.

**Art. 10.** Une constitution nationale et la liberté publique étant plus avantageuses aux provinces que les privilèges dont quelques-unes jouissaient, et dont le sacrifice est nécessaire à l'union intime de toutes les parties de l'empire, il est déclaré que tous les privilèges particuliers de provinces, principautés, pays, cantons, villes et communautés d'habitants, soit pécuniaires, soit de toute autre nature, soient abolis sans retour, et demeureront confondus dans le droit commun de tous les Français.

**Art. 11.** Tous les citoyens, sans distinction de naissances, pourront être admis à tous les emplois et les dignités ecclésiastiques, civiles et militaires, et nulle profession utile n'emportera dérogeance.

**Art. 12.** À l'avenir il ne sera envoyé en cour de Rome, en la vice-légation d'Avignon, en la nonciature de Lucerne, aucuns deniers pour annales ou pour quelque cause que ce soit ; mais les diocésains s'adresseront à leurs évêques pour toutes les provisions de bénéfices et dispenses, lesquelles seront accordées gratuitement, nonobstant toutes réserves, expectatives et partages de mois, toutes les églises de France devant jouir de la même liberté.

**Art. 13.** Les déports, droits de côte-morte, dépouilles, vacat, droits censaux, deniers de Saint-Pierre, et autres du même genre établis en faveur des évêques, archidiacres, archiprêtres, chapitres, curés primitifs et tous autres, sous quelque nom que ce soit, sont abolis, sauf à pourvoir, ainsi qu'il appartiendra, à la dotation des archidiaconés et des archiprêtres qui ne seraient pas suffisamment dotés.

**Art. 14.** La pluralité des bénéfices n'aura plus lieu à l'avenir, lorsque les revenus du bénéfice ou des bénéfices dont on sera titulaire excéderont le somme de 3 000 livres. Il ne sera pas permis non plus de posséder plusieurs pensions sur bénéfices, ou une pension et un bénéfice, si le produit des objets de ce genre que l'on possède déjà excède la même somme de 3 000 livres.

**Art. 15.** Sur le compte qui sera rendu à l'Assemblée nationale de l'état des pensions, grâces et traitements, qu'elle s'occupera, de concert avec le Roi, de la suppression de celles qui seraient excessives, sauf à déterminer à l'avenir une somme dont le Roi pourra disposer pour cet objet.

**Art. 16.** L'Assemblée nationale décrète qu'en mémoire des grandes et importantes délibérations qui viennent d'être prises pour le bonheur de la France, une médaille sera frappée, et qu'il sera chanté en actions de grâces un "Te deum" dans toutes les paroisses et églises du royaume.

**Art. 17.** L'Assemblée nationale proclame solennellement le Roi Louis XVI Restaurateur de la liberté française.

**Art. 18.** L'Assemblée nationale se rendra en corps auprès du Roi, pour présenter à Sa Majesté l'arrêté qu'elle vient de prendre, lui porter hommage de sa plus respectueuse reconnaissance, et la supplier de permettre que le "Te deum" soit chanté dans sa chapelle, et d'y assister elle-même. L'assemblée nationale s'occupera, immédiatement après la constitution, de la rédaction des lois nécessaires pour le développement des principes qu'elle a fixés par le présent arrêté, qui sera incessamment envoyé par MM. les députés dans toutes les provinces, avec le décret du 10 de ce mois, pour y être imprimé, publié même au prône des paroisses, et affiché partout où besoin sera.

**Document 2**

Versailles, 7 août 1789.

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

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

Les circonstances malheureuses où se trouvent la Noblesse, l'insurrection générale élevée de toutes parts contre elle, les provinces de Franche-Comté, de Dauphiné, de Bourgogne, d'Alsace, de Normandie, de Limousin, agitées des plus violentes convulsions, et en partie ravagées ; plus de cent cinquante châteaux incendiés ; les titres seigneuriaux recherchés avec une espèce de fureur, et brûlés ; l'impossibilité de s'opposer au torrent de la Révolution, les malheurs qu'entraînerait une résistance même inutile ; la ruine du plus beau royaume de l'Europe, en proie à l'anarchie, à la dévastation ; et, plus que tout cela, cet amour de la patrie inné dans le cœur du Français, amour qui est un devoir impérieux pour la Noblesse, obligée par état, et par honneur, à dévouer ses biens, sa vie même pour le Roi, et pour la Nation, tout nous prescrivait la conduite que nous devons tenir ; il n'y eut qu'un mouvement général. Le Clergé, la Noblesse se levèrent et adoptèrent toutes les motions proposées. Les témoignages les plus flatteurs de reconnaissance furent prodigués. Mais c'était le moment de l'ivresse patriotique. Différentes motions se succédèrent avec rapidité. L'un demande la justice gratuite ; et les communes se hâtent d'applaudir ; un autre propose la réduction des pensions, gouvernements, charges des gens de la Cour ; elle est reçue avec acclamation. Les curés offrent le sacrifice de leur casuel. Quelques-uns vont même jusqu'à proscrire la pluralité des bénéfices, et remettent ceux qu'ils ont. Les députés de Paris renoncent pour la capitale à ses privilèges ; ceux des villes de Bordeaux, Lyon, Marseille suivent le même exemple ; les députés des provinces privilégiées, la Bretagne, la Bourgogne, le Dauphiné, l'Artois, la Franche-Comté, la Provence, le Languedoc, le Boulonnais, la principauté d'Orange, le Cambrésis, l'Alsace, le pays de Dombes, s'avancent tour à tour au bureau, et prononcent solennellement, au nom de leurs provinces, la renonciation formelle à tous droits, privilèges, exemptions, prérogatives, demandant d'être assimilés aux autres provinces de France. Vous jugez de l'enthousiasme avec lequel ce généreux abandon dut reçu.

Je n'essaierai point de vous peindre les transports, la joie ; une foule immense de spectateurs la partageait ; des cris, des « Vive le Roi », des battements de mains ! Cette réunion d'intérêts, cette unité de toute la France à un même but (l'avantage commun de tous) que douze siècles, la même religion, le même langage, l'habitude des mêmes mœurs, n'avaient pu opérer ; que le ministre le plus habile, le plus puissant, n'aurait pu effectuer, après dix années de soins et de travaux, se trouvait tout à coup formée, sanctionnée à jamais.

On propose de frapper une médaille pour transmettre aux races futures l'exemple unique de tout un peuple animé d'un même esprit, formant, pour ainsi dire, un nouveau pacte solide, et, dès cet instant même, acquérant une force irrésistible, et une puissance qui dominera nécessairement les autres puissances. Les provinces prirent ensuite l'engagement de se soutenir mutuellement, si jamais la main du despotisme voulait s'appesantir sur le d'entre elles. On décréta de chanter, dans l'étendue du royaume, un Te Deum en action de grâces de cet heureux événement. Il fut ajouté que le roi, ce roi si bon, qui, pour l'avantage d'un peuple qui aime, avait remis son autorité entre les mains de la Nation, serait solennellement proclamé, dans la chambre nationale, Louis XVI, Restaurateur de la liberté française.

Voici les principaux détails de cette mémorable séance. Que Messieurs les gentilshommes du Mirabelais et Richelais considèrent que cette facilité donnée aux censitaires, de rembourser les droits féodaux, n'est pas aussi contraire à leurs intérêts qu'ils pourraient le penser au premier aperçu ; que beaucoup de ces droits sont réellement à charge à ceux qui en jouissent ; que la plupart des tenanciers ne seront pas assez dupes pour amortir des cens, rentes solidaires, droits de banalité qui portant sur beaucoup de personnes à la fois, et même sur des communautés entières, pèsent moins sur chacun en particulier, et seraient un emploi peu avantageux de fonds.

L'abandon des privilèges, exemptions, droits, prérogatives des provinces de Bretagne et autre pays d'État, est ce qui pourrait arriver de plus heureux à nos pays d'élection. Jamais, sans cet abandon, on ne fut parvenu à anéantir la gabelle, à modérer les droits d'aide, de contrôle. L'impôt également assis et réparti, la quotité de chaque contribuable, au lieu d'augmenter, diminuera nécessairement. C'est le clergé, ce sont les grands

seigneurs qui perdent à cette réforme. Eux seuls possèdent les terres vraiment féodales, dont les droits pèsent sur les peuples.

Il eût été inutile, dangereux même pour vous, de s'opposer au vœu général de la nation. C'eût été vous désigner, vous et vos possessions, pour victimes de la fureur de la multitude ; c'eût été vous exposer à voir incendier vos maisons. Soyez persuadé que notre petite sénéchaussée est, jusqu'à présent, celle qui a éprouvé le moins de troubles et de malheurs ; j'ose dire que j'ai cherché, par tous les moyens de douceur et de prudence, à éviter de vous compromettre. Je conjure donc Messieurs de la Noblesse de ne point blâmer publiquement l'arrêté de l'Assemblée nationale, et de mettre dans leurs discours, une prudence, une circonspection d'où dépend leur tranquillité, et peut-être le salut général du royaume.

J'ajoute un article de mes cahiers que vous aurez la bonté de remettre sous les yeux de Messieurs de la noblesse : nos députés consentiront pour notre ordre à ce que les Etats s'occupent : 1) des moyens d'ouvrir la liquidation et remboursement aux deniers qui sera fixé par l'Assemblée nationale, de tous les droits féodaux qui seront considérés par elle comme contraire à la liberté des citoyens.

Vous communiquerez, Monsieur, ce que vous jugerez à propos de mettre, selon vos lumières et de prudence, à Messieurs les gentilshommes du Mirebalais. Je vous prierai d'aller vous-même chez les principaux : MM. de Laistre, de la Haye, de Beufvier, Doussay, Boisguérin, comme les plus intéressés à Vous devez sentir que, du moment que les Communes veulent quelque chose, il est impossible que ce ne soit pas. Elles ont la plus grande partie du Clergé, quelques membres de la Noblesse ; ajoutez l'influence de Paris, la foule immense de vingt-quatre millions d'hommes, qu'elles travaillent à leur gré. Les alarmes que vous avez eues à Mirebeau ont été données généralement dans tout le royaume. Il y a un but : on veut armer le peuple, le rassembler, et alors on le mène à ce que l'on désire. Il faut beaucoup de prudence. Il y a une foule de détails dans lequel on ne peut entrer. Ce que vous dites est sage, mais ne se fera point ; je sais même s'il dépend de l'Assemblée de remettre l'ordre. Ne nous jugez point ; nous sommes véritablement à plaindre, dans la dure nécessité de tout souffrir ; et cela pour vos intérêts. Le moindre refus serait un signal. Tâchez de vous rallier aux gens sages de Mirebeau, pour maintenir la paix, surtout dans le moment si important de la récolte. J'écris à Marsai, le sénéchal, au sujet de la suppression des justices seigneuriales ; celle de Mirebeau était dans ce cas. Je ferai mes efforts pour obtenir un siège royal.

Madame de Ferrières vous communiquera les « procès-verbaux » de l'Assemblée Nationale ; lisez-les à Messieurs de Mirebeau qui influent le plus sur le peuple ; ils y verront qu'elle recommande la paix. Je soupçonne Dubois, le député de Châtellerauld, d'écrire et de contribuer à enflammer les esprits ; car c'est un parti pris de soulever le peuple contre l'Ordre de la Noblesse. Peut-être, à présent qu'ils ont obtenu plus qu'ils ne pouvaient espérer, resteront-ils tranquilles ? la chose, et de leur lire ce que je vous mande, sans cependant laisser aucune copie. Vous aurez la complaisance de couper la fin de la lettre, et de la brûler. Vous effacerez ce qui est de ce côté-ci, et vous ne leur lirez que la narration jusqu'à ces mots : la liberté des citoyens.

Aussitôt que le vote de l'assemblée sera imprimé, je vous l'envverrai. Madame Ferrières me mande que vous voudriez que je me fisse mettre dans les journaux ; ce serait le moyen de perdre le peu de crédit que j'ai dans les Communes, car, en ce moment, je ne pourrais parler que pour contrarier ce qui se fait, du moins en grande partie ; cela serait inutile. Je me tais ainsi que commencent à le faire M. de Clermont, M. de Sulli, Mounier, et les gens sages. Si je m'allénaiss les Communes, lorsqu'il s'agira des intérêts particuliers de ma sénéchaussée, j'éprouverais des difficultés, ne serait-ce que par esprit de vengeance ; au lieu que ne choquant ouvertement les vues de personnes dans les Etats généraux, je ne trouverai point de contradicteurs dans le bien que je tâcherai de procurer à ma province ; ou, si l'on trouve, n'ayant établi aucune prévention générale contre moi, je surmonterai facilement les obstacles, car je n'aurais point d'esprit de parti à combattre.

Expliquer cela à ceux qui penseraient que je devrais faire parler de moi, ce qui, à dire vrai, ne serait pas difficile, et si la prudence et l'intérêt de mes commettants ne m'imposaient par la loi de me taire, du moins pour le moment ; car, en vérité, nos orateurs ne sont pas forts. J'excepte MM. de Clermont, Lally Tolendal, Mirabeau et Mounier. Le reste ne met que des bouts les uns au bout des autres, et souvent avec le style le plus plat et le plus incorrect ; mais ils flattent la multitude. Cependant beaucoup de personnes, même parmi les Communes, commence à s'en lasser.

Messieurs les ministres sont venus aujourd'hui à l'Assemblée nationale, et, après un discours de M. l'archevêque de Bordeaux, nouveau Garde des Sceaux, et de M. Necker, ont demandé un emprunt de trente millions ; l'affaire est renvoyée à un comité, et passera, par la nécessité des circonstances.

Document 3



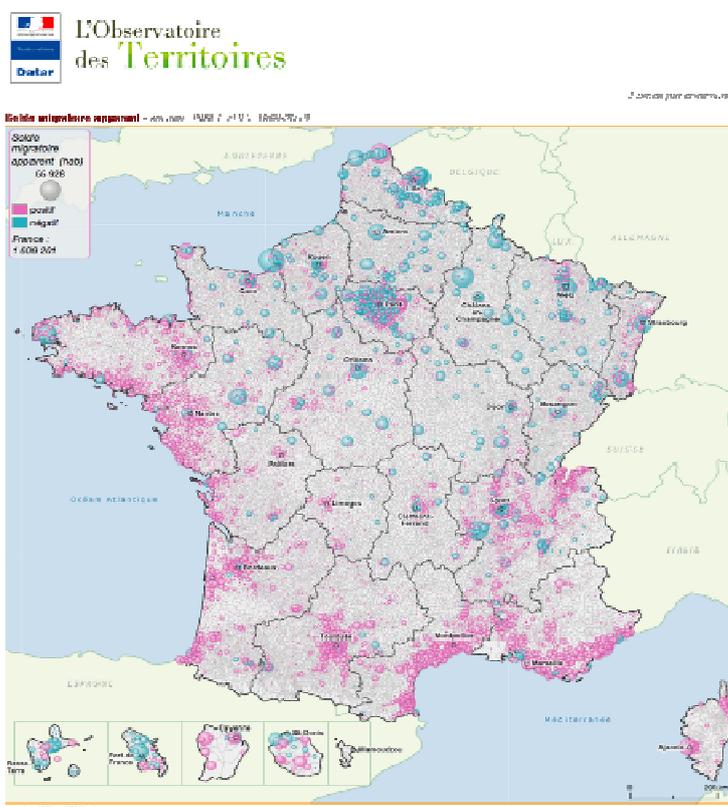
## Un exemple de sujet de géographie

### ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

<b>Document 1</b>	Carte « le solde migratoire apparent 1999-2010 » réalisée sur le site « L'Observatoire des Territoires », Datar ( <a href="http://www.datar.gouv.fr/observatoire-des-territoires/fr/node">http://www.datar.gouv.fr/observatoire-des-territoires/fr/node</a> )
<b>Document 2</b>	« Les 30 premières aires urbaines en 2010 », Insee Source : Insee, recensements de la population ( <a href="http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&amp;ref_id=natfef01203&amp;">http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&amp;ref_id=natfef01203&amp;</a> )
<b>Document 3</b>	« Une attractivité économique à plusieurs facettes » in Catherine Sourd, « L'attractivité économique des territoires. Attirer des emplois, mais pas seulement », Insee Première n°1416, octobre 2012 ( <a href="http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1416/ip1416.pdf">http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1416/ip1416.pdf</a> )

#### Document 1



## Document 2

## Les 30 premières aires urbaines en 2010

Rang en 2010	Rang en 1999	Aire urbaine	Population au 1er janvier 2010	Population au 1er janvier 1999	Évolution annuelle moyenne 1999-2010 (en %)
1	1	Paris	12 223 100	11 354 897	0,7
2	2	Lyon	2 165 785	1 947 120	1,0
3	3	Marseille - Aix-en-Provence	1 718 281	1 599 717	0,7
4	5	Toulouse	1 232 398	1 021 530	1,7
5	4	Lille (partie française)	1 158 306	1 103 275	0,4
6	6	Bordeaux	1 127 776	1 000 666	1,1
7	7	Nice	1 001 295	936 774	0,6
8	8	Nantes	873 133	777 121	1,1
9	9	Strasbourg (partie française)	761 042	715 720	0,6
10	12	Rennes	671 845	577 405	1,4
11	11	Grenoble	669 595	631 416	0,5
12	10	Rouen	652 898	633 924	0,3
13	13	Toulon	606 947	566 519	0,6
14	16	Montpellier	549 491	474 999	1,3
15	14	Douai - Lens	542 918	551 547	-0,1
16	17	Avignon	511 277	464 994	0,9
17	15	Saint-Étienne	508 847	501 919	0,1
18	18	Tours	477 438	443 847	0,7
19	19	Clermont-Ferrand	463 891	435 176	0,6
20	20	Nancy	434 948	425 682	0,2
21	21	Orléans	419 211	395 417	0,5
22	23	Caen	399 471	378 086	0,5
23	24	Angers	397 435	372 529	0,6
24	22	Metz	389 686	379 840	0,2
25	27	Dijon	373 734	358 152	0,4
26	25	Valenciennes (partie française)	367 941	366 445	0,0
27	26	Béthune	367 402	359 970	0,2
28	28	Le Mans	341 080	321 203	0,5
29	32	Pointe-à-Pitre - Les Abymes	314 524	296 173	0,5
30	29	Reims	314 175	310 715	0,1

Note : aires urbaines dans la délimitation de 2010.

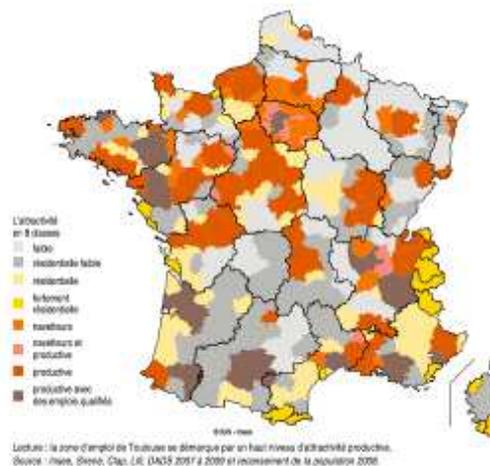
Champ : France.

Source : Insee, recensements de la population.

### Document 3

#### Une attractivité économique à plusieurs facettes

résidentielle : tourisme, retraités ou navetteurs,  
productive : arrivée d'emplois ou d'actifs qualifiés



### Sources

La typologie de l'attractivité des zones d'emploi a été définie à partir de cinq indicateurs. Ces indicateurs d'attractivité quantifient les flux de ressources que les territoires cherchent à capter. Les deux premiers mesurent de l'attractivité productive et les suivants de l'attractivité résidentielle.

1. Le taux d'arrivée d'emplois rapporté au nombre moyen de créations et de destructions d'emploi par des décideurs (siège social ou tête de groupe) extérieurs à la zone, soit la part de l'emploi salarié non présente dans les établissements de la zone, est calculé, pour la période 2007-2009, à partir de trois sources : le répertoire des entreprises et des établissements (Sirene) qui centralise les mouvements affectés aux unités de production dont les coordonnées sont connues, la base de données de la Connaissance locale de l'appareil productif (Clap) qui fournit des statistiques sur l'emploi salarié et enfin l'enquête sur les flux financiers (Lfi) entre sociétés qui identifie les groupes de sociétés ou les filiales en France et détermine leur contour.

2. Le taux d'arrivée d'actifs qualifiés, estimé à partir des données du recensement de la population de 2008, c'est le rapport entre le nombre d'arrivées d'actifs qualifiés au lieu de travail et le nombre total d'emplois.

3. Le taux d'arrivée de retraités est mesuré avec le recensement de la population de 2008. Les données concernant les migrations sont issues de la question sur le lieu de résidence cinq ans plus tôt. Il est calculé en rapportant le nombre d'installations de retraités provenant d'autres zones à la population totale.

4. Le taux d'installation d'actifs travaillant hors zone (navetteurs) est calculé à partir des déclarations annuelles de données sociales (DADS), formalité déclarative que doit accomplir toute entreprise employant des salariés. Pour le calculer, on divise le

nombre moyen d'actifs venus habiter dans la zone alors qu'ils travaillent ailleurs par la population totale.

5. La part de l'emploi salarié lié au tourisme est mesurée grâce aux DADS en rapportant les emplois salariés liés au tourisme à l'emploi salarié total pour l'année 2007.

En fonction des valeurs prises par ces cinq indicateurs d'attractivité et de leur classification, une typologie en huit classes se dessine.

#### IV. Recommandations pour la formation

- Actualiser les connaissances disciplinaires en Histoire comme en Géographie et connaître le renouvellement historiographique et épistémologique des questions du concours. Les apports récents de la recherche scientifique doivent être maîtrisés non pas pour devenir un spécialiste des courants ou un expert des différentes figures universitaires mais en tant que savoirs indispensables à la formulation d'une problématique rigoureuse : l'événement, le déterminisme, la biographie, les spécificités du document pour l'historien, la distinction entre mémoire et histoire, les différentes temporalités en histoire, et la place du territoire et de l'acteur dans la géographie enseignée, la diversité des outils de représentation de l'espace (carte par anamorphose, croquis, image satellite etc...), l'approche critique des données. D'une manière générale, le jury invite les candidats à approfondir leur culture générale.

- Travailler la méthode d'analyse et de commentaire d'un document et apprendre à sélectionner le document pertinent, c'est-à-dire celui qui est suffisamment riche et permet au candidat d'apporter les savoirs complémentaires indispensables à sa compréhension et celui qui est rigoureusement approprié à la problématique formulée par le candidat et au sujet d'étude choisi ;

- Articuler ces connaissances non à un exercice de préparation du concours mais à la construction d'une réflexion sur des objets d'enseignement en histoire et géographie et les processus d'apprentissage.

- Se situer comme futur professeur de lettres-histoire en lycée professionnel. La bivalence du professeur en lycée professionnel comporte des exigences particulières. Le jury est donc particulièrement attentif à la culture générale du candidat, indispensable à la contextualisation des sujets et des objets d'étude mais également à l'établissement de passerelles pertinentes entre les disciplines , par exemple dans le cadre de l'histoire des arts, entrée dans les programmes à enseigner et dans les compétences à faire acquérir aux élèves .

C'est aussi acquérir une connaissance du contexte du lycée professionnel, des spécificités de l'exercice du métier dans ce contexte, des finalités et modalités de l'enseignement.

Le jury a observé un contraste très net entre une part relativement restreinte de candidats bien préparés, qui s'approprient les sujets et parviennent à prendre suffisamment de distance par rapport aux documents pour construire un exposé solide, et ceux qui paraissent souffrir d'un manque de préparation au concours. Ce constat conduit à rappeler la nécessité que les ESPE accordent une place spécifique à la formation au concours du CAPLP.

## VERS LA SESSION 2015

### I. Les questions au programme

#### Histoire :

- La France de 1789 à nos jours
- L'Europe et la guerre au XX<sup>e</sup> siècle
- **Histoire et fiction (nouvelle question)**

#### Géographie

- La France et ses territoires en Europe et dans le monde
- **Les mobilités humaines, étude géographique (nouvelle question)**
- Représenter l'espace en géographie

### II. Les bibliographies

#### HISTOIRE ET FICTION

##### 1. Quelques références de base

« Histoire et fiction », Semaine de l'histoire de l'École normale supérieure, séminaire organisé par Nadeïje Laneyrie DAGEN, Antoine LILTI et Gilles PECOUT, 2009 <http://www.diffusion.ens.fr/index.php?res=cycles&idcycle=406>

DELACROIX Christian, « Écriture de l'histoire », *Historiographies. Concepts et débats*, C. DELACROIX, F. DOSSE, P. GARCIA et N. OFFENSTADT (dir.), Gallimard, « Folio Histoire », 2010, p. 731-743.

*Le Débat*, « L'histoire saisie par la fiction », n° 165, mai-août 2011

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

Catalogue d'exposition « Face à l'Histoire (1933-1996). L'artiste moderne face à l'évènement historique. Engagement, Témoignage, Vision », Centre Georges Pompidou, Paris, 19 décembre 1996 - 7 avril 1997 : <http://goo.gl/XLTKno>

##### 2. Approches thématiques

###### • Histoire et littérature

ARTIERES Philippe, *Vie et Mort de Paul Gény*, Paris, Le Seuil, 2013.

BOUCHERON Patrick, « La littérature fenêtrée sur le monde », *Sciences humaines* n° 218, août-septembre 2010.

LYON-CAEN Judith, « Histoire et roman », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 4/2011, n° 112, p. 3-9

###### • Histoire et témoignage

BOUCHERON Patrick et VENAYRE Sylvain, *L'Histoire au conditionnel. Textes et documents à l'usage de l'étudiant*, Paris, Fayard, Mille et une nuits, 2012.

CORBIN Alain, *Le Monde retrouvé de Louis-François Pinagot. Sur les traces d'un inconnu (1798-1876)*, Flammarion, coll. « Champs », n° 504, Paris, 2002 (1<sup>re</sup> éd. 1998).

BEAUPRE Nicolas, *Écrits de guerre 1914-1918*, Paris, CNRS éditions, coll. Biblis, 2013.

- **Histoire et bande dessinée**

Histoire et mémoire en bande dessinée, dossier de la BPI, [http://www.bpi.fr/fr/les\\_dossiers/histoire/histoire\\_et\\_memoires\\_en\\_bande\\_dessinee.html](http://www.bpi.fr/fr/les_dossiers/histoire/histoire_et_memoires_en_bande_dessinee.html)

DORÉ-RIVÉ Isabelle et KRIVOPISKO Guy, *Traits Résistants, La Résistance dans la bande dessinée de 1944 à nos jours*, Libel, 2011

MARIE Vincent (dir.), *La Grande Guerre en bandes dessinées de 1914 à aujourd'hui*, Édition des cinq continents, 2009

MITTERRAND Odette (dir.), *L'Histoire... par la Bande. Bande dessinée, histoire et pédagogie*, Syros, 1993

ROBERT Martine, « Connaissance historique et bande dessinée », *Le Philosophoire*, n° 20, 2003, p. 215-236.

ROUVIERE Nicolas (dir.), *Bande dessinée et enseignement des humanités*, Grenoble, Ellug, coll. « Didaskein », 2012

- **Histoire et arts**

Catalogue d'exposition, *Années 30 en Europe : le temps menaçant, 1929-1930*, Paris, Musées Flammarion, 1997

BERTRAND-DORLEAC Laurence et MUNCK Jacqueline, catalogue raisonné de l'exposition *L'art en guerre : France 1938-1947, de Picasso à Dubuffet* (musée d'art moderne de la ville de Paris du 12 octobre 2012 au 17 février 2013), 2012

EVANS David et GUIGON Emmanuel, catalogue raisonné de l'exposition *John Heartfield: Photomontages politiques 1930-1938*, Musées de Strasbourg, 2006.

- **Histoire et cinéma**

« L'histoire au cinéma », *Textes et documents pour la classe*, n° 932, 15 mars 2007

AUPHAN Éric, « Analyse de séquences filmiques », *Historiens et géographes*, depuis 2004

DE BAECQUE Antoine et DELAGE Christian (dir.), *De l'histoire au cinéma*, coll. « Histoire du temps présent », Editions Complexe, Bruxelles, 1998.

DE BAECQUE Antoine, *L'histoire-caméra. Les formes cinématographiques de l'Histoire*, Gallimard, coll. « Bibliothèque illustrée des histoires », 2008

FERRO Marc, *Cinéma, une vision de l'histoire*, Editions du Chêne, 2003

GARÇON François, « Le documentaire historique au péril du "docufiction" », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 88, 2005,

GUIGUENO Vincent, *L'Historien et le film*, Gallimard, coll. « Folio », 2004

LAGNY Michèle, *De l'histoire du cinéma : méthode historique et histoire du cinéma*, Armand Colin, 1992.

LINDEPERG Sylvie, *Les Écrans de l'ombre. La Seconde Guerre mondiale dans le cinéma français*, CNRS Éditions. 1997.

STORA Benjamin, « La guerre d'Algérie au cinéma, entre Histoire et fiction », MEN, DGESCO, portail national Histoire-Géographie

STORA, Benjamin, *Imaginaires de guerre, les images des guerres d'Algérie et du Vietnam*, Paris, Ed. La Découverte [poche], 2005.

VERAY Laurent, *Les images d'archives face à l'histoire. De la conservation à la création*, Scéren, CNDP, 2011

## LA FRANCE DE 1789 A NOS JOURS

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

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

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

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

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

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

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

DEMIER Francis, *La France du XIX<sup>e</sup> siècle*, Le Seuil, « Points-Histoire », 2000.

*La Documentation photographique*. Parmi les numéros récents :

- BORNE Dominique, « Histoires de France », *La Documentation photographique* n° 8083, 2011.
- GOETSCHER Pascale, « Histoire culturelle de la France au XX<sup>e</sup> siècle », *La Documentation photographique* n° 8077, 2010.

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

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

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

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

SCHOR Ralph, *La société française au XX<sup>e</sup> siècle*, Belin, « Sup Histoire », 2005

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

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

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

### Sitographie

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

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

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

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

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

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

Sénat : <http://www.senat.fr/>

## L'EUROPE ET LA GUERRE AU XX<sup>e</sup> SIECLE

- **Les guerres qui se sont déroulées sur le territoire européen et celles menées par les Européens hors d'Europe**

AZEMA Jean-Pierre et BEDARIDA François (dir.), *1938-1948. Les Années de tourmente, de Munich à Prague. Dictionnaire critique*, Flammarion, 1995.

BECKER Jean-Jacques et AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane (dir.), *Encyclopédie critique de la Première Guerre mondiale*, Bayard, 2005.

BECKER Jean-Jacques, *L'Europe dans la Grande Guerre*, Belin, « Sup Histoire », 1996.

BERGER Françoise et FERRAGU Gilles, *Le XX<sup>e</sup> siècle (1914-2001)*, Hachette, « HU Histoire », 2009

DROZ Bernard, *Histoire de la décolonisation au XX<sup>e</sup> siècle*, Le Seuil, « Points Histoire », 2006.

DROZ Bernard, « La décolonisation », *La documentation photographique*, n° 8062, 2008

DURAND Yves, *Histoire de la Deuxième Guerre mondiale*, Bruxelles, Complexe, « Bibliothèque Complexe », 1997.

GROSSER Pierre, *Guerres et crises au XX<sup>e</sup> siècle*, Hachette, « Crescendo », 2001.

GROSSER Pierre, « La Guerre froide », *La documentation photographique*, n° 8055, 2007.

MICHEL Marc, *Décolonisation et émergence du tiers monde*, Hachette, « Carré Histoire », 2005.

MOUGEL François-Charles et PACTEAU Séverine, *Histoire des relations internationales, XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*, PUF, « Que sais-je ? », 2010.

SOUTOU Georges-Henri, *L'Europe de 1815 à nos jours*, PUF, « Nouvelle Clio », 2007.

SOUTOU Georges-Henri, *La Guerre de Cinquante Ans. Les relations Est-Ouest, 1943-1990*, Fayard, 2001.

- **Les sociétés européennes, la guerre et la paix au XX<sup>e</sup> siècle**

AUDOIN-ROUZEAU Stéphane, BECKER Annette, INGRAO Christian et ROUSSO Henry (dir.), *La Violence de guerre : 1914-1945 : approches comparées des deux conflits mondiaux*, Bruxelles, Éd. Complexe, 2002.

AUDOUIN-ROUZEAU Stéphane, « La Guerre au XX<sup>e</sup> siècle. 1. L'expérience combattante », *La Documentation photographique*, n° 8041, 2004.

DUMESNIL Anne, « La Guerre au XX<sup>e</sup> siècle. 2. L'expérience des civils », *La Documentation photographique*, n° 8043, 2005.

BECKER Annette, *La Guerre et la foi, de la mort à la mémoire, 1914-1930*, Armand Colin, 1994.

DUFOUR Jean-Louis et VAÏSSE Maurice, *La Guerre au XX<sup>e</sup> siècle*, Hachette Supérieur, « Carré Histoire », 2003.

SANTAMARIA Yves, *La Pacifisme, une passion française*, Armand Colin, 2004.

TERNON Yves, *L'État criminel. Les génocides au XX<sup>e</sup> siècle*, Le Seuil, « XX<sup>e</sup> siècle », 1995.

VAÏSSE Maurice, *La Paix au XX<sup>e</sup> siècle*, Belin, « Sup », 2004.

### **Sitographie** (la plupart des sites ont de nombreux liens)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## LA FRANCE ET SES TERRITOIRES EN EUROPE ET DANS LE MONDE

### 1. Quelques références de base

Un atlas récent est indispensable.

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

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

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

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

ADOUMIE Vincent, *Géographie de la France*, Hachette, 2011

BAUD Pascal, BRAS Catherine, BOURGEAT Serge, *Dictionnaire de la géographie*, Hatier 2013

### 2. Approches thématiques

CARROUE Laurent, *La France. Les mutations des espaces productifs*, A Colin 2013.

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

FOUCHER Michel, *Atlas de l'influence française au XXI<sup>e</sup> siècle*, Institut Français, R Laffont, 2013

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

GUILLEY Christophe, *Fractures françaises*, Champs essais, Flammarion, 2010.

MARCONIS Robert, *Urbanisation et urbanisme en France*, Documentation Photographique n° 8025, La Documentation française, 2002

MARCONIS Robert, *France : recompositions territoriales*, Documentation Photographique n° 8051, La Documentation française, 2006

PITTE Jean-Robert, *Histoire du paysage français, de la préhistoire à nos jours*, Taillandier, 5<sup>ème</sup> éd. 2012

REGHEZZA-ZITT Magali, *La France une géographie en mouvement*, Documentation Photographique n°8096, La Documentation Française, 2013

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

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

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

### 3. Approches régionales

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

GAY J.-C., *L'Outre-Mer français en mouvement*, DP n° 8031, La Documentation française, 2003

JEAN Yves, VANIER Martin, *La France. Aménager les territoires*, Armand Colin, 2009

PIERCY Philippe, *La France. Le fait régional*, Hachette, Collection Carré Géographie, 2014

- **Sitographie**

[www.geoconfluences.ens-lsh.fr](http://www.geoconfluences.ens-lsh.fr)

<http://www.datar.gouv.fr> (territoires2040.datar.gouv.fr)

[www.ined.fr](http://www.ined.fr)

[www.insee.fr](http://www.insee.fr)

## LES MOBILITÉS HUMAINES, ÉTUDE GÉOGRAPHIQUE

### 1. Quelques références de base sur les mobilités en général

MORINIAUX Vincent *et alii*, *Les mobilités*, Collection Géographie, Editions Sedes, 2010

Site GEOCONFLUENCES-ENS. Dossiers :

- Mobilités, flux et transports, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/mobilites-flux-et-transports>
- Les nouvelles dynamiques du tourisme dans le Monde, <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/les-nouvelles-dynamiques-du-tourisme-dans-le-monde>

VEYRET Yvette, LE GOIX Renaud, *Atlas des villes durables*, Editions Autrement 2011

VARLET Jean, ZEMBRI Pierre, *Atlas des transports*, Editions Autrement, 2010.

Les dictionnaires, article « mobilités » :

LEVY Jacques *et* LUSSAULT Michel (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 2<sup>ème</sup> édition, 2013.

GHORRA-GOBIN Cynthia, *Dictionnaire critique de la mondialisation*, Armand Colin, 2012.

LEVY Jacques (dir) *L'invention du Monde. Une géographie de la mondialisation*, cf. chapitre 6 pages 133 à 158 : *Il Monde è mobile*, Mathis Stock. Presses de Sciences Po, 2008.

### 2. Sur les migrations internationales

SIMON Gildas, *Migrants et migrations du monde*, La Documentation Photographique N° 8063, La Documentation française, 2008.

SIMON Gildas, *La planète migratoire dans la mondialisation*, collection U, Armand Colin, 2008.

- CLOCHARD Olivier (dir.) – Laboratoire Migreurop, *Atlas des migrants en Europe – Géographie critique des politiques migratoires*, Armand Colin, 2012
- WIHTOL DE WENDEN Catherine et BENOIT-GUYOD Madeleine (cartographie), *Atlas des migrations. Un équilibre mondial à inventer*, Editions Autrement, nouvelle édition augmentée, 2013
- WIHTOL DE WENDEN Catherine, *La question migratoire au 21<sup>ème</sup> siècle. Migrants, réfugiés et relations internationales*, Presses de Sciences-Po, 2<sup>ème</sup> édition, 2013
- JAFFRELOT Christophe et LEQUESNE Christian (dir.), *L'enjeu mondial. Les migrations*, Les Presses de Sciences-Po – L'Express, 2009

Revue *Carto. Le Monde en cartes* :

- *Forteresse Europe ? L'itinéraire des migrants vers l'Union européenne*, N°14, novembre-décembre 2012
- *Un Monde sans frontières. Quelles tendances pour les migrations ?*, N° 2, septembre-novembre 2010

*Revue Européenne des Migrations Internationales*, Université de Poitiers, numéros consultables en ligne :

- sur le site « <http://remi.revues.org> » pour ceux publiés entre 2002 et 2010
- sur le site « <http://www.persee.fr/web/guest/home> » pour ceux publiés antérieurement.

*Site du Laboratoire MIGRINTER. Migrations internationales, espaces et sociétés*. CNRS – Université de Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société (MSHS)

<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/migrinter/index.php?text=evenement/actualites&lang=fr>

OCDE, *Perspectives des migrations internationales 2013*, 442 pages, 2013

[http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/perspectives-des-migrations-internationales-2013\\_migr\\_outlook-2013-fr\\_page4](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/perspectives-des-migrations-internationales-2013_migr_outlook-2013-fr_page4)

### 3. Sur les déplacements du quotidien

ORFEUIL Jean-Pierre, *Mobilités urbaines, l'âge des possibles*, Éditions Les Carnets de l'info, 2008

FUMEY Gilles, VARLET Jean, ZEMBRI Pierre (dir), *Mobilités contemporaines, approches géoculturelle des transports*, Ellipses, 2009

KAUFMANN Vincent, *Les paradoxes de la mobilité, bouger, s'enraciner*, Presses polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, 115 pages, 2008

VINCENT-GESLIN Stéphanie et KAUFMANN Vincent (dir.), *Mobilités sans racines. Plus loin, plus vite ... plus mobiles ?*, Editions Descartes et Cie, 2012

FOL Sylvie, *La mobilité des pauvres*, Collection Mappemonde, Belin, 2009

•

Site de la DATAR [www.datar.gouv.fr](http://www.datar.gouv.fr) (territoires2040.datar.gouv.fr)

CATTAN Nadine, *Des sociétés et des territoires mobiles*, Revue *Territoires 2040* N° 1, Datar, 2010 [http://territoires2040.datar.gouv.fr/IMG/pdf/t2040\\_n1\\_article\\_ncattan.pdf](http://territoires2040.datar.gouv.fr/IMG/pdf/t2040_n1_article_ncattan.pdf)

Site de l'INSEE [www.insee.fr](http://www.insee.fr)

[Multiples études sur les mobilités à différentes échelles, et notamment :](#)

- *Logement et mobilité résidentielle* (Insee Actualités Magazine N° 57, 2010)
- *L'emploi comme facteur de la mobilité résidentielle en Languedoc-Roussillon* (Repères Synthèse N° 6, 2011)

Collectif, *Migrations et territoires*, Revue d'économie régionale et urbaine N° 5/2013, Armand Colin, décembre 2013

PAUL-DUBOIS-TAINE Olivier (dir.), *Les nouvelles mobilités dans les territoires périurbains et ruraux*, Collection Rapports et documents au Premier Ministre N° 47, Centre d'analyse stratégique, La Documentation française, 164 pages, 2012  
[http://www.strategie.gouv.fr/system/files/16\\_periurbain\\_2.pdf](http://www.strategie.gouv.fr/system/files/16_periurbain_2.pdf)

#### **4. Sur les mobilités touristiques**

Revue CARTO n° 18, *Nouvelle géographie des voyages. Le tourisme mondial*, Juillet-Août 2013

DUHAMEL Philippe, *Le tourisme, lectures géographiques*, Documentation photographique N° 8094, La Documentation Française, juin 2013

Équipe MIT, *Tourisme 3. La révolution durable*, Belin, coll. « Mappemonde », 2011

DUHAMEL Philippe et KNAFOU Rémy, *Mondes urbains du tourisme*, Éd. Belin, Coll. Mappemonde, 2007

STOCK Mathis et alii, *Le tourisme, acteurs, lieux et enjeux*, coll. Sup-Géo, Belin, 2010

POTIER Françoise et TERRIER Christophe, *Atlas des mobilités touristiques en France métropolitaine*, Ed. Autrement, Coll. Atlas/Monde, 2007

Site de l'Organisation mondiale du tourisme (OMT), Nations-Unies  
<http://www2.unwto.org/fr>