



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP interne et CAER-CAPLP

Section : lettres-histoire et géographie

Session 2024

Rapport de jury présenté par :

Anne-Valérie SOLIGNAT, Inspectrice générale de l'Éducation, du sport et de la recherche,
Présidente du jury

et

Mélanie PIRCAR, Inspectrice générale de l'Éducation, du sport et de la recherche,
Vice-présidente du jury

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

SOMMAIRE

Bilan de l'admissibilité et de l'admission.....	3
Épreuve d'admissibilité.....	5
Épreuve d'admission en lettres	14
Épreuve d'admission en histoire-géographie	25
Annexe 1 : exemple de sujet en lettres.....	30
Annexe 2 : exemples de sujets en histoire et géographie	31

L'arrêté de nomination du jury ainsi que le programme de la session 2024 ont été publiés sur www.devenirenseignant.gouv.fr et ne sont pas reproduits dans ce rapport.

ADMISSIBILITÉ

Concours : CAPLP INTERNE LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de postes : 65

Nombre de candidats inscrits : 440

Nombre de candidats non éliminés : 220 Soit : 50% des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 134 Soit : 60.91 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 10,22/20

Moyenne des candidats admissibles : 11,93/20

Barre d'admissibilité : 9,5/20

Moyenne des candidats par option d'inscription

Option d'inscription	Nombre de présents	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Géographie	47	27	10,41/20	11,91/20
Histoire	89	49	10,04/20	11,8/20
Français	101	58	10,29/20	12,07/20

Concours : ACCES ECHELLE REMUNERATION CAPLP (PRIVE) LETTRES-HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Nombre de postes : 26

Nombre de candidats inscrits : 121

Nombre de candidats non éliminés : 64 Soit 53 % des inscrits.

Nombre de candidats admissibles : 50 Soit 78.13 % des non éliminés.

Moyenne portant sur le total des épreuves de l'admissibilité

Moyenne des candidats non éliminés : 10,94/20

Moyenne des candidats admissibles : 12,03/20

Barre d'admissibilité : 9,5/20

Moyenne des candidats par option d'inscription

Option d'inscription	Nombre de présents	Nombre d'admissibles	Moyenne des présents	Moyenne des admissibles
Géographie	8	8	12/20	12/20
Histoire	27	20	10,81/20	11,98/20
Français	35	22	10,77/20	12,1/20

ADMISSION

Concours : CAPLP INTERNE LETTRES-HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Rappel : nombre de postes : 65

Nombre de candidats admissibles : 134

Nombre de candidats non éliminés : 114 Soit 85 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 65 Soit 57.02 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur la liste complémentaire : 1

Moyenne portant sur le total général (admissibilité + admission)

- Moyenne des candidats non éliminés : 10,35/20
- Moyenne des admis : 12,33/20
- Moyenne des inscrits sur la liste complémentaire : 9,33/20
- Barre de la liste principale : 9,5/20
- Barre de la liste complémentaire : 9,33/20

Moyenne portant sur l'admission

- Moyenne des candidats non éliminés : 9,54/20
- Moyenne des admis : 12,4/20
- Moyenne des inscrits sur la liste complémentaire : 8,5/20
- Moyenne par épreuve d'admission :

Épreuve de français		Épreuve d'histoire-géographie	
Non éliminés	Admis	Non éliminés	Admis
08.61/20	10.97/20	10.46/20	13.82/20

Concours : ACCES ÉCHELLE REMUNÉRATION CAPLP (PRIVE) LETTRES-HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Rappel : Nombre de postes : 26

Nombre de candidats admissibles : 48

Nombre de candidats non éliminés : 42 Soit 88 % des admissibles.

Nombre de candidats admis : 26 Soit 61.90 % des non éliminés.

Nombre de candidats inscrits sur la liste complémentaire : 1

Moyenne portant sur le total général (admissibilité + admission)

- Moyenne des candidats non éliminés : 11,18 /20
- Moyenne des admis : 13,07 /20
- Moyenne des inscrits sur la liste complémentaire : 9,33/20
- Barre d'admission : 9,50 /20
- Barre de la liste complémentaire : 9,33/20

Moyenne portant sur l'admission

- Moyenne des candidats non éliminés : 10,79 /20
- Moyenne des admis : 13,44 /20
- Moyenne par épreuve d'admission :

Épreuve de français		Épreuve d'histoire-géographie	
Non éliminés	Admis	Non éliminés	Admis
10.32/20	12.58/20	11.26/20	14.31/20

Total des coefficients pour chacun des concours (public et privé) : 9 (dont 3 pour l'admissibilité)

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ

Épreuve de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle

*Rapport présenté par Guillaume DUEZ, IA-IPR de Lettres,
et Nicolas LE LUHERN, IEN de Lettres - Histoire et Géographie.*

1. RAPPEL DES TEXTES OFFICIELS DÉFINISSANT L'ÉPREUVE

L'épreuve d'admissibilité prend appui sur un dossier constitué par le candidat ou la candidate. Il se nomme dossier de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle (RAEP) dans la mesure où l'enjeu est d'y présenter **une réflexion gage de la professionnalisation du candidat ou de la candidate.**

Les modalités de cette épreuve sont détaillées sur le site gouvernemental de l'Éducation nationale : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid99844/les-epreuves-caplp-interne-caer-caplp-section-lettres-histoire-geographie.html>. Les précédents rapports de jury en donnent les attendus essentiels assortis d'exemples permettant de se projeter dans la réalisation concrète du dossier.

Nous voudrions souligner cette année, à l'usage des candidats et candidates, comme de leurs formateurs et formatrices, comment cette épreuve peut être utilement perçue comme une entreprise de **mise en perspective des savoir-faire, savoir-être et des savoirs disciplinaires dans le cadre professionnel.**

1.1 Les éléments règlementaires :

Le dossier présenté par les candidats est affecté d'un **coefficient 3**. Il s'agit de l'unique épreuve à l'écrit, avant les deux épreuves orales d'admission affectées du même coefficient. Ce dossier détermine donc l'accès aux épreuves orales ; il demeure ensuite un élément comptant pour **un tiers du résultat global au concours.**

Nous reprenons ici **le cadre formel** déjà indiqué sur le site du ministère et qu'il convient de respecter à la lettre :

- Le dossier porte, au choix, sur l'une des deux valences Lettres ou Histoire-Géographie lors de l'inscription, plus précisément sur l'une des trois disciplines d'enseignement que sont le français, l'histoire ou la géographie.
- Il comporte deux parties distinctes :
 - La première partie (deux pages maximum) présente le parcours professionnel du candidat.
 - Dans une seconde partie (six pages maximum), le candidat développe plus particulièrement une réalisation pédagogique qui lui paraît significative.
- Chacune des parties devra être dactylographiée en Arial 11, interligne simple, sur papier de format 21 x 29,7 cm et être ainsi présentée :
 - dimension des marges droite et gauche : 2,5 cm
 - à partir du bord (en-tête et pied de page) : 1,25 cm
 - sans retrait en début de paragraphe.
- À son dossier, le candidat joint un ou deux exemples de documents ou de travaux réalisés dans le cadre de la situation décrite et qu'il juge utile de porter à la connaissance du jury. Ces documents doivent comporter un nombre raisonnable de pages, dix pages au maximum pour l'ensemble des deux exemples. Le jury se réserve le droit de ne pas prendre en considération les documents d'un volume supérieur.

Le candidat atteste sur l'honneur de l'authenticité de toutes les informations figurant dans son dossier.

1.2 Les enjeux

Ce cadre stipule en outre trois éléments à partir desquels dégager les principaux enjeux de cette épreuve.

Au sujet de **la première partie du RAEP**, il est ainsi indiqué que le dossier relate le parcours professionnel du candidat en s'appuyant sur

« les responsabilités qui lui ont été confiées, durant les différentes étapes de son parcours professionnel, en particulier dans le domaine de l'enseignement, en collège, lycée, apprentissage ou, le cas échéant, en formation continue des adultes. »

Le jury souhaite ici souligner la nécessité de proposer une problématisation de ce parcours, c'est-à-dire d'en dégager des lignes de force, des points saillants, en somme de **pointer des éléments clefs de la professionnalisation**. L'écueil, en effet, est de proposer pour cette partie un *curriculum vitae* développé ou de relater l'expérience cumulée dans une perspective uniquement narrative. De la même manière, il n'est pas attendu un texte rédigé dans l'esprit d'une lettre de motivation, qui conduit parfois à un certain lyrisme, faisant état de qualités humaines ou de considérations générales sur l'enseignement, le plus souvent invérifiables car trop déclaratives. On n'attend pas non plus de marques d'autosatisfaction ou d'autodénigrement, ni de remarques psychologisantes sur soi ou sur les élèves.

Il importe ainsi de percevoir que l'enjeu du dossier, et ce qui le rend personnel, est de livrer au jury **une analyse de son parcours**, de montrer en quoi les compétences développées tout au long de celui-ci s'incarneront, demain, dans le métier de professeur. Ainsi, il s'agit de faire preuve d'un recul réflexif sur les années d'exercice écoulées ou plus généralement son expérience professionnelle.

Concernant **la seconde partie**, il est question d'une réalisation pédagogique, ce qui, d'emblée, signifie un enseignement conçu et conduit effectivement avec un groupe d'élèves. L'enjeu n'est pas de proposer une séance ou séquence réputée excellente, mais de **manifester les capacités d'analyse attendues d'un professeur en exercice, qui sait apprendre de ses erreurs, s'adapter à son public, ajuster ses intentions premières aux besoins effectifs de ses élèves**. Le dossier n'est donc ni une observation de séance à l'écrit, ni un exercice d'auto-critique impliquant de remettre en cause à toute force le moindre choix.

Il est précisé que la réalisation présentée est

« relative à une situation d'apprentissage et à la conduite d'une classe qu'il a eue en responsabilité, étendue, le cas échéant, à la prise en compte de la diversité des élèves ainsi qu'à l'exercice de la responsabilité éducative et à l'éthique professionnelle. Cette analyse devra mettre en évidence les apprentissages visés, les modalités pédagogiques de la mise en œuvre (activités, progression) ainsi que les résultats de la réalisation que le candidat aura choisie de présenter. »

Cela souligne qu'il est attendu des candidats **un regard construit sur l'enseignement conçu et mis en œuvre**.

Le site du ministère apporte d'**autres précisions** dans sa présentation des épreuves qu'il est intéressant ici de commenter pour les futurs candidats. On peut lire en effet :

« Le candidat indique et commente les choix didactiques et pédagogiques qu'il a effectués, relatifs :

- à la conception et à la mise en œuvre d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement, pour un niveau de classe donné, dans le cadre des programmes et référentiels nationaux,
- à la transmission des connaissances, aux compétences visées et aux savoir-faire prévus par ces programmes et référentiels,

- à la conception et à la mise en œuvre des modalités d'évaluation, en liaison, le cas échéant, avec d'autres enseignants ou avec des partenaires professionnels.
- Peuvent également être abordées par le candidat les questions professionnelles rencontrées dans le cadre de son action, celles liées aux conditions du suivi individuel des élèves et à l'aide au travail personnel, à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication au service des apprentissages ainsi que sa contribution au processus d'orientation et d'insertion des jeunes. »

Les éléments ci-dessus n'invitent pas à une exhaustivité artificielle. Il faut davantage entendre la préoccupation de **rendre compte de l'action de l'enseignant dans les trois dimensions de ses missions : didactique, pédagogique et éducative**. L'on considérera ainsi que la didactique recouvre les savoirs et savoir-faire visés et leur transmission (par exemple le choix, en français d'entrer dans la lecture d'un texte littéraire par une écriture d'invention préalable), la pédagogie correspond aux modalités de mise en œuvre de cette transmission de savoirs (le type de mise en activité, les modes d'interaction entre élèves ou professeur/élève, etc.), la dimension éducative engage les conditions de « socialisation des élèves » (voir référentiel des compétences de l'enseignant) autant que la formation de jeunes adultes et de futurs citoyens à laquelle contribue l'École. L'on comprend alors qu'une séquence sur Maupassant n'appelle pas le même développement sur les implications éducatives qu'une séquence sur « les circuits de l'information ».

1.3 Les critères d'évaluation :

Ces rappels réglementaires et méthodologiques ont vocation à permettre de mieux appréhender et prendre en compte **les principes de l'évaluation** rappelés ci-dessous.

- la pertinence du choix de l'activité décrite,
- la maîtrise des enjeux scientifiques, techniques, didactiques et pédagogiques de l'activité décrite,
- la justification argumentée des choix pédagogiques opérés (supports, objectifs, activités des élèves),
- la structuration du propos,
- la prise de recul dans l'analyse de la situation exposée,
- la justification argumentée des choix pédagogiques opérés,
- la qualité de l'expression et la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe.

2. RAPPORT SUR LES DOSSIERS DE LA SESSION 2024

La visée d'un bilan de la session échue est assurément d'affiner les conseils apportés aux futurs candidats et d'illustrer par quelques exemples ce qui a pu retenir l'attention du jury. Il n'est question ni d'évoquer en mauvaise part tel ou tel dossier ni d'inviter à imiter les exemples présentés comme favorablement accueillis par le jury.

C'est pourquoi, une préparation efficace à un concours, répétons-le, implique une lecture du dernier rapport en date et des rapports de jury des années antérieures. Ceux-ci constituent pour les préparateurs de véritables outils, dont la lecture permet de s'approprier les exigences et les attendus des épreuves d'admissibilité et d'admission, de prendre en compte les conseils prodigués et d'éviter les écueils récurrents que pointent les jurys successifs du concours.

Nous reviendrons donc ici sur les deux parties structurant tout dossier, et dont on a plus haut défini les enjeux, pour accompagner plus avant dans la compréhension des capacités attendues et les manières possibles de les manifester concrètement dans la rédaction du dossier RAEP.

Les extraits cités ci-dessous le sont à des fins de formation et sans jugement sur le dossier qui en est la source et moins encore sur leurs auteurs. Ils illustrent des qualités attendues comme des écueils à éviter par une brève citation ne préjugant en rien de l'ensemble du dossier et donc sans aucune volonté de stigmatisation.

2.1 Le parcours professionnel.

Mettre au jour la cohérence entre un parcours et la candidature au CAPLP interne

Conformément aux enjeux cités plus haut, le jury attend dans cette première partie du RAEP une synthèse du parcours du candidat ou de la candidate organisée et réfléchie selon des axes clés des grandes étapes.

Il est apprécié de lire **des propos réflexifs, concernant des charnières d'un parcours**, des formations éventuellement suivies et mises en regard des missions de PLP. Les dossiers correspondant le mieux aux attendus de l'épreuve évitent ainsi l'écueil d'une simple narration des expériences, d'un *curriculum vitae* rédigé ou encore de la lettre de motivation.

Dans l'exemple ci-dessous, la sincérité perceptible ne tient pas lieu d'analyse de moments-clés du parcours relaté :

« Je garde à l'esprit cette envie de repasser le concours, mais les années qui suivent, en 2019, avec la réforme de la voie professionnelle, les programmes changent et il me faut travailler sur ces derniers, pour chaque niveau, je prépare mes nouveaux cours, je dois assimiler les nouveaux programmes, les compétences, les notions, et je n'ai pas le temps de préparer le concours. »

L'exemple suivant atteste davantage le recul réflexif attendu *a minima* :

« Lors de ce stage, j'ai eu des élèves de troisième et de terminale en soutien scolaire. Le défi pour moi, qui n'avais pas jusqu'alors fait face à des élèves en France, était d'adapter mes connaissances universitaires au profil de mon auditoire en restant fidèle au programme de l'Éducation nationale. Cette courte expérience fut révélatrice car elle enlève mes doutes et m'a vraiment fait prendre conscience que j'étais sur ma voie. Elle m'a surtout permis d'avoir une réponse claire à une question qui me préoccupait l'esprit : suis-je capable d'enseigner en France ? »

Les dossiers s'engageant judicieusement dans la logique du RAEP exposent ainsi la formation universitaire suivie et les expériences professionnelles successives en signalant pour chacune la manière dont elle a pu constituer une étape dans **le cheminement qui a permis de construire les compétences d'un professeur et l'envie d'exercer** ce métier. Articuler les étapes du parcours avec les missions d'un enseignant ne peut qu'être valorisé. Mentionner précisément des tâches et activités telles que celle de professeur principal, de membre d'instances au sein du lycée ou/et la mise en œuvre de projets, notamment culturels, témoigne d'**une connaissance souhaitable des missions d'un professeur**.

Enfin, nous voudrions prévenir la tentation de se limiter à des compétences déclarées, dans une logique performative. La seule revendication d'une expérience ou d'une compétence, en effet, ne vaut pas pour acquisition effective de celle-ci. Comme dans l'exemple ci-dessous, il n'est pas rare non plus de glisser vers une déclaration de grands principes ne constituant pas un discours construit sur son parcours :

« Cela fait maintenant bientôt deux ans que je suis professeur de français, histoire-géographie dans un lycée professionnel. Je me rends compte un peu plus chaque jour que je me sens utile dans ce métier. Voir un élève sur une année progresser, réfléchir par lui-même et devenir autonome, est très satisfaisant dans notre rôle de professeur. »

Aussi est-il important de veiller à ce que le dossier ne soit ni une démonstration présomptueuse de la multiplicité des ambitions et actions conduites en qualité de contractuel, ni un laconique récit laissant penser que le candidat envisage presque le concours comme une VAE (validation des acquis de l'expérience) venant récompenser les années d'expérience par l'obtention automatique du concours.

Se projeter dans l'enseignement en lycée professionnel

Dans le cadre du CAPLP interne, l'analyse du parcours doit conduire à **se projeter spécifiquement dans l'enseignement de lettres-histoire-géographie en lycée professionnel.**

Comme le signalent les rapports de jury des années antérieures, nombre de candidats ne font pas mention du choix du concours présenté qu'est le CAPLP interne lettres-histoire et géographie, comme si le même dossier pouvait être présenté pour le CAPES, ce qui interroge sur leur motivation à enseigner en lycée professionnel. Ainsi, a-t-on pu lire cette année :

« Ce qui me motive pour déposer ma candidature au concours de CAPES interne de lettres modernes dans le but d'obtenir la titularisation qui me semble fondamentale pour asseoir une légitimité en tant que professeure de français. »

Le jury est conscient que certains candidats n'ont enseigné qu'en collège, que d'autres ont des expériences très spécialisées ou pas d'expérience d'enseignement (c'est le cas notamment des assistants d'éducation). L'absence d'expérience d'enseignement en lycée professionnel n'est pas rédhibitoire ; des profils issus d'autres disciplines que les Lettres et l'Histoire-Géographie peuvent également retenir l'attention du jury. Cela est d'autant plus vrai que l'expérience ne fait pas nécessairement la qualification, comme cela vient d'être dit.

Ce que le jury cherche à évaluer, c'est davantage **la capacité des candidats à démontrer effectivement les liens entre leur formation initiale, l'expérience vécue et les compétences qu'il leur faudra mobiliser dans l'enseignement en lycée professionnel.**

C'est pourquoi il est attendu que les candidats manifestent une réelle curiosité pour l'enseignement dans la voie professionnelle, que le dossier montre **l'envie de se projeter dans des spécificités telles que la bivalence**, la réforme de la voie professionnelle incarnée par les 12 mesures pour faire du lycée professionnel un choix d'avenir pour les jeunes et les entreprises et les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP).

Concrètement, quand l'expérience en tant qu'enseignant de lycée professionnel fait défaut, il convient d'entrer dans une analyse du métier, d'éviter une énumération d'activités ou de projets pédagogiques qui ne fasse pas sens dans la perspective du concours présenté, de mettre au jour la manière dont son parcours prépare aux missions d'enseignant, notamment en s'appuyant sur **les compétences inscrites au référentiel du lycée professionnel.** On s'attend à ce que la connaissance d'une ou plusieurs disciplines soit un élément central du dossier, peut-être plus encore quand la formation initiale s'inscrit dans une seule de ces disciplines : quelles ont été les étapes de la formation pour devenir bivalent, quelles seront-elles si ce n'est pas déjà le cas ? par exemple.

Les pratiques d'enseignement, en outre, conduisent à **penser les missions et la vie de l'élève hors la classe**, que l'on songe au travail en équipe, par exemple au sein des dispositifs pédagogiques comme le chef-d'œuvre ou la co-intervention, ou encore à la vie scolaire, à l'orientation.

Les meilleurs dossiers précisent avec intérêt le contexte d'enseignement – académie, établissement, classe, projets – et montrent une posture d'enseignant qui connaît bien le système éducatif, met à distance son expérience professionnelle, porte un regard spécifique sur le lycée professionnel dans sa dimension pluridisciplinaire et interdisciplinaire envisagée comme un levier pour travailler efficacement auprès des élèves. Les candidats qui relient habilement leur parcours professionnel, quand ils ont une

expérience en dehors de l'Éducation nationale, au référentiel du métier préparé par les élèves ont su convaincre le jury de leur capacité à se projeter dans le lycée professionnel.

Il n'est ni utile ni pertinent en revanche de citer nommément des collègues, des inspecteurs, des chefs d'établissement. Dans une précision comme ci-dessous, le jury se sent nécessairement forcé dans son appréciation par cette référence à des évaluations – par ailleurs invérifiables – dont se prévaut le ou la candidate, comme en invoquant une recommandation extérieure :

« Mon tuteur avait souligné lors de notre entrevue finale que ma posture d'enseignant était déjà cohérente. Il avait souligné le fait que j'avais une bonne capacité à mettre les élèves en activité et à les accompagner par la suite face à leurs difficultés respectives. »

Enfin, il va sans dire que définir la voie professionnelle en imputant à ses élèves la seule difficulté scolaire comme caractéristique commune n'augure pas d'un positionnement de professeur au fait des réalités ou de l'histoire du système éducatif ni des visées d'enseignement orientant le travail du professeur de Lettres – Histoire et Géographie.

2.2 La proposition pédagogique

L'épreuve d'admissibilité évalue également les capacités à concevoir un enseignement et les compétences didactiques, disciplinaires voire pédagogiques des candidats et candidates. Or, cela implique précisément d'exposer non pas tant le scénario d'un temps de travail avec une classe que les enjeux scientifiques d'une notion ou d'un concept, et la manière dont les apprentissages des élèves ont pu être pensés pour en permettre l'acquisition. C'est cela **problématiser une séance ou une séquence : pointer ce que l'élève ne sait pas encore ou ne sait pas encore faire et déterminer comment le faire cheminer vers ce concept ou cette procédure à acquérir.**

Le jury a donc apprécié les dossiers qui montrent **une bonne connaissance des compétences, objectifs et enjeux des programmes** de la voie professionnelle à travers une présentation structurée.

A titre d'exemple, l'on a pu lire des propos tels que :

« Ce thème "L'expansion du monde connu" fait écho aux renouvellements historiographiques notamment la "Global history", l'histoire globale, histoire connectée. L'objectif est de sortir d'une histoire européocentrée notamment pour les grandes découvertes pour mettre en avant la connexion des différentes histoires nationales. Il s'agit de montrer que les civilisations existaient avant leur découverte par les Européens, qu'une interconnexion a eu lieu. C'est ainsi qu'émerge le concept de "Première mondialisation". »

Lesquels précédaient une mise en perspective avec les programmes :

« Le programme montre les évolutions historiographiques puisqu'il ne s'agit pas d'enseigner les grandes découvertes, mais l'expansion du monde connu. Il convient de montrer aux élèves les étapes de la mise en relation des continents, puis la conquête du monde par les Européens, les dynamiques d'échanges d'un point de vue économique, mais également du point de vue des acteurs »

Se distinguent ainsi les dossiers qui ne se limitent pas à un récit séance après séance, activité après activité, sans mise en perspective, mais ceux qui parviennent à **attester à travers les choix didactiques une véritable connaissance et appropriation des concepts et outils disciplinaires** en Lettres ou en Histoire-Géographie.

Par conséquent, l'exposé des modalités vise **l'explicitation des objectifs, la justification des activités** choisies pour atteindre ces objectifs, et, enfin, la mise en réflexion de ces modalités au regard

de l'efficacité constatée. Il doit être manifeste que le propos évoque **des élèves « réels »**, dont l'on peut ainsi analyser les réussites et les difficultés.

Il ne s'agit pas toutefois de se livrer à une forme d'autosatisfaction ou de pénitence, mais bien d'analyse objective. Des formules telles que « *les élèves ont bien aimé* » ou « *j'aurais pu mieux faire mais je manquais de temps* » ou encore « *j'ai abandonné telle partie, mesurant en cours de séance que c'était trop compliqué* » n'engagent en effet aucune démarche analytique et n'atteignent donc pas le but explicite de cette partie du dossier.

En somme, il n'y a **ni format normé incontournable, ni attente d'originalité à tout prix**. Par exemple, l'usage du numérique ne constitue pas un atout en soi, il est valorisé lorsque la plus-value de l'outil ou du support est développé au regard des visées. C'est bien la cohérence entre identification des compétences travaillées et des apprentissages visés d'une part, et modalités pédagogiques et activités d'autres part, qui constitue le critère essentiel.

A cet égard, il importe de préciser que certains dossiers semblent chercher à faire un sort à l'inclusion et aux élèves à besoins éducatifs particuliers de manière quelque peu mécanique. Il est certes attendu que soit prise en compte **la diversité des élèves** pour évoquer des pistes en matière de différenciation pédagogique et de modalités variées d'évaluation. Néanmoins, le jury souhaite ici rappeler d'une part que des troubles dys-, par exemple, ne sont pas la même chose que la difficulté scolaire, d'autre part, que **la gestion de l'hétérogénéité d'une classe revient d'abord à proposer des activités effectives dans lesquelles chaque élève peut entrer à hauteur de ses moyens**. Priorité est à donner par conséquent à l'analyse réflexive des difficultés rencontrées par les élèves, qui intéressera davantage le jury que des éléments de remédiation peu justifiées ou peu mis en lien avec la discipline en jeu. Est surprenant, d'ailleurs, le peu de place donnée à l'évaluation gage d'un diagnostic objectif au plus proche des besoins de l'apprenant. L'exemple ci-dessous montre de quelle manière il est possible de questionner l'apprentissage du côté de l'élève pour imaginer – mieux que des dispositifs *ad hoc* – des alternatives fondées sur un effort d'analyse de ce qui a pu faire écran :

« Pas mal d'élèves ont réussi à faire le lien entre le contexte de Guerre Froide et d'affaiblissement des puissances Européennes dans lequel se place la décolonisation mais une des classes qui a le plus de difficultés, n'arrivait pas à faire ce lien, l'approche thématique qui a été choisi les a perdus, une petite introduction de ma part serait préférable. Ils n'ont pas compris le fil conducteur du chapitre que sont les changements dans les relations internationales amenées par la fin de la Seconde Guerre Mondiale. La réalisation d'une frise chronologique au fur et à mesure du chapitre est une piste à explorer pour permettre à ce type d'élèves plus en difficultés avec les dates, de mieux comprendre le contexte et le lien entre toutes les séquences du chapitre. »

On apprécie, dans la même perspective, l'intégration judicieuse de la séance-séquence dans la progression annuelle, qui témoigne aussi de la posture réflexive du professeur pour chacun de ses choix pédagogiques. **L'approche bivalente est presque toujours un gage de qualité** : trop de candidats segmentent les disciplines ou n'évoquent jamais la particularité de l'enseignement de Lettres-Histoire et Géographie qui peut/doit faire se répondre entre eux les champs qui lui sont confiés.

Le jury, enfin, a apprécié les documents qui étaient des supports originaux fruits d'une conception personnelle ou quand **les annexes** étaient pertinentes et détaillées avec des travaux d'élèves et des annotations claires de l'enseignant. L'apport de ces annexes est du reste non négligeable ; elles doivent faire clairement état des situations de cours, de travail, de création ou d'évaluation. Toutefois, elles ne peuvent se substituer à une analyse fine de la séance présentée. Certains candidats renvoient très fréquemment aux annexes en supposant leur présence suffisante pour faire saisir l'intérêt et la logique du travail conduit. Le choix même des annexes renseigne le jury sur la réflexion pédagogique du

candidat. Il convient de proposer les annexes dans les limites des conditions de la constitution du dossier.

De manière générale, les dossiers valorisés proposaient **un travail pensé pour les apprentissages des élèves**, avec **un cheminement didactique cohérent**, réfléchi et **ancré clairement dans la discipline choisie**.

Le jury invite le candidat, lorsqu'il relit son dossier pour l'améliorer, à se poser les questions suivantes :

- Le lecteur peut-il comprendre ce que je souhaite que mes élèves apprennent ?
- Le lecteur peut-il saisir la manière dont s'est déroulée la séance/séquence ?
- Ai-je clairement justifié mes choix pédagogiques ?
- Ai-je rendu compte de l'efficacité de la séance et ai-je envisagé des pistes d'amélioration en lien avec ces constats ?

3. REMARQUES CONCERNANT LA PRÉSENTATION DU DOSSIER QUALITÉ DE L'EXPRESSION DES CANDIDATS

Un écrit de concours est déjà un acte professionnel. Il convient donc de soigner la présentation qui est le premier signe d'un effort de rigueur. En outre, le soin formel apporté aux dossiers facilite l'entrée dans le discours écrit et permet de penser que le futur professeur pourra être compris de ses élèves.

Il est attendu une **mise en page** claire, qui assure la lisibilité mais aussi l'intérêt du jury au sens propre d'« être dans » (*interest*) le propos exposé. La mise en page, l'harmonisation des polices et des tailles de caractère, des paragraphes justifiés selon les normes habituelles du traitement de texte et les interlignes indiqués dans le cadre réglementaire (rappelé ci-dessus) sont autant d'éléments qui facilitent la lecture et la compréhension du propos. Ajoutons à ce respect minimal des normes de lisibilité, la pertinence et la clarté des titres et sous-titres. Ce travail sur les titres, on le comprend aisément, est un gage de bonne structuration, et il permet au jury de saisir clairement les orientations du dossier.

La maîtrise de la langue est nécessairement évaluée dans cette unique épreuve écrite. Cela recouvre la maîtrise des **normes grammaticales et orthographiques**, naturellement, mais également celle des **codes sociaux et des variations selon les situations d'énonciation** (les velléités humoristiques ne sont par exemple pas pertinentes dans le cadre d'une telle épreuve, pas davantage que des familiarités de langage, quand bien même elles se voudraient reflet du réel d'une classe). Plus généralement, des réflexions maladroitement exprimées, voire déplacées, pénalisent inmanquablement le candidat qui doit veiller à rester dans son travail d'analyse pédagogique et didactique et éviter d'exprimer de manière inappropriée son ressenti et ses états d'âme.

Certaines annexes ont parfois révélé les difficultés des professeurs à **formuler des consignes exemptes de maladresses dans la construction syntaxique, ou d'erreurs orthographiques** : il convient d'être vigilant sur ce point, pour l'élaboration du RAEP comme dans la pratique quotidienne de la classe. On ne peut donc que rappeler l'importance d'une relecture du dossier, attentive à la correction de la langue comme au choix du registre approprié à la situation de communication et aux attentes de l'épreuve.

En cela le jury n'invite pas à masquer *a posteriori* des erreurs réelles dans un document de la classe mais verrait comme un **gage de bonne posture professionnelle un retour réflexif sur d'éventuelles erreurs**, la manière dont elles ont pu être mises en réflexion avec la classe, et corrigées dans un temps de construction de compétences linguistiques chez les élèves, par exemple.

Beaucoup de candidats ont veillé, heureusement, à utiliser une langue simple et fluide ainsi qu'une forme soignée que le jury a pu apprécier. Nous insistons toutefois sur cet aspect tant il importe que les professeurs – qui plus est en exercice – fassent montre d'une capacité à employer **une langue modélisante, conduisant les élèves à appréhender la complexité**. C'est pourquoi le dossier doit faire l'objet d'un soin tout particulier dans l'usage des langages, assurant la construction de la réflexion et la fluidité de l'analyse.

ÉPREUVE D'ADMISSION EN LETTRES

Rapport présenté par Alexandre Salcède, professeur agrégé de lettres modernes.

1. PROPOS LIMINAIRES

1.1 Rappel des modalités de l'épreuve

L'épreuve orale d'admission de mise en situation professionnelle consiste en une explication et exploitation pédagogique d'un texte d'un auteur de langue française. Le texte est extrait d'un programme d'œuvres périodiquement renouvelé.

Il est à noter que le programme d'œuvres de la session 2025, pour la valence français, demeure identique à celui de la session 2024.

Deux textes sont proposés au choix des candidats, qui disposent ensuite d'un temps de préparation de deux heures.

L'épreuve orale, d'une durée d'une heure, se déroule devant le jury et comporte deux temps. Dans un premier temps, pendant trente minutes, le candidat est invité à présenter un exposé comprenant une explication de texte, le traitement d'une question relative à la maîtrise de la langue française ainsi que leur exploitation pédagogique dans une séquence. Dans un second temps, un échange avec le jury, de trente minutes maximum, permet de revenir sur l'exposé effectué par le candidat.

1.2 Le programme pour la session 2024¹

Les épreuves ont pour référence les programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel)².

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

- Louise Labé, *Sonnets*
- Jean Racine, *Phèdre*
- L'Abbé Prévost, *Manon Lescaut*
- Charles Baudelaire, *Petits poèmes en prose*
- Jean Giono, *Jean le Bleu*
- Eugène Ionesco, *Le Roi se meurt*

Le présent rapport de jury s'inscrit dans la continuité des précédents. Les candidats sont donc invités à lire également, en complément, ceux des sessions 2023, 2022 et 2021. Partant des constats effectués à l'issue des prestations des candidats admissibles, les développements suivants prodiguent des conseils qui doivent permettre de répondre aux attendus de cette épreuve.

¹ Programmes de la session 2025 à consulter sur : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2025-1374>

² Les programmes et ressources se trouvent sur la page d'Éduscol dédiée au français dans la voie professionnelle : <https://eduscol.education.fr/1767/programmes-et-ressources-en-francais-voie-professionnelle> .

2. L'EXPOSÉ DU CANDIDAT

2.1 L'introduction

Le jury constate avec satisfaction que la plupart des candidats proposent une introduction concise et structurée qui situe l'extrait proposé dans l'œuvre, présente une problématique et des axes de lecture. Ils précisent également la méthode choisie, l'analyse linéaire ou le commentaire, et le moment auquel la question de grammaire sera traitée.

Cependant, trop de candidats continuent à introduire l'explication du texte par une longue présentation du courant littéraire dans lequel s'inscrirait l'œuvre, alors même que l'inscription dans ce courant n'est parfois pas perceptible dans l'extrait choisi. Le plaquage de certains éléments de biographie de l'auteur ou d'histoire littéraire peut s'avérer non seulement maladroit mais aussi et surtout risqué. Par exemple, établir une correspondance stricte entre la vie de Jean Giono et *Jean le Bleu* témoigne d'une méconnaissance de la dimension littéraire d'une autobiographie et du travail de reconstitution qu'elle présuppose. De même, considérer l'ensemble de la pièce *Le Roi se meurt* comme une illustration de l'Absurde est pour le moins réducteur et s'avère, bien trop souvent, inopérant. Il s'agit donc moins de faire état de connaissances acquises durant la préparation que de les intégrer à un faisceau d'indices textuels afin de cerner la spécificité du texte proposé.

Le jury insiste sur la nécessité de centrer les propos sur le texte lui-même et son analyse problématisée. Ainsi, la présentation de la problématique et du plan suivi constitue un élément primordial de l'introduction, et c'est bien par rapport à l'extrait étudié, et non par rapport à l'auteur ou à l'œuvre dans son intégralité, que le candidat est invité à justifier son choix. Les éléments tels que le courant littéraire, le contexte historique, ou la biographie de l'auteur ne doivent être convoqués que dans la mesure où ils apportent un éclairage pertinent, qui contribue à la construction du sens du texte. Dans le même but, il peut s'avérer indispensable de situer brièvement l'extrait étudié dans l'œuvre. Par exemple, une explication du sonnet XXIV de Louise Labé faisant l'économie de sa situation liminaire et du statut énonciatif particulier qu'elle lui confère se priverait d'une clé d'interprétation de taille.

Exemples de problématiques trop générales et manquant de pertinence :

- Pour un extrait de *Jean le Bleu* de Giono : « Comment Jean vit-il ? » Cette problématique, trop imprécise, ne prend pas en considération la dimension littéraire de l'extrait et traite le texte comme un pur document biographique. À ce sujet, il convient de mettre en garde les candidats face à une confusion terminologique – et méthodologique – trop fréquente : le texte littéraire ne doit pas être appréhendé comme un « document ». La bivalence des professeurs de la voie professionnelle exige que ces derniers aient bien à l'esprit les spécificités des deux disciplines.
- Pour le sonnet XVIII de Louise Labé : « Comment la poésie témoigne-t-elle de la complexité du sentiment amoureux ? » Il apparaît assez clairement que cette problématique pourrait être appliquée à n'importe quel poème du recueil, voire à n'importe quel texte relevant de la poésie amoureuse. Une bonne problématique permet de mettre en lumière la singularité de l'extrait.
- Pour un extrait de *Phèdre* : « En quoi peut-on dire que cette scène relève du registre tragique ? » De la même manière, cette question pourrait être posée à n'importe quel extrait de tragédie. Par ailleurs, elle se focalise exclusivement sur une notion d'analyse littéraire, perdant de vue ce que dit le texte.

Exemple de problématique pertinente :

- Pour *Jean le Bleu* : « Comment cet extrait témoigne-t-il de la façon nouvelle et sensible du personnage principal de voir le monde ? » Le projet de lecture est clairement annoncé et permet de rendre compte à la fois de ce que dit le texte et de s'intéresser à la dimension littéraire de l'extrait.

Conseils aux candidats

Une bonne introduction doit être succincte et efficace. Sa préparation ne peut être finalisée qu'après que le candidat a mené l'analyse du texte et en a problématisé et organisé la présentation (voir 2.3). Sur ce point également, il est nécessaire de se livrer à un entraînement régulier, sur des textes variés.

2.2 La lecture de l'extrait

La lecture de l'extrait, qui peut se faire avant ou après l'introduction, est un moment crucial de l'exposé comme du cours de français. La lecture offerte par l'enseignant à sa classe est en effet un moyen d'accès privilégié à la compréhension du texte. Il est donc particulièrement ennuyeux – pour ne pas dire réhibitoire – que l'enseignant, expert de la lecture, hésite lors de celle-ci, voire ânonne. Au cours de cette lecture, fluide et expressive, le candidat est amené à faire entendre son interprétation du passage. Il doit donc mettre en relief les effets de sens, ce qui nécessite que la lecture ait été soigneusement préparée pendant l'entretien.

Conseils aux candidats

Il est essentiel de s'entraîner régulièrement à la lecture à haute voix de textes relevant de genres différents. La lecture de la poésie doit par exemple faire l'objet d'une attention particulière et doit s'attacher à faire entendre certains phénomènes liés à la versification (mètre, rimes, jeux sur les sonorités). Les candidats veilleront donc à rendre sensible cette spécificité du genre. Notons également qu'une lecture théâtrale n'est pas attendue et qu'il n'est donc pas nécessaire de procéder à cette lecture en position debout. Il faut et il suffit que cette lecture soit « juste, pertinente et expressive »³. Respecter la ponctuation, mettre en valeur certains mots-clés du passage par un usage maîtrisé de l'intonation et des silences, varier la vitesse de lecture pour faire entendre tel ou tel effet du texte, sont des moyens simples mais efficaces d'atteindre cet objectif.

Cet entraînement peut s'effectuer à l'aide d'enregistrements qui permettront au candidat de s'auto-évaluer et d'apprécier ses progrès – et qui constituent par ailleurs des leviers pédagogiques intéressants pour travailler les compétences de lecture des élèves.

2.3 L'explication du texte

Cette année encore, la majorité des candidats a présenté des explications linéaires. S'il est parfaitement loisible de suivre l'organisation du texte pour en proposer une explication, le jury déplore un certain nombre d'analyses confuses et incohérentes, ne présentant aucune construction. L'analyse linéaire présente l'avantage de permettre aux candidats de rester attachés au texte ; ils courent ainsi moins le risque de s'éloigner des enjeux. Ce choix permet de mettre en évidence la progression du texte. En revanche, elle peut entraîner des répétitions peu opportunes, et suscite généralement moins de prise de hauteur que le commentaire composé. Les candidats qui choisissent l'explication linéaire devront donc se soucier de problématiser la réflexion et il est conseillé d'établir un découpage judicieux du texte, donnant à voir sa structure et ses enjeux.

Le commentaire composé, quant à lui, peut apparaître comme une prise de risque car il est nécessaire d'en maîtriser la méthodologie. Chaque partie doit correspondre à une manière de répondre à la question posée en problématique, afin d'éviter une analyse décousue qui s'appuie sur des morceaux de texte ou de phrases sortis de leur contexte, et omet de surcroît des éléments importants, le tout au détriment de la construction de la compréhension et de l'interprétation de l'extrait étudié. À l'inverse, un commentaire composé efficace se fonde sur une analyse préalable des procédés d'écriture, qu'il s'agit de regrouper et de hiérarchiser autour de deux ou trois axes de lecture, afin de structurer l'analyse et d'élucider le sens et les effets du texte. Les prestations de candidats ayant fait l'effort de produire des commentaires composés bien construits et porteurs de sens ont été valorisées.

³ Bulletin officiel n°17 du 25 avril 2019

Le jury déplore le fait qu'un nombre non négligeable de candidats se présente aux épreuves orales sans avoir manifestement lu les œuvres ou avec une connaissance de celles-ci très approximative. Ignorer la dimension incestuelle de l'amour de Phèdre pour Hippolyte, en plus de questionner sur la culture littéraire du candidat, prive ce dernier d'une clé essentielle de compréhension. Rappelons qu'une connaissance précise des œuvres intégrales inscrites au programme permet de situer l'extrait proposé dans le déroulement de l'intrigue, d'en saisir la portée dans l'économie de l'œuvre et donc d'en mesurer plus précisément les enjeux littéraires.

Néanmoins, disposer d'une bonne connaissance de l'œuvre et de la période littéraire ne doit pas faire perdre de vue l'extrait étudié.

Pour cela, il importe de procéder à une lecture minutieuse du texte. Il s'agit de montrer au jury des compétences de compréhension, d'analyse et d'interprétation prenant appui sur une connaissance solide des différents procédés d'écriture, tels que les figures de style, les procédés rhétoriques, les valeurs des temps et des modes verbaux, la syntaxe et, le cas échéant, la versification. Le seul relevé de champs lexicaux, se limitant parfois à deux mots, ne saurait donc suffire. Pour autant, l'enjeu principal de l'épreuve n'est pas d'ordre purement stylistique et il convient de lever un malentendu : une explication par trop techniciste qui se contenterait d'énumérer des procédés littéraires laissant le texte exsangue de sens manquerait son objectif. Il s'agit d'une part de dégager ce que dit le texte (et à cette fin, une paraphrase intelligente qui permettrait d'éclairer le passage est la bienvenue) ; d'autre part, de s'intéresser aux moyens littéraires mis en œuvre par l'auteur ainsi qu'aux effets qu'ils induisent sur le lecteur. C'est pourquoi l'évocation d'une figure de style rare ne préfigure pas d'une explication réussie quand elle n'est pas convoquée au service du sens. A l'inverse, l'analyse d'un effet textuel peut être conduite même quand le terme technique fait défaut. Les figures de style constituent un outillage utile à l'analyse à condition qu'il soit mis au service de l'élaboration du sens. Cette démarche, bien comprise, permettra de remettre à leur juste place ces étiquettes et ces relevés rébarbatifs, peu engageants pour les élèves.

Enfin, l'extrait étudié doit être traité dans sa globalité, sans en éluder certains aspects parce qu'ils gênent la pudeur des candidats ou qu'ils n'ont pas été compris. Notamment, il est préférable d'exprimer son incompréhension d'un élément ou d'un passage plutôt que de donner une explication peu convaincante ou d'éviter le problème. Il peut être intéressant, au moment d'aborder l'explication du sonnet XXIV de Louise Labé, d'évoquer la résistance des tercets avant de formuler des hypothèses et de les éprouver, pas à pas et à l'aide des outils mentionnés précédemment. Cette mention laisse entrevoir une compétence importante du professeur de lettres qui consiste en l'anticipation des difficultés que le texte est susceptible de poser à la classe.

Exemples d'analyses non pertinentes

- Un seul élément du texte fait perdre de vue tous les autres, menant jusqu'au contre sens. Dans le texte de Baudelaire, « l'énorme chevelure presque bleue » de Dorothee est perçue comme monstrueuse sans percevoir la sensualité de « ses hanches si larges ». L'ambivalence de la femme « belle et froide comme le bronze » n'est pas exploitée.

- Pour conclure l'explication du poème « Les foules » de Baudelaire, une candidate consacre un long développement lyrique consacré à la richesse de la poésie prétendument éternelle. On se gardera de ce genre de poncifs sans lien avec le texte et relevant davantage de l'opinion que de l'analyse.

- Un candidat expliquant un extrait de *Manon Lescaut* s'attarde sur les « vices du personnage éponyme qui précipiteront Des Grieux vers sa chute » et va jusqu'à qualifier Manon de « fille de mauvaise vie ». Un autre qualifie la vie de Baudelaire de « dépravée ». Ces considérations morales n'ont pas davantage leur place dans un concours de recrutement que dans une salle de cours.

Conseils aux candidats

Il est indispensable d'avoir lu les six œuvres inscrites au programme, afin d'être au clair sur les personnages, l'intrigue (le cas échéant), et les principaux enjeux.

Pour les œuvres au programme relevant du genre théâtral, il est vivement recommandé aux candidats de visionner, au cours de leur préparation, une mise en scène. En effet, cette spécificité générique est trop souvent absente des explications et des exploitations pédagogiques. Or, la diffusion d'une captation⁴ en classe est bien souvent une aide précieuse à l'entrée dans l'étude d'un texte ou d'une œuvre théâtrale. Elle constitue également un support intéressant pour l'analyse et l'interprétation, par la confrontation de différentes mises en scène. Par ailleurs, les programmes insistent sur la nécessité pour les élèves de faire l'expérience au moins une fois durant les trois années du cursus en voie professionnelle « d'une rencontre avec le spectacle vivant »⁵.

Dans l'optique de développer l'ouverture culturelle des élèves, les programmes préconisent également « une découverte (par la visite réelle ou virtuelle) d'un musée ou d'un monument du patrimoine culturel ». Aussi peut-il s'avérer fructueux, pendant l'année de préparation, de s'intéresser aux expositions virtuelles sur les sites des musées nationaux ou de la BNF pouvant entrer en résonance avec les œuvres au programme.

De plus, il convient de s'entraîner régulièrement à l'épreuve. Pour cela, les candidats peuvent mener avec profit l'analyse des textes qui servent de support aux séances qu'ils proposent dans leurs classes. Il peut également être très formateur de tenter de construire des sujets blancs (sélection d'un extrait de texte et formulation d'une question portant sur un point de langue essentiel du texte), puis de le traiter. Enfin, pour que l'épreuve se déroule de manière fluide, il est fortement conseillé, pendant la préparation en salle, de numéroter et classer les pages du brouillon.

2.4 La question de grammaire

Si le jury a constaté une amélioration globale de la compétence d'analyse grammaticale des candidats par rapport à la session précédente, de nombreux candidats ne maîtrisent toujours pas les fondamentaux de l'étude de la langue. Aussi n'est-il malheureusement pas rare de voir des candidats éluder la question de grammaire ou se contenter de la traiter de manière superficielle et approximative. Ainsi, ne pas connaître les classes grammaticales et les fonctions syntaxiques les plus usuelles est problématique pour qui désire éveiller chez ses élèves une conscience linguistique. Face aux nombreuses confusions constatées, on ne saurait trop recommander la fréquentation régulière de la *Terminologie grammaticale*⁶.

Face à ces stratégies d'évitement, il paraît donc indispensable au jury de rappeler les attendus liés à cette question :

1) Définir et expliquer le point de langue.

2) Relever les occurrences du point à analyser dans le passage et les présenter de manière organisée en proposant un classement. Notons qu'une omission n'a rien de rédhibitoire en soi et que l'entretien pourra permettre au candidat de compléter son relevé. Cependant, l'identification seule des occurrences ne saurait suffire. On attend des candidats qu'ils puissent en proposer un classement pertinent et, au besoin, qu'ils effectuent les manipulations syntaxiques (déplacement, suppression / pronominalisation...) utiles à leur identification. Notons que cette capacité à réfléchir sur la langue, propre à faire émerger chez les élèves une conscience linguistique, est l'objectif poursuivi par les enseignants du cycle 2 à la classe de terminale.

⁴ Le site <https://www.cyrano.education> propose des captations intégrales de nombreuses mises en scène d'œuvres du répertoire classique et contemporain.

⁶ - La Grammaire du français – Terminologie grammaticale, destinée aux enseignants, vise à constituer un outil permettant de s'approprier un savoir grammatical solide : <https://eduscol.education.fr/document/1872/download>

3) Articuler ce point de langue au sens du texte. C'est la raison pour laquelle le point de langue peut être judicieusement abordé au cours de l'explication.

4) Exploiter la notion de grammaire également dans la proposition pédagogique afin de mettre en avant l'intérêt de ce point de langue dans ce texte dans le cadre d'un travail en CAP ou Bac Pro.

Au lycée professionnel, les connaissances grammaticales visent à nourrir les compétences langagières, notamment en lecture et en écriture. Cependant, si l'étude de la langue doit être pensée, celle-ci ne saurait être utilisée pour instrumentaliser le texte littéraire : trop de séances d'écriture envisagent ce champ de la discipline comme seule visée (par exemple : réécrire un texte en transposant le temps des verbes).

Il est à noter que le jury considère comme tout à fait acceptable que les points 3 et 4 ne soient pas pleinement traités lors de l'exposé du candidat. Cela ne s'avère pas pénalisant si, lors de l'entretien, le candidat est capable de tisser les liens entre le point de grammaire et le sens du texte, à l'invitation du jury, ou à mettre en perspective les éléments étudiés en grammaire dans le cadre d'une possible exploitation pédagogique. D'une manière générale d'ailleurs, toute fragilité de l'exposé peut être compensée par la capacité du candidat à approfondir ses remarques au cours de l'entretien.

Le jury a particulièrement apprécié les prestations de très bons candidats qui ont réussi à s'emparer brillamment du point de langue pour éclairer la compréhension du texte et les visées de l'auteur, puis à l'inclure dans leur proposition pédagogique. A l'inverse, il constate que chez certains candidats, les fragilités grammaticales sont à l'origine de contresens.

Exemples d'études pertinentes du point de langue

- Une candidate intègre l'étude du point de langue sur les expansions du nom à son explication du récit des retrouvailles à Saint-Sulpice dans *Manon Lescaut* en montrant comment celles-ci permettent d'accentuer la dimension pathétique du portrait de Manon.

- Une candidate, traitant de la scène d'exposition du *Roi se meurt* d'Eugène Ionesco, se fonde sur le point de langue portant sur les pronoms pour proposer une activité dans le cadre de l'exploitation pédagogique. Celle-ci vise à amener les élèves à identifier la façon dont les pronoms utilisés peuvent servir l'élaboration d'une mise en scène visant à exprimer le caractère absurde de cette scène.

Conseils aux candidats

Il est indispensable de réaliser un travail de fond visant à s'appropriier, au minimum, les notions grammaticales inscrites aux programmes du lycée professionnel. A cette fin, il est nécessaire de fréquenter régulièrement un ou plusieurs ouvrages de grammaire. Il convient de plus de réaliser des exercices d'analyse logique, en se familiarisant notamment avec les manipulations linguistiques (test de la pronominalisation pour identifier un COD, critère de mobilité / supprimabilité des compléments circonstanciels...).

2.5 L'exploitation pédagogique

Le jury tient à rappeler que l'exploitation pédagogique est une étape importante dans le cadre d'un concours interne, car, au travers de celle-ci, les candidats vont pouvoir montrer leurs connaissances des programmes et des modalités d'examen dans la voie professionnelle, mais également leurs compétences en didactique et en pédagogie. Pour cette raison, une connaissance précise des programmes est requise ainsi que les différents dispositifs et modalités liés à l'enseignement du français, tels que la co-intervention, la consolidation des acquis et le chef-d'œuvre. Seule une fréquentation assidue des instructions officielles permettra aux candidates et aux candidats non seulement d'en mémoriser les préconisations mais encore d'en cerner les enjeux et d'en pénétrer l'esprit.

Dans cette partie de l'épreuve, à laquelle les candidats ne doivent pas consacrer plus de temps qu'à l'explication, on attend qu'ils puissent :

- inscrire l'étude du texte proposé et du point de langue dans une séquence cohérente et problématisée en lien avec un objet d'étude des programmes de français de la voie professionnelle
- définir des objectifs pédagogiques clairs pour cette séquence
- proposer une mise en activité des élèves en lien avec les référentiels
- construire une progressivité des apprentissages
- concevoir une évaluation finale qui permette d'évaluer et d'accompagner les progrès des élèves

Certaines pistes pédagogiques donnent parfois l'impression que des séquences-types pourraient être plaquées sur n'importe quel texte. Le jury met en garde les candidats qui préparent des séquences sur chaque œuvre ou chaque objet d'étude, en amont de l'épreuve : le risque est de créer un lien forcé avec le texte étudié, voire d'oublier ce dernier dans la présentation.

Par ailleurs, la lecture des programmes gagnerait à être menée avec davantage de précision : ainsi, les candidats composant sur un texte poétique ont fréquemment choisi d'inscrire leur exploitation pédagogique dans l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire », mais ils ont bien rarement intégré à leur proposition le processus de création, qui constitue pourtant un objet central de cette question programmatique. Le jury déplore également le fait que de nombreux candidats se révèlent incapables de citer les quatre compétences visées par l'enseignement du français, en CAP et en Baccalauréat Professionnel. Celles-ci figurent pourtant dans les premières lignes des préambules des programmes. Certains candidats vont même jusqu'à inventer des compétences prétendument inscrites au programme, telles que : « Faire des choix et les assumer pour arriver à un choix personnel de formation ». Enfin, certaines modalités d'évaluation sont encore trop peu connues, comme l'épreuve orale en CAP ou l'évaluation par compétences, qui permet notamment la délivrance de l'attestation de réussite intermédiaire en fin de première baccalauréat professionnel.

Si le jury se réjouit de constater que les candidats évoquent des dispositifs permettant de développer les compétences de lecture comme le carnet de lecteur, il met également en garde contre la tentation de saupoudrer les séquences de mots-clés pour plaire aux examinateurs. Là encore, il est important que les dispositifs et les activités proposées aient été expérimentés par les candidats et l'évocation d'une pratique éprouvée en classe sera toujours plus convaincante. Par exemple, mentionner le carnet de lecteur pour y faire figurer exclusivement des résumés purement factuels est un dévoiement du dispositif.

De manière générale, le jury constate de très fréquentes insuffisances dans les exploitations pédagogiques proposées : ainsi, le texte devient un simple prétexte à un travail formel portant sur le vocabulaire disciplinaire ou un point de langue, sans que cela ne vienne nourrir une réflexion sur son sens et sa portée. Encore trop peu de candidats prévoient de susciter les réactions des élèves face à la réception du texte, et il est encore plus rare qu'ils en fassent un appui pour la suite de la séance. Rares sont ceux qui proposent une mise en activité pertinente des élèves et, à côté du cours dialogué, les relevés divers et les questionnaires de compréhension demeurent la modalité privilégiée de trop nombreuses propositions pédagogiques. Ces pratiques sont le symptôme d'une méconnaissance des enjeux du cours de lettres en général et de l'enseignement de la littérature en particulier. En effet, on voit mal comment les questionnements fermés sur le cadre spatio-temporel du récit, s'arrêtant à la compréhension littérale et restant sur le seuil d'une interprétation plus littéraire, peuvent concourir à « l'épanouissement d'une personnalité ouverte à autrui et au monde »⁷, objectif fixé par les programmes. Il est recommandé d'envisager des activités inaugurales qui feraient davantage appel à

⁷ Préambule des programmes de la voie professionnelle

une lecture personnelle de l'élève : lecture sensible, hypothèses de lecture à partir d'un horizon d'attente, suivi d'une confrontation avec le texte, sont autant de pistes qui permettent une lecture plus féconde pour l'élève et de faire émerger les enjeux existentiels, anthropologiques et philosophiques des textes littéraires.

Enfin, les évaluations sont trop souvent négligées. On conseillera au candidat d'anticiper cette production et de penser en amont les compétences qui doivent être construites pour que l'élève puisse réaliser ce travail (progressivité, grille de critères mobilisant les compétences travaillées...). Lorsque des productions finales sont envisagées, elles ne visent parfois qu'un simple contrôle de connaissances, ou ne sont pas en rapport avec les compétences construites lors de la séance. Or, c'est à travers l'ensemble des choix opérés que le jury peut évaluer les compétences des candidats en ce qui concerne l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de l'oral et de la langue, mais aussi leurs capacités à évaluer et à faire progresser les élèves.

Certains candidats proposent cependant des mises en œuvre pédagogiques de qualité et sont capables de transposer de manière pertinente des gestes pédagogiques incarnés au service de l'étude du texte étudié. Quelques-uns fondent leurs propositions sur le repérage de problématiques de classe (par exemple les difficultés de compréhension en lecture, ou encore la faible motivation pour les textes littéraires) et sont capables d'exposer de manière pertinente des dispositifs qu'ils se sont appropriés, qu'ils ont mis en œuvre et sur lesquels ils posent un regard réflexif pertinent. C'est par exemple le cas de deux candidats qui ont évoqué le texte à dévoilement progressif.

Les candidats ayant obtenu d'excellentes notes sont ceux dont la préparation disciplinaire était importante (explication de texte, compétences grammaticales) et qui ont été en mesure de transférer ces connaissances dans le quotidien de la classe dans le cadre des programmes. Certains candidats se sont ainsi distingués en appuyant leur présentation sur des activités qu'ils avaient déjà mises en œuvre. Ils ont pris le soin d'en présenter les objectifs en termes de capacités et de compétences, ainsi que la consigne, le rendu attendu, voire une proposition de remédiation en cas de difficultés. Lorsqu'ils ont mentionné une évaluation, ils en ont précisé finement les critères de correction. Le jury a par ailleurs apprécié les propositions s'appuyant sur les différents dispositifs dans lesquels s'inscrit l'enseignement du français (consolidation, co-intervention...).

Exemples d'exploitations pédagogiques non pertinentes

- Exploiter un texte en classe en proposant aux élèves de souligner tous les mots qu'ils ne comprennent pas place d'emblée la lecture sous le signe de la difficulté. Plutôt que de mettre en exergue les obstacles à la compréhension, il est intéressant de permettre aux élèves de développer des stratégies d'élucidation du lexique inconnu (par la formulation d'hypothèses à partir du contexte, par l'analyse de la composition des mots...).
- Pour aborder le théâtre ou la poésie, de nombreux candidats proposent des projets de séquence composés d'activités s'intéressant principalement à la forme : vocabulaire du théâtre, étude de la versification, de la qualité des rimes, relevés de champs lexicaux et de figures de style. Cette approche techniciste, faisant fi du sens des textes et de leurs enjeux existentiels et anthropologiques, n'est pas de nature à engager les élèves.
- Il est maladroit de penser une séance en salle informatique pour découvrir qui est Madame Massot dans *Jean le Bleu*, la construction d'un questionnaire de Proust à partir d'un arpentage de l'œuvre serait plus judicieuse pour permettre à l'élève de construire une lecture personnelle et singulière de ce personnage.
- De nombreux candidats évoquent des séances au CDI sans préciser ni les objectifs, ni les compétences visées ni les modalités de mise en œuvre de la co-intervention avec le professeur documentaliste.

- Un candidat évoque une activité de procès fictif du personnage de Manon Lescaut au cours de laquelle il inviterait les élèves à se demander si cette dernière a eu raison ou non de « vendre ses charmes ». La dimension éthique d'une telle proposition interroge et inquiète le jury.
- Les évaluations ayant pour seule visée de vérifier que les élèves ont lu les œuvres gagneraient à être repensées en visant des compétences de lecture, en privilégiant les questionnements ouverts, de nature à faire réfléchir les élèves (expression d'un goût personnel, d'un ressenti, d'une opinion, rapprochement avec d'autres œuvres, lien avec une image, rédaction d'une note de mise en scène...).

Exemples d'exploitations pédagogiques pertinentes

- Une candidate propose une activité de recherches croisées autour de l'itinéraire romanesque de Manon Lescaut et de Des Grieux en exploitant le dispositif des « groupes puzzles » (ou *jigsaw*) pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages.
- Un candidat propose une activité de recherche sur la biographie de Jean Giono restituée au moyen d'une interview fictive, témoignant ainsi d'une conscience des enjeux d'appropriation des contenus par les élèves.
- De manière générale, toutes les activités permettant de faire lire, faire parler, faire écrire et faire réfléchir les élèves sont propres à développer les compétences définies en préambule des programmes.

Conseils aux candidats

Le CAPLP interne s'adressant à des candidats disposant d'une expérience professionnelle, témoigner d'une réflexion didactique riche et située constitue un atout de réussite considérable. Afin d'enrichir cette réflexion, il est conseillé notamment de s'inscrire à des formations disciplinaires. Il est également possible d'observer les cours de collègues expérimentés et d'échanger avec eux à ce sujet.

Il est par ailleurs indispensable de se livrer à une lecture fine des programmes de tous les niveaux d'enseignement du lycée professionnel. En particulier, les intitulés précis des objets d'étude doivent être connus, ainsi que les quatre compétences visées par les enseignements, et leur déclinaison en CAP et en Baccalauréat Professionnel. Les candidats doivent également avoir pris connaissance des textes officiels précisant les différentes modalités certificatives ainsi que l'organisation des enseignements. Aussi n'est-il pas imaginable par exemple de s'appuyer sur des élèves inscrits en « option Théâtre ».

Dans le cadre de la pratique professionnelle, un soin particulier doit être apporté à la scénarisation des séances et des séquences, en apportant une attention centrale aux activités menées par les élèves, à leur enchaînement et leur cohérence. Il s'agit d'être attentif à la façon dont les apprenants seront capables de s'emparer de ces activités afin de construire les notions et les compétences visées. En particulier, des temps d'écriture réguliers, menés par les élèves, sont indispensables pour que ceux-ci construisent une réflexion, tout en développant leurs compétences de scripteur. Des temps d'échanges oraux entre pairs autour d'un objectif partagé sont également souhaitables. A l'inverse, la pratique du cours dialogué, échange rapide de questions-réponses entre enseignant et élèves, se révèle peu propice à l'élaboration d'une réflexion et à la construction de compétences.

Une réflexion sur les différentes modalités d'enseignement peut donc s'avérer fructueuse, non seulement pour la préparation du concours mais également pour la pratique courante. Les travaux collaboratifs relèvent par exemple trop souvent de l'impensé, laissant entrevoir une méconnaissance par les candidats des mécanismes d'apprentissage et de l'importance de l'acquisition de compétences psycho-sociales.

Afin d'approfondir leur réflexion, les candidats tireront profit de la lecture des différentes ressources en ligne sur Eduscol, portant tant sur des propositions de séquences que sur des modalités didactiques (par exemple : « Le carnet de lecteur pour accompagner la lecture d'une œuvre complexe en CAP » ou « Quels usages du livre audio en cours de français, au lycée professionnel ? »). Il est également possible de s'inscrire aux formations disciplinaires proposées en académie : celles-ci s'articulent autour de problématiques qui pourront être réinvesties en classe et lors du concours.

3. L'ENTRETIEN AVEC LE JURY

A l'issue de l'exposé du candidat, le jury définit une note plancher, note minimale que les réponses données pendant l'entretien ne peuvent qu'augmenter. Le jury tient à rappeler que, même si la première partie de l'épreuve n'est pas tout à fait satisfaisante, l'entretien permet de revenir sur certains éléments afin de les corriger et les approfondir efficacement. C'est pour le candidat l'occasion de revoir sa lecture quand il y a eu un contresens avéré ou une analyse trop superficielle. Aussi le jury encourage-t-il les candidats à être particulièrement attentifs aux questions posées lors de cet entretien : elles ont toutes vocation à les aider, en aucun cas à les mettre en difficulté. Aussi est-il vivement recommandé d'aborder cette partie de l'épreuve dans un état d'esprit d'ouverture. Notons qu'il est tout à fait autorisé d'exprimer honnêtement une incompréhension face à certaines questions afin d'en obtenir la reformulation.

D'une manière générale, il est attendu des candidats qu'ils fassent preuve de capacités d'adaptation et de réactivité, en nuancant leur pensée pour répondre clairement aux questions. Il s'agit pour eux d'être capables, à ce stade, de remettre en question leur première lecture, en faisant la démonstration d'une souplesse intellectuelle qui peut s'avérer utile dans la co-construction du cours avec les élèves.

Enfin, le candidat veillera à soigner son expression et à bannir un niveau de langue par trop familier. Il est en effet attendu d'un professeur, et *a fortiori* d'un professeur de lettres dont l'expression se doit d'être modélisante, qu'il « maîtrise la langue française dans le cadre de son enseignement »⁸. L'épreuve d'admission permet au jury de s'assurer que cette compétence professionnelle est acquise.

Attitudes non pertinentes face au jury

- Certains candidats emploient des tournures trop relâchées : « OK », « Ouais », « C'est rigolo »... On veillera donc à s'adresser au jury en adoptant un langage adapté à la situation.
- Certains candidats maintiennent coûte que coûte une interprétation que les questions du jury invitent à réviser.
- D'autres présentent des excuses en fin d'épreuve, ou s'épanchent sur leur prestation. Malgré la compréhension et l'empathie dont fait toujours preuve le jury, il convient de résister à cette tentation de la confession.

Attitudes pertinentes face au jury

- Un candidat est revenu sur son projet de lecture d'un extrait de la pièce d'Eugène Ionesco en interrogeant, comme l'y invitait le jury, la pertinence du recours à l'absurde.
- Le jury a particulièrement apprécié les candidats capables d'évoquer leurs pratiques de classe avec sincérité, en abordant tant les réussites que les difficultés.

Conseils aux candidats

L'analyse réflexive constitue un bon entraînement pour le concours. Elle vise à dégager les raisons des réussites et des échecs en contexte de classe afin de réajuster les gestes professionnels. Pour la développer, il peut être utile de mener des observations croisées de séances avec des collègues, suivies, dans la mesure du possible, d'un temps d'échange.

⁸ Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, *Bulletin officiel* du 25 juin 2013

CONCLUSION

En conclusion, le jury souhaite insister sur le grand intérêt formatif que revêt la préparation au concours : en effet, l'ensemble des conseils donnés dans ce rapport valent également pour le travail ordinaire de préparation de cours. Ainsi, la meilleure façon de se préparer à cette épreuve est également celle qui permettra aux candidats de devenir de bons professeurs de lettres, à savoir :

- Développer des compétences de lecture en lisant les œuvres au programme, mais pas seulement. Un professeur de français doit être lui-même un lecteur expert, capable d'effectuer une analyse fine de n'importe quel texte. L'enseignement des Lettres suppose de la part des candidats la construction préalable d'une identité personnelle de lecteur (à cette fin, il peut ne pas être inutile d'éprouver soi-même le dispositif du carnet de lecteur afin de se l'approprier) ;
- Mettre l'accent sur les savoirs linguistiques fondamentaux en fréquentant les ouvrages de référence indiqués en bibliographie ;
- Connaître les auteurs et les œuvres canoniques, de même que les grands mouvements littéraires et artistiques. Le professeur de lettres est dépositaire d'une culture littéraire et artistique qu'il a pour ambition de transmettre aux élèves ;
- Soigner son expression orale qui doit être fluide, claire et précise puisque c'est avec l'enseignant que l'élève parfait et enrichit la sienne ;
- Connaître les programmes, les enjeux et les spécificités de la voie professionnelle ;
- Être capable de réfléchir à une séance d'enseignement à partir d'un texte littéraire, en explicitant la démarche utilisée, la réflexion didactique et le choix pédagogique effectué ;
- S'informer sur les pratiques pédagogiques permettant de gérer la diversité au sein d'une classe pour développer des compétences chez tous les élèves et sur les pratiques liées au numérique ;
- Être capable d'associer les activités de classe avec les compétences visées, et de concevoir des activités variées pour développer une compétence bien identifiée ;
- Faire preuve de réflexivité lors de sa préparation afin de se préparer à l'échange avec le jury.

Pour finir, la préparation du concours doit être l'occasion d'une réflexion sur ce que signifie enseigner les lettres. Qu'il s'agisse de la grammaire ou de la littérature, il s'agit toujours de développer des compétences permettant aux élèves de réfléchir sur la langue et sur le monde. C'est dans cette mesure que les relevés divers, les questionnaires de compréhension, les schémas narratifs et autres contrôles de lecture ne sont pas pertinents. Ils correspondent à cette « conception étriquée de la littérature » dont parle Tzvetan Todorov, « qui la coupe du monde dans lequel on vit [et] s'est imposée dans l'enseignement, dans la critique et même chez nombre d'écrivains »⁹ et à laquelle il oppose celle du lecteur qui « cherche dans les œuvres de quoi donner sens à son existence ». Cette approche, qu'on nommera axiologique, éthique ou humaniste, redonne du sens à l'enseignement des lettres, pour le professeur comme pour les élèves.

⁹ Tzvetan Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007

ÉPREUVE D'ADMISSION EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Rapport présenté par Isabelle Fira, IEN de Lettres - Histoire et Géographie

1. PRÉSENTATION DE L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION

1.1 Les modalités de l'épreuve

Après un tirage au sort effectué par le jury, le candidat compose soit en histoire, soit en géographie. Chaque corpus comporte deux documents qui se rapportent à la même question du programme du concours mais relevant de thématiques différentes.

Le candidat bénéficie d'une durée de préparation de deux heures. Il dispose dans la salle de l'épreuve d'un atlas mondial et d'un dictionnaire des noms communs.

La consigne présente sur la page de garde de chaque corpus documentaire reste identique quel que soit le sujet à l'étude. Les candidats sont alors invités à :

- présenter les documents en les rattachant aux programmes d'histoire ou de géographie enseignés en lycée professionnel ;
- choisir l'un des documents proposés et en faire l'analyse scientifique ;
- proposer une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de leur choix.

Cette épreuve d'une heure et d'un coefficient 3 se compose d'un exposé d'une durée de 30 minutes au maximum et d'un entretien de 30 minutes au maximum auprès d'un jury de deux membres.

1.2 Le programme de la session 2024

Pour l'épreuve orale d'admission en histoire-géographie, les sujets proposés aux candidats étaient référencés aux différentes questions du programme du concours :

Histoire

- Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804).
- L'Empire colonial français en Afrique : métropole et colonies, sociétés coloniales, de la conférence de Berlin (1884-1885) aux Accords d'Évian de 1962 (question nouvelle).

Géographie

- Métropoles et métropolisation en France.
- Frontières.

Le programme de la session 2025 est accessible en ligne : <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/les-programmes-des-concours-d-enseignants-du-second-degre-de-la-session-2025-1374>.

Il comporte une nouvelle question de géographie intitulée « Environnements : approches géographiques » qui remplace la question « Frontières » et qui est assortie d'une note de cadrage permettant d'orienter la préparation de la prochaine session du concours.

1.3 Les attendus de l'épreuve

L'épreuve d'admission a pour finalité d'évaluer les capacités du candidat à :

- **Maitriser** des connaissances scientifiques relatives aux questions du programme du concours.
- **Transposer** de manière didactique les savoirs disciplinaires. Le jury apprécie non seulement la maîtrise des contenus à enseigner mais aussi la précision des objectifs visés du projet pédagogique présenté.
- **Mener un commentaire scientifique** d'un document : le but est à la fois d'en comprendre les enjeux, d'expliquer le document et d'en faire la critique. L'analyse scientifique nécessite un travail préparatoire de contextualisation du document, l'élaboration d'une problématique et d'un plan propice à démontrer le sens et l'intérêt et les limites du document.
- Inscrire les différents documents dans les **programmes** de lycée professionnel (troisième préparateurs, certificat d'aptitude professionnelle, baccalauréat professionnel).
- **Définir un projet pédagogique** dans le cadre des programmes de lycée professionnel, mettant en exergue les intentions de transposition didactique du document au regard des enjeux scientifiques préalablement identifiés.
- **Adopter une posture éthique** et d'écoute lors de l'entretien soulignant la capacité du candidat à retour réflexif par rapport à l'exposé et un regard distancié face aux questions du jury.

Ainsi, le jury n'attend pas une approche érudite et exhaustive lors de l'analyse documentaire mais bien **un commentaire de document démontrant la maîtrise de connaissances fondamentales en histoire et en géographie**. Il est nécessaire que le candidat soit capable de situer avec précision les événements et les acteurs, de mener des exploitations claires de réalités géographiques, de construire une problématique reflétant les grandes interrogations des disciplines, adossée à un questionnement historique et géographique renouvelé.

2. PRÉSENTATION DES DOCUMENTS

La présentation du corpus de documents est réalisée par la quasi-totalité des candidats et atteste très souvent d'une bonne connaissance des intitulés des programmes de lycée professionnel. Néanmoins, celle-ci ne peut se réduire à la paraphrase ou à une simple lecture de la page de garde du dossier sans que les liens entre les documents soient identifiés.

L'objectif consiste bien à déterminer la cohérence du corpus et à mettre les documents en relation avec les questions du programme et des programmes de lycée professionnel, afin de dégager les enjeux scientifiques et épistémologiques.

Le candidat doit être capable de **contextualiser** les documents, d'interroger les **sources** et d'élaborer une **problématique** scientifique pertinente.

Le jury apprécie que les candidats motivent le choix du document retenu en faisant référence à sa portée scientifique et à ses enjeux didactiques. Ce choix ne peut être déterminé par le seul goût personnel du candidat, par la longueur ou encore le niveau de facilité supposé du document. De même, la problématisation permet de mobiliser des raisonnements disciplinaires spécifiques et l'absence de fil directeur témoigne bien souvent de fragilités scientifiques et didactiques que la suite de l'exposé et de l'entretien, en général, confirme.

3. ANALYSE SCIENTIFIQUE

Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos¹⁰ rappellent que « L'histoire se fait avec des documents. Les documents sont les traces qu'ont laissées les pensées et les actes des hommes d'autrefois ». Outil

¹⁰Charles-Victor Langlois et Charles Seignobos, *Introduction aux études historiques*, 1898

de l'historien, le document constitue aussi le matériau de base de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

La démarche d'analyse documentaire répond à des codes précis et comporte intrinsèquement une phase de critique. Cette étape nécessaire est rarement menée à son terme par les candidats. La critique externe (type de document, lieu, auteur) demeure la plus répandue contrairement à la critique interne qui « est destinée à discerner dans le document ce qui peut être accepté comme vrai » (Langlois et Seignobos). Cela permet de dégager la limite et la portée du document, d'éclairer le sens du texte.

Pour les prestations les moins convaincantes, les erreurs les plus fréquentes consistent à présenter une leçon plaquée sur le sujet du corpus sans que le document ne soit interrogé ni analysé. D'autres se contentent d'une lecture linéaire avec une juxtaposition de remarques ou la lecture oralisée par exemple de la légende en géographie. La méconnaissance de toute démarche historique ou géographique et le déficit d'esprit critique pénalisent fortement les candidats. Rappelons qu'un commentaire de document lié à une question d'histoire ou de géographie sous-tend **une approche disciplinaire spécifique** élaborée par des concepts et des notions, des éléments de vocabulaire, des démarches et de raisonnements qu'il est nécessaire de connaître et de maîtriser afin de répondre aux exigences de l'épreuve.

Pour les bonnes prestations, citons une candidate en géographie qui, à partir de deux cartes de l'Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT) sur l'« *Évolution de l'artificialisation des sols entre 2009 et 2017 et part de l'artificialisation due à l'habitat* »¹¹, présente les documents en précisant les enjeux communs sans en omettre d'en effectuer la critique, le corpus comportant également un texte qui permet de s'interroger sur le point de vue adopté. Le choix documentaire de la candidate est justifié à l'aide de connaissances scientifiques précises, comme le rappel de loi climat et résilience, dont l'un des objectifs est d'atteindre *zéro artificialisation des sols* (ZAN) en 2050. L'analyse scientifique permet de mesurer la portée des deux cartes et s'appuie sur des exemples concrets bien étayés. Les principaux enjeux et les notions fondamentales (métropolisation, artificialisation, périurbanisation) sont exposés, l'analyse des deux cartes étant conduite de manière croisée et multiscalaire. La candidate évoque aussi la notion de conflit d'usage lié à l'artificialisation des sols. De même en histoire, à partir d'un extrait des « Mémoire d'outre-tombe »¹² de François-René Chateaubriand évoquant La Fayette, un candidat formule une problématique claire « En quoi l'auteur ne considère-t-il pas La Fayette comme un héros des deux mondes ? » et propose un plan en trois parties qui permet d'éclairer le sens du document : 1. Une figure contrastée, un portrait qui se veut élogieux ?, 2. La figure du héros américain et sa légende, 3. La Fayette et la Révolution française. Chacun des candidats s'est distingué par la clarté de ses propos et a su démontrer qu'il possédait des connaissances précises et actualisées.

À l'inverse, les commentaires les moins convaincants ne sont pas structurés et rendent compte de connaissances scientifiques lacunaires, erronées - ou non actualisées - peu mises en relation avec le document source. L'absence d'analyse problématisée, distanciée et critique entraîne une compréhension lacunaire voire erronée du document.

Rappelons également que les programmes du concours sont régulièrement accompagnés de notes de cadrage comportant des références indispensables à la préparation de l'épreuve. Le jury conseille aux candidats de s'appropriier les ressources d'accompagnement des programmes d'histoire et de géographie de la voie professionnelle, lesquelles intègrent des mises au point scientifiques sur les différents thèmes enseignés. La préparation durant l'année peut s'appuyer sur les références suivantes :

¹¹ <https://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/kiosque/2019-2020-rapport-planche-6-artificialisation-des-sols>

¹² François-René de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*, Paris, Penaud Frères, 1849-1950, Tome 6, livre 9

- Pour les ressources imprimées : *La Documentation photographique*, *les Atlas autrement*, *les manuels de premier cycle universitaire*.
- Pour celles sous un format numérique : *Géoconfluences*, *EHNE*, *L'Histoire par l'image*, les podcasts des émissions historiques et géographiques de *France Culture* ...

4. EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE

Dans le cadre d'un concours interne, les candidats sont dotés d'une expérience professionnelle qui leur permet logiquement d'élaborer un projet pédagogique en lien avec leur expérience. Cette étape se révèle en fait souvent délicate, les choix effectués pour la classe ne faisant que trop rarement l'objet d'un recul réflexif. Le questionnement sur le statut, la place du document et son utilisation dans le cadre d'une séquence aussi bien histoire qu'en géographie demeurent encore superficiels alors que ces aspects sont au cœur de l'analyse et du commentaire.

Il apparaît nécessaire que le candidat perçoive le sens et l'intérêt d'une démarche habituelle, en cerne les limites et effectuent un choix en fonction d'objectifs clairement définis. Le recours et la juxtaposition de formules dont les implications ne sont pas maîtrisées, vides de sens comme « mettre les élèves en îlot », « enseigner grâce à la classe inversée » ou « utiliser le numérique » peuvent se révéler particulièrement périlleux notamment lors de l'entretien, les membres de la jury n'hésitant pas à pousser plus avant le questionnement sur les choix des candidats et les modalités employées. Les propositions les moins abouties se limitent souvent à de simples déclarations d'intentions ou des activités « prétexte » sans aller au cœur des processus qui guident et animent l'action pédagogique. La gestion du temps lors de la préparation peut également se révéler décisive, certains candidats ne proposant qu'une ébauche et quelques grandes lignes de présentation.

Le projet d'enseignement proposé doit refléter la manière dont le candidat construit, organise et anime des situations d'apprentissage au service de la classe. Lors des meilleures prestations, les candidats parviennent à contextualiser l'exploitation du document dans le scénario pédagogique qu'ils présentent au jury. Ils formulent des objectifs clairs, pertinents et réalistes au regard des orientations des programmes et conçoivent une mise en activité des élèves qui mobilisent et articulent avec justesse les notions, les capacités et les repères des différents thèmes enseignés. Les propositions les plus abouties mettent au cœur de la démarche l'élève et ses besoins avec des stratégies variées qui intègre la différenciation pédagogique et envisagent des étayages. Certains candidats proposent d'ailleurs des évaluations permettant de vérifier l'acquisition des compétences et des pistes de remédiations.

5. ENTRETIEN

L'entretien constitue un moment important des épreuves d'admission. Les échanges avec le jury doivent amener le candidat à expliciter, approfondir et justifier ses choix.

Il permet de conforter la prestation mais trahit parfois une difficulté à dégager une pensée critique, à élaborer de nouvelles pistes. Il dévoile aussi des lacunes scientifiques et des approximations didactiques.

La reprise révèle l'aisance des candidats, ses qualités d'écoute, **la précision de ses gestes professionnels** notamment dans la capacité à s'approprier l'espace, à argumenter avec conviction ainsi que sa maîtrise de la langue française.

La reprise constitue donc un temps privilégié pour mesurer la posture et les compétences professionnelles du futur professeur. La faculté d'adaptation, la réactivité et la capacité à envisager de nouvelles pistes de réflexion sont particulièrement appréciées par le jury et manifestent la projection du candidat par rapport aux attendus du métier.

CONCLUSION

Le CAPLP interne est un concours exigeant qui requiert une maîtrise scientifique, épistémologique, didactique et pédagogique solide de toutes les valences et une véritable réflexion sur la bivalence. La publication très en amont de la session du programme du concours permet raisonnablement aux futurs candidats de se préparer avec rigueur.

Si les épreuves du concours prennent en compte le fait que les candidats assument des obligations professionnelles, il paraît essentiel que ces derniers se soient appropriés le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation¹³ et aient envisagés ses implications. Le jury mesure la capacité du candidat à faire preuve d'analyse réflexive et à mettre les apprentissages des élèves au cœur de ses préoccupations.

Ainsi une préparation tout au long de l'année, agrémentée de lectures précises référencée à une bibliographie renouvelée et bien ciblée, permet aux candidats de mettre toutes les chances de leur côté et d'assurer ainsi leur réussite.

¹³ NOR : MENE1315928A, Arrêté du 1er juillet 2013, paru au JO du 1^{er} juillet 2013 et au BO le 18 juillet 2013

Annexe 1 : exemple de sujet en français

Jean GIONO, *Jean le Bleu* (1932), pages 86-87, Edition Lgf, Le Livre de Poche (2021), de « Mme Massot m'accueillit » à « crevé l'œil, pourquoi ? »

1. **Étude de texte** : Vous proposerez l'étude du texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP.

2. **Point de langue** : En vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur la fonction complément d'objet dans le premier paragraphe : de « Mme Massot m'accueillit » (l.1) à « Mon perdreau ! » (l.5)

Mme Massot m'accueillit en joignant les mains. Ce n'est qu'après avoir bien soupiré, bien admiré, bien soupesé de l'œil et fait claquer à l'avance à lèvres vides tous les baisers qu'elle voulait me faire qu'elle se décida à se pencher vers moi. Elle m'en froissa le nez, les joues et la bouche et elle m'appela :

5 « Mon perdreau ! »

C'était une agréable dame des champs, très laide ; avec tant de bonté dans son œil crevé, tant de bonté dans son œil vivant, tant de bonté dans sa moustache, dans son nez priseur, dans ses joues décollées, dans sa bouche aux lèvres noires qu'elle en était effroyablement laide. C'était une laideur faite de tout ce sacrifice, de tout ce martyre qui est la vraie bonté. Sur la photographie que je vis à la chambre et où elle tenait à pleine main l'index du berger Massot habillé de noce, elle était fraîche et comme gonflée d'une vénusté naïve. Il avait fallu peu à peu briser, brûler, tordre, pétrir ces chairs, se faire crever l'œil, se déhancher, se cuire au four de la bonté comme la brique ou le pot, ne plus penser qu'à ce petit fruit rouge du cœur.

10 Elle avait pleinement réussi en tout ça.

15 Il y eut des beignets, de la confiture d'airelle, du lait de chèvre chaud, avec des poils, une rôtie de pain frottée d'ail, un petit moment devant le crépitement de l'âtre, puis un lit tout chauffé à la pierre rôtie et qui était dur, torride et lavandé comme un lit de ruisseau en été.

Le sommeil arriva en trois sauts souples pendant que je murmurais :

« Pourquoi lui a-t-on crevé l'œil, pourquoi ? »

Annexe 2 : exemples de sujets en histoire et géographie

Exemple 1 : sujet d'histoire

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

Documents

Document 1 : Henri Dormoy, *L'Algérie 1830-1930 pays de grande production agricole*. 1931. Commande de la République française. Edition Publicitaire Henri DORMOY - 56, Rue de Londres, Paris. Musée Le Compa, Chartres. Disponible sur : <https://webmuseo.com/ws/compa-cq28/app/collection/record/878>



RADAR

N° 201 - 14 NOVEMBRE 1954
Canada 15 cents *
4fr. belges-0fr. 65 suisses

Hebdomadaire 30 francs
16 PAGES
Maroc (par avion) 40 fr.

ALGÉRIE :

TROUBLES SANGLANTS

VOIR SUITE PAGES 2 et 3

R. Ferrari

- Les fellagas ! J'ai peur !

Dans les gorges de Tiganine, à 20 km d'Arvis, le car venant de Batna stoppe brusquement. Dans la voiture, il n'y a qu'une Européenne. C'est l'institutrice de Tiffou. Obéissant aux instructions officielles diffusées par radio, elle a quitté le poste qu'elle occupe avec son mari depuis septembre. Elle colle son visage à la vitre ; sur la route un groupe d'hommes armés barre le passage. Mme Monnerot a froté de saffre compassé et un cri d'effroi sort de ses lèvres : « Les fellagas ! J'ai peur ! ». Alors, du fond du car, un Arabe en burnous se lève. Le ruban rouge de la Légion d'honneur brille sur la blancheur immaculée de son vêtement. Noblement, il s'avance vers les assaillants. « Je suis le caïd Ben Hadj Sadek, capitaine de l'armée française. » « Descendez comme les autres et vite », réplique le chef. Tous les voyageurs obtempèrent. Déjà des mains postées fouillent les bagages des deux jeunes Euro-

M. Bernis, architecte et le plus ancien résident d'Arvis sur les 100 Français, dit que des fleurs sur la tombe de Cap Monnerot, tout récemment arrivée de Lézignan.

piens. « Mais c'est une lâcheté », crie l'héroïque caïd. Il s'avance, indigné, vers les brigands. Une rafale de mitraillette l'abat aussitôt. L'institutrice bondit vers sa femme. (C'est l'épisode que représente notre couverture). Nouvelle rafale. Les deux jeunes gens s'effondrent baignant dans leur sang. Terrorisés, les autres assistants ne bougent plus. « Maintenant, leur dit le chef des fellagas, remontez en voiture et disparaîsez ». Et, comme il en voit qui font mine de relever les cadavres, il s'interpose violemment : « Laissez ceux-là où ils sont ». Le car s'éloigne. Bien que grièvement blessée, Mme Monnerot n'a pas perdu connaissance. Dès son arrivée à Arvis, le car alerte les autorités. Les instituteurs de la petite ville se précipitent auprès de leurs collègues et les ramènent à l'hôpital. Mais le médecin-chef est absent. M. Monnerot a succombé pendant le transport. Un lieutenant-médecin accompagnant le colonel du 2^e Chasseurs, envoyé pour dégager Arvis, pratique les opérations nécessaires. La malheureuse veuve survit à ses nombreuses blessures. Mais quel horrible souvenir !

Voir transcription du texte page suivante

Sous le dessin d'actualité :

Les fellagas ! J'ai peur !

Dans les gorges de Tiganine [Tighanimine, dans le massif des Aurès], à 20 km d'Arris le car venant de Batna stoppe brusquement. Dans la voiture, il n'y a qu'une Européenne. C'est l'institutrice de Tifelfes [Tifelfel]. Obéissant aux instructions officielles diffusées par la radio, elle a quitté le poste qu'elle occupe avec son mari depuis septembre. Elle colle son visage à la vitre : sur la route un groupe d'hommes armés barre le passage. Mme Monnerot a compris tout de suite et un cri d'effroi sort de ses lèvres : « Les fellagas ! J'ai peur ! » Alors du fond du car, un Arabe en bournous se lève. Le ruban rouge de la Légion d'honneur brille sur la blancheur immaculée de son vêtement. Noblement, il s'avance vers les assaillants. « Je suis le caïd Hadj Sadok, capitaine de l'armée française. » « Descendez comme les autres et vite », réplique le chef. Tous les voyageurs obtempèrent. Déjà des mains prestes fouillent les bagages des deux jeunes Européens. « Mais c'est une lâcheté », crie l'héroïque caïd. Il s'avance, indigné, vers les brigands. Une rafale de mitraillette l'abat aussitôt. L'instituteur bondit vers sa femme (c'est l'épisode que représente notre couverture). Nouvelle rafale. Les deux jeunes gens s'effondrent baignant dans leur sang. Terrorisés les autres assistants ne bougent plus. « Maintenant, leur dit le chef des fellagas, remontez en voiture et disparaissez. » Et comme il en voit qui font mine de relever les cadavres, il s'interpose violemment : « Laissez ceux-là où ils sont ». Le car s'éloigne. Bien que grièvement blessée, Madame Monnerot n'a pas perdu connaissance. Dès son arrivée à Arris, le car alerte les autorités. Les instituteurs de la petite ville se précipitent auprès de leurs collègues et les ramènent à l'hôpital. Mais le médecin-chef est absent. M. Monnerot a succombé pendant le transport. Un lieutenant-médecin accompagnant la colonne du 2^e Chasseur, envoyée pour dégager Arris, pratique les opérations nécessaires. La malheureuse veuve survivra à ses nombreuses blessures. Mais quel horrible souvenir !

Légende de la photographie :

M. Decos, architecte et le plus ancien résident d'Arris sur les 200 Français, dépose des fleurs sur la tombe de Guy Monnerot, [...] récemment arrivé de Limoges

Exemple 2 : sujet de géographie

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

Documents

Document 1 : Thierry Weil, « 12 métropoles et le désert français... ou une "métropole France" ? ». La tribune, 28 mars 2019. Disponible sur : <https://www.latribune.fr/opinions/tribunes/12-metropoles-etle-desert-francais-ou-une-metropole-france-812151.html>. Consulté le 20 février 2024.

Dans son dernier livre, Pierre Veltz nous invite à considérer la France comme une vaste aire métropolitaine, structurée par une dizaine de grandes villes vivant en étroite symbiose à la fois avec la capitale et les territoires moins denses qui les entourent. Il souligne les atouts de l'ensemble et les complémentarités entre les composantes, affirmant qu'aucun territoire n'est condamné et que tous peuvent être porteurs de projets ambitieux.

Paris et le désert français ?

En 1947, le géographe Jean-François Gravier expliquait dans un livre célèbre, *Paris et le désert français*, comment Paris (et déjà dans une moindre mesure Lyon, Marseille et la Côte d'Azur) dévorait les ressources humaines et politiques d'une France alors en plein exode rural. Il dénonçait le fait qu'un « monstre urbain comme Paris » fasse « perdre à la France chaque année trois fois plus de richesse humaine que l'alcoolisme » (Paris a alors une moindre natalité que nos fécondes provinces).

Il agitait déjà le spectre du grand remplacement, dans des termes malheureusement trop familiers : « *Tandis que ces Polonais, ces Italiens, ces Espagnols viennent remplacer les enfants que les Français n'ont pas voulu avoir, certains penseront inévitablement à la comparaison classique avec le Bas-Empire lentement envahi par les Barbares.* » Il mettait enfin en garde contre le développement d'une économie de parasites : « *La croissance foudroyante (des trois grandes métropoles et de la Côte d'Azur) coïncide avec le gonflement des professions dites de luxe et des activités spéculatives les moins défendables.* »

Aujourd'hui certains reprennent les analyses de Gravier, heureusement dépouillées de leurs références aux idées de l'Action française. Ils décrivent un territoire composé de 12 métropoles prospères attirant les gagnants de l'économie mondialisée de la connaissance, tandis que les perdants s'étiolent dans des territoires ruraux sinistrés.

L'avenir n'est pas que dans les métropoles

Dans un ouvrage tout juste paru, *La France des territoires, défis et promesses*, Pierre Veltz propose une perspective originale, dépassant les oppositions entre métropoles et arrière-pays, Paris et province, mais aussi les visions fatalistes des dynamiques territoriales.

« *Dans un territoire comme la France, où les infrastructures sont abondantes et les compétences largement réparties, aucun territoire n'est condamné. Les histoires abondent de réussites entrepreneuriales extraordinaires (marchandes ou non) dans des sites a priori improbables.* »

Ceci rejoint ce que nous avons vu dans une chronique précédente : d'une part, toutes les métropoles ne prospèrent pas, d'autre part des bassins d'emploi qui semblent cumuler les handicaps surprennent par leur vitalité et leurs performances exceptionnelles, en s'appuyant sur les forces historiques, culturelles et humaines de leur territoire.

Les inégalités entre territoires limités

Les écarts de richesse entre territoires se sont réduits, notamment grâce aux transferts sociaux (entre 2008 et 2015, les revenus sociaux ont augmenté de 15 %, tandis que le revenu global des ménages n'augmentait que de 2 %). Paradoxalement, si les inégalités entre territoires s'amenuisent, elles s'accroissent au sein de chaque territoire, et notamment dans la région parisienne (où l'écart de revenus entre les deux déciles extrêmes est de 4,5 contre 3 dans le reste du pays).

Néanmoins, la France a su globalement éviter l'explosion des inégalités : les 1 % les plus riches gagnent 10 % des revenus, aujourd'hui comme en 1945. Cette part était certes passée par un point bas de 8 % en 1985, mais elle était encore de 24 % à la veille de la Première Guerre mondiale.

Une métropole appelée France

L'originalité de la vision de Pierre Veltz est de considérer, dans la mondialisation, notre pays comme une métropole unique. Pour lui, les 10 premières villes de France, grâce au TGV (et à l'avion pour Nice et Toulouse) sont toutes à moins de trois heures de Paris et forment donc avec la capitale un cluster métropolitain, au sein duquel, depuis les années 1990, la croissance se rééquilibre en faveur des grandes villes de province.

Car face aux grandes mégalo-poles mondiales comme les agglomérations de la rivière des perles (Hongkong, Canton, Shenzhen, 66 millions d'habitants), du delta du Yang Tse (152 millions), de Pékin-Tianjin (112 millions), de Bombay ou Sao Paulo, la France se présente comme un réseau fluide de villes moyennes et de zones rurales en synergie avec quelques métropoles fédérées autour du cœur parisien, le tout composant la « métropole France ».

Le Grand Paris est le cœur de cette métropole à l'échelle mondiale, concentrant 40 % de la recherche publique ou des services aux entreprises. Ville-lumière et capitale du luxe, première ville universitaire du monde comptant autant de chercheurs (80 000) que la Silicon Valley et 500 000 étudiants, hub aérien majeur, Paris reste attractive malgré une gouvernance globale catastrophique (du fait de l'empilement des structures), incapable de régler les problèmes de pénurie de logements et de transport.

Défis et atouts

Les déclinistes oublient que la France, malgré les ravages de 30 ans de désindustrialisation, présente encore de sérieux atouts. De 1975 à 2011, malgré la crise, l'emploi en France a augmenté de plus de 20 %, soit plus que la population (17 %). Bien sûr, les défis sont immenses, notamment celui d'inventer un modèle de développement durable et équitable, compatible avec les limites physiques de la planète et capable d'apaiser les tensions politiques liées à des inégalités de moins en moins acceptées, tant entre les territoires qu'au sein de chacun d'entre eux.

La génération montante des *millennials*, avec ses valeurs d'autonomie, « sa recherche d'un sens dans le travail et dans l'équilibre entre vie professionnelle et vie personnelle ; enfin la volonté de faire, de voir le résultat concret de ses actions, fussent-elles modestes, et de ne plus être simplement le petit maillon dans une longue chaîne d'activités pilotées par de grandes organisations » porte une revalorisation du « local » - y compris dans le domaine de l'énergie, de la production et de l'économie circulaire - et une plus grande conscience des enjeux pour inventer des projets de territoire.

Car comme le rappelle Pierre Veltz dans la plupart de ses ouvrages, « la compétition moderne ne se joue pas entre des firmes isolées, mais entre des tissus, des écosystèmes, des territoires ».

Par Thierry Weil, Chaire Futurs de l'industrie et du travail (CERNA, I3, CNRS), Membre de l'Académie des technologies, Mines ParisTech.

Document 2 : Agence nationale de la cohésion des territoires (ANCT), « Évolution de l'artificialisation des sols entre 2009 et 2017 et part de l'artificialisation due à l'habitat ». In : ANCT/Observatoire des territoires, Rapport 2019-2020 : La France en douze portraits. Février 2021. Disponible sur : <https://www.observatoire-des-territoires.gouv.fr/visiotheque/2019-2020-rapport-planche-6-evolutionde-lartificialisation-des-sols-entre-2009-et-2017>. Consulté le 15 février 2024.

