



Secrétariat Général

Direction générale des
ressources humaines

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

Sous-direction du recrutement

Concours du second degré – Rapport de jury

Session 2010

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

SECTION LETTRES – HISTOIRE

CONCOURS EXTERNE

ET

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

Rapport présenté par

Anne ARMAND
Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Présidente du jury

Ghislaine DESBUISSONS
Inspectrice générale de l'Éducation nationale
Vice-présidente du jury

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

A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Directoire

Présidente : Mme Anne ARMAND - IGEN - Lettres

Vice-présidente : Mme Ghislaine DESBUISSONS – IGEN – Histoire et géographie

Vice-président : M. Michel CORLIN – IEN

Secrétaire générale : Mme Corinne GLAYMANN – IEN

Secrétaire générale adjointe : Mme Marie-Danielle MINIER – IEN

Commission de lettres : Mme Élisabeth LANDIER – IEN

Commission d'histoire et géographie : Mme Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP – PRAG – UPC

Membres du jury

Valence lettres

Roselyne ABBOU-BIGIAOUI – Françoise ANDRIEU – Hervé BENOIST – Florence BIDADANURE-LAVILLE – Michèle CALONNE – Fabienne CARPENTIER - Daniel CHAPELAN – Guy CHERQUI – Jérôme DESTAING – Philippe DESVAUX – Chantal DONADEY – Martin DUFOUR – Ingrid DUPLAQUET – Jean-Paul DURAND – Nadia GILARD – Martine GUERCHON – Joël JAUZE – Nicole JEAN-PARAILLOUS – Philippe LABAUNE – Catherine LACHNITT – Catherine LAMBOLEY – Frédéric LE MEUR – Jeanne-Marie LECAS-BOCKSTAL – Denis LEJAY – Maryse LOPEZ – Simone LOPEZ – Sylvie MARQUER – Roger MASSÉ – Catherine MOTTET – Philippe MULOT – Jean NÈGRE – Jean-Christophe PLANCHE – Jean-Pierre SAUTOT – Daniel SÉNÉCHAL – Françoise TORREGROSA – Anne VESCOVI – Marie-Josée VIEITEZ

Valence histoire et géographie

Brigitte ALLAIN-CHEVALLIER – Guy BARON – Laurent BLANES – Laurent BRICAULT – Didier BUTZBACH – Michel CASTA – Gérard CHATELET - Jean-Jacques CLAUDE – Annie COUDERC – Éric DEBORDE - Françoise DELASPRES – Christophe ESCARTIN – Thierry FALCONNET – Marina FAVRET – Ludmilla FERME – Martin FUGLER - Gilles GRAMMARE – Marie GROULT – Rémi HUTH – Dominique JOUANNET - Gilles LABADOU – Gérard LABRUNE - Christine LECUREUX – Claire LEPAPE-BULOURE – Danielle LE PRADO MADAULE – Philippe LE RAY – Yves LETERTRE – Éric LIMA – Martine LUCIANI – Nadine MANSARD - Nadia MARCHAND – Janine MICHAEL LEON – Lionel MICOLA – Vincent MORINIAUX - Marie-Françoise NIEL – Patrick PIQUE - Alain PROST – Monique SADEG – Sylvie SCHOULER - Jean-Claude SCHRAEN – Antonella VESTA

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

1. Tableau général

	CAPLP EXTERNE	CAFEP
Nombre de postes	210	50
Nombre d'inscrits	2996	301
Nombre de candidats présents aux deux épreuves	1484	119
Barre d'admissibilité	09	07
Nombre d'admissibles	477	57
Nombre d'admis	210	30
Barre d'admission	10,25	9,20

2. Admissibilité

Concours du CAPLP externe (Public)

Moyenne de l'ensemble des candidats : 7,62 / 20

Moyenne des admissibles : 11,29 / 20

Barre d'admissibilité : 9 / 20

Concours du CAFEP CAPLP (Privé)

Moyenne de l'ensemble des candidats : 7,43 / 20

Moyennes des admissibles : 9,71 / 20

Barre d'admissibilité : 7 / 20

Commentaire d'un texte littéraire

	Public	Privé
Note minimale	0,50	1 / 20
Note maximale	18,50	18 / 20

Composition d'histoire

	Public	Privé
Note minimale	0,50	1 / 20
Note maximale	20 / 20	17 / 20

Répartition des notes

Notes	Public	Public	Privé	Privé
	Commentaire texte français	Composition histoire	Commentaire texte français	Composition histoire
< 2	13	106	1	5
< 3	28	94		7
< 4	52	123	2	13
< 5	125	162	7	11
< 6	196	143	19	15
< 7	268	132	21	17
< 8	202	125	21	8
< 9	167	94	14	5

< 10	116	93	11	7
< 11	96	74	9	8
< 12	61	53	4	6
< 13	62	62	4	7
< 14	52	48	3	2
< 15	26	32	3	3
< 16	23	52		3
< 17	15	34	2	
< 18	9	33		4
< 19	8	21	1	
< 20		8		
20		3		

3. Admission

Concours du CAPLP externe (Public)

Moyenne des candidats présents : 10,11 / 20

Moyenne des candidats reçus : 12,25 / 20

Moyennes obtenues aux trois épreuves orales :

- Explication de texte français : note minimale : 0,50 / 20 – note maximale : 20 / 20
 - o Moyenne des présents : 9,28 / 20
 - o Moyenne des admis : 11,91 / 20
- Géographie : note minimale : 1 / 20 – note maximale : 20 / 20
 - o Moyenne des présents : 9,15 / 20
 - o Moyenne des admis : 12,15 / 20
- Épreuve sur dossier : note minimale : 0,50 / 20 – note maximale : 20 / 20
 - o Moyenne des présents : 9,44 / 20
 - o Moyenne des admis : 12,68 / 20

Concours du CAFEP CAPLP (Privé)

Moyenne des candidats présents : 9,09 / 20

Moyenne des candidats reçus : 10,89 / 20

Moyennes obtenues aux trois épreuves orales :

- Explication de texte français : note minimale : 1 / 20 – note maximale : 19 / 20
 - o Moyenne des présents : 8,18 / 20
 - o Moyenne des admis : 9,57 / 20
- Géographie : note minimale 2 / 20 – note maximale : 20 / 20
 - o Moyenne des présents : 8,51 / 20
 - o Moyenne des admis : 11,75 / 20
- Épreuve sur dossier : note minimale : 1 / 20 – note maximale : 20 / 20
 - o Moyenne des présents : 9,25
 - o Moyenne des admis : 12,60

Commentaires

Dans les deux épreuves écrites comme dans les trois épreuves orales, le jury a utilisé toute l'échelle de notation et a gratifié d'excellentes notes (de 18 / 20 à 20 / 20) les meilleures réalisations.

Ces excellentes notes ont été en nombre important, elles témoignent de la qualité générale du concours.

Les examinateurs de français et les examinateurs d'histoire et géographie ont arrêté en commun des critères d'évaluation et une échelle de notations de manière à équilibrer les attentes dans les différentes épreuves du concours et à respecter au mieux les exigences de la bivalence.

Lors de la correction des épreuves écrites comme lors des épreuves orales, les membres du jury n'ont pas la possibilité d'identifier les candidats du CAPLP externe et ceux du CAFEP CAPLP. Force est de constater,

lorsque les statistiques fournies par le ministère après la fixation de la barre d'admissibilité et après la fixation de la barre d'admission, que les candidats du CAFEP CAPLP obtiennent globalement de moins bons résultats que ceux du CAPLP externe.

En particulier, si les moyennes sont comparables dans les deux concours à l'épreuve sur dossier (12,68 / 12,60), l'épreuve d'explication de texte français est nettement moins réussie (11,91 / 9,57). L'écart est moindre à l'épreuve orale de géographie (12,15 / 11,75).

Les candidats au CAFEP CAPLP sont donc invités à se préparer dans la valence « lettres » aussi bien qu'ils le font dans la valence « histoire – géographie ».

B. LES ÉPREUVES ÉCRITES

L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

Rapport établi par Denis Lejay

PAROLES SUR LA DUNE

- 1 Maintenant que mon temps décroît comme un flambeau,
 Que mes tâches sont terminées ;
Maintenant que voici que je touche au tombeau
 Par les deuils et par les années,
- 5 Et qu'au fond de ce ciel que mon essor rêva,
 Je vois fuir, vers l'ombre entraînées,
Comme le tourbillon du passé qui s'en va,
 Tant de belles heures sonnées ;
- 10 Maintenant que je dis : - Un jour, nous triomphons ;
 Le lendemain, tout est mensonge ! -
Je suis triste, et je marche au bord des flots profonds,
 Courbé comme celui qui songe.
- 15 Je regarde, au-dessus du mont et du vallon,
 Et des mers sans fin remuées,
S'envoler, sous le bec du vautour aquilon,
 Toute la toison des nuées ;
- 20 J'entends le vent dans l'air, la mer sur le récif,
 L'homme liant la gerbe mûre ;
J'écoute et je confronte en mon esprit pensif
 Ce qui parle à ce qui murmure ;
- 25 Et je reste parfois couché sans me lever
 Sur l'herbe rare de la dune,
Jusqu'à l'heure où l'on voit apparaître et rêver
 Les yeux sinistres de la lune.
- 30 Elle monte, elle jette un long rayon dormant
 À l'espace, au mystère, au gouffre ;
Et nous nous regardons tous les deux fixement,
 Elle qui brille et moi qui souffre.
- 35 Où donc s'en sont allés mes jours évanouis ?
 Est-il quelqu'un qui me connaisse ?
Ai-je encor quelque chose en mes yeux éblouis,
 De la clarté de ma jeunesse ?
- 40 Tout s'est-il envolé ? Je suis seul, je suis las ;
 J'appelle sans qu'on me réponde ;
O vents ! ô flots ! ne suis-je aussi qu'un souffle, hélas !
 Hélas ! ne suis-je aussi qu'une onde ?
- 40 Ne verrai-je plus rien de tout ce que j'aimais ?
 Au dedans de moi le soir tombe.
O terre, dont la brume efface les sommets,
 Suis-je le spectre, et toi la tombe ?

Ai-je donc vidé tout, vie, amour, joie, espoir ?
J'attends, je demande, j'implore ;
Je penche tour à tour mes urnes (1) pour avoir
De chacune une goutte encore !

45 Comme le souvenir est voisin du remord !
Comme à pleurer tout nous ramène !
Et que je te sens froide en te touchant, ô mort,
Noir verrou de la porte humaine !

50 Et je pense, écoutant gémir le vent amer,
Et l'onde aux plis infranchissables ;
L'été rit, et l'on voit sur le bord de la mer
Fleurir le chardon bleu des sables.

5 août 1854, anniversaire de mon arrivée à Jersey.

Victor Hugo, *Les Contemplations*

Ce rapport concernant l'épreuve de commentaire composé se fonde sur une analyse des copies de la session 2010 et, d'autre part, sur les attentes du jury. A partir de la mise en regard de ces copies et des critères d'évaluation retenus, on compte proposer des conseils utiles aux futurs candidats. Tout d'abord, une analyse du mouvement de « Paroles sur la dune » fera apparaître les principales caractéristiques de ce poème, caractéristiques à partir desquelles on pourra envisager l'organisation d'un commentaire composé. Au vu des copies corrigées et en vue de la rédaction d'un commentaire, il conviendra ensuite de rappeler la dimension argumentative de l'exercice. La lecture des copies impose également un retour - sans prétendre épuiser cette vaste question - sur les spécificités du texte littéraire. Nombreux sont, en effet, les candidats qui ont considéré le poème de V. Hugo non comme une œuvre littéraire, mais comme un document. Quelle soit consciente ou non, cette confusion trouble la lecture d'un texte et dénature cette épreuve en déplaçant ses enjeux. Des considérations théoriques sur la nature du texte littéraire et la présentation de quelques exemples de réussites pris dans les meilleures copies, qui prouvent que l'épreuve est à la portée de candidats volontaires et bien entraînés, permettront de mieux saisir les analyses et les méthodes qui sous-tendent le commentaire proposé à la fin de ce rapport.

1. Vers un plan de commentaire composé

Dégager le mouvement de « Paroles sur la dune » et en expliciter la progression fera utilement porter notre attention sur le sens littéral du poème. On sera alors en mesure de repérer les principaux thèmes mis en œuvre ici par V. Hugo, de cerner les enjeux du texte et sa portée.

En se fondant sur une observation de la syntaxe et du lexique, on peut cerner trois grandes parties. La première est constituée de la phrase initiale répartie sur les trois premières strophes ; la seconde s'organise autour d'un ensemble de verbes de perception, de la strophe 4 à la strophe 7 (« Je regarde » - « J'entends » - « J'écoute » - « nous nous regardons »). Enfin, un troisième mouvement, constitué de phrases fortement modalisées, est immédiatement perceptible.

La première phrase du poème, qui s'étend sur les trois premières strophes, est composée d'une subordonnée temporelle ponctuée par l'anaphore « Maintenant que ... » et d'une proposition principale qui, après le constat initial, énonce une conséquence actuelle : « Je suis triste (...) ». Le texte s'ouvre sur le constat de l'action destructrice du temps qui conduit à la mort, anéantissement des rêves d'avenir et du passé. Subsiste alors (vers 9 et 10) le sentiment de la vanité des gloires humaines et de l'instabilité de toute chose, sentiment douloureux qui accable « celui qui songe » (vers 12). On retiendra de cette paraphrase critique - première approche du texte - que la double thématique de la puissance du temps et de la vanité de l'existence est d'abord développée dans une confidence intime, puis élargie en une réflexion philosophique qui concerne l'humanité entière, comme le signale l'emploi du collectif *nous* (vers 9 et 10).

¹ Urne : grand vase dont les anciens se servaient pour puiser l'eau, y déposer les cendres des morts, pour recueillir les suffrages dans les tribunaux, les assemblées.

A partir de la strophe 4, les verbes de perception marquent une ouverture sensorielle au monde et le début d'une confrontation avec la nature qui environne le poète. « Courbé » (vers 12), d'abord, le marcheur est sensible ensuite au mouvement perpétuel qui anime les éléments dont la volatilité correspond à l'impermanence de son être emporté par le temps. A la strophe 6, après une ellipse narrative, le marcheur pensif est maintenant étendu sur la dune. Immobile et en hauteur, le poète contemple la lune. Ce face à face, marqué par la rime (vers 22 et 24) et par l'emploi du pronom *nous* (vers 27), va provoquer un revirement de la méditation. La lune, d'« un long rayon dormant » (on sera sensible ici aux sonorités nasales), éternelle et impassible, indique l'infini de l'univers et renvoie le poète à sa limitation et à sa finitude douloureuses. On voit que le texte développe une réflexion, plus ou moins implicite, sur la relation du poète avec la nature et que cette relation est complexe, puisque celui-ci se reconnaît dans la mobilité inquiète des éléments, mais éprouve, par ailleurs, le sentiment d'une altérité non moins angoissante provoquée par la contemplation de la lune et de l'éternel infini. Le commentaire devra donc s'intéresser à la relation du poète avec les éléments constitutifs de ce paysage et analyser la conception de la nature présente dans le texte.

Comme le montre la suite ininterrompue de phrases interrogatives et exclamatives qui constitue la troisième séquence du poème, la lune a accentué l'inquiétude du poète jusqu'à provoquer une angoisse existentielle. Dans la huitième strophe, la triple thématique du passé aboli (« Où donc s'en sont allés mes jours évanouis ? »), de la solitude (« Est-il quelqu'un qui me connaisse ? ») et de la vitalité perdue (« Ai-je encore quelque chose en mes yeux éblouis, / De la clarté de la jeunesse ? ») est reprise, concentrée et renforcée au vers suivant (vers 33) : « Tout s'est-il envolé ? Je suis seul, je suis las ». Ressassement panique ? Accablement ? Le thème de la mort est ensuite repris sous des formes diverses, - obsédant. Le poète s'interroge à nouveau sur la labilité de son existence comparable à celle des éléments ; il « implore » (vers 42) un supplément de vie (« Je penche tour à tour mes urnes pour avoir / De chacune une goutte encore ! ») et éprouve finalement la sensation physique de la mort qu'il croit toucher (vers 47-48). On peut donc retenir de cette troisième partie du poème qu'elle retrace le mouvement d'une chute dans le « gouffre » et que, d'autre part, des procédés poétiques, sonores notamment, lui confèrent un caractère angoissé, voire halluciné. On pourra également se demander si les interrogatives, outre l'angoisse, n'expriment pas également une protestation contre le destin, une révolte. Une réflexion sur le tragique du poème pouvait donc être développée, à condition toutefois de bien entendre que cette catégorie littéraire (comme d'autres - le pathétique, le lyrique - qui ont souvent été requises par les candidats, mais avec beaucoup d'approximations) associe, sur le plan thématique, l'inévitable et l'inacceptable, une prise de conscience de l'action d'une fatalité et une révolte contre cette puissance.

La dernière strophe a une fonction récapitulative. On y retrouve, en effet, l'ambiguïté du rapport à la nature avec le thème de la mobilité du vent et de la mer (vers 49 et 50) et, d'autre part, avec l'évocation de l'éternité cyclique de la nature représentée par la floraison du chardon. Rien n'interdit d'interpréter cette renaissance riante autant comme le signe inversé, accablant, de la finitude humaine que comme l'espoir d'un recommencement sous d'autres formes. C'est dire que, régulé par une attention rigoureuse au sens littéral, le commentaire tiendra compte des ambiguïtés du poème, surtout dans cette dernière strophe qui sollicite de toute évidence l'interprétation et appelle une sorte de prolongement méditatif de la part du lecteur lui-même.

Rassemblons et organisons les apports de cette analyse du mouvement du poème. Deux caractéristiques émergent de cette première approche : V. Hugo déplore les effets destructeurs du temps ; cette déploration est renforcée par une confrontation avec la nature. Nous pouvons préciser ces deux caractéristiques. En effet, le motif littéraire de la fuite du temps est activé par des circonstances singulières. Comme l'indique le paratexte, le poème a été composé le jour anniversaire de l'arrivée de Hugo à Jersey : il peut donc être lu comme le bilan d'une vie. Nous avons vu également que la contemplation de la lune provoque une crise d'angoisse. La première partie du commentaire pourra donc porter sur cette crise existentielle : on en dégagera la cause (la prise de conscience de la finitude), on analysera l'évolution de ses manifestations (de l'accablement à l'angoisse) et l'on s'interrogera, en prenant appui sur les effets pathétiques, sur la dimension tragique du poème. La seconde partie du commentaire, après avoir caractérisé le paysage, analysera l'ambiguïté de la relation du poète avec la nature et portera enfin, par delà cette ambiguïté, sur l'espérance qui semble la subsumer. La troisième partie montrera que, loin de reprendre abstraitement le motif traditionnel de la puissance du temps et son corollaire, la vanité de l'existence humaine, loin aussi des lieux communs qui font de Hugo un poète grandiloquent qui théâtraliserait sa solitude, le poème se caractérise par son authenticité ; il retrace une expérience à tous égards extrême. Dans cette partie, on mettra en évidence que l'idée du néant est éprouvée au cours d'une expérience vertigineuse et angoissante et que, par cette épreuve, le poète prend également en charge la condition humaine toute entière. On montrera enfin que le poème est le lieu où les idées ne sont pas seulement expérimentées, mais incarnées dans des formes poétiques et vécues dans l'écriture.

Nous suivrons donc le plan suivant :

I. Un bilan existentiel :

- 1) La fuite du temps
- 2) Un bilan angoissé
- 3) Un bilan pathétique, voire tragique

II. Une confrontation ambivalente avec la nature :

- 1) Un paysage singulier et universel
- 2) Une nature proche et éloignée
- 3) L'espérance en une renaissance ?

III. Une expérience poétique extrême :

- 1) L'expérience du gouffre
- 2) L'expérience de la condition humaine
- 3) Une expérience sensorielle

2. Le commentaire comme exercice d'argumentation

Comme on le verra mieux en lisant le commentaire proposé à la fin de ce rapport, le plan retenu se veut progressif. Doublement : une progression est suivie à l'intérieur de chaque partie et d'une partie à l'autre. Ainsi, d'un paragraphe à l'autre, d'une partie à la suivante, le commentaire veut conduire le lecteur à la découverte des caractéristiques et des profondeurs du texte. C'est dire, tout d'abord, l'importance des transitions entre les parties : elles ressaisissent sous forme synthétique les acquis de la partie précédente et annoncent la voie qui sera suivie dans l'autre partie. Elles constituent ainsi autant de repères dans le déroulement du commentaire et en facilitent la lecture. Organisé dans une perspective argumentative, l'exercice impose, d'autre part, la mise en forme de paragraphes conçus selon un modèle visant à emporter l'adhésion du lecteur. Chaque paragraphe présente une proposition d'interprétation. Suivent des exemples pris dans le texte, des relevés, des citations. Mais ces reprises ne sont pertinentes que si elles donnent lieu à une analyse qui justifie l'option de lecture annoncée au début du paragraphe. L'exemple et son analyse valent sinon comme des preuves du moins comme des justifications d'une lecture. Il suit de là que les références au texte ne peuvent pas figurer dès le début du paragraphe : elles doivent être encadrées par des commentaires, par une proposition d'interprétation, ensuite par une analyse. Partant, il est inutile d'accumuler les exemples dans un même paragraphe. Cette remarque vaut surtout pour les relevés de champs lexicaux dont il est nécessaire, au regard des copies qui ont été corrigées, de rappeler le bon usage. Il convient de ne pas regrouper sous cette appellation des listes de mots reliés vaguement par des associations d'idées ou par de lointaines connotations. De plus, même pris au sens strict, un champ lexical n'a d'intérêt que s'il éclaire le texte. Il était donc bien inutile, par exemple, de répertorier longuement le champ lexical de la nature et de n'en rien conclure d'autre qu'une évidence, à savoir que le poème évoque ici la nature. En revanche, faire état des verbes de perception présents dans les strophes 4 à 7 permet d'établir que V. Hugo s'ouvre au paysage qui l'environne, qu'il se perçoit comme l'élément central d'une totalité qui l'englobe et qu'il mène une interrogation existentielle en se référant à la nature.

L'efficacité argumentative du commentaire composé découle également de la variété des prises sur le texte, de leur pertinence et de leur adéquation à la spécificité générique de leur objet. On pouvait ainsi se fonder sur des observations lexicales, syntaxiques, stylistiques, mais il était indispensable de prendre en compte les formes particulières de l'écriture poétique. Ainsi, l'attention pouvait porter, par exemple, sur la construction de la première phrase du poème et sur l'anaphore pour faire percevoir, dans la lenteur qu'elles produisent, l'accablement du poète méditatif et pour étayer ensuite l'analyse d'un certain tragique qui semble parcourir le poème. Souvent longuement relevées par les candidats, les occurrences de la première personne n'ont guère été exploitées que pour confirmer l'appartenance de V. Hugo au mouvement romantique, puisqu'il s'abandonne dans ce poème à l'expression de sa subjectivité. De telles généralités n'éclairent le texte que de très loin et très mal. Pour être convaincant, ce relevé des formes de la première personne aurait dû être inséré dans une étude de l'énonciation et intégrer alors les occurrences de *nous*. On aurait pu ainsi faire ressortir davantage la singularité du lyrisme de Hugo dans « Paroles sur la dune », lyrisme assez paradoxalement universel. Associé aux formes de la première personne du singulier, le pluriel élargit, en effet, l'expérience personnelle à toute l'humanité et institue, au moyen également du pathétique, une communauté qui partage avec le poète la même angoisse, la même épouvante face à l'impermanence et au néant. L'homme en exil sur l'île de Jersey et qui, en quelque façon, s'y met en scène veut prendre en charge tous les hommes angoissés par leur isolement et la fugacité de leur existence. Mais surtout, il importait d'entrer dans le texte en tenant compte de sa spécificité générique.

Ainsi, par exemple, une analyse des rythmes poétiques fait-elle ressortir, par le repérage des accents et des coupes, la régularité du vers 3 (« Maintenant que voici // que je touche au tombeau » - 3+3+3+3 -) ou un enjambement aux vers 43 et 44. Ici, l'accablement ; là, une quête panique d'un supplément de vie. Pour renforcer le commentaire, une analyse des sonorités était également nécessaire. Aux vers 35 et 36 (« O vent ! ô flots ! ne suis-je aussi qu'un souffle, hélas ! // Hélas ! ne suis-je aussi qu'une onde ? »), les sonorités liquides et nasales ne soulignent pas simplement l'analogie entre l'inconsistance des éléments et celle du poète ; grâce à la musique des mots, elles confèrent une présence sensible aux idées abstraites et favorisent l'empathie du lecteur. Ces outils, dont tout candidat se doit d'acquérir la maîtrise, constituent autant d'instruments d'optique et d'écoute qui aiguïsent la perception du texte et autant de moyens de justification des analyses développées dans le commentaire.

3. Quelques spécificités du texte littéraire

Si les caractéristiques de l'écriture poétique ont si souvent été négligées, c'est, en partie, parce que beaucoup de candidats perçoivent mal certaines spécificités du texte littéraire et, par conséquent, les finalités du commentaire composé.

On a pu lire ainsi que le poème de Hugo est « un texte prototypique du romantisme » ; un candidat annonce qu'il va « étudier en quoi ce texte est caractéristique du romantisme » ; révélatrice, cette formule : « ce document est un poème ». Il apparaît que bien souvent, en effet, les candidats voient le texte à étudier comme une réalité secondaire qui n'aurait de sens et d'intérêt que par l'ensemble dans lequel elle s'insère, son contexte. Certains commentaires se sont alors efforcés d'y retrouver les marques d'une époque ou de la vie de l'auteur. Longuement, mais sans cerner la singularité du poème, des copies tentent d'inventorier les marques du romantisme ; de là ces fastidieux relevés des occurrences de *je*. De même, se souvenant que Hugo a fui le Second Empire, on a voulu, à toute force, reconnaître dans le « vautour aiglon » (vers 15) l'aigle napoléonienne. L'erreur de méthode et de perspective consistant à prendre d'abord le poème comme le reflet d'une époque s'est donc accommodée d'une confusion du vautour et de l'aigle pour occulter la puissance suggestive des images : le vent du nord, l'aiglon, assimilée par métaphore à un vautour chasse les nuages qu'une autre image - « la toison des nuées » - (vers 16) présente comme un dérisoire troupeau de moutons. A ne considérer le texte que comme un reflet, le commentaire manque son objet. On ne lit pas le texte, mais à travers lui. On ne saurait nier qu'une œuvre littéraire porte les marques de son temps, mais, en privilégiant l'ancrage temporel, on court le risque de ne pas chercher le sens dans le texte lui-même et de réduire le commentaire à une sorte d'entreprise archéologique. On ne perdra donc pas de vue qu'un texte, et tout particulièrement ce poème significativement intitulé « Paroles sur la dune », est un discours par lequel un homme s'adresse aux autres hommes. Cette dimension discursive induit une proximité entre le lecteur et le texte, et distingue le commentaire littéraire de l'activité de l'historien qui, selon Michel de Certeau (*L'Écriture de l'histoire*) consiste en un « travail de séparation » et s'institue « par une mise à distance de son objet ». Autrement dit : un texte littéraire est la manifestation d'un projet humain. Dès lors, l'œuvre présente cette caractéristique de pouvoir signifier en dehors de son contexte de production ; dès lors aussi, « Paroles sur la dune » ne saurait être réduit à une protestation circonstancielle contre l'oppression napoléonienne. Par delà les circonstances, le poète est ici un homme qui éprouve sa condition - et non seulement sa situation politique - comme un exil, un homme que l'éventualité d'une mort prochaine confronte à sa petitesse et à son inconsistance. Dans cette détresse, le lecteur est amené à reconnaître sa propre condition. Ce poème sollicite donc notre humanité. Aussi convenait-il - toujours sous le contrôle d'un retour vigilant au texte - d'analyser, par exemple, le pathétique, ses formes littéraires et d'en cerner les enjeux philosophiques.

Comme toute œuvre littéraire, ce poème de Hugo est aussi un objet esthétique. L'analyse devait donc porter également sur les accents singuliers que prennent les sentiments et les idées grâce au langage propre au poète. Comment Hugo suggère-t-il l'impermanence des éléments et la volatilité de l'être ? Et l'on analysera les rythmes et les sonorités. Comment parvient-il à se constituer en porte-parole de l'humanité ? Et l'on remarquera que la « dune » (vers 22) le rapproche de la « lune » (vers 24) qui lui révèle, au cours d'un échange privilégié, évoqué au centre exact du poème et mis en valeur par les accents et les coupes, son destin et celui de l'humanité,- le « gouffre ».

Cet objet esthétique n'exprime pas seulement des significations ; il les produit. L'idée est plus complexe, mais essentielle. La critique moderne nous invite à nous départir d'une conception idéaliste de l'œuvre d'art selon laquelle la forme ne serait qu'un moyen d'expression mis au service d'un sens déjà présent, idéalement, dans le projet initial de l'artiste. Ainsi, l'écriture ne serait-elle qu'un art d'exécution. Comme le note Jean Rousset dans *Forme et signification*, l'œuvre « achève de se concevoir dans les opérations qui la réalisent ». De cette théorie, on peut tirer deux conséquences pour l'exercice qui nous occupe. Puisque l'œuvre réalisée va au-delà du projet

qui la fonde, son commentaire visera à révéler des richesses de sens qui y sont enfouies. On concevra donc le commentaire comme une enquête vers le sens, enquête fondée sur des indices textuels. On retiendra, d'autre part, que la pensée et les sentiments retravaillés par l'écriture, surtout lorsque celle-ci est poétique, acquièrent une profondeur nouvelle et insoupçonnée. Le travail esthétique rehausse et réévalue les significations. On comprendra mieux, par conséquent, à quel point certaines formulations, particulièrement réductrices, relevées dans les copies sont déplacées : « Hugo se pose des questions » ; « il est déçu » ; « il est en colère ». Il y a là plus que de la maladresse, une négation de l'œuvre littéraire, entreprise de requalification de la pensée et des sentiments par le travail esthétique.

Si trop souvent les analyses proposées par les candidats n'étaient pas à la hauteur de « Paroles sur la dune », il convient cependant de signaler quelques belles réussites relevées dans les copies. Les futurs candidats verront ainsi que l'exercice du commentaire n'est pas hors d'atteinte. Ainsi, des connaissances solides en prosodie ont parfois été mises en œuvre pour dégager des interprétations pertinentes. A l'évidence, ces candidats savent ce qu'est un texte littéraire, comment le lire et comment organiser les apports de cette lecture. Par ailleurs, le poème de Hugo a bien été parfois considéré comme un ensemble cohérent. Ici, le mouvement du texte a été clairement perçu et restitué : « Le poète évoque d'abord sa participation sensorielle au monde, puis la prise de conscience de sa finitude. A la désolation finale s'ajoute une note d'espoir ». Quelques candidats ont vu dans le titre l'annonce d'un poème où sont exprimées avec une certaine spontanéité, au gré d'une promenade solitaire, les réactions intimes du poète aux sollicitations du paysage. Plus nombreux, des candidats ont bien identifié le statut de la nature, miroir de la fragilité du poète, mais aussi réalité autonome, séparée et permanente. Certains ont vu dans l'image finale du chardon reflorissant le signe d'une espérance en une réintégration à la nature éternelle ; de là cette conclusion partielle qui tente de cerner la singularité du poème : « Avec cette image du chardon, Hugo réussit à traiter le topos romantique de la solitude et de la mort d'une manière originale ». On constate enfin avec satisfaction que le texte a bien été envisagé parfois comme un objet esthétique où des significations sont élaborées selon des modalités qui lui sont propres. Ainsi, une analyse précise des jeux sonores a-t-elle permis à ce candidat de percevoir dans le poème « l'angoisse de la dilution de l'être dans la permanence de la nature ». Enfin, bien conscient de la visée argumentative du commentaire et habitué à organiser une disposition efficace, un candidat a proposé une troisième partie dynamique et convaincante : le premier paragraphe étudie la « fusion » du poète avec des éléments toujours en mouvement ; le second, en revanche, est consacré à l'éternité de la nature ; enfin, le dernier paragraphe décèle dans le poème « l'espérance d'une renaissance ».

Une pratique régulière du commentaire composé, de sa conception et de sa rédaction aura sans doute donné les moyens à ces candidats de proposer ces analyses convaincantes, fondées sur une conception juste et éprouvée des caractéristiques du texte littéraire et sur des connaissances bien assimilées. Ces analyses ont parfois été intégrées et développées dans la proposition de commentaire qui suit.

4. Proposition d'un commentaire composé rédigé

Écrit le jour anniversaire de l'arrivée de Hugo à Jersey, « Paroles sur la dune » se présente comme le bilan d'une vie et une méditation suscitée par la contemplation de la nature. Comme l'annonce le titre, le poème est constitué d'un ensemble de paroles énoncées au fil des émotions et au gré des sollicitations d'un paysage des bords de mer. Au cours d'un premier moment du texte, le poète marche et confie sa tristesse. Il se tourne ensuite vers le paysage qui l'environne, contemple la lune. La conscience du temps qui passe est alors développée en une méditation inquiète et lyrique. Mais cette confrontation avec le néant ne donne pas lieu à l'exposé abstrait d'un système philosophique : le thème de la fuite du temps et de l'impermanence est intégré à une expérience personnelle véritablement éprouvée par le poète. Dès lors, il conviendra d'abord d'analyser ce bilan existentiel et les émotions qui le parcourent, puis de cerner le rôle de la nature dans cette prise de conscience décisive qui conduit le poète à faire le point sur sa position dans le monde. Enfin, ancré dans le cadre singulier des circonstances de son écriture et le débordant, « Paroles sur la dune » pourra être envisagé comme une expérimentation originale, comme une épreuve littéraire et humaine.

Ce bilan d'une vie évolue vers l'expression d'une angoisse existentielle aux accents pathétiques, voire tragiques.

Hugo reprend ici le motif traditionnel de la **fuite du temps** auquel, en ce jour anniversaire, il donne une intensité particulière. Le temps a emporté le passé ; la vieillesse a emporté l'ardeur, « la clarté » (vers 32) de la jeunesse. En marche sur le sable ou couché sur la dune, le poète solitaire prend ainsi conscience de la vacuité de son existence. Le « tombeau » (vers 3) s'ouvre devant lui ; la lune indique par ses rayons le « gouffre » (vers 26) ; dans son être « vidé » (vers 41), « le soir tombe » (vers 38). L'expression de ce déclin vers le néant est renforcée par la rime : « (...) le soir tombe » ; « (...) la tombe » (vers 40). Le poète, d'abord, établit le bilan d'une vie en

train de se défaire et vouée au néant. Cette prise de conscience désenchantée laisse place ensuite à une profonde détresse. La seconde partie du poème redouble ainsi la première sur un mode fortement lyrique.

Plus qu'un bilan, « Paroles sur la dune » présente **un itinéraire intérieur vers un approfondissement angoissé du néant**. Le poème s'ouvre sur l'expression d'un accablement qui semble empêcher d'abord toute effusion. Dans les quatre premières strophes, le rythme régulier des premiers hémistiches des alexandrins constitués de deux groupes de trois syllabes, suggère une marche lente et pesante. L'expression du sentiment est réduite au plus simple : « Je suis triste (...) » (vers 11). On retrouve cette simplicité dans ces propositions monosyllabiques : « Je suis seul, je suis las » (vers 33). Mais, dans la seconde partie, ces propositions minimales sont développées en autant de phrases interrogatives : « Est-il quelqu'un qui me connaisse ? » (vers 30). Et plus loin : « Ai-je donc vidé tout, vie, amour, joie, espoir ? » (vers 41). La modalité interrogative renforce l'expression du sentiment, selon le principe de l'interrogation rhétorique, mais aussi, parce qu'elle exprime une tension vers une réalité absente qui, en retour, accentue la douleur présente. Ainsi, dans « Ne verrai-je plus rien de tout ce que j'aimais ? » (vers 37), l'interrogative marque la persistance d'une aspiration au retour du passé et rend le présent plus intolérable encore.

Dès lors, ce parcours intérieur prend des accents **pathétiques et tragiques**. Le rythme initial des premiers alexandrins, comme l'anaphore « Maintenant que (...) », renvoient également à l'emprise d'une puissance accablante. Le rythme du troisième vers (« Maintenant que voici // que je touche au tombeau » - 3+3+3+3) peut suggérer la marche irréprouvable du destin. La fugacité du temps est ressentie comme une fatalité. A la fin du texte, la supplique du poète et la recherche d'un supplément de vie dans les « urnes » (vers 43) font penser à la lutte dérisoire d'une victime tragique. Dans ces deux vers,

« Je penche tour à tour // mes urnes pour avoir
De chacune une goutte encore ! » (vers 43 - 44)

l'enjambement met en valeur « chacune », qui renvoie à « tour à tour », pour insister sur la détresse du poète, tandis que la pause en fin de vers suspend cette quête frénétique dans le vide. La condition du poète semble bien soumise à une fatalité dont le lecteur perçoit la puissance irrémédiable. Mais le tragique, finalement, s'estompe. Le poème semble, pour le moins, s'achever, en effet, sur l'acceptation, ou tout au moins sur le constat, d'une différence radicale - marquée par l'organisation de la dernière strophe - entre le poète soumis à l'impermanence et voué à la disparition et, d'autre part, la nature éternelle. Si le poète « écoute gémir le vent amer » (vers 49), « (l)'été rit » et « le chardon bleu » fleurit (vers 51 - 52). Le renoncement lucide à la quête vitale semble avoir désamorcé le tragique, sans en atténuer la souffrance.

Ce bilan d'une vie ne conduit pas vers des certitudes définitives, qui tous comptes faits, seraient la somme des expériences, mais sur des interrogations existentielles angoissées. Cette profonde détresse est avivée par **la confrontation avec une nature ambivalente**.

Le poète se trouve dans **un espace à la fois singulier et universel**. Le paysage en bordure d'océan, avec cette dune à « l'herbe rare » (vers 22), ce « chardon bleu des sables », (vers 52) est observé à un moment particulier, à la tombée du jour, lorsque la lune apparaît. Cependant, comme abstrait, il est ramené à l'essentiel. Le regard porte vers le « ciel » (vers 5), la terre (le « mont » et le « vallon » - vers 13) et les « mers sans fin remuées » (vers 14). Ce paysage accède ainsi à une universalité qui favorise la réflexion générale du poète sur sa condition. Ensuite le « long rayon » de la lune (vers 25) élargit au cosmos le spectacle offert au poète qui mesure, alors, la petitesse de sa condition.

On voit que **la nature représentée dans ce poème est à la fois proche et éloignée**.

Proche, elle renvoie le poète, par analogie, à sa condition éphémère. Ce décor aquatique et aérien renforce, en effet, le sentiment que l'existence est foncièrement volatile. De là cette question angoissée :

« O vents ! ô flots ! ne suis-// je aussi qu'un souffle, hélas !
Hélas ! ne suis-je aussi qu'une onde ? » (vers 35 - 36)

Les sonorités liquides - les / l / notamment -, les nasales, les liaisons par élision des [_] muets, l'atténuation de la césure par l'association du verbe et du sujet inversé, les répétitions, tout concourt à la création d'un mouvement continu et fluide qui ramène tout à l'inconsistance, aussi bien les éléments que le Moi du poète. Plus haut dans le texte, la métaphore du « vautour aiglon » (vers 15) laisse entendre que les nuages, comme le poète, sont voués à un néant dévorateur. Ce néant est perçu également lors de la contemplation de la lune. Cette fois, le poète prend conscience de sa nature par opposition au monde. Ce moment est décisif. A la sérénité de la lune, suggérée par les nasales (« (...) elle jette un **long rayon dormant** ») s'oppose la souffrance provoquée par la perception du néant. La rime « gouffre / souffre » (vers 26 et vers 28) concentre cette opposition au centre exact du poème. Par son rayonnement, la lune, avec laquelle le poète entretient une relation privilégiée, ouvre le monde vers un infini qui isole et accable l'exilé. La relation du poète avec le monde est donc **ambiguë**.

Toutefois, cette relation complexe du poète avec la nature semble être marquée finalement par une sourde **espérance**. La dernière strophe est à cet égard particulièrement intéressante. Récapitulative, certes, elle reprend le thème de la volatilité de l'existence du poète à l'écoute ici du « vent amer » (vers 49) au bord de la mer dont les « plis » (vers 50) évoquent la mobilité permanente des choses, tandis que la nature épanouie dans l'été riant (vers 51), perpétuellement renouvelée, renvoie le poète, par un contraste douloureux, à sa fragilité : il ne participe qu'un moment à l'énergie vitale, tandis que le monde va continuer sa marche sans lui. Toutefois, l'évocation ultime du chardon reflleurissant (vers 52), dans un texte où le poète s'est constamment défini par sa relation à la nature, peut aussi être interprétée comme l'espoir d'une renaissance et d'une métamorphose perpétuelles. Le poème s'achève ainsi, à tout le moins, sur une interrogation quant à la possibilité d'une perpétuation sous des espèces différentes. Un espoir, attachement irréductible à la vie, se manifeste discrètement dans l'affirmation de ce lien consubstantiel de l'homme avec la nature.

En ce jour anniversaire, au moment de faire le bilan de sa vie, l'exilé de Jersey fait le point sur sa position dans le monde. Le poème s'ouvre ainsi à une méditation existentielle angoissée. L'homme qui « parle », confronté à « ce qui murmure » (vers 20) mène également ici **une expérience poétique extrême**.

Le poète fait tout d'abord **l'expérience de l'infini**, expérience saisissante. L'infini s'ouvre devant lui, au cours de cette marche « au bord des flots profonds » (vers 11). Couché sur la dune, il perçoit au-dessus de lui l'immensité indiquée par les rayons de la lune. Placé au centre de l'infini, il éprouve son néant. Au fil des strophes de la seconde partie, conscient de son inconsistance, il se sent devenir un « spectre » (vers 40), puis angoissé par la vacuité de son être, il atteint le seuil de la mort. Il restitue ainsi le mouvement vertigineux d'une descente dans le « gouffre », d'un infini à l'autre.

Par cette expérience, le poète explore également la vanité de **la condition de tous les hommes**. L'impermanence qui rend illusoire les triomphes humains est évoquée dès le début du poème : « (...) Un jour, nous triomphons ; / Le lendemain, tout est mensonge ! » (vers 9 - 10). Cette instabilité est accentuée par la rupture en fin de vers et par la rime « mensonge - songe » qui remotive le dernier terme et rappelle que la vie humaine n'est qu'un songe. La portée générale du texte est encore explicite dans l'avant-dernière strophe : « Comme à pleurer tout nous ramène ! » (vers 46). Et même si la généralité de cette méditation angoissée n'est pas constamment explicite, l'intensité avec laquelle cette crise existentielle singulière est évoquée et le pathétique qu'elle engendre provoquent l'identification du lecteur qui reconnaît ainsi sa propre condition dans celle du poète. Le lyrisme romantique excède ainsi les limites du sujet et prend en charge le sort de toute l'humanité. A l'occasion d'un bilan personnel, Hugo éprouve la condition humaine.

Portée à l'extrême, cette épreuve est aussi **une expérience poétique**. Comme le titre l'indique, ce poème ne prétend pas livrer un discours philosophique construit et définitif, mais des « paroles », qui, en raison de leur immédiateté, donnent au lecteur l'occasion d'explorer lui aussi sa condition, d'une manière directe et sensible. Dans ce poème, en effet, l'existence n'est pas un concept philosophique abstrait, mais une image : ces « urnes » (vers 43) fouillées du regard. L'impermanence de la vie humaine est représentée par la métaphore du « vautour aquilon » : le vent du nord parcourt le ciel avec la rapidité et la rapacité d'un vautour qui survole un troupeau. De même, la mort n'est pas une notion, mais une sensation :

« Et que je te sens froid(e) // en te touchant, ô mort,
Noir verrou de la porte humaine ! » (vers 47 - 48)

Les sonorités (en o ouvert) motivent concrètement l'image qui rapproche la mort et la porte ; « froide » et « noir » confèrent une présence sensorielle à la mort. Et dans le premier vers, la succession immédiate de deux accents (un accent secondaire sur « sens », un accent principal sur « froide ») mime la répulsion physique provoquée à son contact. Parce qu'elle met en œuvre ce que le langage a de « palpable » (ce terme est employé par R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*), parce qu'elle est sensorielle, la poésie, telle que la conçoit Hugo, est un don du poète, grâce auquel s'institue d'une manière immédiate la communauté des hommes.

Si une certaine emphase n'est pas absente de ce poème, on ne peut, toutefois, manquer d'être sensible à ses accents de sincérité. Le motif du temps qui passe irrémédiablement, ancré dans une longue tradition dont Hugo recueille manifestement certains éléments, est ici profondément renouvelé par le poète romantique qui propose des images puissamment évocatrices et une méditation saisissante sur la solitude de l'homme exilé dans le monde. Ce poème ne se distingue pas seulement par son étendue qui l'amène vers l'infini et la généralité de la condition humaine : il apporte aussi une réponse à la solitude et à l'impermanence de chacun, puisqu'il rassemble les hommes autour des angoisses et des affres qu'ils ont en commun et que, d'autre part, par ces « paroles » ancrées dans une forme rigoureusement maîtrisée, il défie, au nom de tous, par l'écriture, la volatilité de l'existence.

L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE OU DE GEOGRAPHIE

Pour la session 2010, c'est l'histoire qui a fait l'objet de l'épreuve écrite. Les candidats ont eu à choisir entre deux sujets : « L'engagement des intellectuels français de l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie » et « La République en France : 1848-1944 ».

L'éventail des notes a été très large. Le jury a décerné de bonnes, voire d'excellentes notes, qui témoignent d'un travail sérieux tout au long de l'année. A l'inverse, des notes très basses sont venues sanctionner les copies révélant une impréparation manifeste et des lacunes inadmissibles.

La composition exige des connaissances solides, une réflexion problématisée et structurée, des qualités d'expression écrite : un futur enseignant se doit de maîtriser l'usage du français, tant du point de vue de la syntaxe que de l'orthographe.

Il convient de lire très attentivement le sujet pour définir correctement ses bornes et saisir ses enjeux. Les documents d'accompagnement sont destinés à éclairer le candidat sur certains aspects des sujets et à lui suggérer des pistes de réflexion. L'analyse du sujet et la lecture des documents permettent de formuler une problématique qui doit être clairement énoncée dans l'introduction.

Le jury n'a pas de préjugé sur le type de plan adopté par le candidat, à condition que le développement débouche sur une réponse à la problématique retenue. Trop de copies ont du mal à conclure ou ne comportent aucune conclusion : la problématique annoncée au départ, purement formelle, est oubliée, et les apports du développement ne débouchent sur rien de précis. Cela témoigne d'évidentes carences dans la réflexion ou bien révèle aussi que le candidat ne parvient pas à maîtriser le temps imparti, ce qui laisse mal augurer de l'exercice du métier qu'il envisage.

Ces attentes générales étayent le travail de correction du jury. Les deux propositions qui suivent rappellent les repères utiles au traitement des sujets.

PREMIER SUJET

L'engagement des intellectuels français de l'affaire Dreyfus à la guerre d'Algérie

Document 1 : Émile Zola, *La vérité en marche* (extraits), Éditions Complexe, 1988, pp. 97 – 113

Document 2 : Photographie du premier Congrès international des écrivains antifascistes, in M. Margairaz, D. Tartakovsky, *Une histoire du Front populaire*, Larousse, 2006

Document 3 : Manifeste des 121 (extraits), in. O. Wieviorka, C. Prochasson, *La France du XX^e siècle. Documents d'histoire*, Seuil, collection Points Histoire, 1994, pp. 495-498

Ce sujet ne posait pas de problème particulier et ne recelait aucun piège. Par sa thématique, il était particulièrement à même de permettre aux candidats d'un concours basé sur une bivalence Lettres-Histoire de faire valoir leurs qualités.

Les compétences de base

La première attente du jury était une maîtrise des connaissances essentielles afférentes au sujet. Beaucoup relèvent d'une bonne culture générale dans le champ des humanités – indispensable chez de futurs enseignants de français et d'histoire-géographie – et non de savoirs disciplinaires extrêmement spécialisés. En tous cas, nul n'était besoin de disposer d'une quelconque érudition, dont l'exigence est étrangère à ce concours, pour rédiger une bonne copie ! Les connaissances attendues se trouvaient notamment dans l'ouvrage classique de Pascal Ory et Jean-François Sirinelli sur *Les Intellectuels en France de l'affaire Dreyfus à nos jours*. Le libellé du sujet ne devait donc pas surprendre et encore moins pénaliser les candidats sérieux.

Une deuxième qualité s'imposait : savoir s'appuyer sur les rudiments de l'épistémologie de la discipline afin de fermement ancrer sa réflexion dans le champ historique. Un écueil consistait en effet, spécifiquement pour les candidats issus d'un cursus de Lettres, à s'engager dans des développements d'histoire littéraire. D'ailleurs, on ne pouvait limiter sa démonstration aux seuls écrivains ; le rôle des universitaires devait notamment être mis en évidence. Une autre dérive possible était de céder à la tentation de décerner blâmes ou

éloges sur l'engagement des uns et des autres. Faut-il le rappeler ? L'historien ne juge pas ; il cherche à expliquer.

Enfin sur une question où l'on peut facilement verser dans la chronique voire l'anecdote, il fallait éviter l'accumulation factuelle pour, tout au contraire, s'efforcer de mettre en relief quelques idées forces. Afin de ne pas multiplier les exemples au risque de délayer le propos, on pouvait avantageusement adosser son argumentation à un nombre restreint de cas (événements ou acteurs représentatifs).

Les enjeux du sujet

Les intellectuels français occupent une place centrale dans la société lors de la période considérée. L'écho rencontré par leurs engagements successifs est sans commune mesure avec leur importance numérique. Une telle situation n'a pas d'équivalent à l'étranger ; il s'agit d'une spécificité hexagonale qui n'exclut pas une tradition anti-intellectualiste. Mais qu'entend-t-on précisément par « intellectuels » et « engagement » ? Les spécialistes en discutent, mais on peut s'accorder à dire que le premier terme définit les individus qui participent à la vie culturelle ou scientifique, soit en tant que créateurs soit par leur travail de diffusion des acquis des œuvres ou du savoir. Quant au second, il désigne le fait de prendre parti, d'intervenir dans la vie de la cité pour y défendre des convictions. Les formes de cette intervention furent assurément très diverses entre 1898 et 1962 : si l'écrit y occupa une place prépondérante, certains purent choisir de combattre les armes à la main. Il faut cependant souligner que tous les intellectuels ne s'engagent pas nécessairement, – même si Julien Benda, dans la préface qu'il donna pour la réédition de *La Trahison des clercs* [1927 / 1946], ouvrage dans lequel il avait pourfendu l'intellectuel partisan, reconnaît que l'abstention constitue une forme de choix.

Un tel sujet de réflexion ne se comprend que si l'on prend soin de le replacer à l'intérieur du tournant culturel qui s'est amorcé dans le champ de la recherche universitaire à partir des années 1970. L'histoire des intellectuels est en effet un des visages pris par le renouveau historiographique amorcé alors. Un littéraire, Paul Bénichou, y a joué un rôle pionnier. Mais, pour se borner aux seuls travaux historiques, il importe surtout de noter que cette histoire a emprunté deux directions principales qui correspondent à autant de choix méthodologiques. Une première voie, qui participe du mouvement de fécondation de l'histoire politique par l'histoire culturelle, est représentée par Jean-François Sirinelli. Une autre approche est incarnée par Christophe Charles qui, dans le sillage de Pierre Bourdieu, privilégie une entrée sociologique. Ces deux lectures, pour s'en tenir aux travaux les plus éminents, n'utilisent pas le même outillage conceptuel : aux notions de « génération » et de « sociabilité » des uns, les autres préfèrent celle de « champ » où les stratégies de légitimation occupent une place de choix ; elles n'accordent pas non plus la même importance à la liberté du sujet et au politique en général. Pourtant, on peut considérer qu'elles ne s'excluent pas et que les candidats avaient tout intérêt à puiser à l'une comme à l'autre.

Ils avaient ainsi toute latitude de poser les intellectuels, quels que soient les déterminants qui les poussent à agir, comme des acteurs de l'Histoire dont les prises de position donnent la version, souvent la plus aboutie, des grands débats qui ont structuré la conscience civique et morale de la nation. Dès lors, il importait de savoir si l'engagement des intellectuels avait connu des variations d'intensité et surtout s'il était parvenu à peser sur le cours des événements. En d'autres termes, quel avait été le pouvoir des intellectuels ?

L'apport des documents

Doc.1 Si la première intervention publique de Zola dans l'affaire Dreyfus, à travers un article publié dans *le Figaro*, date du 25 novembre 1897, cette lettre ouverte, qui a paru le 13 janvier 1898 dans *l'Aurore*, dont Georges Clémenceau était rédacteur en chef, est incontestablement sa contribution la plus retentissante en faveur de l'innocence du capitaine Dreyfus. Elle témoigne de la détermination de son engagement, puisque l'écrivain n'hésite pas à mettre en cause les plus hautes institutions de l'Etat. Il devra en répondre devant la justice. A travers Félix Faure, Zola s'adresse bien sûr à l'ensemble du pays. Cet appel solennel y suscita une émotion considérable et contribua à relancer l'affaire avec un impact inégalé. A n'en pas douter, ce document compte parmi les textes les plus célèbres de l'Histoire de France. Déjà familier aux candidats qui ne pouvaient en ignorer l'importance, il devait leur permettre de décrire l'affaire Dreyfus comme le moment fondateur de l'histoire contemporaine des intellectuels.

Doc.2 Le Congrès international des écrivains pour la défense de la culture se tint entre le 21 et le 25 juin 1935 à Paris. Il rassembla près de quatre vingt-dix hommes de lettres, venus de vingt pays, à la Mutualité autour des personnalités de Gide et de Malraux que les candidats devaient facilement identifier sur la photographie. Il s'agit de deux figures emblématiques de l'engagement dans l'entre-deux-guerres. Le premier, que l'on avait, dès 1919, désigné comme « le contemporain capital », s'était tout d'abord engagé en dénonçant les exactions des compagnies concessionnaires en Afrique (*Le Voyage au Congo* [1927]) avant de devenir, dans la première moitié de la décennie suivante, un compagnon de route des communistes ; le second, aussi bien par ses livres (*La Condition humaine* [1933], *Le Temps du mépris* [1935]) que par ses actions militantes, représentait alors peup-

être le modèle français le plus abouti de l'écrivain engagé. Le rôle de ces auteurs reconnus ne doit pourtant pas occulter celui, plus déterminant encore, des hommes du Komintern dans l'organisation de cette manifestation qui constitua une pièce majeure de leur propagande. Ces derniers n'étaient-ils pas parvenus à fédérer une sorte d'internationale de la pensée derrière l'URSS face à la menace fasciste ? On le voit, à travers ce document, les candidats avaient tout loisir de mettre en évidence non seulement que les années Trente furent le deuxième grand moment de mobilisation des intellectuels, mais encore sa structuration autour de l'opposition entre fascisme et antifascisme.

Doc.3 Si jusqu'en 1955, le monde intellectuel reste globalement peu sensibilisé au problème algérien, à partir de 1958 les protestations gagnent en intensité : cette année-là, Pierre Vidal Naquet fait paraître *L'Affaire Audin* et Henri Alleg *La Question*. L'année suivante, le procès du réseau Jeanson sert de catalyseur à la mobilisation. Pour preuve, dès le deuxième jour de l'audience, cent vingt et un signataires publient un texte qui non seulement condamne la guerre et le recours à la torture, mais justifie les réseaux d'aide au FLN et encourage les appelés du contingent à désertir. Le manifeste, qui suscita une forte indignation dans de larges secteurs de l'opinion, valut à certains qui y avaient associé leur nom de sévères sanctions. Avec ce document, on souhaitait attirer l'attention des candidats sur le dernier grand combat livré par les intellectuels au cours de la période étudiée. On notera toutefois, qu'à la différence de l'Affaire Dreyfus, ces derniers n'ont pas été relayés par les politiques et que le poids de leur intervention ne doit pas être surestimé. Si de nombreuses pétitions ont été signées entre 1958 et 1962, force est de constater qu'elles ne sont pas parvenues à infléchir de manière décisive le cours des événements.

Les connaissances indispensables

Le sujet se prêtait à une organisation chronologique de l'argumentation. Trois temps se dégagent. Une première période s'étire entre 1898-1918. [I.1] Elle s'ouvre sur l'affaire Dreyfus qui vit la « naissance » des intellectuels et s'imposer le mot lui-même. S'il ne fallait pas négliger les précédents, à commencer par celui des philosophes du XVIIIe siècle, il y eut bien là un moment fondateur qui marque le point de départ de l'histoire ultérieure du sujet qui nous intéresse. Il ne s'agissait pas, bien entendu, de raconter l'affaire par le menu, mais bien d'insister sur la place qu'y occupèrent les intellectuels (doc.1) en soulignant que ce furent deux conceptions antinomiques de la société qui s'affrontèrent. Les écrits d'Emile Zola, d'une part, et de Maurice Barrès, d'autre part, illustrent parfaitement les thèses en présence. Il fallait aussi souligner l'engagement des acteurs évoluant dans la sphère universitaire, tant leur rôle fut inséparable de cette émergence des intellectuels. [I.2] Toutefois, si la révision du procès scella la victoire des Dreyfusards, il n'en reste pas moins qu'au début du XXe siècle, les nationalistes, principalement grâce au rayonnement de l'*Action française*, étaient en situation d'hégémonie sur la scène intellectuelle. [I.3] Néanmoins, le déclenchement de la Première Guerre mondiale fit taire les divergences. Les intellectuels apportèrent leur contribution à la mobilisation patriotique en combattant, parfois comme engagés volontaires, ou par leur plume. Bientôt, nombre d'hommes de lettres s'appliquèrent à décrire la violence de l'expérience combattante. Pourtant, le pacifisme resta une position minoritaire.

Il n'en fut pas de même au lendemain du conflit qui ouvre une nouvelle ère de l'histoire des intellectuels qui court jusqu'à la Libération. [II.1] En effet, l'horreur de la guerre contribua à imposer les idées pacifistes comme une thématique importante. [II.2] Mais les années 1930 se caractérisèrent par l'avènement d'une nouvelle bipolarisation ; l'engagement des intellectuels, aiguillonné aussi bien par le contexte politique intérieur que par l'évolution de la situation géopolitique à l'échelle internationale, se radicalisa. Si l'antifascisme rassembla les gauches (doc.2), les droites se retrouvèrent autour de l'anticommunisme. La confrontation fut souvent extrêmement virulente. La guerre d'Espagne donna même l'occasion à quelques-uns de défendre leurs convictions les armes à la main. [II.3] Cependant, la défaite de juin 1940 modifia les rapports de force et parfois le positionnement des uns et des autres, même si l'engagement fut loin d'être généralisé. Les hommes de Vichy instruisirent le procès des intellectuels. Les places furent en partie redistribuées. Nombre d'intellectuels se mirent au service du nouveau régime ; des écrivains et des artistes reconnus n'hésitèrent pas à s'afficher aux côtés de l'Allemagne ; certains, peu nombreux, militèrent en faveur de la collaboration. La résistance, qu'elle se fit par le verbe ou plus rarement par les armes, constitua une option dangereuse et minoritaire qui pouvait conduire les hommes et les femmes qui en faisaient le choix à l'arrestation, la torture, la déportation, la mort.

À la Libération, une nouvelle page de l'histoire des intellectuels s'écrivit. L'engagement s'installa au cœur de la vie intellectuelle et en détermina pour une bonne part la physionomie, en dépit de réticences sporadiques. La figure et l'œuvre de Jean-Paul Sartre, qui dominent la période, en attestent. [III.1] C'est que la responsabilité de chacun durant les Années sombres fut posée. Ainsi, le Comité national des écrivains, non sans susciter des polémiques, orchestra-t-il l'épuration : des ouvrages furent interdits et des auteurs condamnés, parfois exécutés. Mais, plus largement, c'est l'ensemble du paysage intellectuel qui fut profondément renouvelé, avec une droite idéologiquement délégitimée et une référence au marxisme qui devint omniprésente. [III.2] Ce fut particulièrement net avec la Guerre froide dont il ne fallait pas oublier d'évoquer l'important versant culturel, même si les événements de 1956 commencèrent à ébranler beaucoup de certitudes. [III.3] L'opposition à la

guerre d'Algérie en général et à la torture en particulier (doc.3) put toutefois rassembler des intellectuels venant d'horizons politiques et spirituels très différents, même si l'Algérie française eut également ses défenseurs. Dans tous les cas, comme l'affaire Dreyfus avait marqué le début d'un long cycle de mobilisation, l'indépendance algérienne coïncida avec une première phase de repli. Celle-ci, par contraste, ne pouvait que contribuer à mettre en relief le pouvoir des intellectuels durant celui-là, même si, par delà la dimension endogène du phénomène, il convenait, avec les spécialistes eux-mêmes, de rester prudent dans ses conclusions générales, tant il s'avère difficile de mesurer avec précision l'impact global de l'intervention des clercs sur l'opinion et, plus encore, sur l'enchaînement des événements.

Faut-il préciser qu'une structuration chronologique de la composition n'était pas la seule solution recevable ? On pouvait tout aussi bien imaginer un plan thématique. Par exemple : I) Les enjeux de la mobilisation ; II) Les acteurs et leurs stratégies ; III) Les formes de l'engagement.

SECOND SUJET La République en France : 1848-1944

Document 1 : Profession de foi de Victor Hugo en vue des élections complémentaires du 4 juin 1848, publiée en plaquette en mai 1848, in V.Hugo, *Actes et paroles, Avant l'exil* (1841-1851), tome 1, éditions Nelson, Paris, pp 164 et ss

Document 2 : Le suffrage universel, *Le Petit Journal*, n° 143, 19 août 1893, <http://www.19e.org/documents/troisiemerepublique/suffrageuniversel/peuple.htm> (consulté le 15 septembre 2009)

Document 3 : Discours de Charles de Gaulle, Paris, Palais de Chaillot, 12 septembre 1944, in C. de Gaulle, *Discours et messages*, vol. 1, Plon, 1970, pp 447-449

Analyse du sujet et problématiques possibles

Le sujet nécessite d'être problématisé ; il implique de faire des choix et de les justifier : le devoir ne peut être l'alignement de faits, d'évènements et la description des régimes qui se succèdent. La problématique est centrale et tourne nécessairement autour de :

L'enracinement de la République en France est long, difficile avec même des retours en arrière : pourquoi ?

1) parce que les Républicains ne sont pas d'accord eux-mêmes sur la définition de la République (sociale ou pas) ni sur les institutions (exécutif fort ou pas, Sénat ou pas etc.) = les controverses.

2) parce que les combats à mener sont très ambitieux : laïcité, école, libertés fondamentales, question sociale, ...

3) parce que les adversaires politiques restent puissants, bien que divisés (= les menaces) et reconstituent même leurs forces après la victoire de 1918, qui signe le retour au pouvoir de la droite (républicaine certes, mais tout juste d'après Maurice Agulhon...).

Cette problématique pouvait bien sûr être formulée de diverses manières, par exemple :

- Comment s'est développée puis enracinée la culture républicaine en France entre 1848 et 1944 ? (et là on privilégie les aspects plus « symboliques », les évènements « fondateurs », les dates-clés)

- A quels débats, quelles controverses, quelles menaces la République a-t-elle été confrontée entre 1848 et 1944 ? (dans ce cas l'accent est mis sur les idées, les débats internes au « camp » républicain et l'existence d'un fort courant antirépublicain en France)

On attendait que le candidat justifie les bornes chronologiques et fasse des choix pour les limites géographiques : les questions politiques et institutionnelles liées aux colonies peuvent être abordées dans le sujet (du décret Crémieux au discours de Brazza...). On valorise le candidat qui évoque la question, en relation avec la problématique....

Les documents ont donc été choisis dans cette perspective, sachant qu'ils ne sont pas à commenter mais qu'ils doivent aider à problématiser :

Le document 1 évoque les controverses fondamentales qui portent sur la définition même de la République (sociale ou libérale ; héritière des principes de 1789 ou de la Terreur de 1793...). Le texte (publié en plaquette) est la profession de foi de Victor Hugo, en vue des élections complémentaires du 4 juin 1848. Il renvoie aux débats autour de la Révolution française, il évoque la 1ère République, et plus précisément la Terreur -que Victor Hugo rejette-, puis la conception libérale de la République qu'Hugo entend faire prévaloir. Les lignes 20 à 23 rappellent les débats de juin 1848 et anticipent ceux des socialistes et des anarchistes sur la propriété. Les

journées de juin 1848 n'ont pas encore eu lieu, mais il y a eu « l'avertissement du 15 mai » : 150 000 manifestants socialistes emmenés par Blanqui et Barbès (qui réclame un impôt d'un milliard sur les riches... !)
L'auteur évoque, par sa propre histoire politique, les évolutions vers le consensus républicain.

Le document 2 doit amener les candidats à réfléchir au consensus, au compromis républicain. L'ouvrier (personnage central), le paysan, le bourgeois vont voter ensemble. L'ouvrier a donc abandonné la violence. Les hommes d'affaires, le pouvoir de l'argent sont rejetés au bas des marches. Le document est l'occasion de réfléchir aux symboles républicains, à leur origine, leur portée (drapeau, Marianne, urne,...), les relations avec la symbolique monarchique (lion) et chrétienne (syncrétisme ? !) mais aussi tension constante (voir construction de l'image) ; la date du document doit aussi être relevée (1893/ 1793)

Le document 3 amène à évoquer la défaite, l'Etat Français de Vichy, les menaces des années 1930 et 1940 qui ont conduit à la fin de la République. Pour de Gaulle, le GPRF est le gouvernement de la République. Le texte oblige à penser aux débats institutionnels qui vont surgir dès l'année 1945 et le 1^{er} projet de constitution. Il évoque le rôle de l'armée dans la République.

Plan possible n°1

Introduction : définir la République

L'héritage : Ancien Régime (un état fort) - les Lumières, la Révolution (1789, 1793,) 1802

Une seule définition ? Non, mais un « modèle » qui s'est construit...

Les enjeux : liberté-égalité-fraternité

D'où la problématique : Pourquoi un enracinement aussi long et difficile ? Voir ci-dessus...

1- Naissance et apprentissages d'un modèle dans la douleur (1848-1879) : menaces et controverses

1) l'échec de la IIème République :

Février 1848 : l'apprentissage démocratique : l'introduction du S.U masculin, une campagne républicaine, un scrutin réussi.

Juin 1848 : l'écrasement de la République sociale : 500 insurgés morts au combat, 3000 Parisiens massacrés, 11 000 arrestations et 4348 prisonniers « transportés » en Algérie.

La constitution du 4 novembre 1848 : la République impossible ?

Révision de la constitution par le coup d'état

2) le SU maintenu mais confisqué sous le Second Empire ; la montée en puissance des Républicains. (NB : le sujet, c'est la République = pas de digression sur le Second Empire...)

Revisité par l'historiographie récente (pas le régime uniquement autoritaire que l'on décrivait jadis...) Napoléon III est un Saint-simonien (voir son projet de Royaume arabe pour l'Algérie) ; droit de grève en 1864....

3) 1870-71 : la Commune, ou le rêve de la République sociale (retour du rêve, cf. juin 48)

Évoquer le programme de la Commune

La répression impitoyable, qui coupe les ouvriers de la République

pour des décennies....

4) Mac-Mahon / Grévy/ Clemenceau : la controverse sur les lois constitutionnelles de 1875, le 16 mai 1877 et le compromis (qui est un choix de mode de fonctionnement)

2- Enracinement de la République (1880-1918) : adversaires et combats

1) l'affaire Dreyfus : pas de long exposé des faits mais fragilité et force de la République....

2) le combat pour la laïcité et les libertés : l'école laïque, 1905, les catholiques ralliés, les lois sur les libertés fondamentales – presse, réunion, syndicat, association...

3) la pratique parlementaire et ses limites (antiparlementarisme, Boulanger...), le personnel politique fin XIXème – importance de la Franc-maçonnerie (Gambetta, Ferry, Combes,...)

4) La question sociale : « Grande Dépression » 1873-1896 ; mécontentement social : forte agitation sociale 1900-1910 (Révolte des vigneron 1907..) malgré les lois sociales adoptées entre 1874 et 1919...

5) Symboles républicains : Marianne, Marseillaise (1879) ,14 Juillet (1880), drapeau, mairie...

Enracinement d'une culture républicaine (rôle essentiel de l'école)

3 – Faillite de la IIIème République. Etat de Vichy et sursaut républicain

1) l'apparente victoire du régime républicain : Reconstruction et alternance : la droite au pouvoir dès 1919 : réaction et nationalisme. Apogée de l'influence de Maurras.

Pb du vote des femmes

Échec sur la question sociale (vague quasi-révolutionnaire 1919-20, grève générale du 1^{er} mai 1919...extrémisme social des leaders de la CGT et des militants...)

2) Contestations politiques du régime à gauche: Parti communiste et extrême gauche : le refus de la République (nationaliste et militariste), qui a mené à la guerre ...

3) Le Front populaire : enracinement du régime parlementaire à gauche.

4) ...mais défaite et vote des pleins pouvoirs à Pétain.

Actes constitutionnels de Vichy, haine de la République (« la divine surprise », selon Maurras) ; cf. le « vieux » débat sur la nécessité d'un exécutif fort

5) Rétablir la République : Importance du CNR (présence des partis, programme institutionnel), le GPRF (août 1944 à fin 1944) ; retour à la III^{ème} ?

Plan possible n°2

1- les oppositions à la République....

1) les opposants sont nombreux à droite :

- les monarchistes restent puissants
- ils sont souvent très cléricaux
- les antisémites ne supportent pas la liberté religieuse
- l'Armée est globalement hostile à la République (mais question complexe – cf. affaire des fiches en 1904

– Le général André est républicain, laïque et antidreyfusard !)

2) les opposants sont aussi nombreux à gauche :

- les anarchistes entretiennent une longue agitation (jusqu'aux lois « scélérates » de 93-94 – assassinat de Sadi Carnot en 1894)
- les socialistes reprochent aux Républicains d'avoir écrasé la Commune (1^{ère} révolution communiste...) : pour eux, la République est « bourgeoise » mais Jaurès (le SU : « Vous avez fait des citoyens une assemblée de rois ») va les rallier peu à peu, pas tous cependant...

2- ...entraînent de graves crises.....

1) la crise constitutionnelle du 16 mai 1877 : « la République aux Républicains »

2) Scandale de Panama et crise boulangiste : la montée de l'antiparlementarisme (Affaires des décorations et des fiches = forces, faiblesses et contradictions de la République 1880-1900.)

3) l'Affaire Dreyfus : les faits mais surtout les interprétations à court et à long terme.

= le compromis est trouvé sous les Radicaux : la « démocratie libérale »

- adhésion des classes moyennes (rurales et urbaines) à la République
- ralliement des catholiques (1890-92)
- organisation de la vie parlementaire et politique autour de partis structurés (Parti radical en 1901, SFIO en 1905)
- œuvre des Radicaux : ordre et réformes

3- ...jusqu'à l'enracinement d'une culture républicaine

1) définir culture politique : ensemble de références et de représentations politiques communes, formant un tout cohérent, une identité politique = une vision du monde commune

2) définir culture républicaine :

- des références philosophiques communes (Lumières, raison, progrès)
- une lecture commune du passé (monarchie=obscurantisme, catholicisme) et donc du présent (République = laïcité, civilisation, progrès, Empire, ...)
- des institutions politiques en adéquation avec les 2 points précédents : République laïque, Régime parlementaire, représentatif, SU (mais quid des femmes ??? voir débats des années 20 et 30....)
- une société idéale tendant vers le progrès pour tous : progrès graduel, action combinée du mérite individuel et de la promotion sociale assurée par la République, accès à la propriété pour tous.....Un levier : l'ECOLE !
- un discours codé, des rites, des lieux et des symboles communs

3) cette culture républicaine fait ses preuves en 14-18 : la III^e résiste à la Grande Guerre

4) mais semble s'effondrer en 1940 : Vichy met fin à la République, à sa devise, à ses valeurs...

Attentes du jury : connaissances et notions

Les incontournables :

- Une problématique pertinente, clairement énoncée.
- le fait d'être dans l'analyse, l'explication, la démonstration et pas dans la seule description

- la qualité de la construction du devoir et de l'expression écrite = la capacité du candidat à exprimer efficacement sa pensée.

Connaissances : la chronologie des régimes politiques et des événements fondamentaux (voir plan n°1) ; les enjeux institutionnels et politiques ; l'idée d'enracinement difficile de la République et les raisons qui l'expliquent. Républicains modérés/ radicaux. SFIO.

Notions : République ; Constitution ; SU ; antiparlementarisme ; antisémitisme, laïcité ; libertés fondamentales ; culture républicaine ; régime parlementaire ; exécutif/législatif ; nationalisme ; conservateurs/réactionnaires/révolutionnaires ; question sociale ; compromis : démocratie libérale ; cléricalisme/anticléricalisme ; monarchistes ; Droite/Gauche.

Les éléments de valorisation de la copie :

- la qualité de l'introduction

- l'interprétation des crises...

- les évolutions et leur interprétation : par ex. le ralliement des catholiques à la République...mais pas tous, cf. Action française et son rôle après le ralliement

- la conclusion : la République est une rupture fondamentale, mais intègre aussi des héritages (constamment) ; elle ne fait pas table rase du passé : c'est une construction, qui pour encaisser les chocs, s'appuie nécessairement sur un consensus.

- la précision du travail (par opposition au flou artistique...).

- la maîtrise des connaissances : exemple, sur février et juin 1848 (connaître et savoir interpréter les 2 temps...), sur Napoléon III, sur Vichy....

- les hommes politiques importants et bien « utilisés » dans la démonstration : Victor Hugo, Gambetta, Clemenceau, Jaurès, Maurras, Combes, Ferry, Blanqui, Blum, de Gaulle ...y compris leurs évolutions sur la notion de République (Quid des femmes ?... à dire aussi et à expliquer... !)

- le recours à l'historiographie « incontournable » : Pierre Nora « Les Lieux de mémoire » ; Maurice Agulhon « Marianne au combat » ; Pierre Rosanvallon « Le Sacre du citoyen »...Mona Ozouf « La République des instituteurs »...

Ouvrage de référence : Maurice AGULHON, *La République*, tomes 1 et 2, Pluriel Histoire Hachette, 1990 et 1997.

C. LES ÉPREUVES ORALES

Les candidats passent trois épreuves orales définies par l'arrêté du 3 juillet 1995, publié au journal officiel du 12 juillet 1995), toutes trois affectées du coefficient 1 :

- l'épreuve d'explication de texte en lettres ;
- l'épreuve d'explication de document(s) en histoire ou en géographie, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de l'écrit - cette année, elle a donc porté sur la géographie ;
- l'épreuve sur dossier, en français ou en histoire-géographie en fonction d'un tirage au sort effectué lors de la réunion d'accueil des candidats.

Chaque épreuve est précédée de deux heures de préparation et se compose d'un exposé du candidat (trente minutes maximum) suivi d'un entretien avec le jury (trente minutes maximum).

Au cours de l'entretien, les questions posées par les membres du jury visent à permettre aux candidats de préciser ou de développer des points trop rapidement abordés lors de leur exposé, de vérifier la maîtrise de connaissances essentielles, de rectifier des erreurs ou des approximations. A la suite d'un exposé insuffisant ou médiocre, un entretien dynamique offre une réelle possibilité de rattrapage. À un candidat satisfaisant, il donne l'occasion d'améliorer encore sa note, voire d'obtenir le maximum. Plusieurs candidats ont obtenu une note de 18, 19 ou même 20 à cette épreuve.

En histoire et géographie, une curiosité raisonnée pour les choses de la Cité fait partie intégrante de la préparation aux épreuves orales. Il est en effet inacceptable, pour qui se destine à enseigner ces disciplines avec souvent en charge l'éducation civique, juridique et sociale, d'ignorer les débats et les enjeux de société fondamentaux. Leur méconnaissance explique parfois la sévérité d'une évaluation.

L'ÉPREUVE D'EXPLICATION DE TEXTE EN FRANÇAIS

Rapport présenté par Anne Armand

Le rapport du jury CAPLP-CAFEP 2009 concernant l'explication de texte se propose de souligner les aspects essentiels de l'épreuve, de rappeler les conseils de préparation tels qu'ils ont été rédigés lors des sessions précédentes, et de présenter les perspectives de la nouvelle épreuve qui entre en fonction à la session 2011.

LE CHOIX DES TEXTES

Depuis la session 2008, un tirage au sort est introduit dans l'épreuve d'explication de textes. Chaque bulletin de tirage propose au candidat le choix entre deux œuvres d'auteurs, de genres, de siècles différents. Les deux ouvrages concernés sont remis au candidat, qui choisit lui-même le texte sur lequel il sera interrogé. Le jury qui l'entendra ignore tout du choix qui lui a été proposé ; il ne tirera donc aucun argument de ce choix.

Au terme du concours, la mise en regard des choix des candidats et des notes obtenues démontre, s'il en était besoin, qu'il n'y a pas en soi de genres, de siècles, d'auteurs toujours « faciles » ou toujours « redoutables ». Par exemple, les hasards du tirage au sort ont fait qu'un même extrait des *Châtiments* de Victor Hugo a été choisi trois fois, par des candidats qui ont obtenu 8, 12 et 15 / 20 devant les mêmes examinateurs.

Un poème semble-il plus simple à expliquer qu'un extrait de roman ? Autrement dit, un texte court ou isolé plus aisé à aborder qu'un extrait d'une œuvre longue ? Les prestations des candidats ne confirment pas cette impression. Les ouvrages présents en salle de préparation permettent de prendre rapidement connaissance d'une intrigue romanesque, et l'extrait proposé au candidat a été choisi en prenant en compte la possibilité de le comprendre sans devoir lire ou relire les vingt pages qui le précèdent. En cas de besoin, une courte présentation de l'extrait figure sur le bulletin de tirage.

Les membres du jury voudraient rassurer les candidats sur leurs attentes : il est naturel de se sentir moins à l'aise avec la langue du XVI^e siècle qu'avec une expression plus contemporaine, et le jury tient compte d'une plus grande opacité linguistique d'un texte par rapport à un autre. Il est normal qu'au terme de ses études universitaires un candidat n'ait pas lu « tous » les livres, et le jury fait en sorte de proposer des œuvres majeures, des pages célèbres, et d'équilibrer la notoriété des deux extraits inscrits sur le bulletin de tirage. Que les

candidats fassent donc leur choix sans redouter aucun piège, en retenant l'œuvre sur laquelle ils se sentent tout simplement le plus à l'aise.

DÉFINITION DE L'EXERCICE

Une lecture littéraire

L'explication de texte est une forme de lecture analytique. Définie par l'attention portée au détail d'une page (composition, choix stylistiques, effets d'écriture), elle vise à fonder les premières impressions du lecteur (horizon d'attente, hypothèses de lecture) par une démarche de relecture, à faire découvrir les moyens par lesquels l'auteur a obtenu l'effet qu'il recherchait, à expliquer le sens qu'une première lecture ne faisait que laisser deviner. Elle approche le texte dans sa singularité littéraire. Nombre de candidats ont tendance à négliger cette spécificité de l'approche littéraire et à réduire le texte littéraire à un document parmi d'autres. L'historien peut utiliser le texte littéraire comme un document dans la mesure où, pour comprendre la mentalité d'une époque, la littérature va plus loin que les documents d'archives dans l'expression nuancée des sentiments et des idées. On ne saurait pourtant oublier que le texte littéraire est une œuvre d'art et non un document d'histoire. Le candidat qui lit la première scène du *Jeu de l'amour et du hasard* comme « une galerie de portraits qui présente le statut de la femme dans la société du XVIII^e siècle » comme celui qui se demande « comment, dans *L'Assommoir*, Émile Zola dénonce la situation des ouvriers » ne proposent pas une explication de texte littéraire.

Une lecture cultivée

La lecture littéraire suppose un minimum de connaissances solides sur les œuvres et les courants dans lesquels elles s'inscrivent. Elle repose donc sur une culture authentique qui ne peut naître que de la fréquentation des textes. Il est attendu des candidats qu'ils soient de vrais lecteurs qui seront capables, dans une classe, d'une part de transmettre leur goût de la lecture, d'autre part d'opérer des mises en relation, reconnaissances, transferts, comparaisons qui permettent aux textes de déployer tous leurs sens. Cette culture indispensable est le fruit d'un travail en amont. Il est donc conseillé au candidat, outre de lire lui-même des œuvres, de se préparer durant l'année précédant l'épreuve en étudiant attentivement une série de manuels de littérature à l'intention des classes de lycées qui permet un parcours approfondi de la littérature française et offre quantité de mises au point rapides et précieuses sur les mouvements littéraires et les problématiques génériques.

Une lecture en contexte

La compréhension d'un texte se joue également dans l'appréhension juste de son contexte, de son mouvement et de sa tonalité (ou registre).

Il est évidemment fondamental d'identifier correctement la situation dans laquelle se trouvent les personnages d'une scène de théâtre ou d'une page de roman, si l'on veut éviter des contresens réhivitoires. Ce contexte s'éclaire d'abord par l'œuvre elle-même. De ce point de vue, on ne saurait trop conseiller aux candidats de tenir compte précisément des quelques lignes de contextualisation qui sont rédigées sur les billets de tirage chaque fois que cela est nécessaire à la compréhension. De plus la lecture rapide de la page qui précède et de celle qui suit l'extrait à expliquer aidera également les candidats à saisir l'orientation de ce dernier, en tout cas à éviter des lectures fondamentalement erronées. Ainsi, pour commenter la lettre (*Les Liaisons dangereuses*, lettre 48) que Valmont écrit à la Présidente de Tourvel, du lit *dans lequel il se trouve* avec une de ses maîtresses, la prise en compte de ce contexte aurait évité à telle candidate de penser que le libertin rédigeait un propos « sérieux », par moments pudique et repentant, *après* une nuit d'amour. Ou bien encore, le candidat qui devait expliquer la scène 4 de l'acte I de *Tartuffe* n'aurait pas insisté sur la gravité du dialogue opposant Orgon et Dorine (« Dorine et Cléante ne rient pas ! », affirme le candidat), jusqu'à faire l'hypothèse d'une dimension tragique (!) présente dans ce dialogue, s'il avait lu la réplique de Cléante qui faisait immédiatement suite à l'extrait choisi et qui commence par les paroles suivantes : « À votre nez, mon frère, elle se rit de vous ».

Le contexte d'un passage peut enfin s'éclairer par une connaissance historique fondamentale. Ainsi, pour expliquer le poème « L'Enfant » de V. Hugo (*Les Orientales*), il vaut mieux connaître la guerre helléno-turque qui au XIX^e siècle a enflammé toute une génération de romantiques, plutôt que d'entendre dans le texte une anecdote des guerres médiques de l'Antiquité... Ou bien encore il faut évidemment connaître l'existence de la retraite de Russie et sa signification historique au XIX^e siècle pour commenter les pages que Chateaubriand lui consacre dans *les Mémoires d'Outre-tombe*. On ne multipliera pas de tels exemples. Mais rappelons toutefois ici que la connaissance d'un contexte historique, si elle contribue, parfois d'une manière obligatoire, à la compréhension du texte littéraire, ne saurait tenir lieu d'explication par elle-même.

Une lecture précise

L'explication de texte nécessite la mobilisation d'outils d'analyse. L'ignorance des outils comme leur utilisation abusive sont les deux écueils qui guettent les candidats. Le professeur de français enseigne la langue et se doit donc de posséder des connaissances grammaticales solides. La confusion du subjonctif avec l'indicatif ou celle de la proposition complétive avec la proposition relative ne sauraient être acceptées. On attend du candidat une connaissance du vocabulaire de base de l'analyse littéraire : distinction auteur/narrateur/personnage, points de vue, utilisation des temps verbaux, figures de styles élémentaires... Un candidat ignorant les règles de la métrique d'un vers a ainsi prétendu qu'un poème de Baudelaire était entièrement composé en alexandrins « à l'exception de deux vers qui ne comptaient que huit et neuf pieds ». Il convient de veiller à ne pas utiliser des termes dont le sens n'est pas parfaitement maîtrisé : une référence vague au burlesque de Molière a logiquement suscité, au cours de l'entretien, une demande d'éclaircissement que le candidat n'a pu apporter. Une bonne connaissance des genres permet de caractériser simplement le texte et de trouver des entrées d'analyse souvent fructueuses. D'autres candidats en revanche versent dans l'excès inverse en multipliant des repérages techniques sans se préoccuper de ce qu'ils apportent à la construction du sens. Cette approche techniciste, qui réduit le texte littéraire à un support de repérage d'outils, est stérile. S'il est pertinent de relever les allitérations et les assonances dans *Le Coche et la Mouche* de La Fontaine, l'exercice reste vain s'il n'aboutit pas à une interprétation de ce repérage. L'utilisation d'un vocabulaire technique, le recensement de procédés remarquables, doivent être le résultat d'un choix signifiant, orienté vers la construction du sens du texte. Une candidate a ainsi brillamment tiré parti du repérage du point de vue interne de Gervaise dans le début de *L'Assommoir* pour montrer en quoi ce choix permettait d'accompagner l'entrée du lecteur dans le roman de Zola.

Une lecture organisée

L'identification du mouvement d'un texte, souvent suscité par une structure précise, participe également de sa compréhension. La signification exacte des différentes parties d'un texte se construit souvent à partir de leur reconnaissance et de leur confrontation, lorsque se révèle un système d'échos ou de gradation, de continuité ou d'opposition ; ces « parties » ne se succèdent pas nécessairement dans le texte d'une manière linéaire et régulière. Ainsi le jeu de Dorine (*Tartuffe* I,4) se comprend aisément si l'on perçoit le parallélisme précis et de plus en plus accentué existant entre les images qu'elle donne respectivement de Tartuffe et d'Elmire. On sera évidemment attentif à l'organisation des strophes d'un poème, notamment d'un sonnet, en cherchant à identifier le rapport de signification qu'elles entretiennent. Ou bien encore on s'intéressera au jeu des points de vue dans telle page de roman, ou bien à la récurrence d'une même image... ; ou bien encore on rapprochera systématiquement le début et la fin d'un texte en essayant de les faire entrer en résonance. Plus généralement, les candidats seront particulièrement attentifs aux effets de continuité et de rupture qui organisent le mouvement d'un texte et déterminent sa compréhension. Trop souvent, qu'ils choisissent une démarche d'explication linéaire ou une approche composée du commentaire, les candidats se montrent aveugles à ces effets de tissage du texte, soit parce qu'ils ne s'élèvent pas au-dessus d'une lecture juxtalinéaire et décousue des mots et des phrases du texte, soit parce qu'ils s'en tiennent à deux ou trois idées très générales qu'ils développent sans se référer aux mots précis du texte. Ce défaut d'une appréhension de la cohérence du texte mérite d'être particulièrement signalé. La présentation succincte, au début de l'explication, du mouvement du texte sera utilement préparée par un résumé précis du texte à expliquer, qui s'attache à en expliciter les effets de cohérence.

Une lecture problématisée

La lecture littéraire, qui explore méthodiquement les implicites du texte, doit permettre de dégager la *vision du monde*, les *valeurs* et les *émotions* dont le texte est porteur ou sur lesquelles il entend jouer. Ce travail d'interprétation s'organise au sein d'une problématique littéraire qui sera explicitement définie au début de l'explication et qui garantit la cohérence de l'ensemble des remarques et des analyses du candidat. Sans que ce conseil soit limitatif, nous suggérons ici aux candidats d'orienter leur réflexion vers des questions relatives aux genres et aux registres, et/ou vers l'histoire littéraire, domaines qui permettent assez aisément d'inscrire l'explication dans une problématique éclairante. Repérer le courant esthétique auquel appartient un texte aide à en percevoir la vision du monde, même si le candidat ne doit pas oublier qu'un texte littéraire est toujours singulier et qu'on ne saurait le réduire au statut d'illustration d'une notion générale ; souligner ce qu'une scène doit, par exemple, aux conventions du théâtre classique invitera le candidat à se montrer sensible aux moments d'une émotion sincère et originale ; appréhender un registre (ou « tonalité ») comique permettra de s'interroger non seulement sur les procédés du discours, mais surtout sur le statut du lecteur et son degré d'adhésion au propos de l'auteur... Bref, on le voit, le départ à opérer entre ce qui relève d'une appartenance générale du texte

à de grandes catégories d'analyse littéraire et ce qui fonde sa singularité (nuances, ruptures...) constitue une entrée féconde dans le commentaire de la plupart des textes.

Une démarche interprétative

L'explication de texte obéit à une logique argumentative. Il s'agit de retracer un cheminement interprétatif à partir d'une problématique littéraire qui a pour but d'éclairer la spécificité du texte. On évitera donc toute approche fondée sur des interprétations psychologiques souvent naïves (« Pour Lisette, le mariage est-il un bonheur ? »). La problématique n'est pas une simple formalité que l'on oublierait aussitôt énoncée ; elle engage un projet de lecture – formalisé par l'annonce du plan – et assure la cohérence d'une démarche tout entière orientée par les perspectives qu'elle a ouvertes. Elle doit faire apparaître la singularité littéraire du texte. On évitera donc les fausses questions – « En quoi la poésie est-elle un moyen d'expression pour le poète ? » – comme les questions tellement générales qu'elles peuvent s'appliquer à de multiples textes – « Dans quelle mesure cette scène de comédie vise-t-elle à faire rire et à instruire ? ». La problématique induit un projet de lecture qui doit être clairement énoncé dès l'introduction. Un candidat a ainsi proposé de manière forte pertinente d'expliquer la première page de *L'Assommoir* autour du pacte de lecture que conclut l'auteur avec son lecteur. De la problématique découlent des axes de lecture précis qui servent à structurer l'analyse. Ces axes de lecture doivent être explicités dès l'introduction et respectés au cours de l'exposé. Si la plupart des candidats, bien préparés, respectent cette logique d'explication, nombreux sont ceux qui choisissent des axes de lecture d'une pertinence inégale qui conduit à des déséquilibres dans l'exposé (une deuxième partie de quelques minutes), à des redondances ou à une simple paraphrase. Les procédés observés, les prélèvements d'indices bien choisis, nourrissent les axes de lecture dans un souci constant du sens du texte et de la compréhension globale de ses enjeux. La conclusion apparaît comme un bilan de ce cheminement interprétatif : elle doit donc marquer une avancée interprétative et ne pas se limiter à une reprise des généralités introductives. Il s'agit de répondre à la problématique d'entrée et de proposer un élargissement dont la portée littéraire soit réelle.

LA PRÉPARATION

Durant la préparation (de deux heures) La lecture personnelle du texte (et sa relecture...), guidée d'abord par le souci de parvenir à sa compréhension claire et précise, constitue une tâche première et fondamentale. Le jury invite le candidat à n'esquiver aucune des difficultés du texte. C'est bien souvent lorsque s'éclaire le sens d'une expression dont on ne comprend pas la présence au terme d'une première lecture que se réorganise dans l'esprit du lecteur l'idée qu'il se fait de la dynamique et de la signification globale de l'extrait.

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

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

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

Les dictionnaires de langue (Robert, Larousse), les dictionnaires encyclopédiques (Dictionnaires des œuvres, Dictionnaire des auteurs, Dictionnaire des mythes...), les ouvrages de stylistique (Gradus, Éléments de métrique française...), tout comme les manuels de grammaire (Grammaire du français...) sont également un moyen pour tout candidat de vérifier la signification de certains mots, d'expliquer certaines allusions culturelles, de situer le passage étudié, d'élucider un contexte historique et culturel mais aussi de vérifier éventuellement la justesse comme la pertinence de son propre vocabulaire ou de ses références.

Compte tenu des constatations faites régulièrement, on ne saurait trop recommander, cependant, la prudence dans l'usage de ces aides. Leur utilisation ne peut en aucun cas remplacer une vraie lecture : celle-ci doit être

subordonnée à un travail premier de découverte personnelle du texte. Il sera toujours improductif et même considérablement périlleux d'aller chercher un éclairage précis voire des clés de lecture avant d'avoir lu soi-même très attentivement le texte à expliquer et de l'avoir analysé avec minutie. Il arrive trop fréquemment, d'ailleurs, qu'un candidat, après avoir consulté les usuels, plaque des connaissances qui, comme une sorte de cache, l'empêchent de procéder à une lecture fine de l'extrait, voire le conduisent à des déformations et même parfois à des interprétations non fondées. Il parlera de l'absurde de Ionesco de façon très générale et sans en montrer les caractéristiques à l'œuvre dans le passage étudié ou bien il affirmera que toutes sortes de comique se retrouvent là sans en évoquer précisément une seule manifestation ; il insistera sur "le style surréaliste d'Aragon" quand l'auteur du *Roman Inachevé*, pour telle pièce, peut se plaire avant tout à s'inscrire dans toute une tradition poétique ; il voudra décoder tel poème de Rimbaud comme la transposition d'un épisode de la vie du poète alors même qu'aucun élément textuel ne permet de l'affirmer et que la richesse du texte est bien ailleurs. En somme, les éléments d'ordre biographique, l'appartenance à un courant littéraire, l'affiliation à une esthétique, les savoirs plus généraux sur les auteurs ou même la connaissance d'une intrigue ne font sens que dans la mesure où ils sont directement rattachés à une lecture à la fois personnelle et avisée et dans la mesure où ils enrichissent un texte analysé avant tout dans sa singularité.

La préparation de la lecture à haute voix

Enfin, l'extrait devant être lu, au début de l'explication, à haute voix et d'une manière suffisamment fluide et expressive, le candidat préparera utilement cette diction. Par exemple, il trouvera la ligne mélodique juste d'une phrase syntaxiquement complexe ; ou bien, s'il doit expliquer un texte poétique versifié, il vérifiera la métrique des vers à lire et veillera à souligner vocalement tel ou tel effet de rythme. Un candidat qui se destine à enseigner le français et la littérature doit impérativement pouvoir lire un texte sans à nonner, sans achopper sur les limites des groupes de souffle ou des groupes syntaxiques, sans se tromper dans le compte des syllabes d'un alexandrin...

LA PRÉSENTATION DE L'EXPLICATION DE TEXTE

L'explication proprement dite devant le jury dure trente minutes au plus, sans que le candidat soit tenu d'utiliser la totalité de ce temps imparti. Toutefois, comme cela était précisé dans le rapport de l'année dernière, « une explication de texte (introduction et lecture à haute voix comprises) d'une durée inférieure à 20 minutes, voire à 15 [ou à 10 minutes], est *a priori* très insuffisante » ; trop de candidats ont encore été pénalisés cette année pour avoir présenté une explication trop succincte.

L'introduction de l'explication doit être courte – date de l'œuvre, genre du texte, mouvement littéraire auquel l'œuvre appartient, thème global du texte, – puis une lecture à haute voix est proposée, avant l'explication proprement dite, qui s'ouvre par l'annonce de la problématique de lecture.

La **lecture à haute voix** doit être claire, précise, et juste. Les candidats qui déclament leur texte se mettent en difficulté et confondent les exercices : l'épreuve de concours cherche à recruter des professeurs, et non pas des acteurs. Nous attendons une lecture correcte, et attentive aux blancs du texte, à la ponctuation, au nombre de syllabes du vers, aux tonalités. À l'inverse, la lecture monocorde, ennuyée, qui ne revient pas sur ses erreurs, et qui se débarrasse d'un pensum, ne correspond pas à la nature de l'exercice. Le jury valorise cette première découverte du texte, et pourquoi pas ce premier plaisir au contact d'un beau texte..

Présentant leur **problématique**, les candidats annoncent du même coup la **méthode d'explication** qu'ils ont retenue : explication linéaire, qui construit le sens et l'interprétation du texte en suivant son mouvement, ou bien commentaire composé, qui étudie le texte à partir de deux ou trois axes synthétiques. Aucune de ces deux méthodes n'est proscrite, mais que les candidats doivent respecter quelques contraintes essentielles :

- la démarche annoncée devra être clairement suivie jusqu'à la fin de l'explication, sans qu'on lui en substitue une autre en cours d'exposé ;
- en tout état de cause, d'une manière ou d'une autre, le mouvement et la cohérence du texte devront faire l'objet d'une analyse précise ;
- toutes les remarques formulées au cours de l'explication doivent converger vers l'objectif d'interprétation (cf. problématique) annoncé en introduction et naturellement rappelé en conclusion.

Les deux défauts les plus fréquemment rencontrés concernent la cohérence de l'explication. Ou bien une démarche linéaire (juxtalinéaire en l'occurrence) disperse le propos en une poussière de remarques étrangère à la construction de la signification précise du texte ; ou bien une méthode composée s'en tient aux observations générales formulées dans chacun de ses axes (remarques thématiques, analyses énonciatives ...) et ne parvient pas, sauf d'une manière très artificielle, à dégager une interprétation identifiable et cohérente.

Enfin, rappelons qu'il s'agit d'une **épreuve orale**. Le jury attend d'un candidat qui se destine à enseigner une aisance langagière suffisante pour lui permettre de développer son explication d'une manière fluide, audible et claire, sans lire ses notes *in extenso*, en se référant en permanence aux mots du texte et en sachant regarder le jury avec conviction. La qualité de cette prise de parole orale constitue un des critères importants d'évaluation du jury.

Lors de l'explication proprement dite, certains candidats se trouvent embarrassés par le va-et-vient entre la lecture de leurs notes, et celle des passages du texte qu'ils commentent. L'aller et retour entre commentaire et texte représente une réelle difficulté, qui est surmontable avec un peu d'entraînement. Tel candidat qui choisit d'éviter la difficulté en posant le livre fermé au bout de la table, pour mieux se plonger dans ses notes, n'a pas été bien noté. Par contre le jury accepte tout à fait le temps de recherche dans les notes, et dans le texte, si celui-ci n'est pas excessif.

L'ENTRETIEN

Ne dépassant pas trente minutes, l'entretien permet de tester certaines compétences professionnelles fort importantes :

- l'aptitude du candidat à réagir très rapidement à une question du jury, pour corriger, préciser ou approfondir son propos initial ;
- l'aptitude du candidat à élargir son propos initial et à le situer dans une perspective culturelle plus vaste.

L'entretien permet d'ajuster l'évaluation de l'explication. Un candidat qui accepte de revenir sur un contresens peut passer de 5 à 8, voire à 9 ; inversement, un entretien fermé, sans dialogue, où le candidat ne développe rien, baissera de quelques points la note globale. Autrement dit, l'entretien ne confirme pas toujours l'évaluation de l'explication de texte, car il met en jeu non seulement les compétences littéraires déjà évaluées dans l'explication, mais des capacités de dialogue : écouter les questions, y réfléchir, y répondre autrement que par un mot, ou la répétition d'une phrase de l'explication. Les jurés poursuivent toujours deux objectifs lors de leurs questions : mesurer l'aptitude du candidat à revenir sur une erreur, et à approfondir. Insistons sur ce point : la question ne vise pas forcément à revenir sur un contresens, et le candidat ne doit pas se précipiter et renier tout ce qu'il a dit en explication ; une fois sur deux, la question vise à aller plus loin, pour compléter ce qui n'a pas pu être dit dans la demi-heure d'explication. Les bons entretiens, et ils sont très nombreux, produisent des conditions différentes de l'exposé ; le candidat, libéré du stress de la première prise de parole, accepte de travailler encore un moment avec le jury. Il va sans dire que lorsque l'explication est bonne, un entretien où le candidat adhère aux règles du jeu proposées par le jury, fait passer la note au dessus de 13 ou de 14 jusqu'à 20.

Et il arrive que l'entretien sauve l'ensemble de la prestation. Ainsi la candidate qui n'a pas compris, au cours de l'explication de la lettre 48 des *Liaisons dangereuses* (voir ci-dessus), la situation précise dans laquelle se trouve Valmont lorsqu'il écrit à la Présidente de Tourvelles, a commis un contresens majeur malgré une série de remarques de détail justes, ce qui lui interdit bien évidemment d'obtenir la moyenne à cette épreuve. Or, ayant reconnu son erreur à partir des questions du jury, cette candidate montre une aptitude très appréciable à reconstruire, d'une manière quasiment improvisée et en quelques minutes, un nouveau commentaire de la lettre dans lequel elle identifie maintenant les allusions érotiques de diverses natures qui traversent le texte et leur charge provocatrice, avant d'élargir son propos à la signification du libertinage au XVIII^e siècle et à l'obscur inquiétude que peut faire entendre parfois le cynisme d'une telle morale. Cette réaction a permis à la candidate d'obtenir une note honorable que son explication première ne laissait nullement attendre.

Rappelons enfin deux évidences : d'une part, la réactivité aux questions du jury attendue de la part des candidats peut parfaitement être préparée par un temps relativement bref de réflexion silencieuse, que le jury comprend et apprécie. D'autre part, les candidats doivent se convaincre que le jury, au cours de l'entretien, ne procède pas à un interrogatoire de connaissances ponctuelles, à une sorte de « quizz » culturel, mais vise toujours un niveau d'interprétation synthétique du texte initialement expliqué.

NOUVELLE ÉPREUVE (SESSION 2011)

L'intitulé de l'épreuve, dite de « leçon » ne doit pas masquer la continuité entre l'ancienne et la nouvelle épreuve orale de français. La « leçon » est définie ainsi dans le texte réglementaire (voir partie D du rapport du concours 2010) : « La leçon consiste, en lettres, en une explication de texte assortie d'une question de grammaire ».

La définition de l'explication de texte, exercice central des études de lettres mais aussi de l'enseignement du français en collèges et en lycées, ne change donc pas par rapport aux développements présentés ci-dessus.

Le choix des textes proposés aux candidats change sur quelques points : sont exclues des œuvres qu'un enseignant doit pouvoir expliquer pour traiter les programmes du CAP et du Baccalauréat professionnel les œuvres du Moyen Age, les œuvres mineures, peu connues, ou nécessitant une culture érudite. Attention cependant à ne pas assimiler la culture générale littéraire attendue d'un professeur de lycée professionnel aux seules œuvres prétendument étudiées dans les classes (littérature de jeunesse, littérature du seul XX^e siècle, littérature mineure, etc). Le jury veillera à ce que les œuvres retenues répondent bien aux entrées des programmes du CAP et du Baccalauréat professionnel.

La durée de préparation passe de deux heures à deux heures et trente minutes. Elle est donc allongée pour faire place à un élément nouveau de l'épreuve : la question de grammaire. Cette question, qui peut porter sur le texte, une partie du texte, une phrase du texte, n'est pas une question de grammaire théorique. Elle est inscrite dans une épreuve d'explication de texte, et concourt à cette explication : le jury la choisit en fonction de son intérêt au service de l'interprétation du passage et de la construction du sens.

La durée de l'épreuve ne change pas : un exposé de trente minutes maximum, un entretien de trente minutes maximum. Dans le temps réservé à l'exposé, la part de l'explication de texte reste tout à fait prépondérante. Le candidat est libre de présenter sa réponse à la question de grammaire au fil de son explication de texte ou après celle-ci.

ANNEXE

OUVRAGES MIS À LA DISPOSITION DES CANDIDATS PENDANT LEUR PRÉPARATION (session 2010)

DICTIONNAIRES

Petit Larousse illustré 1994
Le petit Robert
Le nouveau petit Robert
Le petit Robert 2006
Le petit Robert des noms propres

Dictionnaire du français classique (Dubois, Lagane et Lerond - Larousse)
Dictionnaire Bordas de littérature française (H. Lemaître)
Dictionnaire étymologique (Larousse)

Le nouveau dictionnaire des auteurs (2 tomes – Laffont et Bompiani – R. Laffont)
Le nouveau dictionnaire des œuvres (7 tomes – Laffont et Bompiani – R. Laffont)

OUVRAGES SPÉCIALISÉS

Éléments de métrique française (J. Mazaleyrat – A. Colin)
Gradus des procédés littéraires (B. Dupriez)
Précis d'histoire de la littérature française (M.M. Fragonard - Didier)

L'ÉPREUVE D'EXPLICATION DE DOCUMENT(S) EN HISTOIRE OU GÉOGRAPHIE

Elle consiste en une explication d'un ou de document(s) portant sur l'une des questions au programme du concours, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de l'épreuve écrite. Cette année, l'épreuve a donc porté sur la géographie.

Les sujets concernaient des aspects fondamentaux des questions au programme : s'ils demandaient évidemment des connaissances solides, elles étaient celles que peut posséder tout candidat ayant sérieusement préparé le concours. Le jury n'attendait ni érudition, ni encyclopédisme. En revanche, il s'est montré exigeant quant à la maîtrise de l'exercice du commentaire de documents, particulièrement important pour de futurs enseignants d'histoire et de géographie.

Les candidats ont fait montre de niveaux très contrastés. Le jury a pu entendre d'excellents candidats, cultivés et visiblement bien préparés, mais aussi des candidats très démunis du fait de lacunes considérables, d'une absence de maîtrise de la démarche d'analyse géographique et d'une réflexion insuffisamment structurée, voire indigente. La principale dérive de l'épreuve réside en une tendance à la paraphrase des documents, plus ou moins organisée, sans apport de connaissances personnelles (ou trop peu). Ecueil inverse : négliger, au contraire, le dossier pour un exposé très général.

Les très bonnes prestations ont en commun une problématisation pertinente du sujet, une construction rigoureuse de l'exposé, des connaissances solides éclairant les informations extraites des documents, une analyse fine et critique de chaque document avec une volonté de les mettre en relation, une maîtrise avérée des notions géographiques mobilisables, une expression orale correcte et fluide, une bonne réactivité aux questions du jury.

Exemples de sujets proposés en 2010

UNE CITÉ DE BANLIEUE LES 4 000 À LA COURNEUVE (SEINE-SAINT-DENIS)

Extrait de carte topographique IGN au 1 : 25 000 de Paris Est, IGN, 2002

- Document 2 Extrait de Hervé Vieillard-Baron, « Les quartiers sensibles, entre disqualification visible et réseaux invisibles », in *Actes du Festival International de Géographie de Saint-Dié 2005*,
http://fig-st-die.education.fr/actes_2005/vieillard-baron/article.htm
- Document 3 Extraits de Philomène Bouillon « La Courneuve voit ses barres tomber », article publié dans *La Croix*, 22-06-2004
- Document 4 Chiffres-clés INSEE, ZUS « Les 4000 »
Source : <http://sig.gouv.fr/Tableaux/1131010> (consulté le 15 mars 2010)

LES ESPACES RURAUX EN FRANCE, ENTRE DÉCLIN ET RELANCE : L'EXEMPLE DU CANTAL

- Document 1 Les projets du pôle d'excellence rurale Bio-ressources des Hautes Terres
In *Documentation photographique* n°8067, janvier/février 2009
- Document 2 Les pôles d'excellence rurale
http://www.datar.gouv.fr/fr_1/amenagement_du_territoire_655/poles_excellence_rurale_348/carte_per_2268.html
(consulté le 15 mars 2010)

Document 3 « Projections démographiques : de nouveaux scénarios pour le Cantal »
http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=11930&page=lettre/lettre46/e_lettre46_img.htm#e_lettre46_gr1p2
(consulté le 15 mars 2010)

Document 4 Plaquette de présentation du Réseau Rural Français
<http://www.una-leader.org/>(consulté le 15 mars 2010)

LE TGV ET LES TERRITOIRES FRANÇAIS

Document 1 Les dessertes TGV au départ de la France en 2010
Source : SNCF

Document 2 Temps de parcours au départ de Strasbourg avant et après TGV
Dans « France : recompositions territoriales », La Documentation photographique n° 8051, 2006

Document 3 Région Midi-Pyrénées : pétition « le TGV, et vite ! »
<http://www.midipyrenees.fr/-Actualité-petition> (consulté le 6 mars 2010)

Document 4 Article de *Var-Matin*, « LGV : le tracé des métropoles est retenu », 29 juin 2009

LES ACTEURS DE L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE : L'EXEMPLE DE LA PICARDIE

Document 1 Extrait du Schéma régional d'Aménagement et de Développement Durable du Territoire (SRADDT) de la Région Picardie, adopté le 27 novembre 2009
www.picardie.fr , consulté le 13 mars 2010

Document 2 Le pôle de compétitivité « Industrie et Agro-Ressources »
www.industrie.gouv.fr , consulté le 20 mars 2010

Document 3 Les aides de l'Union européenne
Source : www.europe.direct.fr , consulté le 20 mars 2010

Document 4 Article de Laurent Decotte, « La Picardie en voie de disparition ? », *La Voix du Nord*, 21 février 2009

AMÉNAGER ET DÉVELOPPER LES TERRITOIRES

Document 1 Extrait de la préface de Jean-Louis Guigou, ancien directeur de la DATAR, in Yves Jean et Martin Vanier, *La France, Aménager les territoires*, A. Colin, 2008

Document 2 L'évolution des EPCI à fiscalité propre
In Yves Jean et Martin Vanier, *La France, Aménager les territoires*, A. Colin, 2008

Document 3 Carte des structures intercommunales en France
In Robert Marconis, « La France : recompositions territoriales », *La Documentation photographique* n° 8067, 2009

Document 4 Extrait de la plaquette de présentation « Le Grand Dijon construit son tram »
www.grand-dijon.fr , consulté le 10 mars 2010

L'INDE DANS LA MONDIALISATION

- Document 1 Extrait d'un article de Satya Madan, *Les Echos*, 18 août 2008
www.lesechos.fr, consulté le 10 mars 2010
- Document 2 L'Inde dans le marché des hautes technologies
<http://fig-st-die.education.fr>, consulté le 10 mars 2010
- Document 3 Photographie du *slum* de Indiramma Nagar à Hyderabad
<http://fig-st-die.education.fr>, consulté le 10 mars 2010
- Document 4 Article de Julien Bouissou, *Le Monde*, 3 octobre 2007

L'AFRIQUE SUBSAHARIENNE DANS LA MONDIALISATION : LE COMMERCE AGRO-ALIMENTAIRE

- Document 1 Carte du commerce net de produits alimentaires dans le monde en 2000-2002
Source : FAO
- Document 2 Extrait de Mathieu Strale, « Le commerce Afrique-Union européenne de produits végétaux tempérés, conséquences locales et impacts environnementaux globaux »
In *Actes du colloque « Environnement et transports »*, Ghardaïa, 16-18 février 2009
www.univ-blida.dz, consulté le 10 mars 2010
- Document 3 Le commerce extérieur de produits agricoles de l'Afrique de l'Ouest en 2007
Source : FAO
- Document 4 Carte de l'acquisition de terres arables par pays
Source : *Le Monde*, 15 avril 2009

L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER EN LETTRES

Rapport établi par Marie-José Vieitez.

LE CADRE RÉGLEMENTAIRE

L'épreuve sur dossier est définie par des textes officiels qui en organisent le déroulement et en précisent l'esprit. Leur connaissance par les candidats est absolument indispensable pour se préparer à l'épreuve :

- l'Arrêté du 3 août 1993 (BO spécial n°5 du 21 octobre 1993) présente les connaissances, les compétences et les capacités attendues des candidats.
- la Note de commentaire relative à la nature des épreuves du concours externe d'accès au deuxième grade du corps des professeurs de lycée professionnel publiée au BO spécial n°35 du 9 octobre 1997 ajoute une prescription concernant la dimension civique de l'enseignement.

LES MODALITÉS DE L'ÉPREUVE

Le déroulement

Un tirage au sort décide de l'épreuve sur un dossier en Lettres ou en Histoire-Géographie. L'épreuve comporte un exposé de trente minutes maximum suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle s'appuie sur un dossier proposé par le jury.

Le candidat dispose de deux heures de préparation.

Les enjeux

Le concours a pour objectif de recruter de futurs professeurs de Lettres-Histoire de Lycée professionnel. Enseigner est un métier qui nécessite des aptitudes, des connaissances ainsi que des compétences spécifiques et approfondies. Ces compétences professionnelles peuvent et doivent être évaluées lors d'un concours de recrutement des professeurs, même si l'on n'a jamais enseigné. Ce n'est pas une expérience professionnelle qui est ici considérée (à la différence d'un concours externe) mais les potentialités mêmes des candidats, la qualité de leur réflexion, leur intérêt pour la discipline, leur souci de s'informer, leur motivation, leur enthousiasme et envie d'exercer un tel métier.

L'épreuve doit permettre au candidat de démontrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline dans les Lycées professionnels.
- qu'il peut faire état de connaissances de base sur le fonctionnement d'un Lycée professionnel.
- qu'il a réfléchi aux finalités de l'enseignement des Lettres en Lycée professionnel.
- qu'il a réfléchi aux relations qu'entretient l'enseignement des Lettres avec toutes les autres disciplines.
- qu'il a des capacités à analyser, à synthétiser, à mettre en relation l'ensemble des documents contenus dans le dossier.
- qu'il a des aptitudes à la communication et à l'expression orale.

Ces exigences imposent une solide connaissance des programmes dans les classes de Lycées professionnels et la maîtrise de la terminologie de la didactique et de la pédagogie de la discipline.

LE DOSSIER

La composition

Le dossier est composé de plusieurs documents (généralement entre quatre et six). Ces documents sont :

- des textes prescriptifs : extraits de programmes d'enseignement (CAP, BAC PRO 3 ans), documents d'accompagnement ou documents ressources pour la classe de ces mêmes programmes.
- des textes théoriques et didactiques : extraits d'un ouvrage universitaire, d'une revue pédagogique, d'un article didactique et pédagogique.
- des documents pédagogiques réalisés par des enseignants : progressions, séquences, séances réalisées accompagnées de leurs supports (textes, documents iconographiques, grilles d'évaluation...), extraits de manuel. Les dossiers proposés lors de la session 2010 avaient en moyenne six pages. Sur la première page figure le sujet, l'énoncé de la question posée, la liste et les sources des documents qui le composent.

L'ensemble des dossiers proposés faisaient référence au programme des classes de CAP et de Seconde professionnelle Bac Pro 3 ans.

Les sujets proposés s'articulent autour d'une dominante de l'enseignement du Français en Lycée professionnel. Le dossier est proposé aux candidats avec un libellé qui l'incite à analyser les principes et les visées qui ont présidé à l'élaboration du ou des documents proposés. Le candidat est invité à mettre en relation l'ensemble des documents autour d'une problématique qu'il doit construire et à proposer une confrontation critique des différents supports.

Trois exemples de dossiers (première page)

Exemple 1 :

Sujet : Lecture en CAP : le récit autobiographique

Finalité : « se construire »

Vous examinerez cet ensemble de documents que vous mettrez en relation. Vous vous interrogerez notamment sur les modalités et la pertinence des activités proposées dans deux manuels de CAP, dans le cadre d'un travail sur la finalité : « se construire ».

Document 1 Extrait du programme de français de CAP, BO n°5 du 29/08/2002.

Document 2 Francine Darras, Marie-Pierre Vanseveren, « Parler de soi, ça se discute », *Recherches* n°45, *Ecritures de soi*, 2006.

Document 3 Extraits du manuel de CAP Nathan Technique, pages 16 et 17.

Document 4 Extraits du manuel de CAP Foucher, 2006, pages 14 et 15.

Nombre de pages : 6.

Exemple 2 :

Sujet : L'enseignement de l'écriture en lycée professionnel : l'écriture créative

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous les mettrez en relation et en ferez une analyse critique. Vous vous interrogerez sur la démarche et les contenus de l'écriture créative proposés dans un manuel en vous intéressant notamment à la manière dont la dimension lexicale est intégrée.

Document 1 Ressources Baccalauréat professionnel, Français, Ecrire, Mai 2009, page 8.

Document 2 Marie-Françoise Fradet, « Construction de la fiction et interprétation de la consigne dans les écrits de sixième », dans *La fiction et son écriture*, numéro de la collection *Repères*, coordonné par Sylvie Plane et Frédéric François.

Document 3 Francis Grossman, Françoise Boch et Christelle Cavalla : « Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour mieux intégrer la dimension lexicale », dans *Les apprentissages lexicaux. Lexique et production verbale*, collection dirigée par Francis Grossmann et Sylvie Plane.

Document 4 *Français Seconde/Première*, collection « Entre-lignes », édition Nathan Technique, avril 2009, pages 138 et 139.

Nombre de pages : 5.

Exemple 3 :**Sujet : Objet d'étude et Attitudes en baccalauréat professionnel**

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous analyserez la séquence d'enseignement destinée à des élèves de Seconde professionnelle. Vous vous demanderez notamment en quoi elle contribue ou non à la construction des attitudes.

Document 1 Extraits du programme de Français en Baccalauréat Professionnel, BO spécial n°2 du 19 février 2009.

Document 2 Extraits d'un article de la revue *Lire au Lycée Professionnel*, n°59, mars 2009.

Document 3 Déroulé d'une séquence liée à l'objet d'étude Construction de l'information.

Document 4 Productions d'élèves réalisées au début et à la fin de la séquence liée à l'objet d'étude Construction de l'information.

Nombre de pages : 5.

Chaque dossier est centré sur une dominante : écriture, lecture, étude de la langue, oral. Certains dossiers de la session 2010 proposaient des sujets faisant directement référence aux objets d'étude de la Seconde Professionnelle Bac Pro 3 ans.

Les sujets proposés à la réflexion des candidats lors de la session 2010**Ecrire :**

L'enseignement de l'écriture en lycée professionnel : l'écriture créative.

Ecrire/réécrire en classe de seconde professionnelle dans le cadre de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Parcours de personnage : écrire en seconde de Bac Pro 3 ans.

Une pratique d'écriture en baccalauréat professionnel : l'écriture d'invention. Objet d'étude : « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Ecrire : l'écriture longue en CAP.

Lire :

Lecture en CAP : le récit autobiographique. Finalité : « se construire ».

Parcours de lecture d'un recueil poétique en baccalauréat professionnel dans le cadre de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Lecture d'un groupement de textes dans le cadre de l'objet d'étude « Parcours de personnages ». Seconde de Baccalauréat professionnel.

Lire : la lecture analytique. Seconde de baccalauréat professionnel. Objet d'étude : « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Parcours de lecture d'un recueil poétique en classe de seconde baccalauréat professionnel 3 ans.

Etude de la langue :

L'étude de la langue en lycée professionnel : l'exemple du discours rapporté.

Etude de la langue : le lexique en seconde de baccalauréat professionnel. Objet d'étude : « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Etude de la langue : l'exemple du passif. «Construction de l'information », Seconde baccalauréat professionnel.
Etude de la langue : l'enseignement du lexique en seconde baccalauréat professionnel.

Oral :

La pratique de l'oral en classe de Seconde du Baccalauréat Professionnel 3 ans.

Objets d'étude :

Héros réaliste / Seconde Professionnelle.

La construction de l'information/ Seconde Professionnelle.

Objets d'étude et Attitudes en Baccalauréat Professionnel.

Deux exemples de questions posées lors de la session 2010 :

Sujet : Ecrire/réécrire en classe de seconde professionnelle dans le cadre de l'objet d'étude « Des goûts et des couleurs, discutons-en ».

Vous prendrez connaissance de cet ensemble de documents. Vous analyserez la séquence proposée en la mettant en relation avec les autres documents. Vous étudierez notamment en quoi elle contribue à la construction des compétences d'écritures attendues dans les programmes de Français à destination des classes de Baccalauréat Professionnel en 3 ans.

Sujet : La pratique de l'oral en classe de Seconde du Baccalauréat Professionnel 3 ans.

Vous examinerez cet ensemble de documents et les mettrez en relation. Vous vous interrogerez plus particulièrement sur la manière dont la pratique du débat proposée contribue ou non à la finalité « Entrer dans l'échange oral ».

ATTENTES DU JURY

Puisque cette épreuve a pour finalité d'évaluer la rigueur, la précision et l'aptitude des candidats à mener à bien une réflexion, l'exposé attendu doit être construit et argumenté. Les candidats sont libres de choisir le plan qui leur paraît le plus efficace.

Lacunes et erreurs les plus fréquemment constatées :

- lecture paraphrastique, parfois mot à mot, sans jamais mettre les documents en relation. Le candidat, dans son analyse du dossier, dissocie les documents théoriques et les documents pédagogiques, en proposant deux parties parallèles qui ne se rejoignent jamais. Cette lecture induit le plus souvent un plan stéréotypé, qui débute par un long commentaire des documents prescriptifs et théoriques, suivi d'une rapide vérification de la conformité des documents pédagogiques.
- difficulté à inscrire le dossier dans une problématique. Celle-ci se résume trop souvent à une reformulation du libellé du sujet. Certains candidats posent une question si générale qu'elle pourrait s'appliquer à n'importe quel dossier alors que chacun a sa spécificité.
- méconnaissance des programmes, des documents d'accompagnement et des documents ressources du Lycée professionnel. Les approches approximatives, imprécises ou péremptoires de l'enseignement en Lycée Professionnel sont fréquentes lors de l'exposé. De nombreux candidats ignorent les trois objets d'étude au programme de la Seconde Bac Professionnel ou plus fréquemment les trois questions liées à l'objet d'étude et bien évidemment leur place, leur intérêt dans l'élaboration des séquences d'enseignement.
- manque de connaissance disciplinaire, en particulier dans le domaine de la langue.
- lecture de l'exposé, les yeux rivés sur les notes. L'exposé et parfois l'entretien se déroulent sans que le candidat, plongé dans ses notes ou absorbé dans sa réflexion, ne jette un regard vers le jury.

CONSEILS ET RECOMMANDATIONS

Le concours s'adresse à des candidats auxquels il n'est pas demandé d'expérience professionnelle. Il ne s'agit donc pas de concevoir des situations de classe, mais de mener l'analyse critique d'une démarche proposée par un enseignant ou un manuel. La variété des dossiers proposés ne permet pas de convoquer une grille d'analyse susceptible de convenir à l'ensemble des dossiers. Il est cependant fondamental de maîtriser une méthode pour construire un exposé rigoureux et réfléchi.

La problématique

Le dossier doit être problématisé à l'aide de la question posée dans le libellé. Il ne faut en aucun cas se contenter d'une simple présentation des documents dont l'ordre d'apparition dans le dossier ne préjuge nullement de l'ordre de l'analyse à mener. Les documents prescriptifs, didactiques et pédagogiques doivent être mis en relation les uns avec les autres. Il semble utile de rappeler qu'une problématique est une question qui doit guider l'exposé et à laquelle il convient de répondre afin d'éviter digressions et remarques ponctuelles qui ont parfois une fonction dilatoire.

La dimension réflexive

S'il n'existe pas de plan type, l'épreuve requiert un exposé construit : il est donc essentiel de donner à l'exposé une dimension argumentative. Les candidats qui font l'effort de proposer des plans, qui ont le souci de dérouler la problématique, sont valorisés.

L'analyse critique

Le jury attend dans cette épreuve une analyse critique. Cette dernière suppose de s'interroger sur les objectifs, les activités proposées aux élèves, les supports choisis, les évaluations mises en œuvre, de s'interroger également sur la cohérence et la pertinence de la situation d'enseignement en la mettant en relation avec les textes prescriptifs et didactiques. Cette mise à distance critique ne s'acquiert que par une préparation méthodique et une fréquentation régulière des textes théoriques.

Le jury attend également des candidats qu'ils perçoivent les liens ou les tensions, voire les contradictions, qui existent entre un propos théorique, un discours réglementaire, la proposition d'un manuel ou d'un enseignant.

Une vraie analyse critique révèle les qualités des candidats à se positionner face à des choix pédagogiques tout en faisant preuve de nuance dans le propos.

La maîtrise des connaissances disciplinaires et didactiques

Se préparer à l'épreuve sur dossier implique donc la meilleure maîtrise possible des savoirs enseignés aux élèves.

L'épreuve requiert des connaissances littéraires. Il est indispensable que le candidat puisse identifier toutes les ressources littéraires d'un support pour pouvoir analyser la pertinence pédagogique de son exploitation.

Les connaissances disciplinaires, en particulier dans le domaine de la langue, sont également essentielles.

Les programmes des classes du Lycée professionnel doivent être bien assimilés. Les notions de séquence, de séance, de compétence, d'attitude doivent être maîtrisées.

La présence systématique d'un texte théorique montre combien il est important de se familiariser avec la terminologie de base de la didactique du Français et de la pédagogie. L'absence de maîtrise de certaines notions empêche parfois la bonne compréhension de ces mêmes textes théoriques.

Les qualités de la prestation orale

Savoir communiquer oralement est l'une des compétences attendues d'un futur enseignant. Le jury apprécie un candidat qui sait ouvrir et clore son propos, qui adopte un débit adapté, qui rythme son intervention par des pauses, qui sait se dégager de ses notes pour revenir au dossier ou pour regarder le jury avec conviction. La qualité de cette prise de parole orale monologique constitue un des critères importants d'évaluation du jury.

Lors de l'entretien, le candidat doit être attentif aux questions. Lorsque le jury invite le candidat à revenir sur l'une de ses analyses, ce dernier doit bien comprendre qu'il ne s'agit pas pour lui de répéter ce qu'il a déjà dit. Il doit se demander ce qu'il pouvait y avoir d'erroné ou d'insuffisant dans son exposé. Savoir approfondir sa pensée est également une qualité attendue. L'entretien est réussi lorsqu'un dialogue naturel s'instaure entre le candidat et les membres du jury.

Nous concluons en insistant sur la nécessité de se préparer méthodiquement à l'épreuve. La session 2010 montre que bon nombre de candidats se sont préparés efficacement à cette épreuve et y ont fait preuve de leurs qualités orales, de leurs compétences d'analyse et de leur aptitude à mobiliser des connaissances solides. Ce rapport

invite les futurs candidats à ne pas perdre de vue l'exigence première de l'épreuve, les connaissances disciplinaires, connaissances qui constituent toujours pour le jury un critère d'évaluation déterminant.

L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Cette épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury et propose aux candidats une question en relation avec les programmes d'histoire et de géographie, clairement indiquée dans le titre du dossier.

Chaque dossier comporte un ou des extraits de programmes et de documents d'accompagnement, un ou deux textes de réflexion écrits le plus souvent par un historien ou un géographe, et des supports à vocation pédagogique susceptibles d'être utilisés par un professeur : extraits de manuels, fiche de séance ou de séquence d'un professeur, sujets d'examen... Il s'agit de mettre en relation une question au programme d'une classe de lycée professionnel, une réflexion qui en éclaire ou en renouvelle l'approche, et la mise en œuvre qu'en proposent des manuels ou des professeurs, non pour décerner des éloges ou apporter des condamnations péremptoires, mais pour identifier des choix parmi ceux qui se présentent à l'enseignant et sont de sa responsabilité.

L'épreuve sur dossier ne vérifie pas les compétences des candidats à construire une situation d'enseignement : ils ne sont pas encore professeurs. C'est en amont que se situent ses attentes. Elle vérifie la culture générale des candidats sur les contenus des programmes de lycée professionnel, tant en histoire qu'en géographie, leur capacité à s'interroger sur les savoirs qu'ils auront à faire acquérir à leurs élèves et à identifier leurs finalités et leurs enjeux. Le jury se montre particulièrement attentif à déceler l'aptitude à la distance critique vis à vis des sources et des documents, à la prise en compte des finalités civiques de l'enseignement de l'histoire et de la géographie, à la réflexion sur la posture attendue d'un enseignant.

Le jury rappelle que l'épreuve sur dossier se prépare tout au long de l'année. La lecture de manuels spécialisés ne saurait dispenser de lire des ouvrages d'historiens et de géographes. La réussite à cette épreuve repose en grande partie sur une bonne maîtrise méthodologique. La lecture et l'exploitation du dossier se font à partir du sujet qui permet de saisir les enjeux de chaque document. Le jury attend un exposé structuré et réfléchi, évitant la démarche stéréotypée souvent peu opérationnelle qui consiste à commencer par l'étude du texte théorique pour terminer par l'analyse des documents pédagogiques. Trop souvent dans ce cas, on n'a procédé à aucun croisement des documents, et leur exploitation ne dépasse pas une paraphrase fastidieuse.

Cette épreuve permet aussi d'évaluer les aptitudes du candidat à la communication orale. Un bon candidat est capable de présenter un exposé clair et ordonné, d'ouvrir plusieurs pistes de réflexion, de faire preuve de solides connaissances, de capacités de raisonnement, de sens critique et d'ouverture d'esprit. Il manifeste dynamisme et conviction au cours de sa prestation et montre une bonne réactivité pendant l'entretien. Des candidats ont obtenu une note de 18, 19 ou même 20 à cette épreuve

Exemples de sujets proposés en 2010

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCEE PROFESSIONNEL

L'image dans l'enseignement de l'histoire

L'exemple du sujet d'étude : « Humanisme et Renaissance »
en classe de Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 : Programme de baccalauréat professionnel de seconde, Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009 (Extrait)

Document 2 : Programme d'Histoire des Arts, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008 (Extrait)

Document 3 : C. Delporte et M-C. Gachet, « Les images dans l'enseignement de l'histoire », Extrait des actes du colloque *Enseigner l'histoire et la géographie à l'école*, les Actes de la DESCO, Paris, 2002, pages 185 à 190

Document 4 : Extraits de manuels

4A : « Léonard de Vinci entre l'art et la science », in *Histoire-Géographie Education civique*, Seconde

professionnelle, Magnard, 2009, pages 12 et 13

4B : Méthode – « Analyser un tableau », in *Histoire-Géographie Education civique*, Seconde professionnelle, Hachette technique, 2009, pages 26 et 27

Les notions de mise en intrigue et de récit

L'exemple de la nuit du 4 août 1789 en Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 : Programme d'histoire-géographie-éducation civique de baccalauréat professionnel, BOEN Spécial n°2 du 19 février 2009 (extrait)

Document 2 : A. PROST, *Douze leçons sur l'Histoire*, Points Histoire, Editions du Seuil, 1996 (extrait).

Document 3 : Extraits de manuels

3 A - « En quoi la nuit du 4 août a-t-elle changé l'histoire ? », in *Histoire Géographie*, Nathan Technique, 2009

3 B - « La nuit du 4 août 1789 », in *Histoire géographie éducation civique*, Hachette technique, 2009

Les mémoires de l'esclavage

L'exemple du « Premier empire colonial français, XVI^e-XVIII^e siècle »
en Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1

1A - Programme d'histoire et de géographie de Bac Pro 3 ans BOEN spécial n°2 du 19 février 2009 (Extrait)

1B - Loi Taubira du 10 mai 2001 (Extrait)

www.legifrance.gouv.fr/ consulté le 03/04/2010

Document 2 : S. LEDOUX, « Enseigner l'esclavage en France : un enjeu postcolonial ? » (Extraits) , in *Historiens géographes*, octobre-novembre 2009

Document 3 : Extraits de manuels

3A : « Comment le système colonial est-il remis en cause au XVIII^e ? », in *Histoire-géographie Bac Pro 2^e*
Nathan technique, 2009

3B : « Sur les traces des Noirs marrons... », in *Histoire-géographie Bac Pro 2^e* Belin, 2009

Penser l'histoire globale

L'exemple des « Grandes Découvertes » en Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 : Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, Seconde professionnelle (Bac Pro) – extraits, *Bulletin officiel spécial n° 2* du 19 février 2009

Document 2 : Christian Grataloup, « Des mondes au Monde : la géohistoire », in *Histoire Globale, un autre regard sur le monde*, coordonné par Laurent Testot, Éditions Sciences Humaines, 2008

Document 3 :

3A : « L'essentiel - Voyages et découvertes, XVI^e-XVIII^e siècle », Les nouveaux cahiers d'histoire-Géographie et éducation civique, 2nde Bac Pro, Foucher, 2009 (p.36)

3B : « Synthèse - Voyages et découvertes XVI^e-XVIII^e siècles », Manuel Histoire-Géographie, 2nde Bac Pro, Delagrave, 2009 (p.36)

Écrire l'histoire

L'exemple de la traite négrière en Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 : Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, Seconde professionnelle (Bac Pro) - extraits

Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

Document 2 : Olivier Pétré-Grenouilleau, « Esclaves, les chaînes se brisent », *L'Histoire* n° 331, mai 2008

Document 3 :

3A : « Comment le commerce entre la métropole et ses colonies est-il organisé ? », *Manuel Histoire-géographie*, collection grand format, Nathan technique, 2009 (pp. 52-53)

3B : « Comment le système colonial est-il remis en cause au XVIII^e siècle ? » *Manuel Histoire-géographie*, collection grand format, Nathan technique, 2009 (pp. 54-55)

ENSEIGNER L'ÉDUCATION CIVIQUE AU LYCÉE PROFESSIONNEL

Les droits et devoirs des membres de la communauté éducative

L'exemple des instances de la vie lycéenne, en classe de seconde de baccalauréat professionnel

Document 1 : Programme d'histoire géographie éducation civique de baccalauréat professionnel, BOEN Spécial N°2 du 19 février 2009

Document 2 : Jean-Paul DELAHAYE, La place de l'élève au sein de l'établissement scolaire : une approche historique et institutionnelle, *texte préparatoire au Colloque de mars 2006 d'Éducation et Devenir*, « *Qui sont les élèves aujourd'hui ? Croiser les regards en vue de la réussite scolaire* », mai 2005 (extrait)

Source : <http://education.devenir.free.fr/colloque2006.htm#problem>

Document 3 : Extraits de manuels

3A : Histoire-Géographie-Education civique, 2^{de} BAC PRO, Editions Hachette technique, 2009

3 B : Histoire-Géographie, bac pro 2e, Editions Nathan technique, collection grand format, 2009

La notion de citoyenneté

L'exemple des partis politiques en Seconde professionnelle (Bac pro)

Document 1 : Programme d'histoire géographie éducation civique de baccalauréat professionnel, BOEN Spécial N°2 du 19 février 2009

Document 2 : A.MOUGNIOTTE, *L'école de la république, pour une éducation à la démocratie*, Presses Universitaires de Lyon, 1996

Document 3 : Extraits de manuels

3 A : « L'engagement des citoyens dans les partis politiques », in *Histoire Géographie et éducation civique*, Casteilla, 2009

3 B : « Les partis politiques », in *Histoire Géographie Education civique*, Hachette technique, 2009

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE AU LYCÉE PROFESSIONNEL

Penser l'espace mondial avec les élèves

L'exemple de l'oligopole mondial en Terminale BEP

Document 1 : Programme de géographie de Terminale BEP, BOEN N° 31 du 30 juillet 1992 (extrait)

Document 2 : Christian GRATALOUP, « Le territoire paradoxal de l'ailleurs » in *Cahiers pédagogiques* n°460, février 2008

Document 3 : L. Carroué, D. COLLET, C. RUIZ, « L'éclatement des Sud : une insertion différenciée dans la

mondialisation » in *La mondialisation. Genèse, acteurs et enjeux*, Bréal, 2009

Document 4 : « La puissance des pays industrialisés » in *Histoire géographie*, Seconde et Terminale BEP, Nathan Technique, 2004

Enseigner une notion : la mondialisation

L'exemple du thème « Inégalités et développement » en classe de CAP

Document 1 : Programme de géographie, classe de CAP, BO Hors-série n°5 du 29 août 2002 (extrait)

Document 2 : S. Brunel, « Qu'est-ce que la mondialisation ? », Article de la rubrique « 10 questions sur la mondialisation », Mensuel N° 180 – Spécial, mars 2007

Document 3 :

3A : « Les grands ensembles du Nord et les "Sud" » *histoire géographie CAP*, Hachette Technique, 2006

3B : « Sujet 1 : La Triade, le « club » des puissants de la planète », *Histoire géographie CAP*, Belin 2004.

Enseigner le développement durable

L'exemple d'un risque naturel dans un DOM-ROM ou en métropole
en classe de Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 :

1A : Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) rentrée 2004 - BOEN n°28 du 15 juillet 2004 (Extraits)

1B : Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) rentrée 2004 - BOEN n°14 du 5 avril 2007 (Extraits)

1C : Programme d'histoire et de géographie de baccalauréat professionnel, BOEN HS n°2 du 19 février 2009 (Extraits)

Document 2 : VEYRET Yvette, « Risques naturels et développement durable », in *Le développement durable*, Éditions Sedes, 2007

Document 3 : *La Réunion, un territoire à risques*, in Histoire-Géographie Éducation civique, Seconde professionnelle, Magnard, 2009

La notion de « développement »

L'exemple du développement inégal en Seconde professionnelle (Bac Pro)

Document 1 : Programme d'enseignement de l'histoire-géographie-éducation civique pour les classes préparatoires au baccalauréat professionnel, Seconde professionnelle (Bac Pro) - extraits
Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009

Document 2 : Jacques Lévy (dir), *L'invention du monde : Une géographie de la mondialisation*, Paris, Presses de Sciences Po, 2008 (pp. 252-255)

Document 3 :

3A : « Un monde très inégalitaire », *Manuel d'Histoire-Géographie*, Seconde Bac Pro, Hachette technique, 2009 (pp.144-145)

3B : « Quels acteurs participent à la lutte contre les écarts de développement ? », *Manuel d'Histoire-Géographie*, Seconde Bac Pro, Nathan collection Grand format, 2009 (pp. 130-131)

D. LA SESSION 2011

L'arrêté du 28 décembre 2009 (Journal Officiel du 6 janvier 2010) fixant les modalités d'organisation du CAPLP et du CAFEP a défini de nouvelles épreuves qui entreront en vigueur dès la session 2011, selon le nouveau calendrier du concours, donc avec des épreuves écrites fin 2010. Elles font apparaître une large rénovation du concours, tant dans son organisation, dans la nature des épreuves que dans les attentes du jury. La dernière partie de ce rapport présente les principaux changements qui interviendront dès la prochaine session afin de permettre aux candidats de se préparer au mieux.

TEXTE DES EPREUVES

Section lettres-histoire et géographie

A. _ Epreuves d'admissibilité

1. Lettres : commentaire composé d'un texte littéraire, assorti d'une question de réflexion grammaticale portant sur une phrase de ce texte. Le texte littéraire est choisi en référence aux programmes du collège et du lycée (général, technique et professionnel).

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

2. Histoire et géographie : l'épreuve porte sur les deux disciplines et se compose de deux parties :

_ une composition pour laquelle le candidat a le choix entre deux sujets ;

_ un commentaire d'un ou de deux documents.

Pour la composition sont proposés soit deux sujets d'histoire, soit deux sujets de géographie.

Le commentaire de document(s) relève de la discipline qui ne fait pas l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 3.

B. _ Epreuves orales d'admission

1° Leçon en lettres ou en histoire et géographie portant sur les programmes du lycée professionnel.

Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes) ; coefficient 3.

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte la présentation de la leçon : lettres ou histoire et géographie. La leçon consiste :

_ en lettres, en une explication d'un texte français, assorti d'une question de grammaire ;

_ en histoire et géographie : présentation d'une leçon d'histoire ou de géographie, en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

Le candidat peut utiliser la documentation mise à sa disposition par le jury.

La leçon est suivie d'un entretien avec le jury au cours duquel le candidat rend compte de ses choix didactiques et pédagogiques.

2° Epreuve sur dossier comportant deux parties. 14 points sont attribués à la première partie et 6 points à la seconde. (Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée totale de l'épreuve : une heure ; coefficient 3.)

Première partie : étude d'un ensemble documentaire portant sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission, suivie d'un entretien avec le jury. (Présentation vingt minutes maximum ; entretien avec le jury : vingt minutes maximum.)

Cette partie de l'épreuve a une dimension scientifique, épistémologique et didactique.

Premier cas : lettres : présentation d'un exposé relatif à une question liée au programme de français du lycée professionnel (objets d'étude, capacités et connaissances littéraires et linguistiques). Cette présentation prend en compte le niveau de la classe indiqué dans l'intitulé du sujet, s'inscrit dans une progression disciplinaire et rend compte des choix didactiques et pédagogiques opérés par le candidat.

Le sujet comporte de deux à quatre documents que le candidat utilise pour son exposé. La présentation est suivie d'un entretien avec le jury.

Second cas : histoire et géographie : étude d'un dossier d'histoire ou de géographie en fonction d'un tirage au sort.

Le sujet comporte de deux à quatre documents que le candidat utilise pour son exposé. La présentation est suivie d'un entretien avec le jury.

Pour la valence histoire et géographie, les sujets des épreuves d'admissibilité et d'admission sont établis à partir de questions d'histoire et de questions de géographie, se référant aux programmes du collège et du lycée (général, technique et professionnel) et périodiquement renouvelées. Ces questions font l'objet d'une publication au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

*Seconde partie : interrogation portant sur la compétence « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable ». (Présentation : dix minutes ; entretien avec le jury : dix minutes.)
Le candidat répond pendant dix minutes à une question, à partir d'un document contenu dans le dossier remis au début de l'épreuve, question pour laquelle il a préparé les éléments de réponse durant le temps de préparation.
La question et le document portent sur les thématiques regroupées autour des connaissances, des capacités et des attitudes définies, pour la compétence désignée ci-dessus, dans le point 3 « Les compétences professionnelles des maîtres » de l'annexe de l'arrêté du 19 décembre 2006.
L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury pendant dix minutes.*

COMMENTAIRES DES ÉPREUVES EN LETTRES

1- L'épreuve écrite

L'épreuve écrite conserve son objectif premier : évaluer les compétences à expliquer un texte littéraire et à rendre compte de cette lecture dans la forme du **commentaire composé**. Ce commentaire composé porte donc sur un texte littéraire, référé aux programmes de français du collège, du lycée général et technologique et du lycée professionnel.

S'ajoute désormais à la suite du commentaire composé une **question de réflexion grammaticale** portant sur une phrase du texte proposé en commentaire.

Pour le commentaire composé comme pour la question de réflexion grammaticale, il est attendu du candidat :

- La maîtrise de la méthodologie de l'exercice

Le **commentaire composé**, exercice de lecture et d'écriture, permet au candidat de rendre compte de l'interprétation littéraire d'un texte selon une problématique de lecture qu'il définit. Cette interprétation, fondée sur des analyses littéraires précises, est présentée de façon organisée : la démonstration se déroule selon un plan annoncé, dans un discours logiquement charpenté qui aboutit à une conclusion.

La **question de réflexion grammaticale** donne lieu, elle aussi, à une rédaction qui ordonne les différentes remarques proposées.

- L'aptitude à mobiliser les connaissances utiles

L'extrait dont on attend un **commentaire composé** est choisi parmi les œuvres qui constituent la culture générale littéraire d'un futur enseignant. En sont exclues les œuvres du Moyen Âge, les œuvres mineures, les œuvres peu connues, les œuvres d'un abord difficile. Le candidat n'a pas à faire preuve d'une érudition spécialisée. Mais de solides connaissances sont indispensables pour mener à bien la lecture du texte : des genres, des périodes de l'histoire littéraire, des outils d'analyse littéraire.

La **question de réflexion grammaticale** n'invite pas à un exposé sur une question de grammaire théorique. Elle vise à vérifier des connaissances ponctuelles nécessaires à l'acte de lire. Ces connaissances sont inscrites dans les programmes du collège, du lycée général et technologique, du lycée professionnel.

- La capacité à produire un raisonnement rigoureux et un discours structuré en mobilisant un langage adapté

On attend d'un futur professeur qu'il soit capable de lire un texte, d'en donner une interprétation cohérente et fondée, mais aussi de communiquer le fruit de son travail sous une forme lisible et dans une langue correcte (syntaxe et orthographe).

2- Les épreuves orales

Les épreuves orales répondent à un double objectif : elles permettent d'évaluer les compétences scientifiques des candidats, mais également leur capacité à concevoir un enseignement de français pour un public d'élèves de l'enseignement professionnel.

- La leçon

L'explication de texte, exercice de base de l'enseignement du français, demeure tel qu'il était : le candidat présente une explication conduite selon son choix sous la forme d'une explication linéaire, d'une lecture analytique, d'un commentaire composé. Le texte proposé est emprunté aux œuvres qui constituent la culture générale de référence d'un enseignant. En sont exclues les œuvres du Moyen Âge, les œuvres mineures, les œuvres peu connues, ou nécessitant une culture érudite.

Attention cependant à ne pas assimiler la culture générale littéraire attendue d'un professeur de lycée professionnel aux seules œuvres prétendument étudiées dans les classes (littérature de jeunesse, littérature du seul XX^e siècle, littérature mineure, etc). Le jury veillera à ce que les œuvres retenues répondent bien aux entrées des programmes du CAP et du Baccalauréat professionnel.

La question de réflexion grammaticale, qui porte soit sur l'ensemble du texte, soit sur une partie de ce texte, vise à en éclairer la lecture, à fonder une interprétation, à en lever une difficulté possible pour une exploitation en classe.

La dimension didactique et pédagogique de l'épreuve est prise en compte lors de l'entretien : le jury conduit le questionnement, en totalité ou en partie, sur l'explication de texte et sur la question de réflexion grammaticale sous l'angle de l'enseignement.

- L'épreuve orale sur dossier

L'épreuve orale porte sur une question d'enseignement du français en lycée professionnel, référée aux programmes (classes de CAP : problématiques et activités – classes de baccalauréat : objets d'étude, capacités, connaissances, attitudes).

Le jury vérifie que le candidat est apte à cerner les enjeux des questions d'enseignement pour le niveau de classe précisé dans l'intitulé du sujet, à exercer un jugement critique, à opérer des choix et à les justifier en fonction d'un objectif et d'une progression.

Les dossiers comportent deux à quatre documents : documents institutionnels, textes d'experts, extrait de cahier d'élève, fiche de préparation de cours... Le jury attend du candidat qu'il maîtrise les connaissances scientifiques, didactiques et épistémologiques utiles au traitement du dossier.

Le jury vérifie également que le candidat est apte à communiquer à l'oral, à entrer dans l'échange, à s'interroger et à poursuivre un raisonnement en tenant compte des interventions du jury.

La compétence « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » est ensuite vérifiée à partir d'un document contenu dans le dossier, en lien ou non avec la problématique d'ensemble du dossier ou un de ses éléments. Le jury attend dans cette seconde partie un exposé clair, construit, argumenté.

COMMENTAIRES EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

L'épreuve écrite conserve son objectif premier qui est d'évaluer les compétences scientifiques des candidats. Elle est en revanche profondément renouvelée dans ses modalités puisqu'elle comprend désormais deux parties.

La première partie de l'épreuve est une composition, en histoire ou en géographie. Les candidats ont le choix entre deux sujets, relevant de la même discipline, inspirés des questions au programme du concours. Les deux sujets peuvent porter sur une même question ou encore sur un croisement des deux questions au programme.

La seconde partie de l'épreuve est un commentaire d'un ou de deux documents dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de la composition. Le jury souligne l'importance de la maîtrise du commentaire de documents pour tout futur enseignant d'histoire et de géographie. Le document, qui tient une place essentielle dans l'enseignement de ces disciplines, ne doit pas être considéré comme une simple base de données, prétexte à de fastidieux relevés d'informations. Il doit être appréhendé selon une démarche critique rigoureuse et appuyée sur des connaissances solides. Les candidats doivent montrer qu'ils savent dépasser la simple lecture de documents en réalisant une analyse du (ou des) support(s) qui leur sera (seront) proposé(s).

Pour la **composition** comme pour le **commentaire de document(s)**, il est attendu du candidat :

- **La maîtrise de la méthodologie de chacun des exercices**

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

Le **commentaire de document(s)** est un exercice de critique historique ou géographique, fondé sur une démarche analytique. Cette démarche vise à : présenter le document (cette étape est particulièrement importante en histoire où le contexte de production du document est essentiel à sa compréhension) ; dégager la problématique d'étude du document : quelles questions amène-elle à se poser, quel problème historique ou quelle situation géographique permet-elle d'éclairer ? ; apporter des éléments d'explication nécessaires à une meilleure compréhension du document (éléments de terminologie, contenu de l'information) ; repérer, hiérarchiser, expliciter l'information fournie par le document ; relever et expliquer les allusions éventuelles ou les contradictions apparentes afin de cerner les intentions de l'auteur ; soumettre le document à un regard critique en dégageant l'intérêt mais aussi les limites éventuelles du support à la compréhension d'une situation historique ou géographique ; présenter sous forme d'un propos ordonné une argumentation convaincante, c'est à dire charpentée et avec des articulations logiques évidentes.

Il s'agit de traiter tous les aspects intéressants du document, mais d'une manière ordonnée et pédagogique ; il faut éclairer le document des connaissances acquises sans s'éloigner du support, qui ne doit pas devenir un prétexte.

Lorsque le sujet propose deux documents, le commentaire doit envisager l'analyse de chacun des supports tout en opérant leur mise en relation, car c'est elle qui donne tout son sens à la proposition de sujet.

- **L'aptitude à mobiliser les connaissances utiles**

Il ne s'agit pas d'érudition ou d'encyclopédisme mais d'attester la maîtrise des notions fondamentales et des savoirs utiles au traitement du sujet. Les connaissances doivent être actualisées.

- **La capacité à produire un raisonnement rigoureux et un discours structuré en mobilisant un langage adapté**

On attend d'un futur professeur qu'il soit capable de réfléchir, d'argumenter, d'étayer son propos avec des exemples, mais aussi de communiquer le fruit de son travail sous une forme lisible et dans une langue correcte (syntaxe et orthographe). Selon les sujets, il peut être bienvenu de recourir au langage graphique, pour réaliser un croquis par exemple.

Les épreuves orales répondent à un double objectif : elles permettent d'évaluer les compétences scientifiques des candidats, mais également leur capacité à concevoir, pour un public d'élèves de l'enseignement professionnel, un enseignement d'histoire ou de géographie adapté aux enjeux d'une question.

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

- Une présentation des connaissances fondamentales que les élèves doivent acquérir sur le sujet donné en fonction du niveau de classe concerné. Il ne s'agit pas de dresser un état scientifique détaillé de la question mais de témoigner de la maîtrise des connaissances élémentaires attendues pour traiter le sujet

de la leçon. Il conviendra également, en s'appuyant sur ces connaissances, de présenter le ou les enjeu(x) de l'enseignement du sujet.

- La mise en évidence d'un projet de leçon. Le jury n'attend pas que le candidat mime une leçon fictive mais présente la façon dont il organiserait son heure de cours, le travail qu'il prévoit de donner aux élèves, les documents retenus et l'usage qu'il en fait. Les candidats disposent, en salle de préparation, d'une documentation pédagogique.

L'épreuve orale sur dossier porte sur un problème d'enseignement, dont le jury souhaite vérifier que les candidats perçoivent correctement les enjeux. Les dossiers comportent deux à quatre documents : documents institutionnels, extrait de cahier d'élève, fiche de préparation de cours... Il est attendu du candidat qu'il maîtrise les connaissances scientifiques, didactiques ou épistémologiques utiles au traitement du dossier.

La compétence « Agir en fonctionnaire de l'État de façon éthique et responsable » est ensuite vérifiée à partir d'un document contenu dans le dossier, en lien ou non avec la problématique d'ensemble du dossier ou un de ses éléments. Le jury attend dans cette seconde partie un exposé clair, construit, argumenté.

Les questions au programme de la session 2011 sont inchangées. Elles ont été publiées au Bulletin officiel spécial n° 6 du 25 juin 2009.

Histoire

Les Européens et les Amériques (début XVIème - fin XIXème)
La France de 1848 à nos jours

Géographie

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