

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET
DE LA RECHERCHE**

SECRETARIAT GENERAL

DIRECTION GENERALE DES RESSOURCES HUMAINES

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

Session 2006

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)**

Joëlle DUSSEAU, Inspectrice générale de l'Éducation nationale, Présidente

A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Présidente

Mme Joëlle DUSSEAU - IGEN - Histoire et géographie

Vice-président général

M. Jean JORDY - IGEN – Lettres

Vice-présidents

M. Jacques DOCHEZ – IEN – Lettres

M. Alain PROST – IA -IPR – Histoire et géographie

Secrétaires généraux

Mme Brigitte VAUCHER – IEN – Lettres

M. Patrick FENOT – IEN – Histoire et géographie

Secrétaires généraux adjoints

M. Michel CASTA – Maître de conférences en histoire

M. Michel CORLIN – IEN – Histoire et géographie

Mme Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP – Professeure agrégée de géographie

Membres du jury de Lettres

Alain BAGUENARD – Marie-Rose BALTES – Marie BATAILLE – Elisabeth BATIER – Thierry BECKER – Françoise BOLLENGIER – Joëlle BOLOT – Anne-Marie BONNABEL – Nicolas BRUCKER – Sabine CARREAUD – Michel CLENET – Catherine CRAIPEAU – Claire DE LLOBET – Catherine DESGROTTES – Michèle DOERFLINGER – Christiane DUGAL – Marie-France DUPRAT – Pierre DURAND – Jean-Pierre FOULLETIER – Solange FRICAUD – LE BOURDON – Valérie FRYDMAN – Alix GIRAUD – Pierre GRALL – Cécile GRAVELLIER – Sabine GRUFFAT – Valérie GUIRAUDON – Olivier HIMY – Jean-Pierre HOCQUELLET – Eric HOPPENOT – Pascal JEANDEL – Pascal JOUAN – Philippe LABAUNE – Marianne LAUNAY – Florence LAVILLE-BIDADANURE – Christèle LENGLET – Gisèle LETOULAT – Pierre LÉVÊQUE – Maryse LOPEZ – Olivier MASSÉ – Geneviève MAUREL – Jean NÈGRE – Nadine OTTELARD – Isabelle PECHEYRAN – Christel PELLETIER – Sandrine PHILIPPE – Jean-Christophe PLANCHE – Lidwine RIPOCHE – Marie-Hélène ROQUES – Nathalie SUBTIL – Marie-Rose TANCREZ – Gérard TIAILLÉ – Françoise TORREGROSA – Patrick TRAVERS – Jacqueline VIDOCIN – Myriam WHITE – LE GOFF.

Membres du jury d'histoire et géographie

Chantal ALBORNA - Gérard BACCONNIER – Nathalie BÉRIOU - Lydie BODIOU – Edith BOMATI – Alain BRÉLIVET - Maurice BROGINI – Jean-François CALLÈDE - Yvan CARLOT - Noëlline CASTAGNEZ – Dominique CHEVALIER - Brigitte CHEVALLIER – Jean-Paul COLLICARD – Antoine COPPOLANI - Françoise DELASPRES – Gilles DELORME – Guillaume DUBOS – Charles FLEURY – Jean-Claude GÉGOT – Corinne GLAYMANN – Claudine GOLDSTEIN - Gilles GRAMMARE – Cédric GRIMOULT – Isabelle GUILLEMARD – Mireille HAUTY – Régis HÉRITIER – Rémi HUTH – Bruno JANNIN – Dominique JOUANNET – Isabelle JUGUET – Gilles LABADOU – Gérard LABRUNE – Karine LAMBERT – Gérard LANGE – Brigitte LE GALL – Bruno LÉAL – Georges LEGAY – Yves LETERTRE – Alain LOUSSOUARN – Martine LUCIANI – Nora MAGNAN – Yves MAGOTTEAUX – Mary MAIRE - Nadine MANSARD – Jacques MARTIN - Joseph MARTINETTI - Catherine MAZIN – Lionel MICOLA – Michel MOATTI - Didier NOURRISSON – Alain PERNET - Patrick PIQUE – Jean-Pierre PISTER – Dominique PROST – José RIQUIER – Isabelle SACAREAU – Sylvie SCHOULER – Jérôme SEGAUD – Pierre TRICOU - Nicole TUTIAUX-GUILLON – Christine VERGNOLLE -MAINAR – Pierre VERPOORTEN – Annie ZWANG – Philippe ZWANG

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

	CAPLP EXTERNE	CAFEP
Nombre de postes	225	21
Nombre d'inscrits	4 016	376
Nombre de candidats ayant composé	2 159	172
Barre d'admissibilité	09,30	09,10
Nombre d'admissibles	562	51
Nombre d'admis	225	21
Barre d'admission	10,78	11,52

B. LES ÉPREUVES ÉCRITES

Rapport sur l'épreuve écrite de Lettres

Le texte du sujet est consultable en ligne.

Commentaire composé :

Notre-Dame de Paris de Victor Hugo (livre II, Chapitre 6)

L'exercice académique du commentaire composé vise à évaluer les compétences de lecture, d'écriture, d'argumentation et la culture littéraire générale des candidats professeurs. Si la moyenne de l'épreuve a légèrement augmenté cette année, c'est grâce à un tiers des copies qui manifestent une bonne maîtrise de ces différentes capacités. Mais des lacunes subsistent, encore nombreuses, déplorées par les correcteurs. Il est donc nécessaire de rappeler un certain nombre de principes qui régissent cette épreuve dans le seul souci de voir améliorées les performances des futurs candidats.

Nous commencerons par quelques remarques techniques et méthodologiques. Le commentaire doit être composé, ce qui exclut toute analyse linéaire. Il doit être entièrement rédigé, certains candidats présentent un plan détaillé ou une forme qui y ressemble avec des titres et des sous-titres. Les citations doivent être intégrées dans des phrases et non livrées entre parenthèses, sans commentaires, à la sagacité du correcteur. Le chapeau introductif, qui permet au candidat de situer le texte dans l'œuvre, n'a pas à être commenté.

Cette épreuve est **un exercice de communication** écrite qui se doit de respecter son lecteur, de le prendre en compte dans une stratégie argumentative.

Certaines copies sont peu lisibles, peu aérées, des parties entières sont compactes, sans paragraphes. Une mauvaise maîtrise du code écrit (orthographe erronée, syntaxe maladroite, incorrecte ou relâchée, registre familier, vocabulaire imprécis ou impropre) est fortement sanctionnée. On attend des futurs professeurs qu'ils maîtrisent la langue écrite, maîtrise qu'ils auront à transmettre à leurs élèves.

Écrire, c'est aussi prendre en compte son destinataire, tenter de le convaincre, ce qui implique dans les copies un cheminement argumentatif, bien appuyé sur les indices textuels. Les bonnes copies manifestent ce cheminement, en le structurant par une problématique, en y répondant de façon développée et convaincante et en prenant soin de récapituler leur parcours dans des conclusions transitions. La conclusion générale ne doit pas être escamotée, elle doit proposer un bilan de ce parcours argumentatif.

Cette épreuve est **un exercice de lecture** qui doit produire du sens, des significations, des interprétations cohérentes du texte. Le contenu de certaines copies nous amène à mettre en garde les futurs candidats contre plusieurs types de dérives :

- **La lecture descriptive** : soit le texte est simplement décrit dans ses procédés, sa fabrication, sa progression sans prendre en compte ses effets de sens, soit il est un prétexte à une paraphrase illustrée.
- **La lecture contournée** : certains candidats tentent d'éviter le texte en retardant le moment de l'interpréter par une très longue introduction et en développant un commentaire autour du texte appuyé sur des comparaisons avec d'autres textes et sur de nombreuses références culturelles malheureusement extratextuelles.
- **La lecture référentielle** : le texte est considéré comme un document historique qui renvoie à une époque précise, à une réalité ; le commentaire s'efforce alors de montrer les caractéristiques du texte qui se réfèrent à cette époque.
- **La lecture techniciste** : soit on recense un catalogue de procédés stylistiques sans en montrer les effets sur le lecteur, soit on plaque sur le texte des registres (épique, tragique) sans montrer la spécificité de ces registres dans le texte.
- **La lecture impressionniste** : on commente certains détails du texte en extrapolant, sans voir la place de ce détail dans l'ensemble textuel, ce qui produit souvent des contresens ou n'aboutit pas à une interprétation d'ensemble du texte. Certaines copies tombent dans ce travers en choisissant des axes thématiques (ce qui est légitime) sans les mettre en relation et en ignorant la progression du texte.

- **La lecture « a priori »** : s'il est nécessaire de se préparer à l'épreuve en révisant son histoire littéraire, celle-ci ne doit pas faire écran au sens. Certains candidats lecteurs plaquent des notions littéraires sans se rendre compte que le texte les infirme : on voit ainsi en ce pauvre Gringoire, l'image du poète mage qui guide le peuple, image développée par Hugo dans *Les Rayons et les Ombres*. La connaissance du parcours politique de Hugo conduit à interpréter le texte comme une défense des « Misérables ». Certains candidats oublient même que l'action du roman se déroule au Moyen Âge et font du texte une défense des couches sociales populaires des années 1830.

L'exercice exige donc un lecteur cultivé mais sans a priori, qui se confronte au texte en se plaçant en situation de réception, qui montre les effets du texte, qui interroge le texte pour produire des significations, qui dégage une vision globale de l'extrait en s'appuyant sur les indices textuels.

Une culture littéraire générale est nécessaire pour se présenter à cette épreuve, à condition qu'elle soit bien intégrée et intelligemment utilisée. Il ne s'agit pas de l'exhiber pour gagner des points, ni de la plaquer sur le texte trop hâtivement. Les références à la peinture ont été valorisées ainsi que les allusions judicieuses au grotesque chez Hugo, à la figure du monstre dans son œuvre, au goût romantique pour le Moyen Âge, pour une certaine forme de fantastique, au registre épique, à la vision carnavalesque et baroque du monde.

Des outils de lecture au service du sens étaient également indispensables, on devait s'interroger sur la progression et les fonctions de la description, sur les focalisations, sur la fonction poétique, sur les métaphores, sur le rythme et la syntaxe et sur des figures de style signifiantes (chiasme, synecdoque, parallélisme, antithèse...)

La maîtrise du commentaire composé révèle des compétences de lecture, d'écriture, d'argumentation, de communication, d'organisation et d'honnêteté intellectuelle ainsi que des connaissances de culture littéraire et d'outils de lecture judicieusement utilisées, autant de qualités requises pour exercer le métier de professeur.

Pistes pour le corrigé du commentaire composé

Notre-Dame de Paris de Victor Hugo (livre II, Chapitre 6)

Publié en 1831, le roman de Victor Hugo traite dans un cadre médiéval d'une intrigue centrée sur la passion tragique. C'est l'occasion pour Hugo de ressusciter le Paris de 1482, sa population, son organisation sociale, ses rites et son architecture gothique.

Le chapitre 6 du livre II constitue une pause narrative. Le poète Gringoire, assommé après s'être interposé lors d'une tentative d'enlèvement d'Esméralda, va découvrir la fameuse Cour des Miracles. Condamné à mort pour avoir osé pénétrer dans ce lieu, il sera sauvé par Esméralda qui accepte de l'épouser, seule condition pour lui laisser la vie sauve.

Le texte proposé qui s'insère entre ces deux événements est **une description** en trois temps :

- présentation au lecteur d'une vision générale de la Cour des Miracles en focalisation omnisciente selon une progression (métaphorique) à thème constant.
- Présentation plus détaillée et plus dynamique du lieu dans une progression à thème éclaté (la place, les feux, la population) à focalisation plus ambiguë : Hugo semble lier le point de vue du narrateur omniscient et celui de son personnage : « On entendait », « On pouvait voir ».
- Présentation d'un élément particulier (les vieilles maisons et les vieilles) selon le point de vue du personnage de Gringoire.

Le texte invitait les candidats à s'interroger sur les différentes fonctions de cette pause narrative et surtout sur la manière dont elles sont imbriquées :

- **Une fonction didactique** : le regard omniscient du narrateur se présente comme un regard informé sur le microcosme de la Cour des Miracles :
 - o Un monde clos : il est suggéré par le motif récurrent du cercle présent dans le lexique (cercle magique), dans les métaphores comme la verrue, dans les prépositions : « autour ».
 - o Un univers cosmopolite : les énumérations, les accumulations le caractérisent (sexes, religions, nationalités) mais l'unité règne dans la diversité. (lexique de la totalité).

- Un univers marginal organisé : cette Cour est une Cité dans la cité, sa population est constituée de déclassés, c'est une zone de non-droit avec une circulation économique élaborée (métaphore filée de la ruche), elle a un système de valeurs : la corruption y règne (vol, prostitution, meurtre). C'est finalement un monde social inversé proche de la vision carnavalesque médiévale du monde à l'envers (inversion des valeurs, dimension ludique et théâtrale).

La description propose une analyse presque sociologique, ethnologique, d'un groupe social, de son fonctionnement, de ses valeurs et de sa culture mais l'originalité de Hugo réside dans le fait que ces informations passent par une véritable poétisation.

- **Une fonction esthétique, poétique** : cette description informée passe par un certain nombre de procédés qui confèrent au texte sa dimension poétique :

- Une dimension picturale et musicale : la dimension visuelle est exploitée par une véritable cascade de métaphores filées qui s'enchaînent à la fois pour cerner ce microcosme et pour toucher les sens (répulsion liée aux images d'égout, de verrue...), effets de lumières flottantes (« où tremblait la clarté des feux, mêlée à de grandes ombres indéfinies »). La Cour des Miracles subit ainsi une série de métamorphoses. La description des deuxième et troisième paragraphes évoque une peinture (jeu sur le clair obscur, mouvements, mise en scène), on peut penser aux tableaux de Bosch, Breughel, Rembrandt, Goya – même si l'œuvre de Goya mort en 1828 était mal connue en France au moment de la rédaction de *Notre-Dame de Paris* (*Les Vieilles*, *Le Sabbat des sorcières*). La dimension musicale est sensible grâce au rythme du premier paragraphe et à sa seconde phrase qui s'étale sur une quinzaine de lignes, rebondissant sans cesse, dans un jaillissement permanent d'images et de sons... Les constructions en parallélisme, les chiasmes, les énumérations, les assonances et les allitérations donnent à cette prose une dimension poétique.
- La théâtralité : on retrouve dans ce passage de nombreuses marques du rôle du travestissement, de l'habit, du masque, du théâtre, constantes dans l'œuvre hugolienne : effacement des sergents de la prévôté, escamotés comme au théâtre dans une chausse-trappe, une machine : « cercle magique où les officiers du Châtelet (...) qui s'y aventureraient disparaissaient en miettes » ; personnages grimés, truqueurs, tricheurs (« couverts de plaies fardées » ; vision des coulisses ou des loges d'un théâtre social colossal « immense vestiaire (...) où s'habillaient et se déshabillaient à cette époque tous les acteurs de cette comédie éternelle que le vol, la prostitution et le meurtre jouent sur le pavé de Paris » ; la troisième vision (troisième paragraphe) construit un lieu théâtral inquiétant, formidable au sens étymologique du terme. Les maisons servent d'encadrement (fond de scène ou décor), les vieilles femmes sont à la fois spectatrices et chœur antique, les lieux sont celles d'une scène éclairée par des bougies qui projettent des ombres hideuses : « le rayonnement chancelant et pauvre des feux ».
- Une dimension épique : la vision est constamment amplifiée par de nombreuses hyperboles (extension à l'espace mythique de l'enfer, recours aux comparaisons, rythme, épopée du grotesque, de la répulsion, de la corruption).

La dimension poétique, tout en assurant une fonction didactique, donne à voir et à entendre dans un registre épique cet univers grotesque, corrompu, redoutable pour le personnage.

- **Une fonction dramatique** : insérée dans une narration, cette description vise également à créer une tension dramatique. Le narrateur, après avoir plaint son personnage (« Le pauvre poète »), décrit un univers de plus en plus effrayant, fantasmagorique, en glissant vers le point de vue du personnage afin de créer chez le lecteur un effet d'attente et de tension :

- La perte des repères : c'est un univers sans repères pour Gringoire qui ne sait plus qui est qui (mélange des espèces). Cette vision est renforcée par le motif du théâtre, de l'illusion et du mensonge (plaies fardées, comédie, ombres chinoises). Les énumérations contribuent également à cet effet en mêlant sur un même niveau différents éléments.
- Une écriture de l'incertitude : l'univers décrit est appréhendé par un lexique de l'incertain, du flou, du vague (étranges, bizarres, indéfinies) renforcé par des modalisateurs (sembler) et des indéfinis (tout, chacun).
- Une thématique fantastique : la mise en scène d'un jeu sur l'ombre et la lumière, les références au diable (cercle magique, pandémonium, sabbat), le thème du

monstrueux renvoient à cette thématique. On assiste à une gradation dans la description vers une vision hallucinée du personnage. C'est une véritable descente aux Enfers du poète Gringoire.

La description assure une dimension dramatique en accentuant progressivement l'angoisse du personnage et elle prépare la scène de la mise à mort (évitée de justesse) de Gringoire.

Ces trois entrées dans le texte ne sont pas exclusives. La richesse du passage permettait aussi l'exploitation de lectures liées à des registres (fantastique, épique), des catégories esthétiques (vision baroque, frénétique) ou à des thématiques (le monstrueux, la théâtralité, le monde carnavalesque). La dernière phrase offrait également quelques thèmes possibles (nouveau monde, monde difforme, monde fantastique)

Ont été valorisées les copies :

- qui proposent des lectures cohérentes et argumentatives en reliant bien les différentes parties choisies,
- qui exploitent la typologie du texte descriptif et ses principaux procédés,
- qui s'interrogent sur la progression, les points de vue et les fonctions de la description,
- qui manifestent une sensibilité à la dimension poétique et dramatique du passage,
- qui manifestent par leurs références des connaissances sur la thématique hugolienne du monstrueux et sur le romantisme (la notion de grotesque, de fantastique, le goût pour le Moyen Âge),
- qui exploitent des références ou des rapprochements culturels bien adaptés (à l'œuvre (Quasimodo), à d'autres œuvres, à la peinture).

Ont été pénalisées les copies :

- qui contiennent des fautes de langue nombreuses ou graves,
- qui ne respectent pas la méthode du commentaire composé,
- qui ne présentent pas de problématique cohérente ou de projet de lecture,
- qui se contentent de paraphraser le texte ou d'en décrire la forme,
- qui ne relient pas leurs remarques de façon cohérente,
- qui ignorent les procédés,
- qui présentent des contresens,
- qui se limitent à une lecture référentielle voire historique sur la Cour des Miracles,
- qui ne sont pas terminées.

Répartition des notes obtenues par les candidats

	Notes inférieures ou égales à 5,5	Notes comprises entre 5,6 et 8,5	Notes comprises entre 8,6 et 11,5	Notes comprises entre 11,6 et 15,5	Notes supérieures ou égales à 15,6
Nombre de copies	892	786	395	260	87
Pourcentage	36,86 %	32,48 %	16,32 %	10,74 %	3,60 %

Moyenne générale : 7,30 / 20

Les notes s'échelonnent de 0,5 à 19,5/20

L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Les modalités de l'épreuve sont définies par l'arrêté du 3 juillet 1995 paru au JO du 12 juillet 1995 : « Histoire - géographie : composition d'histoire ou de géographie. Le président du jury choisit la discipline (histoire ou géographie) qui fait l'objet de la composition. Les candidats ont le choix entre deux sujets (durée de l'épreuve : cinq heures ; coefficient 1) ».

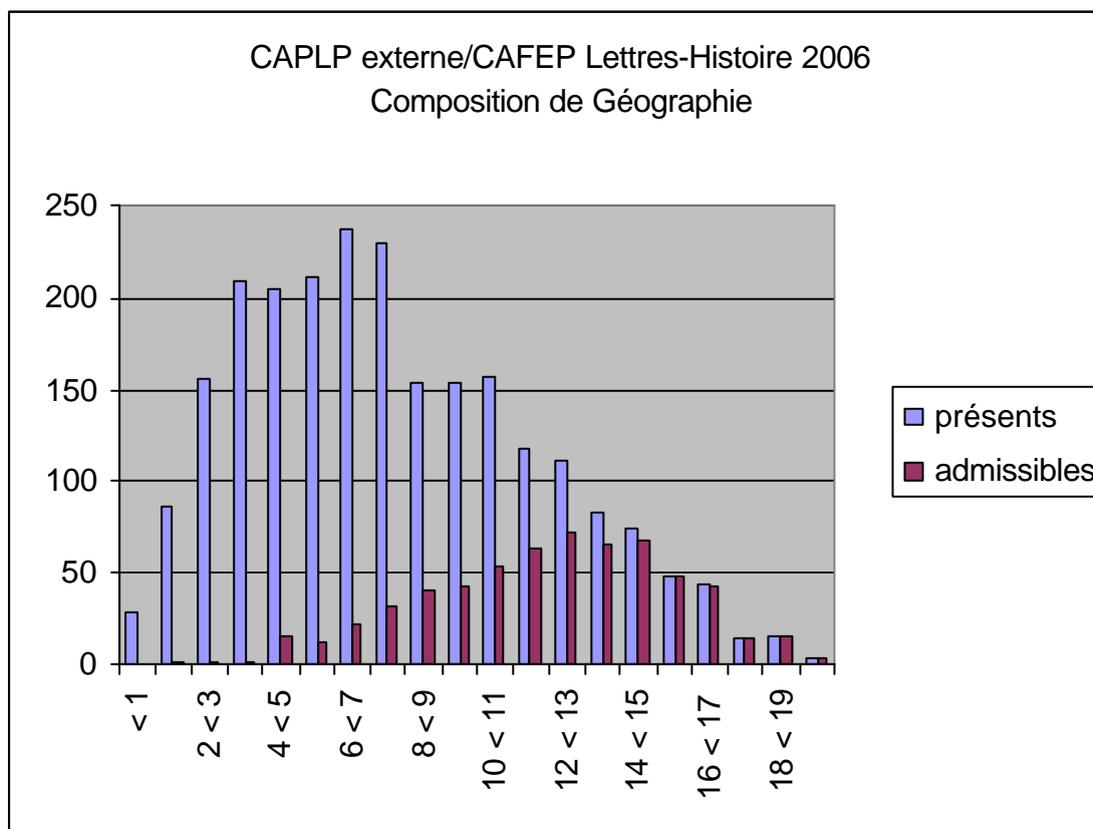
Le jury rappelle que les deux sujets peuvent porter sur la même question du programme.

Cette année, c'est la géographie qui a fait l'objet de l'écrit. Les questions au programme, publiées au Bulletin officiel n° 7 du 1^{er} juillet 2004, étaient « La France et ses régions en Europe et dans le monde » et « Le tourisme dans le monde (espaces, enjeux, acteurs) ».

L'épreuve est une composition : les documents d'accompagnement - généralement au nombre de trois - ne constituent pas la matière d'un commentaire mais suggèrent diverses dimensions des sujets afin d'aider les candidats à en cerner les contours et à dégager une problématique. Les sujets sont consultables en ligne dans leur intégralité.

L'éventail des notes a été, cette année encore, très large :

	PLP externe	CAFEP
Moins de 05	627	55
05 à moins de 10	908	76
10 à moins de 15	510	35
= 15	119	6
Moyenne	07.45	06.99
Moyenne des admissibles	11.77	10.52



La distribution des notes doit rassurer les candidats sérieux : près d'une copie sur trois a obtenu 10 et plus, et le jury a décerné de bonnes, voire d'excellentes notes. Ces résultats ne témoignent pas de qualités innées mais de compétences qui s'acquièrent à l'aide d'un travail régulier tout au long de

l'année de préparation. À l'inverse, des notes très basses sont venues sanctionner les copies révélant une impréparation manifeste et inadmissible.

Tout d'abord, les candidats doivent s'entraîner à l'exercice de la composition. Une composition n'est pas une compilation de connaissances mais une réflexion structurée par une problématique, véritable fil directeur du raisonnement qui ne peut être confondu avec une série de questions en rafale. Pour bien la formuler, il convient de lire très attentivement le libellé du sujet et d'en peser tous les termes, d'en délimiter le cadre temporel et spatial, de dégager des axes de réflexion que vient préciser une bonne lecture des documents d'accompagnement.

L'épreuve écrite exige ensuite une connaissance solide des questions du programme ainsi que des méthodes de l'histoire et de la géographie. S'agissant de cette dernière, le jury souhaite rassurer les candidats qui la redouteraient. La lecture des ouvrages de base des bibliographies conduit vers l'acquisition des savoirs fondamentaux ; la consultation des dictionnaires géographiques permet d'acquérir un vocabulaire précis et de mobiliser des notions fondamentales. Pour faire de la géographie, nul besoin d'un jargon mais d'abord d'un peu de curiosité devant la diversité du monde, d'une attention portée aux paysages, d'un intérêt pour l'*ici* et l'*ailleurs*. La discipline pose des questions simples : « Qu'y a-t-il en ce lieu ? Pourquoi là et pas ailleurs ? Quels acteurs l'ont aménagé ? ». Loin de tout cliché ou idée reçue, les réponses appellent des explications dynamiques : aucun lieu n'est clos sur lui-même ni sur le temps présent ; l'identification des héritages et des mutations récentes ou en cours, la recherche des relations avec d'autres lieux, à plusieurs échelles, sont partie intégrante d'un raisonnement géographique.

La carte obligatoire à l'épreuve de géographie ne doit pas effrayer pour peu qu'on se soit entraîné à l'exercice. Elle exige bien sûr des localisations précises : la fréquentation régulière d'un atlas est indispensable. Elle requiert ensuite la maîtrise du langage cartographique et une réalisation soignée. Précision et qualité graphique doivent enfin être au service du sens : une bonne carte donne à voir des relations, relations entre les lieux par des flux, relations entre des phénomènes co-présents en un même lieu... Par là, la carte prend une valeur explicative que renforcent un titre problématisé et une légende hiérarchisée.

Outre ces connaissances et compétences disciplinaires, les correcteurs attendent évidemment des qualités d'expression : un futur enseignant se doit de maîtriser l'usage du français, tant du point de vue de la syntaxe que de l'orthographe. Le jury invite les candidats à se référer à des précis de grammaire et d'orthographe afin de combler leurs lacunes éventuelles : les fautes d'accord, les confusions entre le pluriel des verbes et des adjectifs, entre le masculin et le féminin sont impardonnables mais pas irrémédiables. Un entraînement régulier à l'écriture permet aussi d'améliorer son style.

Ces remarques, et les deux propositions qui suivent, ont été établies pour fournir aux membres du jury tous les éléments nécessaires à une correction équitable après discussion collective, et pour offrir des pistes de travail à tous ceux, candidats et formateurs, qui souhaitent préparer les futures sessions.

Premier sujet

La région parisienne en France et en Europe

(carte obligatoire)

Document 1 : « Une hégémonie francilienne toujours d'actualité ». Source : *Rapport sur l'état du territoire* sous la direction de M. Jean François-Poncet, avril 2003, www.senat.fr

Document 2 : « Innovation : quatre types de régions en Europe ». Source : Laurent Carroué, « Innovation : la recherche en berne », *Alternatives économiques* n° 188, janvier 2001

Document 3 : Nombre d'implantations internationales dans les treize principales métropoles européennes entre 1997 et 2003. Source : Ernst & Young European Investment Monitor 2004, in « Paris -Île-de-France Capitale économique », www.europinvest-paris.com

Le libellé imposait une réflexion sur la notion de région et le cadre spatial du sujet : la région fonctionnelle fondée sur la polarisation parisienne, ou la région administrative aux limites nettes et aux champs de compétences précis ? Les deux étaient acceptables, à condition que le candidat se soit posé la question et ait argumenté son choix. Il devait aussi prendre en compte la nature différente des territoires français et européen : un territoire national bien identifié d'une part, d'autre part un territoire en construction dans un contexte d'ouverture économique et de concurrence à l'échelle de l'Union européenne.

Les documents proposaient plusieurs pistes : le poids écrasant de la région capitale et la singularité de la situation française en Europe (document 1) ; l'isolement relatif de Paris – pas plus marqué toutefois que celui de Londres ou de la Lombardie – par rapport à la dorsale européenne (document 2) ; la concentration d'activités stratégiques dans les métropoles et l'inégale attractivité de ces dernières (documents 2 et 3).

En prenant appui sur ces pistes, les candidats pouvaient s'interroger sur les implications de l'ouverture européenne d'une part, de la décentralisation politique d'autre part, sur une région demeurée longtemps hégémonique à l'échelle nationale.

Différents plans étaient envisageables. La proposition qui suit n'a pas valeur de modèle mais vise à indiquer les axes de réflexion que le jury pouvait attendre des candidats qui gardaient toute liberté pour les organiser.

1. Une « région capitale » longtemps hégémonique en France

- Un poids démographique exceptionnel

Avec 11,3 millions d'habitants au 1^{er} janvier 2005, l'Île-de-France regroupe 18,7% de la population française métropolitaine. Avec 950 habitants au km², sa densité est neuf fois supérieure à la moyenne nationale. Une telle concentration est exceptionnelle en Europe.

Cette population présente des traits particuliers : une croissance globale égale à la moyenne française (+ 0,62% par an entre 1999 et 2005) ; une forte croissance naturelle (+ 0,89% par an) qui compense largement le déficit migratoire (- 0,26% par an) ; une surreprésentation des jeunes adultes de 20 à 40 ans, et une faible part des personnes de plus de 65 ans.

Ces chiffres masquent la redistribution de la population en direction des régions voisines (25% du total des départements, surtout vers le Centre et la Picardie) qui concerne avant tout des familles avec enfants partant résider dans le périurbain lointain. Ce phénomène invite à envisager une vision élargie de la région dans le contexte d'un étalement urbain qui ne s'arrête pas aux limites de l'Île-de-France.

- Le premier centre économique du pays

La région contribue à hauteur de 28,7% au PIB français, soit une productivité nettement supérieure à la moyenne, à la fois par habitant (+ 53,7%) et par emploi (+ 30,3%). L'outil productif est puissant et en pleine mutation.

On observe le maintien d'une agriculture marquée par la faiblesse des effectifs (4 992 exploitations en 2003), mais mettant en valeur 540 000 hectares (120 hectares par exploitation en moyenne contre 69,5 dans l'ensemble de la métropole). La grande culture résiste grâce à d'abondantes aides publiques (1,6% des aides pour 1,2% des exploitations entre 1990 et 2004) et un réseau important d'industries agro-alimentaires.

La fonction de production industrielle recule : l'industrie ne représente plus que 8% des établissements (hors activités financières) et 10,6% de la valeur ajoutée régionale. Entre 1990 et 1999, les effectifs ont reculé de 22,6% (contre 6,3% en province) du fait de transferts qui s'expliquent par la recherche de moindres coûts fonciers, fiscaux et de main-d'œuvre. Ce mouvement a accompagné puis relayé le desserrement voulu par l'État aménageur. Il est largement dirigé vers des régions limitrophes (Centre, Picardie...).

Les services continuent à se développer, tant les services aux particuliers que les services aux entreprises. Sur les 4,9 millions d'emplois franciliens, la part de la gestion et de l'administration, celles de l'informatique, des études et recherches, de la banque et des assurances sont plus fortes (de 50 à 300%) qu'en province. La fonction publique, avant tout la fonction publique d'État, reste un des piliers de l'emploi (23% des emplois publics de métropole) malgré les transferts de compétences aux départements et aux régions et l'explosion de la fonction publique territoriale qui en a résulté.

- Le résultat du centralisme politique et économique

La fonction de capitale politique inscrite dans la longue durée, depuis le Moyen-Âge, a été la source d'un processus cumulatif : concentration de sièges sociaux et d'organismes bancaires et financiers sans équivalent dans le pays ; richesse architecturale qui fait de Paris le premier centre touristique français ; infrastructures diverses et très bien développées - notamment en matière de transports ; enseignement, formation et recherche de haut niveau.

Cette domination continue à s'exercer malgré la politique de décentralisation, d'autant que les régions doivent faire face à un représentant de l'État – le Préfet – et compter avec les départements. Il n'y a pas de hiérarchisation des collectivités territoriales : le budget de l'Île-de-France est de 3,3 milliards d'euros alors que celui de Paris atteint 4,9 milliards et que la somme des budgets des départements franciliens tourne autour de 12 milliards !

2. Quel rang pour la région parisienne en Europe où elle est fortement concurrencée ?

- Un poids humain non négligeable

Si la population francilienne ne représente que 2,5% de celle de l'Union européenne et 1,6% de celle du continent européen (Russie exclue), peu d'autres régions toutefois atteignent sa taille : le grand Londres (Inner + Outer) rassemble 7,5 millions d'habitants, 13 avec le Kent, l'Essex et le Bedfordshire ; la Lombardie en compte 9, de même que les régions de Cologne et Düsseldorf réunies. La Catalogne et les régions Nord et Sud Hollande avec 6 millions, Great Manchester et Merseyside avec 4 arrivent loin derrière.

L'Île-de-France se situe donc dans le groupe des régions les plus peuplées en dépit de sa dynamique migratoire négative. Il faut en outre souligner que c'est une population à haut niveau de vie : le revenu primaire (avant redistribution par l'État) est l'un des plus élevés d'Europe.

- Des performances économiques réelles

L'Île-de-France appartient au groupe des 37 régions (sur 254 NUTS 2) dont le PIB dépasse de plus de 25% la moyenne de l'Union européenne ; elle est la seule région française dans ce cas et arrive en cinquième position après Inner London, Bruxelles Capitale, le Luxembourg et Hambourg. Cette puissance économique à l'échelle européenne est confortée par une réelle capacité d'attraction.

- Ville européenne et mondiale, Paris est surdimensionnée à l'échelle nationale

L'Île-de-France est le premier centre de production et de consommation du pays, possède le premier parc immobilier d'Europe, concentre 47% du personnel de recherche, public et privé, est à l'origine de plus de 6% des brevets et publications européens.

Une telle puissance fait problème à l'échelle nationale. Depuis les années 50, l'État s'est préoccupé de rééquilibrer le territoire. Mais aujourd'hui, aux yeux de certains, limiter le développement de la région parisienne reviendrait à réduire sa capacité à figurer parmi les espaces moteurs de l'Europe.

3. Quelle place dans une Europe des métropoles ?

- Une domination contestée dans l'espace national

La région parisienne est aujourd'hui handicapée par la saturation de l'espace et le rôle accru des métropoles au sein des régions.

Cela se traduit par des dynamiques démographiques et urbaines fortes sur les espaces périphériques. Entre 1999 et 2005, l'Alsace, l'Aquitaine, le Languedoc-Roussillon et Rhône-Alpes ont connu des rythmes de croissance nettement supérieurs à ceux de l'Île-de-France, en grande partie du fait de soldes migratoires positifs. Entre 1990 et 1999, l'aire urbaine parisienne n'a cru que de 0,20% par an alors que Toulouse, Rennes, Montpellier frôlaient ou dépassaient 1%, Bordeaux et Lyon 0,5%. Les villes des marges du Bassin parisien (Orléans, Tours, Angers, Caen, à un moindre degré Reims ou Amiens) enregistraient des taux de croissance bien supérieurs à celui de l'agglomération parisienne.

On observe dans le même temps une redistribution des établissements au profit de la province.

Des régions expriment la volonté de s'extraire du rapport Paris/province en approfondissant leurs liens avec des régions des pays voisins : un des derniers exemples est la création en octobre 2005 d'une eurorégion « Pyrénées-Méditerranée » regroupant le Languedoc-Roussillon, Midi-Pyrénées, l'Aragon, la Catalogne et les Baléares.

- Une situation entre dorsale et périphérie

L'élargissement à l'est de l'Union européenne a renforcé le rôle de la dorsale. De fait, Paris – comme Londres et Milan – est intégrée à cette dorsale malgré le hiatus que constituent les plateaux de l'est du Bassin parisien. Sa position de nœud principal des communications en France en fait par ailleurs un maillon incontournable entre le Sud méditerranéen et l'Europe du Nord-Ouest.

- Un rôle à jouer dans le réseau des métropoles

Dans une Europe où les régions les plus dynamiques correspondent aux métropoles, la région parisienne participe à un vaste réseau d'entreprises. Elle reçoit d'importants investissements directs, venant en premier lieu des pays européens. Parallèlement les entreprises françaises dont le siège est francilien contrôlent de nombreuses implantations en Europe, dans les pays proches (Belgique, Royaume-Uni, Pays-Bas, Allemagne, Espagne) mais aussi dans les PECO (Pologne surtout). Ces implantations concernent principalement des métropoles, Bruxelles, Londres, Madrid, Barcelone, en Lombardie et en Rhénanie du Nord - Westphalie.

Les universités et les instituts de recherche s'intègrent aussi dans des réseaux européens. Tard venue dans ce mouvement, l'Île-de-France cherche à rattraper son retard. Au début de 2006, elle initiait un rapprochement et une coopération avec la Rhénanie du Nord - Westphalie en matière d'éducation et de recherche.

En conclusion de l'analyse, les candidats pouvaient mettre en évidence la tension entre, d'une part, la contestation de l'hégémonie parisienne à l'échelle nationale et, d'autre part, la nouvelle légitimité que l'intensification des échanges et des concurrences en Europe confère à la seule région hexagonale d'envergure véritablement internationale.

La carte devait faire apparaître, à l'échelle nationale, le poids de Paris (taille de l'agglomération parisienne, organisation encore largement centralisée des réseaux de transports) et les dynamiques centrifuges (grandes métropoles de province, arc atlantique, arc méditerranéen); à l'échelle

européenne, l'importance de la dorsale et de Londres, ainsi que les autres métropoles de niveau européen et de niveau national.

Second sujet
Le tourisme en Afrique
(carte obligatoire)

Document 1 : Classement des 21 premières destinations africaines en 1997 et en 2001. Source : OMT, in *Géotourisme*, <http://geotourweb>

Document 2 : Photographies de cap Monastir, © Office du tourisme de Tunisie. Source : *L'Afrique : diversité et grandes villes*, Eduscope/VUEF 2001

Document 3 : « Du site national à la station transfrontalière : Victoria Falls ». Source : Philippe Duhamel, in Mathis Stock (coord.), *Le tourisme, acteurs, lieux, enjeux*, Belin, 2003

Relativement à sa taille et à sa population, l'Afrique est le continent le moins touristique de la planète. C'est aussi le continent le plus pauvre. Or, le tourisme est souvent invoqué comme un facteur de développement, mais il n'apparaît que dans des pays qui connaissent eux-mêmes des dynamiques de modernisation, auxquelles il participe par ailleurs. Le sujet invitait donc à s'interroger sur la faiblesse du continent africain par rapport au phénomène touristique, et au-delà sur les conditions de la mise en tourisme d'un espace. Il invitait également à explorer la relation entre tourisme et développement. La problématique pouvait être axée soit sur les raisons de la faible place du continent africain dans le système touristique international, soit sur le rôle du tourisme dans le développement de l'Afrique.

Les documents suggéraient les liens entre le développement du tourisme et la situation économique et politique des États (document 1), entre leurs dynamiques touristiques et leur distance aux foyers émetteurs (documents 1 et 2). Ils guidaient aussi vers une analyse du jeu des acteurs exogènes et endogènes dans le développement touristique et des modalités de la mise en tourisme du continent africain, dans le temps et dans l'espace (documents 2 et 3).

Les candidats devaient éviter trois dérives :

- expliquer le tourisme par les seules conditions naturelles (attraction du climat, beauté des paysages et des plages), invoquer une « vocation » touristique des lieux ou des « ressources » touristiques : un tel déterminisme fait fi des pratiques touristiques (qui varient dans le temps et selon les sociétés), du jeu des acteurs et de l'effet de la distance aux pays émetteurs ;
- oublier d'analyser les formes spatiales de ce tourisme. Le jury attendait une analyse géographique et non de vagues généralités sur l'impact socio-économique ou environnemental du tourisme sur le continent africain ;
- affirmer des lieux communs (du type : le tourisme ne rapporte rien au pays d'accueil, défigure les paysages, pervertit les populations) qui ne résistent guère à une analyse sérieuse.

Une réflexion sur le cadre spatial du sujet invitait à inclure les îles et archipels.

Comme pour le premier sujet, divers plans étaient envisageables dès lors que les principaux axes de réflexion développés ci-après étaient abordés.

1. La fragilité du continent africain jusque dans sa dimension touristique

• Le continent le moins touristique du monde

Les flux touristiques à destination de l'Afrique sont faibles avec seulement 33,2 millions d'arrivées de touristes internationaux en 2004 (source OMT). Seuls la Tunisie, le Maroc, l'Afrique du Sud, l'Égypte dépassent le million, le Kenya l'atteint à peine. Bien des États, comme le Congo, reçoivent très peu voire pas du tout de touristes internationaux.

Ces flux sont très inégalement répartis. Trois ensembles arrivent en tête : l'Afrique du Nord, l'Afrique du Sud et les pays voisins, l'Afrique de l'Est (Kenya, Tanzanie, îles de l'Océan Indien : Maurice, Réunion, Seychelles, Madagascar, Comores).

Le tourisme domestique, encore faible, s'affirme dans quelques pays au développement économique plus marqué (Maroc, Tunisie, Afrique du Sud, Kenya, Nigeria).

Partis d'un bas niveau, les flux touristiques vers l'Afrique connaissent aujourd'hui la croissance la plus forte (+ 6,6% par an entre 1995 et 2000), mais certains États connaissent des reculs de fréquentation dus à des retournements brutaux de situation (Sierra Leone par exemple).

• Une périphérie du système touristique international ?

L'Afrique est éloignée des grands foyers émetteurs de touristes que sont l'Amérique du Nord et l'Asie-Pacifique, mais la partie nord est insérée dans les dynamiques touristiques du foyer nord-européen. Le Maghreb, en particulier, profite de sa proximité avec l'Europe ; aux touristes internationaux s'ajoutent les émigrés qui passent leurs vacances au pays.

Dans le cas des îles, la distance kilométrique joue moins que les proximités politiques et culturelles (par exemple, la Réunion profite de son statut de DOM).

L'émergence d'un foyer émetteur de touristes au sein du continent, en Afrique du Sud, est récente.

- Le tourisme est-il un facteur du développement ou le développement, une condition nécessaire au tourisme?

Certains États ont fait le choix du tourisme comme outil de développement (Tunisie, Maroc, Égypte, Seychelles), d'autres l'ont refusé (Algérie) ou n'en ont pas fait une priorité (Côte d'Ivoire). Il nécessite de toutes façons un minimum de conditions matérielles, politiques et socio-économiques. L'inégale implantation du tourisme en Afrique est révélatrice des inégalités de développement du continent et de situations politiques conflictuelles.

L'Afrique présente en outre des faiblesses au regard des grands types de pratiques touristiques : villes peu nombreuses et pauvres en monuments, repos et séjour handicapés par l'inconfort ou l'insécurité (d'où l'importance des *resorts* ou comptoirs du type Club Méditerranée).

Parfois décevantes à l'échelle nationale, les retombées économiques sont importantes à l'échelle locale.

2. Une mise en tourisme inégale dans ses formes et dans son extension spatiale

- Une confrontation relativement ancienne avec le tourisme via la colonisation et les pratiques touristiques des Européens

Les plus anciennes destinations touristiques (Égypte et Maroc) sont liées au courant orientaliste puis aux pratiques touristiques des coloniaux : stations balnéaires (Afrique du Nord française, littoral de Durban et du Cap), stations thermales (Cilaos à la Réunion), safaris en Afrique de l'est, casinos dans les Bantoustans... Ce tourisme s'est nourri de l'imaginaire de l'Afrique noire rapporté par les explorateurs, les chasseurs blancs, les écrivains et les ethnologues.

- Le rôle fondamental de l'État et des opérateurs étrangers dans la mise en tourisme du continent africain après les indépendances

En Tunisie ou à Maurice, ce sont surtout des investisseurs nationaux qui sont intervenus. Le gouvernement tunisien a ouvert le pays aux charters et planifié la création de stations balnéaires (Cap Monastir, Port El Kantaoui).

Les grands opérateurs touristiques ont développé des produits spécifiques (safaris dans les parcs nationaux, méharées dans le désert, circuit des villes impériales au Maroc, visite du Pays Dogon au Mali, séjours de plongée ou de pêche au gros, parcs d'attractions, golfs et casinos).

- Diversification des pratiques et affirmation progressive d'un tourisme domestique

De nouvelles pratiques de la ville touristique se développent (patrimonialisation de villes comme Essaouira, développement des *riads* au cœur des médinas arabes), de même que des pratiques qui se veulent alternatives au tourisme de masse (formules de tourisme éthique et solidaire, type Doudou Village ou campements intégrés de Basse Casamance) ainsi que les pratiques touristiques des nationaux (anciennes pour les Sud-Africains, plus récentes au Maghreb).

3. La mosaïque des tourisms en Afrique

- Les pays anciennement touristiques intégrés au Bassin méditerranéen : du tourisme de masse à la diversification des pratiques et des espaces touristiques

Tunisie, Maroc, Égypte sont intégrés dans les logiques touristiques et résidentielles des pays émetteurs du Nord de la Méditerranée : les touristes internationaux sont rejoints par les nationaux et les nationaux résidant à l'étranger.

Le littoral est occupé de façon assez discontinue par des stations et des *resorts* le plus souvent construits *ex nihilo* avec une inscription spatiale simple le long du trait de côte, à proximité d'un aéroport ou d'un port (Agadir, presqu'île de Tanger, baie d'Hammamet-Nabeul, ensemble Sousse-Monastir, Mer Rouge autour de Sharm El Sheikh). En Tunisie, la Kroumirie et le littoral nord et ouest du Cap Bon accueillent surtout un tourisme national. Au Maroc, le littoral atlantique au nord d'Agadir est surtout le domaine des touristes nationaux.

Les circuits de découverte de l'intérieur concernent essentiellement le Maroc et l'Égypte et ne sont qu'un complément pour la Tunisie. La ville d'Essaouira au Maroc se développe sur le plan touristique, grâce à sa plage, à sa médina inscrite sur la liste du patrimoine mondial de L'UNESCO et à l'ouverture d'un aéroport. Marrakech est désormais la plus importante ville touristique du Maroc.

- Des pays touristiques faiblement diversifiés, à fréquentation principalement internationale

Le Kenya et la Tanzanie, avec moins d'un million de touristes, maintiennent leurs positions anciennes sans véritablement offrir de diversification par rapport au produit touristique monté dans les années 60 : safari appuyé sur les grands parcs animaliers (Masaï Mara, Serengeti, Parc National du Kilimandjaro) et extension balnéaire à Monbasa et Zanzibar.

Le Sénégal offre ses *resorts* du Cap Skirring, la visite de Saint Louis et des témoignages de l'esclavage (île de Gorée), et ses campements intégrés de Basse Casamance.

Les îles proposent un produit balnéaire qui s'appuie sur l'imaginaire de l'île tropicale, sous la forme de l'île-hôtel aux Seychelles. Mais certaines îles plus diversifiées ou qui ne peuvent compter sur la qualité de leurs plages, misent sur les atouts de leur paysage et de leurs cultures métissées : Réunion, Cap Vert, Madagascar.

- Des pays touristiques émergents à fréquentation internationale et surtout régionale organisés autour d'un pôle sud africain en pleine croissance depuis la fin de l'apartheid

On constate la diffusion rapide du tourisme à partir de l'Afrique du Sud, foyer à la fois émetteur et récepteur et moteur de la mise en tourisme des pays voisins : Bostwana, Namibie. Les grands parcs naturels mais aussi les grands sites comme Victoria Fall's et les villes de jeux jouent un rôle important.

- Les pays faiblement touristiques

L'Afrique subsaharienne, l'Afrique des hautes terres hors Kenya et Tanzanie (Éthiopie, Rwanda-Burundi, Congo, Gabon, Ouganda), n'ont qu'un tourisme confidentiel ou inexistant. Le Nigeria semble faire exception, mais les flux touristiques proprement dits sont à relativiser par rapport aux flux d'affaires.

La carte devait faire apparaître une typologie des espaces du tourisme ou des pays touristiques en fonction de l'ancienneté et de la diversité de leur tourisme, et distinguer le bassin touristique sud-méditerranéen et le bassin émergent sud-africain. Les correcteurs ont valorisé les croquis jouant sur les échelles et inscrivant l'Afrique par rapport à des foyers émetteurs externes ; les croquis bien informés avec une nomenclature suffisante (noms de quelques hauts lieux touristiques ou de quelques espaces représentatifs) ; les croquis montrant des dynamiques spatiales (diffusions récentes ou en cours).

Les candidats ont été un peu plus nombreux à choisir le premier sujet. Si les bonnes et très bonnes copies se rencontrent dans les deux sujets, la proportion de très mauvaises notes est également plus élevée sur le premier sujet. Aux candidats qui penseraient qu'il n'est pas nécessaire de travailler pour rédiger une composition sur la France, le jury conseille de méditer cette observation avant de se présenter à une épreuve écrite qui exige des connaissances précises et à jour.

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 académique de lettres ;
- l'épreuve académique d'histoire ou de géographie, dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de l'écrit - cette année, elle a donc porté sur l'histoire ;
- l'épreuve orale sur dossier, en français ou en histoire-géographie en fonction d'un tirage au sort effectué la veille des épreuves.

Chaque épreuve est précédée de deux heures de préparation et se compose d'un exposé du candidat (d'une demi-heure au maximum) suivi d'un entretien avec le jury (d'une demi-heure maximum également). Au cours de l'entretien, les questions posées par les membres du jury ne doivent pas inquiéter les candidats : elles leur permettent de préciser ou de développer des points trop rapidement abordés lors de leur exposé, de rectifier des erreurs ou des approximations. À 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. Le jury utilise en effet toute la gamme des notes.

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 également 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.

RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE D'EXPLICATION DE TEXTE EN LETTRES

REMARQUES LIMINAIRES

Un exercice exigeant et fondateur

Une explication de texte, même effectuée dans le cadre contraignant d'un concours, ne saurait être un genre ennuyeux, formel et académique. Il peut y avoir un réel bonheur à bien expliquer un texte littéraire, bonheur qui tient en partie au plaisir de parier que ce texte, tiré au sort et préparé pendant deux heures, réserve des surprises, et qu'il est possible d'en extraire un maximum de sens et d'intérêt pour soi-même et pour autrui. Lire vraiment un passage bien choisi - et le jury fait en sorte de proposer des extraits riches et signifiants -, c'est toujours, si on le décide, acquérir une ouverture supplémentaire du regard, élaborer un questionnement nouveau, entrer une fois encore plus avant dans la connaissance de l'humain selon une modalité d'écriture particulière et située. Encore faut-il savoir se disposer à cette rencontre possible : nous reviendrons sur les impératifs d'une bonne préparation.

Le bonheur d'expliquer n'est pas un bonheur facile. C'est une autre vertu du genre : l'exigence quant à la pluralité des compétences attendues. L'aptitude à expliquer suppose l'habitude de lire et la capacité, que cette habitude confère, à entrer dans une observation attentive et concentrée (que le texte soit canonique ou à peine connu) ; elle suppose encore que l'on sache diriger son analyse puis produire une synthèse rapide et éclairante, en choisissant une méthode et en s'y tenant. Elle implique enfin la capacité à transmettre ce qui a été élaboré et à en débattre, à revenir - lors de l'entretien - sur sa propre analyse pour l'infléchir ou la confirmer.

Enfin, l'on ne saurait prétendre au plaisir qu'engendre, chez soi-même et ceux qui vous écoutent, l'explication d'un texte qui en vaut la peine si l'on ne se départit pas d'emblée de toute « langue de bois ». Expliquer finement, c'est à la fois aller au plus complexe et savoir le dire avec justesse et simplicité. Rendre clair pour l'autre ce qu'il n'avait pu percevoir d'emblée. L'inciter à explorer à son tour les demeures de la langue et du sens.

Il est arrivé, au cours de cette session 2006, que des candidats nous transmettent véritablement cette qualité de bonheur sensible et intelligent.

Nous savons que cela est possible. Nous allons tenter de dire à quelles conditions, et aussi quels sont les pièges, erreurs, insuffisances, encore recensés cette année et qu'il faudrait éviter à tout prix.

Les supports de l'épreuve et ses modalités

Les textes

Les textes proposés aux candidats pour cette épreuve orale d'explication du concours 2006 étaient extraits d'œuvres du patrimoine littéraire français et francophone allant du XVI^{ème} au XX^{ème} siècle. Ces textes étaient référencés dans les œuvres intégrales ou les anthologies mises à la disposition des candidats, l'objectif étant de donner à ces derniers la possibilité de disposer de ressources suffisantes pour situer le texte dans une époque, un courant, une œuvre.

Les sujets, choisis quotidiennement, se sont trouvés répartis de la manière suivante :

- 1/6 d'entre eux étaient issus d'ouvrages des XVI^{ème} et XVII^{ème} siècles ;
- 1/6 d'ouvrages du XVIII^{ème} siècle ;
- 1/3 d'ouvrages du XIX^{ème} siècle ;
- 1/3 d'ouvrages du XX^{ème} siècle.

Le choix des œuvres de chaque siècle obéit à la distribution suivante : 50% de prose (récit, essais, littérature d'idées), 25% de textes poétiques et 25% de textes dramatiques.

L'épreuve elle-même

Un extrait est tiré au sort par le candidat, qui dispose ensuite de deux heures de préparation - pendant lesquelles des ouvrages d'appui (dictionnaires, grammaires...) lui sont fournis. Il doit ensuite présenter, devant un jury composé de deux membres, une analyse de ce texte n'excédant pas trente minutes. La longueur des textes proposés dépend du genre, du type de discours, de la densité d'écriture (de quatorze à trente lignes ou vers en moyenne). Un entretien, de trente minutes également, suit l'exposé : le jury est alors maître du questionnement et de ses modalités.

CONSEILS ET COMMENTAIRES

EXPLIQUER UN TEXTE LITTÉRAIRE, C'EST :

- Manifester des compétences de lecture et une authentique culture littéraire

Trop souvent, les prestations des candidats laissent apparaître leur difficulté à utiliser à bon escient, d'une part les ouvrages (dictionnaires des auteurs et des œuvres, dictionnaires de langue, grammaires, etc.) fournis pendant le temps de préparation, d'autre part l'œuvre elle-même en tant que source d'informations susceptibles d'éclairer le texte à étudier. De nombreux candidats témoignent de cette fâcheuse tendance qui consiste à vouloir à tout prix appliquer sur trente lignes d'un extrait les caractéristiques de l'ensemble de toute l'œuvre, découvertes dans le *Dictionnaire des œuvres* pendant la préparation.

Il faut ajouter que les ouvertures d'explication de texte consistant à rappeler, même succinctement, la biographie de l'auteur, en passant par les dates de naissance et de mort, sont à proscrire ! Les éléments biographiques n'ont de sens que s'ils éclairent le texte à étudier, et peuvent dans ce cas être introduits délicatement au cours de l'explication.

A contrario, il est regrettable de ne pas tirer profit de la documentation fournie pour s'enquérir d'une référence mythologique ou des influences ayant marqué le travail d'un écrivain.

Surtout, il faut que le candidat sache parcourir l'œuvre elle-même - qu'elle soit connue ou non de lui. Savoir replacer l'extrait dans son contexte suppose que l'on prenne la peine de regarder ce qui précède et ce qui suit, que l'on soit capable de manier l'œuvre intégrale, de consulter rapidement quatrième de couverture, préface, notes critiques - ce qui peut éviter bien des contresens. Lire, c'est aussi lire le texte sur la page, et reconnaître ses contours (certains candidats ne respectent pas les délimitations imposées lors du tirage au sort). Une telle incapacité à distinguer les intitulés des poèmes, ceux des recueils, et ceux des sous-ensembles dans les recueils, révèle des lacunes majeures et étonnantes, pour des candidats au métier de professeur, du point de vue des compétences de lecture et au plan de la culture littéraire en général.

Certes on ne peut demander aux candidats d'avoir la culture d'un enseignant chevronné, acquise au cours d'années d'expérience et de lecture. Il reste qu'un minimum de connaissances solides sur les œuvres et sur les courants dans lesquels elles s'inscrivent est exigible de futurs professeurs de lettres, et que cette connaissance approfondie ne saurait s'acquérir pendant les deux heures de préparation de l'épreuve. La culture authentique est affaire de fréquentation assidue des textes dans la durée, non de compilation brouillonne de connaissances livresques hâtivement assimilées. Les candidats sont requis de lire beaucoup, et si possible d'aimer cela, pour être capables, d'une part de transmettre ce goût, d'autre part d'opérer les mises en relation, reconnaissances, transferts, comparaisons qui dénotent une culture discrètement affirmée mais authentique. La préparation à

l'épreuve commence donc bien en amont des deux heures précédant la prestation. C'est pendant toute l'année que l'habitude de la lecture, le goût de l'analyse et de la mise en perspective littéraire et culturelle doivent être cultivés.

2. Restituer un cheminement interprétatif

Si l'explication de texte est affaire de culture et de méthode, elle est aussi affaire de bon sens. Expliquer un texte ne consiste pas à faire une série de remarques pointillistes sur certains faits de langue ou de style, en accumulant les termes jugés savants, tels que « polyptote » ou « anadiplose », sans les réordonner à l'appréciation globale du passage. Quelle que soit la méthode adoptée - étude synthétique organisée autour d'axes de lecture précis et signifiants ou explication linéaire soigneusement composée en fonction du mouvement du texte -, le candidat doit avoir pour objectif premier de dégager les aspects essentiels du passage proposé et sa singularité d'écriture. Expliquer un texte, c'est passer de l'observation attentive à l'interprétation, ce qui exclut aussi bien le formalisme déconstructeur que les généralités bavardes.

Quelques rappels de bon sens, donc. Sont attendus des candidats :

- *Une lecture expressive.* Obligatoire, elle précède ou suit immédiatement l'introduction ; elle est déjà ouverture à l'interprétation, stimulation de l'écoute et de l'intelligence de l'auditeur. Une bonne lecture à voix haute rend palpables la cohérence, la tonalité, les complexités du texte, et manifeste déjà qu'elles ont été saisies de l'intérieur par celui qui lit. La lecture contient en germe l'explication, l'explication déploie et déploie la lecture. On ne saurait assez redire l'importance de l'attention qui doit être portée à la ponctuation, à la prononciation, au phrasé. Les vers sont parfois mal lus, sans prise en compte des diérèses ou des e, muets ou non, des coupes, du compte exact des syllabes... Bien lire est un vrai travail qui suppose un entraînement régulier.

- *Une problématique adaptée.* L'explication, qu'elle soit synthétique ou linéaire, doit être proposée avec une problématique d'entrée, à condition que cette problématique en soit vraiment une : il faut savoir poser la bonne question à tel passage ou à tel autre et ne pas se contenter de formules quasiment adaptables à tout extrait. Peut-on se contenter par exemple de se demander en quoi telle scène de comédie « est comique » ?

- *Des caractérisations simples et claires.* Les candidats oublient souvent de caractériser simplement et précisément le texte : genre, type de discours, tonalité. On déplore assez fréquemment une difficulté à différencier le type narratif du type descriptif - difficulté flagrante lors de l'étude de certains *Caractères* de La Bruyère -, à exploiter vraiment les caractéristiques du type argumentatif, trop souvent réduit à la thèse et à l'argument. En ce qui concerne l'appréciation des genres, on doit noter une méconnaissance souvent constatée de la spécificité poétique. Le mot « poétique » est trop souvent utilisé de manière floue, sans prise en compte réelle des contours et des contraintes du genre, et appliqué simplement à ce qui paraît original ou travaillé dans une écriture, quelle qu'elle soit.

- *Une authentique démarche de lecture.* Il est préférable de faire ce que l'on annonce : si l'on choisit une méthode, il faut s'y tenir ! Parfois, les candidats annoncent des axes de lecture, mais font évoluer leur analyse vers l'appréciation linéaire, en oubliant les scansions qu'ils avaient eux-mêmes proposées. L'étude linéaire, lorsqu'elle est choisie, tourne souvent à la paraphrase lassante et infructueuse. Que la démarche soit linéaire ou synthétique, elle suppose dans tous les cas que les procédés observés, que les axes de lecture privilégiés servent l'accès au sens, et que se réalise autant que possible cette délicate symbiose entre les prélèvements d'indices bien choisis et l'approfondissement de la compréhension globale des enjeux. Certes, on peut penser que l'étude linéaire est plus adaptée à la lecture d'un texte bref, et que l'étude synthétique permet de donner une visibilité plus grande aux longs extraits de pièces de théâtre par exemple. Mais l'expérience infirme parfois cette différenciation traditionnelle. Et toute explication, synthétique ou linéaire, doit donner lieu à un discours structuré, laissant apparaître une progression dans l'analyse du texte et permettant de mettre ce dernier en perspective par rapport à l'œuvre, au genre, à l'époque...

Pour résumer, trois écueils importants sont à éviter :

- l'approche dite « impressionniste », souvent fondée sur des interprétations psychologiques naïves,
- l'approche techniciste stérile
- l'approche admirative sans justification suffisante.

Ajoutons enfin qu'un exposé trop court a peu de chances de fournir en quantité suffisante les éléments permettant au jury d'évaluer le candidat, mais qu'en retour la qualité de la prestation ne se mesure jamais à son degré d'extension.

- *Le bon usage des outils d'analyse:* deux pièges attendent les candidats, l'ignorance des outils d'une part, leur utilisation abusive d'autre part.

On doit malheureusement encore le constater, les outils de la langue font parfois cruellement défaut aux candidats. Or, un professeur de français enseigne la langue. Ses connaissances grammaticales doivent être solides ; on ne peut accepter qu'il confonde l'article *le* avec le pronom personnel complément de même forme, l'imparfait avec le passé simple, le subjonctif avec l'indicatif... Quant au

vocabulaire de base de l'analyse littéraire, on aimerait qu'il soit précisément connu et judicieusement utilisé : la distinction auteur/narrateur, les types de focalisation, les différences entre récit et discours, l'utilisation des temps verbaux, les figures de style élémentaires constituent autant de données insuffisamment exploitées par certains candidats.

Par contre - c'est le second piège - d'autres candidats cèdent à la tentation d'utiliser un jargon technique mal maîtrisé, mettant les outils d'analyse au centre au lieu de les mettre au service du texte et de ses effets sur le lecteur. Le cas des figures de style retient particulièrement l'attention : parfois mal reconnues - que de métaphores ou d'oxymores approximatifs... -, elles sont souvent relevées pour elles-mêmes, de manière systématique, comme si l'explication du texte se réduisait à un prélèvement exhaustif d'images ou de procédés...

Redisons-le : il convient d'être simple et clair dans l'utilisation du vocabulaire technique, le recensement des procédés remarquables dans le texte devant être le résultat d'un choix - choix signifiant, orienté et organisé. Comme le dit une examinatrice, « c'est toujours le texte qui gagne », et il ne s'agit pas pour le candidat de le soumettre en l'enfermant dans des grilles d'analyse toutes prêtes. Il s'agit plutôt de le rencontrer, de le faire apparaître, de le questionner.

- *La mise en relation* : expliquer le texte suppose que l'on sache sortir du texte, non seulement pour le replacer dans l'œuvre, dans un courant littéraire ou culturel, mais aussi pour le mettre en résonance avec d'autres textes du même auteur, ou d'auteurs différents, c'est-à-dire que l'on soit capable de faire jouer à plein l'intertextualité. Exercice délicat qui ne doit pas se faire au détriment du texte singulier qui se donne à lire, car c'est bien lui qui doit gagner en effet, avec sa charge propre comme avec celle de tous les discours qui l'ont porté à naître et qui lui font écho.

- *La conclusion* : qui dit cheminement interprétatif dit bilan. Si l'on a correctement examiné le texte, si l'observation attentive et les procédures d'analyse ont été menées de manière satisfaisante, une authentique avancée interprétative doit permettre de tirer des conclusions éclairantes, qui ne se réduisent pas à la reprise des généralités introductives. Il faut pouvoir répondre au questionnement induit par la problématique d'entrée. Il faut proposer un élargissement qui ne soit pas gratuit et dont la portée littéraire soit réelle. La manière dont le candidat sait s'engager dans sa conclusion est un élément d'appréciation important pour le jury.

DE L'EXPLICATION À L'ENTRETIEN : savoir partager, convaincre, converser...

L'exercice d'explication et l'entretien qui le suit mettent en jeu la capacité à communiquer. La prestation se fait devant d'autres - les membres du jury - comme le métier d'enseignant se fera devant le groupe d'élèves et avec eux. La langue utilisée par le candidat, sa correction, si possible son élégance sont les vecteurs précieux des contenus délivrés. Sa conviction, la pose de sa voix, une attitude d'ouverture face à ses auditeurs - il est par exemple important de regarder le jury - aident le candidat à transmettre les résultats de ses investigations et la saveur de son interprétation. La capacité à associer, dans la présentation du texte, empathie et distance critique, sensibilité et acuité d'analyse, doit confirmer cette aptitude à la transmission requise de tout bon enseignant. Enfin ce dernier devra tôt ou tard savoir se libérer autant que possible de la consultation de ses notes et tenir un discours à la fois naturel, informé et vivant à ses élèves. Autant s'y exercer au plus vite, et dès le concours ! Or, il faut bien dire que certaines prestations sont à cet égard plus que surprenantes. Plusieurs examinateurs déplorent l'adoption par certains candidats d'une attitude pour le moins déplacée face au jury : familiarité, désinvolture, voire agressivité latente, ou encore assurance totalement injustifiée, aplomb fondé sur de fausses certitudes... Heureusement ces exemples restent rares et les candidats de bonne tenue, courtois sans affectation, sont largement majoritaires.

L'entretien met en jeu d'autres qualités encore : capacité à analyser rapidement sa propre prestation, à en percevoir autant les apports que les limites, à enrichir ce qui a été dit à partir du questionnement engagé par le jury. Car il s'agit bien, à partir des questions posées, d'aller plus loin dans la prise en compte de certains aspects du texte, de certaines singularités d'écriture. Le candidat, comme le soulignent plusieurs membres du jury, doit alors rester actif et entreprenant. Il ne suffit pas d'essayer de répondre à la question posée ; encore faut-il s'en saisir pour relancer l'interprétation, et à partir de là entrer dans un véritable dialogue. Les demandes du jury ont pour but, non de « piéger » le candidat, mais de lui permettre de préciser certaines remarques, de les compléter ou de les nuancer, éventuellement de corriger des erreurs. Le but est toujours l'amélioration de la prestation initiale. Le candidat doit donc se servir au maximum de ce temps d'entretien, dont la portée est déterminante pour l'évaluation finale. Il doit montrer qu'il sait écouter ses interlocuteurs, tenir compte d'élaborations différentes des siennes, entrer avec aisance et bonne volonté dans ce qui peut devenir, au bout du compte, une véritable conversation.

Pour réussir cet exercice, l'improvisation n'est pas de mise. Une motivation claire, une préparation sérieuse en cours d'année, une bonne connaissance des conditions d'enseignement du futur PLP lettres-histoire, un goût authentique et régulièrement entretenu pour la littérature peuvent être des conditions nécessaires et suffisantes pour atteindre le résultat escompté.

Répartition des notes obtenues par les candidats à l'épreuve d'explication de texte :

	Notes inférieures à 5	Notes égales ou supérieures à 5 et inférieures à 8	Notes égales ou supérieures à 8 et inférieures à 12	Notes égales ou supérieures à 12 et inférieures à 15	Notes égales ou supérieures ou égales à 15
Nombre de candidats	105	140	143	96	87
Pourcentage	18,39 %	24,52 %	25,04 %	16,81 %	15,24 %

Moyenne générale : 9,22 / 20

Les notes s'échelonnent de 0,5 à 20 / 20

L'ÉPREUVE ORALE ACADÉMIQUE D'HISTOIRE

Elle consiste en une explication de trois à cinq documents de nature et de sources variées. Chaque dossier comporte un titre et porte sur l'une des questions au programme du concours. Les sujets concernent des aspects fondamentaux des questions au programme : s'ils requièrent évidemment des connaissances solides, elles sont celles que peut posséder tout candidat ayant sérieusement préparé le concours. Le jury n'attend ni érudition, ni encyclopédisme.

S'il est indispensable de dégager une problématique qui serve de fil directeur, il ne s'agit pas pour autant de faire entendre au jury des généralités sur le sujet appuyées plus ou moins sur les documents, mais bien d'en proposer un commentaire.

La méthodologie du commentaire ne s'improvise pas. La critique des documents est indispensable : le candidat doit savoir identifier leur nature et le contexte précis de leur production avant d'en analyser le contenu. Qui, quand, où, pourquoi a été produit le document ? Dans quelles circonstances historiques ? Pour quels destinataires ? L'analyse du contenu doit être précise et approfondie. Quels thèmes contient-il ? Quels points communs, quelles divergences présente-t-il par rapport aux autres documents ? La réponse à toutes ces questions permet de dégager leur portée historique, c'est-à-dire de les replacer dans leur période et de les mettre en relation avec les événements contemporains.

Le jury est en droit d'exiger de futurs enseignants qui utiliseront des documents avec leurs élèves qu'ils se montrent capables de les contextualiser et d'en faire une lecture exacte et complète. Il s'est montré sévère envers les candidats qui se sont bornés à les prendre pour prétexte d'un discours vague et général.

Exemples de sujets proposés en 2006 sur la question
« De la Russie de Catherine II à la Russie d'aujourd'hui
(1762 – début du XXI^{ème} siècle) »

LES PEUPLES DE RUSSIE AU XIX^{ème} SIECLE

Document 1. Les peuples de Russie à la fin du fin XIX^{ème} siècle. Source : Jean-François SÉGUARD et Éric VIAL, *Nations, nationalismes et nationalités en Europe de 1850 à 1920. Atlas*, Ellipse, 1996, p. 27.

Document 2. Répartition des 122 666 500 habitants recensés dans l'empire russe en 1897 (en %) Source : R. PIPES, *The formation of the Soviet Union*, Cambridge, 1964.

Document 3. Le premier chemin de fer franchissant le fleuve Amou-Daria, 1886. Musée national de Finlande, Helsinki. Source : Wladimir BERELOWITCH, *Le grand siècle russe d'Alexandre I^{er} à Nicolas II*, Paris, Découvertes Gallimard, 2005, p. 99.

Document 4. « Aux armes, peuple de Pologne, Lituanie, Ruthénie ! ». Extrait du *Manifeste insurrectionnel* du 22 janvier 1863 du Comité central national polonais (clandestin). Source : Pierre SALY (et alii), *Nations et nationalismes en Europe (1848-1914)*, A. Colin, 1996, p. 38-39.

Document 5. « L'exclusivisme exagéré des colons allemands ». Extrait de D. MACKENZIE WALLACE, *La Russie*, 1877. Source : Pierre Saly (et alii), *Nations et nationalismes en Europe (1848-1914)*, A. Colin, 1996, p. 174-175.

LA QUESTION AGRAIRE EN RUSSIE (1861-1917)

Document 1. Le statut des paysans libérés du servage, 1861 (extraits). Source : R. PORTAL, *Le Statut des paysans libérés du servage (1861-1961)*, Paris, Moutons and Co, 1963, p. 194-202.

Document 2. Grigory G. Miassoedov, *Le banquet du zemstvo*, 1872. Source : Musée d'Orsay, *L'Art russe dans la seconde moitié du XIX^e siècle : en quête d'identité*, Paris, éditions de la Réunion des musées nationaux, 2005, p.76

Document 3. A. Petr Arkadievitich Stolypine, *Notes sur la question agraire*, 30 août 1907. Source : Jean-Louis VAN REGEMORTER, *La Russie et l'ex-URSS de 1914 à nos jours*, Paris, A. Colin, 1996, p. 21.

B. Achat de machines et outils agricoles de 1905 à 1914 (en milliers de roubles).

C. Augmentation de la surface céréalière et de la population entre 1897 et 1914.

Source : d'après Sigrid GROSSKOPF, *L'alliance ouvrière et paysanne en URSS (1921-1928). Le problème du blé*, Maspero, 1976, p. 60-65.

Document 4. Résolutions du comité exécutif provisoire du comité agraire du district de Ranenbourg, province de Riazan, 25 mars 1917. Source : Nicolas WERTH, *1917 La Russie en révolution*, Découvertes Gallimard, rééd. 2003, p.140.

LA RÉVOLUTION RUSSE DE 1905

Document 1. Pétition des ouvriers au tsar (rédigée le 21 janvier 1905). Source : © CLIOTEXTE, 1997-2001, Patrice DELPIN, <http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/www/cliotexte/html/russie.revolution.1905.html>

Document 2. La répression tsariste de la manifestation du 22 janvier 1905, vue par la revue « *L'Assiette au beurre* », n° 201, février 1905. Source : <http://www.assietteaubeurre.org>

Document 3. Manifeste impérial du 30 octobre 1905. Source : Louis GOTHIER, Albert TROUX, *Recueil de textes d'histoire*, tome IV : *L'époque contemporaine*, Liège, Dessain, 1962, p. 134.

Document 4. La révolution russe de 1905, vue par Jean JAURÈS, article paru dans *L'Humanité*, 1^{er} juillet 1905. Source : <http://humanite.presse.fr>

LES PROCÈS DE MOSCOU

Document 1. « Le procès du Bloc des droitiers et des trotskistes antisoviétiques », 2 mars -13 mars 1938. Commissariat du Peuple et de la Justice de l'URSS, Moscou, 1938 [Comptes rendus sténographiques]. Source : Pierre BROUÉ, *Les procès de Moscou*, Julliard, collection « Archives », 1964, p. 195-197, 200-201.

Document 2. *Vu. L'illustre français*, n° 464, 3 février 1937. Source : *Les grands procès*, sous la dir. de N. LANEYRIE-DAGEN, Larousse, 1995, p. 230-231.

Document 3. Le rapport secret de N. Khrouchtchev. Extraits du *Rapport intégral du rapport secret de M. Khrouchtchev*, texte publié par le Département d'État à Washington, transmis et traduit par l'Agence United Press, Corrêa – Buchet-Chastel, 1956, p. 15, 24-26.

Document 4. « L'esprit public et les procès ». Source : Lydia Tchoukovskaia, *La maison déserte*, Calmann-Lévy, 1975, p. 61-63, dans N. WERTH, *Les procès de Moscou*, Ed. Complexe, 1987, p. 158.

LES FEMMES SOVIÉTIQUES

Document 1. Lettre de Tatiana MAMONOVA au procureur de Leningrad, 14 décembre 1979. Source : *Femmes et Russie*, par le collectif de rédaction de l'Almanach, Éditions Des Femmes, Paris 1980

Document 2. « La libération des femmes de l'esclavage domestique », discours d'Inès ARMAND au premier congrès des femmes ouvrières et paysannes, Moscou, 1918. Source : Alix HOLT, *Femmes et mouvement ouvrier, Les Bolcheviks et l'oppression des femmes*, La Brèche, p. 97.

Document 3. Affiche d'Adolphe STRAKHOV pour le 8 mars 1921, journée de l'émancipation de la femme créée par Lénine, Moscou. Source : Marc FERRO : *L'Occident devant la révolution soviétique*, Complexe, 1991.

Document 4. Femme soviétique décorée de la médaille de la mère héroïque, entourée de sept de ses dix enfants. Source : Agence de presse Novosti, Moscou, 1961.

Document 5. Les femmes en URSS. Source : *Les Femmes soviétiques*, Éditions du Progrès, Moscou, 1975.

Exemples de sujets proposés en 2006 sur la question « Colonisation et décolonisation françaises du milieu du XVII ^{ème} siècle aux années 1960 »

LES POLITIQUES ALGÉRIENNES DE LA FRANCE AU XIX^{ème} SIÈCLE.

Document 1. La colonisation de l'Algérie selon le maréchal Bugeaud (1841). In *Moniteur Algérien. Journal officiel de la Colonie*, 23 février 1841 (Cité dans L. GOTHIER & A. TROUX, *Recueil de textes d'histoire*, T. IV., L'époque contemporaine (1789-1870), Liège / Paris, 1962).

Document 2. A : Entrevue d'Amboise entre Napoléon III et Abd El Kader.

B : Lettre d'Abd El Kader à Bismarck (1870), in LAFFONT (Pierre), *L'Algérie des Français*, Paris, Bordas, 1981.

Document 3 . Une critique de la politique d'assimilation par Jules Ferry (1892)

Extrait de Jules FERRY, *Rapport sur la situation de l'Algérie*, 1892. in CHAULANGES, *Textes historiques, 1871-1914*, Paris, Delagrave.

Document 4. Trois visages d'Oran au début du XX^{ème} siècle.

Iconographies extraites de :

- CARDINAL (Marie), *Les Pieds-Noirs*, Paris, Belfond, 1988.
- GANDINI (Jacques), *Oran de ma jeunesse*, 1945-1962, Nice, Gandini, 1997.

LES COLONIES DANS LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Document 1. Les colonies et l'effort de guerre.

- Source des tableaux A et B : M. Michel, « Les troupes coloniales dans la guerre », dans S. Audoin-Rouzeau et J.-J. Becker, *Encyclopédie de la Grande Guerre 1914-1918*, Bayard, 2004.

- Source des tableaux C et D : Albert Sarraut, Ministre des Colonies, *La mise en valeur des colonies françaises*, Payot, 1923.

Document 2. L'hospitalisation des militaires et ouvriers indigènes (1916).

Source : Ministère de la guerre, Sous-secrétariat d'État du Service de Santé militaire, État-major de l'Armée, Direction des Troupes coloniales, *Instruction générale sur l'hospitalisation et les décisions consécutives au traitement des militaires et ouvriers indigènes, 25 novembre 1916*, Paris, L'Émancipatrice, 1916. (Extraits)

Document 3. Mémoires d'un tirailleur sénégalais (1926).

Source : Bakary Diallo, *Force-Bonté*, 1926, Les Nouvelles éditions africaines, 2^{ème} éd. 1985.

Document 4. Images du soldat indigène

Source du A : Caricature allemande, dans S. Audoin-Rouzeau et A. Becker, *La Grande Guerre 1914-1918*, Découvertes Gallimard, 1998.

Source du B et du C : Carte postale française, « La viande défendue » (1914) et affiche française, « Ce que nous devons à nos colonies » (1918), dans *Images et colonies (1880-1962)*, BDIC-ACHAC, 1993.

L'AFRIQUE NOIRE FRANÇAISE DANS LES ANNÉES 1930

Document 1. C. SIMON, « Le médecin colonial », photographies, *VU*, septembre 1939 cité dans N. BANCEL, P. BLANCHARD et L. GERVEREAU (dir.), *Images et colonies (1880-1962)*, BDIC - ACHAC, 1993.

Document 2. Lucien VASSEUR, *Enfants du XX^e siècle*, lecture courante. Cours moyen et supérieur. Certificat d'études, Hachette, 1935. Extrait cité dans Francis ARZALIER, *Images de l'Afrique et des Africains en France de 1914 à 1962*, CRDP Picardie - CDDP de l'Oise, 1994.

Document 3. Part de la France dans le commerce extérieur de l'Afrique noire, Chiffres cités dans Hélène D'ALMEIDA-TOPOR, *L'Afrique au XX^e siècle*, Armand Colin.

Document 4. J. VILLERS, « Le sort du noir en Côte d'Ivoire », *Révolution prolétarienne*, 10 juin 1939, Extrait cité dans Francis ARZALIER, *Images de l'Afrique et des Africains en France de 1914 à 1962*, CRDP Picardie - CDDP de l'Oise, 1994.

L'ÉCONOMIE DE PLANTATION AUX ANTILLES À LA FIN DU XVIII^{ème} SIÈCLE

Document 1. Saladier aux esclaves. Faïence de Nevers (1785). Source : Musée du Nouveau Monde. La Rochelle.

Document 2. Tableaux statistiques, Source : Meyer, Jean et alii, *Histoire de la France coloniale des origines à 1914*, A. Colin, Paris, 1991.

Document 3. L'insurrection des esclaves à Saint Domingue en 1791, Gravure allemande, bibliothèque nationale, Paris.

Document 4. Carte de Saint-Domingue, Source : Pluchon, Pierre, *Histoire de la colonisation française*, Fayard, Paris, 1991.

VERS LA PREMIÈRE ABOLITION DE L'ESCLAVAGE

Document 1. Article « Traite des nègres ». Source : Le Chevalier de Jaucourt dans l'Encyclopédie, 1766. In 1789, *Recueil de textes et documents du XVIII^e siècle à nos jours*, CNDP, 1989.

Document 2. L'esclavage des Nègres. Source : *Réflexions sur l'esclavage des Nègres*, Paris, Froulle, 1788, cité dans Laurent Dubois, *Les esclaves de la République. L'histoire oubliée de la première émancipation*, 1789-1794, Paris, Calmann-Lévy, 1998.

Document 3

3 A - Médaillon antiesclavagiste portant l'inscription « Am I not a man and a brother ? », 1787-1788. Pâte jaspée, Wedgwood, 5,4 x 5,2 cm, Museum of Wedgwood, Barlaston.

3 B - Sceau de la Société des Amis des Noirs, 1788, Gravure.

Document 4. Débat des 15 et 16 pluviôse an II à la Convention nationale (extrait)
Cité dans 1789. *Recueil de textes et documents du XVIII^e siècle à nos jours*, CNDP, 1989.

Document 5. Décret de la Convention nationale du 16 pluviôse an II (4 février 1794).

4. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER, OPTION LETTRES

MODALITÉS DE L'ÉPREUVE :

Cadre réglementaire :

L'épreuve sur dossier est définie par l'arrêté du 3 août 1993 (connaissances, compétences et capacités attendues du candidat) et par la note de commentaire relative à la nature des épreuves du concours externe d'accès au deuxième grade du corps des lycées professionnels (objectifs et modalités de l'épreuve). Ces textes réglementaires, qu'il convient de lire attentivement, sont publiés dans le BO spécial n° 5 du 21/10/93 complété par le BO n°35 du 9 octobre 1997 qui ajoute une prescription concernant la dimension civique de l'enseignement.

Caractéristiques générales de l'épreuve :

Cette épreuve comporte un exposé suivi d'un entretien avec les membres du jury. Elle prend appui sur un dossier proposé par le jury.

Durée de préparation : deux heures.

Pendant la préparation, le candidat ne dispose que du dossier, à l'exclusion de tout autre ouvrage ou de documents personnels.

Durée de l'épreuve = une heure maximum : exposé trente minutes maximum ; entretien : trente minutes maximum.

Coefficient : 1

Enjeu didactique et pédagogique de l'épreuve :

Cette épreuve permet au candidat de montrer :

- qu'il connaît les contenus d'enseignement et les programmes de la discipline dans les lycées professionnels,
- qu'il a réfléchi aux finalités et à l'évolution de la discipline ainsi qu'aux relations de celle-ci avec les autres disciplines,
- qu'il a des aptitudes à l'expression orale, à l'analyse, à la synthèse et à la communication,
- qu'il peut faire état de connaissances élémentaires sur l'organisation d'un lycée professionnel.

Ces exigences imposent de connaître :

→Les programmes d'enseignement de BEP (BO n° 31 du 30 juillet 1992), du Baccalauréat professionnel (BO n° 11 du 15 juin 1995), du CAP (BO HS n° 5 du 29 août 2002) ainsi que les documents d'accompagnement de ces derniers.

→Les différentes épreuves d'examen : (BEP : BO n° 34 du 22 septembre 1994 ; Baccalauréat professionnel : BO n° 11 du 15 juin 1995) et le contrôle en cours de formation réalisé en CAP (BO n° 29 du 17 juillet 2003).

→L'enseignement de l'Éducation Civique, Juridique et Sociale en lycée professionnel (ECJS) et le Projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP).

LE DOSSIER :

Composition du dossier :

Les documents proposés à l'analyse sont liés à l'enseignement des lettres dans les lycées professionnels. Ils peuvent être de natures variées. On peut ainsi trouver :

- a) **Des documents pédagogiques** élaborés par un enseignant (progression annuelle, canevas de séquences, plans de séances, exercices, supports, questionnaires, évaluations, fiches, annotations ...),
- b) Des extraits de manuels scolaires,
- c) Des documents qui servent de supports à des activités de classe : œuvres intégrales courtes, groupements de textes, articles de presse, planches de BD, reproductions de tableaux, documents iconographiques...
- d) Des documents d'élèves (copies, brouillons, "écriture longue" etc.),
- e) **Des extraits de textes officiels prescriptifs** (programmes, documents d'accompagnement, rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, définition des épreuves d'examens ...),
- f) **Des textes théoriques à caractère didactique** (extraits de revues pédagogiques, passages d'ouvrages universitaires, articles didactiques et pédagogiques, extraits d'ouvrages didactiques ou critiques...).

Les sujets des dossiers :

Conformément à la définition de l'épreuve, les dossiers de la session 2006 ont traité de nombreuses situations d'enseignement.

Exemples de thèmes de dossiers (session 2006) :

LECTURE	<ul style="list-style-type: none"> •La lecture de nouvelles en CAP, en BEP, •L'organisation et la pertinence de l'étude d'une œuvre théâtrale intégrale en BEP, en Baccalauréat professionnel, •La comparaison de deux démarches d'étude du texte théâtral, •La lecture cursive et la lecture méthodique des œuvres, •La lecture méthodique d'un groupement de textes poétiques, de textes argumentatifs, •Le statut de l'étude de l'histoire littéraire, des indications biographiques, •La lecture d'images fixes, l'étude de tableaux, de photos de reportage, d'images publicitaires, •L'étude de l'adaptation cinématographique d'une œuvre théâtrale, •L'étude du parcours littéraire d'un poète, •Lire et jouer une pièce de théâtre, •La lecture de fables, •L'étude d'un recueil poétique, •La lecture d'un quotidien, d'un article d'opinion, •La lecture de textes autobiographiques.
EXPRESSION ORALE	<ul style="list-style-type: none"> •La lecture oralisée expressive d'albums de jeunesse, •Le jeu théâtral.
ÉVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> •L'évaluation de copies d'élèves, l'analyse des annotations et des activités de remédiation mises en place, •Les modalités d'évaluation de "l'écriture longue" en CAP, •La mise en place du CCF, la comparaison des deux situations d'évaluation, •Le statut des évaluations diagnostiques, formatives, sommatives, dans le cadre des séquences, •Analyse critique des évaluations proposées dans le cadre de l'étude d'une œuvre intégrale.
EXPRESSION ÉCRITE	<ul style="list-style-type: none"> •L'étude de copies d'élèves, l'analyse des annotations, des conseils de remédiation, •L'écriture de poèmes, la rédaction collective d'un recueil de poèmes, •L'étude de brouillons d'écrivains, •L'écriture et la réécriture de discours argumentatifs, d'un dialogue à visée argumentative, •Démarche mise en œuvre dans une classe de BEP pour écrire un récit autobiographique, •L'écriture et la réécriture : démarche dite d' "écriture longue" dans une classe de CAP, de BEP, •L'écriture d'un recueil de nouvelles, •l'écriture d'un récit de vie, •Place et pertinence des activités d'écriture dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture
ÉTUDE DE LA LANGUE	<ul style="list-style-type: none"> •La pertinence de l'étude d'un fait de langue dans le cadre d'une séquence, •L'étude de la ponctuation, de la coordination, de la juxtaposition.

REMARQUES ET CONSEILS DU JURY

Le jury constate une amélioration constante des prestations des candidats qui, visiblement préparés méthodiquement à l'épreuve, présentent des exposés organisés, documentés et vivants.

Cependant il reste toujours des candidats qui semblent ignorer les enjeux de l'épreuve et font preuve d'une grande méconnaissance de la discipline et de son enseignement en lycée professionnel.

Le concours recrute des futurs enseignants de lycée professionnel et s'adresse à des candidats qui n'ont, sauf cas particulier, aucune expérience professionnelle. Il n'est donc pas demandé de concevoir des situations d'enseignement ou de proposer des solutions pédagogiques mais d'effectuer une

analyse critique d'une démarche d'enseignement, le plus souvent mise en œuvre par un professeur dans sa classe. Il s'agit d'apprécier la cohérence et la pertinence du projet à partir de l'étude des objectifs, des activités proposées aux élèves, des supports choisis, des évaluations mises en œuvre..., de juger de la conformité de la situation d'enseignement en la mettant en relation avec les textes officiels en vigueur et de s'interroger sur sa pertinence en la rapprochant de textes de réflexion théorique. Il s'agit d'effectuer une analyse critique à partir d'une mise en relation dynamique des différents documents du dossier.

Le sujet et la problématique :

Pour éviter tout discours généraliste, le dossier est accompagné d'un sujet qu'il est nécessaire de lire attentivement. En effet son libellé précise l'objet de l'analyse à effectuer. Certains candidats, peu attentifs à ce sujet, proposent des approches trop thématiques, voire stéréotypées, qui ne prennent pas suffisamment en compte la spécificité du dossier et s'égarer dans des digressions abusives. L'élaboration d'une problématique pertinente, exercice qui reste encore une difficulté majeure pour de nombreux candidats, offre l'opportunité de construire un questionnement, une démarche, qui guidera l'analyse du dossier.

Exemples de libellés (session 2006)

QUESTION :

Vous ferez une analyse critique de cette séquence d'apprentissage consacrée à l'approche d'une œuvre théâtrale intégrale en Terminale professionnelle (choix des supports, démarches mises en œuvre, découpage des activités, cohérence globale...). Vous vous interrogerez en particulier sur la pertinence des séances 9 et 10.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Canevas de la séquence réalisée par le professeur.
- II. Supports et consignes de l'évaluation sommative (séance 9).
- III. Copie d'un élève.
- IV. Extrait d'un « *Vade-mecum du professeur de français : Le texte de théâtre* », Jean-Paul de Gruyenaere, collection Séquences, Didier Hatier, Bruxelles, 1998.
- V. Extrait du Document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de baccalauréat professionnel (DLC 1997).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de la séquence d'enseignement élaborée pour une classe de Terminale BEP. Vous vous interrogerez sur la pertinence des séances 1, 3 et 5 et sur celle de l'évaluation proposée. Vous vous demanderez dans quelle mesure cette séquence permet de découvrir une œuvre poétique.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Description de la séquence réalisée par le professeur.
- II. Canevas de la séance 1.
- III. Canevas de la séance 3
- IV. Canevas de la séance 5
- V. Évaluation proposée en fin de séquence.

VI. Extrait de Pourquoi étudier la poésie en œuvre intégrale ?, Daniel Lequette, *L'École des lettres*, n° 4, 2003-2004.

VII. Extrait de *Enseigner la poésie ?*, Jean-Yves Debreuille, Presses universitaires de Lyon, 1995.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents relatifs à l'étude de *On ne badine pas avec l'amour* de Musset en Première professionnelle. Vous comparerez la démarche choisie par le manuel et celle proposée par un professeur; vous réfléchirez, en particulier, à la manière dont l'entrée dans la pièce est envisagée et aux axes retenus pour mener l'étude d'une œuvre intégrale.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Plan de la séquence élaborée par un professeur.
- II. M. Labroille, F. Andrieu, A.-M. Andrieu et C. Gravelier, *Le Français au baccalauréat professionnel*, Bertrand-Lacoste, 1999, p. 164-166.
- III. Florence Naugrette, *Le Plaisir du spectateur de théâtre*, Bréal, 2002, p. 149-151.
- IV. Gérard Langlade, *L'Œuvre intégrale au collège et au lycée*, CRDP de Toulouse, 1991, tome I, p. 88-89.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous étudierez les enjeux, l'organisation et les contenus de cette séquence sur la poésie proposée par un manuel aux élèves des classes de B.E.P. Vous vous interrogerez en particulier sur la place et les fonctions des indications biographiques apportées par les auteurs du manuel.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Séquence « Arthur Rimbaud » proposée par le manuel *Français BEP, seconde, terminale*, Foucher, 2005
- II. Y. BONNEFOY, Réflexions sur l'enseignement de la poésie, *Le Français Aujourd'hui*, juin 2000.
- III. V. HOUDART-MEROT, Fonctions de la biographie dans l'histoire de la discipline, *Le Français aujourd'hui*, juin 2000
- IV I. CHELARD-MANDROUX et A.M. TAVERON, *Enseigner l'œuvre littéraire au lycée*, A. Colin, 1998

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur la pertinence de la démarche adoptée par ces deux manuels de CAP pour développer les compétences langagières des élèves.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Extrait du manuel *CAP Français, nouveaux programmes*, M. Calonne, M. Beloncourt, P. Vaast, Nathan technique, 2003.

- II. Extrait du manuel *Français CAP*, L. Audion, F. Gruel, D. Laruelle, S. Marquer, C. Pasquier, Delagrave, 2004.
- III. Extrait de : De l'enseignement d'une grammaire du sens, Patrick Charaudeau, *Le Français aujourd'hui*, n° 135, octobre 2001.
- IV. Extrait du *Document d'accompagnement des programmes de CAP*, MEN, 2003.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous comparerez les démarches adoptées par les deux manuels de CAP pour aborder l'étude de la ponctuation et vous vous interrogerez sur leur pertinence et leur intérêt.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I. Séance extraite du manuel scolaire : Éditions Delagrave, *Français CAP nouvelle édition*, 2004.
- II. Séance et Annexes, p. 204, extraites du manuel scolaire : Éditions Magnard, *Français CAP nouveau programme*, 2004.
- III. Extrait du document d'accompagnement du programme de français au CAP ; CNDP, juillet 2003.
- IV. Extrait de *L'orthographe au collège : pour une autre approche*, Catherine Brissaud et Daniel Bessonnat, CRDP de l'académie de Grenoble, 2001.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous analyserez cette séquence d'enseignement consacrée à un projet de lecture – écriture destiné à une classe de première année de CAP. Vous vous interrogerez sur la démarche adoptée par l'enseignant. Vous réfléchirez sur la pertinence de la séance 6 dans la pratique de "l'écriture longue" et vous direz en quoi elle participe au développement des compétences d'écriture.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Description de la séquence réalisée par le professeur.
- II. Séance n° 6.
- III. Copie d'un élève (1^{er} jet)
- IV. Copie d'un élève (réécriture)
- V. Extrait de l'article d'Anne Armand, «Un pari sur la réécriture » paru dans *Le Français Aujourd'hui*, n°144, janvier 2004 (p.70-71)

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de la séquence conduite dans une classe de première professionnelle. Vous vous interrogerez plus particulièrement sur l'intérêt et les limites des activités d'écriture proposées dans les séances 6 et 7.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I. Plan de la séquence élaborée par le professeur.
- II. Descriptif de la séance 6.
- III. Textes étudiés par les élèves lors des séances 2, 4 et 6.
- IV. Textes produits par les élèves à la séance 7.
- V. La parodie comme genre, extrait de *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Violaine Houdart-Merot, Hachette Éducation, 2004.
- VI. Extrait du document d'accompagnement du programme de français en première et terminale professionnelles ; CNDP, collection lycée 1997.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de l'activité d'écriture longue proposée à des élèves de CAP, dans le cadre d'une séquence de français et en lien avec le contrôle en cours de formation (CCF) : pertinence du travail demandé et des aides proposées, évolution de la production de l'élève.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I. Déroulement de la séquence.
- II. Consigne d'écriture proposée lors du CCF. Texte-support extrait de *La Place* de Annie Ernaux.
- III. Copies d'un élève et consignes de réécriture.
- IV. Extrait du document d'accompagnement des programmes de CAP (CNDP, 2003).
- V. Article de Daniel Bessonnat, *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture* in *Pratiques*, n° 105/106, juin 2000.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous réfléchirez aux visées didactiques qui ont présidé au projet de lecture mis en place dans une classe de Première année de CAP. Vous vous intéresserez plus particulièrement à la manière dont sont étudiées les caractéristiques du récit à travers la lecture d'albums de jeunesse.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I. Déroulement de la séquence « Mise en voix de textes ».
- II. Texte et images de l'album *Je suis parti* de Alan Mets.
- III. Texte et images de l'album *Une histoire à quatre voix* de Anthony Browne.
- IV. Extrait d'un article de Francis Grossmann *Évaluer les lectures*, publié dans la revue *Le Français aujourd'hui*, n° 112
- V. Extrait du document d'accompagnement des programmes de français au CAP (CNDP, juillet 2003).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur la pertinence et l'intérêt de la démarche proposée par le professeur à une classe de première année de CAP. À partir de la production d'un élève, vous direz dans quelle mesure les contenus des première, troisième et cinquième séances ont préparé l'écriture de la nouvelle.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Séquence élaborée par le professeur.
- II. Documents utilisés par les élèves dans les séances 3 et 5
Fiche métier
Fiche d'élaboration du scénario.
- III. Production finale de Renaud.
- IV. Tzvetan TODOROV, Livres et vivre, *Le débat*, mai-août 2005, n° 135 pp. 54-55.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous apprécierez les choix faits par le professeur d'une classe de Terminale professionnelle pour apprendre à ses élèves à différencier les formes d'écriture du « Je » : supports choisis, démarches adoptées, activités et productions des élèves.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Séquence élaborée par le professeur.
- II. Groupement de textes : l'autobiographie (document 1).
- III. Consignes pour le travail fait au CDI. (document 2)
- IV. Questions pour les travaux des groupes d'élèves (document 3)
- V. Tableau récapitulatif (document 4).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous demanderez comment cette séquence, mise en œuvre dans une classe de Première professionnelle, prend en compte les enjeux des images d'une part, les connaissances et la sensibilité des élèves d'autre part. Vous vous interrogerez sur la démarche de lecture de l'image proposée dans la séquence, en étudiant en particulier la séance d'ouverture et la séance finale.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Description générale de la séquence
- II. Pages 34 et 35 du manuel Belin, supports de la séance 1
- III. Les autres images supports des séances 2, 3, 4 et 6 (tableau de Holiday, 2 photos de reportage, publicité, tableau de Picasso).
- IV. L'image et le texte supports de la séance 5 (Nathan, collection Entre lignes).
- V. Extrait de l'article de D. Serre-Floersheim : *L'image dans l'enseignement du français*, paru dans Le français en collège et en lycée, ouvrage coordonné par A. Boissinot, A. Armand, J. Jordy, Hachette Éducation, 2002.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents centrés sur une situation d'évaluation proposée en fin d'année scolaire, dans le cadre du Contrôle en Cours de Formation, à des élèves de première année de CAP. Vous vous interrogerez plus particulièrement sur la séquence préparatoire au CCF et les supports des séances 1 et 3. Vous déterminerez les compétences exigées par le sujet d'écriture, vous réfléchirez sur les annotations du professeur et apprécierez les remédiations proposées en prenant en compte les trois copies de l'élève.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. Plan sommaire de la séquence.
- II. Documents pour la séance 1
- III. Documents pour la séance 3
- IV. Sujet du CCF.
- V. Copie d'élève (première étape) et consignes de remédiation du professeur.
- VI. Copie du même élève (deuxième étape) et consignes de remédiation du professeur.
- VII. Copie du même élève (troisième étape)
- VIII. Définition de l'épreuve de CAP (B.O. n°29 du 17 juillet 2003) et extrait du document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de CAP (CNDP, 2003).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous comparerez l'approche du texte de presse conduite par un professeur dans une classe de première professionnelle et celle que propose un manuel : objectifs, démarches, supports... Vous réfléchirez en particulier sur l'organisation de l'étude d'un article d'opinion.

COMPOSITION DU DOSSIER

- I. Démarche conduite par le professeur
 1. Plan de la séquence
 2. Canevas de la séance 4
 3. Texte étudié dans la séance 4
- II. Démarche proposée par le manuel Foucher, Français Bac Pro, 2004.
 1. Plan des séquences 5 et 6
 2. Séance de lecture extraite de la séquence 6, p. 82-83 : l'analyse satirique d'un événement.
 3. Fiche Bilan : la presse écrite, p. 88.
- III. Extrait de *Lire le journal*, Y. Agnès, J.-M. Croissandeau, éditions Lobies, 1979.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous analyserez les deux situations d'évaluation proposées à une classe de terminale CAP dans le cadre du contrôle en cours de formation (CCF) : objectifs à atteindre, choix des supports, modalités mises en œuvre, compétences développées. Vous direz en quoi elles se distinguent et en quoi elles sont complémentaires.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- I. CCF : première situation d'évaluation, première étape : consignes d'écriture, critères d'évaluation, copie annotée.
- II. CCF : première situation d'évaluation : deuxième étape, critères d'évaluation, copie annotée.
- III Un extrait de la nouvelle servant de support à la première situation d'évaluation : *Iceberg*, Fred Kassak.
- IV CCF : deuxième situation d'évaluation : support (*À une passante*, C. Baudelaire), questions, copie d'un élève, critères d'évaluation.
- V Extrait du document d'accompagnement du programme de français en CAP (CNDP, 2003).
- VI Définition de l'épreuve de CAP (B.O. n° 29 du 17/07/2003).

L'exposé :

L'exposé, synthétique, doit être organisé, voire démonstratif. La composition des dossiers, les thèmes abordés, le nombre et la nature des documents, sont très variables, il n'existe donc pas de plan-type. De même, la présentation des documents ne préjuge pas de l'ordre de l'analyse.

Il ne s'agit pas de décrire longuement tous les documents du dossier, les uns après les autres, de se contenter d'une fastidieuse paraphrase, mais de construire une réponse cohérente à une question qui est toujours ouverte.

Les documents :

Les documents présentés dans le dossier ne constituent pas, en dehors des instructions officielles qui définissent le cadre réglementaire, une référence absolue.

Chaque document possède un statut spécifique dont il s'agit de tenir compte. En effet un texte qui émane de la Direction des lycées et collèges n'a pas la même valeur prescriptive que les éléments d'un article dans une revue pédagogique ou une page d'un manuel scolaire. Les documents doivent être étudiés avec discernement, confrontés les uns aux autres, pour juger du caractère pertinent ou erroné de la totalité, ou d'une partie, de la démarche mise en œuvre. Il faut donc se garder de verser dans le dénigrement systématique ou dans la louange péremptoire.

Un minimum de culture dans le champ institutionnel et didactique est indispensable pour effectuer une analyse fondée.

L'oral :

Pour enseigner, il faut savoir s'exprimer oralement, communiquer, écouter, prendre en compte la parole de l'autre, être présent dans son discours... Le candidat doit donc s'exprimer avec clarté et précision, utiliser un vocabulaire approprié et s'impliquer dans ses propos.

Lors de l'entretien le candidat doit en outre montrer son aptitude à dialoguer avec le jury. Les questions de ce dernier ne visent pas à déstabiliser le candidat mais à l'aider à préciser, à compléter, à nuancer ses propos. Le jury peut vérifier l'usage de certains termes spécialisés, chercher à approfondir certaines affirmations, vérifier l'état des connaissances, ouvrir la réflexion dans des voies non envisagées par le candidat. Il s'agit donc de montrer sa capacité à entendre ce qui est dit, à s'inscrire dans l'échange proposé, à faire preuve de réflexion mais aussi de conviction et de dynamisme.

Il est donc évident que les candidats qui lisent leur exposé, récitent sur un ton monocorde, ne s'adressent jamais au jury ou restent farouchement campés sur leurs positions sans entendre ce qui leur est suggéré, montrent qu'ils n'ont pas compris les enjeux de l'épreuve.

Il faut impérativement respecter la situation de communication imposée par l'épreuve, c'est-à-dire éviter les familiarités et les remarques qui peuvent être jugées désobligeantes.

Lacunes et erreurs constatées :

Méconnaissance de la didactique propre à la discipline
Incapacité à aborder l'étude de la langue
Faible maîtrise des outils d'analyse
Manque de méthode, de réflexion
Description fastidieuse, voire lecture intégrale, de tous les documents, paraphrase permanente
Absence de recul critique
Mauvaise gestion du temps
Non respect de la situation de communication spécifique à un concours
Inaptitude à communiquer

Éléments de réussite :

Bonne perception des enjeux du dossier
Pertinence de l'analyse du dossier et de la problématique choisie
Mise en relation dynamique des documents
Exposé structuré, démonstratif, cohérent
Bonnes connaissances disciplinaires
Maîtrise des textes de référence
Capacité à ouvrir des perspectives
Culture littéraire
Connaissance du lycée professionnel et de ses élèves
Clarté, précision et correction des propos
Conviction, dynamisme, présence.

Répartition des notes obtenues par les candidats à l'épreuve sur dossier, option Lettres :

	Notes inférieures à 5	Notes égales ou supérieures à 5 et inférieures à 8	Notes égales ou supérieures à 8 et inférieures à 12	Notes égales ou supérieures à 12 et inférieures à 15	Notes égales ou supérieures ou égales à 15
Nombre de candidats	39	64	74	45	67
Pourcentage	13,49 %	22,15 %	25,61 %	15,57 %	23,18 %

Moyenne générale : 10,18 / 20

Les notes s'échelonnent entre 0,5 et 19,5

L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Cette épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury et propose à la réflexion des candidats une question en relation avec les programmes d'histoire, de géographie ou d'éducation civique, juridique et sociale des classes de lycées professionnels. Cette question peut concerner un objet d'étude (le fait religieux, les guerres et les conflits contemporains, l'environnement planétaire...), une notion (le totalitarisme, la mondialisation, le développement durable, les risques naturels ou technologiques...), une démarche (l'étude de cas en géographie, la causalité, la modélisation...), l'utilisation d'un outil ou d'une source (les cartes, les images, les statistiques, le film...).

Chaque dossier comporte en règle générale un ou deux textes de réflexion écrits le plus souvent par un historien ou un géographe, des extraits de programmes et de documents d'accompagnement, et des documents à vocation pédagogique, c'est-à-dire susceptibles d'être utilisés en classe : extraits de manuels, fiche de séance ou de séquence d'un professeur, évaluations préparées par un enseignant ou sujets d'examen...

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 objectifs. Elle vérifie la capacité des candidats à s'interroger sur les savoirs qu'ils auront à faire acquérir à leurs élèves. Dans le cadre des programmes, quels savoirs enseigner pour répondre aux finalités plurielles de l'enseignement de nos disciplines ? Quels sont les savoirs validés par la recherche en histoire et en géographie ? Sur ces questions que tout enseignant se doit de poser, les textes de réflexion proposés dans les dossiers apportent un éclairage, ils ne définissent pas une orthodoxie. Le jury

attend des candidats qu'ils se montrent attentifs à leur statut : un article universitaire dans une revue scientifique n'a pas la même valeur qu'une lettre du même auteur envoyée à un journal en réaction à une question d'actualité, par exemple. Le but de l'épreuve n'est pas de vérifier si les manuels et les programmes sont « conformes » à un savoir dit « savant » par opposition à un autre qui ne serait que « scolaire ». Il s'agit simplement de mettre en relation une question au programme d'une classe de lycée professionnel, une réflexion – scientifique, ou citoyenne - qui en éclaire 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.

Bien entendu, cette épreuve exige une solide culture générale dans les deux disciplines, histoire et géographie. Les candidats doivent connaître les programmes de lycée professionnel, et faire preuve sur leurs contenus des connaissances minimales attendues à l'issue de l'enseignement secondaire. 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.

Exemples de sujets proposés en 2006

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La guerre au XXe siècle

L'exemple des guerres et conflits contemporains en classe de CAP

Document 1. Stéphane Audoin-Rouzeau, *L'expérience combattante au XXe siècle*, La Documentation photographique, dossier n° 8041, La guerre au XXe siècle, 1^{er} Trimestre 2005.

Document 2 Extrait du BOEN n° 5 du 29 août 2002 et du document d'accompagnement des programmes d'histoire en classe de CAP.

Document 3. Préparation d'un cours d'histoire en classe de CAP par un professeur de lycée professionnel .

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Le temps historique

La chronologie en classe de Terminale de Baccalauréat Professionnel

Document 1 «Le travail sur le temps. La périodisation » In Antoine Prost, «*Douze leçons sur l'histoire* », Points Histoire, Seuil, 1996 (pages 114/115).

Document 2 « La relativité du temps historique » In François Vigneron, «La perception du temps historique - Essai de comparaison avec les sciences expérimentales », 2000 (pages 21-22).

Document 3. Extraits de manuels :

3 A - Annexe H4 chronologies

in *Fichier Histoire, classe de Terminale Bac Pro*, Magnard, 2002.

3 B - « Démocraties et dictatures »

in *Histoire-Géographie Première et Terminale professionnelles* Bertrand Lacoste, 1999

3 C - « Le monde depuis 1945, de la fracture à l'éclatement »

in *Histoire-Géographie Terminale Bac Pro*, Belin, 2003.

Document 4

4 A - Programmes d'Histoire des classes de Baccalauréat Professionnel - *BO N°11* – 15 juin 1995.

4 B – Extraits du document d'accompagnement pour le programme d'Histoire en classe de Terminale professionnelle- MEN/CNDP 1997.

ENSEIGNER L'HISTOIRE ET L'ECJS EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La place de la micro-histoire dans l'enseignement scolaire

L'exemple de l'évolution des moyens de transport et d'information en classe de Première Baccalauréat Professionnel

Document 1 Jacques Revel, *L'émergence de la micro-histoire*, Sciences Humaines HS N° 18, sept/oct 1997 (extrait).

Document 2. Arlette Farge, *Histoire, événement, parole*, Socio-anthropologie N°2, 1997 (extrait).

Document 3.

3 A - Extrait du programme de la classe de Première Baccalauréat Professionnel, B.O.E.N. n° 11, 15 juin 1995.

3 B - Extrait du document d'accompagnement des classes de Baccalauréat Professionnel, MEN/CNDP, 1997.

Document 4. Extrait de manuel : *Histoire-géographie*, Première Bac Pro, Belin, 2005, pages 24-25.

Document 5. Extrait de manuel : *Histoire-géographie*, Première et Terminale Bac Pro, Nathan Technique, 2003, pages 34-35.

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Le film dans la classe d'histoire

L'exemple des droits de l'homme bafoués en seconde professionnelle

Document 1. Richard Cannavo « Le silence des pierres », *Le Nouvel Observateur*, n° 2150 du 19 au 25 janvier 2006.

Document 2.

2 A - Extrait du document d'accompagnement des programmes de BEP, ministère de l'Éducation nationale, 1993.

2 B - Extrait de la loi 90-615 du 13 juillet 1990.

Document 3. Préparation d'un cours en classe de seconde professionnelle par un professeur de lycée professionnel.

Document 4. Extrait du cahier d'activités, *Histoire et géographie BEP*, Nathan, 2004.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Modèle scientifique et usage scolaire

L'exemple de la transition démographique en BEP

Document 1

1 A – Extrait de Daniel Noin, *La transition démographique dans le monde*, PUF, 1983.

1 B – Extrait de l'article « Transition démographique », in Jacques Lévy et Michel Lussault (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, 2003.

Document 2

2 A – Extrait du document d'accompagnement du programme de géographie de seconde professionnelle, MEN, 1994.

2 B – Extraits du programme de BEP, B.O.E.N. n° 23 du 7 juin 1973.

Document 3

Extraits de manuels

3 A – *Histoire – Géographie, BEP*, Foucher, 2005.

3 B – *Connaissance du monde contemporain, BEP 2*, Belin, 1991.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La place de l'image photographique

dans la construction des savoirs géographiques

L'exemple de l'homme dans les milieux de vie difficiles en seconde professionnelle :

Document 1

1 A - Extrait de Colette Cauvin, «Des usages de l'image dans une publication », *L'information géographique*, vol. 68, juin 2004.

1 B - Extrait de Pascal Clerc, *La culture scolaire en géographie*, Presses universitaires de Rennes, 2002.

Document 2

2 A - Extrait du programme de géographie de seconde professionnelle, BO n° 31 du 30 juillet 1992.

2 B - Extrait du document d'accompagnement des programmes de BEP, M.E.N., 1994.

Document 3

Extraits de manuels

3 A - *Histoire – Géographie, seconde et terminale BEP*, Nathan technique, 2002.

3 B - *Histoire – Géographie, seconde professionnelle*, Hachette technique, 2003.

3 C - *Histoire – Géographie, seconde professionnelle*, Delagrave, 2001.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Enseigner l'Afrique

L'exemple de l'Afrique en classe terminale
de baccalauréat professionnel

Document 1

Extrait de Sylvie Brunel, «L'Afrique dans la mondialisation », *La documentation photographique* n° 8048, La documentation française, 4^{ème} trimestre 2005.

Document 2

Extraits du programme et du document d'accompagnement de la classe terminale de baccalauréat professionnel, CNDP, 1995.

Document 3

Extraits du manuel *Histoire et géographie, Terminale baccalauréat professionnel*, Belin, 2003.

3 A – « L'Afrique de toutes les crises ».

3 B – « Une Afrique en marge du monde ? ».

Document 4

Préparation d'une évaluation de classe terminale de baccalauréat professionnel par un professeur de lycée professionnel.

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Mondialisation et territoires

L'exemple des grands ensembles du monde actuel
en classe terminale de baccalauréat professionnel

Document 1

Extrait de Laurent Carroué, *Géographie de la mondialisation*, Armand Colin, 2002.

Document 2

Extrait du programme et du document d'accompagnement de la classe terminale de baccalauréat professionnel, CNDP, 1997.

Document 3

Extraits de manuels

3 A – *Histoire – Géographie, Bac Pro terminale professionnelle*, Hachette technique, 2005.

3 B – *Histoire – Géographie, Bac Pro*, Nathan technique, 2003.

D. LES QUESTIONS DE LA SESSION 2007

Trois questions restent inchangées :

- « La France et ses régions en Europe et dans le monde ».
- « Le tourisme dans le monde (espaces, enjeux, acteurs) »
(publiées au B.O. spécial n° 7 du 1^{er} juillet 2004).
- « Colonisation et décolonisation françaises du milieu du XVII^{ème} siècle aux années 1960 »
(publiée au B.O. spécial n° 5 du 19 mai 2005).

Question nouvelle :

- « Les sociétés française et anglaise du milieu du XVIII^{ème} siècle aux années 1970 »
(publiée au B.O. n° 21 du 25 mai 2006).

Les candidats trouveront dans les B.O. les bibliographies établies par le jury.