



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

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP externe et CAFEP-CAPLP

Section : lettres – histoire et géographie

Session 2022

Rapport de jury présenté par :

M. Alain BRUNN
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, Président du jury

M. Jérôme GRONDEUX
Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, Vice-Président du jury

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

SOMMAIRE

BILAN DE L'ADMISSIBILITÉ ET DE L'ADMISSION	page 3
RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES	page 5
RAPPORT POUR LES ÉPREUVES DE LETTRES	page 7
A. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES	page 7
B. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ DE LETTRES	page 11
C. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION DE LETTRES	page 19
RAPPORT POUR LES ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 23
A. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 23
B. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 28
C. L'ÉPREUVE ORALE D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE	page 37
RAPPORT POUR L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 49
A. EXEMPLES DE SUJETS DE L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 49
B. L'ÉPREUVE DE L'ÉPREUVE ORALE D'ENTRETIEN	page 49

BILAN DE L'ADMISSIBILITE ET DE L'ADMISSION

	CAPLP EXTERNE	CAFEP-CAPLP EXTERNE
Nombre de postes	155	23
Nombre d'inscrits	861	165
Nombre de candidats ayant composé dans les deux valences	323	46
Barre d'admissibilité	6,25	6,5
Nombre d'admissibles	214	32
Nombre de candidats ayant obtenu une note éliminatoire (<5)	90	10
Nombre de candidats admissibles non éliminés	190	30
Nombre d'admis	121	23
Barre d'admission	8,4	8,46
Moyenne des candidats admis (admissibilité et admission)	11,08	11,64

Origine académique des candidats admissibles

	CAPLP EXTERNE		CAFEP-CAPLP EXTERNE	
	Nombre d'admissibles	Nombre d'admis	Nombre d'admissibles	Nombre d'admis
AIX-MARSEILLE	11	2	1	1
AMIENS	8	6	-	-
BESANCON	8	5	-	-
BORDEAUX	6	4	3	1
CAEN	4	1	-	-
CLERMONTFERRAND	4	3	-	-
CORSE	-	-	-	-
CRETEIL- PARIS-VERSAILLES	34	17	3	3
DIJON	1	1	-	-
GRENOBLE	6	1	1	1
GUADELOUPE	4	4	-	-
GUYANE	2	0	-	-
LA REUNION	13	8	-	-
LILLE	16	9	4	2
LIMOGES	6	5	-	-
LYON	17	12	2	2
MARTINIQUE	6	4	-	-
MAYOTTE	1	1	-	-
MONTPELLIER	5	2	4	4
NANCY-METZ	12	8	-	-
NANTES	6	3	4	3
NICE	3	2	1	1
NOUVELLE CALEDONIE	2	2	-	-
ORLEANS-TOURS	4	2	1	1
POITIERS	1	0	2	2
POLYNESIE FRANCAISE	2	0	-	-
REIMS	2	1	1	0
RENNES	6	2	3	2
ROUEN	5	2	-	-
STRASBOURG	5	2	-	-
TOULOUSE	14	12	2	0

RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES

Les épreuves du CAPLP externe lettres-histoire et géographie, dans leur diversité, visent à évaluer un ensemble de capacités au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner.

La phase d'admissibilité comprend deux épreuves écrites, la phase d'admission compte trois épreuves orales pour un total de coefficients de 12.

A. – Programmes

1° Français

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

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

- Joachim du Bellay, *Les Regrets*
- Molière, *L'École des femmes*
- Choderlos de Laclos, *Les Liaisons dangereuses*
- Victor Hugo, *Les Orientales*
- Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*
- Colette, *Sido*

2° Histoire

- Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours.
- Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'œuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales.

3° Géographie

- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).
- Frontières

B. – Épreuves d'admissibilité

1° Lettres : Durée : 6 heures - Coefficient 2

A partir d'un dossier constitué de plusieurs textes littéraires appartenant ou non à une même œuvre et éventuellement d'œuvres iconographiques et de supports pédagogiques (extraits de manuels, travaux d'élèves, etc.) se rapportant à un des objets d'études des programmes de l'enseignement professionnel, le candidat est mis en situation :

- de proposer une présentation d'ensemble du dossier et des pistes d'analyse et d'interprétation d'un de ces textes littéraires indiqué par le jury,
- de traiter une question de langue se rapportant à ce texte,
- d'inscrire l'étude de ce même texte, à partir d'une consigne du jury, dans une séquence pédagogique qu'il lui reviendra d'expliquer, et qui comprendra obligatoirement un travail sur la langue avec les élèves.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

2° Histoire - géographie : Durée : 6 heures - Coefficient 2

A partir d'un dossier, relevant de l'histoire ou de la géographie, constitué de plusieurs documents portant sur l'un des thèmes des programmes de la voie professionnelle et en lien avec le programme du concours, le candidat doit :

- réaliser un commentaire scientifique d'un ou deux des documents du sujet, signalé dans celui-ci comme devant faire l'objet de ce commentaire, à partir d'une problématique explicite,
- proposer une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie de ces documents.

L'épreuve est notée sur 20. Une note globale égale ou inférieure à 5 est éliminatoire.

C. — Epreuves d'admission

1° Epreuve de leçon en lettres : Durée : 1 heure (préparation : 2h) - Coefficient 2,5

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Dans une première partie (30 minutes maximum), à partir d'un texte littéraire tiré d'une des œuvres au programme du concours et d'une question de langue référée au programme des classes de CAP et de baccalauréat professionnel, le candidat élabore une séance d'enseignement pour un niveau qu'il détermine, en justifiant son choix.

Dans une seconde partie (30 minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé dans la première partie.

Le programme de l'épreuve est constitué d'œuvres d'auteurs de langue française, périodiquement renouvelé et publié sur le site internet du ministère chargé de l'éducation nationale.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

2° Epreuve de leçon en histoire-géographie : Durée : 1 heure (préparation : 2h) - Coefficient 2,5

L'épreuve a pour objet la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

Dans une première partie (30 minutes maximum), à partir d'un sujet comprenant un à trois documents, le candidat propose une séance d'enseignement s'inscrivant dans les programmes d'histoire ou de géographie de la voie professionnelle.

Dans une seconde partie (30 minutes maximum), le jury mène un entretien permettant de revenir, pour l'approfondir ou le cas échéant pour le corriger, sur ce qui a été proposé dans la première partie.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

3° Epreuve d'entretien : Durée : 35 minutes - Coefficient 3

L'épreuve d'entretien avec le jury porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

L'entretien comporte une première partie d'une durée de quinze minutes débutant par une présentation, d'une durée de cinq minutes maximum, par le candidat des éléments de son parcours et des expériences qui l'ont conduit à se présenter au concours en valorisant ses travaux de recherche, les enseignements suivis, les stages, l'engagement associatif ou les périodes de formation à l'étranger. Cette présentation donne lieu à un échange avec le jury.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.)
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences.

Le candidat admissible transmet préalablement une fiche individuelle de renseignement. Les candidats titulaires d'un doctorat peuvent, conformément à l'article L. 412-1 du code de la recherche, présenter leurs travaux réalisés ou ceux auxquels ils ont pris part en vue de la reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle résultant de la formation à la recherche et par la recherche qui a conduit à la délivrance du doctorat. La fiche individuelle de renseignement comprend une rubrique prévue à cet effet.

L'épreuve est notée sur 20. La note 0 est éliminatoire.

RAPPORT POUR LES EPREUVES DE LETTRES

A. – Le sujet de l'épreuve écrite de lettres

Texte 1. Jean Tardieu, « Mon double » (début du texte), *La Première Personne du singulier*, 1952, dans *La Part de l'ombre. Proses 1937-1967*, édition Poésie-Gallimard.

MON DOUBLE

Contrairement à ce que vous pourriez croire, mon double n'est pas en tous points semblable à moi. Il est, dans l'ensemble, beaucoup moins *bien* que moi. Moi, par exemple, je suis grand, maigre, élancé ; lui, il est petit, bedonnant, poussif. J'ai d'abondants cheveux noirs, avec une curieuse mèche blanche qui, dans un jeune visage, surprend et séduit. Lui, il a le cheveu rare, court et grisonnant, la figure couperosée. J'ai les mouvements vifs, la mine avenante, un caractère hardi, bienveillant et enjoué. Lui, il est fripé, morose, chafouin, grognon, soupçonneux, comme un policier de mince mérite et de petite envergure, toujours épiant, toujours calculant avec mesquinerie. En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître, ces deux êtres — moi et lui, lui et moi — qui vivent collés l'un à l'autre, *ces deux êtres n'ont pas le même âge !* Moi j'ai toujours mes vingt ans, alors que lui, eh bien, il en a au moins dans les cinquante ! Je suis un jeune homme : lui, c'est un homme mûr, mais un homme mûr qui aurait souffert et qui serait devenu — comment dirai-je ? cynique — oui, cynique, voilà le mot. Comme il est jaloux de moi, il me parle durement, cherche toujours à me prendre en faute. Moi, de mon côté, comme je suis plus beau et plus noble que lui, je lui réponds avec hauteur. Alors il se vexe, je me fâche, nous n'en finissons pas. Quand je claque de froid, il se fait un feu confortable et s'y frotte les mains, l'air satisfait, la fossette de la méchanceté près de la commissure des lèvres. Si je prépare un discours dont ma situation dépend, voilà qu'il me lance dans l'esprit pour me faire perdre le fil, toutes sortes de petits mots idiots et incohérents, tels que : gngngnan, gri-gri, stop, clic, clac, ouiche, boum, couac, tralala ou bien un refrain démodé mais obsédant : *Qu'est-c' qui dégott' Le fox-trott' Et ces machins-là ?* ... Quand il sait que j'ai le sentiment de ma *sécurité*, que mes jambes sont bien campées sur un sol dur, égal, définitif, — alors, soudain, comme si le plancher de ma maison n'était pas posé sur l'épaisseur du globe, mais lancé, passerelle fragile, à travers l'espace, voilà que mon Ennemi ouvre sous mes pas un énorme gouffre : en me penchant, pris de vertige, j'aperçois le vide interstellaire... Tel est mon double : *un être qui n'a d'autre préoccupation dans la vie que de me nuire*, dont tous les actes, toutes les pensées, n'ont qu'un seul but : me diminuer, me plonger dans l'erreur, me perdre, m'anéantir : le contraire, exactement le contraire du fameux « Ange gardien » ! [...]

Texte 2. Jean Tardieu, « Mon double » (fin du texte), *La Première Personne du singulier*, 1952, dans *La Part de l'ombre. Proses 1937-1967*, édition Poésie-Gallimard.

[...] Il ne rate pas une occasion de me conseiller tout ce qui, précisément, cache un danger sous l'aspect le plus innocent, le plus débonnaire, le plus quotidien : la conversation « à cœur ouvert » avec un *brav' journalisse* qui, peu après, se révèle un abominable maître chanteur ; le petit flirt sans importance, très dix-huitième (et c'est sans lendemain, et je t'embarque pour Cythère et *tutti quanti* !) avec une femme collante, âpre, calculatrice, qui ne vous lâchera plus ; les imprudences du rire et de la saine gaîté : pour un « bon mot », parfaitement stupide, qui sera rapporté à une personnalité influente dont vous êtes l'obligé, vous compromettez à tout jamais votre carrière, etc., etc. Dans mille circonstances de ce genre, mon double était là, insidieux, diabolique. Ainsi, le jour où il m'a fait courir après l'autobus en marche, sur le macadam humide et glissant. Il me tenait, à voix basse, ce raisonnement superstitieux qui, sans aucune raison valable, m'impressionne toujours : « Si tu rates l'autobus, tu es perdu. » En fait, c'est presque le contraire qui a failli se produire et je me serais certainement tué, si je n'avais réussi à me hisser sur le marchepied en m'agrippant désespérément à la rampe. Résultat, je me suis démis le bras droit !... À force d'y songer, il trouvera bien le moyen de me faire mourir ! Je n'arrive pas à savoir comment, mais, *bien que nous n'ayons pas le même âge, je sais du moins que nous disparaîtrons le même jour, au même instant*. La victime entraînera son bourreau dans la tombe. Nous pourrions ensemble et je serai vengé.

Texte 3. Charles Baudelaire, « L'Albatros », *Les Fleurs du mal*, édition de 1861.

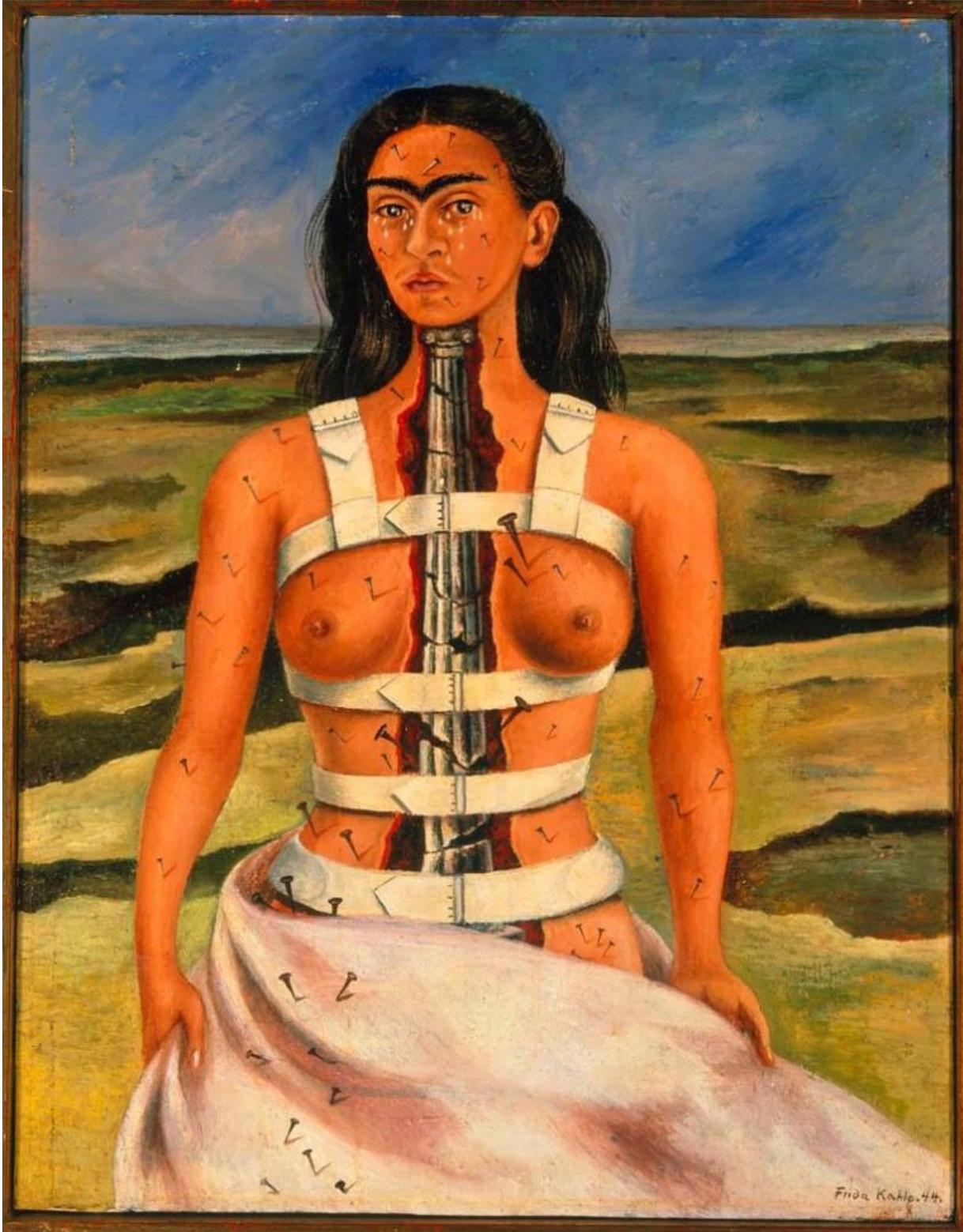
Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prennent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons traîner à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule !
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid !
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait !

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer ;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Document iconographique. Frida Kahlo, *La Colonne brisée*, 1944, huile sur toile, huile sur bois, 39.8 cm x 30.6 cm, Museo Dolores Olmedo, Xochimilco, Mexico, Mexique.



Texte n° 4. Travail d'écriture d'un élève de lycée professionnel dans le cadre d'un atelier d'écriture, à partir de la consigne suivante : *Si vous étiez un animal, quel animal seriez-vous, et pourquoi ?*

Si j'étais un animal, je serais le lémurien. Je serais le lémurien, car c'est un primate, et les primates ont plusieurs caractères similaires avec les humains. De plus, le lémurien est un animal nocturne, et moi je préfère le soir et la nuit que la journée. Cette animal vit principalement sur l'île de Madagascar. Et moi je suis d'origine malgache. J'aurais été un lémurien parce que il est noir et blanc, et moi je suis métisse ce qui est un mélange des deux. En plus je serais le lémurien car je me reconnais assez dans sa manière d'être, il est malin et vif et je me reconnais vraiment dedans. J'aurais été un lémurien car en vérité, je suis un lémurien à l'intérieur.

Si j'étais un animal, je serais le lémurien. Je serais le lémurien, car c'est un primate, et les primates ont plusieurs caractères similaires avec les humains. De plus, le lémurien est un animal nocturne, et moi je préfère le soir et la nuit que la journée. Cette animal vit principalement sur l'île de Madagascar. Et moi je suis d'origine malgache. J'aurais été un lémurien parce que il est noir et blanc, et moi je suis métisse ce qui est un mélange des deux. En plus je serais le lémurien car je me reconnais assez dans sa manière d'être, il est malin et vif et je me reconnais vraiment dedans. J'aurais été un lémurien car en vérité, je suis un lémurien à l'intérieur.

1. Après avoir présenté l'ensemble du dossier, vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n°1. (6 points)

2. Dans ce même texte, vous analyserez les pronoms personnels de la ligne 11 à la ligne 19, de « En effet, aussi étonnant que cela puisse paraître » à « nous n'en finissons pas. » (6 points)

3. Vous concevrez et rédigerez à partir de ce dossier une séquence pédagogique à destination d'une classe de seconde professionnelle dans le cadre du travail sur l'objet d'étude « Devenir soi », séquence qui comportera obligatoirement un travail sur la langue. (8 points)

B. – L'épreuve écrite d'admissibilité de lettres

1° Remarques générales

L'épreuve de cette première session du concours rénové met en dialogue une œuvre d'art, un poème, deux extraits d'un récit et un travail d'élève.

À partir de ce corpus, les candidats sont invités à répondre à des questions qui couvrent à la fois des aspects d'analyse littéraire et de transposition pédagogique.

La présentation de la nouvelle épreuve en questions distinctes construit un questionnement qui permet au jury d'évaluer l'ensemble des compétences professionnelles indispensables à la préparation d'un cours de français en lycée professionnel : lecture d'un texte littéraire, connaissances du fonctionnement de la langue, qualités d'analyse, articulation entre connaissances et pédagogie. Ainsi, il est essentiel de ne pas privilégier une question au détriment des autres et de bien gérer son temps : trop souvent le jury a constaté un délaissement de la question 2 ou une dégradation de la qualité du propos au fil de la copie par manque d'anticipation.

Il est évident aussi qu'une projection dans le métier de professeur de lettres(-histoire) ne saurait s'envisager sans une maîtrise véritable de la langue écrite. Une note éliminatoire (égale ou inférieure à 5) est d'abord la sanction d'une expression écrite fautive (familiarités, erreurs récurrentes sur les homophones, les accords dans le groupe nominal ou verbal, la conjugaison...). Une langue maîtrisée et fluide est au contraire toujours valorisée par le jury.

2° Pistes de correction

1. Après avoir présenté l'ensemble du dossier, vous proposerez des pistes d'analyse et d'interprétation du texte n°1 « Mon Double ». (6 points)

- **Une présentation synthétique du dossier qui mette en évidence sa cohérence**

Cette question s'apparente à un préambule de l'ensemble du travail demandé. Il ne s'agit pas ici de détailler isolément et exhaustivement chacun des documents, leurs références voire, comme cela a pu se trouver dans certaines copies, de donner la biographie des auteurs, mais d'expliquer vers quel(s) questionnement(s) ils convergent, en quoi ils se complètent, se nuancent, se répondent... Ce n'est ni une analyse fine ni le descriptif minutieux de chaque élément du corpus, mais une mise en perspective de l'ensemble.

Cette présentation *synthétique* joue le rôle d'une introduction pour cette copie de concours.

Le corpus proposé lors de cette 1^{ère} session se compose ainsi de cinq documents : une œuvre picturale de la peintre mexicaine Frida Kahlo, un poème de Baudelaire, deux extraits d'un texte de Jean Tardieu et un travail d'élève.

À la diversité des arts, des genres, des époques, des auteurs s'oppose l'unité constituée par l'axe de l'objet d'étude retenu : l'exploration personnelle de soi, déclinée ici grâce au thème du double. Ce thème ontologique permet d'interroger le dédoublement propre à l'acte artistique, comme le choix d'une construction réflexive (et inquiète), ou d'explorer les liens paradoxaux entre identité et altérité. En résumé : qu'est-ce qu'un double ? que dit-il de moi ?

Un point de vigilance mérite encore d'être signalé : le corpus exclut la question du double fantastique qui joue sur les frontières du réel (*Le Horla* de Maupassant, *Le Portrait de Dorian Gray* d'O. Wilde, *La Métamorphose* de Kafka...) ainsi que celle du double fusionnel engendré par la passion amoureuse (à compter du mythe platonicien de l'androgyné). Toutefois, une ouverture vers ces aspects peut être valorisée dans la dernière partie à condition que cela reste indicatif et que le lien à l'objet d'étude « Devenir soi » soit explicité.

- **Pistes d'analyse et d'interprétation du texte**

Le nouveau format de l'épreuve ne coïncide pas avec un commentaire structuré et exhaustif. Les analyses recevables sont celles qui posent précisément un projet de lecture clairement énoncé,

développé ensuite en quelques paragraphes illustrés d'analyses précises, qui témoignent ainsi des qualités nécessaires à une lecture littéraire maîtrisée et sensible.

Parmi les pistes d'analyse et d'interprétation possibles :

Un double autoportrait

- Celui de Jean Tardieu et de son double, « moi » et « lui » : le texte met en scène un Jean Tardieu qui parle à un autre Jean Tardieu en le caricaturant grâce à plusieurs procédés d'exagération ;

- C'est autour de l'opposition entre « je » et « lui » que se structure le texte (comme le montrent les nombreux parallélismes ou l'usage des pronoms toniques « moi » et « lui » à valeur emphatique).

L'opposition dans les traits physiques et moraux structure les premiers paragraphes des portraits ; ceux-ci sont mélioratifs pour « je » (*élané, jeune, hardi, avenant...*) et péjoratifs (*bedonnant, poussif, figure couperosée, morose...*) pour son « double ».

Ce sont ensuite leurs rapports qui les opposent et qui font du double un ennemi qui vise à perdre le « moi ».

Une autobiographie de la dualité

- Jean Tardieu s'amuse en contournant les codes de l'autobiographie : « moi » et « lui » sont la même personne. Un travail sur l'emploi des pronoms est nécessaire pour montrer cette dualité, notamment les trois occurrences de « nous » dans le dernier paragraphe.

- On peut toutefois s'interroger sur l'identité singulière de ce double.

C'est évidemment l'auteur à des époques différentes (« ces deux êtres n'ont pas le même âge ») : le jeune « je » et « moi » de vingt ans, séduisant, « hardi » mais finalement assez peu confiant puisque vite déstabilisé, s'oppose à « lui », « il », l'« homme mûr » de cinquante ans, grisonnant, vieillissant, qui a perdu de sa superbe et que le poids des années a rendu « mesquin » et « cynique ».

L'autoportrait est sans concession puisque Jean Tardieu, au moment où il écrit, est ce « lui » aigri sous le poids des années – il en tire pourtant un texte qui oscille entre inquiétude et humour.

Ce peut être aussi le double dans le miroir : c'est une image inversée, un Autre semblable et différent.

C'est aussi un moi insaisissable par l'analogie de l'ombre présente dans le titre du recueil, à moins qu'il ne s'agisse, comme dans certaines croyances primitives, de l'ombre associée à la mort.

- Derrière ce jeu surprenant entre « moi » et « lui » se cache ainsi une réflexion sur la complexité de l'identité humaine et tout un questionnement sur le fait de vieillir.

Un mélange des genres, des tonalités

- Max Jacob dans ses lettres à Marcel Jouhandeau définit ainsi le lyrisme : « c'est la poésie du moi, de l'émoi, des mots, des maux ».

Ce récit est bien une prose poétique du moi : « je » parle et se parle, se décrit et s'observe, se met en scène, se questionne, se joue de lui-même en se déclarant autre.

S'il ne s'agit pas du lyrisme romantique, le texte n'en joue pas moins avec cette tradition grâce à la remarquable et bouleversante profondeur des sentiments exprimés : angoisse, panique, inquiétude métaphysique face au temps qui passe ;

- Mais Jean Tardieu joue aussi avec le langage pour livrer un récit à la fois grave et cocasse, introspectif et inconvenant, spirituel et méchamment humoristique.

- Il joue aussi sur la singularité de son autobiographie : l'écrivain use ainsi de toute sa fantaisie pour accomplir et contourner le genre.

2. Dans ce même texte, vous analyserez les pronoms personnels dans les 3e et 4e paragraphes. (6 points)

L'analyse des pronoms ne porte que sur deux paragraphes, toutefois la notion grammaticale doit être explicitée en ne se limitant pas aux occurrences de l'extrait.

• Une définition de la notion

Les pronoms sont des substituts non du nom, mais du groupe nominal ou d'autres parties du discours (adjectif aussi, voire proposition) ; les pronoms personnels constituent le support en personne du verbe (ils marquent le rang personnel et déterminent la forme du verbe), ce qui décide de leur place : ils sont juxtaposés au verbe et en général antéposés. Ils peuvent être désignés comme pronoms de personnes 1, 2, 3, 4, 5, 6, ou comme pronom de première, deuxième, ou troisième personne du singulier ou du pluriel.

On peut les caractériser de trois points de vue : morphologique, syntaxique, sémantique :

- d'un point de vue morphologique : leur forme varie selon leur fonction et leur place (selon qu'ils sont conjoints ou disjoints au verbe) ;
- d'un point de vue syntaxique, ils ont les fonctions du groupe nominal ;
- d'un point de vue sémantique, on peut distinguer deux modes de référence : ils sont soit déictiques (personnes 1, 2, 4, 5), soit endophoriques (personne 3, 6) (on parle parfois de pronoms nominaux et de pronoms représentants).

En outre, dans le texte, un locuteur parle d'un absent (un « délocuté »), ce qui suppose la forte présence de deux personnes et donc de deux pronoms personnels, ceux de première et de troisième personne ; cela suppose également la forte présence du pronom qui désigne ces deux entités (je + lui), c'est-à-dire « nous » (le pronom de première personne du pluriel, que l'on peut aussi désigner comme le pronom de personne 4).

Plusieurs classements sont possibles : selon la morphologie (pronoms conjoints distingués des disjoints au verbe), selon la fonction, ou encore selon leur valeur sémantico-référentielle (déictique d'un côté, endophorique de l'autre).

• Un relevé de l'ensemble des occurrences (en suivant l'ordre des personnes)

- six occurrences de « je/j' » (première personne du singulier) :

- « Moi j'ai toujours » : forme élidée, sujet conjoint du verbe avoir
- « Je suis un jeune homme » : sujet conjoint du verbe être
- « comment dirai-je ? » : sujet du verbe dire, postposé, dans une interrogative placée en proposition incise (avec inversion simple)
- « comme je suis plus beau » : sujet conjoint du verbe être
- « je lui réponds » : sujet conjoint du verbe répondre
- « je me fâche » : sujet conjoint du verbe pronominal se fâcher

- cinq occurrences de « moi » (première personne du singulier) :

- « moi et lui, lui et moi » : pronoms personnels, sujets en apposition du verbe vivre, l'apposition supposant que le pronom soit disjoint du verbe (on parlait aussi de forme « tonique »)
- « Moi j'ai toujours » : sujet disjoint du verbe avoir, par dislocation à gauche (on peut parler aussi de « dédoublement fonctionnel » ; le pronom détaché à gauche, qu'il y ait ou non une virgule marquant ce détachement – ici, il n'y en a pas – apparaît sous sa forme morphologique « pleine », disjointe)
- « il est jaloux de moi » : pronom personnel complément de l'adjectif jaloux (le pronom qui suit une préposition prend la forme disjointe)
- « Moi, de mon côté » sujet disjoint du verbe répondre (voir supra, même analyse que « moi j'ai toujours »)

- trois occurrences de « me »

- « il me parle » : pronom personnel conjoint de première personne, COI du verbe parler
- « à me prendre en faute » : pronom personnel COD du verbe prendre
- « je me fâche » : pronom personnel réfléchi, dans un tour pronominal de sens passif

- quatre occurrences de « il » (troisième personne du singulier) :

- « il en a au moins » : sujet conjoint antéposé du verbe avoir
- « il est jaloux » : sujet conjoint antéposé du verbe être
- « il me parle » : sujet conjoint antéposé du verbe parler
- « il se vexe » : sujet conjoint antéposé du verbe pronominal se vexer

- six occurrences de « lui » (troisième personne du singulier) :

- « moi et lui, lui et moi » : pronoms personnels, sujets en apposition du verbe vivre (voir *supra*, les premières occurrences de moi)
- « alors que lui, eh bien, il en a » : sujet disjoint du verbe avoir, placé après la locution conjonctive *alors que* et ainsi amplifié par l'emploi tonique
- « lui, c'est un homme mûr » : pronom personnel sujet, disjoint, repris ici non par le pronom personnel de troisième personne (il), mais par un pronom démonstratif neutre « c' » (qui permet une recatégorisation par classification via le tour attributif, qui serait impossible avec le pronom personnel)
- « plus noble que lui » : pronom personnel disjoint, complément du comparatif (le fait que le pronom soit seul impose la forme pleine)
- « je lui réponds » : COI du verbe répondre

- une occurrence de « se » (troisième personne du singulier) :

- « il se vexe » : pronom réfléchi pronominal, dans un tour de sens passif (il est vexé).

- une occurrence de « nous » (première personne du pluriel) :

- « nous n'en finissons pas » : pronom personnel inclusif sujet conjoint du verbe finir

Cas particulier des pronoms *en* (deux occurrences) et *y*. On les classera avec la Terminologie grammaticale publiée par le ministère (2020) parmi les pronoms adverbiaux.

- **Une organisation du relevé (exemple de plan possible) :**

1. Fonction sujet :

a. formes conjointes au verbe :

- Antéposées (*j'ai toujours mes vingt ans, je suis un jeune homme, je suis plus beau et plus noble, je lui réponds avec hauteur, je me fâche, il en a toujours dans les cinquante, il est jaloux de moi, il me parle durement, il se vexe, nous n'en finissons pas*).
- postposées : dans une interrogative avec inversion simple supposant (*comment dirai-je* »)

b. formes disjointes :

- en apposition (*ces deux êtres — moi et lui, lui et moi*).
- dans une dislocation à gauche [ou un « dédoublement fonctionnel »] (*Moi j'ai toujours, Moi, (...), je lui réponds, lui, il en a au moins dans les cinquante !, lui, c'est un homme mûr*
- Dans un tour comparatif (*plus noble que lui*)

2. Fonction complément :

a. Forme conjointe (*il me parle durement, il cherche toujours à me prendre en faute, je lui réponds*).

- le cas des pronoms réfléchis : ils sont en relation d'identité référentielle avec le sujet de la phrase et sont de forme conjointe ; il a une forme spécifique à la 3^e personne, et non à la première personne (*Il se vexe, je me fâche*).

b. Forme disjointe : après préposition (*jaloux de moi*)

Le choix de ce point grammatical à l'étude n'est pas anodin : son traitement permet d'éclairer le sens du texte. Or, de nombreux candidats font d'office l'impasse sur cette question faute de notions stables en grammaire. Si le corrigé ici proposé cherche à montrer tous les aspects de la notion grammaticale, ce qui n'est pas attendu dans le cadre du concours (et évidemment pas à ce degré de précision), une analyse même moins approfondie a permis à d'autres candidats de mieux appréhender les enjeux du texte.

3. Vous concevrez et rédigerez à partir de ce dossier une séquence pédagogique à destination d'une classe de seconde professionnelle dans le cadre du travail sur l'objet d'étude « Devenir soi ». (8 points)

Cette partie de l'épreuve évalue la capacité du candidat à analyser un corpus (prise en compte de chaque document, unité du corpus et nuances), à définir un objectif pédagogique en lien avec l'objet d'étude et à poser une réflexion didactique élémentaire (place de l'écrit, de l'oral, de la lecture, de l'évaluation) structurant les objectifs des séances et les apprentissages.

Il n'est pas ici demandé aux candidats de développer de manière exhaustive une séquence mais de partager avec le jury une réflexion didactique et pédagogique qui fasse entrer en résonance l'objet d'étude et le corpus. C'est dans cette partie de l'épreuve notamment que le jury vérifie si le corpus a bien été appréhendé par le candidat et s'il s'apprête à bien accompagner ses élèves dans l'acquisition de démarches d'analyse et d'interprétation et dans le développement d'une réflexion personnelle nourrie d'apports culturels. Il est ainsi préférable de se limiter à une problématique générale de séquence qui soit pertinemment exposée et qui structure la séquence plutôt que de multiplier des problématiques de séances comme des titres accrocheurs. Il en va de même pour les activités proposées aux élèves : la clarté d'une seule activité détaillée (contenu, objectif, type d'évaluation retenu, éventuellement ressources complémentaires envisagées, remédiation proposée...) est mieux évaluée qu'une liste jetée pour faire la part belle à un vocabulaire didactique savant, mais mobilisé en vain car sans perspective.

Si le format de présentation de la séquence est laissé au libre choix du candidat, les recommandations ci-dessus impliquent une forme rédigée. Ainsi, il est fortement déconseillé de se limiter à un tableau de séquence qui ne mentionnerait que le support travaillé, une capacité/compétence visée, quelques notions mobilisées... sans en préciser les enjeux au regard du document et de l'objet d'étude. Par ailleurs, le candidat dispose du corpus à sa guise : il peut proposer d'autres supports mais non en retirer, il peut choisir ou non de le travailler dans l'ordre initial, comme de donner le corpus dans sa globalité à ses élèves ou ne distiller les documents qu'au fil de la séquence. A chaque fois, ces choix sont le résultat d'une réflexion pédagogique qu'il s'agit de partager avec le jury.

- **Le corpus s'inscrit dans l'objet d'étude « Devenir soi » en baccalauréat professionnel**

Éléments du programme au cœur du corpus : explorer sa personnalité – exprimer ses émotions – réfléchir à ce que chacun veut représenter de soi

Les trois documents du corpus permettent d'aborder l'exploration de sa personnalité à travers trois formes artistiques : un poème qui est un autoportrait allégorique du poète ; une peinture de la souffrance d'un corps et de la force d'un esprit ; un texte qui se joue des codes de l'autobiographie. Le dernier document est un exercice d'écriture bien connu et qui n'a volontairement aucune marque de correction si ce n'est sur la forme.

La séquence peut ainsi s'orienter vers une problématisation qui tourne autour de l'un ou l'autre des points suivants :

- le rôle du double : fonction cathartique ? moyen d'une quête d'identité ? procédé narcissique ? manifestation de la structure même de la psyché humaine ?
- l'identité du double : un être idéalisé, supérieur (plus beau, plus intelligent, plus puissant...) ? un moi psychique opposé au moi corporel ? un reflet dans le miroir, tel que l'artiste se voit réellement ? une métaphore de notre inconscient ? une métaphore de la finitude ? la dualité qui habite chaque être ?...
- le double comme expression de ses sentiments les plus intimes, les plus profonds.

La troisième partie de l'épreuve conduit ainsi le candidat à se projeter dans le métier d'enseignant de lettres-histoire pour lequel il concourt, en élaborant une séquence à partir de la totalité des documents proposés et en prenant appui sur le travail précédemment effectué : connaissance et compréhension du corpus proposé, pistes d'analyse et d'interprétation du texte de Tardieu, connaissances scientifiques sur le point grammatical.

Cette partie de l'épreuve convoque de nouvelles compétences et capacités : la compréhension et l'exploitation judicieuses des textes dans le cadre restreint d'un objet d'étude, la pertinence des propositions formulées, la réflexion didactique et la logique de la proposition ainsi élaborée. Afin d'aider les candidats à se préparer à cette épreuve, ce rapport reprend, explicite et illustre les attendus des jurys qui sont mentionnés dans les sujets zéros au regard des copies de cette session 2022.

- **Une première réflexion préalable à l'élaboration de la séquence : mise en perspective des éléments du dossier par rapport aux enjeux de l'objet d'étude proposé.**

Posture réflexive :

Quel aspect de l'objet d'étude est convoqué ? Quel est l'intérêt, quelle est la spécificité de chaque texte et de chaque document au sein de celui-ci ? Qu'apporte chaque document par rapport aux autres ? Quelle nouveauté présente chaque texte ou document pour la réflexion d'ensemble ? Quels autres types de document éventuellement convoquer pour servir cette réflexion ?

Ce questionnement met en dialogue les textes et documents et permet d'éviter certains écueils. Ainsi, l'ajout d'un texte ou document supplémentaire par le candidat doit avoir un intérêt pour la réflexion menée et correspondre à un véritable objectif d'apprentissage. A ce titre, il peut être intéressant comme l'ont fait deux candidats de croiser plusieurs autoportraits picturaux (par exemple, ceux de Van Gogh et de Picasso en plus de celui de Frida Khalo pour travailler sur la fêlure, ou encore deux autres autoportraits de Frida Khalo pour découvrir plus en détail son parcours, sa personnalité...). D'autres références peuvent encore être mobilisées, comme le *Triple autoportrait* de Norman Rockwell, le *Narcisse* du Caravage, les photographies de Cecil Beaton, *La Reproduction interdite* ou *Le Double secret* de Magritte, le mythe des androgynes ou celui de Pygmalion... Dans tous les cas, il faut expliquer ce qu'apporte le choix de telle ou telle autre référence. Si en effet le jury accueille favorablement les propositions pertinentes, il regrette cependant souvent l'intégration au corpus de textes qui, s'ils sont liés à l'objet d'étude, n'ont aucun lien avec le groupement proposé et brouille la qualité de la réflexion menée.

De même, le statut des documents est à interroger. **En aucun cas le texte 4 qui est une copie d'élève scannée, ne peut être étudiée à l'instar des textes littéraires proposés.** Il doit être l'occasion de réflexions pédagogiques dans cette exploitation judicieuse. Ainsi, le candidat suivant a fait preuve d'une analyse qui a retenu l'attention du jury :

« Il serait intéressant de reprendre le travail des élèves en leur proposant de réécrire leur texte. Pour exemple, dans le texte 4, l'élève fait beaucoup de répétitions « et moi ». On pourrait lui proposer d'autres tournures comparatives telles que proposées dans le texte 1. »

- **Définition d'une progression dans laquelle s'inscrivent les différents éléments du dossier et identification d'un objectif pédagogique.**

Posture réflexive :

Quel est l'objectif de la séquence ? Pour atteindre cet objectif, par quels points d'étape les élèves devront-ils passer ? De quoi les élèves seront-ils capables à la fin de la séquence ? Quelle problématique formuler ?

Les trois problématiques ci-dessous, proposées par des candidats différents, ont toutes été valorisées par le jury qui n'a pas d'attente unique et univoque :

« Comment les écrits de soi permettent-ils de mieux se comprendre ? »
 « Comment les écrits et les images peuvent-ils contribuer à révéler notre personnalité ? »
 « Qui suis-je ? Comment se définir ? Peut-on vraiment se définir fidèlement ? »

Une fois l'objectif de séquence fixée, le jury apprécie la façon de l'atteindre lorsque le choix du candidat indique une progressivité des apprentissages qui étaye cet objectif final :

Objectif : « projet d'écriture longue dans laquelle l'élève réalise son autoportrait en fonction des critères travaillés en amont. »

Étapes : « Comprendre ce que sont les écrits de soi, découvrir une représentation picturale de soi, découvrir et analyser un autoportrait littéraire, étudier et manipuler des pronoms pour écrire et se dire, produire son autoportrait »

- **Analyse rapide des enjeux de chacun des éléments du dossier par rapport à cette progression**

Posture réflexive :

Comment chaque texte et document sert-il l'objectif fixé ? Quels sont les objectifs de chaque séance ? Quel titre, quelle problématique formuler pour chacune de ces séances ? Comment chaque texte et document est-il convoqué et étudié ?

Le jury a apprécié les propositions qui montrent une articulation et une progressivité dans les apprentissages comme la reprise de façon fractionnée, synthétique et non rédigée des éléments trouvés dans une copie :

« Titre de la séquence : Comment parler de soi ?
 Problématique de la séquence : Comment est-ce que j'apprends à mieux me connaître et à me positionner face aux autres ? »
 « Séance 1 : Entrée dans le thème par la poésie :
 Problématique : Comment le poète exprime-t-il sa différence ? (Support poème de Baudelaire) »
 « Séance 2 : Moi et mon autre (Support : début du texte de Tardieu)
 Problématique : Comment tirer le meilleur de soi-même ? Explorer les différents aspects de sa personnalité »
 « Séance 3 : Une séance pour se faire du bien (supports : différentes phrases et mots d'encouragement des proches de chaque élève) »
 Problématique : Comment est-ce que je me suis construit pour être qui je suis ? »
 « Séance 4 : Se dire / se peindre (Support : fin du texte de Tardieu et tableau de Frida Khalo)
 Problématique : Comment faire pour dire qui l'on est ? »
 « Séance 5 : Se connaître, se faire connaître
 Problématique : Qu'est-ce que je dis de moi ? Qu'est-ce que je livre aux autres ? Écriture personnelle en deux jets qui reprend les éléments des séances précédentes »

- **La présentation rapide des travaux et activités qui pourraient être mis en place avec une classe, engageant une réflexion sur les apprentissages qu'ils doivent permettre de construire et sur les évaluations qui permettent de s'en assurer.**

Posture réflexive :

Quelle activité les élèves pourront-ils faire afin d'acquérir les compétences et les savoirs nécessaires à la réalisation de l'objectif final ? À quels moments de la séquence évaluer les élèves ? Quel est l'objectif de cette évaluation ? Quelles compétences, capacités travaillées en amont sont reprises dans cette évaluation ? Comment l'évaluation alimente-t-elle la réussite des élèves ?

La prise en compte des élèves dans les propositions pédagogiques est toujours saluée par le jury. Que ce soit par la simplicité du questionnement :

« Le support de la première activité s'appuierait sur *La Colonne brisée* de Frida Khalo. Sous la forme d'un tableau, les élèves répondront aux questions suivantes : Qui est-ce ? Qu'est-ce que je vois ? Qu'est-ce que je ressens ? Pourquoi ? Cette activité permet de questionner les intentions de l'artiste et d'aboutir à la problématique : Comment et pourquoi parler de soi ? L'autobiographie est-elle un gage de vérité ? »

Ou par la mise en place d'un dispositif centré sur le plaisir de l'élève scripteur :

« Pour l'ensemble de ce thème, le professeur pourrait mettre en place un système pour que les élèves apprennent à se connaître : le « cahier du moi ». Fait à partir d'un cahier petit format, ce cahier serait donné aux élèves. C'est dans ce cahier que seraient faits tous les écrits d'invention proposés aux élèves. En outre, les élèves sont invités à s'approprier ce cahier en le complétant, en l'illustrant ou le décorant ».

Il est à noter que si majoritairement les candidats optent pour une évaluation sommative, ce n'est pas la seule possibilité et que celle-ci ne peut-être déconnectée des compétences construites lors de la séquence : le lien avec l'objet d'étude seul reste insuffisant.

- **La description plus détaillée d'une séance de travail sur la langue, appuyée sur la proposition d'activités et de travaux précis à conduire avec la classe.**

Posture réflexive :

Quel est l'objectif de la séance ? Quel en est le titre ? Quelle en est la problématique ? Comment le support sert-il l'objectif fixé ? Comment mettre les élèves en action ? Pour quels bénéfices ? Que devront-ils acquérir, apprendre, réinvestir ?

Ce troisième exercice de l'épreuve écrite est proposé aux candidats du concours CAPLP externe, il n'est donc pas attendu d'eux qu'ils témoignent de l'expertise pédagogique poussée et d'une projection détaillée en situation de classe dont serait capable un enseignant confirmé, exerçant depuis des années. Ainsi quelques candidats ont développé la gestion et l'animation du cours devant des stéréotypes d'élèves au détriment du fond, c'est-à-dire au détriment de ce qui est réellement apprécié du jury, la réflexion didactique et pédagogique, la capacité du candidat à construire des propositions cohérentes et argumentées qui mettent en place des apprentissages progressifs et construits pour les élèves comme la proposition ci-dessous :

« Apprendre doucement à problématiser peut sembler ambitieux, cependant cela leur sera utile par la suite. Pour ce faire on leur propose de formuler des questions qu'on pourrait se poser et auxquelles on répondra à la fin de la séquence. On aboutit à une ou plusieurs questions, par exemple : Est-il vraiment possible de se définir ? Si oui, comment parler de soi ? »...

C. – L'épreuve orale d'admission de lettres

Lors de cette épreuve, le jury évalue les capacités du candidat à présenter une explication littéraire inscrite dans un projet de lecture ainsi qu'à articuler ce projet avec les programmes de CAP ou baccalauréat professionnel. Les extraits soumis aux candidats sont forcément tirés des six œuvres au programme. L'épreuve ne peut se concevoir sans un contact répété avec ces œuvres ; la préparation du concours en lettres instaure forcément une intimité forte avec elles. L'existence de ce programme doit rassurer les candidats, en leur permettant de préparer au mieux une épreuve qui n'est pas un exercice d'érudition.

Ce programme est renouvelé pour moitié chaque année.

Programme de la session 2022	Programme de la session 2023
➤ Molière, <i>L'École des femmes</i>	➤ Molière, <i>L'École des femmes</i>
➤ Choderlos de Laclos, <i>Les Liaisons dangereuses</i>	➤ Choderlos de Laclos, <i>Les Liaisons dangereuses</i>
➤ Victor Hugo, <i>Les Orientales</i>	➤ Victor Hugo, <i>Les Orientales</i>
➤ Joachim du Bellay, <i>Les Regrets</i>	➤ Louise Labé, <i>Sonnets</i>
➤ Jean-Paul Sartre, <i>Huis-clos</i>	➤ Jean Giono, <i>Jean le Bleu</i>
➤ Colette, <i>Sido</i>	➤ Eugène Ionesco, <i>Le Roi se meurt</i>

Au moment de l'épreuve, un juste équilibre entre l'analyse du texte (dont un élément d'étude de la langue) et l'exploitation pédagogique fait la réussite de l'exercice. Il ne s'agit nullement de détailler précisément une séquence d'enseignement dans laquelle l'extrait à étudier ne serait qu'effleuré ni, *a contrario*, de privilégier le commentaire en oubliant que l'exercice relève d'un concours de recrutement de professeurs.

Ainsi, le travail attendu lors du temps de préparation est précisément celui d'un enseignant de lettres qui élabore une séquence d'enseignement : conduire une lecture littéraire avant de détailler comment l'aborder pour un niveau de classe donné. L'étudiant dans le 1^{er} exercice devient professeur dans le 2^e exercice : c'est cette sortie de chrysalide qui s'opère durant les 30 minutes de la présentation.

Pour mener à bien ce travail, les candidats disposent, dans la salle de préparation, de dictionnaires (noms communs et noms propres), du livre duquel est extrait le texte et des programmes de CAP et baccalauréat professionnel. Ces ressources aident les candidats à réactiver des connaissances ; mais s'y réfugier outre-mesure afin de pallier l'absence de préparation de l'épreuve revient à prendre le risque d'abandonner le texte au profit de considérations généralistes sur l'œuvre, l'auteur, l'époque et d'échouer ainsi en ne répondant pas aux attendus de l'exercice. Enfin, la délimitation de l'extrait donné n'est pas anodine : prendre le temps de feuilleter les quelques pages en amont et aval pour en raviver le souvenir permet de se concentrer ensuite sur ce que le fragment a à nous dire. Certains contresens auraient pu être évités si les candidats avaient bien évidemment lu l'œuvre mais encore avaient eu le souci de situer assez précisément l'extrait.

1° L'analyse d'un texte littéraire et la question de grammaire

- **Les attendus de l'épreuve ?**

Analyser un texte de façon littéraire, c'est d'abord s'intéresser à ce qu'il dit, donc saisir le sens littéral d'un texte. Il est encore malheureux de constater que le jury, au moment de l'entretien, est obligé de rectifier une compréhension littérale défailante. Toutefois, lorsque cela arrive, le candidat se voit donner une seconde chance. S'il parvient à rectifier sa lecture, voire à expliquer ce qui l'a conduit à l'erreur, le jury sait apprécier l'intelligence de la posture. S'il s'enferme au contraire dans son interprétation sans écouter les conseils, l'auditoire peut interpréter cette attitude comme de la désinvolture et s'inquiéter à bon droit de l'attitude qui sera celle de l'enseignant dans sa classe, où la solidité des connaissances ne saurait entraver le sens de l'écoute et du dialogue.

Mais l'exercice de l'explication littéraire ne s'arrête pas à cette compréhension littérale : il est accompli lorsque le candidat sonde la langue, l'écriture de l'auteur pour en proposer une véritable analyse. Enfin, que la lecture soit linéaire ou composée, il convient d'en problématiser le projet. Ce préambule

est d'autant plus important qu'il évite deux écueils majeurs : le manque de structuration de l'exposé et la paraphrase.

C'est donc un exercice académique propre au concours auquel il convient de se préparer pour en respecter les codes et les étapes.

- **L'introduction**

Mise en bouche de l'exposé, l'introduction est une invitation à une lecture partagée. Elle peut débiter par la lecture expressive de tout ou partie de l'extrait ou par une contextualisation de l'œuvre et de l'extrait dans l'œuvre. La contextualisation, d'une durée raisonnable, est pertinente lorsqu'elle sert la lecture du texte ; compilation sans but des notes du livre, elle est indigeste et n'éblouit pas le jury qui connaît l'ouvrage. Ainsi se référer à l'existentialisme dans l'introduction de l'analyse d'un extrait de *Huis-clos* de Sartre est sans doute un ancrage utile, mais en faire un exposé est inutile. L'enjeu est bien de présenter le texte, non une période, une école ou un courant littéraire ou intellectuel.

Si la lecture de tout ou partie de l'extrait n'a pas introduit le propos, elle se situera au début ou à la fin de la deuxième phase de l'introduction. Cette lecture vérifie les capacités du candidat à oraliser une lecture devant ses élèves. Ce n'est ni une performance théâtrale ni une lecture intime et sans saveur, mais une façon de donner vie aux mots. Surtout, elle préfigure déjà la compréhension littérale du texte. En effet, dans une classe aussi la lecture expressive par les élèves se situe toujours en aval de l'analyse : on ne lit bien que ce que l'on a compris ! Le jury est donc attentif au respect de la ponctuation, des marques du dialogue romanesque, de la métrique (notamment les enjambements, qui ne conduisent pas pour autant à basculer dans la prose), du rythme dans le dialogue théâtral, de l'existence des didascalies qui font partie du texte... Lorsque les erreurs de déchiffrement ou les fautes de liaison sont nombreuses, l'angoisse du moment ne saurait être l'explication unique. Ainsi, lorsque le nom propre Mme de Merteuil dans les *Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos est systématiquement lu « Mme de Monteuil », le jury s'interroge légitimement sur la préparation de l'œuvre en amont du concours...

Dans la 2^e partie de l'introduction, le candidat expose brièvement son projet afin de poser les hypothèses de lecture qui seront éprouvées dans le développement.

- **Le développement de l'explication**

Toute explication de texte repose sur une problématisation qui guide l'exposé. Celle-ci doit être suffisamment ambitieuse pour dépasser le niveau littéral de la lecture et permettre de développer deux à trois axes de lecture, qui articulent la question de ce que le texte dit à celle de la forme par laquelle il le dit : pourquoi dire cela ainsi ?

Ainsi, un sonnet de Du Bellay analysé à partir de sa seule forme ou un extrait de Colette dont le questionnement se limite à l'écriture de soi préfigurent une analyse simpliste, peu attentive du texte et qui n'essaiera pas de se rapprocher de ce qui fait l'originalité de l'écriture, sa substance même. D'autres projets de lecture ont suscité l'adhésion du jury comme celui du candidat qui a proposé d'envisager la façon dont *Huis Clos* de Sartre renouvelle le *topos* de la scène de rencontre.

Certains candidats ont très bien su définir un projet de lecture problématisé ce qui leur a ensuite permis aisément d'associer l'objet d'étude adapté. Ainsi, un même extrait peut s'inscrire dans différents objets d'étude selon l'axe de lecture choisi. Par exemple, le poème *Rêverie* dans *Les Orientales* de Victor Hugo est tout à la fois une évocation intimiste des sentiments du poète à la nuit tombée (et il s'inscrit alors de façon pertinente dans l'objet d'étude de 2nde baccalauréat professionnel « Devenir soi : écritures autobiographiques »), et une ode à la rêverie nécessaire à la création poétique (et il prend alors place dans l'objet d'étude de 1^{ère} baccalauréat professionnel « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire »).

Une autre difficulté relevée est celle d'une contextualisation à outrance où chaque élément du texte est interprété à l'aune d'événements historiques majeurs, et bien souvent massifs (les totalitarismes ou la Shoah par exemple sont souvent mobilisés dès lors que l'écriture est postérieure aux années 30 ou 45) ou relié à des catégories idéologiques. Une telle réduction – voire une telle simplification – se méprend sur le sens de l'exercice.

Le commentaire est aussi accompagné d'une question de grammaire. Beaucoup de candidats semblent d'emblée faire l'impasse sur cette partie de l'épreuve ou rudent en arguant d'un manque de temps pour la traiter superficiellement. Quels que soient les motifs de l'évitement, le jury reviendra inmanquablement sur cette question lors de l'entretien. Il est donc dans l'intérêt du candidat de traiter la question, même sommairement, pour se laisser la possibilité, lors de l'entretien, de revenir sur d'autres aspects de l'exposé.

Le jury attend du candidat qu'il définisse la notion grammaticale proposée par l'intitulé de la question, qu'il s'attèle à un relevé exhaustif et, lorsque la question le permet, qu'il en propose un classement. Ainsi, une question sur les expansions du nom nécessite un relevé non pas des seuls adjectifs qualificatifs ou compléments du nom mais de l'ensemble des occurrences présentes en distinguant leurs formes dans une typologie la plus fine possible. Le jury apprécie particulièrement qu'en conclusion de l'analyse grammaticale les candidats racontent comment fonctionne la langue et comment l'auteur l'a utilisée ; montrer par exemple qu'une construction différente de la phrase, qu'un syntagme autre, qu'un simple déplacement modifient le rythme. Jouer ainsi avec la langue devant le jury laisse présager de moments pédagogiques originaux et profonds pour les élèves.

Lors de l'épreuve d'admission comme à l'admissibilité, la question de grammaire porte sur les connaissances linguistiques inscrites dans les programmes de la voie professionnelle. Des précis de grammaire du secondaire sont des ouvrages intéressants pour réactiver des notions que les candidats ont parfois délaissées depuis leurs années au lycée (*La Nouvelle Terminologie grammaticale* publiée sur [Éduscol](#) ; *La Grammaire pour tous* (Bescherelle) de Nicolas Laurent et Bénédicte Delaunay ; *Le Grevisse de l'enseignant* de J.-C. Pellat et S. Fonvielle ; *Le Petit Bon Usage de la langue française*, C. Fairon et A.-C. Simon...)

- **La conclusion**

Enfin, tout exposé se conclut, c'est-à-dire qu'il synthétise les réponses aux questions posées dans la problématique, dans les hypothèses de lecture. C'est un point d'orgue à anticiper lors du temps de préparation. Sa pertinence laisse au jury le sentiment d'un travail cohérent et abouti. Quand elle ouvre avec justesse sur l'intertextualité ou le reste de l'œuvre, l'évaluation s'en trouve valorisée.

2° L'inscription du texte dans une séance d'enseignement

Cette partie de l'épreuve nécessite de connaître les programmes de la voie professionnelle ainsi que les modalités des épreuves certificatives. En effet, du niveau de classe choisi dépendront les modalités d'entrée dans la lecture et les objectifs associés.

Inscrire l'extrait dans l'un des objets d'étude des programmes ne peut se limiter à une simple mention. Le jury attend les motivations précises d'un tel choix : un extrait de *Sido* de Colette est associé à l'objet d'étude « Devenir soi : écritures autobiographiques » non par le seul genre littéraire mais par les souvenirs d'enfance qui construisent le rapport au monde de la narratrice devenue adulte. Un poème n'est pas systématiquement à inscrire dans l'objet d'étude « Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire » sous prétexte du genre. Ainsi, le Sonnet 94 de Du Bellay se justifiait aussi (sinon même mieux) dans l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence », par le discours qu'il tient sur le malheur des hommes.

Au-delà de l'inscription dans l'objet d'étude, il est intéressant d'explicitement concrètement la modalité de lecture envisagée avec les élèves, les activités qui facilitent l'entrée dans la lecture et celles qui y succèdent. Si l'on reprend ici l'exemple du Sonnet 94 de Du Bellay dans l'objet d'étude « Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence », l'exploitation pédagogique proposée doit ensuite entrer en cohérence avec ce choix, par exemple avec un travail sur l'oralité et la musicalité.

S'il n'est donc pas attendu de présenter exhaustivement une séance d'enseignement, le jury veut entendre une réflexion pédagogique d'un futur professeur qui interroge les programmes qu'il aura à enseigner et réfléchit à son rôle dans la classe.

3° L'entretien

Si la première partie de l'épreuve dépasse les 30 minutes dévolues à l'exercice, le jury interrompt l'exposé. A l'inverse, une présentation en-deçà du temps imparti, n'est pas compensée par un allongement de l'entretien : les 30 minutes d'entretien sont un maximum.

Le jury saisit ces 30 minutes d'entretien pour amener le candidat à compléter, préciser son propos, à nuancer son analyse, à approfondir une idée voire à corriger des erreurs. Les questions ne sont pas des pièges tendus pour mieux se jouer d'une proie, ce sont des aides, des points d'appui pour éclairer différemment le texte. S'entêter à réitérer son propos sans prendre en considération les conseils parfois explicites du jury reflète une posture rigide difficilement compatible avec l'écoute et la disponibilité d'un professeur à l'égard de ses élèves. Prendre quelques secondes pour se plonger à nouveau dans le texte à la lumière des conseils du jury et proposer un propos ajusté, approfondi, nourri par l'échange, c'est montrer une adaptabilité et un sens du dialogue bienvenus. L'attitude du candidat est scrutée car le métier d'enseignant est un métier de communication et de représentation devant un public adolescent. La tenue vestimentaire est adaptée à la situation professionnelle, le regard avec le jury ne saurait être fuyant, la communication est courtoise sans être familière ni détachée, le langage est clair et adapté à ses interlocuteurs... Ces attendus, comme le reste, se préparent : s'entraîner avec des pairs, devant un miroir, s'enregistrer, sont autant de pistes de travail possible que les candidats auront intérêt à prendre en compte.

,

RAPPORT POUR LES EPREUVES D'HISTOIRE-GEOGRAPHIE

A. – Le sujet de l'épreuve écrite d'histoire-géographie

Durée : six heures. Coefficient 2.

Histoire

Réalisez un commentaire scientifique des documents signalés à partir d'une problématique explicite, puis proposez une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie de ce dossier documentaire.

Question du programme du concours concerné :

Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours.

Documents

Document 1 (à commenter). Cécile Brunschvicg, « L'entrée des femmes dans les partis politiques », article paru dans l'hebdomadaire *La Française*, numéro 691 daté du 15 novembre 1924, publié par l'Union française pour le suffrage des femmes.

Document visible sur MUSEA : <http://musea.univ-angers.fr/items/show/1514>.

Document 2 (à commenter). Extrait du *Journal officiel de la République française. Débats parlementaires*. Sénat, séance du 5 juillet 1932.

Document visible sur gallica.bnf.fr / BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb34363182>

Document 3. Une du *Petit journal illustré*, numéro 2373 daté du 14 juin 1936.

Document visible sur gallica.bnf.fr / BNF <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb328366671>

Nous signalons que le nom de Cécile Brunschvicg y est orthographié « Brunschwig » de manière fautive.

DOCUMENT 1

L'entrée des femmes dans les partis politiques

À notre retour de Boulogne, nous avons dit combien nous jugions nécessaire l'entrée des femmes dans les partis politiques. Un grand nombre de nos présidentes départementales nous ont écrit, les unes pour nous approuver, les autres pour nous dire qu'elles n'étaient pas de notre avis : « Le succès de nos groupes suffragistes tient précisément à notre absolue neutralité, nous affirment ces dernières, et si nous nous inscrivions à tel ou tel parti, notre groupe prendrait immédiatement lui aussi une « couleur » politique, même si nous souhaitons ardemment qu'il garde son entière indépendance ».

Évidemment, cet argument est troublant, mais on peut, nous semble-t-il, tourner la difficulté. L'attention des suffragistes serait appelée sur l'utilité de travailler dans les partis politiques ; mais les Présidentes d'Associations qui le jugeraient nécessaire, s'abstiendraient momentanément d'adhérer à un parti. Elles conserveraient ainsi à leurs groupements cet aspect de neutralité qu'elles ont infiniment raison de défendre contre tous les périls.

Pour permettre aux groupes suffragistes et aux associations féministes de venir défendre leur point de vue, le Comité central de l'Union pour le suffrage des femmes a décidé de mettre cette question à l'ordre du jour du prochain Congrès national (Grenoble, juin 1925). D'ici là, nos groupes auront eu le temps d'y réfléchir ; de faire peut-être même quelques expériences et de nous donner des suggestions intéressantes et documentées.

Dès maintenant cependant, la ligne de conduite paraît claire : il nous semble que les unes et les autres, nous devons faire notre apprentissage politique à côté des hommes dont nous partageons les idées. Certaines iront dans des partis ou des ligues de gauche ; d'autres iront à des partis du centre ou de droite, selon leurs convictions personnelles. Mais ce qui est important, et nous insistons sur ce point, c'est qu'au début, nous, les dirigeantes, nous ne préconisons l'entrée des partis qu'à des femmes douées d'une réelle valeur morale et sociale. Nous avons le sentiment très net que les premières d'entre nous qui entreront dans les partis, auront une grave responsabilité. De leur tenue, de leur travail, dépendra le jugement qui sera porté sur les « femmes ». Soyons donc prudentes et pensons que si nous avons à apprendre en travaillant avec les hommes, ceux-ci auront également à gagner en collaborant avec nous.

Songez que si nous avons à prendre contact avec les rouages actuels de la politique, nous devons garder au cœur la conviction que « tout n'est pas pour le mieux dans le meilleur des mondes », et ne pas oublier que ce n'est pas nous qui devons être abaissées par la politique, mais la politique qui devra s'élever par nous.

Entrons dans les partis pour nous instruire, mais aussi avec le sentiment d'y pouvoir accomplir une mission sociale ; avec le désir d'y faire pénétrer plus de libéralisme ; avec la ferme volonté d'obtenir des réalisations pratiques.

Gardons notre horreur pour l'arrivisme politique et pour les politiciens sans idéal, et pensons que nous femmes, si nous devons nous mêler des affaires publiques, c'est uniquement pour mieux servir notre pays.

Si les premières femmes qui vont entrer et militer dans les partis le font modestement mais avec dignité ; si elles agissent dans un esprit de complet désintéressement, avec le seul but de travailler en « femme » et en « féministes », elles rendront à notre cause un immense service.

Si au contraire, certaines n'envisagent pas aussi simplement leur tâche, si elles font de l'action personnelle et s'y laissent griser par quelques succès faciles, elles nous feront du mal.

Enfin, il faut le répéter encore, les femmes qui entreront dans les différents partis politiques, doivent rester en contact étroit les unes avec les autres dans nos Associations suffragistes.

C'est là qu'elles doivent se retrouver et s'entendre pour faire aboutir le programme féministe à l'aide de leurs partis.

Les femmes électrices des autres pays ont su, quand il le fallait, faire l'union sacrée dans l'intérêt de la cause commune ; à plus forte raison nous, qui ne sommes pas encore électrices, atteindrons-nous facilement le même but ; et, peut-être même, de cette collaboration ainsi comprise, arriverons-nous, mieux que les hommes à trouver d'un parti à l'autre, ce qui rapproche, au lieu de chercher uniquement ce qui sépare.

Nous sommes en France à un tournant du mouvement suffragiste ; cette évolution nécessite des changements d'habitudes qui troubleront momentanément peut-être quelques esprits.

C'est aux femmes qui les premières montreront la route nouvelle, à être assez maîtresses d'elles-mêmes, assez fermes moralement, pour prouver que les Françaises sont prêtes dès maintenant à recevoir les droits et à remplir les devoirs que nous réclamons pour elles.

C. Brunshvicg¹

¹ Cécile Brunshvicg : Secrétaire générale de l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF), elle en devient la présidente à partir de décembre 1924, et adhère cette même année au Parti radical.

DOCUMENT 2

SUITE DE LA DISCUSSION D'UNE PROPOSITION DE LOI SUR LE VOTE DES FEMMES

M. le président. L'ordre du jour appelle la suite de la 1^{ère} délibération sur la proposition de loi de M. Louis Martin² tendant à reconnaître aux femmes le droit de vote et d'éligibilité.

La parole, dans la suite de la discussion générale, est à M. Calmel.

(...)

M. Armand Calmel³. Messieurs, je veux examiner très rapidement les arguments des féministes. La femme, disent-ils, n'est pas inférieure à l'homme sur le terrain de l'intelligence. C'est une thèse que nous n'avons jamais contestée. Nous reconnaissons que la femme, au point de vue de l'intelligence, est tantôt inférieure, tantôt égale, tantôt supérieure à l'homme. Nous disons, seulement, que la femme se laisse guider plus facilement par les inspirations de son cœur et l'homme par les inspirations de son cerveau.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que la place de l'homme est au forum et la place de la femme au foyer. (...)

Actuellement, nous sommes hostiles à l'octroi du droit de vote aux femmes ; nous le sommes à un triple point de vue.

D'abord, l'intérêt de la femme elle-même. Elle a tout à perdre à entrer dans les luttes électorales et dans les conflits de la vie politique. Que de désillusions, que de déceptions, que de souffrances nous lui éviterons en ne lui donnant pas le droit de vote ! Elle n'a rien non plus à gagner à l'antagonisme des sexes, aux rivalités qui lui feraient perdre sa force morale, sa douceur, sa délicatesse, tout ce qui fait, en réalité, dans la vie, sa grâce et son charme. Les hommes, nous sommes endurcis par les luttes de la politique. Elles nous ont forgé une cuirasse. Beaucoup d'hommes que nous voudrions voir dans nos Assemblées n'osent pas faire de la politique à cause des risques qu'entraînent les compétitions électorales.

M. le rapporteur. C'est vrai !

M. Armand Calmel. Cette cuirasse qui nous protège, elle représente bien des soucis, bien des peines, bien des souffrances et bien des amertumes. Nous ne voulons pas faire à la femme un pareil cadeau. Ce que nous voulons, c'est la défendre contre les entraînements et les périls de l'heure, parce qu'un jour probablement prochain elle serait la première à venir nous reprocher de ne pas l'avoir protégée.

Au point de vue de la famille, le vote de la femme est une cause fatale de désunion et de désorganisation. Actuellement, il y a des divergences entre les époux, mais précisément parce qu'il n'y en a qu'un qui a le droit de vote ces divergences s'atténuent. Je n'apprends rien aux femmes en leur disant qu'elles exercent quand même une influence et je ne veux pas qu'au lieu d'un bulletin de vote, dont elles disposent déjà, elles en aient deux. Avec le droit de vote, lorsque la femme aura un candidat différent de celui de son mari, lorsqu'elle entrera dans un groupement politique, tout esprit de transaction disparaîtra du ménage.

En envisageant l'intérêt familial, il y a donc un intérêt essentiel à ne pas donner le droit de vote à la femme. Je ne saurais, à l'appui de ma thèse, trouver un auteur plus convaincant que M. Jénouvrier⁴, notre éminent doyen, qui, à la séance du 23 juin, s'exprimait en ces termes :

« Que mon collègue M. Louis Martin me permette de lui dire, avec la déférente amitié que je lui porte, qu'à mon sens, il va un peu loin. Il m'est difficile d'admettre — dans cet ordre d'idées je suis d'accord avec M. Louis Tissier⁵, mon interrupteur de tout à l'heure — que la femme puisse être totalement assimilée à l'homme en matière politique ; je ne puis, quant à moi, admettre — je sais bien que, ce que je vais dire ne contentera personne ; mais cela satisfera ma conscience, ce qui est déjà beaucoup — qu'une loi vienne apporter la désunion dans les familles. Il y a déjà, dans la

² Louis Martin : sénateur radical du Var

³ Armand Calmel : sénateur radical indépendant de Gironde

⁴ Léon Jénouvrier : sénateur républicain modéré de l'Ille-et-Vilaine

⁵ Louis Tissier : sénateur radical du Vaucluse

vie commune se poursuivant tous les jours sous le même toit, assez de causes de discussions pour qu'on n'en ajoute pas de nouvelles, et je ne vois pas le mari ayant un candidat et la femme en ayant un autre. »

Je ne saurais m'abriter derrière une opinion plus haute et une autorité plus élevée.

Au point de vue de la patrie, le vote des femmes nous donnerait un suffrage universel nouveau. Il y a au moins deux millions de femmes de plus que d'hommes. Je sais bien — et là encore nous devons être tous d'accord — que le suffrage universel des hommes est à perfectionner ; mais enfin, il faut reconnaître que, depuis 1848, nous avons réalisé de grands progrès. Et nous irions, à une époque tragique de notre histoire, noyer ces progrès, obtenus avec tant de peine, dans un suffrage universel nouveau et plus nombreux !

Messieurs, les opinions varient sur ce point. Les uns prétendent que le vote des femmes c'est le salut ; les autres soutiennent que c'est la catastrophe. Je crois qu'entre ces deux opinions il en est une qui peut nous rallier tous : c'est que donner le droit de vote aux femmes...

M. Labrousse⁶. C'est l'aventure.

M. Armand Calmel. ...c'est comme vous le dites, l'aventure, le saut dans l'inconnu et nous avons le devoir de ne pas nous précipiter dans cette aventure. (Applaudissements à gauche.)

Messieurs, l'erreur fondamentale du féminisme a été de considérer les intérêts des deux sexes comme antagonistes. L'injustice, l'égoïsme, la brutalité des hommes sont des thèmes rebattus : les lois sont faites par les hommes à leur profit ; les intérêts des femmes y sont complètement méconnus. C'est vrai pour les anciennes législations ; mais il faut reconnaître qu'un très gros effort a été tenté et réalisé au dix-neuvième siècle pour l'émancipation morale et l'indépendance sociale de la femme. La famille occidentale en est la démonstration évidente.

Il ne faut pas, messieurs, que les deux sexes soient antagonistes, mais, au contraire, qu'ils se complètent. La femme n'a pas à être jalouse du bulletin de vote. C'est bien peu de chose à côté du pouvoir spirituel et moral et du rayonnement qu'elle peut exercer par son intelligence. (Très bien ! très bien ! à gauche.) Le vote n'est pas la mesure de la supériorité.

⁶ François Labrousse : sénateur républicain modéré de la Corrèze



Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

- 6 -

B. – L'épreuve écrite d'admissibilité d'histoire-géographie

Rapport présenté par Estelle BRÉNÉOL et Stéphane CIPRIANI

1° Bilan général de l'épreuve

Dans l'ensemble, les copies évaluées ont montré que les candidates et candidats ont tenté de mener un travail raisonné et structuré tant pour le commentaire scientifique que pour la proposition de

séquence. On rencontre peu de copies blanches. L'épreuve et la question semblent donc, dans l'ensemble, avoir été préparées dans leurs grandes lignes et n'ont pas surpris les candidats. Cependant, des copies partielles, des parties non traitées révèlent une mauvaise gestion du temps ou une perception insuffisante des enjeux du sujet, voire une méconnaissance des nouvelles modalités de l'épreuve. Ainsi, si dans l'ensemble les commentaires scientifiques des deux documents signalés sont réalisés, les propositions de mise en œuvre pédagogique le sont beaucoup moins. Des copies n'en présentent pas du tout, ou alors des propositions incomplètes ou qui ne s'inscrivent pas dans le cadre des programmes de lycée professionnel. Certaines copies révèlent donc une impréparation manifeste et une méconnaissance des programmes.

Il convient de rappeler que les épreuves ne sont pas des exercices d'érudition et que la culture générale, la maîtrise du vocabulaire disciplinaire et du discours écrit, la rigueur de la pensée et le bon sens sont des qualités appréciées et souvent décisives. Les repères élémentaires doivent être maîtrisés, qu'il s'agisse du bornage chronologique ou des repères qu'un enseignant attend de ses élèves.

Par ailleurs, le jury insiste sur la construction du commentaire et le soin apporté à la rédaction, éléments indispensables de toute bonne copie. Les correcteurs ont plaisir à lire de très bonnes copies qui, en huit pages au moins, peuvent répondre à la plupart des attentes.

Les meilleures copies proposent un commentaire structuré répondant à une véritable problématique mettant en évidence les questions essentielles posées par les documents. Les travaux qui ont présenté des choix d'analyse et d'exploitation des documents sans viser l'exhaustivité, mais dont le raisonnement historique s'appuie sur des exemples significatifs, ont été valorisés.

Ainsi, les connaissances devaient être mobilisées pour engager une analyse critique des documents afin d'identifier leur portée et leurs limites.

En revanche, certains développements s'appuient sur de trop nombreuses approximations, tant du point de vue des connaissances que dans la structure même du schéma démonstratif adopté. Cette absence de rigueur se retrouve dans la proposition de séquence : le cadre général des programmes de la voie professionnelle est souvent peu appréhendé, ce qui fait obstacle à la restitution des notions et des connaissances portant sur les compétences et sur les contenus que le futur enseignant souhaiterait transmettre à une classe.

Le jury souligne que les copies qui ne répondent pas aux attendus manquent de maîtrise méthodologique, présentent des connaissances trop vagues sur la question et produisent des exposés uniquement descriptifs de type paraphrastique, ou se limitent à un catalogue de connaissances à propos du sujet voire en dehors du sujet sans prendre en compte les problématiques soulevées. Peu de candidats ont su effectuer une véritable critique des documents proposés.

Enfin, la maîtrise de la langue est un critère évalué, elle est l'une des compétences professionnelles attendues chez le futur enseignant. Elle marque un certain degré de rigueur. La qualité de l'expression et la clarté des propos sont des qualités requises. Elles apparaissent insuffisantes dans de nombreuses copies et rendent le propos difficile à appréhender.

La relecture est fortement conseillée.

Les notes éliminatoires (5 et en dessous) ont été réservées aux copies témoignant de défauts rédhibitoires rendant impossible en l'état toute perspective de recrutement (notamment des propos en inadéquation avec les principes et valeurs de la République ou une maîtrise insuffisante de l'écrit).

2° Partie 1 : Commentaire scientifique des documents signalés

- **Présentation du dossier documentaire et des enjeux du sujet**

Le commentaire scientifique des documents 1 et 2 était attendu, cependant une présentation générale du dossier permettait d'indiquer les éléments de contexte, les enjeux scientifiques et

historiographiques portés par le dossier. Cela permettait de porter un regard distancié sur les documents.

Ce dossier est constitué de 3 documents relatifs à la période de l'Entre-deux-guerres en France, datés pour le premier de 1924, pour le second de 1932, pour le troisième de 1936. Deux documents (1 et 3) permettent d'évoquer le parcours d'une personnalité du mouvement suffragiste, Cécile Brunshvicg. Le document 2 est un extrait des débats du Sénat consacrés au droit de vote féminin durant lesquels Armand Calmel, sénateur de Gironde, exprime son hostilité face à cette proposition qui ne sera finalement pas adoptée.

Ce dossier permet d'aborder la question de la place des femmes en politique, de leur conquête des droits civiques et de définir le mouvement suffragiste, mouvement féministe de la « première vague ». Il permet aussi d'évoquer le rôle de deux acteurs historiques et de saisir à travers eux pourquoi la France n'accorde pas le droit de vote aux femmes à la différence d'autres pays européens à cette période.

Les documents 1 et 3 permettent d'évoquer le parcours d'une militante de la cause des femmes et d'analyser la stratégie qu'elle défend. Le document 2 permet de comprendre le blocage en 1932 par le Sénat de l'adoption du droit de vote féminin, qui ne sera finalement reconnu qu'en 1944.

Dégager les enjeux scientifiques

Des connaissances actualisées et sans lieu commun étaient attendues. En effet, un professeur de lettres-histoire et géographie doit mettre à jour très régulièrement ses connaissances afin de lutter contre les représentations et images, parfois fausses ou réductrices. À ce propos, le jury a noté que certains développements s'appuyaient sur des connaissances partielles qui conduisaient à des contre-sens. Les notions-clés doivent ainsi être définies pour permettre l'analyse.

On attend donc une contextualisation du fait étudié. C'est le préalable à tout travail d'historien et à toute approche didactique. Cette contextualisation s'applique à chacun des documents et permet de préciser le contexte de production, le statut des auteurs et leurs destinataires. Ces précisions n'ont pas à être exhaustives mais doivent figurer dans le commentaire afin d'éclairer l'analyse historique des documents. La contextualisation doit amener à éclairer les propos des auteurs, mais elle est parfois hors de propos et engage le candidat dans des réflexions trop éloignées du sujet (notamment sur l'industrialisation et le travail des femmes).

La compréhension des enjeux scientifiques nécessite d'autre part la connaissance des acteurs, de leurs actions et des conséquences de ces actions sur l'évolution des mentalités et des lois. Si d'autres figures féministes sont régulièrement citées (Hubertine Auclert, Olympe de Gouges, Louise Weiss) il convient d'interroger leur rapport avec les documents.

Maîtrise de la méthodologie du commentaire – présentation des documents

Le commentaire de document requiert une méthode, une démarche et une analyse critique qui rendent l'exercice difficile pour les candidats qui n'ont pas été suffisamment formés. L'exercice du commentaire répond à des exigences méthodologiques générales (présence d'une introduction, choix d'une problématique, déroulé d'un raisonnement, conclusion construite et répondant à la problématique...).

L'introduction permet ainsi de définir les notions et termes clés qui seront utilisés (par exemple : république, féminisme, suffragisme, patriarcat...), d'identifier les acteurs, de poser le cadre chronologique et le fil directeur qui structurera le raisonnement. De longues introductions, peuvent être contre-productives lorsqu'une « contextualisation » remonte parfois au XVIII^{ème} siècle, proposant un résumé de la question au concours qui aurait été le même quels que soient les documents proposés. En revanche les bonnes copies proposent une réflexion structurée autour d'une introduction problématisée et d'un plan cohérent.

Le raisonnement produit éclaire les documents à l'aide de connaissances pertinemment mobilisées. Le jury conseille de définir précisément les termes (notions et concepts) convoqués par les documents.

De bonnes copies prennent appui sur de courtes citations des documents pour étayer une réflexion, pour confronter les documents (mise en perspective). En revanche, recopier des phrases du document sans les interroger, les expliciter, ni les mettre en lien avec la problématique ou les mettre en raisonnement conduit à la paraphrase.

Par ailleurs, il convient de réfléchir aux connaissances à exploiter, de les hiérarchiser et les sélectionner selon qu'elles vont permettre ou non de répondre à la problématique.

Les bonnes copies sont celles où la conclusion est une vraie réponse à la problématique, et non une simple redite du commentaire.

Le jury attend rigueur et clarté dans la forme : le respect des règles rédactionnelles (orthographe et syntaxe) et d'un plan clair.

Pertinence de la problématisation

La problématisation doit révéler le rapport qu'entretiennent les documents entre eux, une mise en perspective qui peut prendre la forme de l'opposition, d'une approche croisée ou critique, mettre en avant une évolution ou une confirmation du questionnement.

Il est arrivé que le plan et/ou la problématique annoncé ne constitue pas effectivement le fil directeur du propos. Le jury a choisi de valoriser l'existence d'un fil conducteur, même implicite. Rappelons qu'une problématique ne prend pas nécessairement la forme d'une question. Cependant, elle est indispensable à l'analyse des documents.

Citer un concept ou une notion ne suffit pas à montrer un quelconque degré de maîtrise. Il faut l'expliquer (c'est d'ailleurs l'un des rôles du futur enseignant).

Ainsi, pour éviter toute confusion dans le propos, nous encourageons les candidats à structurer leur commentaire autour d'une logique soutenue par l'utilisation de connecteurs logiques, de transitions et la systématisation du couple explication/citation pour éviter la paraphrase.

Pour construire la problématique, il était nécessaire de s'interroger sur les visées respectives et le contexte de production de chacun des documents : ainsi le point commun des documents n'est pas "la lutte pour le droit de vote". Il est de même caricatural d'indiquer que les deux documents sont une simple opposition des arguments. Il s'agissait de distinguer le suffragisme et la participation aux partis politiques, de saisir les interactions entre le féminisme et le pouvoir républicain, ou encore le lien entre république et suffrage universel.

Le choix est laissé aux candidats de formuler une problématique globale au commentaire qui prendrait alors la forme d'un commentaire composé ou de formuler une problématique différente pour chacun des documents, analysés indépendamment.

Une problématique englobant les deux documents permettait d'envisager une vision globale de la question et d'interroger son inscription dans le temps.

Quelques problématiques autour de la question de l'entrée des femmes en politique, ou replaçant la question dans un thème sociétal et politique plus large étaient envisageables :

- Qu'est-ce que la « première vague du féminisme » ?
- Comment expliquer le retard français en matière de droits civiques accordés aux femmes ?
- Quels succès et quels échecs du suffragisme en France dans l'Entre-deux-guerres ?
- Quelle place pour les femmes françaises dans la République dans l'Entre-deux-guerres ?
- La IIIe République, une démocratie imparfaite ?
- Quelles sont les stratégies mises en œuvre par les suffragistes pour atteindre leurs objectifs ?
- Quel rôle a pu jouer Cécile Brunschvicg dans l'histoire du mouvement suffragiste ?
- Pourquoi le sénat bloque-t-il l'adoption du droit de vote féminin dans l'Entre-deux-guerres ?

Les bonnes copies intègrent la problématique dans une réflexion plus large sur le féminisme ou sur le processus d'enracinement républicain.

Elles ont su procéder, dès l'introduction, à un cadrage du commentaire : définition des notions qui permettent d'identifier les enjeux du sujet. Ainsi une problématique clairement énoncée proposant une réflexion orientée vers un axe de lecture précis des documents : la portée du débat politique qu'implique la revendication principale des féministes de l'entre-deux-guerres par exemple, ou les causes d'un retard français dans l'obtention du droit de vote des femmes. La problématique s'appuie ici sur une culture historique et permet de dégager des perspectives et des réflexions.

En revanche des problématiques peu disciplinaires et qui relèvent de l'analyse sociologique (« en quoi l'engagement des femmes en politique est-il un sujet délicat ? » « Pourquoi les femmes veulent-elles entrer en politique ? ») ou appelant à lister les arguments pour et les arguments contre l'entrée des femmes en politique ne constituent pas des problématiques historiques.

Quelles que soient les problématiques proposées, une réponse à cette question directrice devait être proposée en conclusion.

- **Présentation scientifique des documents**

Les deux documents signalés pouvaient être analysés successivement ou de façon conjointe. Mis en miroir, ils pouvaient être considérés comme des éléments constitutifs d'un même argumentaire, comme s'ils se répondaient directement : une mise en contexte chronologique était dans ce cas indispensable : le contexte de production de chaque document, les huit années qui les séparent devaient être interrogés. Ainsi les arguments de Cécile Brunshvicg et ceux d'Armand Calmel mis en perspective avec les grandes lois et réformes de la IIIe République et avec ceux d'autres figures féministes pouvaient nourrir utilement la réflexion.

Document 1 :

- **Contextualisation :**

Ce texte est rédigé deux ans après le premier échec d'une proposition de loi devant le Sénat. Le 20 mai 1919, la Chambre des députés adopte une proposition de loi instaurant le vote des femmes mais, le 21 novembre 1922, le Sénat refuse d'examiner les articles de la proposition de loi sur le vote des femmes (par 156 voix contre 134). Le débat sur le droit de vote des femmes et sur la place des femmes dans la vie politique existe depuis la Révolution française. Dès la deuxième moitié du XIXe siècle et dans le cadre du suffragisme s'exprime un militantisme (féminin et masculin) en faveur du droit de vote des femmes qui s'inscrit dans un mouvement plus global qui aboutit à l'instauration du droit de vote féminin dans plusieurs pays (anglo-saxon notamment), au Royaume-Uni et en l'Allemagne en 1918, aux États-Unis en 1920.

Avec plusieurs milliers d'adhérents et bien implantée en province, l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF), dirigée notamment par Cécile Brunshvicg, rencontre un certain succès du fait de ses positions modérées qu'elle fait connaître au moyen de son hebdomadaire *La Française* et d'autres brochures, de conférences, de pétitions, de campagnes d'affichage. Un de ses premiers objectifs est d'obtenir pour les femmes le droit de participer aux élections locales.

- **Enjeu scientifique :** « Un tournant du mouvement suffragiste » :

Le texte permet d'étudier et de définir le suffragisme à travers l'action de l'une de ces grandes figures, Cécile Brunshvicg. Il permet d'envisager la vie du mouvement féministe et les débats qui le traversent au milieu des années 1920. C'est un moment important où des militantes, tirant les conséquences de l'échec de 1922 et des limites de l'action visant à mobiliser l'opinion publique, abandonnent une forme de « neutralité » politique pour adhérer à des partis (par exemple le parti républicain, radical et radical-socialiste pour Cécile Brunshvicg) qui s'ouvrent progressivement aux femmes. Dans cet article, Cécile Brunshvicg propose aux membres de l'Union française pour le suffrage des femmes d'adopter cette stratégie qui doit permettre aux suffragistes de faire leur « apprentissage politique à côté des hommes » et d'entrer « dans les partis pour nous instruire ». Elle explique aussi que cet « entrisme » se doit d'être vertueux et se fait au service de la cause des femmes, par la promotion d'un engagement qu'elle oppose à un exercice peu moral de la politique par

les hommes (« arrivistes » et « sans idéal »). Elle défend au fil de son argumentaire une stratégie innovante pour le mouvement suffragiste, qui rencontrera certains succès, mais qui ne permettra pas l'octroi du droit de vote aux françaises avant la Seconde Guerre mondiale. Parmi ces succès, l'entrée des premières femmes au gouvernement du Front populaire (Cécile Brunschvicg, Suzanne Lacore, Irène Joliot-Curie) est un événement important (document 3). Nous regrettons ici l'inattention ou la méconnaissance de candidats qui confondent Marie Curie et Irène Joliot-Curie.

- *Définir le suffragisme* : les termes suffragisme et suffragistes concernent la revendication pour les droits civiques des femmes et l'action des militantes et militants qui s'expriment dans des textes, des pétitions, des articles de journaux ou des résolutions de congrès. On réserve le terme de « suffragettes » à celles qui, à l'imitation des anglaises, recourent à des actions d'éclat, parfois violentes. Le contexte international, notamment l'instauration du droit de vote féminin dans les pays anglo-saxons éclaire utilement les documents. La confusion entre suffragettes et suffragistes que certaines copies ont pu présenter ne s'explique que par un manque de préparation aux questions du concours.

Quelques figures importantes du mouvement suffragiste pouvaient être évoquées : Hubertine Auclert, Louise Weiss, Marguerite de Witt-Schlumberger, Jane Misme, Madeleine Pelletier...

Document 2 :

- **Contextualisation** :

À l'aide de ce texte, le candidat doit évoquer le rôle du sénat qui a longtemps bloqué l'adoption du droit de vote féminin en France. Si les députés s'y sont montrés un peu plus favorables, se prononçant à six reprises pour le vote des femmes, le sénat n'adoptera aucune des propositions qui lui seront soumises, n'acceptant même qu'à deux reprises de les examiner (1922 et 1932). Lorsqu'en 1936 trois femmes entrent pour la première fois au gouvernement, la France est l'un des rares pays européens à ne pas avoir donné le droit de vote aux femmes. La cause principale est l'hostilité du sénat dominé par les radicaux. Armand Calmel est l'un d'eux et s'illustre dans les débats comme l'un des plus farouches adversaires du droit de vote féminin. En 1932 c'est la deuxième et dernière fois que le sénat examine une proposition de loi sur ce sujet. Celle-ci est portée par Louis Martin, membre de la gauche démocratique et partisan du suffrage féminin. Il propose de reconnaître aux femmes âgées d'au moins 25 ans le droit de vote et l'éligibilité à toutes les élections. Le 7 juillet, après deux semaines de débats et au moment de passer à l'examen de l'article unique du texte, les sénateurs enterrent le projet considérant qu'il n'est pas urgent de légiférer.

- **Enjeu scientifique** : un argumentaire radical

Le débat du 5 juillet 1932 permet d'envisager les raisons mises en avant par les sénateurs opposés au droit de vote des femmes et de comprendre le retard pris par la France sur cette question. Pour les sénateurs radicaux, le suffrage des femmes est contraire à la nature. La sensibilité attribuée à la femme comme sa physiologie la prédisposant à être la maîtresse du foyer, l'homme considéré plus endurci pouvant lui assumer les responsabilités et les conflits de la vie politique : « nous pensons que la place de l'homme est au forum et la place de la femme au foyer ». Rejoignant étonnamment la vision de l'homme politique livrée par Cécile Brunschvicg dans le texte 1, Armand Calmel reconnaît que les rivalités politiques leur « feraient perdre la force morale » et explique qu'il cherche avant tout à protéger les femmes. Le vote féminin serait une source de discorde et de désunion au sein des familles qui détourneraient la femme de son rôle « naturel ». Mais la crainte majeure est que le vote des femmes puisse mettre en danger la république. Pour les sénateurs radicaux, les femmes seraient trop influencées par le clergé ce qui pourrait donner un avantage à la droite conservatrice et cléricale et faire planer une menace sur les institutions (ce qui n'est pas explicite dans cet extrait mais que le candidat doit expliquer). Un péril qui est d'autant plus fort que le déséquilibre démographique résultant de la première guerre mondiale donnerait la majorité aux femmes au sein du corps électoral : « Il y a au moins deux millions de femmes de plus que d'hommes ». Ce serait la porte ouverte à « l'aventure, le saut dans l'inconnu » un véritable péril aux yeux d'Armand Calmel. Face à cela le rappel à « l'ordre du genre » exprimé avec ironie par le sénateur Calmel prend la forme d'une antiphrase : « La femme

n'a pas à être jalouse du bulletin de vote. C'est bien peu de chose à côté du pouvoir spirituel et moral et du rayonnement qu'elle peut exercer par son intelligence. Le vote n'est pas la mesure de la supériorité. »

Sans l'explicitation des craintes sénatoriales, du rôle du clergé, ou du déficit démographique, certains développements étaient limités à une forme de paraphrase.

- **Quelques références scientifiques pouvant être citées par les candidats :**

L'apport historiographique appuie, lui, le regard du candidat sur un aspect du fait étudié. Cette mise au point historiographique permet aux bonnes copies de se distinguer.

Lors de la préparation du concours, une connaissance des approches historiographiques pouvait être envisagée autour des travaux de Michelle Perrot, Joann Scott ou Michelle Zancarini-Fournel ; des ouvrages tels que ceux de Christine Bard, *Histoire des féminismes, 1914-1940*, Paris, Fayard, 1995, ou Florence Rochefort, *L'égalité en marche, le féminisme sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques / des femmes, 1989, pouvaient nourrir utilement le propos.

• **Pertinence des connaissances mobilisées pour éclairer et critiquer les documents**

Les copies les meilleures sont celles ayant utilisé leurs connaissances pour éclairer le sujet et non l'inverse. En effet, ce sont les documents qui doivent être éclairés à la lumière des connaissances, et non pas les documents qui doivent servir d'illustration à un exposé de connaissances. Le jury rencontre souvent des contenus sur l'histoire des femmes sans lien avec les documents, les exemples mobilisés relèvent dans ce cas plus d'une culture générale que de lectures scientifiques approfondies.

Ces connaissances devaient être mobilisées pour engager une analyse critique des documents afin d'identifier leur portée et leurs limites.

Critiquer un document ne signifie pas porter un point de vue personnel, voire un jugement sur les documents : il est ainsi inenvisageable de développer des positions moralistes dans une réflexion historique. Le jury a ainsi sanctionné les propos non scientifiques et un discours parfois peu distancié, par exemple : « les femmes n'avaient pas dit leur dernier mot », « les femmes doivent avoir la place qu'elles méritent » ...

La critique du document nécessite également une réflexion autour des destinataires des documents. Cette mise à distance permet de faire ressortir les représentations des auteurs, les stratégies politiques des acteurs, leurs réussites et leurs échecs.

3° Partie 2 : proposition de séquence pédagogique

Le sujet invite le candidat à proposer « une séquence pédagogique intégrant l'utilisation de tout ou partie du dossier documentaire ».

La séquence pédagogique attendue doit s'inscrire dans les programmes d'histoire de la voie professionnelle, des classes de CAP ou de 2^{nde}, 1^{ère} ou T^{ale} baccalauréat professionnel. La préparation de l'épreuve nécessite donc une connaissance des contenus, finalités et du cadrage horaire des programmes. Par exemple, les programmes de baccalauréat professionnel en histoire et géographie invitent l'enseignant à traiter un thème d'étude en 8 à 9 heures. Il convient donc de veiller à l'ambition du volume horaire proposé pour la séquence.

Les documents du dossier doivent être mobilisés pour être le support d'une partie de la séquence. Un seul des documents, deux d'entre eux ou les trois, des extraits pouvaient être mobilisés. Ils pouvaient être complétés d'autres supports connus des candidats qui permettaient d'appuyer la démonstration pédagogique.

Dans le descriptif de séance la précision des compétences disciplinaires, capacités travaillées, notions et repères du programme permettent d'articuler la proposition avec tout ou partie des

documents. Il convient également d'envisager une problématique adaptée au programme, ainsi que les réponses qui y seront apportées, par exemple en termes de savoirs mobilisés, de savoir-faire et de savoir-être.

La problématique est l'axe de réflexion de la séquence ; elle permet d'atteindre les objectifs et attentes que l'enseignant se fixe en début de séquence. Chaque séance permet de faire avancer la réflexion et amène à construire une réponse à la problématique de séquence.

Les propositions les plus pertinentes ont été celles où des dispositifs pédagogiques simples et réalistes permettaient d'articuler les attendus du programme. Ainsi une chronologie qui serait conçue tout au long de la séquence permettant de travailler la compétence disciplinaire « maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux » est envisageable. Une évaluation de fin de séquence, en lien avec le corpus, pouvait être envisagée permettant d'évaluer la progression des apprentissages.

Cependant les écueils constatés dans le cadre du commentaire des documents ont pu rejoindre ceux relevés pour la proposition de séquence : ainsi certaines copies se limitent à un catalogue de modalités pédagogiques dans la classe sans mise en perspective de la manière d'enseigner le sujet en relation avec des objectifs clairement déterminés sur le plan didactique. Le choix d'une modalité pédagogique doit en effet être justifié par l'intérêt qu'elle a pour l'élève et dans les compétences et capacités qu'elle lui permettra de développer.

Cette partie de l'épreuve nécessite de connaître les enjeux de l'enseignement de l'histoire. Des propositions de débat sur le sujet (par exemple « Pour ou contre l'engagement des femmes en politique ? ») sont ainsi inenvisageables car elles ne mobilisent pas les attendus disciplinaires mais surtout parce qu'elles font apparaître comme une option recevable l'exclusion des femmes de la sphère politique en opposition avec le principe républicain d'égalité.

Le jury salue néanmoins des propositions qui invitent les élèves à analyser de façon historique un document et reprennent des éléments mis en avant dans le commentaire scientifique.

Il est à noter qu'en complément d'une forme rédactionnelle classique permettant les explicitations utiles, des candidats proposent des tableaux synthétiques de séquence qui permettent une mise en perspective efficace de leur progression pédagogique.

Des propositions portant sur le programme de 1^{ère} bac pro (thème d'étude « hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises ») ne permettaient pas d'exploiter réellement les documents. D'autres propositions envisageant la mise en œuvre dans le cadre du programme d'EMC rendaient impossible le travail sur les compétences historiques. Des références aux thèmes d'EMC ou aux objets d'étude de français ne doivent être envisagés que comme des prolongements à la séquence d'histoire proposée.

La proposition pouvait s'inscrire dans le thème 1 du programme de CAP « La France de la Révolution française à la Ve République : l'affirmation démocratique » : « La IIIe République (1875-1940) permet la diffusion d'une culture républicaine et adopte de grandes lois fondatrices des libertés individuelles et collectives. Elle est suffisamment légitime pour affronter de graves crises politiques et survivre à la Première Guerre mondiale. Affaiblie par la crise des années 1930, la IIIe République s'effondre lors de la défaite de 1940 qui conduit à son remplacement par un régime autoritaire. Les idéaux républicains survivent au sein de la Résistance et de la France Libre, permettant la refondation de la République dès 1944 autour d'un nouveau pacte social. ».

- Quelques notions : république, suffrage universel.
- Quelques repères :
 - 1789 : Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen
 - 1848 : Adoption du suffrage universel masculin sous la IIe République.
 - 1881-82 : Loi sur la liberté de la presse et sur la liberté de réunion.
 - 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire.

- 1905 : Séparation des Églises et de l'État.
- 1940 : Effondrement de la IIIe République
- 1944 : Droit de vote des femmes.

Dans le cadre d'une séquence consacrée à *l'affirmation démocratique* et qui pourrait s'intituler *L'enracinement républicain (1875-1945)* le candidat pouvait proposer d'aborder la question du droit de vote des femmes autour d'un axe problématique interrogeant les limites du processus d'intégration républicaine engagé durant la IIIe République. La séquence pourrait ainsi être composée de 3 séances d'une heure.

Séance 1 : Les grandes lois fondatrices de la IIIe République

- Capacité : définir la République ou/et identifier ses symboles
- Notions : démocratie, libertés individuelles et collectives, laïcité, république, suffrage universel
- Repères :
 - 1848 : adoption du suffrage universel masculin sous la IIe République.
 - 1881-82 : loi sur la liberté de la presse et sur la liberté de réunion.
 - 1882 : Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire.
 - 1905 : séparation des Églises et de l'État.

Séance 2 : Le combat pour les droits civiques des femmes

Une problématique de séance est envisageable : De quelle manière l'engagement politique des femmes s'inscrit-il dans la construction de la République ?

- Capacité : Raconter le combat d'un(e) républicain(e) pour les idéaux républicains : *Cécile Brunschvicg et le combat pour les droits civiques des femmes.*
- Notions : démocratie, laïcité, république, suffrage universel

Analyse des documents 1 et 3 :

- Contextualisation du texte 1 par le professeur (par le récit du professeur ou un extrait d'images d'actualités contemporaines)
- Relecture par les élèves et analyse du texte (le texte est coupé, les 3 premiers paragraphes sont supprimés) :
- Les élèves identifient la stratégie présentée par Cécile Brunschvicg : avec le document 3 ils mesurent le succès partiel de cette stratégie
- L'enseignant fait émerger la définition du suffragisme à partir des réflexions des élèves.

Réalisation finale en lien avec la capacité : rédaction d'un court récit portant sur le combat de Cécile Brunschvicg (évaluation possible)

Séance 3 : la Résistance et la IV^e République : un nouveau pacte social

- Capacité : Compléter ou réaliser une frise chronologique mentionnant les régimes politiques depuis 1789.
- Notions : démocratie, libertés individuelles et collectives, laïcité, république, suffrage universel
- Repères :
 - 1940 : effondrement de la IIIe République
 - 1944 : droit de vote des femmes.

L'enjeu de la séance est ici de montrer comment « les idéaux républicains survivent au sein de la Résistance et de la France Libre, permettant la refondation de la République dès 1944 autour d'un nouveau pacte social » qui donne enfin le droit de vote aux femmes.

C. – L'épreuve orale d'admission d'histoire-géographie

Rapport présenté par Laurent DECOOPMAN et Agnès DICHARRY

1° Les attendus de l'épreuve

L'épreuve d'admission a pour finalité d'apprécier la capacité des candidats à :

- attester de connaissances fondamentales et actualisées en histoire et en géographie. Elles sont un préalable indispensable à toute conception d'une séance d'enseignement. Néanmoins, elles ne doivent pas donner lieu, dans la première partie, à un exposé introductif ou plaqué hors des modalités de l'épreuve d'admission mais bien être mises en lien avec la proposition pédagogique.

- expliciter le sujet. Le titre donné à chaque sujet permet au candidat d'en saisir les enjeux dans la perspective d'une présentation et de l'élaboration d'une problématique générale en cohérence avec la conception d'une séance d'enseignement. Un travail de contextualisation et de définition des termes du sujet semble incontournable. De même, quand le sujet comporte plusieurs documents, leur mise en lien constitue un point d'appui pour enrichir la réflexion du candidat.

- analyser le ou les document(s). Cet attendu est différent d'une simple présentation qui se contenterait d'une reprise de la source. Il ne s'agit pas non plus d'une explication de document mais bien d'évaluer le matériau proposé à l'étude dans le cadre de la conception d'une séance d'enseignement.

- attester d'une connaissance rigoureuse des programmes de tous les niveaux de la voie professionnelle : troisième prépa-métier, CAP, baccalauréat professionnel afin de faire preuve de pertinence dans la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

- présenter une animation de séance d'enseignement dans le cadre des programmes de lycée professionnel en utilisant tout ou partie du corpus. Il convient d'envisager une structuration de cette mise en œuvre de séance et que le candidat se montre réaliste dans ses choix en se référant à des éléments essentiels comme les compétences/capacités travaillées, la durée, les objectifs et finalités des apprentissages,

- Exploiter le ou les document(s) choisi(s) pour l'animation de la séance pédagogique. Il ne s'agit pas seulement d'en proposer une simple utilisation mais bien de présenter les compétences/capacités mobilisées, les objectifs à atteindre, les modalités pédagogiques mises en œuvre, l'analyse qui est faite avec et par les élèves,

- faire preuve d'écoute et d'adaptation lors de l'entretien. Cette deuxième partie demande une mobilisation importante pour répondre aux questions et/ou demandes de précision des membres du jury. Il s'agit d'être en capacité d'entrer dans l'échange, de revenir sur des éléments précédemment présentés et d'adopter une posture professionnelle illustrant la capacité à se projeter dans le métier d'enseignant.

Ces capacités sont appréciées au regard d'un programme qui est renouvelé pour moitié chaque année.

Programme de la session 2022	Programme de la session 2023
HISTOIRE <ul style="list-style-type: none">➤ Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours.➤ Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'oeuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales GEOGRAPHIE <ul style="list-style-type: none">➤ La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).➤ Frontières	HISTOIRE <ul style="list-style-type: none">➤ Les révolutions dans l'espace atlantique : Amérique, France, Saint Domingue (1775-1804)➤ Le travail en Europe occidentale des années 1830 aux années 1930. Mains-d'oeuvre artisanales et industrielles, pratiques et questions sociales. GEOGRAPHIE <ul style="list-style-type: none">➤ Métropoles et métropolisation en France➤ Frontières

2° La conception et l'animation d'une séance d'enseignement

Dans un premier temps, il convient de reprendre l'intitulé de cette partie de l'épreuve. En effet, le candidat est invité à présenter la « conception et l'animation d'une séance d'enseignement ». Cela induit donc une démarche qui envisage la séance à plusieurs moments didactiques et pédagogiques : la préparation, la mise en œuvre voire son prolongement. Pour y parvenir, plusieurs éléments sont à mobiliser : la compréhension globale des enjeux du sujet, le corpus et son ou ses document(s), la mise en œuvre de la séance, les perspectives. Le candidat doit donc montrer qu'il est capable de s'approprier le sujet en faisant des choix didactiques¹ et pédagogiques. Il doit faire du lien entre les apports de connaissances scientifiques et la séance dans une transposition didactique réfléchie. Un équilibre doit donc être trouvé entre deux écueils : une approche théorique essentiellement menée de manière incomplète et maladroite par des candidats sans pratique d'enseignement ou à l'inverse, pour les candidats ayant une expérience de classe, un simple récit de retour d'activités énumérant les difficultés dans la transmission des savoirs sans prise de distance. Il s'agit bien d'attester de connaissances et de la compréhension des éléments mobilisés dans le « triangle didactique ».

Dès lors, les propositions les plus pertinentes sont celles qui ont habilement mêlé contenus scientifiques solides, maîtrise des programmes satisfaisante, réflexion didactique et exploitation pertinente du ou des document(s). Elles sont accompagnées d'une problématique, cherchent à créer du lien, par exemple en replaçant la séance dans une séquence, et parviennent à mettre en perspective les apprentissages pour les élèves en proposant une activité de prolongement comme lors de l'évaluation.

À l'inverse, les séances qui ne s'appuient sur aucun des documents du sujet ou qui ne se contentent que d'une présentation formelle (« travail en îlots », « réalisation d'exposés » ...), sans mobilisation de connaissances, ni construction de sens rendent les prestations insuffisantes.

L'exploitation du document occupe une place centrale dans cette partie de l'épreuve. Si tous les candidats les présentent souvent en introduction de leur exposé, ils ne sont ensuite que rarement exploités dans la séance d'enseignement. Les propositions les moins pertinentes donnent lieu à un simple prélèvement d'information quel que soit le type de support (texte, photographie, carte, extrait vidéo) souvent mené à partir d'une série de questions-réponses avec les élèves sans que le document ne soit jamais contextualisé ou abordé dans une démarche disciplinaire appuyée sur la critique interne et externe de celui-ci. Le document devient aussi parfois un simple prétexte pour développer un « discours sur.... » ou une lecture pseudo organisée de carte ce qui en général illustre une compréhension lacunaire voire erronée du document et ne peut masquer le manque de connaissances.

De même dans le sujet « Femmes au travail et luttes sociales à la Belle Époque » construit sur le seul témoignage de Lucie Baud « ex-secrétaire du syndicat des ouvriers et ouvrières en soierie de Vizille (Isère) » publié dans *Le Mouvement socialiste* en juin 1908, il est incohérent de proposer de découper le texte sous prétexte de sa longueur pour ensuite dans la même séance lui joindre un ou deux documents.

À l'inverse, les prestations les plus réussies parviennent, à présenter une exploitation du ou des document(s) qui envisagent les dimensions scientifiques, didactiques et pédagogiques.

Par exemple, à partir du sujet sur les frontières ultramarines de l'Union Européenne et d'un document vidéo, un des meilleurs candidats a proposé de co-construire avec les élèves un croquis de synthèse sur les frontières de la Guyane qu'il a par ailleurs fourni au jury.

L'aptitude à justifier de manière argumentée du choix du ou des document(s) utilisé(s) dans la séance d'enseignement est par ailleurs appréciée par le jury-car elle permet de vérifier que le candidat, après avoir attentivement pris connaissance de l'ensemble du corpus, a opéré une sélection en fonction de

¹ Les candidats sont invités à consulter quelques publications sur le sujet. À titre d'exemples, un ouvrage de Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris et Charles Mercier (dir), *Didactique et histoire, des synergies complexes*, Paideia, PUR, 2016 et des articles DOUSSOT Sylvain, « Des savoirs comme pratiques de la problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique* vol 8, 2014 ; GRATALOUPE Christian, « La géographie scolaire sans boussole », *Le Débat*, 2013.

sa réflexion didactique et du projet pédagogique envisagé.

3° L'entretien

Cette partie de l'épreuve est un moment durant lequel le candidat peut, avec les membres du jury, expliciter, approfondir et justifier ses propos.

Dans l'ensemble, la plupart des candidats entre dans l'échange et se montre ouvert à la discussion en adoptant une communication conforme à un concours de recrutement de futur enseignant (fluidité, lexique...). Néanmoins, à la marge, quelques relâchements dans la posture ou les expressions, des réactions spontanées trop familières nuisent à la prestation.

Les capacités réflexives, d'analyse, de réactivité, de reformulation voire de remédiation sont de réels facteurs de réussite.

Même si cela n'est pas acceptable concernant des éléments fondamentaux comme les notions disciplinaires ou grands repères, le jury est sensible à une posture d'humilité et à l'honnêteté intellectuelle qui reconnaît « ne pas savoir ». Le questionnement gradué durant l'entretien a pour objectif d'évaluer les connaissances, les capacités à raisonner et à réfléchir et ne doit pas être perçu comme un élément cherchant à mettre en difficulté.

Il s'agit ensuite de mesurer la posture professionnelle et d'évaluer la capacité du candidat à se projeter comme professeur d'histoire et de géographie en lycée professionnel. Cela suppose une connaissance de l'institution, de la structure, des valeurs de la République convoquées lors des enseignements, des enjeux de l'histoire et de la géographie, Les meilleures prestations sont celles qui permettent de transformer les questions/réponses entre jury et candidat en réels échanges. Le sujet « aménager pour la transition énergétique : un projet de centrale solaire géante dans la forêt des Landes » a, pour l'exemple, permis à des candidats de présenter un raisonnement géographique systémique mêlant la question énergétique et l'aménagement des territoires. De même, le jury apprécie un positionnement clair voire engagé attestant d'une appropriation de connaissances, concepts ou débats et d'une réflexion sur les finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

4° Préconisations et remarques

Le respect du temps imparti est un élément pris en considération par le jury.

Dans la première partie de l'épreuve (30 minutes maximum), une conception et animation de séance d'enseignement brève atteste souvent de lacunes disciplinaires et rend la prestation insuffisante. De même, un candidat qui se contente d'une approche paraphrastique d'un texte pour produire un oral de 10 minutes ne répond pas aux attendus de l'épreuve. À l'inverse pour l'exemple, un candidat a présenté en 25 minutes une séance d'enseignement problématisée, dans laquelle il a présenté les compétences/capacités, connaissances à transmettre aux élèves à partir d'une exploitation de documents scientifiquement solide et pédagogiquement pertinente.

Lors de l'entretien, il est rappelé qu'il est plus judicieux de reconnaître ignorer une réponse ou ne pas saisir le sens d'une question, plutôt que d'essayer de combler le temps inhérent à cette partie de l'épreuve en se perdant dans des propos non maîtrisés et par conséquent souvent confus.

En outre, au cours de sa présentation, le candidat, en tant que futur enseignant, doit montrer sa capacité à se détacher de ses notes.

Dans le cadre de la conception et l'animation d'une séance d'enseignement, à partir du sujet et des programmes du lycée professionnel, il est attendu du candidat une réflexion, un questionnement sur ce qu'il veut transmettre aux élèves en termes de compétences/capacités, notions et mots-clés.... Pour guider sa réflexion, le candidat peut par exemple s'interroger sur les attendus et les finalités du programme à enseigner (compétences/capacités, notions, repères....). Dans ce but, les candidats peuvent s'appuyer sur les programmes d'histoire et de géographie des classes de troisième prépa-métiers, CAP et baccalauréat professionnel disponibles en version papier dans les salles de

préparation.

En amont, le candidat doit s'interroger sur les savoirs scientifiques à convoquer à partir des enjeux du sujet et du ou des document(s) proposé(s).

Il convient ensuite d'envisager l'animation de la séance d'enseignement en exploitant un ou plusieurs documents du corpus. En plus des insuffisances indiquées quelques lignes auparavant concernant l'exploitation du ou des document(s), le principal écueil constaté est celui d'une énumération de dispositifs (« travail de groupe, classe inversée, classe puzzle... ») pour en faire étalage sans les mettre au service des apprentissages. Citer une modalité pédagogique ne suffit pas à moins de l'insérer dans une réflexion didactique et de parvenir à expliquer son intérêt pour les élèves et les apprentissages. De la même manière, il est conseillé d'éviter l'inflation documentaire ainsi que la démultiplication des questions ou des consignes données aux élèves.

Il est rappelé que dans le cadre d'un concours externe, la conception et l'animation pédagogique à présenter ne demandent pas à être abouties mais elles doivent refléter une réflexion, un questionnement, une structure pour mettre en avant la capacité à prendre en considération les différentes compétences professionnelles du métier du professorat et de l'éducation².

L'usage des outils informatiques est une attente du jury. Peu de candidats ont choisi le document vidéo lorsqu'il est proposé dans le corpus. Quand il est retenu, son exploitation donne lieu à une simple reformulation ou un relevé d'informations avec les élèves sans démarche de critiques externe et interne.

Dans la conception et l'animation d'une séance d'enseignement, il est regrettable que l'utilisation du numérique se limite à des recherches dans le cadre de la réalisation d'exposés. Il est attendu que les candidats connaissent quelques outils, logiciels ou application de production en histoire et en géographie (frise chronos, Édugéo, ...), de collaboration entre élèves (padlet, framapad, ...), de création graphique (canva, genially,) et quelques sites ressources (Eduscol, portail Éduthèque, Lumni, BNF, Géoonfluences...).

Un des constats de la session 2022 est que les sujets de géographie semblent d'accès plus difficile aux candidats par manque de connaissances et une non-maîtrise de grands repères. Il n'est ainsi pas acceptable de méconnaître le fleuve Maroni ou de ne pas savoir situer les Antilles françaises. Les principales notions, ne serait-ce que celles des programmes de la voie professionnelle (périurbanisation, métropolisation, mobilités,) ne sont parfois pas assimilées.

Il est attendu que les candidats soient en capacité d'utiliser les concepts, processus et données géographiques et connaissent les principales interrogations épistémologiques de la discipline.

Il convient aussi de rappeler l'importance de la culture générale, de la curiosité intellectuelle, du suivi de l'actualité, de la veille en histoire et en géographie pour être en capacité de mobiliser les enjeux scientifiques et didactiques indispensables à la conception et l'animation d'une séance d'enseignement.

5° Conclusion

Les deux parties de l'épreuve orale d'admission au CAPLP externe en histoire – géographie (conception et animation d'une séance d'enseignement puis l'entretien) cherchent à mesurer les niveaux de maîtrise scientifique, didactique et pédagogique des candidats et à évaluer leur capacité à se projeter dans le métier de professeur d'histoire et de géographie en lycée professionnel dans un projet éducatif global. Cela peut ainsi suggérer d'être en capacité de prendre en compte voire d'utiliser la bivalence de ce métier dans le cadre d'un enseignement interdisciplinaire et/ou des dispositifs transversaux.

² Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, JO du 18 juillet 2013, https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066

Pour cela, un travail préparatoire rigoureux et anticipé sur, entre autres, les contenus scientifiques des questions du concours, les programmes de tous les niveaux de la voie professionnelle, les démarches de critiques interne et externe du document en histoire et en géographie, les stratégies et outils pédagogiques, s'avère indispensable afin de développer un véritable bon sens pédagogique, préalable indispensable à une proposition d'animation de séance réussie.

Pour la session 2023, il est donc attendu des candidats qu'ils attestent d'une compréhension des enjeux du sujet pour proposer une conception et une animation d'une séance d'enseignement qui s'insère dans les programmes d'histoire et de géographie au lycée professionnel.

6° Exemples de sujets

Exemple de sujet d'histoire : Femmes au travail et luttes sociales à la Belle époque

Document : Texte de Lucie Baud, « ex-secrétaire du syndicat des ouvriers et ouvrières en soierie de Vizille (Isère) », publié dans *Le Mouvement socialiste*, juin 1908 ; republié dans *Le Mouvement social*, octobre-décembre 1978 ; au centre de l'ouvrage de Michelle Perrot *Mélancolie ouvrière*, Points histoire, 2012.

Pour indiquer les conditions de travail et la marche du mouvement ouvrier dans la région de Vizille, je me contenterai de raconter ce que j'ai vu, ce que j'ai senti, les luttes auxquelles j'ai participé, je retracerai, en un mot, ma vie un peu mouvementée d'ouvrière soyeuse et de militante syndicaliste.

1. Les anciennes conditions de travail

Je suis entrée comme apprentie chez MM. Durand frères, au Péage-de-Vizille, au commencement de 1883. J'avais alors douze ans. Il y avait, à cette époque, dans l'usine, environ 800 tisseuses. On y travaillait 12 heures, et quelquefois 13 et 14 heures par jour ; les métiers battaient 80 coups à la minute ; les ouvrières étaient alors rares qui avaient à conduire deux métiers, et à peine si quelques-unes faisaient rouler trois métiers, à deux. On arrivait à gagner de 130 à 150 francs par mois ; et avec cela, un bon travail et de la très bonne matière. (...)

Quelques années plus tard, au début de 1888, je vins travailler à Vizille, à la maison Duplan. Là, on gagnait un peu plus parce que le matériel y était perfectionné. Les métiers battaient 120 coups à la minute et les patrons soyeux engageaient le plus possible leurs ouvrières à conduire deux métiers à la fois. Cela s'accroît encore lorsqu'arriva la grande mode de la mousseline. Il en résulta un commencement de baisse des salaires, mais comme il n'y avait aucune organisation, personne n'osa protester. Dès lors, chaque année apporta de nouvelles modifications mécaniques, de nouveaux métiers, de nouvelles transformations ; et avec chaque perfectionnement du matériel, c'était une nouvelle diminution de salaires.

2. La grève de Vizille

Cela dura jusqu'en 1902, où les ouvriers se réveillèrent enfin et s'organisèrent en syndicats, avec le concours de militants syndicalistes de la Bourse du Travail de Grenoble. Alors ce furent des cris incessants du côté du patronat. Tous les procédés pour faire échouer nos efforts furent employés. Mais ils n'aboutirent à rien. En 1904, M. Duplan rapporta d'Amérique un système nouveau de blocnavette, grâce auquel les métiers purent battre 290 à 300 coups à la minute. La conséquence fut qu'on voulut imposer une diminution de 60 % au personnel. Voici la façon dont M. Duplan agit, ou plutôt fit agir son directeur. Il fit arrêter d'abord toute la préparation : dévideuses, bobineuses, ourdisseuses, en disant que, ma foi, il n'y avait plus de travail et qu'on rappellerait les ouvrières dès que l'ouvrage reprendrait. Au bout de trois semaines, comme une partie des tisseuses chômait en même temps que les ouvrières de la préparation, une délégation fut envoyée auprès du directeur. Celui-ci nous répondit qu'il y avait bien du travail, mais qu'il serait moins payé que par le passé, à cause des maisons concurrentes qui travaillaient à meilleur marché. Le directeur essaya de nous

endormir, il nous dit que M. Duplan était en voyage, et qu'il préviendrait dès son retour. Tout cela pour que les tisseuses qui étaient encore à l'atelier fournissent le travail qu'elles avaient sur les métiers. Une réunion eut lieu le 9 mars 1905, où les ouvrières, à l'unanimité moins deux voix, décidèrent la grève. Le lendemain, nous en informâmes le directeur, qui téléphona à M. Duplan, installé à Cannes. Ce dernier répondit de continuer le travail encore cinq jours jusqu'à son arrivée, qu'il arrangerait les choses, etc. Mais ce qui avait été décidé fut exécuté, et nous cessâmes toutes le travail. Nous n'avions pas voulu faire confiance à notre patron, qui nous demandait d'attendre cinq jours, comme s'il fallait cinq jours pour revenir de Cannes ! De plus, si nous avions patienté cinq jours, les pièces qui restaient sur les métiers auraient été finies et le tour était joué.

Dès qu'il fut rentré, le patron fit appeler la délégation, et il nous raconta un tas d'histoires, dont nous ne crûmes pas un seul mot. Il avait préparé un papier pour la circonstance, où il avait inscrit ses nouveaux prix : les articles mousseline dits 120 dents, qui nous étaient précédemment payés 0,14 F, ne devaient plus nous être réglés que 0,07 F et on ne pouvait en tisser plus de 20 mètres par jour ; un autre article, payé 0,10 F était abaissé à 0,05 F ; un troisième tombait de 0,08 F à 0,03 F ; les façonnés en satin de Suède, payés 0,22 F, baissaient à 0,14 F, etc. On pense quelle fut notre réponse. Nous acceptâmes la guerre à outrance. Quelques jours après, le juge de paix offrit son arbitrage, mais le patron ne répondit pas : il était retourné à Cannes.

Au bout d'un mois de cette résistance improvisée, nous dûmes faire appel à des camarades du dehors. Nous organisâmes des soupes communistes, que tous nos amis de Grenoble et de Lyon trouvèrent fort bien. Les secours matériels et moraux ne nous firent pas défaut, et nos cantines eurent un grand succès : les jours de marché, les paysans étaient nombreux qui venaient goûter notre soupe. Puisque je raconte nos efforts, que je dise comment nous avons organisé nos repas. A midi, on donnait à chacun 300 grammes de viande, 300 grammes de pain et une portion de légumes ; pour les enfants au-dessous de douze ans, les portions étaient réduites ; à six heures du soir, soupe avec pommes de terre et légumes. Cela dura 104 jours. Les petits commerçants nous étaient hostiles : au début, mais peu à peu ils se mirent de notre côté, et les dons en nature ou en espèces vinrent alimenter chaque jour nos marmites. Nous étions 200 grévistes femmes.

Un moment, nos camarades de l'usine voisine Tresca avaient eu l'intention de se solidariser avec nous et de faire aussi grève. Mais, réflexion faite, elles continuèrent le travail, et s'imposèrent une cotisation de 0,50 F par semaine pour nous soutenir. Cela alla bien durant six semaines. Ces secours nous permettaient d'alimenter régulièrement nos marmites. Mais le patronat s'inquiéta de pareils actes de solidarité et voulut les empêcher. Les collectes furent interdites dans les ateliers, on empêcha de cotiser à l'usine, on découragea nos camarades en leur disant que le conflit ne finirait jamais si on continuait ainsi, etc. Des manifestations s'ensuivirent, quelques maladroits brisèrent quelques vitres, et nous fûmes : aussitôt envahies de gendarmes et de soldats. Des jeunes filles furent arrêtées, deux furent condamnées à huit jours de prison, et l'on condamna aussi de dix à vingt jours cinq jeunes gens. Après le troisième mois, les pourparlers recommencèrent, le patron nous fit appeler de nouveau à la mairie et nous soumit de nouveaux tarifs ; nous les refusâmes. Il espérait que, la misère nous ayant brisées, nous pourrions plus facilement capituler. Mais, cette fois encore, nous résistâmes. M. Duplan se tourna alors vers le préfet, qui désigna un arbitre : c'était un patron, qui ne valait pas mieux que le nôtre, et cette tentative échoua encore. Alors, en désespoir de cause, le patron envoya la femme de son chauffeur et celle de son comptable racoler les ouvrières à domicile : dix-neuf se laissèrent séduire. Ces quelques renégates décidèrent du sort de la grève, qui finit rapidement.

3. La grève de Voiron

Celles qui avaient résisté ne purent trouver du travail dans les autres usines. Je fus donc obligée de partir et je me dirigeai sur Voiron. J'étais à peine installée que, là aussi, les ouvrières furent à leur tour acculées à la grève. Le patron voulait nous imposer proportionnellement les mêmes diminutions de salaires que nous avions subies à Vizille. L'organisation était très faible : sur 1 500 tisseuses ou tisseurs ; à peine une centaine était syndiquée. Mais grâce aux efforts de nos amis de Grenoble et Lyon, l'action fut si fortement menée que la diminution fut empêchée et qu'on établit même un barème

pour unifier les prix. Le syndicat patronal dut l'accepter, mais ce ne fut pas sans difficulté. Le 19 mars 1906, la grève générale du tissage de la soierie avait été déclarée et elle dura jusqu'aux premiers jours de juin ; alors, tous les patrons, au nombre de 13, ayant accepté le barème, la grève cessa. Elle avait été admirablement conduite. Le syndicat avait organisé un comité de grève, une commission d'achat, une commission de contrôle. Les cantines populaires fonctionnèrent à la perfection : les meilleures militantes s'étaient dévouées et transformées en cuisinière. Au début, la municipalité avait assuré aux grévistes la viande et le pain, mais, au bout de trois semaines, la préfecture le lui interdit. C'est alors que l'organisation redoubla d'efforts : des listes de souscription furent envoyées dans toute la France, la solidarité ouvrière porta ses fruits, et plus de 30 000 F parvinrent ainsi, d'un peu partout aux grévistes. Un incident particulier de cette grève doit être signalé. A 4 kilomètres de Voiron, à la Patinière, une usine, l'usine Permezel, occupait, sur un total de 500 ouvrières, une proportion de 350 Italiennes. Comme l'usine était un peu trop éloignée de Voiron, on organisa sur place une cantine populaire. Naturellement, les Italiennes furent invitées à y prendre leurs repas. Ces pauvres femmes déclarèrent n'avoir jamais mangé à leur faim, depuis plusieurs années qu'elles travaillaient à l'usine Permezel, et surtout n'avoir jamais mangé de viande. Une d'elles, atteinte de tuberculose, mourut même, au cours de cette grève, faute de soins : elle en était réduite à manger du pain trempé dans du vinaigre. La difficulté était de causer avec ces pauvres Italiennes ; il leur était défendu de parler avec personne, même dans les ateliers. Heureusement que notre camarade Auda, délégué de l'Union du tissage mécanique de Lyon, qui savait l'italien, finit par entrer en relations avec elles. Lorsqu'il en eut vu quelques-unes, il convoqua une réunion où il leur fit raconter comment elles étaient venues en France et à quelles conditions elles travaillaient. Toutes d'ailleurs manifestèrent leur désir de retourner dans leur pays.

Voici de quelle façon on était allé les chercher en Italie. M. Permezel avait envoyé son directeur, accompagné de son aumônier, racoler dans le Piémontais des femmes et des enfants, en leur promettant 3 F par jour, une indemnité de 25 F pour leur apprentissage, le paiement des frais de voyage, et un voyage annuel dans leur pays. Les pauvres malheureuses que ces promesses séduisirent furent nombreuses. Hélas ! Une fois arrivées dans le bagne, les choses avaient tourné tout autrement. Impossible de repartir pour l'Italie, car elles ne gagnaient même pas de quoi vivre. De plus, sur le maigre salaire, on leur retenait chaque mois une somme fixée, pour payer le voyage qui leur avait été avancé. Il y en avait qui, depuis trois ans, n'avaient pas encore pu rembourser le prix de ce voyage. Il faut croire que tout cela doit coûter cher ! L'existence que ces misérables femmes étaient obligées de mener était lamentable. Elles en étaient réduites à ramasser dans les caisses à ordures les débris de légumes que jetaient leurs camarades françaises.

Le camarade Auda prit leur affaire en main. Il fit citer M. Permezel devant le Conseil des Prud'hommes de Voiron. Le patron fut condamné à tenir ses promesses, à l'égard de celles qui avaient eu la prudence de conserver les lettres que le directeur leur avait écrites pour les engager. Il dut donc les payer 3 F par jour, depuis le moment où elles étaient rentrées chez lui, leur donner les 25 F d'indemnité d'apprentissage et leur acquitter le prix de leur voyage de retour en Italie. Celles qui avaient perdu leurs lettres d'engagement ne reçurent que le paiement de leur voyage et les 25 F d'indemnité d'apprentissage.

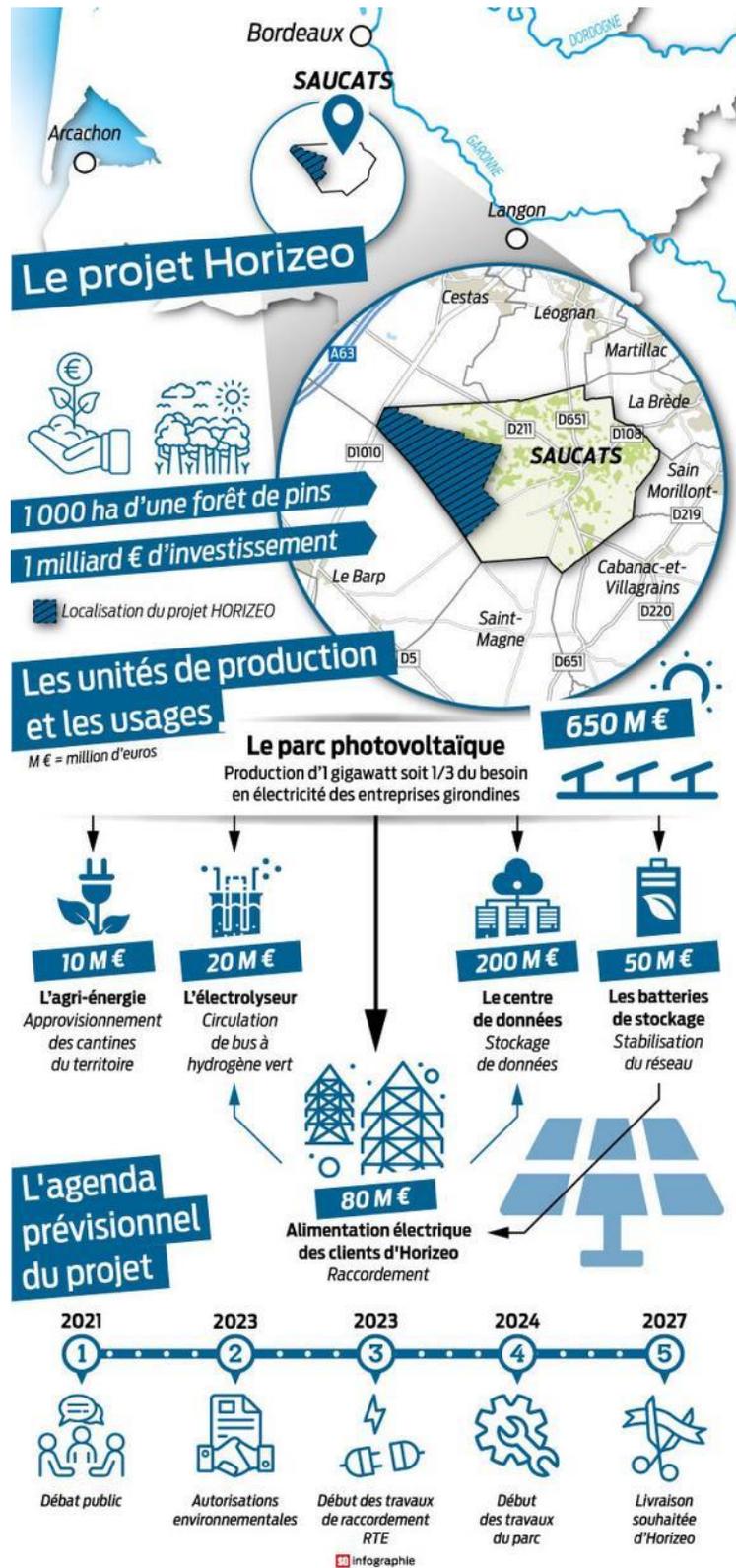
Je dois encore ajouter quelques détails sur cette usine Permezel. Les ouvrières y étaient couchées. Les dortoirs étaient infects, on ne changeait les draps et les couvertures que deux fois par an, et, auparavant, on ne les changeait même qu'une fois. Pendant la belle saison, les ouvrières tâchaient de les laver elles-mêmes, car il y avait des monceaux d'insectes qui grouillaient là, ces dortoirs étant sous les toits, avec de petites lucarnes pour la lumière.

Il est vrai que l'usine Permezel n'est pas une exception. Il faut citer aussi l'usine Ruby, à Paviot. Il est vrai qu'ici il s'agit d'orphelines, recrutées par le trop célèbre abbé Santol, de Paris. Une fois amenées dans le bagne, ces jeunes filles ont bien des chances de n'en sortir jamais. Elles sont étroitement surveillées, même à l'intérieur de l'usine, par des sœurs qui leur interdisent même de parler, et surtout de se syndiquer au syndicat rouge. Elles sont environ deux cents. C'est avec ces inconscientes qu'on

a constitué un syndicat jaune à Voiron. Mais la grève leur fut, à elles aussi, profitable. Jusque-là on ne les payait pas, on les nourrissait, couchait, entretenait, et l'on pense à quelle exploitation elles étaient soumises. Maintenant on change leur linge tous les mois, on les paie comme les autres ; mais encore elles sont obligées de tout acheter à la cantine patronale, ce qui fait que, lorsqu'elles ont payé, il ne leur reste plus rien.

Exemple de sujet de géographie : Aménager pour la transition énergétique : un projet de centrale solaire géante dans la forêt des Landes

- Document 1** Infographie, in Arnaud Dejeans, « Parc solaire Horizeo à Saucats : « Le projet n'est pas consensuel à ce stade » », *Sud ouest*, 8/03/2022
- Document 2** Arnaud Dejeans, « Des riverains vent debout contre le projet Horizeo », *Sud Ouest*, 28/10/2021
- Document 3** Site du Débat Public Plateforme Photovoltaïque Horizeo, Rubrique Les enseignements du débat/ Les grandes questions au débat, publié le 24/08/2021 dernière mise à jour 06/09/2021, Disponible sur : <https://www.debatpublic.fr/photovoltaique-horizeo/les-principaux-themes-du-debat-2298>



Document 2

L'association « Horizon Forêt, ne sacrifions pas les arbres au photovoltaïque » vient de voir le jour. Les habitants de Peyon, quartier le plus proche, veulent mobiliser au-delà de Saucats

Que diriez-vous si le projet du plus grand parc solaire d'Europe tapait à votre porte ? Pour la majorité des habitants du quartier Peyon (75 habitants), à Saucats, la réponse est claire : c'est « non ». Ils ne veulent pas voir 1 000 hectares de panneaux photovoltaïques, un data-center, un électrolyseur et un espace de stockage de l'énergie s'installer à moins d'un kilomètre de chez eux. « La limite du projet Horizeo est à 450 mètres de nos maisons », mesure Marlène Coulomb, la présidente de la jeune association Horizon forêt créée le 17 octobre. Cette habitante du lieu-dit Peyon sort la carte. « D'autres quartiers sont très proches. » Le bourg de Saucats : 3,6 km. Lassime : 2,7 km. Pouchau : 2,2 km. La lagune du merle : 10 km.

Dôme de chaleur

Les premiers éléments présentés par les maîtres d'ouvrage (Engie et Neoen) n'ont pas calmé les inquiétudes des riverains. La position du maire de Saucats, plutôt favorable au projet, non plus.

« Dans le dossier de présentation, il n'est jamais question des habitants qui vivent près du futur site industriel », regrette la propriétaire de gîte et sylvicultrice Stéphanie Lafitte.

L'association Horizon forêt compte aujourd'hui 35 adhérents et vient de créer son compte Facebook. « Nous voulons réunir les habitants du quartier, les Saucatais mais aussi toutes les personnes qui veulent défendre le massif des Landes de Gascogne », énumère la présidente Marlène Coulomb avant d'anticiper. « Certains vont dire que nous avons créé notre association pour défendre des intérêts particuliers. Mais ce n'est pas l'unique raison. Si le projet Horizeo se fait à Saucats, il y aura d'autres projets, peut-être encore plus grands, qui se feront sur le massif. »

Les forces vives de la nouvelle association s'informent depuis plusieurs semaines. Elles comptent peser dans le débat en participant aux différents ateliers et réunions publiques [...] L'objectif : empêcher Engie et Neoen de construire ce parc solaire XXL. Leurs arguments anti-Horizeo sont nombreux : risques incendie et inondation, réchauffement local, problème d'évacuation des eaux usées à cause de la remontée des nappes phréatiques, artificialisation des sols au niveau des bâtiments, etc.

La peur de l'incendie

« La forêt stocke l'eau et le carbone. Si on remplace 1 000 hectares de pins par des panneaux solaires, il y aura un dôme de chaleur au niveau local », stressent les riverains. Pensent-ils à l'effet positif global en termes d'émission de gaz à effet de serre ? « Qu'ils commencent par installer des panneaux photovoltaïques sur toutes les toitures de Saucats, de la Gironde et de la région. Nous en discuterons après. Le problème dans ce dossier, c'est qu'ils veulent produire de l'énergie à bas coût. »

La sylvicultrice Stéphanie Lafitte insiste sur les risques d'incendie : « Comment gérer un feu sur un site industriel de cette dimension, en pleine forêt ? Personne n'a la réponse. » À Saucats, « l'incendie du siècle » de 1949 est encore dans toutes les têtes. Autre traumatisme local : les tempêtes de 1999 et 2009. « Si on enlève 1 000 hectares de forêt, le vent d'ouest peut s'engouffrer et causer de gros dégâts derrière. »

Les membres de l'association se battent aussi pour redorer l'image de leur forêt. « Certains parlent d'une forêt industrielle. Mais les Landes de Gascogne, c'est autre chose. C'est la forêt décrite dans les livres de François Mauriac. C'est là que nous allons chercher des giroules, que nous écoutons le brame du cerf. C'est un réservoir de biodiversité. ». Les garanties apportées par les maîtres d'ouvrage

ne suffisent pas à ce stade du débat. « Nous nous battons jusqu'au bout », préviennent les fondateurs de l'association Horizon forêt.

Document 3

Faut-il développer le photovoltaïque en France ?

La France veut diversifier sa façon de produire de l'électricité. Pour respecter ses objectifs, elle doit réduire la part d'électricité d'origine fossile et d'origine nucléaire.

Le photovoltaïque est, avec l'éolien, une des énergies renouvelables les moins chères à produire. Comme les éoliennes ne peuvent pas être installées partout, l'équation est simple : développons le photovoltaïque. L'ex-Aquitaine étant une des régions les plus ensoleillées, cette question se pose particulièrement sur son territoire.

Pour atteindre ses objectifs énergétiques, la Nouvelle-Aquitaine peut-elle se passer du projet "Horizeo" ?

Certains défenseurs du photovoltaïque pensent qu'il est indispensable de développer de très grands parcs, même à la place de forêts. Cela afin d'éviter le mitage du territoire en multipliant les petites installations aux lignes de raccordement coûteuses et inesthétiques.

Une partie d'entre eux estime cependant qu'on doit privilégier des installations certes sur de grandes surfaces, mais moins denses pour permettre une reconstitution plus forte de la biodiversité : ce sont les partisans d'un "photovoltaïque extensif".

D'autres pensent qu'on ne doit à aucun prix artificialiser des surfaces agricoles ou forestières. Le rôle de ces dernières étant trop important dans la lutte contre le changement climatique. Il faudrait faire du photovoltaïque uniquement sur des espaces déjà artificialisés (friches industrielles, parkings, toitures ...).

Où et comment développer le photovoltaïque en France et en Nouvelle-Aquitaine ?

Les objectifs français prévoient une multiplication par 3 de l'électricité photovoltaïque d'ici 2028. La région souhaite, quant à elle, la multiplier par 2,5 d'ici 2030. Elle semble aujourd'hui en retard sur cet objectif.

Pour les partisans du projet, celui-ci peut représenter une part importante (15 %) de cet effort. Dès lors, si on veut réduire la part du nucléaire et faire face à l'augmentation de la consommation, accélérons le rythme sur le photovoltaïque.

D'autres affirment, au contraire, que l'on peut prendre le temps de réfléchir à d'autres solutions, la Nouvelle-Aquitaine exportant déjà une grande partie de son électricité.

Les partisans du projet affirment qu'il permettrait de développer des innovations (centre de données, hydrogène vert, batteries de stockage, agrivoltaïsme) dans le sens des circuits courts.

Les "horizeosceptiques" insistent sur la priorité aux économies d'électricité, une offre abondante d'électricité risquerait de compromettre ces efforts.

Faut-il protéger toutes les forêts ?

C'est un fait, les forêts rendent de nombreux services écologiques : elles jouent un rôle majeur dans la protection de la biodiversité, dans la qualité des sols et de l'eau, dans la captation du carbone. Dès lors, certains diront qu'un projet présenté comme "bas carbone" ne pourra jamais faire mieux pour le climat que la décarbonation offerte par les arbres.

Pour autant, d'autres estiment que la parcelle de Saucats est de pauvre qualité écologique : il s'agirait d'une exploitation forestière dédiée à la culture intensive de pins, avec une faible diversité de plantation, servant à l'industrie de la papeterie et faisant l'objet de coupes rases régulières. Clôturée et non ouverte au grand public, elle est un lieu de chasse et de tir.

RAPPORT POUR L'ÉPREUVE D'ENTRETIEN

A. – Exemples de sujets de l'épreuve orale d'entretien

Exemple 1 : Enseignement

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Lors d'un cours qui aborde le changement climatique, un élève vous explique que cela n'existe pas et que c'est une invention des Américains pour nous empêcher d'acheter des téléphones chinois.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

Exemple 2 : Enseignement

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Vous emmenez votre classe voir un spectacle ; à un moment, les acteurs rentrent dévêtus sur la scène, provoquant des exclamations très vives de certains élèves, au point de gêner la représentation.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

Exemple 3 : Vie scolaire

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Vous êtes professeur principal d'une classe de bac pro esthétique, qui compte vingt-deux filles et un garçon : ce dernier vient vous dire qu'il veut se réorienter, car les autres garçons de l'établissement se moquent de lui.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

Exemple 4 : Vie scolaire

Vous êtes professeur de lycée professionnel en Lettres-Histoire et Géographie.

Un élève de terminale qui a de bons résultats, qui a exprimé son souhait de s'orienter en BTS, annonce qu'il y renonce car ses parents lui ont trouvé un employeur à proximité de leur domicile.

Comment analysez-vous cette situation et quelles pistes de réponses envisagez-vous ? Quels principes sont en jeu dans cette situation ? Quelles pistes d'action envisagez-vous ?

B. – L'épreuve orale d'entretien

L'épreuve d'entretien désormais au programme des concours de recrutement de l'enseignement était assurément celle qui suscitait le plus d'interrogations en cette année de réforme des concours ; elle a su jouer son rôle dans la nouvelle maquette du CAPLP Lettres-Histoire et Géographie, au prix d'un apprentissage de ses règles non seulement pour les candidats qui l'avaient préparée, mais aussi pour l'ensemble du jury, que le directoire tient à remercier pour son engagement, son professionnalisme et sa réactivité, et qui en découvraient le fonctionnement et le nécessaire ajustement.

Déjà précisément présentée sur le site « devenir enseignant » (<https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid159421/epreuve-entretien-avec-jury.html>), elle n'aura pas provoqué de véritable surprise, malgré son caractère relativement nouveau dans les concours français de l'enseignement. Il convient de profiter de cette première session pour en préciser, autant que possible, le déroulement et les enjeux, afin de permettre à toutes les candidates et tous les candidats des sessions à venir de l'affronter toujours mieux.

L'épreuve est en effet, comme tout entretien, un exercice complexe : elle fait se rencontrer des attentes multiples, qu'il convient de hiérarchiser, et impose aux interrogateurs de savoir remarquer les qualités individuelles de chaque candidat, c'est-à-dire aussi de comprendre la singularité de chaque parcours, tout en évaluant précisément et exclusivement les compétences professionnelles visées, c'est-à-dire la façon dont il s'est préparé au métier auquel il aspire, et la pertinence de la façon dont il se projette vers lui : sans la médiation que jouent d'ordinaire les savoirs disciplinaires (scientifiques,

aussi bien que didactiques et pédagogiques) évalués dans les autres épreuves de ces concours, le risque est fort en effet d'avoir le sentiment de juger une personne et de laisser l'appréhension subjective d'un rapport interpersonnel prendre le pas sur l'évaluation objective de compétences professionnelles utiles, voire nécessaires à l'accomplissement d'une fonction. L'enjeu pour le jury est donc à la fois d'évaluer la connaissance précise du cadre institutionnel qu'ont les impétrants, cadre qui détermine la fonction à laquelle ils aspirent, et d'appréhender la réflexion personnelle et approfondie qu'ils sauront déployer dans ce cadre théorique, comme, on l'espère, dans l'exercice concret de cette fonction après la réussite au concours. Il ne s'agit pas plus d'un exercice de récitation de textes réglementaires que d'une profession de foi mécanique, mais, au contraire, d'un exercice qui se prépare sérieusement dès lors que l'on veut s'approprier au mieux les points de repères dont a besoin tout nouvel enseignant qui s'engage dans une profession intéressante et exigeante, où la réflexion est sollicitée à chaque instant tant le souci de l'humain, la préoccupation d'une bonne transmission du savoir ainsi que des valeurs de la République y sont sans cesse en jeu.

Le CAPLP est en outre un concours spécifiquement tourné vers le lycée professionnel, comme son nom l'indique : il apparaît dès lors utile que celles et ceux qui présentent ce concours puissent prendre en compte les spécificités que revêtent, dans ce cadre, attention au public reçu et enjeu pour lui des enseignements généraux que constituent les lettres, l'histoire et la géographie : quel rapport avec la langue et la littérature, avec le passé et le monde s'agit-il de construire avec les lycéens de la voie professionnelle ?

La connaissance précise du cadre institutionnel ne se confond pas pour autant avec le récit d'une expérience concrète de la vie en établissement, qui ne saurait être attendue dans le cas d'un concours externe, voué à accueillir aussi bien des candidats dont le parcours les a familiarisés avec le fonctionnement des établissements scolaires que ceux qui le découvriront *de facto* l'année suivante : ce sont bien les enjeux au lycée professionnel de l'enseignement des disciplines qui font les valences de ce concours qu'il s'agit de pouvoir appréhender, et cela à partir d'une bonne prise en compte des textes qui régissent les missions de l'enseignant, et d'une réflexion sur leur inscription dans le cadre de la voie professionnelle ; il s'agit d'évaluer la façon dont les candidats se projettent dans leurs missions à venir, à partir d'une connaissance de ce qui les définit. Cette connaissance, nécessaire à l'inscription de chacun dans le cadre éducatif, et qui permet d'appréhender le plus exactement possible ses missions d'enseignant et les critères par rapport auxquels s'évalue la qualité de son service, se fonde – outre la connaissance du référentiel de compétence de l'enseignant (<https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>) – sur la lecture et l'appropriation d'un certain nombre de textes indiqués sur « devenir enseignant », qu'il semble bon de rappeler ici tant certains candidats et certaines candidates paraissent les avoir ignorés, alors même qu'ils constituent le premier point de repère du jury pour son travail d'évaluation et la matière même de la préparation à cette épreuve.

Rappelons donc ces différents textes et ressources qui avaient été listés sur le site « devenir enseignant », et qui fournissent les meilleurs supports qui soient pour la préparation de cette épreuve :

- les droits et obligations du fonctionnaire présentés sur le portail de la fonction publique : <https://www.fonction-publique.gouv.fr/droits-et-obligations> ;
- les articles L 111-1 à L 111-4 et l'article L 442-1 du code de l'Education ;
- le vade-mecum "la laïcité à l'École" : <https://eduscol.education.fr/1618/la-laicite-l-ecole> ;
- le vade-mecum "agir contre le racisme et l'antisémitisme" : <https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme> ;
- "Qu'est-ce que la laïcité ?" Une introduction par le Conseil des Sages de la laïcité - Janvier 2021. Téléchargeable sur <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-41537> ;
- le parcours magistère "faire vivre les valeurs de la République" : <https://magistere.education.fr/f959> ;
- "Que sont les principes républicains ?" Une contribution du Conseil des sages de la laïcité - Juin 2021. Téléchargeable sur <https://www.education.gouv.fr/le-conseil-des-sages-de-la-laicite-41537>

- "La République à l'École", Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
- Le site IH2EF : <https://www.ih2ef.gouv.fr/laicite-et-services-publics>

C'est par un travail approfondi sur ces différents documents, ou à l'aide de ces différents outils, que l'épreuve peut être préparée au mieux : cette liste constitue en quelque sorte le programme de l'épreuve, programme à partir duquel la présentation initiale pourra prendre tout son sens, puis la réflexion se construire au cours de l'échange mené avec le jury. Si l'on n'en attend pas une mémorisation intégrale, avoir pris connaissance des différents éléments qui constituent cet ensemble, en avoir réfléchi les enjeux et se les être appropriés pour pouvoir penser son futur rôle d'enseignant apparaissent comme des préalables indispensables à la réussite de cette épreuve. Cela suppose en premier lieu que le candidat ait pris soin de réfléchir aux missions des enseignants et en particulier à la préparation des élèves à l'exercice de la citoyenneté, qu'il se soit demandé comment transmettre et faire partager les valeurs de la République. Les prestations les moins satisfaisantes lors de l'épreuve sont toujours liées à une méconnaissance de ces éléments ; l'idée d'un « entretien de motivation » ne doit pas conduire les candidats à envisager ce temps d'épreuve comme un temps d'échange libre, fondé sur la seule bonne volonté des participants, et dont la réussite serait liée à la protestation de bonnes intentions décorrélées de tout cadre, voire de toute réalité. C'est bien une épreuve qui nécessite, pour être réussie, une compréhension informée du cadre qui va être celui du travail, comme une réflexion mûrie sur ses enjeux. Il ne suffit pas d'avoir été élève et d'avoir eu des professeurs pour se projeter de façon assurée et efficace dans le métier ; cette épreuve a vocation à permettre aux candidates et candidats de poser les bases sur lesquelles ils sauront devenir les meilleurs enseignants possibles, dans la classe ou plus généralement dans l'établissement.

Aussi bien convient-il encore de rappeler que l'épreuve d'entretien, parce qu'elle est comme les deux épreuves de leçon une épreuve orale, doit certes permettre aux candidats de manifester leurs qualités de parole et de communication ; le jury appréciera, comme pour toute épreuve où l'échange se fait par la parole, une voix justement posée, un débit qui n'est ni trop rapide ni entravé outre mesure par des silences embarrassants, mais aussi un vrai sens de l'écoute qui permette d'entendre ce qui est dit par le jury, de percevoir ce que ce dernier entend du discours tenu, et ainsi de répondre de la meilleure façon possible aux représentants du système éducatif – personnels enseignants et administratifs – qui siègent face à soi. Pour autant, le jury sait combien un concours peut être source de stress, et les candidates et candidats doivent appréhender avec confiance, comme un véritable temps de dialogue, ce face-à-face avec une commission de trois personnes qui est là pour les écouter et leur permettre de donner le meilleur d'eux-mêmes ; quelques hésitations, une voix d'abord incertaine ou la demande d'une reformulation de telle question non comprise ne sont pas de nature à empêcher la réussite à l'épreuve. Pour autant, ces appréciables qualités de communication ne sont pas ici l'objectif premier, et ne sont pas davantage valorisées dans cette épreuve que dans les autres, puisqu'elles y jouent de la même façon. La capacité des candidats à se projeter vers une juste posture d'enseignant ne se fonde pas seulement sur un rapport à la parole essentiel dans le métier – que prend bien en compte la présence de différentes épreuves orales aux importants coefficients. L'épreuve n'est pas un moment de rhétorique à vide, non plus qu'une simple conversation entre collègues, et ce n'est pas plus la prouesse discursive (ou sa tentative) que le caractère sympathique de l'échange (ou son illusion) qui permettent d'évaluer équitablement les candidats : c'est bien la vision du métier, et la façon de défendre l'adéquation d'un parcours avec les attendus – clairement identifiés et appropriés – d'une fonction, qui peuvent et doivent faire l'objet de l'évaluation.

Les quinze premières minutes d'échange portent sur le parcours du candidat, à travers un exposé de cinq minutes puis un entretien de dix minutes. La diversité des parcours des candidates et candidats, très forte depuis des années au CAPLP Lettres-Histoire et Géographie, trouve dans cet épreuve un moyen intéressant d'être valorisée, et le jury a su apprécier la façon dont les candidats savent faire valoir leurs expériences, leurs compétences et leurs appétences, qu'ils soient issus de parcours MEEF ou de parcours recherche, qu'ils aient reçu leur première formation en lettres, en histoire ou en géographie, voire dans d'autres disciplines, qu'ils aient ou non une expérience plus ou moins longue du travail dans le système éducatif – comme assistant d'éducation ou enseignant contractuel par exemple –, qu'ils aient ou non entrepris un travail de recherche. Quel que soit le profil des candidates

et candidats, ce n'est pas lui qui est évalué, mais la façon dont ils en tirent profit pour réfléchir sur leur entrée dans le métier, avec une claire analyse des points d'appui qu'il saura leur donner dans la classe et dans l'établissement. À cet égard, la solidité disciplinaire dans les valences du concours, une expérience dans la recherche et dans les capacités d'autoformation qu'elle contribue à développer, une expérience professionnelle face à un ou des élèves, de quelque niveau qu'ils soient, un passage dans un établissement d'enseignement, mais aussi une expérience à l'étranger ou une connaissance de situations de travail analogues en certains points, sont autant d'atouts que l'exposé initial permet d'explicitier. Loin d'être une présentation autobiographique faisant valoir des éléments personnels voire intimes, il s'agit d'objectiver, autant que possible, les éléments utiles pour telle ou telle facette du complexe métier d'enseignant ; cette partie se prépare ainsi comme les autres, par une juste évaluation de ce qu'est le métier ambitionné, de ce qu'il implique et nécessite. L'enjeu n'est donc pas de nouer une connivence avec le jury, ni d'entrer avec lui dans un rapport de sympathie : c'est de témoigner, par le regard rétrospectif que l'on porte sur son parcours, d'une vraie lucidité sur soi et d'une bonne compréhension du métier d'enseignant. C'est pour préciser cette réflexion sur le métier et faire mieux apparaître les atouts que se sont construits les candidates et candidats que se déploient ensuite l'entretien avec le jury et les questions que ce dernier choisit de poser. En aucun cas il ne s'agit de piéger le candidat ; la grande fluidité des échanges, lors de cette session, témoigne du reste du fait que cette dimension de l'épreuve a été bien comprise.

La deuxième partie de l'épreuve, comme on l'a déjà indiqué, ne se prépare pas moins que la première. La candidate ou le candidat se voit en effet soumettre deux cas – qui renvoient l'un à une situation d'enseignement, l'autre à une situation de vie scolaire – sur lesquels porte alors l'échange avec le jury. Plusieurs questions définissent le cadre de cet échange et indiquent aux candidates et candidats ce qui doit guider leur propos ; il s'agit de proposer une analyse de la situation ; de dégager les principes en jeu à travers elles ; à partir de là, de proposer des pistes de réponse et d'actions à mettre en place pour répondre à cette situation. Ces cas, empruntés à la vie des classes et des établissements, sont résumés en une ou deux phrases pour pouvoir faire l'objet d'une réflexion rapide et ajustée. Loin de se borner à une typologie abstraite et mécanique, elles ont l'intérêt de projeter l'échange dans une situation concrète où il s'agit de faire valoir les points de repère qui permettront de trouver sa juste place dans la vie éducative d'un établissement et de manifester sa compréhension des valeurs de la République. Qu'il s'agisse de répondre à des discours fallacieux et à un complotisme qui peut prospérer dans certains circuits d'information (ou de désinformation) où s'enferment certains élèves, d'accompagner la rencontre parfois inattendue et troublante de productions culturelles et esthétiques qui échappent aux habitudes des élèves, de résister à des stéréotypes socio-culturels – par exemple de genre – qui assignent certains élèves à des destins dont ils ne veulent pas ou de construire un discours, voire de trouver des solutions, face à une situation qui empêche un élève de poursuivre une orientation valable, aucune de ces situations n'est simple ni ne trouve de résolution miraculeuse et immédiate. Elles permettent, par leur complexité même, d'entendre les candidats exercer leur réflexion sur une situation dont il importe de voir nettement les enjeux éthiques et citoyens, afin de construire une réponse qui assure aux élèves qu'ils sont accueillis et accompagnés au mieux dans l'école de la République.

À cet égard sans doute, la tâche d'un enseignant de Lettres-Histoire et Géographie au lycée professionnel revêt une importance toute particulière, dans la mesure où il est là pour travailler avec les élèves à la fois à la connaissance et à la compréhension des faits qui définissent l'univers social et politique où il vit et où il s'apprête à exercer ses responsabilités de citoyen, et aux outils intellectuels et linguistiques qui lui permettront d'exprimer, d'élaborer et d'approfondir sa pensée, son analyse et son expérience de cet univers. Il est assurément utile de prendre la mesure de cette responsabilité, et la méconnaissance de certains points du programme d'histoire-géographie comme une mauvaise intelligence des usages possibles de la littérature avec les classes du lycée professionnel risquent de provoquer l'échec au concours. Il est tout aussi utile de se renseigner sur ce qu'est l'univers du lycée professionnel, et de se défier de représentations caricaturales qui augurent mal – sinon rendent impossibles – un travail pertinent dans ces établissements : des représentations erronées, dans l'exposé de tel candidat, le conduisent ensuite à confondre les principes et les valeurs en jeu dans le cadre de l'enseignement avec un moralisme mal à propos. À l'inverse, telle autre candidate convainc

par un enthousiasme qui la conduit à réfléchir de façon judicieuse sur les liens entre le positionnement du professeur et son enseignement. Savoir que l'on n'est pas seul dans un établissement, mais que des interlocuteurs existent et savoir ainsi à qui faire appel dans telle ou telle situation et avec qui construire les réponses appropriées, ne pas analyser telle ou telle situation uniquement sous l'angle de la sanction, mais avec une perspective qui en fait apparaître progressivement – fût-ce avec l'aide du jury – les tenants et les aboutissants, pour déployer le rôle de l'enseignant dans toutes ses dimensions afin de comprendre les finalités de ce qu'il fait.

Les situations proposées, on l'a déjà souligné, sont complexes : elles ne sauraient donc recevoir de réponse toute faite. Que candidates et candidats ne voient pas immédiatement comment résoudre une situation n'est donc pas de nature à devoir les inquiéter : c'est au contraire le bon point de départ pour cette partie de l'épreuve. C'est en effet leur réflexion sur cette situation complexe que le jury souhaite entendre, et ainsi la façon dont ils la cernent et la déplient ; une situation trop simple, à quoi répondrait une procédure mécanique, ne permettrait pas vraiment d'évaluer compétences et réflexion nécessaires au travail de professeur. Cela signifie que les candidates et candidats doivent être attentifs à dégager les ramifications et les implications de ces cas proposés, y compris pour les pistes de résolution qu'ils peuvent suggérer : il s'agit au fond de traiter la situation présentée comme un symptôme méritant une réponse qui dépasse le cas individuel évoqué, sans toutefois l'oublier. Une maîtrise satisfaisante des textes règlementaires est certes vraiment nécessaire, mais, on l'a déjà amplement dit, elle ne fait pas le tout de l'épreuve : c'est le bon usage qu'en fera la candidate ou le candidat qui permettront la réussite au concours, dans une réflexion qui a vocation à progresser tout au long de l'oral, par les qualités d'analyse, d'écoute et de proposition qui s'y manifestent.

Il convient donc pour conclure de rappeler que la réussite à l'épreuve ne tient pas – non plus que dans aucun autre entretien professionnel – à la simple déclaration d'intention d'une vocation, d'une motivation ou d'une appétence pour la profession envisagée : celle-ci constitue un *a priori* dont le jury ne peut que se réjouir, mais ce sont bien les arguments donnés pour étayer cette motivation qui peuvent faire l'objet d'une évaluation précise et équitable : ces arguments trouvent à se déployer aussi bien dans la réflexion sur son parcours que dans l'examen, l'analyse et le dialogue avec le jury sur les situations présentées. Aussi chacun des moments de l'épreuve doit-il être préparé dans cette perspective avec le plus grand soin, et appréhendé avec le même sérieux : c'est la garantie d'une bonne réussite à l'épreuve, en même temps que la meilleure façon d'anticiper sur l'entrée dans le métier exigeant et important de professeur.