

**CONCOURS EXTERNE D'ACCÈS AU CORPS DES
PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL ET CAFEP**

SESSION 2005

Joëlle DUSSEAU

Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Présidente du jury

LETTRES

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

A. PRÉSENTATION DU CONCOURS

1. COMPOSITION DU JURY

Présidente : Joëlle DUSSEAU – Inspectrice générale de l'Éducation nationale

Vice-président général : Jean JORDY – Inspecteur général de l'Éducation nationale

Vice-présidents

Jacques DOCHEZ – IEN – Lettres

Alain PROST – IPR-IA – Histoire et géographie

Membres du directoire

Michel CASTA – Maître de conférences en histoire

Michel CORLIN – IEN – Histoire et géographie

Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP – Professeur agrégé de géographie

Secrétaires généraux

Brigitte VAUCHER – IEN – Lettres

Patrick FENOT – IEN – Histoire et géographie

Membres du jury de Lettres

Christian BARBE - Marie BATAILLE - Élisabeth BATIER - Thierry BECKER - Norbert BERNARD - Anne-Marie BERNOLLE - Françoise BOLLENGIER - Joëlle BOLOT - Anne-Marie BONNABEL - Jacques BONNAURE - Nicolas BRUCKER - Pascal CAGLAR - Michel CLENET - Anne-Raymonde DE BEAUDRAP - Michèle DOERFLINGER - Christiane DUGAL - Marie-France DUPRAT - Jean-Paul DURAND - Pierre DURAND - Valérie FRYDMAN - Aline GEYSSANT - Nathalie GOUIFFÈS - Pierre GRALL - Cécile GRAVELLIER - Sabine GRUFFAT - Isabelle HERNU - Olivier HIMY - Jean-Pierre HOCQUELLET - Éric HOPPENOT - Pascal JEANDEL - Pascal JOUAN - Philippe LABAUNE - François-René LACAN - Gérard LANGE - Florence LAVILLE-BIDADANURE - Françoise LEMAÎTRE - Christèle LENGLET - Gisèle LETOULAT - Maryse LOPEZ - Évelyne MARTINI - Olivier MASSE - Geneviève MAUREL - Jean NÈGRE - Nadine OTTELARD - Sophie PAILLOUX - Christel PELLETIER - Sandrine PHILIPPE - Anne PINGUET - Jean-Christophe PLANCHE - Florence RANDANNE - Lidwine RIPOCHE - Hélène ROQUES - Régine SEIDEL - Jean-Philippe TABOULOT - Marie-Rose TANCREZ - Françoise TORREGROSA - Patrick TRAVERS - Jacqueline VIDOCIN.

Membres du jury d'histoire et géographie

Chantal ALBORNA - Gérard BACCONNIER – Michel BERTHET – Lydie BODIOU – Edith BOMATI – Maurice BROGINI – Jean-François CALLEDE - Yvan CARLOT – Noëlline CASTAGNEZ – Brigitte CHEVALLIER – Françoise DELASPRES – Gilles DELORME – Jacques DINCHER – Thierry FALCONNET – Charles FLEURY – Martin FUGLER – Jean-Claude GEGOT – Corinne GLAYMANN – Claudine GOLDSTEIN - Gilles GRAMMARE – Cédric GRIMOULT – Isabelle GUILLEMARD – Mireille HAUTY – Régis HERITIER –

Jean-Claude HUSSON – Rémi HUTH - Anne INGLEBERT – Bruno JANNIN – Dominique JOUANNET – Isabelle JUGUET – Gilles LABADOU – Gérard LABRUNE – Karine LAMBERT - Alain LAURENT – Bruno LEAL – Françoise LEFEBVRE – Georges LEGAY – Yves LETERTRE – Alain LOUSSOUARN – Martine LUCIANI – Nora MAGNAN – Nadine MANSARD – Joseph MARTINETTI - Catherine MAZIN – Janine MICHAEL LEON – Lionel MICOLA - Didier NOURRISSON – Alain PERNET - Patrick PIQUE – Jean-Pierre PISTER – Dominique PROST – René RENOU – José RIQUIER - Christiane-Annie ROUYER – Isabelle SACAREAU - Serge SALLES – Sylvie SCHOULER – Jean-Claude SCHRAEN – Pierre TRICOU - Nicole TUTIAUX-GUILLON – Dominique VARINOIS – Christine VERGNOLLE-MAINAR – Michelle ZANCARINI-FOURNEL – Annie ZWANG

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

	CAPLP EXTERNE	CAFEP CAPLP EXTERNE
Nombre de postes	350	22
Nombre d'inscrits	4269	186
Barre d'admissibilité	7,75	8,75
Nombre d'admissibles	875	56
Moyenne des candidats admissibles	10,42	10,96
Nombre d'admis	350	22
Moyenne des candidats admis	11,70	11,85

B. RAPPORTS SUR LES ÉPREUVES ÉCRITES

Les sujets des épreuves écrites de lettres et d'histoire peuvent être consultés en ligne.

1. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES

L'épreuve du commentaire composé constitue depuis plusieurs années le sujet de l'épreuve de Lettres ; cet exercice permet de vérifier l'aptitude d'un candidat à rendre compte d'un texte à partir de l'élaboration d'une problématique et d'un choix d'axes de lecture.

L'ensemble du jury déplore, pour certains candidats, l'absence de préparation, le manque de maîtrise de la technique et des enjeux du commentaire, l'insuffisance des savoirs culturels, souvent fragiles, voire erronés.

1. La lisibilité

Les candidats ne doivent pas oublier que le jury est particulièrement attentif à la lisibilité de la copie : clarté de l'écriture, devoir aéré, structure immédiatement apparente (introduction, grandes parties et sous parties du développement, conclusion). Une copie lisible attire la bienveillance, les présentations compactes, parsemées de ratures ou de traces de correcteur sont à bannir.

Quelques copies, très rares, ne présentent que le plan du commentaire ou font apparaître les différentes parties du plan par des titres, comme s'il s'agissait d'un brouillon ; ces présentations ne sont évidemment pas recevables, on attend un devoir entièrement rédigé.

Le commentaire doit être pensé et construit comme une démonstration, aussi les paragraphes doivent-ils apparaître clairement (utilisation des alinéas), de même que les articulations entre chacune des parties. La construction logique et argumentée du devoir est parfois inexistante ou très superficielle dans de nombreuses copies. On peut utiliser des liens, des phrases de transitions, des conclusions partielles... autant de procédés qui rendront le commentaire plus rigoureux et plus lisible.

Enfin, le jury rappelle qu'une citation doit être introduite et commentée. Trop fréquemment, les citations semblent justifier une idée ou un procédé sans que le candidat propose une analyse des expressions citées. Une citation seule ne saurait participer à la démonstration du commentaire. Il n'est pas inutile de rappeler qu'une citation doit être présentée entre guillemets et qu'elle ne doit pas être tronquée.

2. La langue

Si plusieurs correcteurs observent quelques progrès dans l'expression écrite, il n'est pas admissible dans un concours de recrutement de professeurs de trouver des fautes d'orthographe. Beaucoup de copies montrent de graves négligences concernant l'orthographe lexicale et grammaticale. On remarque également de nombreuses erreurs sur les accords de participes, les infinitifs ou les terminaisons verbales.

Dans plusieurs copies la syntaxe est incorrecte, le vocabulaire pauvre et approximatif, le niveau de langue trop familier, les répétitions sont nombreuses.

Nous ne saurions trop conseiller à tous les candidats de réserver une part importante de leur temps à la relecture de leur copie.

La pratique de certaines grammaires ou usuels lors de la préparation s'avère indispensable tant pour analyser les textes que pour écrire correctement.

3. La technique du commentaire

Des ouvrages (voir la bibliographie) présentent de manière très précise les caractéristiques et les enjeux du commentaire composé, ils proposent également de nombreux exemples. Les candidats seraient bien inspirés de les consulter, de s'en imprégner et de s'entraîner à rédiger plusieurs commentaires en respectant la durée de l'épreuve.

3. 1. L'introduction

Elle est dans de nombreuses copies inutilement longue, les correcteurs ont trouvé des historiques de la poésie, une biographie de Francis Ponge, de longues définitions de la poésie ; tout cela est parfaitement inutile, l'introduction doit être concise et centrée sur l'extrait à analyser. Elle peut débiter par une brève présentation de l'auteur, mais surtout par une première réflexion sur le texte (genre, thème, registre...), cette première approche devrait conduire au second temps de l'introduction, l'élaboration d'une hypothèse de lecture formalisée par l'annonce de la problématique. Le troisième temps de l'introduction consiste à exposer le plan (les axes de lecture, préférer trois parties, plutôt que deux), celui-ci doit représenter les différentes étapes du commentaire qui permettront de répondre à la problématique.

Au sujet de la problématique, il arrive trop fréquemment que le développement n'y réponde pas, les candidats posent une problématique mais semblent l'oublier tout au long de leur devoir. Or, l'ensemble du développement doit être envisagé comme une réponse argumentée à la problématique posée.

L'introduction est un moment essentiel du devoir, non seulement elle est ce que le correcteur va lire en premier mais elle engage toute la pertinence du devoir, elle doit donc retenir toute l'attention du candidat. Une bonne introduction promet souvent un commentaire de qualité.

3.2. Les erreurs identifiées dans le corps du commentaire

La rédaction du développement révèle, dans de très nombreuses copies, de très graves lacunes dues à une méconnaissance de l'épreuve et de la méthode du commentaire, mais aussi à des lectures erronées du sujet proposé.

Bien qu'en nombre restreint, il reste chaque année des candidats qui ignorent qu'un commentaire composé n'est pas une explication linéaire. Si les autres ne l'ignorent pas, tous ne savent pas pour autant qu'un commentaire composé requiert une certaine rigueur de l'analyse. On peut rappeler que la séparation du fond et de la forme n'est pas une maladresse de plan, mais l'incompréhension radicale du fait littéraire ; qu'une succession thématique ne permet que rarement une interprétation, laquelle exige une vision globale du texte ; et que l'interprétation d'un texte littéraire mène toujours à s'interroger, à un moment ou à un autre de l'analyse, sur son langage.

3.2.1 La lecture redondante

Parmi les défauts les plus fréquemment observés, on peut relever la pratique de la paraphrase : au lieu d'analyser le texte, le candidat le raconte, redit ce qu'énonce déjà l'oeuvre, le commentaire devient une sorte de « traduction » du texte à commenter.

3.2.2 La lecture historique

Autre grave défaut, déjà signalé à maintes reprises dans d'autres rapports, la volonté de vouloir absolument donner, contre le bon sens lui-même, une interprétation historique de l'oeuvre.

Comme si tous les textes écrits publiés la guerre devaient forcément s'y référer, explicitement ou implicitement. Cette lecture est d'autant moins justifiée que le poème de Ponge, « L'Orange » a été écrit en 1935 : à moins de faire de Ponge un prophète, il était donc difficile de voir dans « L'orange » l'allégorie de la France occupée, dans le pépin l'image de Charles de Gaulle (quand on n'évoque pas Pétain...) mais ce sont hélas des interprétations très fréquemment rencontrées dans les copies, qui oublient l'image même de l'orange et le sens du travail poétique de Ponge qui a choisi d'adopter « Le parti pris des choses ».

La date de 1942 a occasionné de nombreux contresens et a conduit beaucoup de candidats à proposer une lecture erronée du texte. Il semble important que les candidats comprennent qu'un texte littéraire n'est pas un texte à rendre obligatoirement transparent. Certains sont allés jusqu'à dire que l'écriture a priori non transparente du texte était un subterfuge totalement formel, proche du non sens qui cachait l'essentiel : l'engagement de l'auteur et par conséquent la transparence du texte. La dimension littéraire en arrive à être parfois totalement niée.

Un texte poétique, même s'il est polysémique, ouvert, ne permet pas n'importe quelle lecture. Ces lectures historiques cachent souvent une incapacité à se confronter au texte et à utiliser des outils nécessaires qui auraient permis une interprétation motivée de l'oeuvre de Ponge.

3.2.3. La lecture sans outils

Il faut absolument se souvenir qu'une méconnaissance des outils d'analyse est rédhibitoire à ce niveau. On a pu lire des copies montrant bon sens et sensibilité mais révélant un manque de méthode, qui ne peut être que dommageable.

Confondre une comparaison et une métaphore, ce n'est pas une simple erreur de figure de style, mais c'est manquer un des effets poétiques du texte, de même que confondre (trop fréquemment) un champ lexical et un champ sémantique. Trop souvent les copies révèlent non seulement une méconnaissance des procédés stylistiques, mais une absence totale des outils d'étude de l'énonciation, sans parler de la syntaxe. Le commentaire ne peut se construire à partir de remarques approximatives, il exige une étude minutieuse des termes, des constructions, du rythme des phrases, des jeux phoniques, etc.

Cet apprentissage des outils doit aussi être celle des genres littéraires, trop de candidats se sont avérés incapables de reconnaître un poème en prose...

La connaissance de l'histoire littéraire elle-même est souvent très fragile, on associe Ponge au surréalisme, voire au Nouveau Roman ; ces lacunes sont graves lorsqu'il s'agit de recruter des professeurs de Lettres.

3.3 La conclusion

Faute de temps ou effet de la fatigue, la conclusion apparaît souvent bâclée ; elle est au même titre que l'introduction un moment particulièrement important, elle est la dernière impression que laisse une copie à son correcteur.

Il convient, dans la conclusion, de synthétiser l'ensemble du commentaire en revenant précisément à la problématique et en démontrant que le parcours proposé a permis de répondre à la question initiale. Le candidat justifie ainsi une dernière fois la pertinence de sa démarche.

Il est également possible, sans relancer un questionnement, de confronter brièvement le texte étudié avec une autre oeuvre, soit du même auteur, soit d'une même période, etc. en proposant une brève comparaison. Là encore, il s'agit de faire preuve de lucidité et de ne comparer que ce qui peut l'être.

4. Proposition du corrigé de « L'Orange »

4.1. Introduction :

On pouvait commencer par situer Ponge dans l'histoire de la poésie, en observant qu'il se tenait à l'écart des courants littéraires, qu'il proposait une œuvre originale et maintenant classique. Il était envisageable d'évoquer une forme de matérialisme poétique dont une des ambitions, comme l'indique le titre, était de choisir « le parti pris des choses », c'est-à-dire de redonner la parole aux objets et de dire le monde avec un regard neuf, inédit.

En présentant brièvement le sujet du poème, il suffisait d'indiquer que Ponge ne se contentait pas d'une description minutieuse du fruit, mais qu'il proposait sous la forme d'une écriture singulière, l'éloge de l'orange et qu'il nous invitait à une forme de dégustation poétique.

Dès lors, une des problématiques envisageables était de montrer que la poésie, en se substituant à la réalité des choses, à leur matérialité, permettait d'enseigner un nouveau regard sur le monde ; la poétique du fruit est aussi une poétique de l'indicible, loin de se laisser envisager, le fruit échappe au poète.

4.2. Développement

Nous ne proposons ici que quelques pistes de lectures possibles.

4.2.3. La poésie, un regard inédit

a) L'orange sous toutes ses formes : l'expression de la matérialité du fruit, mise en œuvre d'une forme de dynamique du fruit. Le poème se présente comme un article de dictionnaire, il décrit les éléments composant le fruit (écorce, membrane, pulpe, pépin) mais aussi les étapes de sa transformation. Les deux premiers paragraphes sont une comparaison entre l'orange et l'éponge, les deux suivants, marqués par l'opposition « Mais », proposent une exploration qui va de la surface à la profondeur du fruit, le poème s'achève par un dernier paragraphe, également introduit par « Mais », consacré au pépin, essence du fruit. La volonté de tout dire relance perpétuellement le discours.

b) Une nature morte, *vivante*, par sa liquidité et sa saveur, le poème témoigne de l'effet rafraîchissant, parfum et vitalité du fruit (forme et couleurs du fruit). L'orange suscite des impressions qui s'expriment notamment dans la profusion d'adjectifs qualificatifs apposés. Le poème met en scène l'exploration de l'orange par les sens : toucher, odorat, vue, multiplication des couleurs, des lumières.

c) L'orange sous le scalpel du poète : la curiosité face au fruit. Le poème développe le rapport surface / profondeur, extérieur / intérieur (même procédé dans « La Figue »). Le discours est catégorique : nombreuses affirmatives, expression des lois et propriétés absolues (« jamais », « il y a »), poétique de l'étude, de l'observation, termes techniques (« ingestion », « larynx »).

Le sujet adopte un certain point de vue devant l'orange : le thème de la violence apparaît à plusieurs reprises : « oppresseur » / « bourreau » / « sacrifice ». La forme impersonnelle témoigne d'une mise à distance (« on »). Le poète est soucieux de faire un éloge « avouer l'admiration ». À l'éloge du fruit (qualités et vertus), s'oppose le blâme de l'éponge (voir les termes négatifs).

4.2.4. Un art poétique : l'orange, image du monde que la poésie doit exprimer

a) Le travail du poète : l'écriture qui mime une hésitation, difficulté de faire ce poème. Le poète s'efforce de rendre compte de son travail : effort pour presser, extraire de l'objet, mais

aussi de la poésie, toute sa richesse. Ponge détruit l'objet réel par les mots (isotopie de la violence, verbes d'action pour le poète, mais forme passive pour le fruit). Le travail poétique fait l'épreuve de la générativité de l'écriture (« se regonfle »), à partir d'influences diverses (« propre » / « sale ») : le jus de fruit est une nourriture poétique. Le cratylisme, souvent présent dans la poétique de Ponge, se retrouve ici (« la prononciation du mot »).

b) Le pépin, un espoir de renouveau : l'essence de l'orange est concentrée, contenue dans le pépin, c'est lui qui révèle la vraie nature du fruit. Le pépin est ce qui résiste à l'écriture, au Dire, il oblige à recommencer la description en préservant au réel une autonomie (« l'orange renaît »). Le pépin est associé à des images d'enfancement (« rondeur », « chair rose », « déchire les chairs »).

c) Un manuel de lecture : le poète indique au lecteur que la lecture du poème est une fête (« réjouit les sens »). L'usage du réseau lexical du rite sacrificiel (« bourreau », « oppresseur ») auquel s'oppose le plaisir absolu (« stupéfaction ») ; il s'agit pour Ponge de savourer dans le silence en prenant le temps (« sans paroles »). Cette fête s'exprime avec un présent de vérité générale, signe qu'elle est un présent perpétuel, un plaisir inépuisable.

4.2.5. Le poème est un « objoie »

a) Les jeux de mots : à la naissance du poème une comparaison surprenante, la comparaison « éponge » / « orange », c'est un jeu sur la matière, mais aussi jeu sur la matière poétique, grâce à la paronomase « éponge » / « Ponge » / « orange », le poème met en scène des jeux sur les sens littéral et figuré ; la poésie est bien pour Ponge « l'art de mordre dans les choses ». L'écriture divulgue une économie de la parole (« trop courte étude ») dont l'humour n'est pas absent (« menée aussi rondement que possible », jeu polysémique, comme dans « avoir subi l'épreuve de l'expression », « conscience amère »). Enfin, « l'épreuve de l'expression » se révèle être l'épreuve de la poésie, comme si l'orange devait subir l'épreuve de l'expression poétique. Le jeu sur le sens est redoublé par des jeux phoniques en particulier de nombreuses assonances.

b) Des énigmes, des surprises : le rapport au fruit est aussi un rapport au langage (§ 3). L'orange est aussi l'occasion d'évoquer d'autres objets : l'éponge ou un autre fruit, le citron. Ce poème témoigne d'une forme étonnante de la poésie, le premier paragraphe peut se réécrire sous la forme de huit vers associant octosyllabes et alexandrins. Le lecteur est pris dans le jeu de l'élucidation des métaphores, des symboles : le poète-éponge fait l'épreuve de l'extraction du jus de l'orange mais aussi de l'écriture du poème. Odeur : impression de lecture. Pépin : insatisfaction que laisse le poème, mais aussi image générative, promesse.

4.3. Conclusion

Dans ce poème Ponge, selon son projet même, réussit à faire parler les choses, ici l'orange, mais faire s'exprimer l'orange c'est lui faire dire quelque chose à son bourreau, l'homme ; seul il peut parvenir à exprimer les objets du monde du silence car lui seul a la parole et la langue. Pourtant l'orange, nous dit-il encore, « oblige le larynx à s'ouvrir largement pour la prononciation du mot », il y a dans l'expression de son jus la force et la contrainte de faire parler d'elle, d'articuler son nom.

Un poème qui semble échapper à l'approche descriptive ; difficile en effet de faire une reproduction picturale de « L'Orange » de Ponge, comme si elle échappait aux images, à la représentation, et donc d'une certaine manière à la *poésie* elle-même : la poétique de Ponge se veut davantage une *phusis* qu'une *mimesis*.

Critères choisis pour l'évaluation :

Le jury a valorisé :

- les copies qui n'ont pas oublié de rendre compte de la composition,
- les copies qui ont repéré et expliqué les principaux procédés,
- les copies sensibles aux jeux poétiques, par exemple, la paronomase « éponge » / orange »,
- les copies qui ont envisagé les différentes « postures » du poète : il décrit, il loue, il fait l'éloge, il a une distance amusée par rapport à son objet,
- les copies qui ont vu que « L'Orange » peut être interprétée comme une allégorie de la poésie,
- bref les copies qui ont su mettre en relief la singularité du poème, qui auront vu que chez Ponge, la poésie comme l'orange ça se déguste,
- les copies qui ont proposé un rapprochement pertinent avec d'autres œuvres de Ponge (par ex : « La Figue » ou « Le Mimosa »...).

Le jury a pénalisé les copies :

- qui contenaient des fautes de langue (orthographe, syntaxe),
- qui étaient mal structurées (parties très déséquilibrées, absence de liens, parties qui se répètent...),
- qui ne contenaient pas de problématique ou de projet de lecture ou une problématique « hors sujet » (ex : une lecture historique du poème),
- dont le développement ne permettait pas d'élucider la problématique,
- qui exposaient une simple paraphrase,
- qui n'identifiaient pas le poème en prose,
- qui ne mettaient pas en évidence les principaux procédés du texte : comparaisons, métaphores, réseaux lexicaux, construction, énonciation...,
- qui se contentaient d'une lecture historique du texte, par exemple la surinterprétation du mot « bourreau » qui serait rapproché du contexte de 1942 (date de publication), alors que le texte date de 1935...

On voudrait un candidat plus grammairien (analyse de la syntaxe et des organisations rythmiques, temps et aspect), plus attentif à l'énonciation (la polyphonie notamment), à la valeur démarcatrice du paragraphe, à la sélection lexicale. C'est l'étude du lexique que les candidats privilégient, mais de façon beaucoup trop sommaire : sur le poème de Ponge on attendait un travail plus approfondi, qui définisse au plus juste ces "jeux de mots" qu'évoquent certaines copies, sans cependant aller plus loin.

C'est en définitive ce qu'on reprocherait à nombre de copies : la timidité face au texte, le refus de s'affronter à lui, faute d'armes adéquates, faute d'envie aussi. Aussi est-il bon de valoriser les copies qui "s'essayent" au texte, au risque de contradictions ou d'impasses méthodologiques, avec honnêteté et courage.

Pour conclure, le candidat doit se donner la peine d'une préparation sérieuse : entraînement, lecture d'ouvrages théoriques, d'anthologies, d'histoires littéraires, fréquentation des grammaires.

Au-delà de cette connaissance indispensable de la technique du commentaire de ses outils, et des savoirs culturels, le jury aimerait rencontrer des candidats qui témoignent d'un certain enthousiasme devant les textes proposés ; n'est-ce pas le moins que l'on puisse exiger d'un futur professeur de Lettres soucieux d'éveiller ses élèves à la littérature ? S'étonner, accepter de se laisser surprendre par un texte, ne serait-ce pas un premier pas vers le commentaire...

Éric Hoppenot

Indications bibliographiques

Usuels de langue

Grévisse, *Le bon usage*, De Boeck, Duculot

Delphine Denis et Anne Sancier-Château, *Grammaire du français*, Livre de Poche

Analyse littéraire

Daniel Bergez, *Vocabulaire d'analyse littéraire*, Dunod

Sous la direction de Michel Jarrety, *Lexique des termes littéraires*, Livre de Poche

Commentaire composé

Laurent Fourcaut, *Le commentaire composé*, Nathan

Daniel Bergez, *Le commentaire composé*, Dunod

Nathalie Marinier, *Commentaire composé et explication de texte*, Le Seuil

La lecture

Umberto Eco, *L'œuvre ouverte*, Le Seuil

Paul Ricoeur, *Du texte à l'action*, Le Seuil

Préparation au CAPL Lettres-Histoire

Ouvrage collectif, *CAPLP Lettres-Histoire*, Foucher

Ouvrage collectif, *Le CAPLP2 Lettres-Histoire*, Vuibert

Répartition des notes obtenues par les candidats

	Notes inférieures ou égales à 5,5	Notes comprises entre 5,6 et 8,5	Notes comprises entre 8,6 et 11,5	Notes comprises entre 11,6 et 15,5	Notes supérieures ou égales à 15,6
Nombre de copies	1095	796	335	264	164
Pourcentage	41,25 %	29,99 %	12,62 %	9,95 %	6,18 %

Moyenne générale : 7,06/20

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

2. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

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

Les deux sujets peuvent porter sur la même question du programme du concours.

Recommandations du jury

Le devoir consiste en une composition sur un sujet. Les documents (au nombre de trois) qui l'accompagnent sont là pour aider le candidat à formuler une problématique, à étoffer un développement, et non pour l'inviter à rédiger un commentaire de documents.

Il est indispensable de bien prendre en compte le libellé du sujet retenu, ce qui passe par une lecture attentive de l'énoncé pour peser la place et le sens de chaque mot. Il est nécessaire de proposer une problématique suivant laquelle la question peut être envisagée, et qui serve d'armature à la construction du devoir ; de mobiliser des connaissances solides : le jury n'attend pas d'érudition ni d'encyclopédisme, mais l'assimilation des notions fondamentales et la lecture attentive des principales synthèses universitaires sur les questions au programme . Il faut enfin composer le devoir de façon claire, lisible, en respectant l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe.

Lorsque l'épreuve écrite porte sur la géographie, la carte, pour laquelle un fond de repérage est fourni, est obligatoire. Elle doit comporter un titre approprié, une légende organisée, des localisations correctes, un nombre limité d'informations pertinentes.

Les candidats peuvent en outre ajouter les croquis qui leur paraissent utiles.

Les sujets de la session 2005

En 2005, deux sujets d'histoire ont été proposés au choix des candidats. Ils peuvent être consultés en ligne.

- premier sujet : **Être chrétienne en France au XXème siècle**
 - document 1 : « L'appel de nos sœurs jocistes », Bulletin catholique des jeunes filles du diocèse de Montpellier, n° 76, juillet 1934.
 - document 2 : taux de présence à la messe en fonction de l'âge et du sexe. Diocèse de Montpellier, 2 décembre 1962.
 - document 3 : « Féminisme et protestantisme », in Jean-Pierre Richardot, *Le peuple protestant aujourd'hui*, Laffont, 1980, édition revue et augmentée 1992.

- second sujet : **Les femmes et la patrie en France de 1870 à 1945**
 - document 1 : lettre d'une épouse à son mari soldat pendant la guerre de 1870, in *Le journal intime de Caroline B.*, enquête de Michelle Perrot et Georges Ribeill, Editions Montalba, 1985.
 - document 2 : « Déclaration d'Hélène Brion au premier Conseil de guerre, le 29 mars 1918 », citée par Maïté Albistur et Daniel Armogathe, *Le grief des femmes*, vol. 2 : *Anthologie des textes féministes du Second Empire à nos jours*, Éditions Hier et Demain, 1978, p. 224-225.
 - document 3 : extrait d'un roman pour jeunes filles dans l'entre-deux-guerres, Angel Flory, *La pupille de Robert Quesnay*, Maison de la bonne presse, 1925.

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

PREMIER SUJET : ÊTRE CHRÉTIENNE EN FRANCE AU XX^{ème} SIÈCLE

La problématique centrale repose sur le dimorphisme sexuel, c'est ce qui fait l'originalité de la situation des femmes dans la sphère religieuse. Bien qu'exclues des instances de direction des Églises, elles n'en représentent pas moins le gros des fidèles. On peut parler aussi de féminisation du christianisme.

La démonstration peut s'appuyer sur un plan chronologique mais cela risque d'aboutir à une lecture téléologique de l'histoire. Il est préférable de privilégier une approche à la fois chronologique et thématique.

I. Être chrétienne : c'est pratiquer

A. Le constat : " toujours plus pratiquantes "

Même si les situations varient d'un diocèse à l'autre, la pratique masculine est toujours inférieure à la pratique féminine. Au milieu du XX^{ème} siècle, on compte un homme pour deux femmes parmi les messés, autant en ville qu'à la campagne. Le recul de la pratique régulière est plus précoce chez les hommes. On peut donc parler d'une féminisation du catholicisme qu'il s'agisse des pratiques d'obligation (faire ses Pâques, assister à la messe dominicale) ou de dévotion (communier au moins une fois par mois).

La sociabilité liée à l'Église n'explique pas à elle seule le dimorphisme sexuel puisque ce dernier marque aussi la pratique intime de la prière (69 hommes pour 100 femmes prient souvent ou quotidiennement en 1952).

La déprise religieuse masculine remonte au XIX^{ème} siècle, elle est contemporaine des progrès du républicanisme anticlérical. De même la religion du progrès et le socialisme se substituent à la foi religieuse dans de larges fractions de la classe ouvrière.

B. Des nuances

Les confessions chrétiennes en France sont estimées comme suit : 45 millions de catholiques, plus d'un million de protestants et 430 000 orthodoxes à la fin du XX^{ème} siècle.

Dans l'ensemble de la France, il existe un certain nombre d'ensembles géographiques demeurés plus catholiques que les autres et dans lesquels l'influence de l'Église ou des mouvements qui lui sont liés est plus considérable qu'ailleurs. Ce sont les départements bretons, la Vendée, l'Alsace, la partie occidentale du Nord et du Pas-de-Calais, le Jura, la Savoie, les Pyrénées-Atlantiques. Le poids d'un catholicisme sociologique demeure encore très lourd dans ces régions qui fournissent proportionnellement le plus de prêtres et de religieuses. Les très grandes villes à dominante tertiaire sont également des zones dans lesquelles le catholicisme exerce un net rayonnement. Par contre trois zones apparaissent profondément déchristianisées : le bassin parisien, le bassin aquitain et la zone méditerranéenne.

La population protestante se concentre essentiellement dans le Poitou-Charentes, le sud du Massif central, la vallée du Rhône et la plaine d'Alsace. La population orthodoxe se situe principalement à Paris et dans les grandes villes

Entre la fin du XIX^{ème} et le milieu du XX^{ème} siècle, il s'est produit une inversion des rapports entre pratique pascale et pratique dominicale. Au début du XX^{ème} siècle, assister à la messe reste un geste autant social que religieux, plus évidemment conformiste ; la pratique pascale, précédée de la confession individuelle, est l'occasion d'un contrôle moral que les fidèles récusent souvent. Aussi le taux de pratique dominicale est-il toujours supérieur à celui de la pratique pascale. Au milieu du XX^{ème} siècle, la situation s'est inversée : se confesser et communier une fois l'an est moins contraignant que d'assister tous les dimanches à la messe.

Dans les années quarante, la pratique pascale est presque le fait d'une femme adulte sur deux mais de moins d'un homme sur trois ; la pratique dominicale est plus faible : plus de quatre femmes sur dix, moins d'un homme sur quatre. La pratique féminine urbaine est plus faible presque de moitié avec environ 22% de messalisantes par rapport aux 42% en zone rurale.

25% des adultes baptisés fréquentaient la messe chaque dimanche à la fin des années 50 ; ils sont moins de 10% aujourd'hui. L'une des explications les plus plausibles n'est autre que le détachement féminin qui semble porter une large part de responsabilité dans « la crise contemporaine du catholicisme français ».

Bien des femmes catholiques prennent leurs distances avec les interdits de l'Église. La confession, pour elles comme pour les hommes, s'est raréfiée depuis un demi-siècle. La crainte du péché et la recherche du salut ne sont plus le moteur de la foi. Sans le formuler forcément d'une manière féministe, certaines catholiques trouvent archaïques le célibat des prêtres ou les positions de l'Église sur la sexualité. Dans les années 1980, seulement 25% des pratiquantes régulières condamnent la contraception des femmes mariées.

C. Une pratique féminisée

La piété mariale se développe au XIX^{ème} siècle comme en témoignent la pratique du mois de Marie, des cantiques consacrés à Marie, ou encore la multiplication des congrégations d'enfants de Marie... L'extraordinaire diffusion du culte d'une femme représente un aspect essentiel de la féminisation du catholicisme. L'évolution du Dieu terrible vers un Dieu amour peut en constituer une autre conséquence. Cette religion plus sensible ou cette pitié sentimentale pour le « Petit Jésus » et la « Sainte Vierge » éloignent les hommes de la foi tandis qu'elle satisfait les femmes.

Les productions culturelles religieuses doivent tenir compte de ce public largement féminin. Les livres de piété sont empreints de mièvrerie et de fadeur. L'art sulpicien, les images imprimées accentuent encore ce caractère de mièvrerie.

D. Portrait d'une jeune chrétienne dans la première moitié du XX^{ème} siècle

Dans la première moitié du siècle, les bulletins des fédérations diocésaines esquissent une image de la jeune fille chrétienne dans l'œuvre de reconquête religieuse qui fait suite à la crise de la séparation et à la grande guerre. Une place de premier plan est dévolue aux jeunes filles considérées comme des forces vives de l'Église pour en faire des chrétiennes éclairées.

Pour ce faire, on propose des canevas pour le commentaire de l'Évangile, des articles sur la liturgie ou l'art chrétien, des retraites. Le culte du Sacré-Cœur est fréquemment prôné qui débouche sur les pratiques comme la consécration, la communion du vendredi, les exercices du mois du Sacré Cœur... De multiples indices témoignent de l'importance accordée à la dévotion mariale. Un apostolat à base de propagande active est le prolongement naturel de la piété, que ce soit visiter les pauvres des faubourgs, agir dans le milieu familial, ou faire le catéchisme.

Au chapitre des loisirs, les mises en garde sont multiples qui visent la radio, le cinéma, le sport. La danse demeure l'objet de tous les anathèmes.

Mais aux yeux des bulletins diocésains, la promotion de la femme passe avant tout par sa vocation naturelle : le mariage. Devenir une maîtresse de maison capable de tenir un ménage dans la fidélité à la volonté de Dieu paraît un idéal à atteindre. Enfin la jeune chrétienne devra se méfier de la mode qui « défigure en corrigeant l'œuvre du créateur ».

Fréquentant l'Église et les sacrements avec nettement plus d'assiduité que l'homme et considérée par les clercs « comme la consolation de l'Église » la femme n'en est pas moins interdite de toute fonction touchant au sanctuaire. Au mieux la femme n'est proche du curé que parce qu'elle est sa servante ou dans les meilleurs cas sa gouvernante.

II. Être chrétienne : c'est militer

Fondés le plus souvent par des laïcs, les mouvements confessionnels sont organisés sur des bases nationales et font éclater le cadre étroit du diocèse en unifiant les modes de pensée d'une région à l'autre.

A. Une multitude de mouvements confessionnels

Les mouvements s'adressent généralement à un public homogène. Les mouvements d'adultes sont parfois homologues des mouvements de jeunes mais n'obéissent pas aux mêmes règles de spécialisation. Au sein de l'Église catholique tous les mouvements n'ont pas le même statut. Certains jouissent d'une confiance toute particulière de la hiérarchie. D'autres ont des liens plus lâches avec les autorités religieuses.

La situation des mouvements protestants est différente, la multiplicité des Églises les conduit à ne dépendre exclusivement d'aucune d'elles en particulier, tout au plus adhèrent-ils à la fédération protestante qui coordonne depuis 1905 les diverses Églises protestantes. L'importance numérique d'une organisation ne donne pas la mesure exacte du nombre de gens qu'elle atteint ni de son influence. Le mouvement « Jeunes femmes » avec 250 groupes recensés et une revue tirée à 2 200 exemplaires, ou la Vie nouvelle (quelques milliers de militantes au plus) ont sans doute une influence supérieure à celle d'autres organisations plus nombreuses. L'ACJF détient sans doute le record avec plus de 2 millions d'adhérents dont environ 200 000 militants.

En 1904, le Pape Pie X encourage les femmes à « aller au peuple dans une vraie confraternité chrétienne ». C'est dans cet objectif que naissent la Ligue des femmes françaises en 1901 à Lyon et la Ligue patriotique des Françaises à Paris en 1902.

Après la guerre un large éventail s'offre aux jeunes filles : fédérations diocésaines, mouvements de spiritualité, sportifs... La jeunesse protestante se retrouve dans l'Union chrétienne des jeunes filles, dans les foyers ou dans les groupes d'étudiantes et de lycéennes.

B) Les mouvements féminins spécialisés

La JOCF surgit la première à Clichy, berceau de la JOC. Elle est symbolisée à ses débuts par le nom de Jeanne Aubert. La JACF a été constituée officiellement le 22 juin 1933. La JECF, née en 1931, connaît un démarrage plus lent.

Les effectifs des mouvements protestants sont évidemment inférieurs en valeur absolue : on évalue à 15 000 le nombre des Éclaireurs unionistes et la branche féminine compte quelques milliers de jeunes filles.

Enfin la constitution de branches jeunes masculines et féminines aboutit, l'âge du mariage venant, à la naissance de mouvements apostoliques d'adultes : la ligue ouvrière chrétienne (LOC-LOCF), la ligue agricole chrétienne (LAC-LACF) qui deviendra en 1945 le mouvement familial rural (MFR). Ainsi les jeunes ont suscité des émules parmi les mouvements d'adultes et non plus l'inverse comme autrefois.

C. Les autres mouvements féminins

1. Les patronages : nés au XIX^{ème} siècle, ils ont un rôle de préservation sociale, mettant en avant un système de valeurs. Le patronage est un moyen de préserver la foi, il prolonge l'école et la complète. Ils sont plus de 12 000 en 1937 et participent à l'œuvre de rechristianisation sociale et de socialisation politique entreprise depuis le début du siècle. Les activités sont diverses : théâtre, cinéma, jeux, sorties... mais aussi cuisine, couture. Les patronages des filles sont dirigés par des religieuses ou des femmes adultes célibataires. Les patronages protestants, 90 dès 1900, fonctionnent de la même façon.

Juste avant la guerre, le journal *Âmes Vaillantes*, né en décembre 1937, va revitaliser les patronages de filles comme *les Cœurs vaillants* pour les garçons.

2. Les guides de France : venu d'Angleterre, le scoutisme féminin se développe entre les deux guerres. La Fédération française des Éclaireuses (1921) rassemble des sections unionistes protestantes et neutres. Les guides catholiques s'organisent à partir de 1923. Destiné aux adolescentes, le mouvement s'élargit aux 7-12 ans avec les Jeannettes (1927), puis aux guides âgées. En 1939, il compte plus de 20 000 membres.

Le guidisme tout en formant des élites a contribué à rechristianiser l'adolescence et à allonger l'âge de la persévérance religieuse.

D. Engagements divers et évolution

Après 1960, tout s'accélère pour les congrégations : tarissement des vocations, départ accru des plus jeunes, vieillissement. Vers 1969, la carte de l'implantation congréganiste recoupe presque parfaitement celle de la pratique religieuse. Surtout s'affirme la suprématie du grand Ouest au contraire d'une implantation discontinue au Sud d'une ligne de l'Adour au Rhin. La laïcisation progressive des écoles publiques de filles a porté un coup décisif à l'ambition congréganiste dans la mesure où l'enseignement était le vecteur principal de son implantation. Les causes de cette mutation viennent des bouleversements qui affectent la société depuis 1945 : fin des paysans, entrée dans la société de consommation, scolarisation des filles dans le secondaire ou le supérieur... De plus, l'action catholique spécialisée a proposé aux jeunes filles une modalité nouvelle d'action dans l'Église. La promotion de la spiritualité conjugale et l'exaltation du laïcat ont tari les sources de recrutement.

Les jeunes chrétiennes peuvent aussi militer dans les syndicats. Si les autorités religieuses catholiques ont marqué leur préférence pour la CFTC, depuis 1945 le pluralisme syndical des catholiques est un fait toléré. Chez les protestants, les pasteurs encouragent leurs fidèles à militer dans le syndicat de leur choix.

Des femmes remarquables comme Marie-Louise Rochebillard à Lyon, fondatrice de trois syndicats féminins, se manifestent dès le début du siècle. D'autres comme Léonie Chaptal organisent l'assistance maternelle, Myriam Foncier crée des équipes sociales féminines. Ces parcours, comme celui de Madeleine Delbrel, montrent bien que l'on est passé de la charité à l'action sociale.

Au lendemain de l'armistice de 1940, les catholiques ne réagissent pas car dans la Révolution nationale, beaucoup retrouvent des éléments qui leur conviennent. Mais la méfiance s'installe peu à peu. La JOC soutient activement la résistance de la CFTC dissoute en 1940.

Les années d'après-guerre sont marquées par une effervescence spirituelle et pastorale où les femmes ont toute leur place, qu'il s'agisse du Secours Catholique fondé en 1946, de l'Union des associations familiales de 1945 ou d'Espérance et Vie, mouvement chrétien des veuves. Alors que la JOCF avait été le grand mouvement d'avant-guerre, c'est plutôt la JACF qui domine l'après-guerre. Mais cette réussite fait oublier les références chrétiennes et nourrit son émancipation comme dans les autres mouvements. Cette déconfectionnalisation progressive aboutira en 1964 à la création de la CFDT.

III. Être chrétienne : c'est participer

Le malaise interne de l'action catholique dans les années 60-70 révèle un complexe anti-romain, une tendance forte à la déconfectionnalisation et à la décléricalisation, avec un glissement à gauche de tout un pan du laïcat chrétien. Les catholiques participent à la modernisation de la société et sont confrontés à cette nouvelle civilisation du mieux-être. Le foisonnement des sondages montre l'inquiétude de la hiérarchie. L'arrivée de Jean XXIII et la tenue du concile Vatican II vont remettre en exergue l'apostolat des laïcs.

A. La nouvelle situation

Parmi les grands textes du concile, la constitution *Lumen gentium* revalorise la place des laïcs qui deviennent les « hérauts de la foi ». En octobre 1967, un groupe de femmes, l'alliance Sainte Jeanne d'Arc, va plus loin et propose au synode de voter un texte sur la place de la femme dans l'Église demandant qu'on lui accorde tous les droits tant dans le laïcat que dans le sacerdoce. Survient mai 1968. Pour les chrétiens de plus en plus progressistes, ces événements apparaissent comme une chance de remettre en cause les structures et les schémas de pensée de l'Église catholique. Cette prise de parole où les femmes se distinguent va faire long feu avec la publication en juillet 1968 de l'encyclique *Humanae Vitae*, où Paul VI rappelle les interdits sur la contraception.

Un sondage IFOP de septembre 1968 indique que dans 91% des cas l'encyclique ne change rien à l'attitude des jeunes couples quant à l'utilisation des moyens contraceptifs. Il en sera de même à chaque fois que l'Église officielle interviendra en matière sexuelle (IVG en 1975, PACS en 1999).

Problème de couple, problème de la femme, l'Église paraît aussi démunie devant les problèmes de société que sont le vieillissement de la population, la cohabitation juvénile (10% en 1965 - 90% en 1995), un mariage religieux sur deux, les remariages, les unions libres (un couple sur 35 en 1968, 1 sur 8 en 2000), les divorces (35 pour 100 mariages), les familles recomposées (1 million en 1995), les familles monoparentales (1,6 million en 1990)...

B. Une participation progressive

La seule influence du concile Vatican II qui a émis le vœu « d'une participation accrue des femmes dans les divers secteurs de l'apostolat » n'explique pas toute seule la féminisation de nombreuses activités catholiques. La diminution des vocations masculines et l'effondrement de la pratique régulière en sont aussi responsables.

C'est par la catéchèse que les femmes ont commencé à prendre des responsabilités dans la vie ecclésiale. Aujourd'hui les catéchistes forment un corps pastoral de 220 000 personnes, féminin à 90%. La transmission de la foi repose donc presque exclusivement sur des femmes.

Depuis plusieurs années, les facultés de théologie se féminisent. Au niveau des paroisses, certaines femmes font office de diacre ou de vicaire à mi-temps. Vers 1980, 60 paroisses sont confiées à des religieuses et 28 à des laïques. Elles participent activement à la vie liturgique et elles composent souvent les conseils paroissiaux et les synodes diocésains.

La conjonction du concile et de mai 1968 a provoqué chez les religieuses de nombreux départs mais celles qui sont restées ont opéré des changements spectaculaires qui les ont réhabilitées dans l'estime de beaucoup de chrétiens. Les communautés religieuses sont un des secteurs les plus vigoureux de la vie de l'Église aujourd'hui.

Les femmes intègrent aussi les mouvements du Renouveau charismatique (près de 2 000 groupes de prière dans les années 1970). Dans ces communautés, les unes vivent en couple avec des enfants, d'autres prononcent des vœux religieux. Les évêques y voient une chance pour l'Église car elles donnent la première place à la prière et ont une conception traditionnelle de la famille et de la société.

Enfin les femmes chrétiennes continuent à se dévouer souvent bénévolement dans des associations caritatives comme ATD Quart Monde, le CCFD ou le Secours catholique (près de 62 000 bénévoles en 1988). Sœur Emmanuelle est une figure de proue dans ce secteur.

C. Une participation incomplète

Les femmes n'ont pas le pouvoir sacramental réservé aux prêtres. La hiérarchie catholique maintient en effet son refus de l'ordination des femmes. L'égalité entre les sexes chemine cependant.

Le nouveau catéchisme de 1992 maintient aussi une image brouillée des femmes. Les rédacteurs ont voulu souligner l'égalité entre hommes et femmes mais en fin de compte, ils refusent abruptement d'ordonner les femmes.

La culture protestante est beaucoup plus favorable aux femmes. Dans les Églises, elles sont théoriquement les "égales des hommes". Pour nombre de femmes protestantes, l'Écriture est une école de libération. Les théologiennes et biblistes protestantes ont commencé bien avant les catholiques à traquer les traces de misogynie dans les traductions des textes sacrés. Les femmes protestantes ont eu aussi plus tôt que les catholiques accès à la formation théologique. Théoriquement, elles peuvent être présentes à tous les échelons de la structure de l'Église Réformée de France. La première femme pasteur en France (1927) est issue de l'Église réformée d'Alsace-Lorraine. Les femmes accèdent dans les mêmes conditions que les hommes au pastorat depuis 1966 pour l'ERF, 1968 pour l'ERAL et 1970 pour l'Église luthérienne d'Alsace, enfin 1974 pour l'Église luthérienne du pays de Montbéliard et de Paris. La France comptait 77 femmes pasteurs en 1980 dont une trentaine pour la seule ERF. Depuis 1982, Thérèse Klipffel est présidente de l'ERAL et a accueilli le pape Jean-Paul II en 1988.

Pour les femmes orthodoxes, la liberté est de règle sur les questions essentielles comme la morale sexuelle ou conjugale. Il n'y a dans l'Église orthodoxe aucune directive générale sur la contraception ni même l'avortement. La catéchèse est leur affaire, elles ont réalisé l'unique livre de catéchèse paru en France : "Dieu est vivant" (1980). Les femmes sont également investies dans la direction des paroisses. Hormis les évêques, les prêtres de l'Église orthodoxe sont mariés et c'est à la spiritualité conjugale et non à la spiritualité monastique qu'ils se réfèrent.

Conclusion

Les rapports des femmes à la religion chrétienne sont à la fois privilégiés et paradoxaux. Si la religion accorde à la femme une place seconde, elle offre aussi un lieu de promotion et d'action.

Dans le détachement religieux de la fin du XXème siècle, être chrétienne c'est faire partie d'une religion de la minorité, ce qui fait dire à Marcel Gauchet que le "christianisme est la religion de la sortie de la religion". Mais paradoxalement, avec le foisonnement de renaissances soutenues par les femmes, être chrétienne c'est peut-être la religion de l'avenir de la religion.

Au milieu de ce christianisme féminin en mouvement apparaissent des évolutions de fond. On passe ainsi de l'obéissance à la responsabilité : les chrétiennes se savent appelées à un type nouveau d'obéissance qui respecte leur conscience, une obéissance responsable et active qui redécouvre la nécessité de "faire Église". Elles ont aussi accéléré le passage d'une Église de clercs à une Église de chrétiens, où les ministres ordonnés ne sont plus les seuls cadres de l'Église. Elles représentent aujourd'hui une présence chrétienne plus identifiable, plus repérable, moins anonyme.

René Renou

SECOND SUJET : LES FEMMES ET LA PATRIE EN FRANCE DE 1870 À 1940

En septembre 1870, le Second Empire subit à Sedan une cuisante défaite face à la Prusse. Ce déclin s'inscrit dans un contexte de crise démographique, où la France, pays le plus peuplé d'Europe sous l'Ancien Régime, voit le nombre de ses naissances chuter. Dès lors, la jeune III^{ème} République entreprend d'exacerber l'attachement affectif des Français pour leur patrie, patrie qu'elle définit comme le lieu où s'exerce la souveraineté nationale et où règnent les Droits de l'Homme hérités de la Révolution française. Le patriotisme des femmes est également entretenu, mais au sein de la sphère privée. Soixante-quinze ans et deux guerres totales plus tard, les Françaises obtiennent enfin le droit de vote par l'ordonnance d'Alger d'avril 1944.

Servir la patrie a-t-il le même sens pour les femmes que pour les hommes entre 1870 (cf. doc. 1) et 1945 ? Il s'agit de définir le patriotisme féminin tel que l'État, l'Église et la société le conçoivent (cf. doc.3), mais aussi tel que les femmes elles-mêmes le vivent. Il faut aussi s'interroger sur les conséquences de l'engagement patriotique des femmes, en étudiant le rôle du féminisme (cf. doc.2) et en mesurant la reconnaissance de la nation à leur égard en termes de place dans la société et de citoyenneté.

I. « La maternité est le patriotisme des femmes » (A. Dumas fils)

Dans un pays frappé par la défaite à deux reprises (mai 1871 et juin 1940), saigné par la Grande Guerre (1,3 million de morts et un déficit des naissances d'au moins 1 million) et où le taux de natalité ne cesse de baisser, enfanter devient pour les femmes « un devoir patriotique » que natalistes et familiaux ne cessent de proclamer.

A. La patrie est menacée par la dénatalité

1. Le « fléau de la dépopulation »

Après l'humiliation de la défaite de Sedan et la perte de l'Alsace-Lorraine, le fléau majeur semble être la dénatalité. Les contemporains parlent même de « dépopulation » face à une baisse du taux de natalité, certes partagée par les autres pays européens, mais beaucoup plus précoce et marquée en France : on passe de 25,4‰ en 1871-1880, à 14,9‰ en 1935-1939. À titre de comparaison, l'Allemagne passe de 39,1‰ à 19,4‰ à la même période. De sorte que la population française se stabilise à 40 millions d'habitants environ entre 1870 et 1914, alors que l'Allemagne atteint les 68 millions d'habitants.

2. La saignée de la Grande Guerre

La guerre de 1914-1918, avec la mobilisation et la surmortalité des hommes, aggrave la dénatalité : alors que le nombre moyen annuel de naissances était de 600 000 avant la guerre, il chute à 386 000 en 1915 et 313 000 en 1916. De sorte qu'en 1921, la France compte 39,2 millions d'habitants (contre 39,6 millions en 1911). Le taux de natalité baisse encore entre 1920 et 1924.

L'angoisse du déclin est déclarée « patriotique », par exemple au Congrès de la natalité à Tours en 1922. Or, la fécondité des immigrés n'est pas perçue comme une solution à une époque où se développe la xénophobie. Tous ceux qui défendent une politique en faveur de la natalité ou de la famille rencontrent donc une grande audience au lendemain du conflit.

3. Vichy et « le péché démographique »

L'analyse de la défaite fulgurante de juin 1940 par le maréchal Pétain livre le pays à « une hypnose du châtimeur », selon l'expression de Marc Bloch, et place la Révolution nationale

sous le signe de l'expiation et du rachat. Selon Pétain, « l'esprit de jouissance détruit ce que l'esprit de sacrifice a édifié » (discours du 25 juin) et les femmes ont une large part dans cette culpabilité collective. Des savants ralliés au régime, comme le docteur Carrel, développent un discours biologique attribuant aux femmes, à leurs velléités d'émancipation et à leur égoïsme féministe les causes du « péché démographique ».

B. Les femmes ont donc le devoir d'enfanter

Alors que depuis la III^e République, la conscription nationale prépare tous les hommes à assurer leur devoir de défense nationale, les femmes ont le devoir d'enfanter de futurs soldats afin de remplir leur devoir envers la patrie.

1. *Tota mulier in utero*

Au XIX^e siècle, il y a un consensus aussi bien à droite que dans le mouvement ouvrier sur le rôle de la femme, réduite à sa fonction procréatrice. Ce rôle est clairement rappelé par l'Église. En 1891, l'encyclique *Rerum novarum* de Léon XIII se fonde sur « la différence naturelle des sexes » pour définir « la mission maternelle » des femmes comme étant leur « fonction naturelle ». Les encycliques de Pie XI soulignent à nouveau le devoir d'enfanter des femmes, qui devient un devoir patriotique sacré.

La Grande Guerre pas encore achevée, le professeur et obstétricien Adolphe Pinard déclare : « Les femmes n'ont qu'une aptitude pour laquelle elles sont créées, celle de nous donner des enfants. [...] Les enfants qu'elles nous donneront sont aussi nécessaires, indispensables pour la seconde victoire, que les munitions pour la première ». Les féministes elles-mêmes se rallient à ce souci nataliste : Cécile Brunschvicg et Marguerite Witt-Schlumberger de l'Union française pour le suffrage des femmes (UFSF) dénoncent « la stérilité volontaire ». Le traumatisme d'un deuil collectif inégalé ne fait donc pas évoluer cette conception pendant l'entre-deux-guerres. Les Françaises ont d'autant plus le devoir de donner des enfants à la patrie, que les régimes fascistes voisins, mussolinien et hitlérien, pratiquent des politiques natalistes très incitatives et efficaces.

Sur leur modèle, le régime de Vichy considère le refus de la natalité des femmes comme « une désertion ». La maternité est la seule identité féminine légitime.

2. D'où la répression des pratiques anticonceptionnelles et de l'avortement

La III^e République combat le néo-malthusianisme et l'avortement avec les lois du 31 juillet 1920 (qui interdit la propagande anticonceptionnelle et correctionnalise l'avortement), puis du 27 mars 1923 (qui sanctionne l'avortement de peines plus sévères). En juillet 1939, le Code de la famille aggrave les mesures répressives contre l'avortement et établit une distinction entre les « bonnes » et les « mauvaises » mères. Le régime de Vichy va plus loin avec la loi du 15 février 1942, qui fait passer l'avortement du statut de crime contre l'individu à celui de « crime contre la société, l'État, la race », passible de la peine de mort. Des exécutions ont lieu (Marie-Louise Giraud en 1943).

C. Politiques natalistes et familialistes

Dans un contexte d'exacerbation du sentiment patriotique, les initiatives se multiplient en faveur de la natalité et de la famille.

1. Le rôle prépondérant de l'Église...

Dès la fin du XIX^e siècle, les *natalistes* se distinguent des *familiaux* : les premiers préconisent une intervention de l'État pour favoriser la natalité ; les familiaux privilégient l'action des associations et la réforme des mœurs pour défendre les familles nombreuses.

En l'absence d'une législation favorable à la maternité, des femmes catholiques s'organisent en associations : citons La Ligue des femmes françaises (LFF), fondée à Lyon (1901), et la Ligue patriotique des Françaises (LPF), fondée à Paris (1902). Leur objectif est de « coopérer par la prière et par l'action, autant qu'il est en leur pouvoir, à la défense de l'Église, de la Patrie, de la famille ». Elles se dotent de journaux, développent l'action sociale catholique et tentent de faire prendre conscience aux femmes de leurs responsabilités de mères et d'éducatrices.

2. ... est relayé par l'État républicain

La Grande Guerre se joue aussi sur « le front de la maternité ». L'Union sacrée enclenche un processus de « nationalisation » des femmes, selon Françoise Thébaud.

Le 18 novembre 1915, Pierre Rameil dépose un projet de loi en faveur de la maternité et de l'allaitement maternel car la femme doit pouvoir accomplir « son devoir de Française en donnant un enfant à la patrie ». Des cantines maternelles, des Gouttes de lait, des consultations du nourrisson, des cours de puériculture, des crèches d'usine, etc., apparaissent à Paris et en province. En 1916, sont créées la Ligue française pour le relèvement de la maternité, et La plus grande famille avec Auguste Isaac qui, après la guerre, obtient que soit décernée une médaille « aux familles nombreuses, la Patrie reconnaissante ». Le débat sur le travail féminin est relancé, car il est rendu responsable de la baisse de la natalité. Mais face aux impératifs immédiats de la Défense nationale, le Parlement se contente de la loi Engrand sur les chambres d'allaitement en août 1917.

L'entre-deux-guerres est marqué par une campagne nataliste en faveur du retour des femmes au foyer. Ce mouvement aboutit au Code de la famille, du 29 juillet 1939, destiné à protéger à la fois la famille nombreuse et sa moralité.

3. « Travail, Famille, Patrie »

La décadence de la France, sanctionnée par la défaite de 1940, est due, selon les penseurs de la Révolution nationale, à la transgression des hiérarchies naturelles. Le régime entend y remédier. La dénatalité étant considérée comme l'une des causes de « la dégénérescence » de la nation, les femmes ont le devoir d'avoir des enfants ; la famille étant « la cellule sociale » fondamentale, elles ont le devoir d'en assurer la stabilité et la moralité ; « les aptitudes naturelles » des hommes se distinguant des leurs, elles doivent accepter la sexuation des tâches. Mais le retour des femmes au foyer, en dépit de la loi du 11 octobre 1940 et d'une intense campagne de propagande, est contrarié par les pillages allemands et les contraintes conjoncturelles.

L'Église, en grande partie ralliée au régime de Vichy, encourage la contrition féminine. Mgr Gillet rappelle l'infériorité naturelle de la femme et le devoir qui est le sien de s'amender (*Réveil de l'âme française*, 1942).

II. En temps de guerre, le service de la patrie atténue-t-il la division des genres ?

La totalisation de la guerre au XX^e siècle se traduit par des violences qui n'épargnent plus les civils (bombardements de villes, déportations ...) et la participation des femmes à l'effort de guerre, tant économique qu'idéologique. Dans ce contexte, il s'agit d'évaluer dans quelle mesure le patriotisme des femmes peut se confondre avec celui des hommes.

A. Les femmes et « la culture de guerre »

En dépit des clivages politiques, il y a un consensus national pour exalter l'amour de la patrie et, depuis la défaite de 1871, déplorer la perte de l'Alsace-Lorraine. L'École, avec en particulier les manuels d'histoire d'Ernest Lavisse, l'Armée et l'Église concourent au

développement du patriotisme des Français. Ainsi est développée « une culture de guerre », caractérisée par une sacralisation de la nation, un esprit de croisade et la haine de l'ennemi présenté comme un barbare. Dans ce contexte, un rôle particulier est dévolu aux femmes.

1. L'esprit de sacrifice et le consentement

Aimer et défendre la patrie étant un devoir sacré, les manuels d'éducation morale destinés aux jeunes filles abondent en ce sens. Dans sa lettre (document 1), Caroline Brame, qui appartient à la bourgeoisie, fervente catholique, encourage son mari, mobilisé à Paris pendant le siège, à faire son devoir de patriote en chrétien, c'est-à-dire en se soumettant à la volonté divine et en gardant l'espoir de la Résurrection.

À l'été 1914, le mouvement féministe met en sourdine sa revendication suffragiste, pourtant à son apogée lors de la manifestation Condorcet en juillet 1914. Les féministes adhèrent à l'Union sacrée par un patriotisme qui se révèle aussi vif chez les femmes que chez les hommes.

2. Pacifisme et féminisme

Mais des dissidentes oeuvrent en faveur de la paix à partir du Congrès international des femmes pour la paix d'avril 1915 à La Haye. Gabrielle Duchêne crée la section française du Comité international des femmes pour la paix permanente avec des féministes et socialistes. La socialiste Louise Saumoneau crée le petit Groupe des femmes socialistes qui refusent l'Union sacrée. En 1917, est créée *La Voix des femmes* avec Louise Bodin, Colette Reynaud, mais aussi Romain Rolland et Henri Barbusse.

C'est le procès d'Hélène Brion (1882-1962) qui va donner un retentissement à leur action (document 2). En mars 1918, cette institutrice, syndicaliste (CGT) et féministe, comparaît pour avoir diffusé des brochures pacifistes. Or elle réfute le chef d'accusation, en affirmant que son pacifisme est une application en temps de guerre de son féminisme. Elle inscrit le féminisme dans une hostilité à la guerre et montre que la participation politique des femmes aurait empêché la guerre. Impressionné, le tribunal ne la condamne qu'à la prison avec sursis.

3. Les femmes et la collaboration

Le régime de Vichy entend récupérer la culture du sacrifice propre aux femmes. C'est à elles qu'il s'adresse lorsqu'il veut faire passer la Relève, lancée par Laval en juin 1942. Mais les femmes, qui sont quotidiennement confrontées à la pénurie, sont aussi les premières à se révolter en tant que ménagères, à dénoncer le discours officiel et à manifester contre le rationnement.

En dépit de la propagande, ce fut une minorité de femmes qui s'engagea dans la voie de la collaboration. Citons parmi les organismes pétainistes : les sections féminines des Jeunes de France et d'Outre-Mer, des Compagnons de France, des Chantiers de jeunesse, de l'École des cadres d'Uriage (à Écully) ; et parmi les partis et mouvements collaborationnistes : les Jeunes Filles Françaises du Parti Populaire Français, la section féminine du Rassemblement National Populaire, l'Union féminine du Front social du travail du RNP, les sections féminines du Parti franciste, les jeunes filles des mouvements régionalistes breton et flamand...

B. Participation à l'effort de guerre et combattantes de l'ombre

1. Le siège de Paris et la Commune

Le siège de Paris par les Prussiens, qui débute le 19 septembre 1870, suscite un élan patriotique chez les femmes. À l'instar de Louise Michel, elles créent des cantines, des ambulances, des ateliers..., confectionnent des uniformes pour la Garde nationale. Les bourgeoises se consacrent à la Société de secours pour les victimes de guerre. Les femmes

sont présentes dans les manifestations de rue et dans la défense de la ville et certaines vont même jusqu'à s'enrôler.

La signature de l'armistice du 28 janvier 1871 provoque la stupeur des Parisiens. Le 18 mars 1871, débute la Commune. Les femmes du peuple participent à la neutralisation des troupes, puis à la prise de la préfecture de Police et des mairies. Le 11 avril 1871, le Comité central de l'Union des femmes pour la défense de Paris et le soin aux blessés est créé. Issu de la section féminine de l'Internationale, il reprend sa devise : « Pas de devoirs sans droits, pas de droits sans devoirs », et réclame des réformes en faveur des femmes. D'autres, comme Louise Michel, s'expriment dans des Clubs tels que la Boule Noire.

Pendant une courte période de huit mois, la participation des femmes à la défense de la cité assiégée, puis à l'élan révolutionnaire, a été à l'égal des hommes, mais la répression met fin à l'expérience.

2. Servir la Patrie

« Servir » devient le véritable mot d'ordre des Françaises en août 1914. Les petites filles suivent les aventures de Bécassine mobilisée. L'image de l'épouse fidèle et consolatrice est abondamment exploitée.

Les dames d'œuvre sont très actives. La puissante Ligue patriotique des Françaises, catholique, crée une trentaine d'ouvrirs et s'associe à des laïques pour créer l'Association pour l'enrôlement volontaire des Françaises au service de la Patrie. Les féministes créent le Conseil national des femmes françaises qui ouvre des foyers de soldats et un Office de renseignement aux familles dispersées... En 1915, est créée La Famille du soldat avec les mairies de guerre. De nombreuses bénévoles deviennent des infirmières. En 1918, le Service de santé militaire peut compter sur 120 000 femmes.

L'effort de guerre nécessite aussi rapidement leur mobilisation dans différents secteurs de l'économie. Dès le 7 août 1914, le président du Conseil René Viviani lance un Appel aux femmes pour qu'elles achèvent la moisson. Elles vont donc remplacer les hommes à la campagne, puis dans des emplois jusque là considérés masculins, comme à l'usine avec les fameuses « munitionnettes ». Elles représentaient déjà 36,7% de la population active avant la guerre. En raison de l'interruption des recensements, on se contente d'une estimation : le taux d'activité des femmes en âge de travailler serait de 60% en 1917.

Enfin, certaines femmes affrontent l'envahisseur allemand et, qualifiées « d'héroïnes », sont mises en avant par la propagande officielle.

3. Femmes en Résistance

Pendant longtemps, la part des « combattantes de l'ombre » a été sous-estimée. Au-delà des héroïnes ou martyres emblématiques, telles que Lucie Aubrac de Libération-Sud, Hélène Viannay de Défense de la France, Berty Albrecht de Combat assassinée à Fresnes, ou la communiste Danielle Casanova morte à Auschwitz, l'historiographie récente réévalue à la hausse la participation des femmes (de tous horizons sociaux et de tous âges) et montre une résistance sexuée.

Les mouvements utilisent leurs compétences dites féminines pour le ravitaillement, l'hébergement, l'intendance, le secrétariat, mais en font aussi des agents de liaison et des convoyeuses de filières de passage, car l'occupant se méfie moins d'elles. Ainsi ce sont souvent les femmes qui s'occupent du sauvetage des enfants juifs (l'Oeuvre de secours aux enfants, juive, et la Cimade, protestante).

Le pouvoir au sein des réseaux et mouvements reste masculin à quelques exceptions près : Marie-Madeleine Fourcade dirige le réseau Alliance ou Madeleine Braun est responsable du Front national en zone Sud... Les femmes ont du mal à se faire accepter à l'égal des hommes : le général de Gaulle n'admet d'abord qu'une centaine de volontaires au sein des

Forces françaises libres et ne crée le corps féminin de l'Armée de terre qu'en juillet 1944. La plupart des femmes qui peuvent combattre sont soit membres du PCF, soit affiliées à l'une de ses organisations tels que les Francs-Tireurs Partisans.

Servir la patrie en temps de guerre constitue pour les femmes une expérience de liberté, ne serait-ce que par les transgressions multiples que la situation exceptionnelle autorise. Mais la division sexuelle n'est pas abolie pour autant, et si les femmes risquent tout autant leur vie, seules quelques-unes peuvent le faire à la manière des hommes.

III. La patrie se montre-t-elle pour autant reconnaissante ?

A. La réaffirmation d'un ordre social sexué

1. Le mythe des pétroleuses

La Commune est porteuse d'espoirs pour les femmes, grâce à quelques mesures symboliques. Mais son écrasement par les Versaillais y met fin et, pire encore, a des conséquences antiféministes. L'incendie de Paris est attribué aux « pétroleuses ». Cette image jouera longtemps contre les droits civiques des femmes. Les Communardes les plus connues sont déportées, telles que Louise Michel, Sophie Poirier ou Nathalie Lemel, d'autres sont contraintes de s'exiler. Le mouvement féministe est décapité.

2. La Grande Guerre accentue la séparation des sexes

La guerre, loin d'émanciper les femmes, a accentué la hiérarchie entre les sexes. À l'armistice, en effet, les hommes n'aspirent qu'à une impossible restauration de l'ordre ancien. Le 11 novembre 1918, les munitionnettes sont brutalement licenciées. La guerre a renforcé l'idée qu'une activité salariée est incompatible avec la maternité. La Ligue française pour le relèvement de la moralité publique de Paul Bureau préconise la suppression du célibat, du concubinage, et du travail féminin dans l'industrie et le commerce, car « seul le rétablissement de la vie familiale comme elle existait jadis pourra redonner vigueur au pays ». Enfin, si le rôle des femmes pendant la guerre leur vaut d'être reconnues en tant que patriotes, elles ne deviennent pas pour autant des citoyennes, à la différence de la plupart de leurs voisines d'Europe. Pourtant les partisans du vote féminin font valoir le patriotisme des femmes. Mais ses adversaires répliquent que les femmes n'ont accompli que leur devoir familial et social, alors que les hommes ont joué un rôle politique et militaire. Certains accepteraient un « vote des morts », c'est-à-dire des veuves de guerre ou d'une femme par famille de soldats morts pour la France. En fait, le déséquilibre du *sex ratio* inquiète, autant que le « péril clérical » qu'agitent les sénateurs radicaux.

3. Les tondues et la réaffirmation d'une « France virile » à la Libération

Entre 1943 et 1945, 20 000 femmes environ, de tous âges et de toutes professions, sont tondues, accusées d'avoir collaboré avec l'occupant (deux vagues, printemps-été 1944 et printemps 1945). La tonte est un châtement sexué, la chevelure symbolisant féminité et séduction. Parmi les tondeurs, on trouve des résistants et des combattants de la Libération, des voisins et des hommes investis du pouvoir de police ou justice. Ces violences ont lieu soit à huis clos – au domicile ou en prison – soit sur la place publique. Dans ce cas, si seuls des hommes tiennent ciseaux et tondeuses, l'ensemble de la population, femmes et enfants compris, assiste au châtement des traîtres.

Les « tontes » permettent, en effet, d'affirmer un patriotisme retrouvé et de rendre visible l'épuration. Elles constituent un moment de communion nationale et de reconstruction d'une nation purifiée et forte. Pourtant la collaboration sexuelle (« horizontale ») n'a guère eu

d'influence sur le déroulement de la guerre, mais elle est hautement symbolique. Ces femmes n'auraient pas partagé le lot commun des privations ; en affichant des mœurs légères, elles auraient dérogé à leur devoir de dignité (cf. à l'inverse l'attitude exemplaire de la nièce dans *Le Silence de la mer* de Vercors). Pour une population qui - dans sa grande majorité - s'est accommodée de l'Occupation selon l'expression de Philippe Burrin, les tondues servent de boucs émissaires.

Pour Fabrice Virgili, la tonte n'est donc pas le châtement d'une collaboration sexuelle, mais le châtement sexué de la collaboration. Elle est aussi la sanction d'un désordre conjugal (les femmes de prisonniers sont particulièrement visées), prélude à un retour à l'ordre familial, et l'expression d'un refus masculin de l'émancipation féminine.

B. Égalité des droits civiques mais sous-représentation politique

1. Citoyennes enfin !

Si l'ordonnance du 21 avril 1944, signée par le général de Gaulle, accorde enfin le droit de vote et l'éligibilité aux femmes, c'est à la suite d'un débat houleux de l'Assemblée consultative provisoire à Alger. Sa commission de Réforme de l'État est présidée par un sénateur radical corse qui y est hostile, Paul Giacobbi. Les partisans de la réforme, en particulier les communistes Fernand Grenier et Jacques Duclos, arguent du patriotisme des femmes et des résistantes. Les communistes comptent sur les suffrages des membres de l'Union des Femmes françaises (UFF), seul mouvement de masse féminin et de son obédience. À l'inverse, il semble que de Gaulle espère un vote conservateur des femmes pour freiner l'élan communiste.

2. Le brevet de patriotisme, un sésame suffisant ?

Alors que deux femmes seulement ont été désignées à l'Assemblée consultative d'Alger (Marthe Simard et Lucie Aubrac), seize sont déléguées par les organisations de Résistance à l'Assemblée consultative de Paris. En 1945, lors des élections municipales (avril-mai), cantonales (septembre) et législatives (octobre), le brevet de résistance, et donc de patriotisme, est souvent le sésame pour les candidates. La plupart de celles qui sont investies sont des résistantes (Germaine Poinso-Chapuis (MRP), Gilberte Brossolette (SFIO), Marie-Claude Vaillant-Couturier (PCF), etc.), ou du moins des veuves de martyrs de la Résistance (Mathilde Péri). À cette date, le consensus résistancialiste l'emporte, considère Vichy comme une parenthèse, et impose l'image d'une France héroïque et majoritairement engagée dans la Résistance. Les résistantes confortent cette image.

La restauration de l'ordre républicain les évince déjà d'avril à octobre 1945. Seules 33 femmes sont élues à la première Assemblée consultative provisoire, soit 5,1% de ses membres. Et leur nombre ne cessera de décliner tout au long de la IV^e République.

Conclusion

De 1870 à 1945, la nation n'a guère évolué dans sa conception du patriotisme féminin. Vouées à la maternité par « nature », les femmes se doivent d'enfanter afin d'enrayer le déclin démographique du pays et de lui permettre de maintenir son rang. Épouses et mères, elles doivent entretenir le courage de ceux qui partent au front et porter leur deuil avec la fierté du devoir accompli. Cet argumentaire du sacrifice consenti n'est pas destiné qu'aux femmes, puisque c'est bien une société tout entière qui est ainsi modelée par une culture de guerre, comme le montre le ralliement d'une majorité de féministes à l'Union sacrée. Mais les contraintes de la guerre, même totale, ne font pas disparaître pour autant la différence de genre. Les femmes ne peuvent guère manifester leur engagement patriotique de la même manière que les hommes ; tout au plus sont-elles provisoirement tolérées comme

remplaçantes à des tâches jugées masculines. La citoyenneté ne leur est même accordée qu'avec retard au regard du reste de l'Europe, en avril 1944. Sans doute le résistancialisme avait-il besoin des femmes, mais cette égalité des droits civiques montre vite ses limites avec une sous-représentation politique déjà manifeste dès 1945.

Noëlline Castagnez

C. RAPPORT SUR LES ÉPREUVES ORALES

1. DÉROULEMENT DES ÉPREUVES ET CONSEILS AUX CANDIDATS

Organisation de l'oral

Les candidats sont convoqués la veille des épreuves orales, à 17 heures. Au cours d'une réunion plénière d'information, un numéro leur est attribué par tirage au sort. Ce numéro détermine la discipline, français ou histoire-géographie, qui fera l'objet de l'épreuve orale sur dossier ainsi que les heures auxquelles ils sont convoqués pour la préparation et le passage des trois épreuves orales qui se déroulent sur les deux jours qui suivent :

- l'épreuve orale académique de français
- l'épreuve orale académique d'histoire ou de géographie (dans la discipline qui n'a pas fait l'objet de l'épreuve écrite)
- l'épreuve orale sur dossier, en français ou en histoire-géographie.

Conseils aux candidats

Chacune des épreuves comporte un entretien. Au cours de celui-ci, les questions posées par les membres du jury ont pour but de permettre au candidat de préciser ou de développer des points trop rapidement abordés lors de l'exposé, de rectifier des erreurs ou des approximations. À la suite d'un exposé insuffisant ou médiocre, il offre une réelle possibilité de rattrapage. À un candidat satisfaisant, il donne l'occasion d'améliorer encore sa note, voire d'obtenir le maximum. Le jury utilise en effet toute la gamme des notes.

Par ailleurs, les candidats doivent comprendre qu'une curiosité raisonnée pour les choses de la Cité fait partie intégrante de la préparation aux épreuves orales. Il est en effet inacceptable, pour qui prétend aux fonctions de professeur en charge d'enseigner l'histoire, la géographie et l'éducation civique, d'ignorer les thèmes qui font débat et constituent des enjeux de société fondamentaux. Leur méconnaissance avouée ou repérée explique parfois la sévérité d'une évaluation.

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

REMARQUES LIMINAIRES

Un exercice exigeant et fondateur

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

disposer à cette rencontre possible : nous reviendrons sur les impératifs d'une bonne préparation.

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

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

Il est arrivé, au cours de cette session 2005, que des candidats nous transmettent véritablement cette qualité de bonheur sensible et intelligent.

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

Les supports de l'épreuve et ses modalités

Les textes

Les textes proposés aux candidats pour cette épreuve orale d'explication du concours 2005 étaient extraits d'œuvres du patrimoine littéraire français et francophone allant du XVIème au XXème siècle. Ces textes étaient référencés dans les œuvres intégrales ou les anthologies mises à la disposition des candidats, l'objectif étant de donner à ces derniers la possibilité de disposer de ressources suffisantes pour situer le texte dans une époque, un courant, une œuvre.

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

- 1/6 d'entre eux étaient issus d'ouvrages des XVIème et XVIIème siècles ;
- 1/6 d'ouvrages du XVIIIème siècle ;
- 1/3 d'ouvrages du XIXème siècle ;
- 1/3 d'ouvrages du XXème siècle.

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

L'épreuve elle-même

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

CONSEILS ET COMMENTAIRES

EXPLIQUER UN TEXTE LITTÉRAIRE, C'EST :

- **Manifester des compétences de lecture et une authentique culture littéraire**

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

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

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

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

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

2. Restituer un cheminement interprétatif

Si l'explication de texte est affaire de culture et de méthode, elle est aussi affaire de bon sens. Expliquer un texte ne consiste pas à faire une série de remarques pointillistes sur certains faits de langue ou de style, en accumulant les termes jugés savants, tels que « polyptote » ou « anadiplose », sans les réordonner à l'appréciation globale du passage. Quelle que soit la

méthode adoptée - étude synthétique organisée autour d'axes de lecture précis et signifiants ou explication linéaire soigneusement composée en fonction du mouvement du texte -, le candidat doit avoir pour objectif premier de dégager les aspects essentiels du passage proposé et sa singularité d'écriture. Expliquer un texte, c'est passer de l'observation attentive à l'interprétation, ce qui exclut aussi bien le formalisme déconstructeur que les généralités bavardes.

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

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

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

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

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

Pour résumer, trois écueils importants sont à éviter :

- l'approche dite « impressionniste », souvent fondée sur des interprétations psychologiques naïves,

- l'approche techniciste stérile,
- l'approche admirative sans justification suffisante.

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

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

On doit malheureusement encore le constater, les outils de la langue font parfois cruellement défaut aux candidats. Or, un professeur de français enseigne la langue. Ses connaissances grammaticales doivent être solides ; on ne peut accepter qu'il confonde l'article *le* avec le pronom personnel complément de même forme, l'imparfait avec le passé simple, le subjonctif avec l'indicatif... Quant au vocabulaire de base de l'analyse littéraire, on aimerait qu'il soit précisément connu et judicieusement utilisé : la distinction auteur/narrateur, les types de focalisation, les différences entre récit et discours, l'utilisation des temps verbaux, les figures de style élémentaires constituent autant de données insuffisamment exploitées par certains candidats.

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

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

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

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

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

L'exercice d'explication et l'entretien qui le suit mettent en jeu la capacité à communiquer. La prestation se fait devant d'autres - les membres du jury - comme le métier d'enseignant se fera devant le groupe d'élèves et avec eux. La langue utilisée par le candidat, sa correction, si possible son élégance sont les vecteurs précieux des contenus délivrés. Sa conviction, la pose

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

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

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

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

	Notes inférieures à 5	Notes égales ou supérieures à 5 et inférieures à 8	Notes égales ou supérieures à 8 et inférieures à 12	Notes égales ou supérieures à 12 et inférieures à 15	Notes égales ou supérieures ou égales à 15
Nombre de candidats	162	239	229	117	115
Pourcentage	18,79 %	27,73 %	26,57 %	13,57 %	13,34 %

Moyenne générale : 8,81/20

Les notes s'échelonnent entre 0,5 et 20

3. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE D'EXPLICATION DE DOCUMENTS EN HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Les modalités de l'épreuve

L'épreuve est une explication de documents dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de l'épreuve écrite, suivie d'un entretien avec le jury. La durée de la préparation est de deux heures. La durée de l'épreuve est d'une heure (coefficient 1) (arrêté du 3 juillet 1995, JO du 12 juillet 1995). La répartition souhaitée par le jury est de 30 minutes pour l'exposé du candidat et de 30 minutes pour l'entretien.

En 2005, cette épreuve a porté sur le programme de géographie.

Les sujets portent sur l'une des questions au programme du concours. Ils comportent quatre à six documents de natures et de sources variées. Les candidats doivent dégager une problématique indispensable pour construire un raisonnement qui donne du sens au dossier. L'analyse, la critique et l'interprétation des documents reposent sur la maîtrise des démarches et méthodes de l'histoire ou de la géographie et nécessitent des connaissances solides.

Exemples de sujets proposés lors de la session 2005

LE TOURISME EN MARTINIQUE

Document 1 : La fréquentation touristique aux Antilles en 2000

Source : *L'outre-mer français en mouvement*, Documentation Photographique n° 8031, 2003

Document 2 : Carte : le tourisme en Martinique

Source : A. Mesplier, *Le tourisme en France*, Bréal, 2001

Document 3 : La Pointe du Bout à la Martinique

3 A : Extrait de la carte IGN au 1 : 25 000 de Fort-de-France, 1985

3 B : Photographie

Document 4 : Sofitel Bakoua à la Pointe du Bout

Extrait du catalogue d'un voyageur, 2005

Document 5 : Croisière Martinique/Guadeloupe

Extrait du catalogue d'un voyageur, 2005

TOURISME ET LITTORAL EN CORSE

Document 1 : Carte : La Corse touristique

Source : *Atlas scolaire de la Corse*, CRDP, 1992.

Document 2 : « Loi Littoral. La guerre ! »

Enquête de Séverine Guerrini, Laetitia Pietri, Pascale Sorba,

Le Journal de la Corse, 24-30 septembre 2004

Document 3 : Promotion pour le tourisme en Corse
Source : *Télérama* n° 2880, 23 mars 2005

Document 4 :

4 A : Extrait de la carte au 1 : 50 000 d'Ajaccio, IGN, 1978

4 B : Extrait de la carte au 1 : 25 000 d'Ajaccio, IGN, 2004

LE TOURISME EN POLYNÉSIE FRANÇAISE

Document 1 : Statistiques : fréquentation touristique 2000-2001

1 A : La fréquentation touristique en Polynésie française

1 B : Provenance des touristes : les dix premières nationalités

Source : Ministère du Tourisme, DOM, 2003

Document 2 : Statistiques : répartition de la capacité d'hébergement

2 A : Hôtellerie classée

2 B : Hôtellerie non classée

Source : Ministère du Tourisme, DOM, 2003

Document 3 : L'organisation de l'espace touristique de la Polynésie française

Source : J.-C. Gay, *Le tourisme dans les outre-mers de l'océan Pacifique*, Mappemonde n° 54, 1999

Document 4 : Extrait du catalogue FRAM, automne-hiver 2004-2005

Document 5 : Extrait du catalogue Kuoni, *Sables*, automne-printemps 2004-2005

LES STATIONS DE SKI DES ALPES DU SUD

Document 1 : Les principales stations des Alpes du Sud

Fond de carte : *Grand Atlas* Bordas

Document 2 : La station de Ceillac dans le Queyras

Sources : Manuel de géographie de seconde, Bréal, 2001 et www.ceillac.com

Document 3 : Cartes

3 A : Carte IGN XXXIII-37, S^t Bonnet, 1: 50 000, 1944 (extrait)

3 B : Carte IGN 3337 OT, Le Dévoluy, 1: 25 000, 2002 (extrait)

Document 4 : Les stations du Dévoluy

Source : Office du tourisme du Dévoluy, 2001

LE TOURISME EN TUNISIE

Document 1 : Extrait de la carte touristique IGN Tunisie au 1 : 750 000 (1996)

Document 2 : Le Club Méditerranée à Djerba

Source : J. Béthemont, *La Méditerranée en partage*, Documentation Photographique n° 8039, 2004

Document 3 : Données statistiques

Source : Institut National de Statistique de la République de Tunisie www.ins.nat.tn

Document 4 : Page d'accueil du site d'un voyageur

www.cosmetiatravel.com

LE TOURISME VERT EN EUROPE OCCIDENTALE

Document 1 : Extraits de la plaquette « Bienvenue à la campagne »

Source : Chambre d'Agriculture du Puy-de-Dôme, 2004

Document 2 : photographies

2 A : La ferme pédagogique de Leatherhead, Comté de Surrey

2 B : Une ancienne coopérative transformée en bâtiment d'habitation, en chambres d'hôtes dans les Corbières

Source : *Campagnes d'Europe*, Documentation Photographique n° 8018, décembre 2000

Document 3 : Léon Bertrand, ministre délégué au Tourisme,

Éditorial de la brochure *Tourisme vert – Hérault 2004*

Document 4 : Présentation de l'écomusée du Mont Lozère sur le site du Parc national des Cévennes, mai 2005

www.cevennes.com

UNE STATION TOURISTIQUE : SAINT-GERVAIS

Document 1 : Extrait de la carte IGN au 1 : 50 000 « Pays du Mont Blanc », 2003.

Document 2 : L'évolution du bâti touristique à Saint-Gervais entre 1880 et 1990

Source : F. Deprest, *Enquête sur le tourisme de masse. L'écologie face au territoire*, Belin, 1997.

Document 3 : photographie : Le Mont-Joly Palace dans les années 1990.

Source : R. Knafou (dir.), *L'Institut de Saint-Gervais. Recherche-action dans la montagne touristique*, Belin, 1997.

Document 4 : Les villages de Saint-Gervais Mont-Blanc.

Source : Office de Tourisme de Saint-Gervais Mont Blanc.

www.saint-gervais.fr

PARCS ET RÉSERVES NATURELLES EN FRANCE

Document 1 : Carte IGN N°1911, Rouen Ouest (Extrait).

Document 2 :

2 A : Extrait du journal *L'Union* du 7 septembre 2002 : *Le parc régional de la Montagne de Reims*.

2 B : La commune du Trépail dans le parc naturel régional de la Montagne de Reims.

3 A : Les parcs et les réserves naturelles en France métropolitaine.

Source : Yvette Veyret, *Géoenvironnement*, SEDES, Paris, 1999.

Document 3 :

3 B : Les différents types d'espaces protégés.

Source : *L'espace rural entre protection et contrainte*, rapport de M. Ledru, Conseil économique et social, 1994 ; in Yvette Veyret, *Géoenvironnement*, SEDES, Paris, 1999.

Document 4 : Le réseau européen Natura 2000.

Source : Ministère de l'Aménagement du territoire et de l'environnement. Extrait de *Tourisme et aménagement touristique*, Pierre Merlin, Documentation Française, Paris 2001.

LES MUTATIONS D'UNE VILLE LITTORALE : LA ROCHELLE

Document 1 : Site Internet de La Rochelle dédié aux jeux olympiques de 2012
<http://www.larochellejo2012.fr>

Document 2 : Plan de La Rochelle à la fin du XIXe siècle

F. de la Brugère, *Atlas national*.

Géographie de la France et de ses colonies,

Fayard & Fils, Paris, 1896, p. 430

Document 3 : Photographie aérienne de la Rochelle,

Michel Bernard et Christian Gensbeitel pour Patrimoines Médias,

Littoral de la Charente-Maritime, balades aériennes, Prahecq, 2003

Document 4 : Les emplois industriels à la Rochelle en 1976 et en 2002

4 A : Jacques Pinard, Notes et études documentaires,

« *Les villes françaises : La Rochelle* », Paris, 1977

4 B : Insee, [SIRENE®](#), 2003

4 C : Insee, 2003

LES MUTATIONS D'UNE PÉRIPHÉRIE URBAINE : RENNES

Document 1 :

1A. Carte de Rennes, 1 : 50 000, IGN, 1960 (extrait)

1B. Carte de Rennes, 1 : 50 000, IGN, 1998 (extrait)

Document 2 : Photographie de Rennes, IGN, 2001 (extrait)

Source : Manuel Magnard Premières, 2003.

Document 3 :

3 A : extraits du schéma directeur 1994 et du projet modifié 2004

Source : www.rennes.metropole.fr

3 B : plan du centre de Chantepie

Source : www.rennes.metropole.fr

LE BASSIN D'ARCACHON : URBANISATION ET AMÉNAGEMENT DU LITTORAL

Document 1 : Évolution de l'urbanisation du littoral 1960-1990.

Source : *Atlas des espaces naturels du littoral*, Conservatoire de l'espace littoral et des rivages lacustres, 1995.

Document 2 : Carte IGN Arcachon, 1 : 25 000, 1994, extrait

Document 3 : Vue d'Arcachon.

Source : extrait de *Arcachon Magazine*, mars 1994

Document 4 : « Un village au pied de la dune », article de Maryan Charruau, *Sud-Ouest*, 10 février 2005

UN ESPACE PORTUAIRE MARITIME : MARSEILLE

Document 1 : Vue aérienne du port de Marseille

Photographie, collection PAM, site internet www.Marseille-port.fr

Document 2 : Carte IGN, 1 : 25 000, série bleue n° 3145 E Marseille

Document 3 : Carte Michelin, 1 : 200 000, n° 84, Marseille-Menton

Document 4 :

4 A : Les projets de développement du PAM dans les bassins de Marseille.

Source : site internet du Port Autonome de Marseille, avril 2005

4 B : Les projets de développement du PAM dans les bassins de Fos.

Source : site internet du Port Autonome de Marseille, avril 2005.

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

MODALITÉS DE L'ÉPREUVE :

Cadre réglementaire :

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

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

Durée de préparation : deux heures.

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

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

Coefficient : 1

Cette épreuve permet au candidat de montrer :

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

Ces exigences imposent de connaître :

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

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

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

LE DOSSIER :

Composition du dossier :

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

- a) Des documents élaborés par un enseignant (progression annuelle, séquence, séance / exercices, supports, questionnaires, évaluations, fiches ...),
- b) Des extraits de manuels scolaires,
- c) Des documents qui servent de supports à des activités de classe : œuvres intégrales courtes, groupements de textes, articles de presse, planches de BD, peintures...
- d) Des documents d'élèves (copies, brouillons, "écriture longue" etc.),

- e) Des extraits de textes officiels prescriptifs (programmes, documents d'accompagnement, rapports de l'Inspection générale de l'Éducation nationale ...),
- f) Des textes théoriques (extraits de revues pédagogiques, passages d'ouvrages universitaires, articles didactiques et pédagogiques...).

Les sujets des dossiers :

Conformément à la définition de l'épreuve, les dossiers de la session 2005 ont traité de nombreuses situations d'enseignement.

L'analyse a porté soit sur une progression annuelle, soit sur une séquence, soit sur une séance soit, le plus souvent, sur une séance dans une séquence.

Exemples de thèmes de dossiers (session 2005) :

LECTURE	<ul style="list-style-type: none"> •La lecture de nouvelles en CAP, en BEP, en Baccalauréat professionnel, •L'analyse d'une séquence consacrée à l'étude d'un roman, •L'analyse d'un parcours de lecture d'une œuvre intégrale proposé dans un manuel scolaire, •L'organisation et la pertinence de l'étude d'une œuvre théâtrale intégrale en CAP, en Baccalauréat professionnel, •La comparaison de trois séquences consacrées au texte théâtral dans trois classes de niveau différent, •La mise en relation d'un texte théâtral et d'un exemple de mise en scène, •La lecture cursive et la lecture méthodique des œuvres, •La lecture méthodique d'un groupement de textes poétiques, de textes argumentatifs, •L'étude des paratextes dans le cadre de la lecture d'un roman •La lecture d'images fixes, l'étude de tableaux, •L'étude de la démarche mise en œuvre pour étudier une œuvre cinématographique, •L'étude de l'adaptation cinématographique d'un roman, •La lecture de critiques de films, •La lecture de commentaires de tableaux, •La lecture de planches d'une bande dessinée, l'étude du lien entre le dessin et le texte, •Le choix des textes et des activités des élèves dans une séquence consacrée à l'autoportrait, •La lecture d'une revue de presse, •L'étude comparative d'articles de presse.
EXPRESSION ORALE	<ul style="list-style-type: none"> •L'apprentissage de l'argumentation orale, •L'organisation d'un débat argumenté en ECJS.
ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT	<ul style="list-style-type: none"> •Les compétences nécessaires aux élèves pour traiter l'épreuve de BAC PRO, •L'évaluation de copies d'élèves, l'analyse des annotations et des activités de remédiation mises en place, •Les modalités d'évaluation de "l'écriture longue" en CAP, •La mise en place du CCF, l'organisation des deux situations d'évaluation,

	<ul style="list-style-type: none"> •Le statut des évaluations diagnostiques, formatives, sommatives, dans le cadre des séquences, •Analyse critique d'une évaluation concluant l'étude d'une œuvre intégrale
EXPRESSION ÉCRITE	<ul style="list-style-type: none"> •L'analyse critique d'une séance consacrée à l'écriture d'invention, •L'écriture de poèmes, la rédaction collective d'un recueil de poèmes, •L'analyse critique d'un atelier d'écriture mené en BEP •L'écriture et la réécriture de discours argumentatifs en terminale professionnelle, •Démarche mise en œuvre dans une classe de BEP pour écrire un récit autobiographique, •L'écriture et la réécriture : démarche dite d' "écriture longue" dans une classe de CAP, •L'écriture du récit d'un voyage virtuel en CAP, •L'écriture d'une revue de presse, d'un dialogue argumenté, d'une critique cinématographique, du commentaire d'un tableau... •Place et pertinence des activités d'écriture dans le cadre d'une séquence consacrée à la lecture
ÉTUDE DE LA LANGUE	<ul style="list-style-type: none"> •La pertinence de l'étude d'un fait de langue dans le cadre d'une séquence, •L'étude des substituts, des repères temporels, de la focalisation...
INTERDISCIPLINARITÉ	<ul style="list-style-type: none"> •La préparation d'un débat argumenté en ECJS et en cours de français, •L'étude des relations entre différentes formes artistiques (nouvelle-film-tableau).

REMARQUES ET CONSEILS DU JURY

Le jury constate une amélioration constante des prestations des candidats qui, visiblement préparés méthodiquement à l'épreuve, présentent des prestations organisées, documentées et vivantes. Quelques prestations, excellentes, ont obtenu cette année la note maximale de 20/20.

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

Le concours recrute des futurs enseignants de lycée professionnel et s'adresse à des candidats qui n'ont, sauf cas particulier, aucune expérience professionnelle. Il n'est donc pas demandé de concevoir des situations d'enseignement ou de proposer des solutions pédagogiques mais d'effectuer une analyse critique d'une démarche d'enseignement, le plus souvent mise en œuvre par un professeur dans sa classe. Il s'agit d'apprécier la cohérence et la pertinence du projet à partir de l'étude des objectifs, des activités proposées aux élèves, des supports choisis, des évaluations mises en œuvre..., de juger de la conformité de la situation d'enseignement en la mettant en relation avec les textes officiels en vigueur et de s'interroger sur sa pertinence en

la rapprochant de textes de réflexion théorique. Il s'agit d'effectuer une analyse critique à partir d'une mise en relation dynamique des différents documents du dossier.

Le sujet et la problématique :

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

Exemples de libellés (session 2005)

QUESTION :

Vous ferez une analyse critique de cette séquence d'apprentissage conduite dans une classe de terminale professionnelle. Vous examinerez en particulier la séance 10 et vous direz dans quelle mesure elle permet d'évaluer les compétences acquises ou développées par les élèves au cours de cette séquence.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Canevas de la séquence réalisée par le professeur.
- 2 Quatre extraits constituant le groupement de textes étudié.
- 3 La gravure support de l'évaluation sommative (séance n° 10).
- 4 La production d'un élève.
- 5 Extrait d'un article de Jeanne-Antide Huynh : *L'écriture créative au lycée : quelle finalité ? quels obstacles ?* (Actes du colloque : « Écriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université », 8, 9, 10 novembre 1999).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur les objectifs, les contenus et l'organisation de la séquence consacrée à l'étude d'une nouvelle dans une classe de seconde professionnelle. Vous ferez une analyse critique de la séance n° 3 : objectifs, démarche, support, activités des élèves.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Séquence élaborée par le professeur.
- 2 Séance élaborée par le professeur.
- 3 Texte de la nouvelle : *Le Dragon* de Ray Bradbury.
- 4 Extrait de *Bonnes Nouvelles* de M. Descotes et J. Jordy, éditions Bertrand-Lacoste.
- 5 Extraits du Document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de BEP (DLC, 1993).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous mettrez en relation ces trois séquences consacrées au texte théâtral et destinées à trois classes de niveau différent. Vous vous interrogerez sur les activités proposées, les démarches mises en œuvre, les objectifs visés, la cohérence des activités de lecture et d'écriture...

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Séquence : « Mettre le conflit en mots » (Première année de CAP).
- 2 Séquence : « Dialoguer au théâtre » (Terminale BEP).
- 3 Séquence : « Le Théâtre » (Première professionnelle)
- 4 Extrait du Document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de baccalauréat professionnel (DLC, 1997).
- 5 Extrait du programme de français pour les classes de CAP (B.O. Hors-série n° 5 du 29 août 2002).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur l'intérêt et la pertinence de la démarche mise en œuvre dans cette séance destinée à des élèves de Première professionnelle. Vous réfléchirez en particulier sur l'activité d'écriture proposée (consignes, phases, productions des élèves) et vous vous demanderez si les objectifs ont été atteints.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Descriptif de la séance et consignes d'écriture données aux élèves.
- 2 Reproduction de deux tableaux d'Edward Hopper.
- 3 Texte étudié : commentaire du tableau d'Edward Hopper *Night Windows* par Claude Esteban.
- 4 Production de l'élève A (manuscrite et finalisée) sur *Room in Brooklin*.
- 5 Production de l'élève B (manuscrite et finalisée) sur *Room in Brooklin*.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous conduirez une analyse critique de la séquence, de la séance 5 et de l'évaluation proposées par un professeur à une classe de Première professionnelle : objectifs, supports, démarche, activités des élèves. Vous vous interrogerez notamment sur l'intérêt d'étudier une œuvre cinématographique en cours de français.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Séquence élaborée par le professeur.
- 2 Plan de la séance n° 5.
- 3 Évaluation finale.
- 4 Extraits : Le cinéma en cours de français, Domenica Brassel, *Profession enseignant*, Hachette, 2001.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez notamment sur la cohérence de cette séquence proposée dans une classe de seconde professionnelle et sur l'intérêt que présente la grille de lecture proposée en séance 1. Vous analyserez également les démarches de lecture et d'écriture adoptées dans les séances 4 et 6.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Canevas de la séquence consacrée à la poésie.
- 2 Grille de lecture des poèmes pour la séance 1.
- 3 Plan de la séance 4 consacrée à la rédaction d'un poème.
- 4 Trois copies d'élèves après la première remédiation.
- 5 Plan de la séance 6 avec le texte du poème de Louise Labé.
- 6 Extrait du Document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de BEP (DLC, 1993).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous réfléchirez aux visées didactiques qui ont présidé à l'étude de cet épisode de *Lanfeust de Troy* dans une classe de seconde professionnelle. Vous vous intéresserez en particulier à la manière dont sont étudiés les caractéristiques de l'heroic fantasy et le lien qui unit le texte et l'image dans la bande dessinée.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Déroulement de la séance.
- 2 Supports de la séance (planches n° 23 et 21).
- 3 C. Cadet, R. Charles et J.-L. Galus, *La Communication par l'image*, Nathan, 1996.
- 4 A. Belhadjin, C. Delannoy, P. Jouan et alii, « Le roman de fantasy », in *Français Bac Pro*, Belin, 2002.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous ferez une analyse critique de la séquence proposée dans une classe de première année de CAP. Vous étudierez en particulier la mise en œuvre de la démarche dite d'« écriture longue », vous vous interrogerez notamment sur le choix du texte, la pertinence du travail demandé, l'évolution des productions des élèves et les modalités de l'évaluation.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Présentation de la séquence.
- 2 Première production écrite de Sylvain, Pierre et Manu.
- 3 Seconde production écrite de Sylvain, Pierre et Manu.
- 4 Fiche de critères contractualisés.
- 5 Anne Armand, Un pari sur la réécriture, *Le français aujourd'hui*, janvier 2004, n° 144.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur l'approche d'une œuvre intégrale proposée dans le chapitre « l'argumentation » d'un manuel de BEP : vous étudierez en particulier la cohérence de la démarche et la pertinence du dispositif didactique adopté : choix des textes, activités, questionnement...

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Sommaire du chapitre « l'argumentation » du manuel *Français BEP*, Nathan technique, 2002.
- 2 « Approche d'une œuvre intégrale », manuel *Français BEP*, pages 284 à 288, Nathan technique, 2002 .
- 3 Extrait des « Pistes pédagogiques pour les enseignants », Nathan technique.
- 4 Extrait du Document d'accompagnement des programmes de français pour les classes de BEP (DLC, 1993).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous réfléchirez sur les enjeux de cette séquence d'ECJS conduite dans une classe de Première professionnelle par un professeur de lettres-histoire. Vous vous interrogerez en particulier sur la pertinence de la démarche adoptée, sur les compétences qu'elle permet de développer, en lien avec l'enseignement du français.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Fiche de la séquence élaborée par le professeur.
- 2 Fiche de suivi de la séquence.
- 3 Fiche de recherche documentaire et argumentaire réalisée par une élève (phases 2a et 2b).
- 4 Dernière page du dossier documentaire et argumentaire de l'élève (phase 3a).
- 5 Fiche d'évaluation individuelle réalisée par l'élève.
- 6 *Comment donner la parole aux élèves ?* sous la direction de Josiane Aubert-Pérès, Jacques Vieuxloup, CRDP de Bretagne, décembre 2003.

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous comparerez la façon dont deux manuels de CAP mettent en œuvre une tâche globale concrète : la réalisation d'une revue de presse. Vous vous interrogerez en particulier sur les objectifs, le choix des supports, les démarches adoptées, les activités proposées, les modalités d'évaluation.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Séance extraite de la séquence : « Comprendre la presse écrite », manuel : *CAP Français*, Foucher, 2002.
- 2 Séquence-projet proposée par le manuel : *Français CAP*, Magnard, 2004.
- 3 Extrait du programme de français pour les classes de CAP (B.O. Hors-série n° 5 du 29 août 2002).

QUESTION :

Vous examinerez cet ensemble de documents. Vous vous interrogerez sur l'intérêt que présente l'étude des relations entre deux formes artistiques différentes en cours de français. Vous ferez une analyse critique de la séquence et de la séance 3 proposées à une classe de Terminale professionnelle : objectifs, démarche adoptée, supports choisis, activités des élèves.

COMPOSITION DU DOSSIER :

- 1 Fiche de la séquence élaborée par le professeur.
- 2 Fiche de la séance 3.
- 3 Extrait de la nouvelle de Guy de Maupassant : *Une Partie de campagne*.
- 4 Fiche signalétique du film de Jean Renoir : *Partie de campagne*.
- 5 Document : *Une Partie de campagne, une nouvelle de Guy de Maupassant, un film de Jean Renoir*. Étude et analyse par Jacques Joubert et Dominique Renard, Belin, 1995.
- 6 Tableau de scénistique comparée.
- 7 J. Bersani, « Littérature et cinéma », in *La Littérature en France depuis 1945*, Bordas, 1970.

L'exposé, synthétique, doit être organisé, voire démonstratif. La composition des dossiers, les thèmes abordés, le nombre et la nature des documents, sont très variables, il n'existe donc pas de plan-type. De même, la présentation des documents ne préjuge pas de l'ordre de l'analyse. Il ne s'agit pas de décrire longuement tous les documents du dossier, les uns après les autres, de se contenter d'une fastidieuse paraphrase, mais de construire une réponse cohérente à une question qui est toujours ouverte.

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

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

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

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

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

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

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

Lacunes et erreurs constatées :

Méconnaissance de la didactique propre à la discipline

Incapacité à aborder l'étude de la langue

Faible maîtrise des outils d'analyse

Manque de méthode, de réflexion

Description fastidieuse, voire lecture intégrale, de tous les documents, paraphrase permanente

Absence de recul critique

Mauvaise gestion du temps

Non respect de la situation de communication spécifique à un concours

Inaptitude à communiquer

Éléments de réussite

Bonne perception des enjeux du dossier

Pertinence de l'analyse du dossier et de la problématique choisie

Mise en relation dynamique des documents

Exposé structuré, démonstratif, cohérent

Bonnes connaissances disciplinaires

Maîtrises des textes de référence

Capacité à ouvrir des perspectives

Culture littéraire

Connaissance du lycée professionnel et de ses élèves

Clarté, précision et correction des propos

Conviction, dynamisme, présence.

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

	Notes inférieures à 5	Notes égales ou supérieures à 5 et inférieures à 8	Notes égales ou supérieures à 8 et inférieures à 12	Notes égales ou supérieures à 12 et inférieures à 15	Notes égales ou supérieures ou égales à 15
Nombre de candidats	65	115	106	74	74
Pourcentage	14,98 %	26,50 %	24,42 %	17,05 %	17,05 %

Moyenne générale : 9,56/20

Les notes s'échelonnent entre 1 et 20

5. RAPPORT SUR L'ÉPREUVE ORALE SUR DOSSIER, OPTION HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Modalités de l'épreuve

Un tirage au sort la veille des épreuves orales détermine la discipline dans laquelle les candidats passent l'épreuve orale sur dossier. Un candidat sur deux la passe en français, un sur deux en histoire et géographie.

Cette épreuve prend appui sur un dossier proposé par le jury. Elle comporte un exposé suivi d'un entretien. Durée de la préparation : deux heures ; durée de l'épreuve : une heure maximum ; durée de l'exposé : trente minutes maximum ; durée de l'entretien : trente minutes maximum ; coefficient 1 (arrêté du 3 juillet 1995, JO du 12 juillet 1995).

Chaque sujet porte sur une question en relation avec les programmes d'histoire, de géographie ou d'ECJS des classes de lycées professionnels. Il peut s'agir d'un objet d'étude (le fait religieux, les guerres et les conflits contemporains, l'environnement planétaire...), d'une notion (totalitarisme, nation, mondialisation, développement durable, risque...), d'une démarche (l'étude de cas en géographie, la causalité...), de l'utilisation d'un outil ou d'une source (les cartes, les images, les statistiques, les médias...).

L'épreuve sur dossier ne vérifie pas les compétences des candidats à construire une situation d'enseignement : ils ne sont pas encore professeurs. C'est en amont que se situent ses objectifs. Il s'agit, pour les candidats, de s'interroger sur les savoirs qu'ils auront à faire acquérir à leurs élèves, sur leurs fondements et leur histoire, sur leurs finalités et leurs enjeux civiques. On les invite à mesurer les convergences et les écarts entre les savoirs de référence et les disciplines d'enseignement, entre leur définition par les textes officiels (programmes et documents d'accompagnement) et des propositions de mise en œuvre (manuels scolaires, fiches de préparation de cours...). Les candidats doivent réaliser un commentaire composé et analyser la relation entre les points de vue issus de la recherche, les textes officiels, les matériaux pédagogiques. Une analyse critique est nécessaire ; il ne s'agit pas de porter un jugement sur les manuels scolaires ou les fiches de préparation de cours, mais d'identifier des choix et de s'interroger sur les raisons qui les sous-tendent.

Bien entendu, cette épreuve exige une solide culture générale dans les deux disciplines, histoire et géographie. Les candidats doivent connaître les programmes de lycée professionnel, et faire preuve sur leurs contenus des connaissances minimales attendues à l'issue de l'enseignement secondaire. Le jury rappelle que l'épreuve sur dossier se prépare tout au long de l'année. La lecture de manuels spécialisés est utile et même nécessaire, mais ne saurait dispenser de lire des ouvrages d'historiens et de géographes.

Exemples de dossiers proposés à la session 2005

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La place des acteurs dans la géographie scolaire

Les espaces du quotidien en classe de CAP

Document 1 : P. CLERC, *La culture scolaire en géographie*, Presses universitaires de Rennes, 2002, extraits, p.75-78

Document 2 : Documents d'accompagnement des Programmes de CAP, thème 1 (Ministère de l'Éducation, DESCO, février 2004, p.10

Document 3 : Manuel *Histoire géographie CAP*, Belin, 2004
2 doubles pages : 8-9 et 18-19

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE AU LYCÉE PROFESSIONNEL

Le développement durable

L'environnement planétaire en seconde professionnelle.

Document 1 : « Environnement, décroissance et développement durable », Guillaume Duval, *Alternatives Économiques*, hors-série n°63, 1^{er} trimestre 2005.

Document 2 :

2 A : Extrait du document d'accompagnement des programmes, BEP, Ministère de l'Éducation nationale, 1993

2 B : Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n° 28 du 15 juillet 2004

Document 3 : Extrait d'un cahier d'activités, Histoire et géographie, seconde et terminale BEP, Nathan 2004.

Document 4 : Extrait d'un cahier d'activités, Histoire et géographie, seconde BEP, Hachette technique 2003.

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'histoire orale

L'exemple des mutations de la société française en classe de BEP

Document 1 : Alessandro Portelli, « Un travail de relation, quelques observations sur l'histoire orale », *Le cartable de Clio*, n°4, 2004

Document 2 : Extrait de manuel : *Histoire-Géographie, Terminale BEP*, Nathan, 1998.

Document 3 : « *Danser hier et avant-hier* ». Consignes pour une enquête menée par des élèves de Terminale BEP.

Document 4 : Extrait du programme d'Histoire de la classe de Terminale professionnelle, *Bulletin officiel* n° 31, 30 juillet 1992, et extrait du Document d'accompagnement des programmes de BEP, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges, 1994.

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Mythologie ou histoire nationale ?

L'exemple de la France dans la Seconde Guerre mondiale en classe de Seconde professionnelle

Document 1 : Julian JACKSON, *France : The Dark Years, 1940-1944*, 2001, traduction française : *La France sous l'occupation 1940-1944*, Paris, Flammarion, 2004. Extraits de l'avant-propos.

Document 2 :

2 A : Programme d'histoire de la classe de Seconde professionnelle, *BO* n° 31, 30 juillet 1992

2 B : Document d'accompagnement des programmes de BEP, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et collèges, 1994

Document 3 : « 1939-1945 : la France dans la guerre », Histoire-Géographie, Seconde et Terminale BEP, Nathan technique, 2004

Document 4 : « La Seconde guerre mondiale », Histoire-Géographie, BEP, Seconde professionnelle, Delagrave, 2001

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'enseignement du « local »

Les espaces du quotidien en classe de CAP

Document 1 : Enseigner les territoires de proximité : quelle place pour l'enseignement du « local » ? *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, DESCO, 2004.

Document 2 :

2 A : Extraits des programmes d'histoire-géographie de CAP, BO HS n° 5 du 29 août 2002.

2 B : Extraits du document d'accompagnement des programmes de CAP.

Document 3 : Extraits de manuel *Histoire-Géographie, CAP*, Hachette Technique, 2003.

Document 4 : Extraits de manuel *Histoire-Géographie, CAP*, Belin, 2004.

ENSEIGNER LA GEOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La notion de risque

L'homme et sa planète en classe de CAP

Document 1 : Yvette VEYRET et Jean -Pierre VIGNEAU, « Risques et développement durable », *Historiens et géographes* n°387, juillet 2004

Document 2 : Extraits de manuels

2A : Histoire Géographie, CAP, Delagrave, 2003

2B : Histoire Géographie, CAP, Hachette technique, 2003

Document 3 :

3A : Extrait du programme d'Histoire et Géographie des classes de CAP, BOEN HS N°5 du 29 août 2002

3B : Extrait du document d'accompagnement des programmes de CAP, CNDP 2004

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Guerres et conflits contemporains

Un conflit territorial ou identitaire, actuel ou récent : l'exemple du Cachemire en classe de CAP

Document 1 : « Guerres ou conflits ? », extraits de J.-L. Dufour et M. Vaïsse, *La Guerre au XX^e siècle*, Hachette supérieur, 2003

Document 2 : « La spécificité de l'histoire immédiate », extraits de J.-F. Soulet et S. Guinle-Lorinet, *Précis d'histoire immédiate*, A. Colin, 1998

Document 3 :

3 A : Extrait du programme du CAP, BOEN, hors-série n° 5, 29 août 2002

3 B : Extrait du document d'accompagnement des programmes de CAP, février 2004

Document 4 : « Une terre convoitée : le Cachemire », *Histoire-Géographie CAP*, Foucher, 2003

ENSEIGNER L'HISTOIRE ET L'ECJS EN LYCÉE PROFESSIONNEL

L'éducation au patrimoine

L'exemple de l'étude de la vie politique en France en classe de BEP

Document 1 : Jean-Pierre RIOUX, « Sur les traces de l'histoire », *Beaux Arts*, numéro spécial « L'art à l'école, le patrimoine », novembre 2002. Extraits

Document 2 :

Extraits de programmes des classes de BEP :

2 A : Extrait du programme d'ECJS (Éducation civique, juridique et sociale) des classes de BEP, *BO* hors série n° 6-7, volume 5, 31 août 2000

2 B : Extrait du programme d'histoire des classes de Terminale professionnelle, *BO* n° 31, 30 juillet 1992

Document 3 : Animation proposée en ECJS (Éducation civique, juridique et sociale) en septembre 2001 par un professeur en réponse à la demande du ministre de l'Éducation nationale de célébrer l'anniversaire de la proclamation de la République le 21 septembre 1792. Document transmis à la Délégation académique aux enseignements technologiques du rectorat de Lyon

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Les causes du mal développement

L'Afrique en classe de baccalauréat professionnel

Document 1 : Sylvie BRUNEL, *L'Afrique. Un continent en réserve de développement*, Bréal, 2003, introduction à la première partie, pp. 42-43

Document 2 : Extraits de manuels

2 A : Histoire-Géographie, Terminale Bac Pro, Nathan, 2001.

2 B : Histoire-Géographie, 1^{ère} et Terminale Bac Pro, Nathan, 2003

Document 3 : Programmes de géographie des classes de Baccalauréat Professionnel et accompagnement des programmes, CNDP, 1997.

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Histoire et mémoire

L'exemple de la guerre d'Algérie en classe de Seconde professionnelle

Document 1 : Interview de Benjamin STORA, dans *Le Monde*, dimanche 30 juin-lundi 1^{er} juillet 2002

Document 2 :

2 A : Lettre d'un préfet aux maires de son département pour le déroulement des cérémonies de la « Journée nationale d'hommage aux « morts pour la France » de la Guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie »

2 B : Message du 5 décembre 2004 de Hamlaoui MEKACHERA, ministre délégué aux Anciens Combattants

Document 3 : extraits de manuels :

3 A : Seconde BEP, Hachette Technique, Paris, 2003

3 B : Seconde BEP, Foucher Pochette, Paris, 1997

Document 4 : Programmes et documents d'accompagnement des programmes d'Histoire en seconde BEP (extraits), BO n°31 du 30 juillet 1992, MEN

ENSEIGNER L'HISTOIRE, LA GÉOGRAPHIE ET L'ECJS EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La notion d'État

Exemples dans les classes préparant au Baccalauréat professionnel

Document 1 :

1 A : Didier Nourrisson, *Enseigner l'État*, avant-propos, IREGH, n° 9, février 2001

1 B : Hervé Théry, « État », dans Roger Brunet, Robert Ferras, Hervé Théry, *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, GIP RECLUS - La Documentation française, 1993

Document 2 : extraits de manuels :

2 A : « Le territoire français », Histoire-Géographie, Bac Pro Première, Foucher, 2000

2 B : « Territoires et nations depuis 1850 », Histoire-Géographie, Bac Pro Terminale, Foucher, 2001

Document 3 : Programmes de Première et Terminale de Baccalauréat professionnel, 1995. Extraits :

3 A : Géographie, Première de Baccalauréat professionnel

3 B : Histoire, Terminale de Baccalauréat professionnel

Document 4 : Programme d'enseignement de l'Éducation civique, juridique et sociale dans les classes préparant aux BEP et à certains baccalauréats professionnels, BO hors-série n° 2, 30 août 2001. Extrait

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Le fait religieux

L'exemple de l'étude des trois grandes religions monothéistes en classe de 1^{ère} professionnelle

Document 1 : Extraits de Régis DEBRAY, *L'enseignement du fait religieux à l'École laïque. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, CNDP/Odile Jacob, avril 2002

Document 2 : Extrait d'une fiche de préparation de cours d'un professeur

Document 3 : Extrait de manuel : *Histoire-géographie, Première et Terminale Bac Pro*, Nathan Technique, 2003

Document 4 : Programme d'histoire des classes de Baccalauréat professionnel, *Accompagnement des programmes Histoire-Géographie*, CNDP, 1997