



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Rapport du jury

Concours : CAPLP EXTERNE ET CAFEP-CAPLP

Section : LETTRES ET HISTOIRE-GEOGRAPHIE

Session 2021

Rapport de jury présenté par :

M. Jérôme GRONDEUX

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, Président du jury

M. Alain BRUNN

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

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

SOMMAIRE

| | |
|---|---------|
| COMPOSITION DU JURY | page 3 |
| BILAN DE L'ADMISSION | page 4 |
| RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES | page 5 |
| RAPPORT POUR LES ÉPREUVES DE LETTRES | page 7 |
| I- LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES | page 7 |
| II- L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ DE LETTRES | page 9 |
| III- LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION DE LETTRES | page 23 |
| A- L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER | page 23 |
| B- L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE | page 29 |
| RAPPORT POUR LES ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE | page 35 |
| I. PROGRAMME DE LA SESSION 2021 | page 35 |
| II. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE | page 36 |
| III. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE | page 39 |
| IV. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE | page 43 |
| A- BILAN GÉNÉRAL | page 43 |
| B- L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE | page 43 |
| C-L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER | page 67 |

COMPOSITION DU JURY

L'arrêté de nomination du jury ainsi que le programme de la session 2022 sont publiés sur www.devenirenseignant.gouv.fr et ne sont pas reproduits dans ce rapport.

BILAN DE L'ADMISSION

| | CAPLP EXTERNE | CAFEP CAPLP |
|--|---------------|-------------|
| Nombre de postes | 120 | 24 |
| Nombre d'inscrits | 1376 | 251 |
| Nombre de candidats ayant composé aux deux épreuves (lettres et histoire/géographie) | 510 | 82 |
| Barre d'admissibilité | 07,60/20 | 07,50/20 |
| Moyenne des candidats admissibles | 10,53/20 | 10,28/20 |
| Nombre de candidats admissibles | 241 | 38 |
| Nombre d'admis en liste principale | 120 | 22 |
| Nombre d'admis à titre étranger | 1 | – |
| Nombre d'inscrits en liste complémentaire | 15 | – |
| Barre d'admission de la liste principale | 10,07/20 | 08,05/20 |
| Barre d'inscription en liste complémentaire | 09,52/20 | – |
| Moyenne des candidats admis sur la liste principale | 12,71/20 | 11,17/20 |

RAPPEL DES MODALITÉS DES ÉPREUVES

(Arrêté du 19 avril 2013 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel)

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027361617/2015-10-02/>

Section lettres - histoire et géographie

L'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques, techniques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement.

A. — Épreuves d'admissibilité

1° Lettres : L'épreuve comporte :

- le commentaire d'un texte littéraire répondant aux entrées du programme de CAP et aux objets d'étude du programme du baccalauréat professionnel en trois ans.
- le traitement d'une question de grammaire permettant d'éclairer le sens du texte.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

2° Histoire et géographie L'épreuve comporte :

- le traitement d'un sujet historique ou géographique sous une forme composée ;
- le commentaire d'un document dans la discipline n'ayant pas fait l'objet de la composition.

Durée : cinq heures ; coefficient 2.

En lettres, le programme du concours est celui des objets et domaines d'études des programmes de français du lycée professionnel (CAP et baccalauréat professionnel en trois ans).

En histoire et géographie, le programme du concours est constitué de questions, périodiquement renouvelées et publiées sur le site internet du ministère chargé de l'Éducation nationale.

B. — Épreuves d'admission

Les deux épreuves orales d'admission comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, notamment dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires.

1° Épreuve de mise en situation professionnelle (coefficient 4).

Un tirage au sort détermine pour le candidat la valence sur laquelle porte l'épreuve.

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

L'épreuve consiste :

- a) En lettres, en l'étude d'un texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP, puis à partir du texte, en l'étude d'un point de langue (lexique, grammaire, orthographe) en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale ;
- b) En histoire et géographie, en la présentation d'une leçon portant sur un sujet d'histoire ou de géographie en fonction d'un tirage au sort au moment de l'épreuve.

2° Épreuve à partir d'un dossier (coefficient 4).

L'épreuve porte sur la valence n'ayant pas fait l'objet de la première épreuve d'admission.

Premier cas : lettres :

L'épreuve consiste en l'étude d'une séquence d'enseignement à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves.

Second cas : histoire et géographie :

L'épreuve conduit au traitement professionnel d'un corpus de documents d'histoire ou de géographie, invitant le candidat à associer ce corpus à un thème des programmes d'enseignement de ces disciplines, à choisir un des documents proposés et à en présenter l'analyse scientifique et l'utilisation pédagogique qu'il en ferait en classe. L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à prendre en

compte les acquis et les besoins des élèves, à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, à en connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. Durée de la préparation : deux heures trente minutes ; durée de l'épreuve : une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minute).

RAPPORT POUR LES ÉPREUVES DE LETTRES

I- LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE DE LETTRES



EFE LHI 1

SESSION 2021

CAPLP CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LETTRES – HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

LETTRES

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

Commentaire composé

17 août. — Ah ! Quelle nuit ! quelle nuit ! Et pourtant il me semble que je devrais me réjouir. Jusqu'à une heure du matin, j'ai lu ! Hermann Herestauss, docteur en philosophie et en théogonie¹, a écrit l'histoire et les manifestations de tous les êtres invisibles rôdant autour de l'homme ou rêvés par lui. Il décrit leurs origines, leur domaine, leur puissance. Mais aucun
5 d'eux ne ressemble à celui qui me hante. On dirait que l'homme, depuis qu'il pense, a pressenti et redouté un être nouveau, plus fort que lui, son successeur en ce monde, et que, le sentant proche et ne pouvant prévoir la nature de ce maître, il a créé, dans sa terreur, tout le peuple fantastique des êtres occultes, fantômes vagues nés de la peur.

10 Donc, ayant lu jusqu'à une heure du matin, j'ai été m'asseoir ensuite auprès de ma fenêtre ouverte pour rafraîchir mon front et ma pensée au vent calme de l'obscurité.

Il faisait bon, il faisait tiède ! Comme j'aurais aimé cette nuit-là autrefois !

15 Pas de lune. Les étoiles avaient au fond du ciel noir des scintillements frémissants. Qui habite ces mondes ? Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ? Ceux qui pensent dans ces univers lointains, que savent-ils plus que nous ? Que peuvent-ils plus que nous ? Que voient-ils que nous ne connaissons point ? Un d'eux, un jour ou l'autre, traversant l'espace, n'apparaîtra-t-il pas sur notre terre pour la conquérir, comme les Normands jadis traversaient la mer pour asservir des peuples plus faibles ?

Nous sommes si infirmes, si désarmés, si ignorants, si petits, nous autres, sur ce grain de boue qui tourne délayé dans une goutte d'eau.

20 Je m'assoupis en rêvant ainsi au vent frais du soir.

Or, ayant dormi environ quarante minutes, je rouvris les yeux sans faire un mouvement, réveillé par je ne sais quelle émotion confuse et bizarre. Je ne vis rien d'abord, puis, tout à coup, il me sembla qu'une page du livre resté ouvert sur ma table venait de tourner toute seule. Aucun souffle d'air n'était entré par ma fenêtre. Je fus surpris et
25 j'attendis. Au bout de quatre minutes environ, je vis, je vis, oui, je vis de mes yeux une autre page se soulever et se rabattre sur la précédente, comme si un doigt l'eût feuilletée. Mon fauteuil était vide, semblait vide ; mais je compris qu'il était là, lui, assis à ma place, et qu'il lisait. D'un bond furieux, d'un bond de bête révoltée, qui va éventrer son dompteur, je traversai ma chambre pour le saisir, pour l'étreindre, pour le tuer !... Mais mon siège, avant
30 que je l'eusse atteint, se renversa comme si on eût fui devant moi... ma table oscilla, ma lampe tomba et s'éteignit, et ma fenêtre se ferma comme si un malfaiteur surpris se fût élancé dans la nuit, en prenant à pleines mains les battants.

Donc, il s'était sauvé ; il avait eu peur, peur de moi, lui !

35 Alors... alors... demain... ou après... ou un jour quelconque, je pourrai donc le tenir sous mes poings, et l'écraser contre le sol ! Est-ce que les chiens, quelquefois, ne mordent point et n'étranglent pas leurs maîtres ?

Guy de Maupassant, *Le Horla*, 1887

Après la fin de votre commentaire, vous étudierez les pronoms de la ligne 11 à la ligne 17 (depuis « Il faisait bon, il faisait tiède ! » jusqu'à « des peuples plus faibles ? »).

¹ Récits concernant les origines des Dieux et du monde.

II- L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ DE LETTRES

Rapport présenté par Laurence HAINFRAY, Sébastien THÉVENOT, Jean-Pascal BOULET (pour le commentaire) et Philippe BEAUFORT (pour la partie grammaire). Avec l'aide d'Anne-Laure MATTERN & Alain BRUNN

I – Rappel de l'exercice et de ses enjeux

1 – Sur le commentaire composé

Le commentaire composé proposé à l'écrit du CAPLP pour la dernière fois à la session 2021 n'est pas en rapport avec les œuvres au programme. Comme tout commentaire littéraire, il a vocation à présenter de manière structurée une explication du texte et de ses enjeux éclairés par une interprétation personnelle elle-même fondée sur des éléments objectifs du texte : citations, faits de langue... Cet éclairage correspond aux activités de préparation de cours d'un enseignant afin de conduire ses élèves vers la maîtrise des compétences de lecture.

Cette clarté se traduit dans l'exercice du commentaire composé, lequel doit être construit selon l'architecture suivante :

- L'introduction situe d'abord le texte dans un ensemble plus large (genre, courant littéraire, éléments contextuels de l'époque, de la vie et de l'œuvre de l'auteur...) afin d'arriver à un questionnement ou une problématique clairement exprimés par une interrogation directe ou indirecte. Le plan est ensuite articulé en plusieurs temps, de préférence en deux ou trois points.
- Les parties du commentaire forment chacune un paragraphe bien visible sans titre, ni puce, ni numérotation.
- La conclusion, qui constitue un dernier paragraphe, reprend de façon synthétique le questionnement et les réponses apportées dans les différentes parties. Cet apport peut éventuellement conduire à un nouveau questionnement qui n'est plus limité à l'extrait mais ouvert à l'œuvre de l'auteur ou à la littérature en général.

Commenter un texte, c'est endosser un rôle différent de celui de lecteur en mettant une distance entre le texte et sa pensée sur le texte : si le lecteur peut s'identifier au narrateur ou à un personnage, le commentateur aura conscience de la perte d'objectivité induite par ce processus d'identification et sera conduit à interroger ce phénomène. Il tentera ainsi d'interroger le processus de construction du texte comme la diversité des réceptions qu'il permet.

Cette mise à distance correspond à une méthodologie du commentaire composé dans laquelle le brouillon a son importance.

- Pour réussir l'exercice du commentaire composé, nous recommandons au candidat, dans un premier temps, de noter toutes les remarques qu'il trouve à faire à propos de l'extrait travaillé sur sa feuille de brouillon. Il faut veiller à avoir des remarques sur l'ensemble du texte ; aucune partie de ce dernier ne doit être oubliée ou mise de côté.
- Le travail sur le brouillon continue ensuite avec un travail d'organisation des remarques : il s'agit de répartir ces différentes remarques dans des ensembles qui constitueront chacune des parties du commentaire. Ces ensembles doivent éviter de s'inscrire dans la chronologie du texte : la première partie n'explique pas spécifiquement le début du texte, la deuxième son milieu et la troisième et dernière sa fin. Chaque partie tente de rendre compte d'aspects qui concernent l'ensemble de l'extrait.

- Ce travail d'organisation permet au candidat, dans cette logique de mise à distance, de répondre au questionnement ou à la problématique qui l'a guidé. Il peut alors concevoir sur son brouillon son introduction et sa conclusion.
- La rédaction sur la copie peut enfin être entreprise avec un soin particulier pour la syntaxe et l'orthographe.

2 – Les points de vigilance

Le texte littéraire n'est pas a priori un « tissage » hermétique qui cacherait un message secret : il n'est nul besoin de faire une enquête, de partir à la recherche d'indices pour trouver un coupable qui n'est autre que l'auteur. Le texte littéraire est avant tout une publication : le fait d'être rendu public le conduit à être lu et interprété par des lecteurs ; l'idée d'une clef cachée de lecture qui révélerait un secret relève davantage de l'animation ludique que des attendus du métier de professeur de français. Il s'agit plus simplement de mettre en évidence les éléments dont une lecture peu approfondie aurait sous-estimé l'importance et de proposer une interprétation à partir de ces éléments.

Interpréter, c'est certes aller au-delà de la simple paraphrase même si celle-ci n'est pas à exclure du processus de réflexion du candidat. Essayer de dire autrement la même chose, traduire en quelque sorte, ouvre la porte à une interprétation à travers l'étude de la langue. En effet, la dimension linguistique est peut-être la première à interroger : pourquoi l'auteur a-t-il donné cette forme précise à son propos ? Pourquoi l'a-t-il inscrit dans ce genre littéraire ? Pourquoi utiliser cette construction syntaxique et ce lexique ? Quels sont les effets qu'ils peuvent produire sur le lecteur ?

Cette réflexion sur la langue et le genre du texte permet d'échafauder des interprétations parmi lesquelles le candidat devra prendre parti : une copie qui ne s'engage pas dans une lecture personnelle ne traduit pas une analyse fine du texte. Au même titre qu'un texte ne recèle pas de message secret, il ne contient pas une vérité interprétative. Il faut, par conséquent, ne pas avoir peur de se tromper : la valeur d'une interprétation tient à la réflexion qui la sous-tend, et donc à toutes les remarques que le candidat aura pu faire sur l'extrait. À l'inverse, une interprétation qui ne laisserait pas la place au doute, à d'autres possibilités interprétatives pourrait traduire un manque de distance dans la démarche de commentateur. L'exercice a pour finalité de proposer une réflexion sur le texte, celle-là même qui participe à la constitution de sa valeur littéraire et patrimoniale. Il ne s'agit pas de ranger, de figer le texte dans une culture, dans une époque.

Dans le commentaire de texte, les éléments contextuels devront être utilisés avec parcimonie. Même s'il appartient à la connaissance du candidat que tel auteur appartient à tel siècle, telle école littéraire, il ne convient pas de chercher à tout prix à inclure l'extrait proposé dans les caractéristiques de ce siècle ou de ce mouvement. De manière générale, il est attendu du candidat qu'il montre la singularité de l'extrait proposé. Chercher à classer le texte, en montrant qu'il est précurseur de tel époque ou au contraire qu'il fait preuve d'un certain archaïsme, c'est trop souvent exprimer implicitement un jugement moral sur le texte. Ainsi le candidat ne doit pas souligner, même s'il le pense, les qualités, ou pire les défauts du texte ; le professeur de français n'est pas un critique littéraire, il n'a pas à faire l'éloge ou le blâme d'un ouvrage : il doit permettre aux élèves d'entrer dans une compréhension fine du texte.

Le commentateur a donc pour mission d'expliquer, d'éclairer un texte et de proposer une interprétation qui ne ferme pas la porte aux autres possibilités interprétatives. Pour cela, il utilise sa propre subjectivité de lecteur tout en la mettant à distance. Il se concentre sur le texte proposé à l'étude avant éventuellement d'apporter des éléments contextuels.

II – Le sujet : traitement et remarques sur les copies

1 – Sur le texte

Le texte proposé cette année offrait assez peu d'obstacles, sauf peut-être le personnage-narrateur qui commence dans cet extrait à être assez peu clair avec lui-même. Ainsi nous avons pu voir

plusieurs fois dans les copies une confusion entre l'auteur, le narrateur et le personnage mis en scène dans l'extrait à analyser. Une analyse qui fait preuve de clarté, et plusieurs copies en ont montré, commence au contraire par distinguer ces différentes entités.

Ce personnage-narrateur semble ne plus parvenir à établir une distance critique. La consultation d'un ouvrage dont la valeur scientifique peut être discutée ainsi que son interprétation constituent deux mises en scène par l'auteur d'une insuffisance de lucidité. Ce point n'a été traité que dans de rares copies.

2 – Sur les commentaires (exemples à partir des copies)

Voici l'exemple d'un plan tripartite qui traduit une démarche choisissant d'aller du particulier au général pour dégager progressivement les enjeux :

I / Le narrateur et son état d'esprit

II/ Une présence surnaturelle qui semble le dépasser

III/ Le fantastique qui met en lumière la petitesse de l'homme par rapport au monde

Dans l'introduction, ce candidat a su modérer son érudition pour éclairer l'analyse à venir du texte. Elle permet d'en venir directement aux faits tout en ne perdant pas de vue l'objectif de l'analyse littéraire :

« Dans son introduction à la littérature fantastique, Todorov a essayé de définir et cerner les caractéristiques du genre. L'hésitation sur le statut du récit proposé tout au long de la lecture en délimite les contours, c'est l'opposition entre deux mystères explicatifs coexistant sans réelle possibilité de trancher et donc la part laissée disponible à l'interprétation. *Le Horla* est un classique du genre. Le héros témoigne de l'apparition d'une entité décidée à le persécuter ou bien raconte son propre naufrage dans la folie. Maupassant a donné plusieurs versions de sa nouvelle dont la forme varie. Celle qui est proposée aujourd'hui, celle de 1887, prend comme modalité d'exposition de l'intrigue le journal intime dont un fragment, « le 17 août », est soumis à notre analyse ».

Une problématique qui fonctionne est simple et efficace comme celle-ci :

« En quoi ce texte met-il en scène un homme tourmenté en proie à des expériences surnaturelles ? »

Les remarques dans le commentaire devaient traduire une mise à distance comme dans cette copie où l'on peut lire : « L'ambiguïté sur la nature du mal qui ronge le narrateur associée au récit en focalisation interne laisse le lecteur dans la confusion des genres. » À l'inverse, certaines maladresses sont à éviter comme les copies dans lesquelles les candidats ont cherché à tout prix, sans que cela soit pertinent, à rapprocher Maupassant d'Hugo et *Le Horla* des *Misérables*, comme toutes les remarques qui posent un jugement de valeur sur les choix de l'auteur qui « utilise à bon escient » telle figure ou bien les remarques inutiles et caricaturales du type « la littérature regorge de procédés littéraires ».

Enfin voici l'exemple d'une conclusion réussie :

« Nous pouvons dire que cet extrait met en scène un homme tourmenté, habité par des questionnements métaphysiques vertigineux et en proie à des expériences sensorielles étranges qui placent ce récit dans le registre fantastique. Persuadé d'être hanté par un être surnaturel, le narrateur est prêt à lui livrer une bataille féroce et ne doute plus à la fin du récit de son existence. Nous pourrions rapprocher ce texte de la nouvelle fantastique *Le Pied de momie* de Théophile Gautier : le narrateur, après avoir plongé dans le sommeil, y vit des expériences surnaturelles. »

III – Éléments de construction d'un commentaire

Le texte proposé cette année est un extrait d'une des nouvelles les plus connues de Guy de Maupassant, *Le Horla*. L'auteur connaît le succès dès 1880 avec *Boule de Suif* et il écrit en dix ans plus de trois cents nouvelles, six romans et de nombreuses chroniques. Si la première partie de son œuvre s'inscrit dans le courant réaliste et s'attache à la peinture de la vie paysanne et bourgeoise du XIXe

siècle avec *Bel-Ami* pour point d'orgue en 1885, c'est à la deuxième partie de sa carrière littéraire qu'appartient *Le Horla*. Durant cette période particulièrement féconde et couronnée de succès, Maupassant souffre à la fois d'insomnies, de troubles oculaires, d'hallucinations, conséquences de la syphilis.

Si le contexte biographique rend sensible l'image de l'auteur, il n'est pas attendu de connaissances spécifiques de la part du candidat à ce sujet. Ce qui est évalué est la compréhension fine du texte, les qualités interprétatives et la pertinence de l'étude menée par les candidats. En effet, si l'écriture de Maupassant se nourrit sans doute de ses angoisses, il y exprime aussi les réflexions d'une époque et des recherches médicales contemporaines sur la folie. Ainsi, il écrit trois versions successives du *Horla*, sous trois formes différentes. La première version intitulée *Lettre d'un fou*, datée de 1885, est écrite sous la forme d'une lettre qu'un homme adresse à son médecin. Dans la deuxième version intitulée désormais *Le Horla* et publiée en 1886, le personnage principal raconte son histoire à un auditoire de médecins. Dans la troisième version, celle de notre extrait, qui est celle de 1887, Maupassant utilise cette fois la forme d'un journal intime pour reprendre son histoire. C'est la plus aboutie des réécritures, celle où Maupassant instaure de façon magistrale le doute entre la folie et le fantastique.

L'attention peut être attirée dès le début par le titre de l'œuvre, énigmatique et créé de toute pièce. Ce nom « Horla » (nom commun ? nom propre ?) désigne l'inconnu, l'innommable (animal ? être humain ? entité inconnue ?), mais il est déterminé par l'article défini « Le » qui le suppose donc identifié. Il est à la fois connu et inconnu. L'interrogation interprétative débute donc dès le titre : l'étranger dans le dialecte normand « Horzain », la composition de deux adverbes (hors et là), ou l'abréviation de « hors la loi » (celui qui vit hors des règles de la raison). Cette page de journal intime devrait orienter les candidats vers une réflexion sur le choix énonciatif et le jeu des interprétations possibles les menant ainsi au cœur du travail d'écriture de Maupassant où se manifeste le fantastique que définit Tristan Todorov dans son *Introduction à la littérature fantastique* :

« Dans un monde qui est bien le nôtre, celui que nous connaissons, sans diables, sylphides, ni vampires, se produit un événement qui ne peut s'expliquer par les lois de ce même monde familier. Celui qui perçoit l'événement doit opter pour l'une des deux solutions possibles : ou bien il s'agit d'une illusion des sens, d'un produit de l'imagination et les lois du monde restent alors ce qu'elles sont ; ou bien l'événement a véritablement eu lieu, il est partie intégrante de la réalité, mais alors cette réalité est régie par des lois inconnues de nous. »

C'est bien de cela qu'il s'agit puisque le narrateur se trouve, au fil de la nouvelle, de plus en plus convaincu qu'un être insaisissable, une puissance invisible, « Le Horla », hante d'abord ses nuits puis sa vie jusqu'à prendre possession de son âme.

1. Perspectives de lecture

Le présent rapport ne propose pas de commentaire modélisant, mais différentes entrées dans le texte, à partir desquelles peut s'organiser un commentaire composé, c'est-à-dire une lecture progressive, précise et argumentée du texte, au service d'une forte hypothèse de lecture.

2. Présentation générale

Le texte proposé reprend une des thématiques du fantastique, la transgression de l'univers normal par un fait étrange voire surnaturel, ici la présence d'un être invisible (un double ?). Le climat singulier créé laisse perplexe le lecteur et nécessite un travail d'interprétation : les éléments sont donnés par Maupassant sans commentaire ni explication ; c'est au lecteur, plongé dans l'univers intime et tourmenté du narrateur, d'y interpréter visions et sensations. L'auteur convoque une logique rationnelle, des règles lexicales et syntaxiques classiques qu'il transgresse par moment, utilisant alors des images angoissantes et développant le sentiment de peur du narrateur. Le lecteur est alors capté et entraîné dans des limbes entre réel et surnaturel.

On attendait donc que les candidats s'interrogent sur :

- le choix énonciatif du journal intime et le statut du narrateur ;
- la dimension fantastique du texte ;
- la tension narrative créée.

3. Proposition d'hypothèses de lecture :

- De quoi est-il question dans le texte ?

Le narrateur a l'impression d'une (nouvelle) manifestation de la présence d'un être invisible qui tourne les pages d'un de ses livres et perçoit la possibilité d'une lutte pour s'en libérer.

- Comment cela est-il mis en œuvre ?

Cette page du journal intime dresse le portrait progressif d'un narrateur rationnel, cultivé, qui est à la recherche d'explications scientifiques face à une présence invisible ; il se pose des questions métaphysiques, mais glisse, face à ce qu'il perçoit comme la manifestation de cet être, dans un état où ses émotions le gouvernent totalement et violemment : elles l'emmènent au bord de la folie dans l'espoir insensé de se libérer de cette présence et d'un esclavage redouté.

- Pourquoi une telle mise en œuvre ?

Le choix du journal intime permet à l'auteur de mettre le lecteur devant les pensées d'un narrateur qui oscille entre logique rationnelle et folie. Par la narration en première personne et le point de vue interne, le lecteur est immergé dans l'univers intérieur du narrateur, sans filtre. L'absence de regard extérieur ne permet pas au lecteur de décider du statut qu'il faut donner à ce récit subjectif : est-ce le discours de la folie, ou la perception de phénomènes qui font légitimement douter des règles ordinaires du monde ? comment juger, à partir de ces données subjectives, et trancher entre écriture réaliste d'un monde rationnel où vit un narrateur fou et invention d'un univers où le surnaturel est possible et dont le narrateur est sain d'esprit ? C'est l'hésitation indécidable entre ces deux interprétations qu'exploite la littérature fantastique du XIXe siècle, en particulier Maupassant. On peut ainsi étudier cette écriture qui joue avec le lecteur.

Autres entrées possibles pour cette problématique :

- Le registre fantastique ;
- la dualité du personnage ;
- le statut du personnage à la fois acteur et narrateur ;
- la modalité du journal intime et la place de l'énonciation ;
- l'étude psychologique du personnage ;
- l'écriture de la folie ;
- la double structure du récit (entre rationalité et folie) ;
- le rythme narratif et la tension dramatique

Certains aspects essentiels doivent donc être relevés par les candidats :

- L'énonciation complexe
- Le registre fantastique
- La tension dramatique

Comment comprendre ces différentes tensions qui compliquent la lecture du texte ? Pour résoudre cela, il faut – comme toujours dans une explication littéraire – tenter de préciser ce qui est dit en même temps que la façon dont cela est dit, pour s'interroger sur ce qui est en jeu dans cette façon de dire les choses d'une certaine façon.

4. Éléments d'analyse possibles sur le texte, pouvant ensuite servir d'arguments dans la construction d'un commentaire composé.

| | |
|--|---|
| <p>17 août : Ah ! Quelle nuit ! quelle nuit ! Et pourtant il me semble que je devrais me réjouir.</p> | <p>La situation de communication choisie par Maupassant pour sa fiction, le journal intime, permet à l'auteur de mettre en place une forme d'énonciation qui sert la visée fantastique. Le locuteur livre directement ses actions et pensées les plus intimes à un destinataire de papier et au lecteur. La narration à la première personne permet la transcription de l'évolution psychologique du personnage ; c'est un reflet intime de celui-ci, de ses recherches, de sa conscience, de ses doutes, de ses peurs. Le texte mêle donc déictiques, « 17 août », « nuit », « je », modalités subjectives épistémiques comme « il me semble » et « devrait », et modalités subjectives appréciatives : « Quelle nuit ! »</p> <p>Dès le début de cette page du journal, le lecteur est happé par les premières phrases qui ménagent le suspens. L'interjection exclamative « Ah ! » est une expression élémentaire qui traduit une subjectivité, une émotion intense que le lecteur doit investir en fonction de la suite du texte ; cette phrase nominale exclamative composée d'un déterminant exclamatif, d'un nom et d'un point d'exclamation répétés, voit ainsi un point d'exclamation apparaître en son centre même.</p> <p>Au cadre temporel nocturne de l'action qui s'est déroulée s'ajoute l'état d'exaltation et de trouble du narrateur. La phrase suivante n'explique toujours rien ; au contraire, elle crée un effet d'attente et d'interrogation : la « réjouissance » liée aux actions durant cette nuit est modulée par le verbe « devoir » au conditionnel présent qui implique un degré d'incertitude du narrateur sur ses propres sentiments. De plus, cette subordonnée complétive conjonctive dépend d'un verbe impersonnel qui lui-même introduit l'incertitude : « Il me semble que » ; le je n'est plus qu'objet.</p> <p>Les choix d'écriture de Maupassant mettent donc en place l'image d'un narrateur exalté et troublé, empli d'incertitudes et de doutes ; l'attention et l'interrogation du lecteur se portent sur les causes de cet état chez le narrateur. Le point de vue interne permet au lecteur de tout connaître des pensées et des doutes du personnage sans pourtant le comprendre.</p> |
| <p>Jusqu'à une heure du matin, j'ai lu !</p> <p>Hermann Herestauss, docteur en philosophie et en théogonie, a écrit l'histoire et les manifestations de tous les êtres invisibles rôdant autour de l'homme ou rêvés par lui. Il décrit leurs origines, leur domaine, leur puissance. Mais aucun d'eux ne</p> | <p>Cette première phrase exclamative traduit l'émotion du narrateur que le lecteur doit investir : plaisir d'avoir enfin du temps à consacrer à la lecture ou étonnement que cette activité l'ait emmené si tard dans la nuit ? L'art de Maupassant est de ne pas nous donner les clés mais de suggérer des sensations sans explication : au lecteur de s'en saisir, de les interpréter et de poursuivre sa lecture pour tenter de vérifier celles-ci. La présentation de l'œuvre lue permet de préciser l'image que l'on se fait du narrateur : c'est un intellectuel à la recherche de réponses scientifiques, logiques et historiques à une question vertigineuse. Son discours est méthodique : la présentation de l'auteur du livre lu s'accompagne de sa spécialité scientifique et la rigueur de son étude est soulignée par l'énumération en trois temps « leurs origines, leur domaine, leur puissance ». Cependant, malgré cette présentation, le doute s'insinue sur le sérieux de ce dernier qui étudie les « êtres invisibles rôdant autour de l'homme ou rêvés par lui ». L'objet de son enquête scientifique se précise donc dans les lignes suivantes sans être encore nommé : ces « êtres invisibles rodant »,</p> |

| | |
|---|--|
| <p>ressemble à celui qui me hante. On dirait que l'homme, depuis qu'il pense, a pressenti et redouté un être nouveau, plus fort que lui, son successeur en ce monde, et que, le sentant proche et ne pouvant prévoir la nature de ce maître, il a créé, dans sa terreur, tout le peuple fantastique des êtres occultes, fantôme vagues nés de la peur.</p> | <p>rapportés à « celui qui [l]e hante », « un être nouveau », « plus fort », dont l'objectif est de mettre à mal l'humanité, dont il sera le « successeur » et le « maître ». Devant la difficulté à percevoir cet être qui échappe à la perception humaine, l'homme éprouve la seule émotion possible, « la peur », la « terreur », et il sauve son esprit par la création de « peuple fantastique », d'« êtres occultes », de « fantômes vagues ». Cette analyse du comportement humain par le narrateur est issue de sa lecture et de sa réflexion qui se veut informée, objective et lucide mais qui cependant renvoie à son propre cas même s'il n'en a pas conscience : « Mais aucun d'eux ne ressemble à celui qui me hante ». L'hypothèse que la lecture de ces textes a pu influencer son imagination (et le conduire à rêver à de tels êtres fantastiques) ne peut que frapper le lecteur – mais pas du tout le narrateur qui donne à ces écrits une indubitable valeur scientifique, comme si le sérieux de l'enquête « théogonique » se communiquait aux objets de cette enquête – pourtant « créé[s] » par la « terreur » de l'homme.</p> |
| <p>Donc, ayant lu jusqu'à une heure du matin, j'ai été m'asseoir ensuite auprès de ma fenêtre ouverte pour rafraîchir mon front et ma pensée au vent calme de l'obscurité. Il faisait bon, il faisait tiède ! Comme j'aurais aimé cette nuit-là autrefois ! Pas de lune. Les étoiles avaient au fond du ciel noir des scintillements frémissants. Qui habite ces mondes ? Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ? Ceux qui pensent dans ces univers lointains, que savent-ils plus que nous ? Que peuvent-ils plus que nous ? Que voient-ils que nous ne connaissons point ? Un d'eux, un jour ou l'autre, traversant l'espace, n'apparaîtra-t-il pas</p> | <p>Après cette parenthèse explicative sur ses lectures, le narrateur poursuit son récit. L'atmosphère créée par le cadre spatio-temporel est paisible, agréable, avec le « vent calme de l'obscurité », qui est « bon » et « tiède ». Mais cette douce nuit d'été n'est pas en adéquation avec l'intériorité du personnage comme le montrent les deux phrases exclamatives. La première récapitule de façon réitérative la douceur de l'atmosphère : « Il faisait bon, il faisait tiède ! » : le parallélisme de construction de deux propositions et l'anaphore établissent une impression de bien-être. Mais la phrase exclamative suivante indique une rupture, une fêlure du personnage, un cri de regret sur la perte définitive de l'innocence : le conditionnel passé situe le verbe « aurais aimé » dans un passé révolu, une paix qui ne peut plus être atteinte par le narrateur maintenant qu'il a été témoin de l'existence du Horla. Cette rupture est renforcée ici par une phrase nominale succincte, comme un brusque retour à la réalité : celui d'une nuit très sombre piquetée de faibles signaux lumineux. La symbolique de la lune, très présente dans les récits fantastiques, notamment à l'ouverture de cette nouvelle, crée un décor propice à l'imaginaire, où le narrateur laisse vagabonder ses pensées – elle renforce l'hypothèse d'une rêverie du personnage, même si le narrateur ne la formule pas. Il déploie alors six phrases interrogatives successives dont les verbes au présent de l'indicatif indiquent un recentrage sur les pensées actuelles du narrateur et facilitent l'identification du lecteur : ce sont des interrogations que chacun a pu formuler en regardant un ciel étoilé d'été. De cette succession cumulative de questions, les deux premières interrogent l'espace, puis les autres se recentrent sur l'humanité avec le pronom « nous » et le rapport à ces êtres dans une gradation angoissante, où se succèdent leur existence, leur forme, leur connaissance, leur pouvoir, leur supériorité, leur invasion. Cette gradation traduit l'inquiétude du narrateur devant un avenir inévitable et logique : l'idée est renforcée par la comparaison « comme les Normands jadis traversaient la mer pour asservir des peuples plus faibles » qui est une justification historique de la pensée pessimiste du narrateur, mais qui met sur le même plan le passé avéré et l'avenir</p> |

| | |
|---|---|
| <p>sur notre terre pour la conquérir, comme les Normands jadis traversaient la mer pour asservir des peuples plus faibles ? Nous sommes si infirmes, si désarmés, si ignorants, si petits, nous autres, sur ce grain de boue qui tourne délayé dans une goutte d'eau.</p> | <p>fantasmé. Cette accumulation d'interrogations ponctuée par une interronégative témoigne ainsi de l'effacement du doute au profit de la naissance d'une certitude, l'existence réelle de cette visite. La dernière phrase conclut en définissant la condition humaine : l'adverbe d'intensité « si » est répété quatre fois. Cette insistance intense est systématiquement liée à un adjectif dépréciatif : « infirmes », « désarmés », « ignorants », « petits ». On assiste à une gradation vers la négation de la condition humaine (qualité physique, capacités, connaissance, état) et ce sur une planète présentée à travers la métaphore du « grain de boue qui tourne délayé dans une goutte d'eau » ; là encore, c'est le pessimisme du personnage qu'exprime cette vision dépréciative de la Terre. Le temps des verbes est le présent de l'indicatif, à valeur de présent de vérité générale, assorti du pronom personnel disjoint « nous autres ». L'accentuation du pronom composé et son apposition dans la phrase créent l'idée d'une communauté (<i>nous</i>, ici les habitants du « grain de boue ») opposée à une altérité (les <i>autres</i>, les non Terriens). L'emploi générique du « nous » facilite encore l'identification du lecteur au narrateur qui avance toujours dans sa conviction de la réalité du Horla.</p> |
| <p>Je m'assoupis en rêvant ainsi au vent frais du soir. Or, ayant dormi environ quarante minutes, je rouvris les yeux sans faire un mouvement, réveillé par je ne sais quelle émotion confuse et bizarre. Je ne vis rien d'abord, puis, tout à coup, il me sembla qu'une page du livre resté ouvert sur ma table venait de tourner toute seule. Aucun souffle d'air n'était entré par ma fenêtre. Je fus surpris et j'attendis.</p> | <p>Cette partie réflexive s'achève par l'endormissement du narrateur. L'allitération en [ǣ], voyelle nasale qui se poursuit sur les deux phrases suggère la respiration de la phase d'endormissement puis de réveil. L'aspect logique, rationnel du narrateur fait maintenant place à un événement qui le fait basculer dans « l'émotion confuse et bizarre ». Cet épisode est introduit par la conjonction de coordination « or » et recentre le récit sur l'action et les perceptions du narrateur avec les verbes au passé simple « assoupis », « rouvris les yeux », « vis », « attendis ». L'imparfait « venait » et le plus-que-parfait « était entré » créent une impression d'allongement temporel concomitant à l'attente. Ces temps du récit sont interrompus lorsque le narrateur échoue à s'analyser, en restant à « je ne sais quelle émotion confuse et bizarre » ; il tente donc de transcrire l'indicible, de faire partager une émotion qui n'a pas de nom, pas de cause logique mais qui correspond à un instinct primaire, animal, d'une présence, d'un danger. La tentative de précision rationnelle et référentielle toujours présente (précisions spatio-temporelles « environ quarante minutes », « sur ma table », « aucun souffle d'air », « au bout de quatre minutes environs »...) est rompue par les trois locutions adverbiales et adverbes de temps successifs « d'abord, puis, tout à coup ». Elles indiquent le début d'une fêlure immédiatement contredite par le récit d'une réaction rationnelle vis-à-vis d'un fait étrange, d'une vision étonnante qui passe de l'hypothétique au réel, d'« il me sembla » à la recherche vaine de causes naturelles (« aucun souffle d'air n'était entré »), puis à la confirmation de la vision (« je vis... »). La vision irrationnelle est donc préparée par la progressivité des verbes qui mènent à l'explosion émotionnelle.</p> |
| <p>Au bout de quatre minutes environ, je vis, je vis, oui, je vis de mes yeux une autre</p> | <p>Après une longue attente la confirmation de l'impossible survient. L'effroi du narrateur est indiqué : « je vis, je vis, oui je vis de mes yeux » ; la répétition d'un verbe de perception suivi d'un adverbe « oui » qui renforce la phrase affirmative puis est suivi de la nouvelle répétition « je vis » et du</p> |

| | |
|---|---|
| <p>page se soulever et se rabattre sur la précédente, comme si un doigt l'eût feuilletée. Mon fauteuil était vide, semblait vide ; mais je compris qu'il était là, lui, assis à ma place, et qu'il lisait.</p> | <p>pléonasme « de mes yeux » indique en fait la perturbation extrême du narrateur qui perd totalement pied devant un fait que pourtant son état émotif même le rend peut apte à attester.</p> <p>Ce passage constitue l'apothéose de la révélation – en même temps que son point le plus fragile : alors que le narrateur évoluait entre hallucinations et réalité d'un être surnaturel, le doute n'est désormais pour lui plus permis : « je compris ».</p> <p>Une explication de l'impossible s'impose donc, révélée par la comparaison : « comme si un doigt l'eut feuilleté ». La présence surnaturelle est confirmée et tout l'univers bascule dans le jeu vertigineux d'un être invisible qui lit un livre sur les êtres invisibles. Le narrateur n'analyse plus : pourtant, les lignes précédentes avaient bien évoqué la présence du « vent frais du soir ». La construction syntaxique de la phrase interrompt la proposition indépendante « mon fauteuil était vide » par l'épanorthose « semblait vide », avant qu'une proposition principale coordonnée ne mobilise deux complétives elles aussi coordonnées, dont la logique est interrompue par deux incises « lui » et « assis à ma place ». Ces heurts de la syntaxe traduisent la perturbation du narrateur devant un fait étrange qui ne peut mener qu'à une réaction violente. Surtout, ils montrent comment le fait – « mon fauteuil était vide » - est révoqué comme simple apparence – « semblait vide », ce qui laisse toute latitude à la subjectivité – « je compris » et ses complétives – pour remplacer le réel.</p> <p>À la répétition du pronom personnel « je » et l'emploi de déterminants possessifs (« mon fauteuil », « ma place ») s'oppose la répétition du pronom personnel « il » renforcé par le pronom disjoint « lui » : ce contraste met en lumière un sentiment de dépossession, d'usurpation. Cette vision déclenche l'agressivité du narrateur qui veut récupérer son territoire, et par-delà sa vie toute entière.</p> |
| <p>D'un bond furieux, d'un bond de bête révoltée, qui va éventrer son dompteur, je traversai ma chambre pour le saisir, pour l'étreindre, pour le tuer!... Mais mon siège, avant que je l'eusse atteint, se renversa comme si on eût fui devant moi... ma table oscilla, ma lampe tomba et s'éteignit, et ma fenêtre se ferma comme si un malfaiteur surpris se fût élancé dans la nuit, en prenant à pleines</p> | <p>Cette violence ultime des actes se décline à travers l'accumulation de termes très forts, « furieux », « révoltée », « éventrer », « tuer », « étreindre » qui, liée à la métaphore de la « bête révoltée qui va éventrer son dompteur », établit un parallèle entre la réaction du personnage et celle, primitive, d'un animal qui refuse de se soumettre ; la gradation traduit une rage incontrôlée soulignée par la reprise anaphorique « pour le saisir, pour l'étreindre, pour le tuer ». La construction syntaxique symbolise le rythme accéléré du sang qui afflue dans ce moment de rage. Est-ce dire que l'homme est à cette créature ce que les animaux sont à l'homme ? ou au contraire que, loin ici de toute rationalité, le narrateur est ravalé par sa peur à une animalité bête ? L'analogie est réversible.</p> <p>La ponctuation traduit également cette violence : le point d'exclamation suivi des points de suspension en fin de phrase indique le déchainement de violence à la fois hors de contrôle (!) et de mots (...). La deuxième apparition des points de suspension « devant moi... » traduit la stupéfaction devant la fuite d'un être toujours insaisissable, comme le souligne encore l'utilisation de pronoms variés (« on », « le », « il ») et de comparants (« dompteur », « malfaiteur ») qui soulignent la force, la volonté et l'aspect nuisible de ce dernier. La conclusion de cette action est introduite par la conjonction « donc » qui introduit la conséquence de</p> |

| | |
|---|---|
| <p>mains les battants. Donc, il s'était sauvé ; il avait eu peur, peur de moi, lui !</p> | <p>cette aventure. De nouvelles perspectives s'offrent au narrateur qui de façon brutale – et donc pas entièrement convaincante – de la rationalité dans le récit. Le rythme particulièrement haché de cette phrase complexe traduit l'euphorie du personnage.</p> <p>La phrase exclamative est constituée de deux propositions : le fait, « il s'était sauvé », est suivi de son interprétation, « il avait eu peur », puis des incisives qui traduisent l'euphorie par la répétition « peur de moi » et la surprise incrédule et enthousiaste « lui ! » ; l'écho avec le début de la page du journal souligne encore l'effet de miroir entre le narrateur et le « Horla » : on retrouve ici le motif cher au romantisme fantastique du <i>Doppelgänger</i>, qui marque aussi profondément l'histoire de la psychanalyse.</p> <p>À la symbolique de la lumière de la connaissance révélée s'opposent les ténèbres de la lampe cassée et de la fenêtre fermée : le narrateur s'enferme dans le noir.</p> |
| <p>Alors... alors... demain... ou après... ou un jour quelconque, je pourrai donc le tenir sous mes poings, et l'écraser contre le sol ! Est-ce que les chiens, quelquefois, ne mordent point et n'étranglent pas leurs maîtres ?</p> | <p>La syntaxe traduit là encore l'état émotionnel du narrateur : la récurrence des points de suspension, à quatre reprises, indique sa fébrilité, son espoir fou de trouver peut-être une solution. La violence est toujours présente et est marquée par une série de verbes violents, « tenir sous mes poings », « écraser », « mordent », « étranglent », et par le point d'exclamation. Cette page du journal intime se termine par une interrogation oratoire qui prend à témoin le lecteur en déployant une métaphore filée : le narrateur se convainc d'une issue possiblement positive, celle d'échapper à l'esclavage par la lutte, tout en soulignant la faiblesse des hommes, simples « chiens » face à des êtres invisibles qui sont comme « leurs maîtres ». Ainsi l'auteur implique-t-il le lecteur dans la logique et le monde de son narrateur.</p> <p>On pourrait aussi s'interroger sur la répétition de « alors » en ouverture de ce paragraphe conclusif de l'événement : Alors/Horla, la réversibilité semble indépassable.</p> |

III – Traitement de la question de grammaire

1. Le sujet

Il faisait bon, il faisait tiède ! Comme j'aurais aimé cette nuit-là autrefois !

*Pas de lune. Les étoiles avaient au fond du ciel noir des scintillements frémissants. **Qui** habite ces mondes ? Quelles formes, quels vivants, quels animaux, quelles plantes sont là-bas ? **Ceux qui** pensent dans ces univers lointains, **que** savent-ils plus que **nous** ? **Que** peuvent-ils plus que **nous** ? **Que** voient-ils **que nous** ne connaissons point ? **Un d'eux**, un jour ou l'autre, traversant l'espace, n'apparaîtra-t-il pas sur notre terre pour **la** conquérir, comme les Normands jadis traversaient la mer pour asservir des peuples plus faibles*

Après la fin de votre commentaire, vous étudierez les pronoms de la ligne 11 à la ligne 17 (depuis « Il faisait bon, il faisait tiède ! » jusqu'à « des peuples plus faibles ? »).

2. Les attendus de la question de grammaire

L'épreuve de lettres comporte une question de grammaire directement rattachée au texte et qui doit être traitée de façon isolée du commentaire composé. Cette question vise à évaluer, chez les candidats, la solidité des connaissances du fonctionnement de la langue ainsi que la capacité à expliquer la différence entre la norme et l'usage qui en est fait dans le texte. La question de grammaire permet donc de mieux comprendre et d'éclairer le texte auquel elle est liée. Le temps investi par le candidat durant la préparation du concours dépasse l'enjeu de la seule épreuve puisque c'est le cœur de la profession à laquelle se destinent les candidats : les programmes de français de la voie professionnelle comportent tous une partie d'enseignement intitulée « Connaissance et maîtrise de la langue ». Le jury conseille donc aux candidats de se préparer bien en amont du concours en investissant au moins une grammaire de référence afin de rafraîchir et d'approfondir leurs connaissances.

Le jury vérifie donc non seulement les connaissances des candidats mais aussi leur capacité à les exploiter en menant une réflexion sur le fonctionnement et l'utilité du point de langue proposé comme éclairant le sens du texte. Pour cela sont attendus :

- une définition générale (on entend par là de solides connaissances de l'usage général et non pas une réponse sous forme de vague généralité)
- un relevé exhaustif et non fautif des occurrences
- une catégorisation ou une typologie et une définition plus précise du savoir mis en jeu par chaque relevé (ex : dans le cas d'une question générique sur les pronoms, le relevé « il » nécessitera la définition du pronom personnel)
- une réflexion sur les choix d'écriture de l'auteur et l'usage de la notion grammaticale dans le texte sans pour autant se lancer dans une analyse stylistique qui ferait doublon avec le commentaire composé.

3. Proposition de corrigé

Le pronom est une des 5 parties du discours variable (avec le nom, l'adjectif, le déterminant et le verbe). Si son nom laisse penser que son rôle syntaxique est de se substituer à un nom (pro- en latin signifiant « à la place de »), c'est le groupe nominal tout entier que le pronom remplace (« Ma grand-mère, je l'aime). En tant que substitut du GN, le pronom peut occuper toutes les fonctions du nom. Mais il importe de noter que son mode de fonctionnement est beaucoup plus large : le pronom peut se substituer également à un adjectif (Beau, il l'est), voire à une proposition entière (Qu'il vienne, j'**en** serai ravie !)

D'un point de vue sémantico-référentiel, on distingue deux types de pronoms : d'une part les pronoms représentants (soit anaphoriques – référant au contexte linguistique antérieur –, soit cataphoriques – annonçant un élément du discours postérieur) ; d'autre part, les pronoms nominaux (soit déictiques, faisant alors référence à la situation d'énonciation, soit génériques s'ils font référence à des entités très générales).

Enfin, d'un point de vue morphologique, le pronom peut varier en genre, en nombre, en personne, selon le référent qu'il désigne ou son antécédent, et selon sa fonction syntaxique.

Il existe plusieurs catégories de pronoms :

- personnels ;
- possessifs ;
- démonstratifs ;
- indéfinis ;
- interrogatifs ;
- relatifs.

S'il n'y a pas, dans ce texte, de pronom possessif, toutes les autres catégories sont représentées.

Plusieurs classements sont possibles : selon le mode de référence supposé par le pronom, selon sa fonction, enfin selon la catégorie dont il fait partie.

Pronoms personnels

a) **Pronoms déictiques** : ils désignent les personnes de l'interlocution.

On relève le pronom de première personne, « je », référant au locuteur, et le pronom de première personne du pluriel, « nous », supposant que la désignation implique une pluralité, intégrant le locuteur. Ici, le pronom « nous » semble avoir un référent générique ; il désigne l'ensemble des êtres humains au sein desquels le locuteur s'inscrit.

- « *j'aurais aimé* » : pronom personnel de 1^e personne du singulier, forme conjointe élidée ; sujet du verbe « *aurais aimé* »

- « *nous ne connaissons point* » : pronom personnel de 1^e personne du pluriel ; sujet du verbe « *connaissons* », le pronom est conjoint antéposé au verbe (dont il n'est séparé que par l'adverbe négatif « *ne* »).

- « *plus que nous* » à deux reprises : pronom personnel de 1^e personne du pluriel ; sujet implicite de propositions subordonnées circonstancielles de comparaison (« *plus que nous [ne savons]* », « *plus que nous [ne pouvons]* ») ; le pronom est un pronom disjoint du verbe, tonique (bien que de même forme que le pronom atone).

b) Pronoms représentants

- « *n'apparaîtra-t-il pas* » : il s'agit du pronom personnel de troisième personne du singulier, à la forme conjointe ; il est anaphorique ; il a la fonction d'être le sujet du verbe « *apparaîtra* » dans une phrase interrogative avec inversion complexe où il reprend le groupe pronominal sujet « *un d'eux* ».

- « *la conquérir* » : il s'agit du pronom personnel de troisième personne, féminin singulier, à la forme conjointe ; il est anaphorique et représente « *notre terre* » ; sa fonction est d'être le COD du verbe « *conquérir* »

- « *Que savent-ils* », « *que peuvent-ils* », « *que voient-ils* » : il s'agit de pronoms personnels de troisième personne du pluriel, à la forme conjointe ; ils sont anaphoriques et représentent « *Ceux qui pensent dans ces univers lointains* » ; ils sont sujets des verbes « *savent* » (dans une phrase à structure emphatique par dislocation), « *peuvent* » et « *voient* » (il s'agit alors d'une anaphore traditionnelle – l'antécédent des pronoms étant également ici la proposition subordonnée relative périphrastique).

- « *Un d'eux* » : il s'agit du pronom personnel de troisième personne du pluriel, sous forme disjointe ; il est anaphorique, et représente « *Ceux qui pensent dans ces univers lointains* » ; sa fonction est d'être complément du pronom « *un* ».

Cas particulier : // pronom personnel employé dans un tour impersonnel (ou unipersonnel) :

« *// faisait bon, // faisait tiède !* »

Dans ce cas, le pronom ne réfère à aucune entité, il est considéré comme vide sémantiquement (il est défini par certains linguistes comme une « *personne d'univers* »).

Pronom démonstratifs

« *Ceux qui pensent* » : il s'agit d'un pronom démonstratif masculin pluriel, à la forme simple ; du fait que le pronom n'a pas d'antécédent, il est difficile de le considérer lui-même comme un antécédent à part entière du pronom relatif ; il n'a en effet pas d'autonomie. Il peut être traité comme formant une unité avec le pronom relatif (voir *infra*).

Pronom indéfinis

- « *Un d'eux* » : il s'agit d'un pronom indéfini quantificateur, sujet du verbe « *apparaîtra* » dans une phrase interrogative avec inversion complexe [le groupe nominal sujet reste placé avant le

verbe, mais il est repris après le verbe par le pronom personnel sujet de troisième personne « il »]

- « un jour ou *l'autre* » : il s'agit d'un pronom indéfini identificateur, de forme composée ; il est anaphorique de « jour » (= « ou un autre jour »)

Pronoms interrogatifs

- « *Qui* habite » : il s'agit d'un pronom interrogatif de forme simple ; il est sujet du verbe « habite ».

- « *que* savent-ils », « *Que* peuvent-ils » et « *Que* voient-ils » : il s'agit de pronoms interrogatifs, de forme simple ; ils sont COD des verbes « savent », « peuvent » et « voient ».

On remarquera que l'opposition entre *qui* et *que* pour les pronoms interrogatifs recouvre une opposition entre animé et non animé ; il en est différemment pour les pronoms relatifs, où l'opposition recouvre une distinction de fonctions, *qui* supposant que le pronom relatif est sujet, quand *que* suppose qu'il est objet ou attribut.

Pronoms relatifs

- « *que* nous ne connaissons point » : il s'agit d'un pronom relatif qui a pour antécédent le pronom interrogatif *que* ; il est COD du verbe « connaissons ». On peut noter ici l'éloignement du pronom relatif anaphorique de son antécédent *que*, pronom interrogatif.

- « *Ceux qui* pensent » : il s'agit du pronom relatif sujet du verbe « pensent ». Comme on l'a souligné plus haut, « ceux qui pensent dans ces univers lointains » est analysable comme une relative périphrastique (et non une relative introduite par *qui*, épithète de *ceux*, comme ce serait le cas si ce dernier était anaphorique). De ce fait, « ceux », qualifié de « pronom décumulatif », fonctionne avec *qui*, comme morphème discontinu. « Ceux qui » est donc tenu pour un pronom, morphème discontinu, sujet de « pensent ». Cette proposition relative périphrastique est détachée par dislocation (structure d'emphase) et reprise dans la phrase par le pronom

4. Remarques sur les copies

Rares sont les candidats qui ne traitent pas la question de grammaire. Les préconisations des précédents rapports semblent donc avoir été prises en compte. Toutefois, de manière générale, nombreuses sont encore les copies qui ont traité de manière trop succincte la partie grammaticale. Les productions les plus courtes se limitent souvent à l'identification et au relevé des pronoms personnels sujets. Le jury peut supposer alors qu'il s'agit d'un manque de temps, de lacunes dans les connaissances ou d'une trop grande prudence de la part du candidat qui craint de relever des occurrences erronées ou d'exposer ses fragilités dans l'acquisition des notions. D'autres productions se contentent d'un relevé et de précisions limitées soit à la nature soit, plus rarement, à la fonction du pronom. Une réponse incomplète ou erronée est forcément sanctionnée. Ainsi une mauvaise identification de la nature ne peut être acceptée : le jury a ainsi pénalisé une confusion entre adverbe et pronom ; de même la confusion de nature entre « notre » et « nôtre » ne peut être acceptable pour un futur enseignant. Il est donc indispensable que les candidats soient précis quant à leurs connaissances : cela constitue une exigence fondamentale.

D'un point de vue méthodologique, rien n'interdit de commencer par la question de grammaire. Ce choix peut se révéler profitable du point de vue de la gestion du temps. En effet, le relevé attendu oblige une lecture particulièrement fine de l'extrait permettant ainsi une meilleure appropriation et une meilleure compréhension de celui-ci. Le lien réalisé avec la norme et l'usage des pronoms dans le texte nourrit autant la question de grammaire que le commentaire composé. Ainsi, la réponse à la question de grammaire peut aider à identifier un angle d'analyse pour le texte ; relever les pronoms « je » et « nous », puis « ceux » met le candidat sur la piste du clivage entre le « je » du narrateur effrayé, le

« nous » de la communauté humaine et le « eux » des entités inconnues qu'il imagine jusqu'à leur donner forme.

De nombreux candidats ont produit des exercices satisfaisants et le jury les en félicite. Ainsi, dans une copie a été abordée la question des manipulations pertinentes qui peuvent être opérées sur les différents pronoms, appuyée sur des exemples valides (pronoms personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs, interrogatifs et indéfinis) puis un relevé exhaustif, classé et non fautif des occurrences. Le candidat a donc su montrer au jury ses connaissances et sa compréhension solide du système linguistique du français. Dans une autre copie, c'est la capacité à se démarquer rapidement des connaissances fondamentales pour susciter l'intérêt qui a été appréciée par le jury : « Les pronoms sont généralement présentés comme des morphèmes qui remplacent ou représentent les noms. Or, ils peuvent également représenter ou remplacer d'autres parties du discours comme les groupes nominaux, les COD par exemple, ou ne rien remplacer du tout ! » La typologie, présentée sous forme de plan aux alinéas numérotés, dans laquelle s'inséraient les relevés et les précisions a été appréciée pour sa justesse.

II- LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION DE LETTRES

Pour la dernière année, l'épreuve orale d'admission pour la partie lettres (coefficient 4) est, selon le tirage au sort effectué la veille, soit l'épreuve à partir d'un dossier soit l'épreuve de situation professionnelle.

Les candidats disposent, dans les deux cas, de deux heures trente minutes de préparation puis d'une heure de passation : 30 minutes maximum d'exposé du candidat suivies immédiatement de 30 minutes maximum d'entretien avec le jury.

Dans le cadre de la réforme de l'entrée dans la carrière d'enseignant, les épreuves des concours de recrutement sont modifiées à compter de la session 2022. Elles se composeront de deux épreuves d'admissibilité et de trois épreuves orales d'admission dont une leçon dans chacune des valences et un entretien. Nous invitons les futurs candidats à prendre connaissance des nouvelles modalités du concours en se référant au site institutionnel devenirenseignant.gouv.fr¹.

A- L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

Rapport présenté par Frédérique EME-RABOLT et Aline CHUDY

a. Définition de l'épreuve

L'épreuve à partir d'un dossier est définie de manière officielle ainsi :

« Le candidat élabore une séquence d'enseignement qu'il expose au jury, à partir de documents en lien avec un des objets ou domaines d'étude au programme : textes littéraires, reproductions d'œuvres d'art, photogrammes, articles de presse ou écrits d'élèves. L'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Le jury vérifie, à l'occasion de cet échange, la capacité du candidat à se projeter dans son métier futur, sa connaissance réfléchie du contexte institutionnel et sa façon d'appréhender la variété des conditions effectives de l'exercice du métier ».

Le corpus ainsi soumis est accompagné de la consigne suivante : *« Dans le cadre de l'enseignement du français de lycée professionnel, vous analyserez le corpus proposé. Vous préciserez les modalités de son exploitation en classe sous la forme d'un projet de séquence d'enseignement. La séquence devra comporter un point d'étude de la langue, traité dans une des séances. »*

Les dossiers proposés pour cette épreuve doivent permettre au jury d'évaluer la capacité des candidats à réfléchir aux enjeux du métier d'enseignant.

b. Présentation du corpus et analyse des documents

Les documents du dossier, présentés par ordre alphabétique, relèvent de tous les genres littéraires, mais il peut aussi s'agir de reproductions d'œuvres d'art, de travaux d'élèves, d'articles de presse... Sa présentation peut respecter cet ordre, comme cela a souvent été le cas, mais d'autres organisations sont possibles.

Il est conseillé d'éviter l'exercice fastidieux qui consisterait à présenter un à un les documents ; au contraire, il faut trouver des approches qui permettent une présentation plus analytique du corpus. Par

¹ <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid158970/epreuves-caplp-externe-cafep-caplp-lettres-histoire-geographie.html>.

exemple, on peut montrer que tels documents s'opposent, que d'autres se regroupent par genre, par mouvement littéraire... Il est prudent de ne pas dépasser 8 minutes pour cette phase introductive.

Ainsi, quelques candidats ont préféré suivre l'ordre d'utilisation des documents dans leur séquence pédagogique, ce qui gagne en clarté dès lors que ce choix est annoncé. D'autres ont fait le choix de présenter les documents dans l'ordre chronologique : cela peut être pertinent lorsque l'exploitation pédagogique s'appuie les caractéristiques d'un courant littéraire ou artistique, l'évolution de la langue, la notion de réécriture... Le seul inventaire du corpus ne saurait suffire. Quel que soit le choix opéré, il est attendu que chacun des documents soit présenté : ce qui le caractérise, son intérêt et la manière dont il peut servir la problématique du dossier et le ou les programmes.

Il convient également de dégager la thématique du dossier et de construire une problématique centrée sur le corpus. Les candidats qui réussissent l'épreuve ne se limitent pas à nommer un objet d'étude dans lequel serait inscrit le corpus, mais doivent formuler et inclure dans leur présentation les enjeux et notions-clés, mener une réflexion et proposer des modalités de mise en œuvre des activités. Même sans aucune expérience pratique, ce sont des candidats qui s'interrogent sur la manière de mettre des élèves en situation de réussite, sur les objectifs à atteindre pour un enseignant. Trop de candidats semblent réciter des éléments de programme et des propositions d'activités sans être en mesure de justifier leurs choix. Pourquoi faire une lecture analytique de ce texte ou en proposer une lecture à voix haute ? Pourquoi faire le choix d'une étude de la langue sur ce texte plutôt que sur un autre ?

L'épreuve a permis à certains candidats de montrer de réelles capacités de lecture. Mais il apparaît encore trop fréquemment que les supports qui constituent le corpus ne sont pas toujours véritablement lus ou compris. Les candidats les moins convaincants parlent de ou autour du texte mais jamais ne font parler le texte. Cette épreuve vérifie donc les compétences de lecture des candidats : une lecture fine des textes, une interprétation justifiée, des axes de lecture pressentis, des outils d'analyse littéraire mobilisés sont autant de critères pris en compte pour juger cette compétence. Un temps de lecture et d'analyse du dossier est donc nécessaire et plus bénéfique qu'une liste exhaustive d'exercices envisagée uniquement pour mettre les élèves en activité.

c- Présentation du projet pédagogique - connaissances des programmes

La présentation du projet pédagogique est au cœur de cette épreuve.

Il ne s'agit pas de présenter une séquence finalisée mais d'exposer un projet organisé et progressif afin d'éviter une liste d'activités sans lien les unes avec les autres. Un projet pédagogique n'est pas une succession de séances sans cohérence. « Dans la première séance, nous travaillerons le lexique puis en séance 2, nous analyserons le texte 3 ... » Quelle est l'explication de ces deux choix ? Quelle logique articule ces deux séances ? Un projet pédagogique s'envisage dans son ensemble et donc par rapport à un objectif : à la fin de la séquence, les élèves seront capables de... Il ne s'agit pas non plus de lister des techniques pédagogiques. Ainsi, un candidat, en changeant de dispositif ou de méthode de travail à chaque séance, a semblé vouloir présenter toutes ses connaissances en matière d'animation de classe sans chercher à donner sens aux activités proposées et en lien avec le corpus.

Sans viser l'exhaustivité ni la systématisation, l'essentiel est d'explicitier la finalité du projet pédagogique et les étapes mises en œuvre pour aider les élèves à y parvenir. Il est donc recommandé de présenter ses choix pédagogiques, de les justifier afin de démontrer sa compréhension du corpus et sa capacité à le didactiser.

La séquence proposée ne doit pas traiter l'objet d'étude de manière exhaustive : une proposition qui explique les axes de lecture retenus et évoque succinctement ce qui pourrait être travaillé dans une autre séquence est valorisée ; certains bons exposés ont montré des candidats qui s'interrogent sur les objectifs de leur séquence et sur les activités qui permettraient spécifiquement aux élèves de la voie professionnelle de les atteindre compte tenu de leurs acquis et du volume horaire de la discipline.

Par ailleurs, même si les candidats n'ont pas l'expérience de la classe, certains ont bien montré qu'ils faisaient entrer les élèves dans les apprentissages progressivement par des séances de "lancement" puis ont apporté des connaissances au fur et à mesure. Il est judicieux de montrer que l'enchaînement des séances suit une certaine logique et qu'elles sont progressives dans la difficulté. Ce n'était pas le cas par exemple d'un candidat qui proposait de faire travailler des élèves de C.A.P, dès la première séquence de l'année, sur le subjonctif, en appui d'une lecture analytique d'un texte. En revanche, d'autres candidats ont d'emblée annoncé les prérequis nécessaires pour la séquence qu'ils avaient élaborée. Cette connaissance manifeste des programmes est appréciée, celui du baccalauréat professionnel comme celui du CAP. Il est d'ailleurs tout à fait envisageable, comme l'ont proposé certains candidats, d'évoquer une piste possible concernant ces classes : "J'ai choisi d'aborder ce corpus en Bac Pro mais il aurait été possible de l'étudier en classe de CAP dans tel ou tel objet d'étude".

Chaque objet d'étude se réfère à des enjeux et des finalités qu'il convient de maîtriser. En classe de seconde, l'objet d'étude *Informer, s'informer : les circuits de l'information* ne peut se réduire à la construction d'une « Une » de journal ou à l'analyse d'un article de presse. Ces propositions restent très technicistes, en surface des textes qui deviennent de simples prétextes à des activités et restent éloignés des véritables enjeux : ce sont eux qui doivent être explicités dans l'épreuve.

Certaines propositions se sont enfermées dans l'idée que les journalistes d'une manière générale mentent. Cet *a priori* caricatural et complotiste n'est pas acceptable de la part d'un futur enseignant : il ouvre la porte à la désinformation et ne prépare pas les élèves à la vie de citoyen. Au contraire, certains candidats ont montré qu'ils avaient bien compris l'enjeu de ce type de dossier et se sont interrogés sur l'importance de produire et de diffuser une information de manière responsable.

Il est à noter que le Bulletin Officiel propose des finalités et des attendus qui doivent être la référence à toute proposition pédagogique. De nombreuses ressources sont disponibles pour travailler notamment cet objet d'étude et de manière générale développer l'esprit critique des élèves : <https://eduscol.education.fr/1531/education-aux-medias-et-l-information> .

Il est également souvent constaté que les candidats proposent des activités d'oral uniquement dans l'objet d'étude *Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence*. Tout texte peut être mis en voix, que ce soit des extraits de roman, des poèmes ou des répliques de théâtre mais cette activité doit être préalablement réfléchie et préparée. Toutefois, lorsque le corpus comprend essentiellement des textes poétiques ou de théâtre, le seul objectif de la séquence ne peut être la mise en voix des textes. S'il est judicieux de montrer que la lecture expressive participe à la compréhension et la révèle, il est aussi intéressant de montrer que la lecture orale nécessite en amont un travail d'analyse du texte afin de le comprendre finement et d'ajuster l'intonation, la ponctuation,

Les activités proposées, quel que soit l'objet d'étude, doivent être pertinentes et réalisables. Par exemple, dans l'objet d'étude *Créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire*, les candidats avaient à l'étude un corpus comprenant plusieurs textes poétiques. Il était souvent proposé une activité d'écriture poétique que certains candidats ont proposé d'évaluer. Quand la question des critères objectifs d'évaluation s'est posée, ceux-ci n'avaient pas été anticipés indiquant par là même que le candidat ne s'était jamais interrogé sur le rôle de l'évaluation. Un des corpus comportait plusieurs poèmes de Abdellatif Laâbi, des candidats ont pu proposer en activité d'écriture : "écrire un poème à la manière de l'auteur sur une cause qu'il souhaite défendre". Lors de l'entretien, ils ont mesuré la difficulté d'effectuer cette consigne.

Prendre en compte le dossier signifie aussi faire des choix. Certains candidats ont fait le choix, à juste titre, d'exclure un des documents en l'expliquant : par exemple, il ne fait pas sens avec la problématique et la démarche pédagogique et didactique engagée. Cela ne saurait cependant être une stratégie pour exclure des documents qu'on ne maîtriserait pas. Ainsi, dans un corpus composé d'extraits de *Cyrano*

de *Bergerac* d'Edmond Rostand, une candidate n'a retenu qu'un seul texte et a proposé d'autres références évitant ainsi sciemment la question de l'étude d'une œuvre intégrale en baccalauréat professionnel. Au contraire, dans un autre corpus, une candidate a clairement choisi d'écartier deux textes dans un dossier pour travailler plus précisément deux formes poétiques différentes. Dans sa présentation, elle a démontré qu'elle connaissait ces deux formes, qu'elle était capable de les questionner et qu'elle avait les connaissances littéraires pour enrichir le corpus. De plus, elle a donné du sens à son choix par la présentation d'une séquence élaborée sur cette confrontation.

Ce sont donc des questions sur la cohérence, les enjeux et finalités du programme qui doivent avant tout guider la réflexion pédagogique durant cette épreuve.

d. Connaissance de la discipline et progressivité des apprentissages

Il est attendu des candidats une certaine connaissance des "fondamentaux" de la discipline notamment des genres et outils littéraires. Pour cela, il convient d'éviter les approximations surtout lorsqu'il s'agit de notions au cœur des programmes (confusion entre biographie, autobiographie ou entre personne et personnage). Il ne s'agit pas, même s'ils sont maîtrisés, de réciter, par exemple, tous les outils littéraires repérés dans le texte. L'énumération de termes pédagogiques ou didactiques, leur emploi mal dominé ou au contraire la récitation de définitions sans relation concrète avec le projet desservent le candidat.

Cette épreuve requiert donc une maîtrise d'outils d'analyse littéraire, une certaine culture qui permet au moins de proposer des lectures en écho, des prolongements ; elle exige également une connaissance de quelques notions de la didactique de la discipline. Il ne suffit pas de décréter une lecture analytique si sa définition même, sa mise en œuvre concrète devant une classe et son objectif ne sont ni maîtrisés ni même réfléchis. Ainsi, une candidate ayant abordé la lecture analytique d'un poème a su présenter quelques pistes comme l'entrée par les pronoms, afin de déterminer les locuteurs et d'identifier les deux personnages en présence. D'autres candidats ont abordé des notions qui ont valorisé leurs propos en abordant et expliquant par exemple l'idée de lecture cursive, ou encore en différenciant l'évaluation sommative de celle formative, et en proposant quelques critères de notation. On peut citer également l'exemple d'une candidate qui a proposé d'évaluer la lecture expressive d'un texte par les élèves en proposant des critères comme la fluidité (ou fluence), le débit, la tonalité, la posture.

La même réflexion importe lorsqu'il s'agit de mentionner les usages du numérique dans la discipline : proposer des applications de type Kahoot ou Quizinière n'a d'intérêt que si la plus-value pédagogique est pensée. Utiliser les outils numériques pour enregistrer des lectures à voix haute et permettre à l'élève et à l'enseignant de mesurer la qualité de lecture de tous les élèves d'une classe est bien entendu tout à fait pertinent.

La pédagogie concerne toutes les pratiques de classe. Cela fait donc référence aux relations entre élèves, aux relations entre professeurs et élèves et à l'organisation de la classe pour favoriser les apprentissages.

Dans leurs projets de séquence, de nombreux candidats ont utilisé un vocabulaire précis démontrant une lecture approfondie des programmes scolaires. C'est un élément valorisé car il témoigne de la capacité à se projeter dans la conception et la réalisation de séquences et travaux en classe de la part de futurs enseignants et à envisager les pratiques de classe les plus efficaces.

C'est ainsi qu'il est intéressant d'envisager les évaluations proposées au cours de la séquence non comme un aboutissement final qui viendrait sanctionner l'intégralité des notions abordées mais comme un fil d'Ariane de la séquence qui donnerait toute sa cohérence aux connaissances et compétences abordées.

Il est également intéressant de proposer des activités variées, qu'elles soient traditionnelles ou fondées sur d'autres pédagogies (actives, différenciées, coopératives...) afin de montrer que cette diversité répond aussi à la pluralité des profils des élèves. Varier les consignes et les compétences travaillées, c'est permettre à chaque élève de révéler ses points forts et ses points faibles. Certains candidats proposent, par exemple, un travail de groupe sans justifier le choix de cette pédagogie ou évoquent la pédagogie différenciée sans en maîtriser les tenants et les aboutissants.

e. Question de grammaire

Il semble judicieux de proposer l'étude de la langue lors de la présentation de la séquence. Le candidat ou la candidate peut aussi faire le choix de l'exploiter à l'issue de son exposé sans que cela lui soit préjudiciable. Toutefois, il est essentiel que le point de langue apporte une plus-value à la séquence et soit le fruit d'une réflexion. Il ne s'agit pas d'étudier le futur de l'indicatif si ce temps verbal n'apporte pas d'éléments essentiels à la compréhension et à l'analyse du texte étudié ou n'est pas exploité lors d'une activité d'écriture.

Le point de langue retenu s'inscrit dans les programmes et les pratiques de classe. Nul besoin de rechercher un point de langue obscur ou inabordable dans le secondaire ou au contraire de l'esquiver car le jury reviendrait inévitablement sur une proposition laconique ou inexistante.

Pour éviter une prestation confuse et erronée, il est fortement conseillé aux candidats de réactualiser ou de consolider leurs connaissances grammaticales parfois anciennes ou approximatives. Un précis de grammaire adapté aux enseignements secondaires permet déjà une bonne préparation de la question.

f. La posture, l'éthique

Les candidats qui se présentent au concours ambitionnent de devenir enseignants. Comme lorsque l'on se présente à une classe, le jury attend une tenue vestimentaire correcte et le respect des règles de politesse élémentaires. Certains candidats montrent parfois une trop grande décontraction ou une réserve peu compatible avec le métier d'enseignant. Si le jury se montre bienveillant et comprend que le stress peut parfois envahir certains candidats, il évalue toutefois la maîtrise de l'expression, c'est-à-dire la clarté du propos, sa structuration et l'aisance oratoire. Être enseignant, c'est *dire et se faire entendre*. Il est donc nécessaire de se reprendre et de revenir dans l'échange quand le jury invite à le faire. Par ailleurs, il est malvenu d'essayer d'émouvoir le jury avec des expressions telles que "je veux vraiment devenir enseignant", "l'enseignement, c'est toute ma vie !" ou "je serai dans l'embarras si je n'obtiens pas ce concours". Il importe d'éviter toute familiarité et recherche de connivence.

Les dossiers proposés dans cette épreuve permettent parfois d'aborder des sujets de société tels que le réchauffement climatique, l'égalité entre hommes et femmes, la liberté d'expression. Les candidats sont alors évalués sur leur capacité à penser le rôle de l'enseignant dans ces débats de société. Comment permettre aux élèves de poser de manière distanciée les termes de débats de société, de dépassionner ces débats pour les aborder avec objectivité et dans la pluralité des points de vue. Un enseignant de Français et d'Histoire-Géographie, quelles que soient ses convictions personnelles, fait émerger les problématiques qui animent la société et invite les élèves à raisonner dans le respect des principes qui régissent notre République. Si le jury n'attend pas de réponse préconçue, il engage toutefois le candidat à ne pas fuir ces questions.

Un enseignant se forme tout au long de sa carrière et ne maîtrise pas tout dès sa prise de fonction. Le jury ne cherche pas à piéger les candidats sur ces questions qu'il sait complexes. En revanche, il faut avoir conscience de ses manques et montrer qu'il est nécessaire de les combler en se montrant curieux et ouvert.

Si le corpus ne se prête pas à aborder les questions des valeurs de la République, lors de l'entretien, par une question implicite ou explicite, le jury abordera la manière dont les principes républicains sont

à faire vivre dans une salle de classe. Il ne s'agit pas de piéger les candidats mais de les amener à se projeter dans le contexte de la classe et de réfléchir à la posture adaptée à une situation donnée.

Ainsi, un candidat affirmait que « l'élève choisit d'accepter les codes de la société ou de les refuser ». L'entretien a permis de revenir sur cette formule pour clarifier le fait que le rôle du professeur est bien de faire valoir les idéaux républicains qui régissent notre société et sont la condition de la vie commune et que s'imposent à tous les lois de la République, qui implique aussi la liberté de conscience éclairée de chacun.

Pour se préparer, les candidats ont accès à différentes ressources accessibles aux enseignants comme *La laïcité à l'école*, vade-mecum, ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, octobre 2020 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/06/8/202010-Vademecum-Laicite-WEB_1338068.pdf

Pour finir, il importe de rester honnête et de reconnaître ce qu'on ne sait pas plutôt que d'élaborer des stratégies d'évitement.

Pour cette d'épreuve, les prestations les plus réussies ont été celles des candidats qui

- ont montré une connaissance du lycée professionnel, sans préjugés ni fausses représentations vis-à-vis des élèves et de leurs capacités ;
- ont su analyser le dossier proposé, se sont montrés convaincants en justifiant leurs choix de manière pertinente et réfléchie ;
- ont su faire des propositions pour construire un projet pédagogique réaliste et cohérent, avec des phases d'apprentissage et en accord avec le programme du lycée professionnel ;
- ont su gérer leur appréhension et leur temps de parole lors de la présentation et qui se sont montrés, lors de l'entretien, capables de réflexion et, le cas échéant, capables de revenir sur leurs erreurs.

Même si les modalités des épreuves du concours évoluent, les conseils donnés restent valables pour les candidats et candidates des prochaines sessions.

B- L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Rapport présenté par Frédéric LE MEUR et Anissa BELHADJIN (pour la partie grammaire)

a. Définition de l'épreuve

En lettres, l'épreuve de mise en situation professionnelle consiste en une étude de texte et d'un point de langue servant la compréhension et l'interprétation de ce même texte en vue de son inscription dans un objet d'étude du cycle de formation du baccalauréat professionnel ou dans une séquence de CAP. Cette étude de la langue peut être une question sur le lexique, la grammaire ou l'orthographe dans la perspective d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale. Le candidat a la liberté de présenter l'étude du point de langue en l'intégrant à son analyse de texte ou de façon décrochée en amont ou à la fin de celle-ci.

Le programme de la session 2021, renouvelé pour moitié chaque année, porte sur les œuvres suivantes :

- Joachim du Bellay, *Les Regrets*
- Jean de La Fontaine, *Fables*, livres VII à XII
- Pierre-Augustin Caron de Beaumarchais, *Le Mariage de Figaro*
- Émile Zola, *Nana*
- Jean-Paul Sartre, *Huis-clos*
- Colette, *Sido*

- Les attendus

L'épreuve exige du candidat qu'il sache :

- s'exprimer avec clarté, précision et aisance dans la présentation de son exposé et dans l'échange avec le jury ;
- lire des textes littéraires en lecteur compétent et critique ;
- inscrire un texte et exploiter un point de langue dans une situation d'enseignement ;
- tirer parti d'une culture générale solide pour une mise en contexte littéraire du texte.

- Choix du texte à commenter

Au démarrage de l'épreuve, les candidats disposent d'un temps maximal de cinq minutes pour effectuer le choix entre deux propositions de sujet. Les candidats disposent alors du livre et d'une photocopie de l'extrait assorti de l'indication du point de langue à traiter.

Le genre des textes proposés a souvent guidé le choix des candidats : les extraits de roman ont été plébiscités et la poésie le plus souvent écartée. Cette stratégie d'évitement peut desservir les candidats : le risque de substituer la paraphrase à l'analyse, souvent constaté avec les extraits de roman, existe bien moins dans l'étude d'un poème. De belles propositions ont ainsi été formulées : en commentant le sonnet 83 des *Regrets* de Du Bellay, une candidate en a présenté les enjeux essentiels et a su inscrire le poème dans l'œuvre de manière simple. Mais elle a surtout su exploiter ses connaissances de l'écriture poétique, de la versification, des figures de style et du rythme des vers et exploiter son repérage pour étayer son interprétation et sa compréhension du poème. Elle a associé avec justesse la construction très régulière à l'hémistiche des vers du sonnet au thème de l'opposition entre la splendeur de la Rome antique et les décombres de la Rome moderne.

b. 1^{ère} partie : l'exposé

Lors de la prestation des candidats, le jury attend du candidat une maîtrise de la communication orale qu'exige sa posture de futur enseignant. Les éléments positifs et les écueils constatés au fil des prestations ont conduit le jury à formuler les commentaires suivants :

- Introduire le texte

L'introduction ne doit pas être trop longue. La présentation de l'auteur et du contexte de création de l'œuvre ne sauraient constituer qu'un très court préalable. C'est bien la situation de l'extrait dans l'œuvre, sa caractérisation précise, la problématique retenue et les axes d'interprétation qui expriment les compétences véritables du candidat pour ce qui regarde la compréhension d'un texte littéraire.

La lecture et le travail sur les œuvres au programme en amont de l'épreuve restent une condition primordiale pour réussir cet exercice et éviter les contresens. Mais cela a pu aussi conduire certains candidats à s'en tenir à des propos généraux sur l'œuvre et l'auteur en mettant de côté le texte à analyser. Ainsi, l'écueil d'une contextualisation hypertrophiée s'est notamment présenté pour l'étude d'une des scènes du *Mariage de Figaro*. L'inscription de la pièce dans un cadre prérévolutionnaire où sont remis en cause les privilèges a parfois pris le pas sur la particularité du propos tenu dans les extraits proposés. Réduire l'extrait en ne développant que cet axe de lecture transposable à la totalité des passages de l'œuvre est forcément dommageable.

- La lecture expressive

Consigne est donnée aux candidats de lire le texte choisi de façon expressive au moment de l'épreuve souhaité. La lecture à voix haute est une capacité essentielle pour un enseignant de français : c'est le premier élément qui rend compte d'une lecture sensible du texte. On ne peut qu'encourager les candidats préparant le concours – dans la nouvelle forme que prendra la leçon en lettres – à s'entraîner à cet exercice. Une lecture qui manque de fluidité, d'expressivité, qui ne respecte pas la prosodie augure très souvent de faiblesses dans la compréhension du texte.

- La conduite de l'explication

La plupart des candidats a cherché à définir un projet de lecture à travers une question et à organiser son propos autour d'un plan présenté en début de prestation. Ce fil directeur d'analyse garantit la cohérence de l'ensemble des remarques et des interprétations présentées. L'éloignement voire l'oubli de la problématique posée lors du déroulement de l'étude indique le caractère artificiel de celle-ci.

Les spécificités propres à chaque genre ont permis de trouver des entrées d'analyse souvent fructueuses et ont garanti l'inscription de l'explication dans une problématique littéraire. A ce titre, l'extrait de l'Acte II scène 1 du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais proposé à l'étude permettait de prendre en compte la spécificité générique comme outil d'analyse. Quand la Comtesse invite sa servante Suzanne à tout lui « conter dans le plus grand détail », on pouvait y voir « une idée de théâtre dans le théâtre où Suzanne rejoue par la parole ce qui s'est passé », comme l'a brillamment fait remarquer une candidate. Toutefois un texte littéraire ne saurait être réduit au statut d'illustration d'une notion générale. C'est bien sa singularité qui est remarquable, ses caractéristiques propres, ses nuances, la rupture qu'il opère vis-à-vis des autres textes... La relation entre maîtresse et servante au cœur de ce même passage mérite que l'on s'y attarde afin de déterminer comment Beaumarchais renouvelle l'approche de ce *topos* de la comédie.

Les candidats qui ont le mieux réussi cette épreuve ont été ceux qui ont fait confiance au texte, en s'attachant aux mots (emploi, position dans la phrase) et en interrogeant le texte.

La maîtrise des outils d'analyse et de la terminologie littéraire s'est révélée très inégale selon les prestations. Force est de constater ce manque d'habileté des candidats dans l'analyse du genre théâtral en particulier. Les ressorts comiques (comique de mots, de situation, de caractères), le rôle des didascalies tout comme le lexique de la discipline sont souvent des notions mal maîtrisées. Un candidat n'a par exemple pas compris la situation qui se jouait dans le monologue halluciné d'Estelle dans la scène 5 de *Huis clos* de Sartre et n'a pas su s'appuyer sur les procédés d'écriture et les marques d'énonciation qui auraient aidé sa compréhension.

Pour ce qui est du type d'explication, le candidat est libre de proposer un commentaire composé ou une lecture linéaire. Aucune démarche ne supplante l'autre mais il est à noter que cette seconde approche est majoritairement délaissée au profit de la première. Le commentaire composé qui dégage deux ou trois

axes synthétiques est un cheminement dynamique mais il requiert une maîtrise suffisante afin de ne pas laisser le texte à distance. Que le candidat ou la candidate ait opté pour une lecture composée ou linéaire, il convient que soit énoncé un axe de lecture argumenté et étayé par des citations.

À plusieurs reprises, les candidats ont su mettre en relation le texte à analyser et un autre extrait de l'œuvre qui entre en résonance ou qui souligne la singularité du texte proposé. Ce fut le cas d'un candidat qui s'est appuyé sur une réelle connaissance de *Nana* de Zola pour commenter le passage proposé de la visite du Comte Muffat dans la loge de la comédienne. Les axes importants ont été identifiés et traités : Nana la femme-objet et le portrait d'un homme dévot rongé par le vice. Le candidat a conclu sur une mise en écho entre la loge d'artiste de Nana « *débandade de pots et de cuvettes* » et le désordre moral du Comte. De la même façon, un candidat a établi un parallèle entre la mine dans *Germinal*, l'alcoolisme dans *l'Assommoir* et le personnage de Nana, la prostituée de luxe de la haute société parisienne, par leur capacité commune à « dévorer les hommes ».

- **Les points d'attention :**

Il importe de ne pas traiter le texte comme un objet d'une autre discipline : objet socio-politique, objet d'histoire de l'art ou plus fréquemment objet d'histoire. De nombreux candidats ont par exemple conduit une analyse historique des passages du *Mariage de Figaro* : les références historiques se sont alors substituées aux effets produits par le texte et le commentaire a multiplié les digressions loin de l'analyse littéraire attendue.

La lecture expressive est l'élément qui permet le mieux aux candidats et au jury de sortir de ces fausses pistes. La question : « Pourquoi avoir lu avec humour le texte de Beaumarchais s'il s'agit seulement de l'analyser dans une perspective historique ? » a amené généralement le candidat à répondre qu'on pouvait aussi y voir une pièce de théâtre. Même s'il ne lui restait que le temps de l'entretien, tel candidat a eu la possibilité de démontrer ses capacités à réfléchir, à faire de nouveaux choix, à les expliquer et les défendre et le jury a valorisé ces importantes qualités.

Il est à noter enfin que quelques candidats omettent de commenter un passage de l'extrait demandé. Le jury revient alors nécessairement sur le passage lors de l'entretien. Soit c'est une omission, elle est alors retravaillée lors de l'entretien, soit c'est une volonté d'évitement : stratégie malheureuse devant un passage incompris ou parti pris par manque d'outillage intellectuel (comme lorsque tel candidat a évincé le dialogue d'un récit jugé inintéressant à exploiter, ou tel autre éludé les lignes où l'auteur évoque la sexualité de Nana).

- **L'inscription dans un cycle d'étude**

L'association du texte étudié avec des objets d'étude des programmes n'est pas seulement formelle, elle correspond à des lectures du texte que les candidats ne doivent pas oublier d'exploiter dans leur proposition d'analyse. Pour autant, il n'est pas attendu qu'ils en fassent une exploitation pédagogique exhaustive qui prenne le pas sur la définition même de l'épreuve autour du commentaire littéraire. Ainsi, une candidate qui a proposé d'inscrire un extrait de la pièce de Beaumarchais dans l'objet d'étude *Dire et se faire entendre* afin d'analyser l'importance de la mise en scène (l'auteur lui-même se définissant comme metteur en scène) aurait pu exploiter davantage cette idée dans sa lecture de l'extrait, en proposant des axes de lecture autour des indications scéniques ou encore du comique de geste.

- **Un exemple de prestation réussie**

Nous avons choisi de présenter ici les grandes lignes de la prestation d'un candidat particulièrement à l'aise sur le commentaire de la scène 1 de l'Acte II du *Mariage de Figaro* de Beaumarchais. En introduction, le candidat a présenté l'auteur et son œuvre dans le contexte du XVIII^e siècle et de l'histoire littéraire. Il a évoqué le problème de la censure, a situé la scène dans la pièce dont il a donné les éléments essentiels (le droit de cuissage, la relation du Comte et de la Comtesse en lien avec l'histoire du Barbier de Séville...). Le candidat a proposé la problématique suivante : « Comment, à travers cette scène d'échange intime entre la Comtesse et Suzanne, l'auteur dresse-t-il le bilan de l'Acte I et prépare-t-il l'Acte II ? ». Il l'a ensuite exploitée avec justesse. Les axes suivis étaient les suivants :

- Axe 1 : les éléments de l'intimité. Le lieu : la chambre de la Comtesse. Le candidat a souligné le parallèle entre la scène 1 de l'acte I et cette scène : toutes deux sont situées dans une chambre ; celle de Suzanne d'abord, assez dépourvue à part un lit symbolisant le mariage à venir et le désir du Comte ; celle de la Comtesse, sans évocation du lit mais avec un fauteuil symbolisant peut-être le couple en difficulté. Il a noté aussi le changement de rythme entre la fin de l'acte I et le début de l'acte II, plus calme (s'appuyant sur les didascalies « rêvant », « souriant »). Le ton de la confiance est mis en évidence dans la manière dont la Comtesse interpelle Suzanne avec des expressions affectueuses, « Ma pauvre Suzon... Suzon », ou dans l'emploi de l'impératif ayant une valeur de prière plus que d'ordre dans ce passage. Le candidat a développé aussi la réplique de Suzanne, « je n'ai rien à cacher », et l'a mise en lien avec la dissimulation de Chérubin au Comte.
- Axe 2 : une scène qui rappelle l'imbroglio des intrigues amoureuses. Le candidat s'est appuyé sur sa bonne connaissance de l'œuvre pour identifier les références qui sont faites dans cette scène aux différentes intrigues amoureuses (le désir du Comte pour Suzanne, l'amour de Chérubin pour la Comtesse, le désir de Figaro et Suzanne d'être enfin mariés, la situation de Marcelline). Il a montré également sa culture littéraire en expliquant la manière dont Beaumarchais rompt avec l'unité d'action et a précisé que l'auteur prenait sans doute soin de la compréhension du spectateur en faisant de cette scène une transition entre les deux actes. Le candidat a évoqué la stratégie de Suzanne pour apaiser la peine, la susceptibilité de la Comtesse en minimisant les sentiments du Comte (« plus que de la séduction, c'est un commerce »), en insistant sur les réactions et sentiments de Chérubin (par exemple : les points de suspension pour laisser la comtesse imaginer, ou chercher à en savoir davantage). Son dernier point d'analyse portait sur le portrait en creux du Comte : vénal (il veut acheter les faveurs de Suzanne), jaloux (« Pourquoi ces jalousies ? »), orgueilleux (« comme tous les maris, par orgueil »). Il a conclu en évoquant la critique, par le biais d'un personnage féminin, de la domination masculine au XVIIIe siècle.

Le candidat a terminé son exposé en évoquant l'importance de la dimension théâtrale comme un espace scénique maîtrisé par l'auteur : les indications de jeu, les didascalies précisant les éléments de décor et notamment la fenêtre dont le candidat explique l'importance et la portée symbolique à ses yeux.

- **Le point de grammaire**

Dans la lignée des rapports précédents, et notamment celui de 2019, nous réaffirmons ici l'importance d'une préparation solide pour être en mesure de traiter l'étude d'un point de langue dans un texte littéraire. Les candidats ont évidemment intérêt à ne pas négliger le travail sur la langue qu'ils pourront valoriser aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, y compris dans le cadre des nouvelles épreuves du prochain concours. Depuis dix ans, les rapports de jury soulignent la modestie du niveau requis pour obtenir une note suffisante : nul n'est besoin d'être un spécialiste en grammaire ! Mais plus encore, ils insistent sur la nécessité pour un enseignant de français d'être à l'aise dans l'exploitation grammaticale, à moyen terme pour assurer sa réussite aux épreuves, à plus long terme pour enseigner la discipline.

Afin de situer le niveau d'exigence attendu, voici quelques exemples de textes et de sujets sur lesquels les candidats de la session 2021 ont pu travailler

Joachim du Bellay, *Les Regrets*, 1558 - Sonnet 83

Point de langue : en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les adverbes dans ce sonnet.

J. de La Fontaine, *Fables*, livre douzième, 1694 - Fable XX « Le Philosophe scythe »

Point de langue : en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les participes du vers 1 au vers 20.

Émile Zola, *Nana*, 1880 - Chapitre I

Point de langue : en vue d'un travail en lecture, en écriture ou en expression orale, vous ferez toutes les remarques nécessaires sur les expansions du nom ligne 8 à 19 (de : « Cependant, Nana patienta quelques minutes » à « qui éclata d'un beau rire »).

Le bilan dressé par les membres du jury pourra servir à guider la préparation des futurs candidats.

Sur la méthode

- La question de grammaire reste un point sensible. Son traitement, rarement inclus dans le fil du commentaire ou de l'étude linéaire, est souvent très superficiel. Les candidats ne pensent pas toujours à s'appuyer sur la notion pour lire le texte et l'analyser.
- On ne peut que conseiller aux candidats, déstabilisés par des notions qu'ils devront enseigner, de préparer l'épreuve. Certains, en raison du stress, occultent une partie de l'énoncé du point de langue ou parfois, analysent tout le texte alors qu'il s'agit de le faire sur un extrait donné.
- Le jury attend que le point de grammaire à traiter soit défini et que le repérage dans le texte soit complet et organisé. Le candidat ou la candidate peut choisir de traiter le point de grammaire au cours de son exposé ou à la fin. Quel que soit son choix, il paraît pertinent de s'interroger sur le lien à tisser entre cette analyse et l'explication de tout l'extrait. Nous attirons l'attention sur la consigne qui est donnée. « Faire toutes les remarques sur les adjectifs » ne se limite pas aux adjectifs qualificatifs. Il en va de même des pronoms, qui dépassent largement le cadre des pronoms personnels sujet. Faire la différence entre les types et les formes de phrases relève d'un attendu minimal. Enfin, il convient d'adopter une juste terminologie : les points de suspension ne se nomment pas « trois petits points ».

Sur les analyses

Le jury a apprécié les candidats qui ont proposé une étude claire et construite en proposant

- une définition de la notion ;
- un relevé exhaustif ou qui tend à l'être, une classification ;
- des liens avec le sens du texte ou avec leur proposition de lecture.
- Pour gagner en clarté, les relevés ne peuvent se réduire à une liste de citations dans lesquelles le correcteur peut trouver des occurrences justes et d'autres erronées. Choisir les termes à classer, souligner ces mots permettrait de manifester clairement une maîtrise des notions grammaticales. Par exemple, définir clairement les différents types de participes avant de réaliser un relevé et d'établir un classement dans la fable « Le Philosophe scythe » de La Fontaine.
- On constate que plus les candidats ont des connaissances fragiles, moins ils se risquent à une catégorisation ou à un commentaire par peur de révéler leur vulnérabilité par des imprécisions, des confusions. Ainsi, dans un extrait de *Nana*, une candidate a réalisé un relevé quasi exhaustif des adjectifs mais sans en effectuer d'analyse. Elle n'en a rien tiré, ni d'un point de vue linguistique, ni d'un point de vue stylistique. Il a été constaté que les candidats qui disposent de connaissances fragiles sont en difficulté dès qu'on s'éloigne des grandes catégories (nom – verbe – adjectif...) ou des notions syntaxiques les plus essentielles (sujet – complément – verbe principal – subordonnée...).
- Le jury apprécie particulièrement toutes les tentatives de rattacher l'étude du point de langue au sens du texte ce qui est pourtant souvent occulté par les candidats qui ne pensent pas forcément à s'appuyer sur la notion étudiée pour lire le texte et l'analyser. Ainsi, dans le sujet sur *Sido* de Colette (p. 57-58), une candidate est passée à côté de la construction anaphorique (« Qu'il construisait... Qu'il chantait... ») à laquelle elle n'a d'ailleurs été sensible ni dans l'exposé, ni dans l'entretien. Elle s'est contentée d'identifier les occurrences du morphème « que » qui n'étaient pas élidées.
- Le candidat qui est capable lors de l'entretien de corriger une erreur d'identification grammaticale, fait preuve d'une capacité d'écoute et d'une lucidité qui est appréciées par le jury. C'est en effet souvent lors de l'entretien que l'approfondissement des notions a lieu. Ainsi par exemple, l'analyse fine de phrases complexes, guidée par le jury, si elle peut révéler les nombreuses fragilités des candidats, concernant par exemple les subordonnées, les complétives, les pronoms interrogatifs..., peut également être l'occasion de revoir une proposition erronée et d'affiner l'étude proposée, de présenter des capacités qui ne sont pas toujours apparues lors de la présentation initiale.

c. 2^e partie : l'entretien

Lors de l'entretien, le jury apprécie l'écoute, la justesse des réponses et la conviction des candidats. S'il peut aisément revenir avec le candidat sur des propos approximatifs, il s'étonne d'un refus de réponse et de soupirs réitérés devant leurs questions. La volonté de revenir sur les analyses pendant l'entretien participe de la justesse de l'évaluation. Après une analyse correcte d'un extrait de *Nana* de Zola, une candidate s'est limitée à des réponses très brèves en entretien et a montré très peu d'implication. Par exemple, lorsqu'il lui a été suggéré de commenter l'utilisation de l'adverbe *très* en imaginant l'attitude du Comte Muffat dans la loge de Nana, décrit comme « *très à l'aise sur le divan* », la candidate a très peu réagi. Et ce manque de réactivité a continué quand le jury lui a posé des questions comme : qu'est-ce que ça peut vouloir dire ? Quelle est son attitude ? Comment est-on installé quand on est *très à l'aise* dans un divan ou dans un canapé ?... Cela aurait pourtant permis de préciser la problématique – trop large – qu'elle proposait : « De quelle manière l'auteur fait-il une critique de la société ? » Entrer dans l'échange, se saisir des propositions du jury pour aller plus loin ou réorienter sa lecture constitue l'essence même de cet entretien.

Si le jury cherche à guider par quelques questions un candidat sur de nouvelles pistes, c'est qu'il cherche à évaluer la capacité d'adaptation de celui-ci à un autre auditoire et la nécessaire remise en cause de ses certitudes. Cette capacité d'adaptation, de recherche d'autres pistes était testée chez tous les candidats. Être capable d'expliquer ses choix, ses objectifs, de les revoir, de les adapter à de nouvelles stratégies, de répondre aux interrogations des élèves constitue le cœur même du travail de l'enseignant. Le test de ces qualités a souvent été le lieu d'échanges riches et passionnants : c'est en effet un moment privilégié d'ouverture sur le travail réflexif de tout enseignant

RAPPORT POUR LES ÉPREUVES D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

I. PROGRAMME DE LA SESSION 2021

Histoire

- Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours
- Culture, médias, pouvoirs aux États-Unis et en Europe (1945-1991)
- Acteurs/actrices et témoins de leur temps, dans le cadre thématique et chronologique des programmes d'histoire du lycée professionnel.

Géographie

- Les mobilités, du local au mondial
- La France : aménager les territoires (territoires de la métropole et ultramarins).
- Le développement durable : enjeux géographiques.

Les programmes d'enseignement :

La session 2021 du concours prend en compte les programmes d'enseignement de la voie professionnelle en vigueur à la rentrée 2020.

II. LE SUJET DE L'ÉPREUVE ÉCRITE D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE



EFE LHI 2

SESSION 2021

CAPLP CONCOURS EXTERNE ET CAFEP

Section : LETTRES – HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

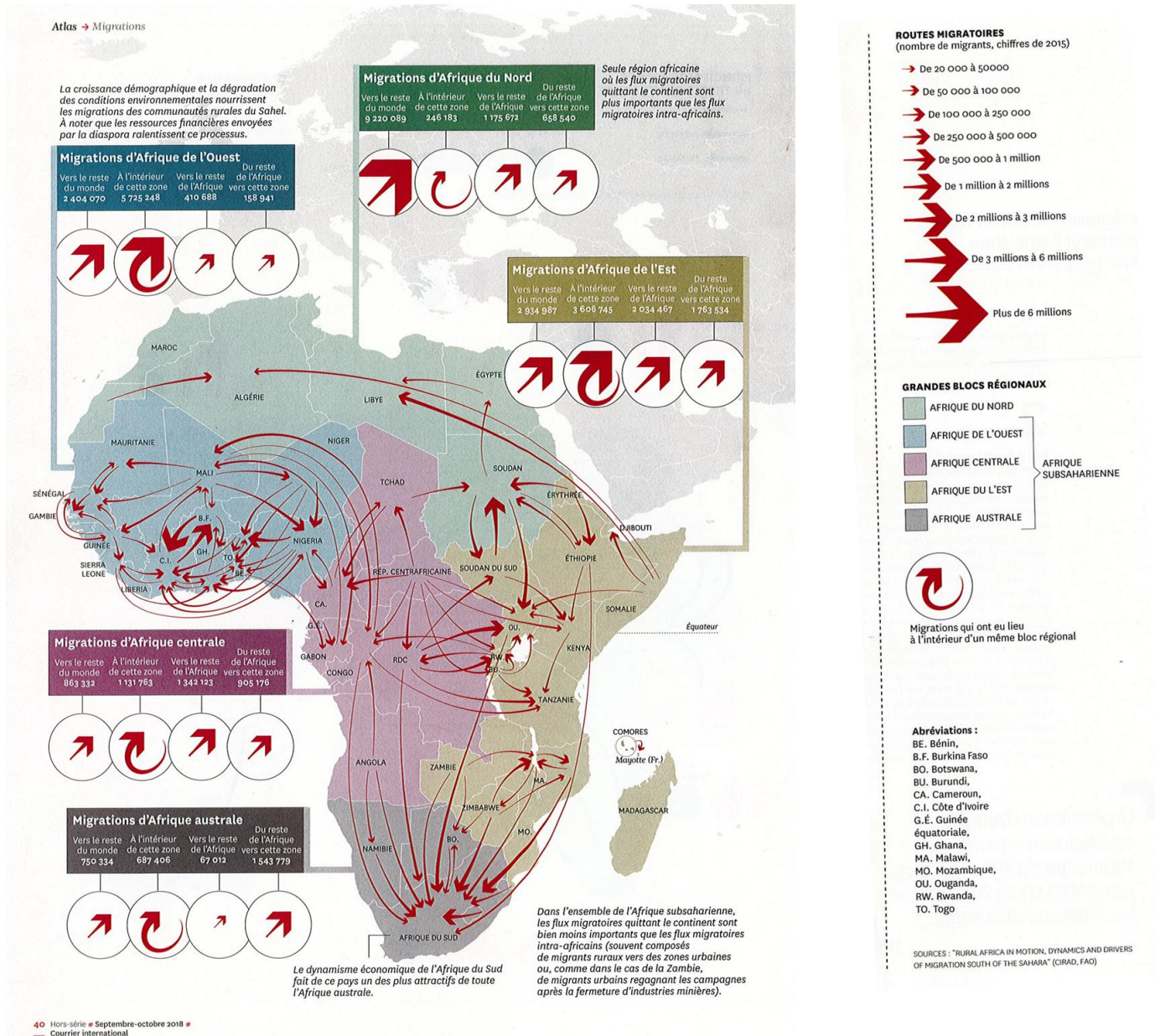
Tournez la page S.V.P.

Partie 1 : Sujet sous forme composée

Culture de masse et américanisation en Europe occidentale (1945-1991)

Partie 2 : Commentaire de document

L'AFRIQUE, UN CONTINENT EN MOUVEMENT



in Courier International, Hors-série, « Atlas des nouvelles routes », septembre-octobre 2018

III. L'ÉPREUVE ÉCRITE D'ADMISSIBILITÉ D'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Rapport présenté par Delphine DUSSERT-GALINAT et Béatrice LAPEYRE (pour le sujet sous forme composée) et Séverine ALBERT et Éric AUJAS (pour le commentaire de document).

Partie 1 : Sujet sous forme composée

1) **Attendus en termes de compréhension et de problématisation du sujet**

- Définition et principaux enjeux du sujet : ce dernier pose à la fois la question de la définition de la culture de masse, que l'on imagine *a priori* comme une culture populaire standardisée produite et diffusée par les *mass media* (télévision, presse, radio et cinéma), et de son lien avec une influence culturelle venant des États-Unis, qui n'est pas nouvelle puisque déjà présente dans l'entre-deux-guerres. La culture étant « l'ensemble des représentations collectives propres à une société » (Pascal Ory), ces représentations peuvent à la fois être intériorisées et faire l'objet d'une expression de cet imaginaire sous formes de pratiques (la lecture, le sport...), de modes de vie (lorsque les pratiques font système) ou d'objets symboliques. Cette culture aurait donc tendance, à partir de 1945 à devenir commune à toute une société, voire à plusieurs, créant ainsi une forme d'uniformisation des représentations. L'aire géographique à étudier est circonscrite à l'Europe occidentale, ce qui demande à être clairement précisé par les candidats. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'Europe est divisée entre les pays vainqueurs (France, Royaume-Uni) et les pays vaincus (Italie, Allemagne). Certains comme l'Espagne, le Portugal ou la Suisse sont restés neutres. D'autres à l'instar de la Belgique, des Pays-Bas ou de la France se sont retrouvés sous occupation allemande ; cette diversité des histoires nationales imprègne profondément les sociétés d'après-guerre. En outre, à partir de septembre 1944, l'Allemagne (dont Berlin) est divisée en quatre zones occupées par les Alliés (URSS, États-Unis, France et Royaume-Uni) et ce jusqu'en 1948.
- La mise en relation des termes du sujet amène à un questionnement autour de l'existence d'un rapport de domination culturelle depuis les États-Unis en direction des pays d'Europe de l'Ouest (France, Grande-Bretagne, Italie, Espagne, RFA...). Il ne s'agit donc pas d'étudier les transferts culturels à double sens mais bien d'identifier les facteurs d'influence, voire d'impérialisme culturel et de propagande, venant des États-Unis. Les enjeux plus largement mobilisés par le sujet concernent donc à la fois la circulation des échanges culturels, y compris au sein même de l'Europe occidentale, l'uniformisation des goûts et des pratiques, et doit pousser à **caractériser et mesurer la prééminence de l'influence américaine sur ces phénomènes**. Il est possible de déterminer une périodisation chronologique afin de constituer le plan, mais les dates doivent être choisies en lien avec le sujet.
- Le sujet pouvait d'abord être questionné autour des formes qu'a prises cette culture de masse en Europe occidentale et ce qu'elles ont révélé de l'évolution des sociétés en termes de goûts générationnels, d'accès à la société de consommation, de démocratisation culturelle. Par ailleurs, il était possible de se demander si l'américanisation culturelle de l'Europe occidentale s'était effectuée de manière homogène et, enfin, ce que montraient les contestations de cette américanisation de la culture de masse en Europe du débat politique sous-jacent dans un contexte de Guerre froide et d'anti-américanisme.

2) **Contenus scientifiques à mobiliser**

Les moyens : les cadres traditionnels distinguant culture populaire et culture savante sont bouleversés par l'émergence de la culture de masse. Celle-ci est fondée sur la transformation des produits culturels en marchandises, en objets de reproduction fabriqués et diffusés selon les normes du travail industriel, donc accessibles à moindre coût, et pour partie insérés dans les logiques du capitalisme financier. Elle est donc permise par l'action de nouveaux médias qui permettent la massification des pratiques culturelles ; souvent même, la culture se confond largement avec son vecteur.

Les acteurs : situés à de multiples niveaux, cela nécessite d'emblée de distinguer les émetteurs des récepteurs. Qui produit la culture de masse et pour quel public ? La place de la jeunesse est d'ailleurs prépondérante dans la création et la réception d'une culture spécifique. Le rapport de l'État à la culture de masse peut également être ambivalent, en considérant celle-ci tantôt comme un vecteur de propagande politique, tantôt comme une menace pour le discours officiel, d'où la volonté de surveiller, contrôler ou censurer. L'action culturelle, portée par des acteurs non gouvernementaux, tels les fondations philanthropiques ou les grands musées privés, est également relayée dans les écoles, les musées et théâtres publics, les universités fréquentées de manière beaucoup plus large qu'auparavant par les catégories populaires...

Enfin, la place des élites intellectuelles dans la nation (écrivains, journalistes, musiciens, peintres, photographes, etc.) doit être envisagée et illustrée par des exemples, sans oublier le relais pris par une certaine jeunesse contestataire pouvant utiliser les mêmes *mass media* afin de rendre visible sa mobilisation.

La diversité des formes : cette culture de masse n'est, en outre, pas l'apanage des catégories sociales les plus modestes, ce qui d'une part pourrait faire croire que la culture populaire est une et indifférenciée, et d'autre part qu'il n'existe qu'une « véritable » culture. En effet, l'historien Dominique Kalifa la définit au contraire comme « une culture originale, qui s'adresse au plus grand nombre et qui échappe aux cadres de la culture des élites ou de la culture populaire, n'étant ni un mélange des deux, ni une forme dégradée de l'une passant à l'autre ». Tantôt appelée culture de masse, culture industrielle ou culture médiatique, elle allie science, technique, spectacle et argent dans un but qui peut être politique, économique ou artistique.

Il faut donc engager une réflexion autour du pluralisme de cette culture de masse, synonyme d'adoption et/ou d'adaptation de pratiques étrangères, ou tout simplement manifestation du processus de modernisation qui touche le continent après la Seconde Guerre mondiale.

3) **Bilan général de l'épreuve**

Dans l'ensemble, les copies évaluées ont montré que les candidats ont tenté de mener un travail raisonné sur la question proposée. On rencontre peu de copies blanches. La question semble donc, dans l'ensemble, avoir été préparée dans les grandes lignes et n'a pas surpris les candidats. Cependant, des copies partielles, des parties non traitées révèlent une mauvaise gestion du temps de certains candidats.

Les termes du sujet ont été interrogés et discutés de manière argumentée, les compositions sont structurées selon la forme canonique (introduction problématisée avec définition des termes et annonce du plan/développement en deux ou trois parties puis conclusion avec ouverture du sujet). La bonne composition propose au jury un angle d'analyse, une approche singulière et révèle ainsi la capacité du candidat à faire des choix, essentielle pour la préparation des séances d'enseignement.

Cependant, il est à regretter les trop nombreuses approximations, tant du point de vue des connaissances que dans la structure même du schéma démonstratif adopté. Il a alors manqué à certaines copies de la rigueur et de la solidité en termes de connaissances en histoire culturelle. Certaines copies révèlent une impréparation manifeste.

Enfin, la maîtrise de la langue est un critère évalué, elle est l'une des compétences professionnelles attendues chez le futur enseignant. Elle marque un certain degré de rigueur. Elle apparaît insuffisante dans de nombreuses copies et rend le propos difficile à appréhender.

4) **Maîtrise de la méthodologie de la composition**

L'organisation tripartite (introduction, développement et conclusion) de la forme composée semble être acquise par la majorité des candidats ainsi que des efforts de problématisation et de construction argumentative. Les attendus méthodologiques de la composition peuvent être rappelés ici : une introduction pose le sujet avec une définition précise des termes, du cadre spatial et chronologique. S'en suit un fil directeur qui structure le raisonnement. Le propos est nuancé, le lecteur entre dans la complexité du réel, les acteurs sont identifiés, des exemples précis contextualisés illustrent le propos. Enfin, la langue est maîtrisée.

Les candidats ont choisi dans leur immense majorité une approche thématique. Bien que cette démarche puisse tout à fait se justifier dans un sujet d'histoire culturelle, des éléments de périodisation auraient été souhaitables afin de marquer les grandes inflexions qui jalonnent la période couverte par le sujet. Les plans retenus par certains candidats traduisent un raisonnement binaire et paraissent peu pertinents afin de rendre compte de la profondeur historique du sujet.

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

Les bonnes copies offrent de solides analyses historiques étayées par des exemples précis et pertinents. À l'inverse, sous l'apparence d'une composition structurée, les réalisations insuffisantes souffrent d'un manque d'approche problématisée de la question et énumèrent une succession d'exemples non articulés ou de produits qui illustrent simplement l'influence des États-Unis en Europe au cours de la période proposée. Le propos est alors expositif, les faits sont énoncés mais non reliés entre eux, sans que leur causalité ne soit interrogée. Citer un concept ou une notion ne suffit pas à montrer un quelconque degré de maîtrise. Il faut l'explicitier (c'est d'ailleurs l'un des rôles du futur enseignant). Ainsi, les propos sont souvent confus, nous encourageons les candidats à structurer leur analyse autour d'une logique démonstrative soutenue par l'utilisation de connecteurs logiques, de transitions et une systématisation du couple idée/exemple.

5) **Pertinence de la définition et de la problématisation du sujet**

Les bonnes copies sont celles qui ont su procéder, dès l'introduction, à un cadrage de l'analyse : définition des notions mais également des territoires appelés à être analysés ainsi que de la période proposée mettant en lumière des dates importantes pouvant être considérées comme structurantes. Les termes et bornes du sujet précisément définis, ce qui souligne le souci de précision et permet d'identifier les enjeux du sujet : un processus borné, voire périodisé, dans un cadre géographique et culturel homogène. La périodisation a été

saluée quand elle était associée à une contextualisation précise (la reconstruction de l'Europe et la mise en place de la bipolarisation, l'affirmation d'une industrialisation et d'une standardisation culturelle dans le contexte des « Trente Glorieuses », la libéralisation des années 1980). Quelques très bonnes copies mêlent explicitement interrogations du sujet et enjeux de la question et cherchent à caractériser ou à mesurer l'influence américaine dans la diffusion et l'uniformisation des pratiques culturelles. Le contexte politique de la période est bien connu des candidats mais son traitement tombe parfois dans une opposition systématique à l'URSS. Certaines prestations passent à côté du sujet en proposant un discours qui expose la période de reconstruction et de guerre froide. Il y a eu une tendance à un glissement vers des approches plus géopolitiques que culturelles. Il est apparu de nombreuses confusions notamment entre culture de masse, culture populaire et démocratisation culturelle. Il est regrettable que ces notions ne soient pas suffisamment réinterrogées dans le développement.

6) Pertinence des connaissances mobilisées et des exemples choisis

Les copies les meilleures sont celles ayant un développement cohérent avec des choix d'exemples variés mais pas forcément exhaustifs. Les vecteurs et les limites de l'américanisation sont interrogés par la majorité des candidats. Des faits précis, rapidement datés et contextualisés apparaissent, ainsi que des exemples étayés pris dans l'histoire culturelle des états d'Europe occidentale (l'école de Francfort, l'Université de Milan, le rôle des maisons de la culture américaines en Allemagne de l'Ouest et les enjeux de dénazification de la culture allemande, les spécificités culturelles du Mezzogiorno italien...). Quelques bonnes copies prennent en compte toute l'aire géographique concernée. La place des jeunes dans la diffusion de la culture de masse est évoquée. Cependant, les exemples mobilisés sont souvent les mêmes d'une copie à l'autre et relèvent plus d'une culture générale que de lectures scientifiques approfondies. On retrouve souvent cités : les accords Blum-Byrnes, les accords de Bretton Woods, *L'entertainment*, *L'American Way of life*, les exemples de produits venus des États-Unis sont nombreux et variés. La majorité des exemples développés tournent autour du cinéma ou de la télévision, peu d'exemples pertinents à propos de la musique ou de la littérature sont mobilisés. Une ouverture originale est saluée (la diffusion en Europe de la poupée *Barbie* et la « réaction » européenne avec *Lego*).

A l'inverse, le manque de solidité des connaissances est souvent à l'origine d'une analyse erronée. Deux écueils seront alors présentés : le premier est celui de ne choisir que des exemples américains et français et ne pas investir des exemples issus des autres territoires afin de les comparer. Le second est la confusion de la contestation de la culture de masse au sein du territoire des États-Unis et celle qui a pu s'en inspirer en Europe. En effet, cette dernière est alors également une forme d'américanisation. On observe de nombreuses copies qui évoquent l'importation de la contre-culture américaine des années 1970 en Europe comme un reflux de l'américanisation.

Les acteurs sont soit absents soit omnipotents, la causalité est alors de type mécanique et toute complexité, toute nuance disparaissent. La place des intellectuels et leur rapport à la culture de masse n'est évoqué que dans le cadre d'une contestation, et sont rarement vus comme une appropriation voire une utilisation de cette culture.

On déplore des compositions qui ne sont que des analyses d'œuvres littéraires ou artistiques, avec peu ou pas de démarche historique, risque prégnant dans un travail sur l'histoire culturelle.

En outre, même si cette démarche s'est révélée peu fréquente, il est appréciable que les candidats présentent les débats historiographiques qui animent la question à traiter. Pascal Ory et Jean-François Sirinelli sont cités dans les bonnes copies. Cependant, on doit éviter de se limiter à la simple mention d'un travail d'historien sans en préciser la pertinence par rapport au fait mentionné.

On salue également une conclusion qui offre une perspective didactique, ou un élargissement sur le sujet (l'américanisation du monde au travers des nouvelles technologies – les GAFAM au début du XXI^{ème} siècle par exemple).

7) Autres observations

La qualité de l'expression et la clarté des propos sont des atouts importants. A l'inverse, les copies peu soignées et dont le propos est jalonné de fautes de syntaxe, peuvent être des indicateurs d'une certaine désinvolture à l'égard de l'épreuve. La relecture est fortement conseillée.

Le jury a sanctionné les propos non scientifiques et un discours parfois peu distancié : « consommer des produits culturels américains ne fait pas de nous des Américains ». Quelques copies se sont livrées à des jugements de valeur dépréciatifs sur la culture de masse ou sur l'américanisation, considérées comme une « mauvaise culture » ou « une influence néfaste ». On déplore des jugements personnels sur la culture américaine et ses dangers (« Fast-food contre la gastronomie ») qui n'ont pas leur place dans un devoir d'histoire.

Enfin, très peu de candidats croisent le sujet avec les programmes d'histoire du lycée professionnel.

1) Bilan de l'épreuve

Le commentaire de document requiert une méthode, une démarche et une analyse critique qui rendent l'exercice difficile pour les candidats qui n'ont pas été suffisamment formés. L'exercice du commentaire répond à des exigences méthodologiques générales (présence d'une introduction, choix d'une problématique, déroulé d'un raisonnement, conclusion construite...) et des attendus propres à l'analyse cartographique : analyse spatiale différenciée, approche critique de l'espace représenté, etc. Il s'agissait ici de dégager les logiques d'organisation d'un espace donné et d'en saisir les particularités à la lumière du croisement de deux questions du concours, « Les mobilités, du local au mondial » et « Le développement durable : enjeux géographiques ». On attendait donc une description raisonnée de l'espace étudié (distribution des pays par blocs régionaux, observation de la répartition spatiale des données cartographiées, travail sur les différents flux et leurs destinations) suivie d'une explication/interprétation (hiérarchisation et organisation des mobilités, mise en perspective avec les motivations et formes de migrations). Il convient de rappeler que les épreuves ne sont pas des exercices d'érudition et que la culture générale, la maîtrise du vocabulaire disciplinaire et du discours écrit, la rigueur de la pensée et le bon sens sont des qualités appréciées et souvent décisives. La majorité des copies présentent une bonne maîtrise de la syntaxe et de l'orthographe, néanmoins certaines présentent d'importantes carences en matière de maîtrise de la langue. Par ailleurs, le jury insiste sur la construction du commentaire et le soin apporté à la rédaction, éléments indispensables de toute bonne copie. Les correcteurs ont plaisir à lire de très bonnes copies qui, en quatre à six pages de commentaire, répondent à la plupart des attentes.

Les meilleures copies proposent un commentaire structuré répondant à une véritable problématique mettant en évidence les questions essentielles posées par le document. Les travaux ayant montré des choix d'analyse et d'exploitation du document sans viser l'exhaustivité et ont proposé un raisonnement géographique appuyé sur des exemples significatifs qui vise à expliquer voire à démontrer, ont été valorisés. Ces copies présentent une réflexion multiscalaire et spatialisée appuyée sur des connaissances, mettant en avant les enjeux des migrations africaines interrogées au regard des questions au concours. Le jury a apprécié la maîtrise des notions et du lexique géographiques et particulièrement les copies qui ont apporté la définition de cette mobilité particulière qu'est la migration, tout en faisant référence à des auteurs comme Catherine Wihtol de Wenden, François Gemenne ou Gérard François Dumont.

En revanche, les correcteurs soulignent que les copies qui ne répondent pas aux attendus manquent de maîtrise méthodologique, présentent des connaissances approximatives sur la question et produisent des exposés uniquement descriptifs de type paraphrastique, ou se limitent à un catalogue de connaissances à propos du sujet dont traite la carte sans prendre en compte les problématiques soulevées. Peu de candidats ont su effectuer une véritable critique externe, interrogeant les données fournies et les limites de la carte au regard des enjeux du sujet. De même, le jury aurait souhaité trouver quelques croquis explicitant la carte, mais la plupart du temps, ceux proposés ne servent pas le propos.

2) Présenter le document

La présentation du document exige une observation minutieuse des informations données sur celui-ci : titre, date, auteur, source, légende, échelle... Cette observation est la base du travail préparatoire du commentaire de document en géographie afin de produire une analyse critique, d'interroger la fiabilité du document, son actualité, ses limites. Dans l'ensemble les candidats ont bien intégré qu'il est nécessaire de critiquer le document. Cependant, il ne s'agit pas d'en réaliser un réquisitoire à charge mais davantage de rédiger une critique constructive sur les apports, les manques, les questions soulevées, d'interroger ici, la sémiologie graphique spécifique à la carte.

Le commentaire portait sur une carte des migrations africaines intitulée « L'Afrique, un continent en mouvement ». Elle a été publiée dans un numéro hors-série du Courrier International, « Atlas des nouvelles routes », en septembre-octobre 2018. La source originelle est un atlas « Rural Africa in motion, dynamics et drivers of migration South of Sahara » à l'initiative de deux organisations internationales, la FAO et le CIRAD. De nombreux candidats ont ignoré cette information qui, pourtant, apportait des éléments de compréhension et d'analyse, notamment sur le traitement partiel de la situation de l'Afrique du Nord, et nourrissait la critique du document au regard de son titre.

Cette carte, avec ces représentations proches de l'infographie par l'introduction de données chiffrées et de cadres informatifs, présentait les flux migratoires du continent découpé en cinq blocs. Il était intéressant de relever l'abus de langage « routes migratoires » dans la légende. En effet, il ne s'agissait pas de routes, mais bien de flux migratoires représentés sous forme de flèches. Cette expression pouvait être mise en lien avec le titre du numéro hors-série et ainsi permettre de comprendre les intentions des concepteurs. Le jury tient à rappeler, une nouvelle fois, aux candidats, l'importance de la maîtrise du vocabulaire disciplinaire et du langage cartographique dont ils auront besoin en tant qu'enseignant de Lettres-Histoire-Géographie. Certaines copies n'ont jamais évoqué le terme de « flux » et ont développé leur texte autour des « flèches ». Il convient de ne pas confondre la notion et sa représentation.

3) Dégager les enjeux scientifiques

Ce document présentant les migrations africaines faisait appel à la question « Les mobilités : du local au mondial » et impliquait une autre question « Le développement durable : enjeux géographiques ». Il permettait d'évaluer la culture générale des candidats sur l'Afrique, thème inscrit aux nouveaux programmes de géographie de baccalauréat professionnel. On attendait d'eux qu'ils sachent définir le terme de migration, l'une des modalités de la mobilité induisant le fait de changer de domicile pour une durée longue ou définitivement. Ces migrations « voulues » ou « subies » impliquent parfois un passage de frontières.

Le continent africain présente un système migratoire actif avec des dynamiques régionales diverses, fruits de parcours migratoires très variés, les motifs définissant le statut des migrants. Cette carte interrogeait les flux migratoires majoritairement intracontinentaux, des pays de départ aux pays d'arrivée, de zones répulsives vers des zones plus attractives. Pour les expliquer, les candidats pouvaient évoquer les raisons et causes des migrations, leur déroulement, leurs conséquences sur l'économie et la démographie des états concernés, entre autres. Des connaissances actualisées et sans cliché étaient souhaitées. En effet, un professeur de Lettres-Histoire-Géographie doit mettre à jour très régulièrement ses connaissances afin de lutter contre les représentations et images, parfois fausses ou réductrices. A ce propos, le jury a noté que certains développements s'appuyaient sur des connaissances partielles qui conduisaient à une vision misérabiliste de l'Afrique, les maux du continent étant présentés comme une fatalité.

4) Identifier et mobiliser les contenus scientifiques indispensables à la lecture du document

L'analyse de la carte ne peut se concevoir sans appuyer le propos sur des connaissances liées aux migrations dans le monde et à la situation du continent africain. Il est important également de maîtriser les notions et le vocabulaire liés aux questions interrogées : mobilité ; migration ; frontière ; territoires attractifs, répulsifs, de transit ; parcours migratoire ; diaspora ; réfugiés, dont climatiques...

Les candidats devaient présenter les flux migratoires aux différentes échelles (migrations intracontinentales, migrations internationales, régionales...). Il était essentiel de repérer les pôles répulsifs et attractifs et les flux qui les animent. Cependant, aucun élément ne permet d'identifier les parcours migratoires très souvent longs et complexes. Si les migrations internationales africaines sont minoritaires dans les migrations mondiales, les migrations intra continentales sont majoritaires et dynamiques. « Subies », « voulues », permanentes, temporaires, elles relèvent de causes multifactorielles. Les migrations s'effectuent également en fonction du niveau de développement des pays concernés et doivent être caractérisées. Elles révèlent d'enjeux divers d'ordres économique (recherche d'un emploi), géopolitique (répression), politique (autocratie), environnemental et climatique (sécheresse, insécurité alimentaire) mais celles-ci pouvaient être abordées dans le commentaire notamment pour le bloc « Afrique du Nord » Elles permettaient d'évoquer les parcours migratoires, les conditions de voyage, les zones de transit, la traite humaine, etc. et l'accueil en Europe, principal pôle de réception de ces migrants. Il était également possible d'évoquer les travaux de l'OIM, les tentatives des acteurs internationaux de réguler les migrations, les interventions du HCR dans les camps de réfugiés. Les candidats pouvaient s'intéresser aux conséquences des migrations aussi bien pour les pays émetteurs que récepteurs, aux défis démographiques et urbains, aux problèmes de gestion des camps de migrants, de réfugiés... Aussi, ils pouvaient apporter des précisions concernant les migrations environnementales, amenées à s'accroître avec le changement global, concernant des territoires de plus en plus nombreux, fragilisés par des phénomènes climatiques et des crises écologiques plus intenses.

5) Analyse critique du document : identifier sa portée et ses limites

Cette carte devait être l'objet d'une critique construite portant sur sa conception, et interrogeant la volonté de vulgarisation d'un phénomène géographique complexe. Il était important d'interroger à la fois la source primaire qui a permis de construire la cartographie et la représentation des données choisie, sa portée et ses limites. Ainsi l'identification du CIRAD et de la FAO renseigne sur la fiabilité des données cartographiées.

Le choix du découpage géographique (les blocs régionaux) retenu pour y agréger les données est lui-même à interroger. On pouvait aussi remarquer que considérant l'objectif principal qui est de présenter une Afrique dynamique sur le plan des migrations intercontinentales, seules les origines et destinations des flux à l'intérieur des zones ou entre les zones africaines sont représentées, les destinations des flux de la zone considérée vers le reste du monde n'étant pas précisées.

IV. LES ÉPREUVES ORALES D'ADMISSION D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE

Rapport présenté par Stéphane CIPRIANI et Virginie LE CALVEZ

A- BILAN GÉNÉRAL

1) Les attendus

La maîtrise des épreuves et de leurs attendus

Les deux épreuves orales d'admission² comportent un entretien avec le jury qui permet d'évaluer la capacité du candidat à s'exprimer avec clarté et précision, à réfléchir aux enjeux scientifiques, didactiques, épistémologiques, culturels et sociaux que revêt l'enseignement du ou des champs disciplinaires du concours, et dans leur rapport avec les autres champs disciplinaires. Ainsi, les sujets des deux types d'épreuves orales d'admission d'histoire ou de géographie s'inscrivent nécessairement au croisement des questions au programme du concours et des programmes d'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel.

Le jury relève une préparation globalement sérieuse de la part des candidats. Rappelons qu'un concours se prépare en travaillant précisément et régulièrement les questions au programme. La maîtrise des connaissances fondamentales des deux disciplines est au cœur de la réflexion permise par les sujets proposés.

Le temps alloué à l'exposé a été généralement pleinement utilisé et les commissions de jury ont pu apprécier la capacité des candidats à proposer un oral clairement structuré.

Les meilleurs exposés tant dans l'épreuve de mise en situation professionnelle que dans l'épreuve à partir d'un dossier ont présenté une réflexion intégrant explicitement les enjeux scientifiques, didactiques et d'enseignement ou apprentissage.

Quelle que soit l'épreuve sont attendues la capacité à articuler savoirs disciplinaires universitaires (à travers les savoirs scientifiques), savoirs disciplinaires scolaires à enseigner (à travers les programmes) et savoirs des élèves (les apprentissages), ainsi que la capacité à se projeter dans le métier d'enseignant.

Pour chaque épreuve, l'exposé se poursuit par un entretien avec le jury au cours duquel le candidat est amené à préciser et compléter son propos, justifier ses choix didactiques et pédagogiques. Cette capacité à entrer dans l'échange est primordiale : l'entretien permet d'évaluer la qualité de l'expression et de l'écoute, la capacité à échanger et à proposer des réponses claires et concises. Il peut s'agir de préciser les axes de réflexion, d'apporter une réponse à la problématique posée, d'approfondir une définition des enjeux s'ils ont été présentés de façon allusive, de mettre en relation des enjeux qui ne l'auraient pas été pendant l'exposé, de vérifier la capacité du candidat à prendre du recul. Le dialogue que le candidat parvient à engager avec le jury permet les meilleures prestations car il démontre par sa disponibilité et son implication qu'il est en mesure d'adopter la posture professionnelle attendue. Il s'agit bien, au-delà d'une capacité à entrer dans l'échange, de démontrer avec dynamisme sa capacité à s'adresser à un public en tant que pédagogue. Les commissions de jury saluent et valorisent ainsi ces prestations.

Les deux épreuves orales permettent ainsi d'évaluer des compétences professionnelles, telles que définies par le référentiel paru au BO de 2013³.

La maîtrise de la discipline : de ses savoirs, de ses démarches, de son langage et de ses finalités

Comme lors des sessions précédentes, les commissions constatent la diversité des parcours universitaires et professionnels des candidats au CAPLP lettres-histoire/géographie. En majorité issus d'un cursus universitaire d'histoire, pour une moindre part de lettres ou de géographie, puis d'autres disciplines et horizons, cette diversité constitue une chance pour nos disciplines. C'est en effet l'opportunité d'une ouverture sur le monde. Cette possibilité d'un enseignement des humanités dans la voie professionnelle nécessite cependant que cette diversité des parcours vienne enrichir une culture disciplinaire commune et partagée.

Les candidats doivent donc être en mesure de mobiliser des connaissances disciplinaires : la connaissance des événements et des acteurs historiques, le maniement clair des concepts et données géographiques, des problématiques fondées sur les principales interrogations historiographiques et épistémologiques des disciplines permettent de conduire la réflexion requise.

La connaissance de travaux d'historiens ou géographes permet de nourrir la réflexion au-delà de propos généralistes sur les questions au programme du concours mais sans encyclopédisme. L'écoute de podcasts d'émissions radiophoniques (*La fabrique de l'Histoire* sur France Culture, *La marche de l'Histoire* sur France Inter...), le suivi de l'actualité permettent également d'éclairer les enjeux scientifiques et didactiques et éviter notamment des contresens.

Mettre ces connaissances en perspective avec les questions épistémologiques a permis aux meilleurs candidats de démontrer une capacité de raisonnement et l'appréhension des finalités intellectuelles et citoyennes de l'enseignement de l'histoire-géographie⁴. Le jury valorise ici la compréhension des démarches qu'un enseignant mettra en œuvre, notamment à travers les critiques externes et internes d'un document (critique d'authenticité, de sincérité et d'exactitude).

² Définies par l'arrêté du 24 juillet 2013

³ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, J.O du 18 juillet 2013, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

⁴ Sylvie Lalagüe-Dulac, Patricia Legris et Charles Mercier (dir), *Didactique et histoire, des synergies complexes*, Paideia, PUR, 2016, sera utilement consulté.

C'est ici la maîtrise du langage disciplinaire qui permet aux candidats de dépasser le traitement généraliste d'un sujet. Les meilleurs candidats ont par exemple su relier les questions au concours sur l'histoire des femmes ou l'aménagement des territoires aux enjeux épistémologiques des disciplines.

Dans le cadre d'un concours externe, il n'est pas attendu la présentation d'une mise en œuvre pédagogique aboutie telle que l'expérience professionnelle peut permettre de la formuler, mais une réflexion, un questionnement sur la pertinence d'un projet didactique au regard des programmes, du public de lycée professionnel et du parcours scolaire effectué par les élèves ainsi que d'une identification précise des valeurs qui sous-tendent cette réflexion : « Quels sont les attendus et les finalités (notions, capacités, repères, compétences) du programme à enseigner ? », « Quels sont les savoirs universitaires et scientifiques sur lesquels m'appuyer ? », « Que savent déjà les élèves (savoirs scolaires, sociaux et « savoirs déjà-là ») ? », « Quelle situation d'apprentissage mettre en œuvre en classe afin que ces savoirs puissent être le mieux appris et ensuite réinvestis ? ». Ce sont autant d'interrogations qui interviennent en amont d'une préparation de leçon ou en amont d'un choix de document qui sera étudié en classe.

À travers les épreuves d'admission d'histoire-géographie, les commissions sont attentives aux capacités des candidats à organiser et exposer un propos structuré dans la première partie de l'épreuve, à démontrer une capacité à entrer dans l'échange dans sa deuxième partie. La capacité à mettre en évidence les dimensions civiques des disciplines, la connaissance des caractéristiques des programmes et dispositifs d'enseignement du lycée professionnel et de son public scolaire sont observées dans les meilleures prestations.

Ainsi, les attentes résident dans la qualité d'une réflexion, au cours de l'exposé et de l'entretien, sur des problématiques et une transposition didactique, articulées aux enjeux scientifiques de la question, incluant des dimensions pédagogiques majeures (progression didactique, stratégies d'apprentissage adaptées au niveau des élèves...) et non des constructions pédagogiques et didactiques totalement abouties. Il s'agit davantage pour le candidat de montrer la qualité de sa réflexion sur la prise en compte des acquis et des besoins des élèves, de témoigner de sa capacité à se représenter la diversité des conditions d'exercice de son métier futur, de montrer qu'il connaît de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) et les valeurs qui le portent, dont celles de la République. Pour la plupart des candidats, le jury relève une réflexion déjà avancée sur le positionnement de l'enseignant, une connaissance du fonctionnement général d'un établissement ainsi qu'une identification claire des valeurs de la République dans le contexte des missions du professeur. Toutefois, des représentations assez floues de ce qu'est un élève ou des idées reçues sur les élèves de l'enseignement professionnel ont parfois été constatées.

L'aptitude à présenter une communication fluide et limpide tient une place singulière que l'oral peut aisément évaluer. Le jury se montre attentif à la maîtrise et à la qualité de la langue française qu'expriment les candidats, mais au-delà, il est très sensible à la manière dont la présentation des candidats éclaire la compréhension de leur rôle dans la formation linguistique de tous les élèves, a fortiori dans le cadre de ce concours bivalent.

De manière générale, le jury a pu observer des candidats ouverts aux échanges et s'exprimant de façon claire et posée ; les prestations appuyées sur un propos organisé et dynamique, la réactivité lors de l'entretien, le souci d'apporter des réponses précises ont été valorisés.

A l'inverse, des maladresses d'expression, un lexique approximatif, des phrases non terminées, un ton monocorde pèsent sur l'entretien en démontrant une conscience inaboutie de la part du candidat quant à la place qu'occupe l'oral dans le métier qu'il souhaite exercer.

2) La posture du candidat durant l'entretien

Dans l'ensemble, la plupart des candidats interrogés entre facilement dans l'échange, sont ouverts à la discussion. Lors de l'entretien, le jury a valorisé la capacité du candidat à revenir sur un propos initial, à prendre en compte les sollicitations du jury pour développer une réflexion personnelle ouverte ; la capacité du candidat à s'engager dans une réponse claire aux questions posées ; une projection réaliste et mesurée dans le métier, à hauteur de l'expérience et de la personnalité du candidat. Lors de l'entretien, l'honnêteté intellectuelle évite au candidat de s'enfoncer dans des propos qu'il ne maîtrise pas.

En outre, l'entretien est alors l'occasion d'évaluer la projection des candidats dans le métier qui est souvent assez juste : connaissance du LP, des élèves, de la *Transformation de la voie professionnelle*, capacité à faire des liens avec les autres disciplines. Les meilleurs candidats se sont attachés à découvrir les programmes de tous les niveaux (3^{ème} prépa-métiers, CAP, Bac Pro). Le jury attend des candidats des connaissances claires sur les valeurs de la République, les enjeux de l'École de la République et par voie de conséquence, une vision claire, voire engagée sur l'importance de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans la défense de ces valeurs.

B- L'ÉPREUVE DE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

1) Les modalités de l'épreuve

L'épreuve a une durée **d'une heure (30 minutes d'exposé** suivies de **30 minutes d'entretien avec le jury**) et les candidats disposent de deux heures trente minutes de préparation. Au début de la préparation, les candidats reçoivent une clé USB sur laquelle ils trouvent le sujet, des documents se rapportant à ce dernier et les programmes disciplinaires de l'enseignement de l'histoire-géographie dans la voie professionnelle. Sur l'ordinateur individuel dont ils disposent en salle de préparation, les candidats peuvent créer un ou plusieurs fichiers de travail (et sauvegarder sur la clé USB qui leur a été confiée), afin de les projeter au jury pendant l'interrogation.

L'épreuve consiste à présenter une « leçon » portant sur un sujet d'histoire ou de géographie. Le dossier qui accompagne le sujet est composé de **six documents** de nature variée (dont obligatoirement au moins un document multimédia : extrait vidéo, extrait audio, carte animée...). Un septième document, une production d'élève de lycée professionnel, peut éventuellement être proposé.

Dans leur exposé, les candidats doivent répondre à trois attentes : présenter les enjeux du sujet, scientifiques et didactiques, au regard de la question du programme du concours et des programmes d'enseignement ; proposer un exposé problématisé et organisé des connaissances fondamentales pour traiter le sujet ; développer un projet d'enseignement pour une classe au choix des candidats.

2) Les enjeux du sujet

Présenter les enjeux scientifiques et didactiques du sujet est la première attente évaluée par le jury. Il convient d'abord d'attacher la plus grande importance aux **termes du sujet**, les définir avec clarté et précision et les mettre en relation, puis mettre en lumière de façon concise ses enjeux scientifiques. Les candidats, les mieux préparés, proposent une analyse très fine du dossier en croisant les documents et leurs apports et évitent ainsi de faire de ce dernier un prétexte à l'énumération de connaissances plaquées, stéréotypées voire hors sujet. Sur le sujet « La culture occidentale et la guerre froide », trop de candidats ont récité leurs connaissances sur cette période de conflits entre les deux Grands mais sans s'interroger sur l'influence des supports de la culture de masse dans le contexte de la guerre froide. Par contre, un très bon candidat a caractérisé le bornage spatial et temporel et a défini chaque terme. Il a développé son analyse sur les supports qui sont à la fois des vecteurs d'une culture occidentale qui s'oppose à une culture soviétique, et qui veut faire triompher la démocratie, par *l'American Way of Life* ; les vecteurs d'une culture américaine qui s'impose au monde occidental, par le biais de l'industrialisation de la culture (Hollywood) ; les vecteurs d'une critique et d'une contestation des pouvoirs occidentaux et d'une culture dominante, contraire aux idéaux démocratiques, par le biais de la contre-culture ; et les vecteurs d'une démocratisation des pratiques culturelles, avec la généralisation de ce que les Américains appellent *l'« entertainment* : cinéma, radio, télévision se généralisent, tout comme l'édition de livres de poche ou de magazines.

Les très bonnes prestations montrent une connaissance et une maîtrise des attendus de l'épreuve et proposent dans cette partie un véritable questionnement sur les enjeux scientifiques soulevés par le sujet. Un discours problématisé prenant appui sur les documents et sur la question au concours a été considérée comme le signe d'une réponse réussie à la question.

De la même manière, **le cadrage temporel et spatial** doit être examiné avec attention : ce travail initial est l'étape par laquelle le candidat cerne en effet les enjeux du sujet et problématisé sa démonstration. Une bonne connaissance des notions et des enjeux qui sont associés au sujet est un atout majeur pour commencer une bonne prestation et nombre de candidats y sont parvenus, ce qui est plutôt positif.

L'épreuve suppose des candidats qu'ils soient capables de donner également des références scientifiques, en citant des auteurs et des travaux de référence. En grande majorité, les enjeux didactiques sont moins souvent perçus ou moins clairement exposés. Les enjeux didactiques se résument souvent à placer le sujet d'étude dans un thème d'un ou plusieurs niveaux d'enseignement. Les candidats qui ont davantage développé le pourquoi enseigner telle ou telle question ont été valorisés.

3) Les contenus scientifiques

Par contenus scientifiques, le jury attend des candidats qu'ils montrent leur maîtrise des savoirs fondamentaux liés à l'étude des questions au programme du concours, des concepts et du vocabulaire des disciplines et des démarches et des raisonnements qui les caractérisent. Le jury a apprécié la présence d'exemples précis qui illustraient le propos. Le jury a considéré qu'il y avait apport de connaissances lorsque le candidat en disait plus que ce qui était présent dans les documents ; quand le discours du candidat permettait de mieux comprendre les documents. Quelques candidats ont déroulé un exposé érudit avec une problématique construite. Ils se sont basés sur des définitions maîtrisées des principales notions. Les candidats qui ne proposaient pas de problématique ont fait des exposés de mauvaise qualité. On peut proposer la lecture de l'ouvrage de Michel Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ?*⁵ qui tente, par-delà les usages communs et souvent maladroits du vocabulaire du problème, une définition rigoureuse de la notion de « problématisation » et qui en dévoile les enjeux philosophiques.

L'organisation de l'exposé des connaissances est loin d'être systématique. Sans que cela ne devienne automatique et donc artificiel, avoir en tête (toujours en phase de préparation) une grille de lecture questionnant les fondamentaux disciplinaires (acteurs, enjeux, finalités, contexte, espaces concernés,

⁵ Michel Fabre, *Qu'est-ce que problématiser ?*⁵ Vrin – Chemins Philosophiques, 2017

échelles) faciliterait peut-être la structuration de la pensée et donc du propos. En outre, axer sa présentation sur un plan en deux ou trois parties peut permettre la réalisation d'un exposé organisé. À titre d'exemple, en géographie, sur le sujet « La gare, un outil d'aménagement des territoires », une candidate a proposé un plan simple sur les acteurs, les enjeux et les limites. Cette démarche a montré le souci de la candidate, à la fois de conduire une démarche géographique en s'appuyant sur la question des différentes échelles, de comprendre l'interaction entre les différents acteurs mais de montrer également les difficultés liées à la place des gares dans le tissu urbain. Dans ce cas, la candidate a établi un exposé scientifique intelligent et s'est appuyée sur le corpus afin de disposer d'exemples pertinents.

Les candidats les meilleurs ont su appuyer, compléter leur propos à partir de références à des travaux d'historiens ou de géographes dont les contenus étaient réellement maîtrisés et non simplement évoqués. Ils mobilisent alors un vocabulaire scientifique précis qu'ils sont en mesure de définir et d'illustrer par des exemples divers et pertinents. Cela permet d'apporter une profondeur historique ou géographique au propos et de nourrir la réflexion et l'entretien. Les connaissances très généralistes, superficielles ont été sanctionnées par le jury. Dans l'ensemble, les sujets de géographie sont moins dominés que les sujets d'histoire.

4) Le projet d'enseignement

Il est à constater un nombre croissant de projets d'enseignement qui sont de plus en plus calqués sur des modèles/dogmes que les candidats développent de façon mécanique sans réellement les maîtriser ou les justifier (travail en groupe, en îlot, organisation de débat, brainstorming, schéma heuristique ...). Organiser le travail des élèves en groupes n'a pas de valeur en soi et ne se justifie que d'après certaines logiques didactiques ou organisations pédagogiques plus fines qu'il convient de décrire. En outre, de nombreux candidats proposent la pratique du débat sans réelle réflexion sur sa pratique et son enjeu. Il semble que la forme de l'activité soit privilégiée avant la réflexion sur les objectifs de la séance, les capacités à travailler et le contenu que les élèves devront en retirer. Une candidate sur le sujet de géographie « *Une mobilité internationale : les migrations irrégulières* » propose de mettre en place la méthode des groupes puzzles (méthode Jigsaw) et a su dire, lors de l'entretien, que cette méthode lui permettait de développer l'écoute et la coopération entre les élèves.

En outre, les candidats qui ont maîtrisé cette partie sont ceux qui ont réellement placé l'élève au centre de son apprentissage et de l'activité en n'excluant aucune modalité pédagogique, en proposant une vision d'ensemble du projet d'enseignement avec des prolongements éventuels montrant ainsi une réflexion globale. La même candidate sur le sujet de géographie « *Une mobilité internationale : les migrations irrégulières* » propose de croiser les disciplines avec les Lettres en travaillant sur un récit de parcours de migrants, en soulignant l'importance des étapes et en nuanciant entre les mobilités choisies et les mobilités subies. Sur le sujet d'histoire « Femmes et pouvoir politique en France de 1944 à nos jours », un candidat a proposé une séquence en 3^{ème} prépa-métiers intitulée « Les femmes et la politique dans la Vème République ». Lors d'une séance introductive, il propose de questionner la représentation des élèves sur la place des femmes dans la politique au travers de la construction d'un nuage de mots afin de faire émerger, le cas échéant, des stéréotypes éventuels. Il se propose de refaire l'exercice en fin de séquence pour voir comment la pensée des élèves a évolué. De manière similaire, il propose aux élèves de questionner un article de l'époque de la nomination de Germaine Poinso-Chapuis comme première femme ministre et un reportage télévisé sur la nomination d'Édith Cresson comme première femme Premier Ministre pour tenter de comprendre pourquoi ces deux événements sont perçus à leur époque respective comme exceptionnels. Cet exemple montre que certains candidats ont déjà bien réfléchi aux enjeux et au sens de la pédagogie en proposant des activités diversifiées. En outre, ce candidat fait un lien entre ce sujet d'histoire et l'EMC, les enjeux démocratiques et civiques sont soulevés (comprendre les grands principes des sociétés démocratiques, le vote un droit fondamental en démocratie, l'élection et la représentation citoyenne dans une démocratie...). Parmi les propositions exposées, le jury a apprécié celles qui hiérarchisaient leurs objectifs, qui précisaient leur lien avec les finalités de l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, ou celles de l'école républicaine. Enfin, le jury a apprécié l'implication des candidats, leur capacité à argumenter un point de vue, une proposition personnelle qui les engage en tant que professeur. Très peu de candidats ont utilisé le support numérique, seuls quelques-uns pour présenter le plan de leur exposé ou le plan de séquence proposé dans leur projet d'enseignement. Dans les projets d'enseignement, il s'agit de recherches en ligne ou bien de regarder une vidéo sur un Smartphone ou encore de créer en salle informatique un document interactif. Cela peut interroger car le numérique est au cœur de l'enseignement, dans les capacités et les apprentissages à construire, dans les pratiques collaboratives qui se développent dans la classe et éventuellement hors de la classe. Les outils, logiciels ou applications (*frisechrono.fr*, *Umap...*), sites (*Géoportail...*) permettant aux élèves de réellement travailler ces compétences semblent peu maîtrisés lorsque le jury invite à cette réflexion. Seul *Géoportail* est cité. D'autre part, l'usage du numérique est rarement perçu comme un outil facilitant les apprentissages. Il est davantage envisagé comme un moyen de capter l'attention. Même si l'épreuve fait partie d'un concours externe et si le jury n'attend pas une proposition précise, les candidats doivent avoir réfléchi à la plus-value pédagogique de l'usage des outils informatiques.

- Épreuve de mise en situation professionnelle

EMSP 05

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Femmes et pouvoir politique de 1944 à nos jours

- Vous préciserez les enjeux du sujet.
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser.
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

- Document 1** Assemblée nationale, première page du catalogue de l'exposition temporaire sur *les 33 premières femmes élues députées*, inaugurée à l'Assemblée nationale le 21 octobre 2015. <http://www2.assemblee-nationale.fr>
- Document 2** *Germaine Poinso-Chapuis première femme ministre*, Article paru dans *L'Aube* du 25 novembre 1947, page 3.
- Document 3** *Les femmes et la politique*, Reportage du Journal 19/20 de FR3 du 15 mai 1991, site INA.fr
- Document 4** *Manifeste des dix pour la parité*, L'express le 6 juin 1996.
- Document 5** Loi n° 2000-493 du 6 juin 2000 *tendant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives*. <https://www.legifrance.gouv.fr>
- Document 6** Rapport n° 2015-02-26-PAR-015, *Parité en politique : entre progrès et stagnation. Évaluation de la mise en œuvre des lois dites de parité dans le cadre des élections de 2014 : municipales et communautaires, européennes, sénatoriales*, Haut Conseil à l'Égalité, publié le 26 février 2015, page 9, site du Haut Conseil à l'Égalité (<http://haut-conseil-egalite.gouv.fr>)
- Document 7** Document élève, classe de 3^{ème} prépa-métiers, séance d'entrée dans le thème 3 du programme d'histoire : « Françaises et Français dans une République repensée », activité réalisée en autonomie par l'élève Régine.

Retranscription :

| Nom, prénom | Département | Groupe Politique |
|---------------------------------|--------------------|---------------------------------|
| Denise BASTIDE | Loire | Communiste |
| Madeleine BRAUN | Seine | Communiste |
| Germaine DEGROND | Seine-et-Oise | Socialiste |
| Marie-Madeleine DIENESCH | Côtes-du-Nord | Mouvement Républicain Populaire |
| Eugénie ÉBOUÉ-TELL | Guadeloupe | Socialiste |
| Germaine FRANÇOIS | Nièvre | Communiste |
| Mathilde GABRIEL-PÉRI | Seine-et-Oise | Communiste |
| Emilienne GALICIER | Nord | Communiste |
| Denise GINOLLIN | Seine | Communiste |
| Lucie GUÉRIN | Seine-inférieure | Communiste |
| Rose GUÉRIN | Seine | Communiste |
| Solange LAMBLIN | Seine | Mouvement Républicain Populaire |
| Irène LAURE | Bouches-du-Rhône | Socialiste |
| Marie-Hélène LEFAUCHEUX | Aisne | Mouvement Républicain Populaire |
| Francine LEFEBVRE | Seine | Mouvement Républicain Populaire |
| Rachel LEMPEREUR | Nord | Socialiste |
| Madeleine LEO-LAGRANGE | Nord | Socialiste |
| Jeanne LÉVEILLÉ | Oise | Communiste |
| Mathilde METY | Rhône | Communiste |
| Raymonde NÉDELEC | Bouches-du-Rhône | Communiste |
| Marie OYON | Sarthe | Socialiste |
| Germaine PEYROLES | Seine-et-Oise | Mouvement Républicain Populaire |
| Germaine POINSO-CHAPUIS | Bouches-du-Rhône | Mouvement Républicain Populaire |
| Renée PRÉVERT | Ille-et-Vilaine | Mouvement républicain populaire |
| Gilberte ROCA | Gard | Communiste |
| Simone ROLLIN | Seine | Mouvement Républicain Populaire |
| Marcelle RUMEAU | Haute-Garonne | Communiste |
| Hélène SOLOMON-LANGEVIN | Seine | Communiste |
| Alice SPORTISSE | Oran | Communiste |
| Hélène de SUZANNET | Vendée | Parti républicain de la liberté |
| Marie TEXIER-LAHOULLE | Morbihan | Mouvement Républicain Populaire |
| Marie-Claude VAILLANT-COUTURIER | Seine | Communiste |
| Jeannette VERMEERSCH-THOREZ | Seine | Communiste |

Document 2

Germaine Poinso-Chapuis première femme ministre

Ce sera l'honneur du M.R.P. d'avoir promu la première femme ministre. En effet, lorsque l'aube du 18 juin 1936 publiait une interview de Mme Brunschvicg, elle ne pouvait encore dire que « quasi-ministre » de la promotion de cette grande militante. Mais nous saluons déjà comme une victoire ce geste du président Blum appelant - on s'en souvient - trois femmes au gouvernement, les deux autres étant Mmes Lacorre et Joliot-Curie, toutes trois sous-secrétaires d'État. Depuis cette date, seule Mme Viénot occupa également un poste de sous-secrétaire d'État.

Germaine Poinso-Chapuis, elle, devient ministre. Et ministre de la Santé publique et de la Population. Deux raisons de nous réjouir : car cette femme de valeur unit de solides qualités politiques à ces autres qualités qui sont celles d'une maman de cinq enfants.

Née à Marseille en 1901 elle est une Provençale sans « assent », mais douée d'une remarquable éloquence qu'elle consacra tout d'abord au barreau de sa ville. Sa brillante carrière d'avocate s'orienta tout naturellement vers les difficiles problèmes de l'enfance délinquante. Ce qui la conduisit même à ajouter à ses occupations la création à Marseille, avec M. Vidal-Naquet, du Service social de sauvegarde de l'enfance et de l'adolescence.

Aucun aspect de la vie sociale ne la laissant indifférente, Germaine Poinso-Chapuis s'intéressa très vite à la politique et adhéra au parti démocrate populaire ; elle devint même membre du comité directeur de ce parti.

Et, lorsque vint la nuit de 1940, sa place ne pouvait être qu'au combat, sous toutes ses formes de la Résistance. Membre du comité clandestin de libération de Marseille au titre du MLN, elle participa au premier conseil municipal comme vice-présidente. Son courage lui valut de recevoir la médaille de la Résistance.

Dès les premières élections, en octobre 1945, elle mettait son éloquence, sa foi, ses qualités, son dynamisme au service du pays, en défendant le programme du M.R.P. Réélue le 2 juin 1946, puis encore en octobre, elle a eu plusieurs fois l'occasion de faire apprécier sa valeur au palais-Bourbon. Notons, en particulier, qu'elle est membre de la commission des Affaires économiques.

Et tout cela fait que nous nous réjouissons particulièrement de cette nomination.

Document 3

Reportage « Les femmes et la politique », Journal du 19/20 de FR3 du 15 mai 1991, INA.fr

La vidéo (02 min 01s) est consultable dans le support multimédia

Document 4

Pourquoi des femmes venues d'horizons divers, aux engagements parfois opposés, ont-elles décidé d'unir leurs voix ?

Ayant en commun d'avoir eu ou d'exercer actuellement des responsabilités publiques, nous voulons, alors que se profile le prochain millénaire dans un monde incertain et une France inquiète, lancer cet appel pour l'égalité des chances et des droits entre hommes et femmes. Une égalité enfin effective, au-delà des promesses de circonstance, électorales ou non. Une égalité plus urgente que jamais, non seulement pour les femmes, mais pour notre pays, car plus qu'hier encore la participation des unes va de pair avec l'intérêt national.

Toutes, à un degré ou à un autre, nous avons eu à affronter l'incapacité du système politique français à accepter véritablement les femmes. De l'indifférence condescendante et du mépris à l'hostilité déclarée, nous avons pu mesurer le fossé séparant les principes affichés de la réalité s'exprimant dans le comportement de la classe politique. Oui, décidément, celle-ci a encore du mal à tolérer que les femmes participent avec des responsabilités réelles à la direction des affaires du pays. Inutile de rappeler ici les mésaventures survenues à chacune des signataires de cet appel. Les lecteurs, et davantage les lectrices, les ont en mémoire.

« Ni rire ni pleurer, mais comprendre », disait Spinoza. Alors comprendre pour transformer un état de fait aussi injuste que nuisible.

Pour que les résistances soient aussi fortes contre l'admission des Françaises en politique, c'est qu'il y a là, dans notre histoire et notre culture civiques, quelque chose de plus enraciné qu'un simple préjugé et qui dépasse les bonnes, ou moins bonnes, volontés. D'autant, et c'est là ce qui nous conforte dans notre démarche, que nous avons rencontré des hommes aux plus hautes fonctions qui, conscients de cette situation, scandaleusement inégale, ont voulu, pas simplement pour des motifs d'opportunité, rééquilibrer la représentation du pays. A travers nous, c'était bien évidemment l'ensemble des Françaises qui voyaient leur place et leur rôle ainsi reconnus, en même temps qu'étaient sollicitées leurs compétences, qui, en politique, avaient été très longtemps cantonnées au salon ou à l'alcôve. Mais il faut bien constater que ce souci d'équité demeure encore le fait du prince, sans que les partis politiques aient relayé cette volonté. Si les femmes sont en effet citoyennes à l'égal des hommes par leur nombre dans l'électorat et le niveau de leur participation aux scrutins, cette parité ne se retrouve pas, loin s'en faut, dans la proportion d'élus. Cinquante ans après l'instauration du droit de vote des femmes en France, seulement 5% d'entre elles sont sénateurs ou maires, 6% députés ou conseillers généraux. Le scrutin proportionnel améliore sensiblement la représentation féminine, avec 12% des conseillers régionaux et 30% des parlementaires européens.

Parmi 20 grands pays développés d'Europe et d'Amérique du Nord, le nôtre est bon dernier pour la représentation des femmes au Parlement, loin derrière les Etats scandinaves, l'Allemagne, l'Espagne. Si bien que, dans l'Union européenne, la France est la lanterne rouge pour la proportion de femmes élues.

Ce n'est pas tout. Seuls 6% des postes « laissés à la discrétion du gouvernement » sont occupés par des femmes : 2,6% des préfets, 2% des ambassadeurs, 5,5% des directeurs d'administration centrale. Sans parler des directions d'entreprises ou d'établissements publics. Cependant, l'accès des femmes aux grands corps de la fonction publique ne cesse de progresser à la sortie de l'ENA.

Si des raisons historiques, comme un droit de vote relativement tardif ou la loi salique, peuvent expliquer une telle situation, c'est ailleurs, selon nous, qu'il convient d'en rechercher les véritables causes.

[...]

Débattre, éduquer, convaincre, inciter ne suffisent plus pour modifier une situation qui perdure malgré les bonnes volontés. Pour atteindre à l'égalité effective des hommes et des femmes à tous les échelons et dans tous les secteurs de la société française, il faut que le politique donne l'exemple. Et pour cela le temps de la contrainte, fût-il transitoire, est arrivé.

Une pratique renouvelée du pouvoir et de la démocratie ne sera possible que soutenue par une volonté et une pression politique sans faille. L'objectif est d'arriver, par étapes, à la parité. Pour y parvenir, voici les mesures que nous proposons : 1 - Une politique volontariste des partis, du gouvernement et des associations féminines conjugués. Les pays nordiques montrent l'efficacité de cette attitude. Quand il le faut, ils n'hésitent pas à utiliser les quotas. Sans cet aiguillon, il y aura toujours de bonnes raisons de ne rien faire. L'adoption d'un scrutin proportionnel, même partiel pour les législatives, renforcerait cette obligation de quotas. En tout état de cause, il faudrait atteindre le seuil significatif du tiers des élus de chaque assemblée concernée. 2 - Limitation drastique du cumul des mandats et des fonctions, pour un meilleur partage et exercice du pouvoir. Cette limitation permettra de dégager plusieurs milliers de sièges. 3 - Financement des partis politiques en fonction du respect de la parité de leurs instances dirigeantes et de leurs élus. 4 - Nomination volontaire à des postes de responsabilité qui dépendent de l'Etat et du gouvernement, en se fondant sur un principe de parité. 5 - Adoption d'une législation sur le sexisme comparable à celle sur le racisme, permettant aux associations de droits de l'homme et de la femme ainsi qu'aux individus d'ester en justice civilement ou pénalement. 6 - Et s'il faut modifier la Constitution pour introduire des discriminations positives, nous y sommes favorables, comme l'est, nous en sommes persuadées, la majorité de nos concitoyens. 7 - Alors, sur ce sujet, pourquoi pas un référendum ?

Michèle Barzach, Frédérique Bredin, Edith Cresson, Hélène Gisserot, Catherine Lalumière, Véronique Neiertz, Monique Pelletier, Yvette Roudy, Catherine Tasca, Simone Veil.

Document 5

Loi n° 2000-493 du 6 juin 2000 tendant à favoriser l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives

NOR: INTX9900134L
Version consolidée au 04 avril 2020

Titre Ier : Dispositions relatives aux élections se déroulant au scrutin de liste

Article 2

Une déclaration de candidature est obligatoire pour chaque tour de scrutin. Sur chacune des listes, l'écart entre le nombre des candidats de chaque sexe ne peut être supérieur à un. Au sein de chaque groupe entier de six candidats dans l'ordre de présentation de la liste doit figurer un nombre égal de candidats de chaque sexe.

[...]

Article 3

Dans les départements où les élections ont lieu à la représentation proportionnelle, la liste des candidats doit comporter autant de noms qu'il y a de sièges à pourvoir. Sur chacune des listes, l'écart entre le nombre des candidats de chaque sexe ne peut être supérieur à un. Chaque liste est composée alternativement d'un candidat de chaque sexe.

[...]

Titre III : Dispositions relatives aux aides attribuées aux partis et groupements politiques

Article 15

Lorsque, pour un parti ou un groupement politique, l'écart entre le nombre de candidats de chaque sexe ayant déclaré se rattacher à ce parti ou groupement, lors du dernier renouvellement général de l'Assemblée nationale, conformément au deuxième alinéa de l'article 9, dépasse 2 % du nombre total de ces candidats, le montant de la première fraction qui lui est attribué en application des articles 8 et 9 est diminué d'un pourcentage égal à la moitié de cet écart rapporté au nombre total de ces candidats.

Cette diminution n'est pas applicable aux partis et groupements politiques ayant présenté des candidats exclusivement outre-mer lorsque l'écart entre le nombre de candidats de chaque sexe qui s'y sont rattachés n'est pas supérieur à un.

[Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par décision du Conseil constitutionnel n° 2000-429 DC du 30 mai 2000.]

Un rapport est présenté chaque année au Parlement [Dispositions déclarées non conformes à la Constitution par décision du Conseil constitutionnel n° 2000-429 DC du 30 mai 2000] sur les actions entreprises en faveur de la parité politique, et plus particulièrement les campagnes institutionnelles visant à promouvoir la parité et le développement de la citoyenneté.

Jacques Chirac

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,

Lionel Jospin

La ministre de l'emploi et de la solidarité,

Martine Aubry

Le ministre de l'intérieur,

Jean-Pierre Chevènement

Le secrétaire d'État à l'outre-mer,

Jean-Jack Queyranne

La secrétaire d'État aux droits des femmes

et à la formation professionnelle,

Nicole Péry

Synthèse des recommandations

15 ans après la réforme constitutionnelle et l'adoption de lois dites sur la parité, le bilan est mitigé. L'égal accès entre les femmes et les hommes n'est pas une réalité pour tous les mandats électoraux et fonctions électives :

En l'absence de contrainte légale, les hommes sont très majoritaires parmi les maires, les président-e-s de conseils départementaux, régionaux ou les président-e-s d'intercommunalité.

En présence d'incitation légale, telles que les retenues financières pour non présentation de candidatures paritaires aux élections législatives, les résultats sont peu probants.

En présence de contrainte légale, les femmes représentent à peu près la moitié des élu-e-s, comme au sein des conseils municipaux des communes de 1 000 habitant-e-s et plus ou dans les conseils régionaux.

Part des femmes dans les assemblées locales et nationales et au sein des exécutifs, avant et après les lois dites de parité

| | Avant 1999 et les lois dites de parité | Dernières élections | Date de la dernière élection |
|--|---|---------------------|--|
| Sans contrainte légale : | | | |
| Présidentes de conseils régionaux | 11,5% | 7,7% | 2010 |
| Présidentes de conseils généraux / départementaux | 1,0% | 5,0% | 2011 |
| Présidentes d'intercommunalités (E.P.C.I.) | 5,2% | 7,8%* | 2014 (au suffrage direct pour la première fois) |
| Vice-présidentes d'intercommunalités (E.P.C.I.) | - | 19,9%* | 2014 |
| Maires (toutes communes confondues) | 7,5% | 16,0% | |
| Conseillères municipales des communes de moins de 3 500 (1995) puis de moins de 1 000 (2014) habitant-e-s | 21,0% | 34,9% | 2014 |
| Avec contrainte légale partielle ou incitative : | | | |
| Sénatrices | 5,3% | 25,0% | 2011/2014 |
| Députées | 10,9% | 26,9% | 2012 |
| Conseillères générales/ départementales | 9,2% | 16,3% | 2008/2011 |
| Avec contrainte légale stricte : | | | |
| Députées françaises au Parlement européen | 40,2% | 43,2% | 2014 |
| Conseillères régionales | 27,5% | 48,0% | |
| Vice-présidentes régionales | 15,1% | 45,5% | 2010 |
| Adjointes au maire dans les communes de 3 500 habitant-e-s et plus (1995) puis 1 000 habitant-e-s et plus (2014) | 21,8% | 47,5% | 2014 |
| Conseillères municipales dans les communes de plus de 3 500 habitant-e-s (1995) puis 1 000 habitant-e-s et plus (2014) | 21,7% | 48,2% | |

Sources : ministère de l'Intérieur - Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes – octobre 2014

* Données incomplètes, seuls 80% des intercommunalités ont été renseignés auprès du ministère de l'Intérieur, juillet 2014.

Les membres de la Commission « Parité en matière politique, administrative et dans la vie économique et sociale » ont souhaité, à l'occasion de ce travail d'évaluation, formuler des recommandations pour améliorer les dispositifs encore perfectibles.

les membres du HCEfh appellent de leurs vœux une mise en cohérence et une harmonisation vers le haut des dispositifs favorisant la parité afin que les modalités soient désormais identiques. C'est un impératif de justice et de lisibilité. Il ne doit pas y avoir de rupture d'égalité des citoyens et citoyennes devant les dispositifs paritaires.

Document 7

3^{ème} prépa-métiers-Histoire

Thème 3 : Françaises et Français dans une République repensée

Situation d'entrée dans le thème : La refondation de la République et le droit de vote des femmes

Problématique : En quoi le droit de vote des femmes illustre-t-il la refondation de la République en 1944 ?

Découverte du dossier

Document 1 : « Fonder une République nouvelle »

Le programme du CNR, intitulé « Les Jours heureux », est adopté le 15 mars 1944 à l'unanimité de ses membres et diffusé clandestinement.

Les représentants des mouvements, groupements, partis ou tendances politiques groupés au sein du CNR proclament qu'ils sont décidés à rester unis après la libération, afin :

1. d'établir le gouvernement provisoire de la République formé par le général de Gaulle [...];
2. d'assurer l'établissement de la démocratie la plus large en rendant la parole au peuple français par le rétablissement du suffrage universel [...];

3. de promouvoir les réformes indispensables :

a. *Sur le plan économique :* l'instauration d'une véritable démocratie économique et sociale [...];

b. *Sur le plan social :*

- la garantie d'un niveau de salaire et de traitement qui assure à chaque travailleur et à sa famille la sécurité, la dignité et la possibilité d'une vie pleinement humaine;
- un plan complet de sécurité sociale;
- une retraite permettant aux vieux travailleurs de finir dignement leurs jours [...].

Ainsi sera fondée une République nouvelle qui balaiera le régime [...] instauré par Vichy.

Document 2 : Pour ou contre le vote des femmes

Le député Ernest Bissagnet : « L'amendement Grenier¹ amènera un déséquilibre très net, car il y aura deux fois plus de femmes que d'hommes² qui prendront part au vote. Aurons-nous donc une image vraie de l'idée du pays ? En raison de ce déséquilibre, je préfère que le suffrage des femmes soit ajourné jusqu'à ce que tous les hommes soient rentrés dans leurs foyers, et c'est pourquoi je voterai contre l'amendement. »

Le député Robert Prigent : « Quand il s'agit de jeter les femmes dans la guerre, est-ce que nous attendons ? Sera-t-il toujours dit que l'on exigera de nos compagnes l'égalité devant l'effort de la peine, devant le sacrifice et le courage, jusque devant la mort sur le champ de bataille et que nous mettrons des réticences au moment d'affirmer cette égalité ? »

Le droit de vote et d'éligibilité des femmes est adopté par 31 voix contre 16.

■ D'après les débats à l'Assemblée, 24 mars 1944.

1. Fernand Grenier est l'auteur du texte qui reconnaît les droits politiques des femmes.

2. Les hommes sont encore au combat ou prisonniers.

Document 5 : Le premier vote des femmes aux élections municipales d'avril 1945, DR

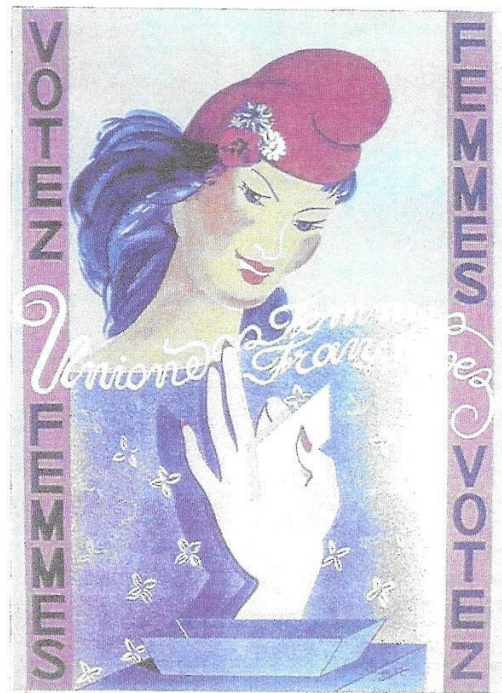


Document 3 : Rétablir et élargir le suffrage universel

Ordonnance du 21 avril 1944 relative, à l'organisation des pouvoirs publics en France après la Libération.

Article premier.

Le peuple français décide souverainement de ses futures institutions. À cet effet, une Assemblée nationale constituante est convoquée dès que les circonstances permettront de procéder à des élections régulières [...]. Elle est élue par tous les Français et Françaises majeurs [...].



Document 4 : Les femmes appelées à voter, affiche de l'Union des femmes françaises, 1945.

Analyse du dossier

Nom :

Prénom : Régène

Consigne : Après avoir lu attentivement l'ensemble des documents, vous répondrez aux questions suivantes :

1. Soulignez dans le document 1 la phrase qui montre que le programme du CNR (Conseil National de la Résistance) a inspiré l'accès des femmes au droit de vote.
2. Document 2 : Quels sont les arguments pour ou contre le droit de vote des femmes ?

| Arguments pour | Arguments contre |
|---|--|
| Quand il s'agit de jeter les femmes dans la guerre est-ce que nous attendons ? sera-t-il toujours dit que l'on exigera de nos compagnes l'égalité devant le sacrifice et le courage et que nous mettrons des retards au moment d'affirmer cette égalité ? | Amenera un déséquilibre très mal car il y a deux fois plus de femme que d'hommes. En raison de ce déséquilibre, je préfère que le suffrage des femmes soit ajourné jusqu'à ce que les hommes soient rentrés de leur pays, c'est par là que ça va contre. |

3. Quand les femmes obtiennent-elles le droit de vote ?

Les femmes obtiennent le droit de vote en Avril 1945, DR.

4. Quel est la nature du document 4 ? Quel est son objectif ?

La nature de ce document est une affiche de propagande. Le bute de ça est d'inciter les femmes à voter.

5. En vous appuyant sur l'ensemble des documents, vous répondrez en 5 à 10 lignes à la problématique du dossier en montrant particulièrement les enjeux liés au droit de vote des femmes en 1944-1945 :

Les enjeux était de créer une nouvelle république en incluant l'égalité même entre les hommes et les femmes que ça soit sur le droit de vote ou autre mais commencer avec le vote en créant cette égalité ils crée aussi une liberté et des possibilités aux femmes même si la plus part des avait peur que les femme prennent le pouvoir. hommes

- Épreuve de mise en situation professionnelle

EMSP 09

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

La gare, un outil d'aménagement des territoires

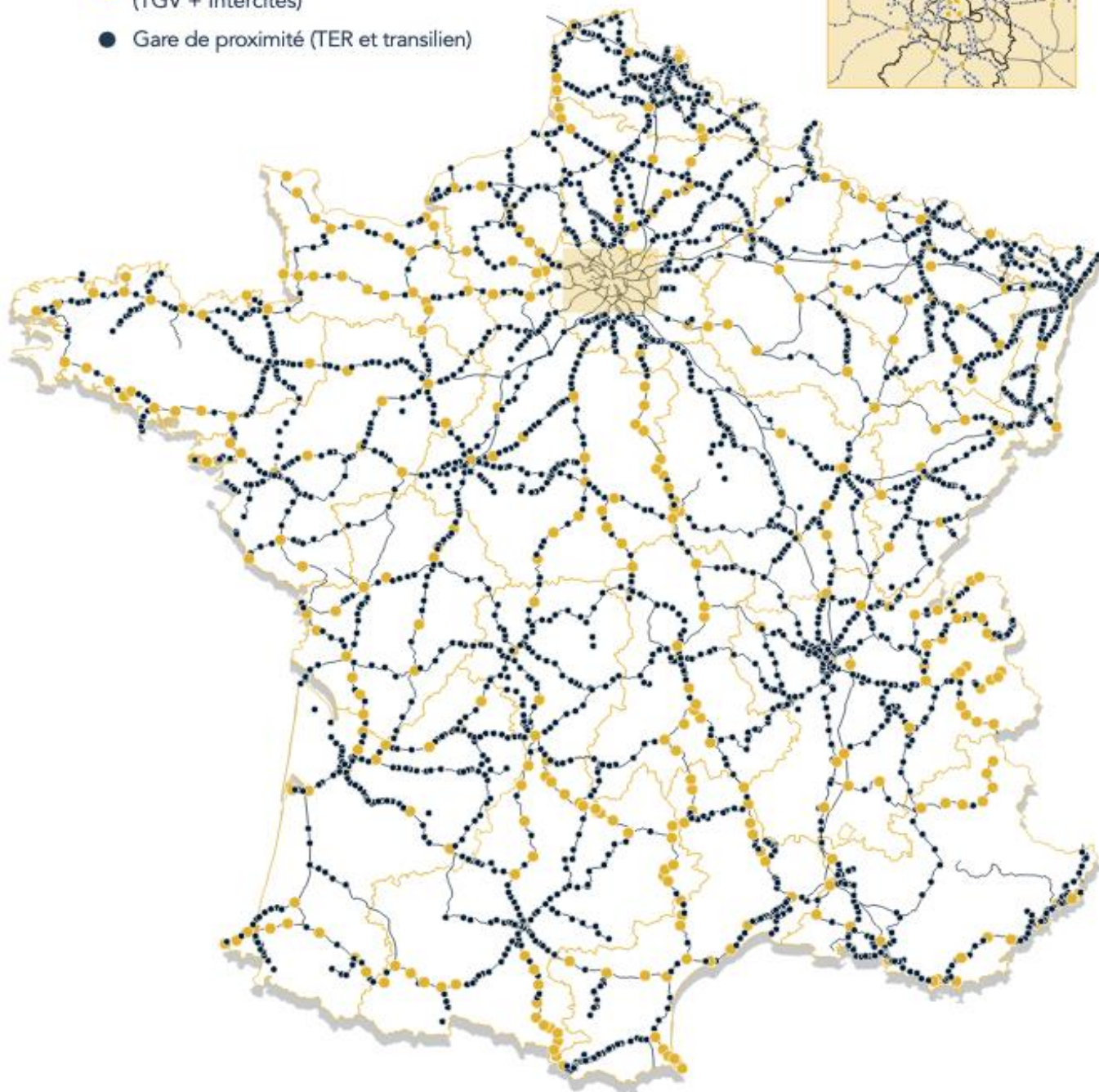
- Vous préciserez les enjeux du sujet.
- Vous exposerez les contenus scientifiques que le professeur doit maîtriser.
- Vous présenterez un projet de leçon pour un niveau de classe de votre choix. En fonction des compétences (savoirs et capacités) que vous ferez travailler aux élèves, vous justifierez le choix des supports mobilisés.

Liste des documents

- Document 1** 3000 gares en France, carte réalisée par la filiale SNCF *Gare et Connexions* et publiée sur le site de l'assemblée des communautés de France (AdCF) fédération nationale des élus de l'intercommunalité <https://www.adcf.org>, 15 février 2019
- Document 2** Transformation du pôle d'échanges multimodal Lyon Part-Dieu, phase 1, 2017-2023, vidéo publiée sur le site de la SPL (société publique locale) de Lyon Part-Dieu <https://www.lyon-partdieu.com>, consultée le 15 janvier 2020
- Document 3** Appel à projets Tiers-lieux en gare, open gare, affiche, publiée sur le site la coopérative tiers-lieu(x) <https://coop.tierslieux.net>, novembre 2016
- Document 4** COLLECTIF, « Le projet de transformation de la gare du Nord est inacceptable », article, publié sur le site www.lemonde.fr, 03 septembre 2019
- Document 5** « Non à green-béton-city-business », tract publié sur le site du média alternatif rebellion.info <https://rebellyon.info>, 9 juin 2018
- Document 6** Centre-ville d'Annemasse, carte, publiée sur le site de la régie publicitaire Le Plan Immobilier <https://www.plan-immobilier.fr>, consulté le 10 janvier 2020

3 000 GARES EN FRANCE

- Gare longue distance (TGV + Intercités)
- Gare de proximité (TER et transilien)

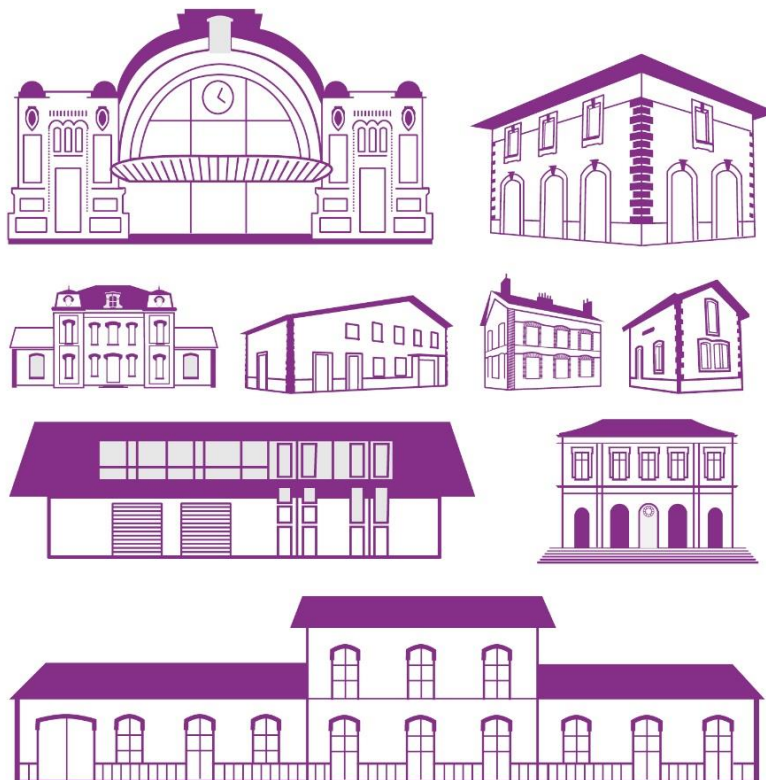


Source : SNCF Gares&Connexions

Document 2

Voir capture vidéo jointe

APPEL À PROJETS ●



TIERS-LIEUX EN GARE OPEN GARE

OUVERT DU 1^{er} JUIN AU 30 NOVEMBRE 2016

34 gares du Grand Sud Ouest à réinventer

coworking • fablab • atelier artistique ou artisanal
partagé • atelier de fabrication • centre d'affaires •
espace éducatif innovant...

Déposez votre projet d'espace de travail partagé et
collaboratif sur <http://alpc.opengare.com>



Document 4

Le projet de transformation de la gare du Nord est inacceptable

Dans une tribune au « Monde », un collectif d'architectes, d'urbanistes et d'historiens de l'art, dont Jean Nouvel et Roland Castro, estime que le projet visant à ajouter à la gare parisienne un centre commercial et des bureaux doit être entièrement revu.

Tribune. La SNCF, associée à Auchan (via sa filiale Ceetrus), publie depuis quelques mois des dessins et des discours lénifiants sur son projet de transformation de la gare du Nord, qui créerait plus de 50 000 m² de surfaces construites nouvelles, dont un immense centre commercial de près de 20 000 m² et des bureaux, le tout rebaptisé pour la circonstance « lieu de vie ». Ce projet est inacceptable, et nous demandons qu'il soit repensé de fond en comble.

Il s'agit d'abord d'une grave offense aux usagers du transport. La gare du Nord est le principal pôle d'échanges de France et d'Europe : 700 000 voyageurs par jour, dont 500 000 pour le seul trafic de banlieue. Le premier objectif d'une réorganisation de la gare doit être de leur offrir un lieu et un moment d'échanges aussi confortables que possible, dans des parcours quotidiens souvent harassants. Obliger des centaines de milliers de personnes à traverser des espaces commerciaux devient insupportable lorsque ce cadeau au commerce se paie de parcours allongés et inutilement compliqués.

Or le projet prévoit d'interdire l'accès direct aux quais tel qu'il se pratique aujourd'hui. Qu'il aille à Soissons (Aisne) ou à Bruxelles, le voyageur devra d'abord monter à 6 mètres de hauteur dans le centre commercial, tout à l'est de la gare, puis accéder aux quais par des passerelles, des escaliers et des ascenseurs. Cela veut dire : plus de distance à parcourir, des temps d'accès nettement augmentés. Indécent.

Ce projet est aussi une grave erreur urbaine. Implanter une telle masse de commerces et d'activités à la gare du Nord, dans un ensemble fermé sur lui-même, dans une zone déjà saturée de trafic, à une station de RER de Saint-Denis, cœur de l'agglomération des neuf villes de Plaine Commune, est une atteinte à la volonté de rééquilibrer les activités dans Paris, et plus encore dans l'espace du Grand Paris.

Faut-il rappeler que les centres commerciaux récents sont à la peine partout : Le Millénaire, à Aubervilliers (Seine-Saint-Denis), végète, comme Aéroville, à Roissy (Val-d'Oise). On comprend l'attrait que représente pour Auchan l'énorme flux de la gare du Nord, mais cette captation se fera au détriment des territoires desservis par la gare.

Absurde.

NON À GREEN-BÉTON-CITY-BUSINESS !
POUR UN QUARTIER À VIVRE À LA PART-DIEU !

RASSEMBLEMENT

SAMEDI 9 JUIN

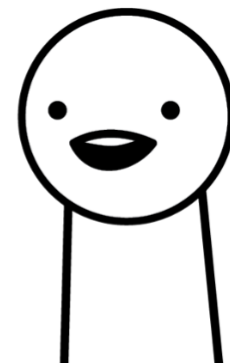
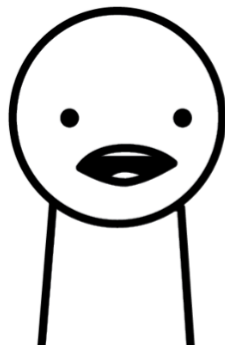
10h30-12h30

Angle rue Bouchut & rue du lac
en face de la bibliothèque



4 AUTRES TOURS SONT PRÉVUES SUR LE CARRÉ GARIBALDI DERUELLE, VIVIER-MERLE PAUL BERT : LA TOUR TOLYON DE 170 M À CÔTÉ DE LA GARE (BUREAUX ET HÔTEL DE LUXE), SILEX2, UN AUTRE IMMEUBLE HAUT SUR LA RUE BOUCHUT ET LA TOUR D'APPARTEMENTS DE LUXE << LE NUAGE >> RUE DESAIX.

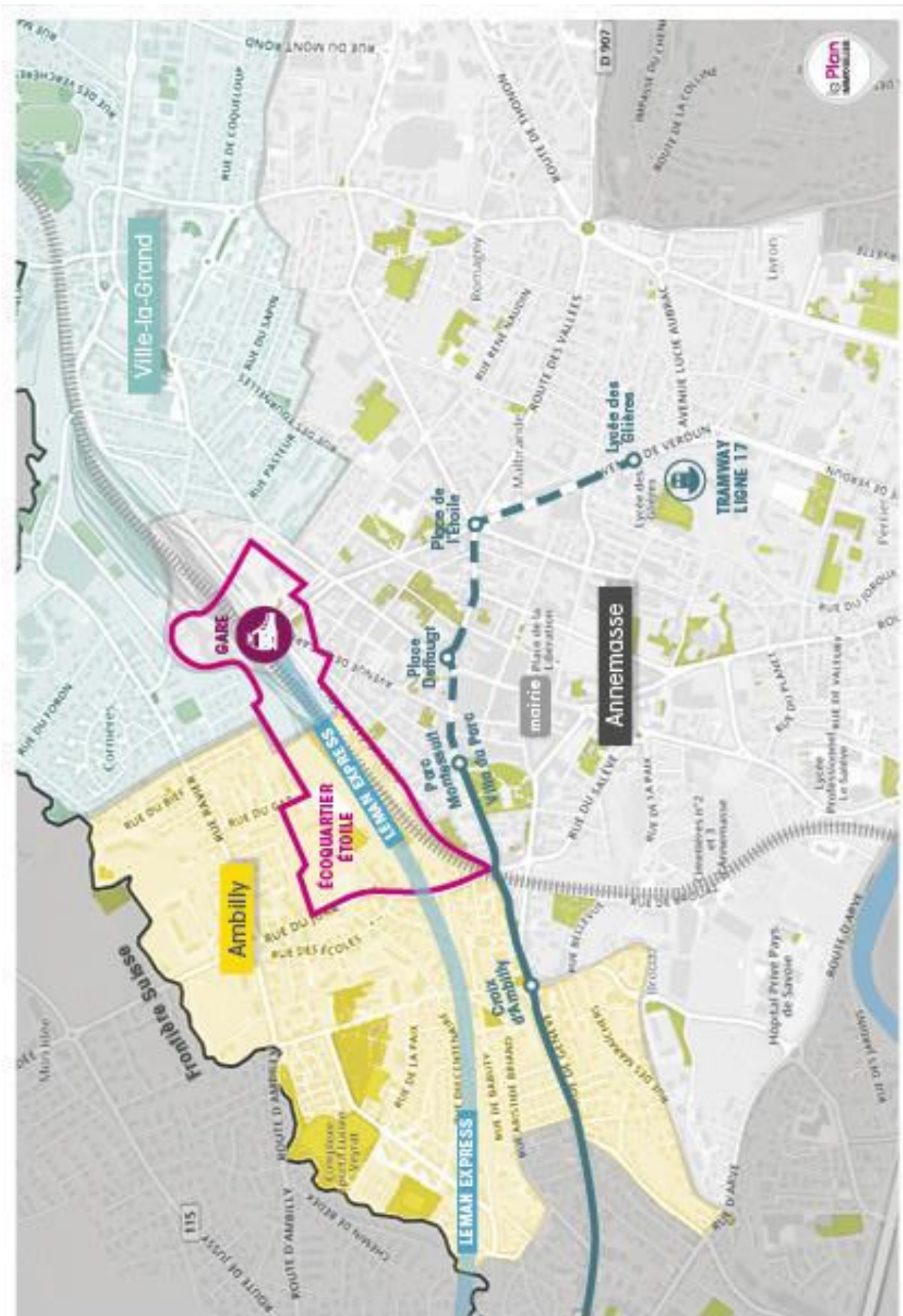
> NOUS VOUS EXPLIQUERONS
LES FUTURES RÉALISATIONS DU
PROJET AVEC DES PLANS ET
DES DOCUMENTS
> NOUS VOUS MONTRERONS EN
DIRECT SUR LE TERRAIN CE QUI
VA SE PASSER
> NOUS VOUS INVITERONS À
RÉSISTER ET À DEMANDER
COMME NOUS UN AMÉNAGEMENT
DE LA PART-DIEU ET DE LA
GARE QUI CONCILIE LE TRAVAIL
TERTIAIRE, LES HABITANTS ET
LES ÉQUIPEMENTS COLLECTIFS



Fondé en 2015, le collectif Part-Dieu se bat :

- Pour des **espaces verts au sol** (FR3 Cuirassiers) que le projet part-dieu supprime
- Pour **moins de bureaux** alors que le projet double la surface de bureaux
- Pour **plus de logements** accessibles à tous
- Pour des **équipements** collectifs (écoles, crèches) que le projet n'a pas prévus
- Pour **diminuer la voiture**, privilégier les transports en commun et les modes doux
- Pour un autre aménagement de la gare

Pour plus de renseignements, contactez nous par mail ou sur facebook : collectifpartdieu@gmail.com



C-L'ÉPREUVE À PARTIR D'UN DOSSIER

1) Modalités pratiques et attendus spécifiques de l'épreuve

Les candidats bénéficient de deux heures trente minutes de préparation. « L'épreuve orale elle-même dure une heure (exposé : trente minutes ; entretien : trente minutes). Elle s'appuie sur un corpus de deux ou trois documents que les candidats doivent présenter, dans lequel ils sélectionnent un document dont ils font le commentaire scientifique, avant de proposer une exploitation pédagogique de ce même document, pour la classe et le niveau de leur choix. »

Chaque rapport de jury rappelle que les modalités de l'épreuve sont connues et suivies par les candidats. Nous observons globalement une mise à profit du temps d'exposé, toujours structuré par le cadre donné par l'intitulé de l'épreuve.

Lors de l'entretien les questions du jury permettent de préciser une réflexion incomplète, d'apporter les éléments de réponse attendus à la problématique proposée, de prolonger les perspectives scientifiques, didactiques ou pédagogiques.

2) La présentation du corpus documentaire

L'épreuve à partir d'un dossier porte sur la capacité d'analyse des documents fournis dans la perspective d'un exercice professionnel. Lors de la présentation du corpus documentaire, le candidat doit s'attacher à souligner la cohérence du dossier, en mettant en rapport les documents entre eux, dégager une thématique et une problématique en lien avec les programmes d'enseignement de baccalauréat professionnel, de CAP ou de troisième « prépa-métiers ».

Les modalités de présentation sont connues des candidats mais conduisent souvent à une présentation littérale de chaque document. Les candidats présentent ainsi chaque document dans leur ordre d'apparition, en suivant les indications de la page de garde du dossier, en précisant leur nature, la source, sans toujours faire le lien entre eux, ni interroger leur cohérence. Au-delà de cette présentation, il convient en effet de dégager l'unité thématique du dossier. Dès que les candidats identifient les raisons pour lesquelles ces documents composent un corpus, les regroupent thématiquement, les enjeux peuvent être identifiés, et une problématisation peut émerger.

Par exemple, le corpus peut être relié à l'objet géographique ou historique dans la perspective de la question au concours (ex : « le corpus soulève la question de ... qui est emblématique de (ou marginale dans l'histoire des femmes... »). Le candidat peut s'interroger sur la cohérence du corpus proposé et engager ainsi une démarche d'explicitation : « Pourquoi ce corpus documentaire m'est-il proposé ? », « Comment a-t-il été construit ? », « A quelles finalités scientifiques et didactiques ambitionne-t-il de répondre ? ».

Les meilleurs candidats interrogent la source des documents et leur légitimité, en font une présentation thématique et problématisée, donnent un titre au corpus, relient le corpus aux réflexions épistémologiques.

Ainsi, le sujet d'épreuve à partir d'un dossier n° 10 pouvait être questionné autour de la difficulté à concilier les enjeux et les acteurs à travers l'exemple de l'aménagement d'un aéroport dans le Grand Ouest. Ce dossier nécessitait à la fois une capacité à envisager l'actualité dans ses dimensions géographiques, la compréhension des emboitements d'échelle, du rôle des acteurs, là encore à toutes les échelles, les priorités de chacun dépendant de problématiques et d'enjeux propres. Chaque document nécessitait d'être envisagé dans sa portée géographique : un extrait d'interview d'un maire, le discours du secrétaire d'État aux transports, des planches statistiques, en envisageant en comparant la situation et le contexte d'action de l'émetteur, des destinataires.

Cette approche permet d'engager la réflexion scientifique attendue et de faire émerger les axes de lecture du sujet puis du document qui sera commenté.

Le jury rappelle que la problématique donne du sens à l'exposé : comme dans une situation d'enseignement, elle permet au futur professeur de montrer sa capacité à hiérarchiser, à opérer des choix parmi les contenus, à engager une lecture active des documents et placer l'un d'entre eux dans la double perspective de son analyse scientifique et didactique.

Ces réflexions sont bienvenues dans la mesure où elles démontrent que le candidat s'interroge sur les finalités intellectuelles et citoyennes des disciplines enseignées, sur les liens envisageables avec les lettres, l'EMC, les éducations à... (EDD, EMI...) et les différents dispositifs éducatifs notamment mis en œuvre dans la voie professionnelle.

Il s'agit bien pour le candidat de mettre en avant ses capacités d'analyse une démarche d'esprit critique qu'il pourra développer en tant qu'enseignant.

3) Le commentaire scientifique du document

Le commentaire du document qu'il appartient au candidat de retenir doit s'appuyer sur les enjeux scientifiques et didactiques qu'il porte et être commenté au regard de la thématique du dossier. Le jury évalue les capacités des candidats à mobiliser des connaissances scientifiques, épistémologiques, historiographiques, à construire un commentaire organisé et structuré autour d'une problématique, à hiérarchiser un discours, à interroger le document, à le mettre en perspective dans un (ou des) contexte(s), à interroger la source et la mettre à distance, compétences indispensables à un enseignement de qualité.

Le commentaire de document répond à une méthodologie qui nécessite d'être maîtrisée : il s'agit en effet de mobiliser à la fois les connaissances scientifiques, les notions et concepts, les repères historiques, spatiaux. Les candidats proposent de façon générale un propos organisé autour d'axes historiques ou géographiques, autour d'une hypothèse de recherche, d'un axe problématique explicite à partir d'arguments étayés par des connaissances, par des savoirs scientifiques et didactiques maîtrisés par l'application des règles de la critique, et de la mise en œuvre de raisonnements s'inscrivant dans le temps en histoire et dans l'espace en géographie. La présence d'un fil directeur permet de conduire la réflexion et d'apporter la réponse attendue à la problématique.

À titre d'exemple, en histoire, le commentaire du document 3 du sujet n°03 a fait l'objet d'une très bonne prestation interrogeant le support comme porteur de questions socialement vives, interrogeant la source dans une perspective critique du document. Le candidat a su ici confronter le document à ses connaissances maîtrisées sur la question du concours « Grandes étapes et moments-clefs de l'histoire des femmes en France des Lumières à nos jours » et à la question « acteurs/actrices et témoins de leur temps ».

Chaque document du corpus peut donner lieu à un commentaire : néanmoins le document est parfois choisi au regard des connaissances sur le sujet plus que pour ce que le document a à dire. Dans ce cas le document donne lieu à une leçon sur un thème général, des commentaires généraux portant sur le corpus, sans s'appuyer sur le document choisi.

Sans apport de connaissances sur le document au-delà d'un prélèvement d'informations, la paraphrase reste un écueil, le propos d'un texte étant repris sans connaissance ni réflexion complémentaire et donc sans dimension critique.

Pendant quand le choix du document commenté est justifié, sa visée peut être établie et la réflexion peut être engagée sur la critique interne et externe du document : par exemple par une réflexion sur la source, le moment de conception du document, son rapport à la vérité scientifique.

4) L'exploitation pédagogique du document commenté

L'exploitation pédagogique du document conduit à en proposer une utilisation didactique, imaginer les grands axes d'une situation d'apprentissage ainsi que les outils mis à la disposition des élèves. Comme le proposaient les rapports des sessions précédentes, il convient de préciser la notion d'exploitation pédagogique. Au-delà de la définition stricte de pédagogie qui relève du rapport maître/élève et intègre celle de démarche d'enseignement-apprentissage, les candidats doivent déterminer, en lien avec la précédente partie de l'épreuve, l'intérêt du document choisi par rapport aux compétences à enseigner en cours d'histoire-géographie. Il s'agit donc de proposer dans cette perspective une transposition didactique réfléchie, d'interroger les savoirs supposés « déjà-là » des élèves (acquis du collège et savoirs sociaux) pour les intégrer dans une proposition de recomposition didactique, et enfin de construire une démarche d'enseignement/apprentissage progressive et explicite dont l'idéal serait que « les savoirs à enseigner » des programmes, « les savoirs enseignés » en classe et « les apprentissages » des élèves correspondent et se répondent.

S'il ne s'agit pas de proposer une exploitation pédagogique aboutie telle que pourrait la proposer un enseignant expérimenté, on attend une réflexion didactique autour du document choisi, à travers l'explicitation des enjeux didactiques, des objectifs d'apprentissage, des notions et capacités visées, ainsi qu'une maîtrise des différentes théories de l'apprentissage et une réflexion sur l'apport de ces théories dans la discipline de l'histoire-géographie.

L'exploitation pédagogique doit permettre d'insérer le document dans une séquence et dans une séance d'enseignement. Cela suppose que le candidat soit familier des programmes d'enseignement du lycée professionnel afin d'opérer un choix pertinent du niveau avec lequel il souhaite engager sa réflexion didactique. Cette connaissance des programmes est précieuse pour guider le candidat dans le choix du document, des compétences visées et des objectifs d'apprentissage.

Les propositions d'exploitation pédagogique mettent en avant la capacité du candidat à didactiser ses réflexions scientifiques. Elles peuvent s'articuler autour d'une séance ou d'une séquence, à condition d'impliquer une réflexion pédagogique permettant de comprendre pourquoi des activités collaboratives, des pratiques de classe inversée, sont mobilisées. Une candidate a ainsi mis en perspective des activités de pédagogie inversée en questionnant le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de l'élève : il s'agit de faire vivre le document dans sa transmission pédagogique, et ainsi éviter la reproduction de démarches sans en interroger le bien-fondé : repérage d'informations, synthèse, travail de groupe, mutualisation, débat... nécessitent toujours d'être mis en relation avec les enjeux didactiques portés par le document lui-même.

Ainsi, associer l'étude en classe du document choisi avec des recherches d'informations sur internet censées contribuer à sa compréhension et à son interprétation par les élèves ne présente pas nécessairement une plus-value pédagogique pour l'exploitation du document. Les jurys attendent des candidats que lorsqu'une telle recherche documentaire est proposée, elle soit étayée par une réflexion didactique sur les usages pédagogiques du numérique en cours d'histoire-géographie.

De même, appliquer systématiquement en guise de critique externe d'un document en histoire-géographie une grille d'analyse demandant à l'élève de répondre à une série de questions portant sur la nature du document, son auteur, son ou ses destinataires, sa date, sa source, etc. renvoie à une forme de rituel de classe dont le sens pour les élèves et les finalités intellectuelles méritent d'être interrogés par le candidat. La

pertinence et les implications d'une démarche pédagogique peuvent également être interrogées en termes de gestion de classe et d'enjeux civiques.

Les approches sont intéressantes dès que la source, la fiabilité et l'implicite du document sont interrogés, permettant d'envisager ce que le document apporte à l'élève et à un projet pédagogique : le jury attend du candidat une capacité à proposer une problématique de séquence et/ou de séance et à y répondre grâce aux propositions pédagogiques.

Ces propositions consistent parfois en un relevé d'informations sur le document, démontrant un manque de réflexion en amont sur les objectifs pédagogiques que le document peut porter. D'autres prestations présentent une réflexion plus avancée sur l'entrée par compétences et le traitement des capacités tel que défini par les programmes d'histoire et géographie en baccalauréat professionnel. Le document peut alors être exploité au-delà du relevé, pour concevoir une frise chronologique, un schéma, travailler l'oral... qui conduit à envisager l'acquisition de compétences et de connaissances par les élèves. Ces activités permettent de prendre en compte la progressivité des compétences visées dans le cycle du baccalauréat professionnel (compléter en seconde, puis réaliser en terminale).

Des propositions notables envisagent les réponses possibles d'élèves, poursuivent un axe problématisé à travers les questions et attentes d'un enseignant, présentent des pistes de traces écrites, par exemple sous la forme d'un texte rédigé, des tableaux, schémas, cartes mentales, au-delà du relevé d'éléments textuels ou de textes à compléter, et permettent ainsi de développer les compétences des élèves.

Si des prestations abouties indiquent une prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une dynamique de différenciation pédagogique, la connaissance des questions liées à l'évaluation, aux remédiations, à l'autonomie de l'élève, au travail hors la classe, sont plus rares.

Ainsi, dès que l'activité proposée met effectivement l'élève au centre de son apprentissage, la proposition devient pertinente par la réflexion sur le document. En géographie, par l'élaboration de croquis à partir de cartes topographiques ou de photographies aériennes. En histoire, par une frise chronologique complétée au fil de la séquence.

Les meilleures prestations ont mis en perspective le document étudié en classe avec une stratégie d'enseignement-apprentissage cohérente, avec la problématique explicite d'une leçon, et éventuellement avec un corpus documentaire plus large permettant pertinemment d'en éclairer le sens pour les élèves. Les jurys ont particulièrement apprécié les candidats qui avaient enrichi leur lecture et leur compréhension des programmes par celles de leurs documents d'accompagnement sur EDUSCOL⁶ et d'ouvrages de didactique disciplinaire.

Les meilleurs candidats ont su articuler le questionnement pédagogique qu'ils avaient construit pour exploiter le document en classe autour d'interrogations disciplinaires plus générales qui entraînent les élèves à raisonner en histoire-géographie : « pourquoi cet événement historique s'est-il déroulé à ce moment-là et pas à un autre ? », « pourquoi ce fait géographique est là et pas ailleurs ? »⁷.

Le jury pendant l'entretien, vérifie la **capacité du candidat à se représenter ce qu'est l'école et les valeurs qui la portent**, dont celles de la République, et interroger son souci de les transmettre. Durant l'entretien les candidats sont invités à éclairer des axes du sujet au regard de leur compréhension des enjeux des valeurs et principes de la République. Au-delà de définitions générales, c'est la capacité du candidat à montrer comment il peut faire vivre les valeurs de la République, les transmettre dans le cadre de l'enseignement en lycée professionnel qui permet d'engager une réflexion sur le métier d'enseignant et la posture professionnelle⁸. Les situations professionnelles proposées, la réflexion sur le rôle de l'histoire et de la géographie dans la construction de compétences citoyennes chez l'élève, peuvent être reliées, à l'invitation du jury, à une connaissance indispensable des textes fondamentaux, de la laïcité. Développer l'esprit critique des élèves est ainsi une finalité généralement envisagée par les candidats. Si cette finalité de l'enseignement de l'histoire-géographie demeure effectivement essentielle et d'actualité pour lutter contre toute forme de complotisme, sa mise en pratique dans la classe ne va pas de soi. Les jurys encouragent donc les candidats à consulter sur cette question des ouvrages de didactique⁹ qui leur permettront d'étayer leur proposition d'exploitation pédagogique du document et leur réflexion sur les enjeux intellectuels et citoyens de l'histoire-géographie enseignée à l'École. Si la neutralité est évoquée par les candidats, trop peu parviennent à mettre

⁶Les ressources en ligne sur eduscol sont autant d'éléments d'appui, ainsi, sur l'*Approche par compétences, Mise en œuvre et progressivité sur le cycle bac professionnel*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire-geo/59/6/RA20_Lycees_P_CAP12T_COM_GEO_approche_compетенces_1325596.pdf,

⁷Ressources eduscol : *Analyser et comprendre un document*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compетенces/11/4/RA16_C3C4_HIGE_Analyser_comprendre_document_819114.pdf ; *Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués*, https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HG_Compетенces/12/0/RA16_C3C4_HIGE_Raisonner_819120.pdf

⁸ On peut conseiller ici : Jean-Michel Zakhartchouk, *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* ESF sciences humaines, 2017.

⁹Marc-André Ethier, David Lefrançois, François Audigier (dir.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, Bruxelles, ed. de Boeck, 2018.

Didier Desormeaux, Jérôme Grondeux, *Le complotisme : décrypter et agir*, Canopé, 2017.

Former l'esprit critique des élèves, ressources eduscol mises en ligne en janvier 2018 : <https://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html>

en perspective la manière dont elle s'ancre dans les enseignements. Les bonnes prestations lors de cette épreuve sont finalement le fait de candidats qui maîtrisent les savoirs et les méthodes disciplinaires, mettent en avant une vision claire de ce qu'est un enseignant de lettres-histoire-géographie responsable, faisant preuve d'éthique, d'une capacité à se projeter dans le métier d'enseignant.

5) L'épreuve à partir d'un dossier : exemples de sujets

- CAPLP LETTRES - HISTOIRE & GEOGRAPHIE - CONCOURS EXTERNE 2021

- Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 10

ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

- *Vous présenterez le corpus documentaire en le rattachant aux programmes d'histoire-géographie enseignés en lycée professionnel.*
- *Vous choisirez un des documents proposés dont vous ferez le commentaire scientifique.*
- *Vous proposerez une exploitation pédagogique de ce document pour une classe de votre choix.*

Document 1 « Quel avenir pour la commune ? », extrait de l'interview de Jean-Claude Lemasson, maire de Saint-Aignan De Grand Lieu, mis en ligne sur le site internet communal, www.saint-aignan-grandlieu.fr, le 16 février 2018.

Document 2 « Présentation des modalités de poursuite du projet Nantes-Atlantique », discours de Jean-Baptiste Djebbari, secrétaire d'État aux transports prononcé le mardi 29 octobre 2019

Document 3 S. Charrier et F. Madoré, planches publiées dans un article de F. Madoré « L'internationalisation de la métropole vue à travers le trafic passagers de son aéroport », paru dans l'*Atlas Social de la métropole nantaise-Au-delà de la ville attractive* (asmn.univ-nantes.fr), avril 2020

Document 1

Le 17 janvier 2018, Édouard Philippe, le Premier ministre, a annoncé l'abandon du projet de transfert de l'aéroport de Nantes-Atlantique à Notre-Dame des Landes. Une décision qui bouleverse les projets de la commune et qui implique d'une part de revoir son aménagement, son développement et d'autre part d'agir pour défendre au mieux les intérêts des Aignannais.



Comment avez-vous réagi à l'annonce de l'abandon du transfert de l'aéroport ?

Jean-Claude Lemasson : " J'ai été habité par un sentiment de colère, d'indignation, de trahison. Je ne comprends pas que l'intérêt général - qui allait vers une infrastructure délocalisée - n'ait pas primé. Le Président Emmanuel Macron est revenu sur sa parole ; il a reculé devant une minorité d'illégaux. Ce n'est pas ça la 5e République !

Rappelons que les collectivités locales ont accompagné l'État dans ce projet, que le transfert de l'aéroport a été validé par une déclaration d'utilité publique en 2008, que près de 180 décisions de justice sont allées dans ce sens ; qu'une consultation référendaire en juin 2016 a révélé que plus de 55% des électeurs y étaient favorables...

Cette décision gouvernementale bafoue l'expression démocratique. Elle est méprisante à l'égard des élus locaux, des chefs d'entreprise et de tous les Ligériens qui se sont mobilisés pour ce projet.

Elle remet en cause les principes mêmes de la décentralisation. Et elle porte un coup dur au développement économique, à l'attractivité du Grand Ouest.

Aujourd'hui, dans quel état d'esprit vous trouvez-vous ?

On ne peut évidemment pas se satisfaire de cette décision, mais il faut avancer, définir une stratégie pour notre commune. Je suis plus que jamais déterminé à protéger les riverains, à assurer la pérennité de Saint-Aignan de Grand Lieu, à négocier avec l'État des mesures compensatoires exemplaires pour que l'on puisse continuer à bien vivre ici demain, à protéger les rives de Grand Lieu. Mais en parallèle, je suis décidé à tout faire pour que ce projet d'aménagement de l'infrastructure et d'allongement de la piste n'aboutisse pas en m'appuyant sur tous les éléments juridiques en notre possession.

Mais si ce projet se concrétisait malgré tout, quelles seraient les conséquences pour Saint-Aignan de Grand Lieu ?

Le centre bourg se situe dans l'axe de la piste de l'aéroport. Les premières maisons se trouvent à quelques hectomètres des pistes seulement. L'entrée du bourg n'est qu'à 1,7 km. Si la piste était allongée de 1 000 m, l'entrée du bourg ne serait plus qu'à 700 m ! Impensable !

Par ailleurs, 90% de notre territoire est couvert par un Plan d'exposition au bruit (PEB) qui comprend quatre zones de A à D, du plus contraignant au moins contraignant. Aujourd'hui, le centre-bourg se situe en zone C. Avec ce projet, il passerait en zone B. En zone C, il est interdit de construire de nouveaux logements pour ne pas exposer davantage de personnes au bruit et aux nuisances. En zone B, seuls les équipements aéroportuaires sont autorisés. Sans possibilité de construire ou de réhabiliter le centre-bourg, comment maintenir sa vitalité quand par ailleurs la loi Littoral - qui vise à préserver l'environnement - nous contraint fortement dans notre développement sur le reste du territoire du fait de notre proximité avec le lac ?

Quelles actions avez-vous récemment entrepris pour défendre les intérêts des Aignanais ?

L'aéroport a franchi les 50 000 mouvements annuels en octobre 2016. A ce seuil, le droit européen stipule qu'un Plan de prévention du bruit dans l'environnement (PPBE) doit être élaboré. Un tel plan vise à prévenir et à réduire les effets du bruit sur la population. Il peut permettre l'interdiction des vols en début et en fin de nuit ; la limitation du trafic aux capacités actuelles de l'aéroport ; des aides financières à l'isolation des habitations, un droit de délaissement permettant à un propriétaire d'exiger de l'État le rachat de son terrain ou de son bien immobilier. L'État n'a pas répondu à notre saisine du 14 novembre 2017. Aussi, nous avons déposé un recours devant le Conseil d'État le 18 janvier dernier à l'issue du délai administratif.

Quelles autres actions envisagez-vous de mener ?

Nous allons contester le projet de réaménagement de Nantes-Atlantique en nous battant pour que la loi Littoral soit strictement appliquée. Si Saint-Aignan de Grand Lieu y est soumise pourquoi l'État passerait outre pour agrandir l'aéroport ?

Nous allons aussi déposer un recours pour pollution des eaux du bassin versant de Grand Lieu par la plateforme aéroportuaire et exiger une mise en conformité. Les enrobés des sols sont imperméables ; les eaux de pluie contaminées par le kérosène et mal collectées. Elles s'écoulent vers le ruisseau de la Bretagnerie, vers la Groizonnerie, traversent la prairie aux orchidées et terminent dans le lac.

Qu'allez-vous négocier avec l'État ?

Nous souhaitons établir un contrat de plan État-Commune comme il existe des contrats de plan État-Région. C'est à l'État de réparer les préjudices qu'il porte à Saint-Aignan de Grand Lieu. Nous serons intransigeants quant aux solutions réparatrices proposées notamment concernant la relocalisation

des équipements socio-éducatifs (écoles, Maison de l'enfance...) et la relocalisation du centre bourg afin d'assurer aux prochaines générations un cadre de vie digne de ce nom.”

Document 2

Le Mardi 29 octobre 2019
Seul le prononcé fait foi

Bonjour Mesdames et Messieurs, merci de votre présence,
Vous le savez, l'objet de cette conférence est de vous présenter les décisions de l'État sur le réaménagement de l'aéroport de Nantes Atlantique. Réaménagement qui fait suite à l'arrêt du projet Notre Dame des Landes en janvier 2018 et qui s'est appuyé sur la concertation publique du 27 mai au 31 juillet derniers, sous l'égide de deux garantes indépendantes dont je tiens à saluer le travail.

A l'issue de la concertation, la Direction générale de l'aviation civile (DGAC) a analysé en détail un grand nombre de contributions, notamment 11 700 contributions en ligne et 125 cahiers d'acteurs et je tiens également à les remercier de ce travail important.

Le temps est aujourd'hui à la décision et c'est celle-ci que j'ai l'honneur de vous présenter au nom du Gouvernement. Le Gouvernement a souhaité que le réaménagement de l'aéroport de Nantes-Atlantique s'inscrive dans une triple exigence.

Il s'agit d'abord, de protéger les populations riveraines de l'aéroport ainsi que les populations survolées des nuisances aériennes, et au-delà, de préserver l'environnement.

Il s'agit ensuite, de réaménager l'aéroport pour répondre avec sobriété aux besoins actuels et futurs de mobilité des habitants et des entreprises du Grand Ouest.

Il s'agit enfin, de réaménager l'aéroport en toute transparence, selon une gouvernance ouverte aux collectivités territoriales et à l'ensemble des parties prenantes.

Pour répondre à cette ambition et cette exigence, l'État prend dès à présent 31 mesures. Ces mesures sont détaillées dans le dossier de presse qui vous a été remis. Je ne le présenterai pas toutes de manière exhaustive mais je souhaite cependant revenir sur quelques-unes d'entre elles, qui sont essentielles pour la suite du projet.

S'agissant de la protection des populations et de l'environnement, une première mesure importante est la mise en place d'un couvre-feu. Cette mesure est une attente forte et unanime qui est ressortie de la concertation. C'est aussi une mesure qui fait l'objet d'un consensus politique, notamment parmi les 24 maires de Nantes Métropole. L'objectif est d'interdire de programmer les vols entre minuit et 6h du matin d'une part, et d'interdire les avions les plus bruyants de 22h00 à 6h d'autre part. Le couvre-feu pourra entrer en vigueur à la fin de l'année 2021. [...]

Il est par ailleurs institué un droit de délaissement exceptionnel. Conformément aux annonces du Premier ministre, ce droit de délaissement sera créé par la loi. C'est une mesure exceptionnelle justifiée par le contexte particulier dans lequel s'inscrit le projet. Très concrètement, ce droit permettra à l'État de racheter aux propriétaires qui le souhaitent leur logement dès lors qu'il est situé dans les zones de bruit fort, en tenant compte d'une éventuelle dépréciation due au maintien de l'aéroport sur le site actuel. C'est donc une mesure plus forte qu'une simple acquisition au prix de marché. [...] Enfin, une aide complémentaire à l'insonorisation des logements est mise en œuvre. Elle vient compléter celle déjà permise par le plan de gêne sonore. Et consiste, pour les biens inscrits dans le périmètre du plan de gêne sonore, en une augmentation du taux d'aide.[...]

Pour revenir maintenant au réaménagement à proprement parler, celui-ci sera, je l'ai dit, sobre et performant avec pour objectif de répondre aux besoins actuels et futurs de mobilité des habitants du Grand Ouest ; pour ce faire, la piste fera l'objet d'un allongement. La DGAC a mis en débat plusieurs options avec un seul objectif : réduire les nuisances sonores pour les riverains de l'aéroport et les habitants survolés. Je vous confirme donc que l'allongement ne vise pas à permettre l'accueil de plus gros avions. Au terme des échanges, les options d'une piste en « V » et d'un allongement de la piste existante de 800 mètres ont été très majoritairement rejetées. L'option d'une piste transversale a été soutenue par certains et n'est pas retenue. Elle aurait, en effet, conduit à exposer

au bruit des habitants qui sont actuellement éloignés des trajectoires des avions. Elle aurait eu, aussi, un impact important en matière de consommation de terres agricoles, nécessitant d'exproprier plus de 140 hectares.

Le Gouvernement a décidé de retenir un allongement de la piste existante. Allongement qui sera limité à 400 mètres, car c'est la longueur qui permet d'augmenter au mieux la distance de survol de la ville de Nantes tout en limitant l'impact foncier et environnemental au sud de l'aéroport.

Les procédures d'approches pour les atterrissages seront par ailleurs améliorées. Au nord, le Gouvernement a décidé de privilégier la mise en place de deux procédures d'approche pour améliorer la situation des riverains de l'aéroport et des habitants de la métropole de Nantes. [...] Au sud, l'allongement de la piste ne modifiera pas, par lui-même, la situation des habitants. Mais le seuil d'atterrissage de la piste sera décalé de 400 mètres vers le nord pour améliorer la situation des habitants de la commune de Saint-Aignan de Grand Lieu. Les trajectoires seront, par ailleurs, modifiées pour éviter le survol de La Chevrolière.

Nous avons été aussi particulièrement vigilants sur la sobriété du bilan foncier. Dans un objectif de moindre impact écologique et afin de préserver l'organisation des dessertes terrestres existantes, l'aérogare sera maintenue, modernisée et développée sur son emplacement actuel, à l'est de la piste. Le futur concessionnaire aura donc l'obligation de réaliser un aéroport de haute performance environnementale. L'aménagement nécessitera d'acquérir environ 35 hectares de foncier mais permettra d'en libérer 65. Au total, 30 ha seront demain libérés et valorisables. Enfin, je tiens à vous confirmer qu'aucune subvention publique ne sera versée au futur concessionnaire pour la réalisation des travaux, ni pour son exploitation.

J'en viens à la gouvernance et au suivi du projet qui devra être le reflet d'une action publique claire, transparente et compréhensible. Pour ce faire, un comité de suivi des engagements de l'état et des collectivités territoriales est installé. Seront invités à participer à ce comité de suivi : État, collectivités territoriales, associations, chambres consulaires et consultatives, organisations professionnelles, organisations syndicales, acteurs économiques et, bien sûr, le concessionnaire de l'aéroport. Parallèlement, un observatoire de Nantes-Atlantique sera créé d'ici la fin de l'année 2019. L'observatoire aura notamment pour missions d'observer le bruit aérien, la qualité de l'air, l'évolution des prix du foncier et de l'immobilier, et de suivre les effets de l'aéroport sur l'économie et l'emploi. Il rendra compte au moins annuellement de la mise en œuvre de ses missions au Comité de suivi. Ses rapports et études seront publics.

Enfin, un comité stratégique est mis en place ; il sera présidé par le préfet de la région Pays de la Loire pour toute la durée du projet. Il associera à la réflexion stratégique sur l'aéroport de Nantes-Atlantique l'État, les élus représentants Nantes Métropole, les communes intéressées, la Région Pays de la Loire et le Département de la Loire-Atlantique.

Mesdames et Messieurs, avant de répondre à vos questions, je voudrais terminer en vous disant ma conviction que la décision du gouvernement permettra aux territoires du Grand Ouest de poursuivre son développement, notamment de la commune de Saint-Aignan-Grandlieu tout en préservant la qualité de vie et de santé de ses habitants.

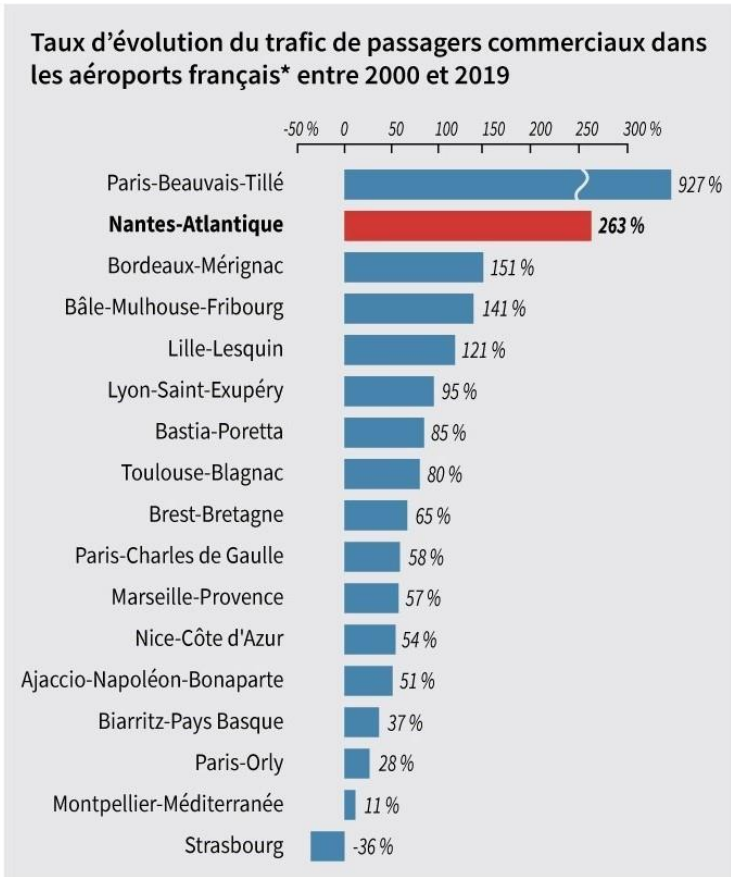
Sur un plan pratique, l'appel d'offres pour désigner un futur concessionnaire du réaménagement puis de l'exploitation de l'aéroport sera lancé dans les jours qui viennent.

Le nouveau contrat sera signé la fin 2021. Les travaux de réaménagement seront achevés autour de 2025.

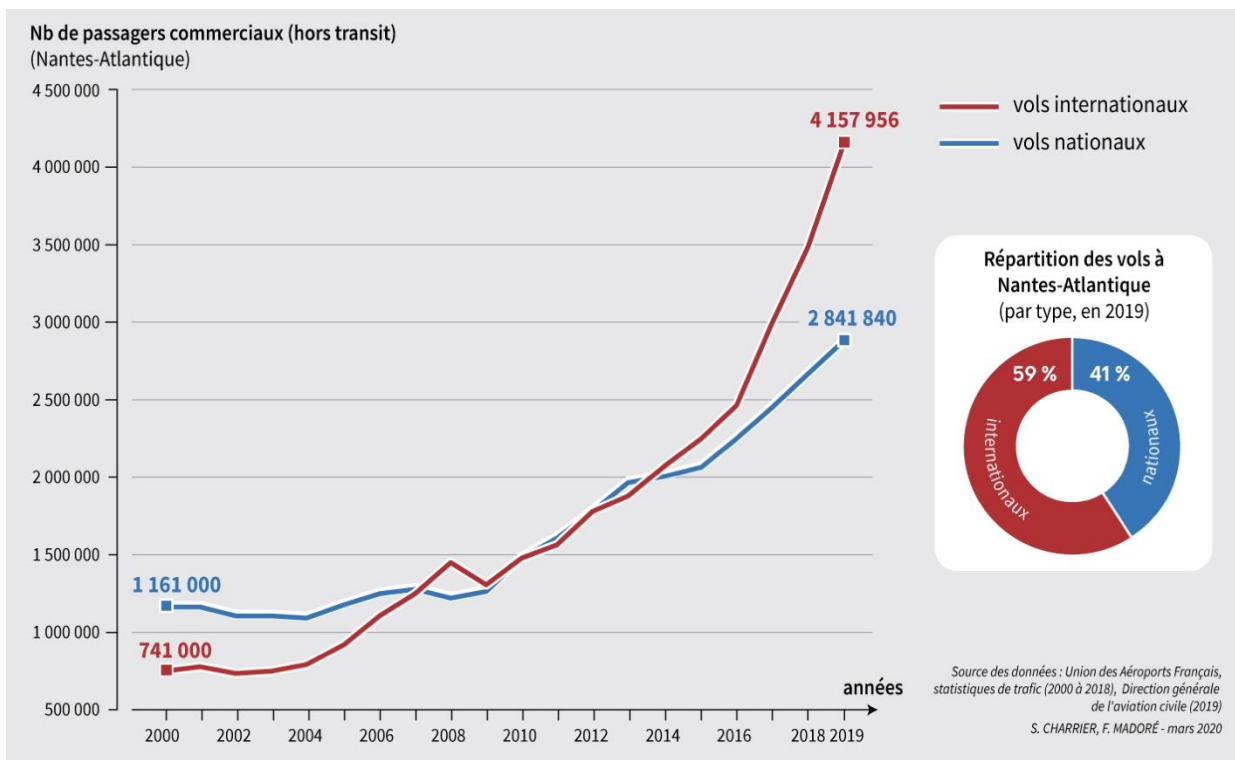
Voilà en quelques mots les éléments que je souhaitais porter à votre connaissance. Je me tiens maintenant à votre disposition pour répondre à quelques questions.

Je vous remercie.

Document 3



* pour les aéroports de la France métropolitaine ayant enregistré plus d'un million de passagers commerciaux en 2019



Épreuve à partir d'un dossier

EAPD 03

ENSEIGNER L'HISTOIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

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

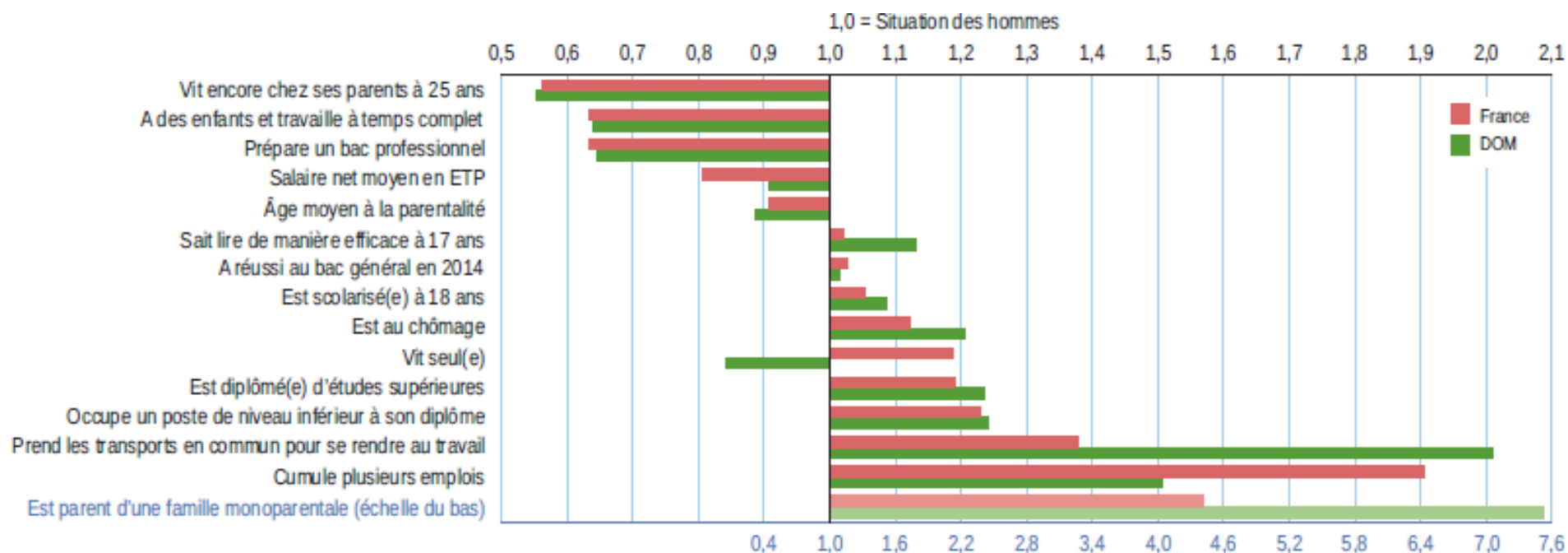
Document 1 « Femmes et hommes : regards régionaux sur l'égalité », INSEE Première, n°1585, mars 2016.

Document 2 « Le Centre Féminin d'Études et d'Information. Pour une prise de responsabilité plus grande. », *Journal de l'île de la Réunion*, 25 mai 1977.

Document 3 « Les femmes (re)prennent en main Mayotte », Mayotte Hebdo, dossier de presse publié le 18 novembre 2016 sur <https://www.mayottehebdo.com>, consulté le 05/02/2020

Document 1

Situation des femmes par rapport à celle des hommes sur divers aspects de la vie



Note : l'échelle est différente pour le dernier indicateur « Est parent d'une famille monoparentale », pour lequel les différences entre femmes et hommes sont plus importantes que celles observées pour les autres indicateurs.

Lecture : sont représentés des rapports femmes/hommes. Une valeur inférieure à 1 signifie que la situation est moins fréquente chez les femmes que chez les hommes ; elle est plus fréquente lorsque la valeur dépasse 1. Ainsi, dans les DOM, les femmes prennent deux fois plus les transports en commun que les hommes pour se rendre sur leur lieu de travail.

Champ : France hors Mayotte - population de 25 à 54 ans pour les diplômés d'études supérieures ; population de 15 à 64 ans pour le taux de chômage et la part des travailleurs à temps complet et avec enfants ; salariés du secteur privé et semi-public, hors agriculture pour le salaire ; actifs ayant un emploi pour le déclassement et l'utilisation des transports en commun ; population des ménages, hors enfants du ménage pour les modes de cohabitation.

A TRAVERS NOTRE ÎLE

A travers notre île

(ST-Pierre)

Le Centre Féminin d'Études et d'Information Pour une prise de responsabilité plus grande

La femme, dans notre société, a conquis le droit d'être responsable.

Dorénavant elle se doit de faire respecter ce droit et de l'exercer.

A l'heure où notre société se démocratise et se libéralise de plus en plus, la femme doit être à même de remplir pleinement le rôle qui ne lui est plus contesté, celui d'être une force active et non plus passive.

C'est à cette tâche que le Centre Féminin d'Études et d'Information plus connu sous l'appellation de « Femme Avenir » consacre ses efforts.

Mais une telle investiture féminine doit s'exercer sous la forme d'une participation et non d'une revendication. Nous tenons, dans ces lignes, à le souligner. Car il serait regrettable d'assimiler ce mouvement à certaines entreprises féministes qui sont, dans leur forme aussi bien que dans leur fond, l'expression d'un complexe d'inégalité.



Le Centre Féminin d'Études et d'Information

Pour une prise de responsabilité plus grande

La femme, dans notre société, a conquis le droit d'être responsable. Dorénavant elle se doit de faire respecter ce droit et de l'exercer.

A l'heure où notre société se démocratise et se libéralise de plus en plus, la femme doit être à même de remplir pleinement le rôle qui ne lui est plus contesté, celui d'être une force active et non plus passive.

C'est à cette tâche que le Centre Féminin d'Études et d'Information plus connu sous l'appellation de « Femme Avenir » consacre ses efforts.

Mais une telle investiture féminine doit s'exercer sous la forme d'une participation et non d'une revendication. Nous tenons, dans ces lignes, à le souligner. Car il serait regrettable d'assimiler ce mouvement à certaines entreprises féministes qui sont, dans leur forme aussi bien que dans leur fond, l'expression d'un complexe d'inégalité.

Être femme à la Réunion

Aujourd'hui, le C.F.E.I. de la Réunion tiendra son assemblée générale à 10 heures à l'École du Centre, au Tampon. Cette réunion sera honorée de la présence de M. Michel Debré, député de la Réunion.

Les problèmes propres à l'association y seront exposés mais le débat s'orientera sur un plan beaucoup plus général : être femme à la Réunion. De la responsabilité familiale à la responsabilité sociale.

Responsabilité que ce mouvement a l'origine sur d'un rassemblement de lieux géographiques, est né en Métropole dans le courant de 1965. Il s'est étendu à la Réunion en 1972, à la demande de M. Debré et sous l'impulsion de Mme Jeanne André dans le dynamisme, la gentillesse et l'ouverture d'esprit ont su vaincre la nonchalance des Tropiques et la réticence à prendre des responsabilités.

Responsabilité familiale

Aujourd'hui, le mouvement compte environ 400 adhérentes mais touche beaucoup plus de monde. Relativement bien présente dans le Sud et dans l'Est, ou plus d'une vingtaine de responsables locales effectuent un travail de base d'information et de formation, le mouvement semble toutefois avoir quelques difficultés à s'implanter dans l'Ouest et dans le Nord bien qu'un foyer d'activité au Port laisse présager un développement rapide des activités du C.F.E.I. dans cette partie de notre île.

Issu de personnes ayant une même sympathie politique, il est très rapidement devenu apolitique. Toutes les nuances politiques y sont actuellement représentées et même souhaitées sauf les extrêmes, bien entendu. Mais cela va de soi puisque ce mouvement appuie son action sur la liberté individuelle de penser. On y rencontre des personnes de toute ethnie, de toute obédience et de tous les horizons socio-culturels.

Informers et former, avons-nous dit, sont les principales actions du C.F.E.I. Il ne s'agit toutefois pas d'une action unidirectionnelle du sommet vers la base, des animatrices vers les adhérents. Le C.F.E.I. est

Le bureau actuel

Présidente : Mme Zola Dubois
Vice-Présidente : Mme Catherine Lemaire, Mme Marie Suzanne, et Ghislaine Poirier (Saint-Jean)
Secrétaire : Mme Jeanne André
Secrétaire adjointe : Mme Geneviève Dulac (St-Jean)
Trésorière : Mlle Chantal Bourdeau (St-Etienne-Sud)
Trésorière adjointe : Mme Geneviève Guerin.

Le bureau actuel

Présidente : Mme Zola Dubois
Vice-Présidente : Mme Catherine Lemaire, Mme Marie Suzanne, et Ghislaine Poirier (Saint-Jean)
Secrétaire : Mme Jeanne André
Secrétaire adjointe : Mme Geneviève Dulac (St-Jean)
Trésorière : Mlle Chantal Bourdeau (St-Etienne-Sud)
Trésorière adjointe : Mme Geneviève Guerin.

Le bureau actuel

Présidente : Mme Zola Dubois
Vice-Présidente : Mme Catherine Lemaire, Mme Marie Suzanne, et Ghislaine Poirier (Saint-Jean)
Secrétaire : Mme Jeanne André
Secrétaire adjointe : Mme Geneviève Dulac (St-Jean)
Trésorière : Mlle Chantal Bourdeau (St-Etienne-Sud)
Trésorière adjointe : Mme Geneviève Guerin.

LA CARTE DE FAMILLE NOMBREUSE

La démographie en France est inquiétante, tout le monde en parle, que faut-il dire. Au contraire, il semble qu'on s'ingère depuis quelques mois à former la famille Française.

C'est ainsi que, voici un an, fut voté sans brève de boucher le plafonnement du quotient familial. Cette mesure prise contre les classes moyennes est bien fâcheuse, car elle pénalise des classes moyennes ayant l'habitat et en même temps dotées de qualités d'ordre, d'économie et d'ambition, justement de celles qui font la richesse d'un pays. Les politiques inclinent les têtes à l'ambition.

Femmes en détresse

Femmes en détresse, ainsi que les Familles d'accueil qui peuvent déboucher sur la constitution d'un Centre d'accueil sont d'autres secteurs d'activités du C.F.E.I. dirigés par des bénévoles locales et de cette collaboration avec d'autres associations.

ST-BENOIT

• Journée continue d'un
• Permanence d'un

Dans le cadre de la rénovation des services, le service public de la Réunion administratifs de la Préfecture fonctionnera à partir du 15 septembre 1977, de 8 h 30 à 16 heures.

PRISAMI

44, Rue J. Duval St-Denis

TOUT POUR LA

Être femme à la Réunion

Aujourd'hui, le C.F.E.I. de la Réunion tiendra son assemblée générale à 10 heures à l'École du Centre, au Tampon. Cette réunion sera honorée de la présence de M. Michel Debré, député de la Réunion.

Les problèmes propres à l'association y seront exposés mais le débat s'orientera sur un plan beaucoup plus général : être femme à la Réunion. De la responsabilité familiale à la responsabilité sociale.

Rappelons que ce mouvement, à l'origine issu d'un rassemblement de femmes gaullistes, est né en Métropole dans le courant de 1965. Il s'est étendu à la Réunion en 1972, à la demande de M. Debré et sous l'impulsion de madame Jeanne André dont le dynamisme, la gentillesse et l'ouverture d'esprit ont su vaincre la nonchalance des Tropiques et la réticence à prendre des responsabilités.

Responsabilité familiale

Aujourd'hui, le mouvement compte environ 400 adhérentes mais touche beaucoup plus de monde. Relativement bien présente dans le Sud et dans l'Est, ou plus d'une vingtaine de responsables locales effectuent un travail de base d'information et de formation, le mouvement semble toutefois avoir quelques difficultés à s'implanter dans l'Ouest et dans le Nord bien qu'un foyer d'activité au Port laisse présager un développement rapide des activités du C.F.E.I. dans cette partie de notre île.

Issu de personnes ayant une même sympathie politique, il est très rapidement devenu apolitique. Toutes les nuances politiques y sont actuellement représentées et même souhaitées sauf les extrêmes, bien entendu. Mais cela va de soi puisque ce mouvement appuie son action sur la liberté individuelle de penser. On y rencontre des personnes de toute ethnie, de toute obédience et de tous les horizons socio-culturels.

Informers et former, avons-nous dit, sont les principales actions du C.F.E.I. Il ne s'agit toutefois pas d'une action unidirectionnelle du sommet vers la base, des animatrices vers les adhérents. Le C.F.E.I. est

aussi à l'écoute des besoins, des carences, et une véritable dynamique de groupe naît de ses contacts multiples.

Responsabilité civique

Chaque animatrice provoque des réunions et, à partir d'un intérêt concret, qui peut être un enseignement ménager, artisanal ou même artistique, débouche sur une information plus généralisée, sur une prise de conscience de la responsabilité féminine :

Responsabilité tout d'abord familiale puis civique. Se prendre en charge soi-même avec volonté et détermination.

Ne pas démissionner mais assumer son rôle et sa condition de femme moderne à l'écoute des autres et du monde. Voilà les buts recherchés par le C.F.E.I.

Les problèmes du couple des enfants, de la jeunesse, de l'avortement, de la drogue, de la régulation des naissances mais aussi ceux de la place de la femme dans la société, de sa participation à la vie civique, de son rôle spécifique... autant de sujets qui sont abordés en toute sincérité, à partir d'une mise en commun des difficultés et des aléas éprouvés et rencontrés par chacune, démarche très féminine qui montre bien d'ailleurs que le C.F.E.I. est une association de recherche promotionnelle qui ne renie nullement la condition et la psychologie féminine mais bien au contraire s'y appuie pour mener à bien son action d'émancipation.

Le C.F.E.I. travaille également en collaboration avec d'autres associations comme l'A.R.E.P. ; l'A.R.F.U.T.S. et l'A.F.C. mais aussi avec les assistants sociaux et les conseillères familiales.

Femmes en détresse

Famille d'accueil

« Femmes en détresse » ainsi que « Familles d'accueil » qui pourrait déboucher sur la constitution d'un Centre d'accueil, sont d'autres secteurs d'activités du C.F.E.I. directement issus des nécessités locales et de cette collaboration avec d'autres associations.

Les jeunes filles enceintes qui feraient appel à l'association y trouveraient tout d'abord un réconfort moral grâce aux possibilités de dialogue et de compréhension que leur offre l'association mais aussi et surtout une aide matérielle concernant les démarches administratives la recherche d'un travail et d'un logement.

L'association n'est pas sans éprouver des difficultés. Parmi les principales citons la difficulté de mobiliser l'élément féminin mais nous aurons l'occasion d'y revenir lors du compte rendu de l'assemblée générale.

[Le bureau actuel

Présidente : Mme Zena Delavergne,

Vice-Présidente : Mme Catherine Lavaux (de Sainte Suzanne) et Ginette Picot (de Saint André),

Secrétaire : madame Jeanne André, Secrétaire adjointe : Mme Gertrude Ibaho (de Saint André),

Trésorière : Melle Claude Benard (de l'Etang-Salé),

Trésorière adjointe : Mme Vivienne Guerrin.)]

Précisons encore que l'association vit de ses cotisations qui sont de 20 francs par an, somme pouvant être réduite de moitié pour les personnes démunies sur le plan pécuniaire. Le bénévolat reste le principal et presque exclusif moyen d'action du Centre Féminin d'Études et d'Information.

Document 3

Les femmes (re)prennent Mayotte en main
Si une fragrance ressort tout particulièrement de l'île aux parfums, c'est sans doute celle des femmes. L'histoire l'a montré, les chatouilleuses l'ont prouvé. Elles sont dans les gènes de Mayotte. Et même sans doute ses gènes tout court. Mayotte, c'est l'île des femmes qui décident, des femmes fortes, des femmes qui prennent en main l'avenir de leur terre. C'est l'île des combattantes.

Aujourd'hui, les combats historiques ont été menés et sont arrivés à terme, mais de

nouveaux sont apparus. Le développement de l'île est l'objectif premier et urgent. Alors, une fois encore, les femmes sont là. Qu'il s'agisse de politique ou d'économie, dans les médias ou dans la société civile, de figures montantes ou d'anonymes, les Mahoraises se mobilisent. Soutenues par leur époque – avec notamment la loi sur la parité - elles s'imposent peu à peu et prennent les choses en main, et il se pourrait bien qu'elles soient celles par qui le sort de l'île évolue. Zoom sur la renaissance de l'âme de Mayotte : ses femmes.



Interview “Les femmes sont plus visibles dans l'espace public”



Alors qu'elles ont toujours occupé une place de choix dans la société mahoraise, aussi bien dans le foyer ou à travers les combats qu'elles ont menés jusqu'à aujourd'hui, les femmes ont gagné en visibilité dans l'espace public, grâce à la loi sur la parité homme femme en politique ou grâce à une meilleure formation. C'est l'analyse faite par Moinaecha Noera Mohamed, déléguée régionale aux droits des femmes à la Préfecture de Mayotte. “La nouvelle génération a compris qu'elle devait prendre sa place” ajoute-t-elle.

Mayotte Hebdo : Quelle analyse faites-vous de la place de la femme dans la société mahoraise ?

Moinaecha Noera Mohamed : Elles ont toujours eu un rôle important. De 1975 à aujourd'hui, à chaque fois qu'un combat a dû être mené, il l'a été par des femmes. Dès qu'il y a quelque chose à défendre, elles montent au créneau. En revanche, alors qu'elles ont toujours occupé un rôle central dans le foyer, elles sont plus visibles aujourd'hui dans l'espace public. Certes la chatouilleuse Zaïna Meresse a été conseillère générale de Dembéni pendant six ans. Mais il a fallu ensuite attendre plus de 20 ans pour voir une autre femme siéger dans l'hémicycle, en l'occurrence Sarah Mouhoussoune. A ce titre, la loi sur la parité hommes femmes en politique votée en 2000 a beaucoup aidé. De plus, les femmes qui s'imposent aujourd'hui sont davantage formées. Elles ont un niveau Bac +4/ Bac +5. Sur le plan économique, les femmes sont plus nombreuses à créer des entreprises que les hommes. Mais il y a encore des progrès à faire. Je note que les 13 conseillères départementales ont encore du mal à s'imposer. De plus, pour les prochaines élections législatives (2017), il n'y a pour l'instant qu'une seule candidate déclarée (Anchya Bamana). En outre, mis à part Ida Nel, la Chambre de commerce et d'industrie (CCI) a toujours été dirigée par des hommes. Certaines femmes, qu'elles soient des femmes politiques, des cadres ou des entrepreneuses, éprouvent encore des difficultés à prendre la parole en public, dans un concours oral, ou face à des clients. (...)

MH : A quels autres obstacles sont-elles confrontées ?

MNM : Certaines femmes souffrent encore du “syndrome de la bonne élève”. On ne leur a pas appris à être des requins. Elles attendent que l'on reconnaisse leurs compétences. A l'inverse de la nouvelle génération qui a compris qu'elle devait prendre sa place. Elles éprouvent aussi parfois des difficultés à gérer leur vie professionnelle, familiale et personnelle. Mais certaines femmes, qui ont plusieurs casquettes, parviennent à le faire, grâce notamment au soutien de leur conjoint. Derrière chaque grande femme, n'y a-t-il pas un homme (sourire) ?

MH : Que peuvent apporter les femmes au développement de Mayotte ?

MNM : Les femmes font de la politique autrement. J'ai l'impression qu'Anchya Bamana et Roukia

Lahadji, les maires de Sada et de Chirongui, se battent pour l'intérêt général et sont plus proches des questions qui intéressent la population. A Chirongui, beaucoup de projets sortent de terre. A Sada, Anchya Bamana s'engage beaucoup sur des sujets brûlants comme l'insalubrité ou les rythmes scolaires.

(...)

La nouvelle génération "Quelque chose est en train de se passer"

Elles sont l'âme de Mayotte, ses gardiennes. La société civile assiste aussi au retour en grâce du pouvoir féminin. Engagées, décideuses, audacieuses : des quatre coins de l'île, et même en métropole, la nouvelle génération de femmes mahoraise reprend la main. (...)



Cansel Nouridine Bacar
Présidente du réseau Udjama - "Le développement de l'île ne peut se faire sans ses femmes."

"À Mayotte, les femmes ont toujours joué un rôle important. Ce rôle se tient parfois dans l'ombre, mais lorsque la nécessité s'en fait sentir, il devient public". Ce fut le cas entre 1966 et 1975, avec le combat des Chatouilleuses. C'est encore vrai aujourd'hui. Yasmina Aouny est porte-parole des Femmes leaders, qui se veulent successeurs des Chatouilleuses, et l'une des représentantes de cette nouvelle génération de femmes mahoraises. Elle se réjouit de ce retour en force du pouvoir féminin, si caractéristique de Mayotte : "À chaque période charnière pour Mayotte, les femmes interviennent. Le combat de nos parents pour Mayotte française est désormais gagné, mais d'autres se jouent : l'environnement, l'économie, le social, la constitution d'une élite mahoraise. Nous sommes actuellement dans une nouvelle période charnière, alors des femmes fortes émergent peu à peu. C'est une des spécificités de notre île : le rôle primordial que les femmes y jouent." (...). Présidente de l'Union des jeunes actifs mahorais (Udjama), un réseau très actif en métropole à travers un rôle de lobbying et de soutien des forces vives de Mayotte, Cansel Nouridine Bacar le constate aussi : "Nous avons pu le voir avec les dernières élections au Conseil départemental. Il n'y avait qu'une femme, désormais elles sont plus nombreuses. C'est une excellente chose." (...)

Mayotte est une femme

De l'avis de tous, cette renaissance de la femme mahoraise ne peut qu'être synonyme de changement positif pour l'île. Est-ce la raison de cette confiance lorsque les femmes interviennent ? "Si on laisse les hommes faire, on se rend compte que le développement ne va pas dans le sens que l'on veut", constate la présidente d'Udjama, Cansel Nouridine Bacar. Ici plus qu'ailleurs, le développement de l'île ne peut se faire sans ses femmes, car lorsque les Mahoraises se mobilisent, c'est par conviction et amour de cette île." (...)

Voilà sans doute la raison d'espérer des jours meilleurs pour l'île aux parfums : la renaissance de ses femmes. Une image qui rassure, car, lorsque nos regards se tournent vers les grands combats d'hier, ce sont toujours elles que l'on voit en première ligne. Et jusqu'à présent ces combats ont été gagnés. Mayotte est une femme.

Geoffroy Vauthier