



# Concours du second degré

## Rapport de jury

---

### Concours : CAPES – CAFEP externe

#### Section : Histoire et Géographie

#### Session 2015

Rapport de jury présenté par :

Vincent DUCLERT  
président du jury

Août 2015

## Sommaire

- p. 3 Avant-propos**
- p. 4 Première partie. Le concours du CAPES et CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie**
- p. 14 Deuxième partie. La session 2015. Résultats, jurys et organisation**
- p. 22 Troisième partie. Vers les sessions 2016 et 2017.**
- p. 28 Quatrième partie. Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2015 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves**
- p. 63 Annexes**

## Avant-propos

Ce rapport du jury du CAPES externe rénové histoire-géographie, pour sa deuxième session en 2015, a pour finalité de présenter le concours et les épreuves définis par l'arrêté du 19 avril 2013<sup>1</sup>, afin d'aider au mieux les candidats qui souhaitent s'engager par cette voie dans le métier de professeur d'histoire et de géographie. Il s'adresse aussi aux candidats qui ont passé le concours lors de cette session 2015 et n'ont pas été admis, afin qu'ils puissent comprendre leurs résultats et se préparer efficacement, comme leurs camarades, à la session 2016<sup>2</sup>. Nous souhaitons à toutes et tous une bonne préparation et de la persévérance afin de réussir ce concours exigeant qui ouvre sur un métier difficile mais passionnant, toujours en relation avec la réflexion historique et géographique, sociale et civique.

Ce rapport 2015 permet de se préparer efficacement au concours. Il n'est pas nécessaire de se reporter aux rapports des années précédentes (en l'occurrence, l'année 2014 ou première année de fonctionnement du CAPES rénové), ce rapport 2015 intégrant toutes les informations nécessaires pour aborder solidement le concours, sa préparation et ses différentes épreuves. La clarté de ces dernières est la garantie de l'équité du concours et de son accessibilité à toutes et tous.

Ce rapport s'adresse enfin aux préparateurs, enseignants des départements universitaires et des écoles supérieures du professorat et de l'éducation attelés à la tâche de préparer les étudiants aux épreuves du concours. La lecture des rapports est la meilleure porte d'entrée pour la préparation du CAPES d'histoire-géographie. Son directoire et son jury sont mobilisés pour affirmer la vocation républicaine, pédagogique et intellectuelle du concours.

Ce rapport constitue un engagement envers les étudiants et les préparateurs. Il leur est très directement destiné. Les épreuves sont précisément définies, les corrigés permettent de se les approprier très concrètement, des conseils de méthode sont apportés pour l'écrit comme pour l'oral. La lecture d'un manuel sur le CAPES, même signé d'anciens membres du jury<sup>3</sup>, ne pourra jamais remplacer la consultation du rapport officiel<sup>4</sup>. En cas de divergences sur tel conseil qui puisse être apporté aux candidats, c'est le rapport du concours qui fait foi.

Ce rapport est coordonné par le président, et par les vice-présidents du jury pour les corrigés des différentes épreuves. Ce rapport est public. Il ne peut pas faire l'objet d'une exploitation à des fins commerciales. Tout emprunt au texte doit être soigneusement identifié par des guillemets, et strictement référencé par sa source initiale sur eduscol. Ce rapport est également disponible en ligne sur le site du *Portail National Histoire-Géographie*. **Nous invitons les candidats à l'étudier méthodiquement.**

---

<sup>1</sup> <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027361553&dateTexte=&categorieLien=id>

<sup>2</sup> Le jury ne répond pas sur le fond aux demandes individuelles d'explication des résultats et renvoie au rapport annuel : pour cette raison, celui-ci est très étoffé, notamment dans sa quatrième partie qui présente les corrigés des épreuves de la session 2015.

<sup>3</sup> Cette pratique de mentionner une appartenance ou une ancienne appartenance au jury par des auteurs de manuels de préparation du CAPES n'est pas conforme à la déontologie habituelle découlant des responsabilités dans un concours. Globalement, ces ouvrages citent largement les rapports annuels : autant alors, pour les candidats et leurs préparateurs, se référer à la source. Par ailleurs, et même si l'on peut se féliciter des discussions relatives aux programmes et à la forme des épreuves du concours, les candidats doivent savoir que la définition de ces derniers et de ces dernières est fixée par le directoire, sous l'autorité de la ministre de l'Éducation nationale qui procède au recrutement des futurs professeurs. Cette définition est portée à la connaissance du public par les lettres d'accompagnement des questions de programme et les rapports annuels du concours. Ceux-ci constituent un engagement du jury en direction des étudiants et des préparateurs du CAPES et traduisent la pérennisation du concours sur des bases claires, solides et conformes aux qualités intellectuelles demandées à de futurs professeurs d'histoire et de géographie.

<sup>4</sup> Le jury invite les candidats et leurs formateurs à se reporter au *Portail National Histoire-Géographie*. Candidats et préparateurs peuvent y trouver tout au long de l'année un ensemble de ressources (dont les rapports, les programmes, ...) et de liens très utiles pour préparer et passer les concours, en particulier le CAPES-CAFEP externe d'histoire-géographie. Le **Portail National Histoire-Géographie** est consultable à l'adresse suivante : <http://eduscol.education.fr/histoire-geographie/>.

## Première partie.

# Le concours du CAPES et CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie

---

### Un concours bivalent histoire et géographie et une relation maintenue avec la recherche

Depuis la réforme introduite par l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les modalités d'organisation des CAPES, celui d'histoire-géographie est devenu pleinement bivalent (et même trivalent avec l'éducation civique). Il est conforme ainsi à la mission des professeurs recrutés par cette voie nationale, qui est d'enseigner aussi bien et autant de l'histoire que de la géographie. La rénovation du concours par l'arrêté du 19 avril 2013, dans le cadre de la refondation de l'école de la République voulue par l'ancien ministre de l'Education nationale Vincent Peillon et poursuivie par ses successeurs, a maintenu cette bivalence autour de laquelle s'organise le CAPES externe d'histoire-géographie. Le recrutement des professeurs par le système du concours national concerne de futurs enseignants d'histoire, de géographie et d'éducation civique (cette dernière, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, ou EMC, introduit à la rentrée 2015 à tous les niveaux et dans toutes les voies de l'enseignement secondaire) qui doivent être, en conséquence, compétents dans ces trois disciplines. Cela ne signifie pas que les professeurs d'histoire et de géographie doivent abandonner leur valence de prédilection ou de spécialisation. La maîtrise approfondie d'un sujet donne accès à des méthodes de connaissance et incite les professeurs à participer par eux-mêmes à l'élaboration du savoir historique ou géographique. Cela ne peut qu'enrichir leur pédagogie, leur donner plus d'assurance devant la classe, leur permettre d'innover avec leurs élèves, et affirmer une haute idée du métier d'enseignant et de sa dignité.

### Un lien désormais retrouvé avec les agrégations

L'actuel président du CAPES a souhaité, en 2014, en accord avec son directoire et en lien avec ses collègues président (e) s de l'agrégation externe d'histoire, de celle de géographie et de l'agrégation interne d'histoire-géographie, réarticuler les quatre concours à travers des questions de programme communes élaborées conjointement par les directoires. Ce fut chose faite pour les épreuves de la session 2015. Les étudiants passant le concours du CAPES externe doivent conserver la possibilité de préparer et de réussir une agrégation externe, ou bien se projeter d'ores et déjà dans la réussite à l'agrégation interne. Cette évolution renoue avec le principe de la promotion par le mérite intellectuelle et le travail personnel de jeunes professeurs progressant dans la carrière grâce à la réussite aux concours de la fonction publique enseignante. Le directoire du CAPES est particulièrement attaché à cette dimension républicaine de la reconnaissance des enseignants.

### Les quatre épreuves du CAPES rénové

Les nouvelles épreuves définies par l'**arrêté du 19 avril 2013** visent à arrimer l'objectif de la professionnalisation à celui de la formation disciplinaire et de la refondation pédagogique sur les valeurs intellectuelles et civiques.

A cette fin, nous souhaitons redire ici que le métier d'enseignant d'histoire, de géographie et d'éducation civique suppose à la fois une maîtrise scientifique des savoirs enseignés et une intelligence pédagogique à travers la compréhension du principe de leur transmission. Ces deux conditions sont fortement liées, d'un point de vue savant mais aussi dans les pratiques de la classe et de la formation. Les savoirs scientifiques intègrent la dimension de leur transmission, particulièrement en histoire, géographie et éducation civique qui relèvent des sciences sociales : leur maîtrise s'intéresse donc aux processus de leur adaptation à différents publics - et notamment les publics scolaires. En résumé, la maîtrise scientifique aide à concevoir la pédagogie et à formuler des ressources didactiques nouvelles. A l'inverse, l'intelligence pédagogique intervient

sur les savoirs scientifiques. Elle les interroge de manière critique, elle les amène à progresser, à mieux se définir, à penser cette dimension centrale de leur transmission. En résumé, le pédagogique aide à penser le scientifique qui a besoin de points de vue extérieurs, d'approches critiques et de questionnement de la transmission. Les ressources didactiques en sortent grandies. Ainsi conçues dans leurs rapports mutuels, professionnalisation et spécialisation se complètent et interagissent, notamment dans la formation des professeurs et la préparation des concours.

Une fois posé ce rapport entre le scientifique et le pédagogique, les épreuves du CAPES définies par l'arrêté du 19 avril 2013 se comprennent ainsi, tant pour l'écrit que pour l'oral :

### Les épreuves d'admissibilité (écrit)

« **La composition** », **première épreuve de l'écrit**, d'une durée de cinq heures, de coefficient 1, relève d'un traitement scientifique du sujet posé.

« **Le commentaire de documents** », **la seconde épreuve de l'écrit**, d'une durée de cinq heures, de coefficient 1, intègre à parité une dimension professionnalisante. Elle comprend en conséquence deux parties notées toutes les deux sur 10 points. La première partie, dite « Analyse critique », est un commentaire composé du dossier de documents proposé, selon les règles universitaires qui régissent cet exercice scientifique. Un commentaire composé n'étudie pas les documents les uns après les autres, mais les présente de manière critique puis les rapproche et les confronte afin de faire ressortir leurs informations principales, les représentations de leurs auteurs ou institutions d'origine, leurs fonctions et leur autorité, leurs éventuelles postérités et usages historiographiques, etc. C'est agir ici en historien ou en géographe.

La seconde partie de l'épreuve, dite « Exploitation adaptée à un niveau donné », est un écrit de synthèse fondé sur « l'analyse critique » précédemment réalisée et visant à la transmission d'un savoir raisonné à une classe. Le niveau de celle-ci est déterminé par le candidat<sup>9</sup> qui est amené à expliciter la pertinence d'une telle séquence dans un programme d'enseignement. Des objectifs de cours sont ainsi proposés dans cette introduction, lesquels débouchent sur la présentation des ressources que le candidat estime devoir mobiliser en situation d'enseignement, à *savoir des notions, des connaissances, et : **pour l'histoire**, un corpus extraits des documents proposé composant une étude de cas dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi, **pour la géographie**, une production graphique<sup>10</sup> dont on justifie l'utilisation en classe au niveau choisi.*

Ces quatre ensembles (introduction, objectifs de cours, notions et connaissances à transmettre, production documentaire ou graphique) structurent l'écrit de synthèse. Ils ne font pas appel à des compétences pédagogiques spécialisées auxquelles les étudiants-futurs professeurs se formeront durant leur seconde année de master MEEF. Ils expriment en revanche le souci didactique du candidat, celui de concevoir, à partir de la maîtrise disciplinaire, des *savoirs adaptés*, pouvant être transmis à des publics scolaires avec le plus de réussite possible. Le candidat doit donc montrer son intérêt pour la transmission de la connaissance à des publics jeunes et profanes et faire preuve de liberté autant que de responsabilité quant aux modalités de cette transmission.

La restitution des notions et des connaissances que le futur enseignant souhaite transmettre à une classe peut prendre la forme de la trace écrite ou graphique qui sera conservée par ses élèves. Les objectifs de cours et l'étude de cas se rapportent plus directement aux savoir-faire et à la pratique enseignante : ils peuvent en cela comporter une discussion (par exemple en conclusion) sur la manière d'enseigner le sujet posé à des élèves en relation avec les objectifs posés (en introduction).

---

<sup>9</sup> Des extraits de programmes sont fournis avec le sujet afin de rapprocher le thème du dossier d'une situation d'enseignement appelant des choix pédagogiques.

<sup>10</sup> °Choix de la forme graphique, croquis, schéma, modèle, échelle(s) (pas de schéma heuristique). °Choix des éléments constituant la légende de la production graphique. °Pertinence de cette dernière pour le public auquel il s'adresse. La production graphique doit bien sur être réalisée avec soin et répondre aux règles élémentaires de sémiologie graphique.

L'« exploitation adaptée » de connaissances scientifiques en vue d'un enseignement devant la classe découle de la maîtrise effective de ces dernières mais aussi de leur compréhension et de l'intérêt pour leurs finalités pédagogiques, sociales, civiques (en tant que sciences sociales, l'histoire et la géographie intègrent dans leur constitution savante la question de leur transmission).

Le jury accorde la même importance aux deux parties comme le traduit la division par parties égales de la note globale.

### Les épreuves d'admission (oral)

**La première épreuve d'oral** (« Epreuve de mise en situation professionnelle »), de coefficient 2, est préparée en quatre heures. Le candidat présente un exposé de trente minutes. Celui-ci comprend un traitement scientifique du sujet posé, avec un plan défini et des exemples choisis. Ce développement débouche sur des propositions d'adaptation pédagogique.

Pour cette seconde partie, le candidat est invité en premier lieu à justifier du niveau scolaire qu'il aura choisi pour cette séquence<sup>11</sup> et les objectifs qu'il assigne à son cours (il est possible de présenter ici le plan de cours qui pourrait être suivi, en conformité avec les objectifs présentés ; sa présence peut faciliter l'entretien, sans préjuger de la qualité du travail). Puis il présente et discute les notions qu'il souhaite enseigner à la classe. Enfin, il exploite un document ou des extraits de documents dont il justifie le choix, et d'où il tire des éléments à transmettre aux élèves (en géographie, le candidat présente ces éléments grâce à une production graphique).

Ce volet pédagogique a pour fonction de permettre au candidat d'aller vers les fondements d'une situation professionnelle, c'est-à-dire l'élaboration d'un projet, d'un savoir et d'une mise en œuvre par le document ou le croquis. Cette partie d'adaptation pédagogique occupe un tiers du temps de l'exposé.

L'entretien qui suit l'exposé, de trente minutes également, porte sur la maîtrise disciplinaire du candidat pour le sujet posé et sur ses propositions d'adaptation pédagogique. Le candidat est amené à approfondir ses choix, à les justifier, à imaginer avec le jury de nouvelles hypothèses et à montrer comment il conçoit une pratique d'enseignement en histoire et en géographie.

*L'introduction de l'environnement numérique au CAPES en 2017 ne concernera pas cette épreuve.*

**La seconde épreuve d'oral** (« Épreuve d'analyse de situation professionnelle » ou ASP), de coefficient 2, est préparée désormais en **quatre heures** (après avoir été préparée en deux heures durant les sessions 2014 et 2015)<sup>12</sup>.

*Ce passage à quatre heures de préparation impose au directoire de préciser le déroulement de l'épreuve pour le rendre limpide aux candidats. L'« Analyse de situation professionnelle » consiste en une analyse critique d'un dossier documentaire relatif à une séquence d'enseignement et à des ressources susceptibles de l'éclairer et de l'enrichir.*

Les attendus de l'épreuve sont clairs. Ils font appel à la réflexion pédagogique, scientifique et civique du candidat. Celui-ci examine une séquence d'enseignement, en dégage les enjeux d'histoire/de géographie et de citoyenneté, et utilise les documents mis à disposition, ainsi que sa culture savante dans ces domaines, pour les éclairer.

L'épreuve porte sur l'ensemble des thèmes du programme d'histoire ou de géographie dispensé en classes de collège et de lycée (ceux-ci peuvent inclure les questions du programme du concours du CAPES à condition que celles-ci croisent les programmes d'enseignement scolaire).

<sup>11</sup> Si le sujet tiré ne correspond pas à un thème des programmes actuel d'enseignement, le candidat décide d'un niveau de classe en imaginant que le sujet tiré est traité en collège ou en lycée.

<sup>12</sup> Journal officiel du 5 juin 2015, décision du 13 mai 2015.

Le dossier de documents est introduit par un titre qui se présente de la manière suivante : « Enseigner..... en classe de .....<sup>13</sup> ». Ce titre reprend l'intitulé d'une séquence d'enseignement figurant dans le programme actuel des collèges et des lycées (pour ces derniers, la voie générale et la voie technologique sont concernées).

Le dossier comprend deux ensembles de documents qui sont étudiés durant deux temps distincts de l'exposé. Un tiers du temps privilégie le premier ensemble documentaire, les deux tiers restants privilégient le second ensemble.

Le premier temps de l'exposé doit permettre au candidat de manifester sa capacité à mener une réflexion critique sur une séquence d'enseignement définie à partir de textes normatifs et d'accompagnements pédagogiques et de propositions de contenu.

Le second temps de l'exposé doit être l'occasion pour le candidat de montrer son aptitude à renouveler scientifiquement ladite séquence (à partir d'un texte savant), mais aussi son aptitude à identifier les enjeux de ladite séquence en termes d'éducation civique et morale (à partir d'un texte de réflexion civique et morale).

**1. Le premier ensemble** documentaire contient des documents directement liés à la séquence d'enseignement proposée : un extrait des programmes, la fiche EDUSCOL, un exemple de traitement prélevé dans un manuel (incluant cours et étude de cas). Par ailleurs, le candidat dispose, dans la salle de préparation (et à partir de 2017 dans l'ordinateur sur lequel il travaille dans la salle de préparation<sup>14</sup>), de tous les programmes d'histoire et de géographie, et d'enseignement moral et civique en vigueur pour les séries générales et technologiques.

Le candidat analyse et explicite les logiques qu'il identifie de la séquence d'enseignement : il présente les axes retenus par l'extrait de programmes et la fiche EDUSCOL, les discute, réfléchit à la logique des programmes les concernant, justifie, éclaire et interroge les choix proposés par le manuel. Il présente les enjeux propres à l'enseignement de cette séquence, qu'ils soient de nature pédagogique, scientifique ou civique. Le candidat termine cette première partie de l'exposé en donnant le sens général motivant cet enseignement et justifie le recours à des ressources distinctes de celles présentées dans cette première partie de dossier.

**2. Le deuxième ensemble** contient des documents offrant au candidat de nouvelles ressources pour cette séquence d'enseignement. Les documents à l'appui de cette seconde partie d'exposé sont au nombre de deux, un écrit issu de la recherche ou de la vulgarisation savante, et un texte de réflexion civique et morale.

L'écrit issu de la recherche (ou de la vulgarisation savante), associé à l'ensemble des éléments du dossier, permet au candidat d'identifier la ou les questions d'ordre scientifique en question dans la séquence d'enseignement, et de réaliser une mise au point sur l'objet historiographique ou géographique en rapport avec cette séquence. Cette mise au point peut intégrer, si le cas s'y prête, une brève réflexion sur les sources et leur usage par les historiens ou les géographes. Les documents présents dans l'écrit issu de la recherche ou les documents proposés dans l'étude de cas de la partie 1 peuvent bien sûr être pris comme exemples.

Le texte de réflexion civique ou morale associé à l'ensemble des éléments du dossier (et aux programmes) permet au candidat d'identifier la ou les questions ou connaissances d'ordre civique et moral interrogées dans la séquence d'enseignement. Le candidat propose alors une mise au point sur la notion ou la question en relation avec la citoyenneté républicaine et son enseignement. Pour finir, on demande au candidat de proposer quelques pistes d'adaptation pédagogique pour le programme d'enseignement moral et civique du niveau donné.

---

<sup>13</sup> Le cycle pourra être précisé une fois les nouveaux programmes entrés en vigueur, soit pour ceux du collège, à partir de la session 2017.

<sup>14</sup> Voir plus bas p. 8.

**Cette démarche en deux temps** constitue l' « analyse de situation professionnelle ».

On passe du premier temps au second temps en soulignant qu'une séquence d'enseignement doit, pour être pédagogiquement pertinent, s'appuyer sur des savoirs clairement identifiés et maîtrisés par le professeur, à commencer par des ressources scientifiques et civiques. Si le professeur sait comment les construire, il saura ensuite comment les rechercher et les utiliser tout au long de sa carrière. La maîtrise et la production de connaissances sont essentielles à l'acte d'enseigner – particulièrement en histoire et en géographie.

On veillera à croiser les documents. Ainsi, le document d'ordre scientifique doit-il être interrogé dans son intérêt pédagogique. Il est important de comprendre que des renvois à l'ensemble du dossier peuvent être effectués dans chacune des parties. C'est souvent ce qui distingue les meilleurs exposés.

L'entretien du jury revient dans un premier temps sur la présentation critique de la séquence d'enseignement et de ses enjeux. Dans un deuxième temps, il aborde l'examen de la question scientifique puis s'intéresse aux propositions de nature civique et à leurs articulations avec le programme d'EMC.

Cette épreuve se fonde sur l'exploitation méthodique, intelligente et critique du dossier soumis au candidat. Si elle n'est pas une interrogation sur l'histoire des disciplines ou sur l'épistémologie en général, elle suppose une réflexion sur l'élaboration des objets de savoirs et sur les pratiques de recherche en histoire et en géographie. Cette réflexion est indispensable à l'enseignement des savoirs, des méthodes et de la pensée de l'histoire et de la géographie en tant que sciences sociales. L' « Analyse de situation professionnelle » repose sur l'exploitation de textes normatifs (programmes, fiches, extraits de manuels) et d'écrits universitaires accessibles, qu'il convient de comprendre et de croiser avec les enjeux de connaissance et de citoyenneté présents dans chaque séquence d'enseignement.

En mobilisant de telles ressources, le futur professeur se les approprie et démontre sa capacité à comprendre les sources réglementaires et documentaires de base, mais aussi à les dépasser, témoignant ainsi de l'autonomie intellectuelle nécessaire à l'acte d'enseigner et au métier de professeur. La mobilisation par le candidat de réflexion et de savoirs ambitieux manifeste des qualités d'inventivité et d'indépendance, qualités attendues d'un futur enseignant.

Une bonne préparation de l'épreuve d'Analyse de situation professionnelle implique d'étudier les programmes actuels (Histoire, Géographie, Enseignement moral et civique), leur cohérence et leurs objectifs, d'être familiarisé avec les fiches Eduscol et les manuels du secondaire. Il est conseillé également de développer une réflexion personnelle sur les objets de l'historien et du géographe et sur leurs usages, sur les pratiques de l'histoire et de la géographie, sur les relations entre recherche et enseignement, et d'avoir réfléchi à quelques grandes questions d'éducation civique et morale croisant les enjeux actuels de la démocratie républicaine.

Pour la session 2016, les conditions matérielles de l'exercice ne changent pas : le candidat sera toujours amené à travailler sur un dossier papier et à présenter son étude du cours proposé ainsi que ses ressources sur un ou des transparents projetés par rétro-projecteur.

**À partir de la session 2017, le candidat disposera, en salle de préparation, d'un ordinateur contenant le dossier de documents, et avec lequel il élaborera sa restitution sous forme de diaporama (logiciel Diaporama/OpenOffice ou logiciel PowerPoint/Microsoft). Il pourra importer des éléments du dossier vers son fichier de travail. Au terme de l'épreuve, un appareil sauvegardera le fichier de travail sur une clef USB du concours et l'installera dans l'ordinateur de la salle de commission laquelle sera munie d'un vidéoprojecteur. Il convient de souligner que les candidats ne seront pas jugés sur la qualité graphique ou esthétique du fichier projeté, pas plus que sur le nombre de diapositives. L'épreuve conserve toute son ambition d'analyse intellectuelle.**

## La professionnalisation dans les épreuves

La présentation ci-dessus des épreuves du CAPES rénové d'histoire-géographie, définies par l'arrêté du 19 avril 2013, donne une grande ampleur à l'idée même de professionnalisation. Celle-ci n'est pas seulement fonction de compétences didactiques et de l'apprentissage des règles du métier. Elle se fonde aussi sur un investissement critique en direction des processus d'enseignement (un principe central à l'épreuve 2 d'admission) et sur une construction réfléchie de la démarche pédagogique (un principe central à l'épreuve 1 d'admission). La professionnalisation recherchée par les réformes qui ont conduit à la création des ESPE (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) et la rénovation des CAPES donne au métier d'enseignant une forte dimension intellectuelle que dégage fortement la réflexion souhaitée sur la transmission des savoirs scientifiques indispensables à la compétence des enseignants. La responsabilité d'enseigner l'histoire-géographie au collège et au lycée (général et technique) et les programmes qui en découlent illustrent fortement cette approche nouvelle de la professionnalisation. Le jury du CAPES externe rénové d'histoire-géographie assume cette mission qui lui est confiée de promouvoir les fondements du métier d'enseignant dans ces disciplines et d'y attirer des candidats venus de toutes les couches de la société française.

Les quatre épreuves du CAPES externe rénové relèvent de cet objectif de professionnalisation en amenant les candidats à se doter d'une capacité d'action pédagogique et d'une compréhension du métier d'enseignant en histoire et géographie. Cette capacité est très directement liée à la maîtrise des savoirs historiques et géographiques traduits dans les questions de programme. Les candidats sont invités à réfléchir aux dynamiques propres de ces savoirs et à la problématique de leurs usages, de leur transmission en tant que sciences sociales. Ainsi, même l'épreuve 1 de l'écrit, de facture disciplinaire et universitaire, n'est-elle pas indifférente dans ses sujets aux questionnements des savoirs et de leur rôle dans la société, dans la République et dans l'école.

L'épreuve 2 de l'écrit établit un propos scientifique pour mieux concevoir les fondements d'un cours en histoire ou en géographie et être capable de les argumenter. L'épreuve 1 de l'oral suit le même raisonnement qui consiste à donner au candidat les moyens intellectuels de penser des objectifs de cours, des contenus prioritaires et une mise en œuvre pratique. L'épreuve 2 de l'oral revient sur l'élaboration d'une séquence d'enseignement et amène le candidat à éclairer et critiquer ses différents volets présentés dans un dossier substantiel. En analysant cette situation professionnelle, le candidat atteste de ses qualités intellectuelles lui permettant de s'approprier les démarches pédagogiques.

La maîtrise des savoirs d'histoire et de géographie, l'importance de la réflexion critique et de la perspective civique, et la recherche de sens dans l'acte d'enseigner contribuent à la place de la professionnalisation dans le concours rénové. Cette professionnalisation est partie prenante d'une formation intellectuelle à laquelle le jury est particulièrement sensible, conscient de recruter des enseignants responsables et libres, des intellectuels en d'autres termes.

## Se préparer au concours, comprendre les épreuves

L'étudiant ou l'étudiante qui se destine au métier de professeur d'histoire, de géographie et d'éducation civique – et nous ne pouvons que les encourager dans cette voie – prépare spécifiquement le concours, depuis la rentrée 2013, dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Ces composantes universitaires articulent, au sein des masters des métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF), l'acquisition des savoirs scientifiques, la formation au métier d'enseignant et l'expérience de terrain avec des stages en milieu scolaire. Dans la mesure où le point nodal de la refondation du métier d'enseignant repose sur la transmission, cette réflexion débute dès la phase d'acquisition des savoirs scientifiques. La formation assurée dans les ESPE par le master MEEF structure cette compréhension de la transmission, à la fois par des enseignements qui explorent les possibilités pédagogiques offertes par l'histoire et la géographie, et par des périodes d'observation de classes lors des stages : ceux-ci permettent aux étudiants de d'appréhender ce que signifie la transmission à la base du métier

d'enseignant, d'apprécier la capacité des savoirs historiques et géographiques à se transmettre, et de mesurer la portée des épreuves du CAPES qui combinent la maîtrise scientifique et l'intelligence pédagogique. Le haut niveau d'exigence du concours et sa profonde rénovation en font une donnée très importante dans la formation assurée durant les quatre semestres des masters préparés dans les ESPE.

Une seconde recommandation doit être portée à la connaissance des candidats et des préparateurs. Si la réussite aux épreuves d'admissibilité conditionne l'accès aux épreuves d'admission, il est conseillé de se préparer dès l'écrit aux épreuves d'oral, d'autant mieux que ces dernières relèvent d'une même conception des enjeux de la transmission et de sa mise en œuvre.

On rappelle à cet égard que les institutions, les lois, les exemples nourrissant les approches en terme d'éducation civique sont pris sur l'ensemble du territoire de la France, ce qui signifie s'intéresser à des situations d'autonomie conduisant à des spécificités institutionnelles et des législations particulières (comme la Nouvelle Calédonie ou la Polynésie). Ces savoirs d'éducation civique propres à certains territoires de la République sont parfaitement légitimes dans le cadre de l'interrogation aux épreuves du CAPES d'histoire-géographie. De la même manière, une bonne connaissance de la politique et de la géopolitique contemporaines est indispensable pour aborder le concours (et l'enseignement).

*Si l'on s'est préparé toute l'année, il n'est pas concevable d'abandonner en cours d'épreuve. Il s'agit d'un concours, et il est toujours susceptible de rattraper un échec par une réussite. Par ailleurs, il est possible que l'avis de jury ne soit pas celui du candidat quant à la teneur du rendu d'un candidat, à l'écrit comme à l'oral. Enfin, la ténacité fait partie des qualités attendues d'un futur enseignant. Il faut cultiver intelligemment sa confiance en soi, éviter de se dévaloriser et construire une image positive de soi – gage d'estime et d'assurance personnelles.*

## Passer les écrits

La préparation des écrits du CAPES exige un travail régulier d'assimilation des cadres généraux des questions de programme, des lectures choisies pour approfondir ces dernières, et d'acquisition de bonnes méthodes donnant une solide confiance en soi. Celle-ci s'acquiert notamment par une bonne organisation personnelle et une pratique régulière de l'expression écrite. Les questions de programme doivent pouvoir être situées dans l'histoire et la géographie générale. La connaissance des grands débats historiques et les principales évolutions de la recherche font partie de la compréhension des questions : celle-ci permet de mieux aborder les sujets présentés à l'écrit et comprendre en quoi ils peuvent faire l'objet d'un enseignement. Enseigner exige de déterminer l'enjeu méthodologique, civique et didactique d'un savoir en histoire ou en géographie.

Les sujets des deux épreuves d'admissibilité ont pour finalité de permettre aux candidats de montrer la dimension intellectuelle qui les anime et qui s'exprime dans la relation entre la maîtrise scientifique et l'intelligence pédagogique. Le choix des sujets répond à cette recherche d'excellence et de capacité à se projeter dans la transmission (pour l'épreuve 2). On attend, pour ces épreuves d'écrit, un bon niveau d'expression, un effort d'organisation de la copie, et une présentation formelle soignée (et du croquis s'il y a lieu).

## Passer les oraux

Les deux épreuves d'admission doivent se concevoir ensemble. La première d'entre elles, « Mise en situation professionnelle », permet au candidat d'élaborer les fondements de l'enseignement d'un sujet à travers leur présentation au jury. Il s'agit bien, comme le fait tout enseignant des plus petites classes aux séminaires de recherche, de poser les objectifs et les méthodes d'une leçon selon le public auquel elle se destine. L'entretien avec le jury permet d'approfondir ces directions au cours d'un dialogue motivant et bienveillant.

La seconde épreuve, « Analyse de situation professionnelle », amène le candidat à s'interroger à partir d'un cas précis d'enseignement, sur les choix qui ont été faits, à les identifier, à mobiliser son esprit critique et ses connaissances afin d'en comprendre l'intérêt, les limites éventuelles et les exploitations ou enrichissements possibles. Cette épreuve démontre que l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique suppose une culture générale personnelle et une volonté d'amener les élèves vers des raisonnements, des réflexions et des horizons qui contribuent à leur formation intellectuelle, sensible et civique.

## Le parcours du candidat admissible à Châlons-en-Champagne

Pour les candidats admissibles, les épreuves durent trois jours et ont lieu sur deux sites répartis sur la ville de Châlons. La période des épreuves d'admission s'étend approximativement du 10 juin au 4 juillet.

- Le tirage matière se passe sur le site de l'ESPE de Châlons le premier jour, suivi dans la journée de la visite de la bibliothèque (pour l'épreuve de MSP)
- L'épreuve MSP Histoire se déroule sur le site ESPE
- L'épreuve MSP Géographie sur le site du lycée des métiers d'Oehmichen
- Toutes les épreuves ASP (en histoire comme en géographie) se déroulent sur le site Oehmichen

A chaque épreuve le candidat doit se présenter à l'accueil avec une pièce d'identité et sa convocation.

A noter que la session d'admission commence avec le tirage matière le premier jour. Cela appelle de la part du candidat sérieux et concentration, et une tenue adaptée.

### *Premier jour*

- **Le tirage matière** a lieu un jour sur deux. Le candidat est affecté, selon la matière tirée, à un jury pour l'épreuve de Mise en situation professionnelle (MSP) et pour l'épreuve d'Analyse de situation professionnelle (ASP). Il lui est précisé le lieu de ses épreuves et l'horaire de visite de la bibliothèque pour l'épreuve de MSP (il n'y a pas de bibliothèque pour l'ASP).
- **La visite de la bibliothèque** dure une heure, les candidats repèrent les ouvrages en fonction des périodes. Ils peuvent prendre des notes mais pas de photographie.

### *Deuxième et troisième jour*

Déroulement des deux épreuves d'admission.

A noter : le candidat est convoqué le deuxième jour soit en Epreuve 1 (MSP), soit en Epreuve 2 (ASP), et le troisième jour dans l'épreuve qu'il n'a pas passé la veille (et qui sera dans l'autre valence, histoire si première épreuve en géographie, ou géographie si première épreuve en histoire).

## Modalités de passage d'un candidat pour le tirage matière

*A titre d'exemple (pour un candidat convoqué à 8h00).*

NB. Cette présentation d'un tirage matière est donnée à titre indicatif pour l'information des candidats et n'a pas de valeur réglementaire.

- Le candidat se présente à l'accueil à 7h45 dans une tenue correcte. Sa convocation et son identité sont vérifiées.
- A 8h00, il est appelé pour se rendre dans la salle du tirage matière, dans le silence, accompagné d'un appariteur.
- Le candidat est accueilli par un discours d'introduction du secrétaire général présent. Celui-ci conclut également le tirage matière par un bref discours.
- Un appariteur appelle chaque candidat. Celui-ci tire au sort dans une enveloppe la matière qu'il présentera en leçon.
- L'appariteur définit l'affectation : jour de la leçon, jour de l'épreuve sur dossier, numéro de commission. Celle-ci est ensuite signée par le candidat.
- En fin de séance, un appariteur opère une relecture des affectations.

## Modalités de passage d'un candidat pour l'épreuve orale 1

(« Mise en situation professionnelle »)

*A titre d'exemple pour l'histoire (pour un candidat convoqué à 7h00).*

(NB. Cette présentation de la présentation est donnée à titre indicatif pour l'information des candidats et n'a pas de valeur réglementaire. Pour la géographie, il existe de très légères variantes).

- 6h45 : arrivée du candidat à l'accueil, présentation de sa convocation et vérification de son identité.
- 7h00 : tous les candidats de la vague de 7h00 se rendent en salle de tirage, accompagnés par les autorités de concours qui les accueillent. C'est le début de l'épreuve.
- 7h02 : chaque candidat tire un sujet dans l'enveloppe correspondant à sa commission (exemple : commission H1) ; le sujet lu à voix haute est recopié dans sa totalité afin d'être archivé.
- 7h10 : le candidat est conduit en salle de préparation ; après son installation il complète les deux feuilles administratives puis prépare son sujet pendant 15 minutes ; il a, à sa disposition, les programmes des collèges et lycées, des « Que-sais-je ? », et des dictionnaires.
- De 7h25 à 7h55 (au maximum) : le candidat, en bibliothèque choisit 5 ouvrages et 4 documents en lien avec son sujet et remet en échange sa carte d'identité.
- Dès son retour en salle de préparation et jusque 11h10, le candidat dispose dans cette salle des transparents utiles à la présentation de sa leçon.
- Durant la préparation, des passages aux toilettes sont proposés.
- Dès 11h07, arrivée de l'appariteur-accompagnateur. Celui-ci aide le candidat à se préparer matériellement et le dirige vers le jury.
- 11h13 : attente du candidat devant la porte de sa salle de commission.
- 11h15 : le candidat entre dans la salle d'examen. Il est accueilli par le président de la commission du jury qui l'invite à présenter sa leçon (durée 30min). Puis il répond aux questions formulées par les trois membres de la commission (30min).

Ps : on notera que la préparation effective est bien de 4 heures ; 15 minutes supplémentaires sont réservées pour le tirage, les allées-venues en bibliothèque et l'attente avant le passage devant la salle de la commission.

## Modalités de passage d'un candidat pour l'épreuve orale 2

(« Analyse de situation professionnelle »)

Les dossiers sont distribués aux candidats en salle de préparation par le secrétaire général du concours ou le vice-président en charge de l'épreuve ou un adjoint désigné, sans que ceux-ci ne connaissent à l'avance le contenu des enveloppes distribuées. Le temps de préparation est porté à partir de la session 2016 à quatre heures. La préparation se déroule entièrement en salle de préparation, sans recours à une bibliothèque. Le candidat dispose, en salle de préparation, des programmes de collège et de lycée, ainsi que de transparents servant à la réalisation des productions écrites ou graphiques. Le reste des conditions de préparation est similaire à celles de l'épreuve orale 1 (MSP).

### Le passage au numérique pour la session 2017

En lien avec les directoires des agrégations externes d'histoire et de géographie et de l'agrégation interne d'histoire-géographie, le directoire du CAPES a décidé pour la session 2017 l'introduction des ressources numériques et une restitution de l'exposé sous forme numérique également. La session 2016 demeure dans le format classique. *Nous renvoyons plus haut (p. 9) à la présentation de l'épreuve d' « Analyse de situation professionnelle » qui seule est concernée par ce passage au numérique.*

### Le CAPES d'histoire-géographie. Une étape-clef dans un parcours professionnel et intellectuel

La réussite au concours permet d'accéder à la qualité de fonctionnaire stagiaire et de poursuivre la formation de master sous une modalité très novatrice l'alternance intégrative. Il n'y a plus comme dans les modèles anciens une année de stage après la formation, qui permet une entrée guidée dans le métier, mais des aller-retour constants entre l'expérience d'enseignement en responsabilité et la formation universitaire, les deux se nourrissant mutuellement, en particulier grâce à une double tutorat, celui d'un professionnel de terrain et celui, combiné, conjugué, co-construit, d'un tuteur ESPE.

L'obtention du CAPES externe d'histoire-géographie ouvre la voie aux carrières de l'enseignement mais aussi à terme à beaucoup d'entre celles du monde éducatif. Cette ouverture est favorisée par la nouvelle approche du métier de professeur qui permet d'envisager une mobilité accrue et de meilleures prises de responsabilités au sein du système scolaire secondaire et supérieur (avec les classes préparatoires), et du monde universitaire (avec, par exemple, les professeurs agrégés et les professeurs certifiés affectés dans des établissements d'enseignement supérieur). L'histoire et la géographie constituent par ailleurs une très bonne formation intellectuelle pour aborder d'autres professions du système scolaire et éducatif. Leurs qualités répondent aux exigences des postes à responsabilité.

En raison de l'articulation réinstaurée entre le CAPES externe et les agrégations externes et interne, il est à nouveau possible aux jeunes certifiés de préparer ces dernières et de les réussir, sous réserves de certaines adaptations. Ce parcours professionnel permis par les concours affirme le principe républicain de promotion par l'excellence des savoirs et les carrières enseignantes.

Les jeunes professeurs certifiés sont encouragés s'ils le souhaitent à envisager des poursuites d'études, notamment dans le cadre d'un master recherche en histoire ou en géographie. L'expérience de la recherche est une excellente formation continuée. Elle constitue une aide précieuse à la pratique de l'enseignement, à la fois par le surplus de connaissances acquises, par l'acquisition de méthodes souvent transposables en cours, par des modalités nouvelles d'autorité devant la classe, par l'idée de la recherche et le goût de l'enquête qui peuvent être transmis aux élèves, par l'inspiration qu'elle donne dans la fabrique de la pédagogie et la confiance dans l'enseignement.

## Deuxième partie.

### La session 2015. Résultats, composition des jurys et organisation matérielle

---

#### Les résultats de la session 2015

La deuxième session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové s'est achevée le 5 juillet 2015 à Châlons-en-Champagne avec la délibération du jury d'admission. Le président a proclamé les résultats qui ont été publiés aussitôt sur le site Publinet.

4880 candidats se sont inscrits au CAPES 2015 rénové, 2966 ont participé aux deux épreuves de l'écrit, et 1461 ont été déclarés admissibles à l'issue de la délibération du jury le 19 mai 2015 au lycée Henri IV à Paris. La moyenne du dernier admissible était à 7,75/20, ce qui détermine la barre d'admissibilité. Le nombre d'admissibles a été calculé sur la base du nombre de postes alloués, soit, pour 2015, 685 postes (public) et 132 (privé).

Les résultats des épreuves d'admission (oral) ont permis de pourvoir tous les postes mis au concours, soit 685 pour le CAPES, ce qui a placé la barre d'admission à 9,17/20 (moyenne du dernier admis). Le jury a décidé que les barres du CAPES (public) et du CAFEP-CAPES (privé) ne pouvaient être dissociées. Compte tenu de la moyenne inférieure pour ce second concours, tous les postes du CAFEP-CAPES n'ont pu être pourvus (90 sur 132). Le jury espère l'année prochaine une meilleure réussite pour les candidats du CAFEP-CAPES, comparable à celle du CAPES.

Pour ce concours du CAPES, la réussite est au rendez-vous, à la fois à l'écrit et à l'oral. La barre d'admission à 9,17 constitue un résultat très honorable compte tenu de l'exigence des épreuves et du renouvellement des questions de programmes pour cette session 2015<sup>17</sup>. Tous les postes ont été pourvus au CAPES et on a pu constater, comme en 2014, l'existence d'un vivier de bons étudiants.

Ce résultat est une reconnaissance pour le travail conduit, tant par les candidats et les préparateurs que par les membres du jury à l'écrit comme à l'oral. Et cette reconnaissance a un impact indéniable pour nos disciplines et la place qu'elles représentent dans le système scolaire et universitaire, dans la société et dans la République.

Ainsi la session 2015 du CAPES et du CAFEP-CAPES a-t-elle mise en lumière, comme cela a été le cas les années précédentes, le nombre important d'étudiants d'histoire et de géographie prêts à s'investir dans des études exigeantes, à s'insérer dans les nouveaux dispositifs de formation des enseignants, et à rejoindre les métiers de l'éducation.

Il s'agit maintenant pour le jury de soutenir la formation et l'extension de ce vivier en encourageant de nouvelles vocations d'étudiantes et d'étudiants vers le métier de professeur d'histoire et de géographie, dans un contexte d'engagement politique manifesté par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République<sup>18</sup>. Le nombre de postes mis au concours devrait croître sensiblement les prochaines années. L'effort d'explicitation des nouvelles épreuves à travers ce rapport doit encourager les étudiants à préparer sereinement les épreuves et à en tirer un large bénéfice intellectuel.

---

<sup>17</sup> Les questions de programme pour la session 2016 évolueront peu, de manière à stabiliser le concours et permettre de solides préparations des candidats. Voir plus bas dans ce rapport, p. 22.

<sup>18</sup> *Journal Officiel*, 9 juillet 2013.

## Le jury. Un engagement collectif en faveur du concours et de son rayonnement

Sous la responsabilité du président du concours, les épreuves d'admissibilité (épreuves écrites) et les épreuves d'admission (épreuves orales) ont mobilisé un jury composé de 138 examinateurs et examinatrices (132 pour l'écrit, 88 pour l'oral).

L'organisation du concours est assumée par un directoire formé du président (Vincent Duclert, inspecteur général de l'éducation nationale, enseignant-chercheur à l'École des hautes études en sciences sociales), des vice-présidents (Sylvie Letniowska-Swiat, maître de conférences de géographie à l'université d'Artois, Pascal Briost, professeur d'histoire moderne à l'université de Tours, et Jérôme Bocquet, maître de conférences en histoire à l'université d'Orléans, ESPE Centre Val de Loire), et des secrétaires généraux (Jean-Marc Vaillant, Bertrand Vergé et Xavier Desbrosse, professeurs agrégés, rejoints depuis juillet 2014 par deux nouveaux secrétaires généraux, Christophe Lucas et Jean-Marie Duquenois, qui prennent la succession des deux premiers à partir de la session 2016).

La composition du jury veut refléter la diversité des acteurs de la préparation et de la professionnalisation des concours. Il comprend des professeurs certifiés et agrégés de l'enseignement secondaire, des professeurs intervenant en classes préparatoires aux grandes écoles, des enseignants de l'université (ATER, PRAG, maîtres de conférences, professeurs), des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

### Pour les épreuves d'admissibilité, les examinateurs ont été :

#### ***Écrit Épreuve 1 Histoire***

ARCHAMBAULT, Fabien, maître de conférences, Université de Limoges  
ATTAL, Frédéric, professeur des universités, UVHC Campus Mont Houy, Lille  
BENHIMA, Yassir, maître de conférences, Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle  
BERNARD, Gwladys, maître de conférences, Université Paris 8 Saint-Denis, Créteil  
BLONSKI, Michel, ATER, Université du Havre  
BOISSARIE, Delphine, professeurs agrégée au collège Robert Doisneau, Gonesse  
BOURDON, Étienne, maître de conférences, Université de Grenoble I  
BOUYSSOU, Gerbert, ATER, Université de Tours  
BRIAND, Dominique, PRAG, ESPE de Basse Normandie, Caen  
CASTAGNEZ, Noelline, maître de conférences, Collegium LLSH, Orléans  
CHABAUD, Gilles, maître de conférences, Université de Limoges  
CHALLET, Vincent, maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3  
CHANOIR, Johann, professeur agrégé au lycée Jean Jaurès, Reims  
CHAUDRON, Éric, PRAG, ESPE de Nice  
CHOUAL, Mohamed, professeur agrégé au lycée Albert Camus, Firminy  
CLAUS, Françoise, IA-IPR, Académie de Besançon  
CONDETTE, Jean-François, professeur des universités, IUFM Villeneuve d'Asq, Lille  
CONESA, Marc, maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3  
COURMONT, Juliette, professeure agrégée au lycée Paul Bert, Paris  
DAUPHIN, Stéphanie, PRAG, Université d'Artois –ESPE Lille-Nord-France  
DAUSSE, Marie-Pierre, maître de conférences, Université Paris Diderot  
DAUTRESME, Valérie, IA-IPR, Académie de Versailles  
DE COCK, Laurence, professeur agrégée au lycée Joliot-Curie, Nanterre  
DELMAS, Olivier, IA-IPR, Académie de Créteil  
DERUELLE, Benjamin, maître de conférences, Université de Lille III  
DESCAMPS, Bruno, IA-IPR, Académie de Caen  
DESVIGNES, Dominique, PRAG, ESPE Nord-Pas-de-Calais  
DOMINE-COHN, David, professeur certifié au lycée Louise Michel, Champigny  
DOUBLIER, Caroline, professeure agrégée au lycée Franco-allemand, Buc  
FENOY, Laurent, professeur agrégé au lycée Jean Moulin, Béziers  
GABORIAUX, Chloé, maître de conférences, IEP de Lyon

GAY, Christian, PRAG, ESPE de l'Université de Lyon 1  
GHOIRGATE, Mehdi, maître de conférences, Université de Bordeaux  
GIRARD, Jérôme, professeur certifié au lycée Ozanne et formateur ESPE Toulouse  
GUEDET, Alexandra, professeure agrégée au lycée international, Saint-Germain-en-Laye  
JIMENES, Rémi, ingénieur d'études CNRS, CESR de Tours  
KASSEM, Fadi, professeur agrégé en lycée, Versailles  
KLEIN, Jean-François, maître de conférences, Université de Nantes  
LAMBERT, David, professeur agrégé au lycée Diderot, Narbonne  
LAPRAY, Xavier, professeur agrégé au lycée Paul Eluard, Saint-Denis  
LAURENT, Anne, professeure agrégée au lycée Jules Guesde, Montpellier  
LAYANI, Fanny, professeure agrégée au lycée Honoré de Balzac, Paris  
LESUEUR, Boris, professeur certifié au lycée de Saint-Mandé  
LIPPOLD, Christian, IA-IPR, Académie de Rennes  
MANCHEC, Mylène, professeure agrégée au collège Henri Berlioz, Vincennes  
MAZEAU, Guillaume, maître de conférences, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne  
MELLET, Paul Alexis, maître de conférences, Université de Tours  
MICHEL, Olivier, professeur agrégé au lycée Apollinaire, Thiais  
MIOT, Catherine, professeure agrégée au lycée Marc Chagall/ESPE de Reims  
MUSSARD, Christine, maître de conférences, ESPE d'Aix-Marseille  
OUERFELLI, Mohamed, maître de conférences, Université d'Aix-Marseille  
PAILLETTE, Céline, ATER, Université de Lille 3  
PASQUIER, Anne Françoise, IA-IPR, Académie de Versailles  
PERRET, Sylvie, professeure agrégée au lycée Marie Reynoard, Villard Bonnot  
PERRIER, Amélie, maître de conférences, Université d'Orléans  
PORHEL, Vincent, maître de conférences, ESPE de Lyon  
RHONE, Camille, professeure agrégée au lycée Vernant à Sèvres et Université Paris 7  
RUELLET, Aurélien, professeur agrégé au lycée Jacques Brel, La Courneuve  
ROUBINEAU, Jean-Manuel, maître de conférences, Université de Rennes 2  
RUFIN SOLAS, Aliénor, maître de conférences, Université de Rouen  
SENDRAL, Julien, professeur agrégé à l'ESE de Strasbourg  
SOULAGE, Vincent, professeur agrégé au lycée Paul Langevin, Suresnes  
SUBIRADE, Patricia, PRAG, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne  
TOUATI, François Olivier, professeur des universités, Université François Rabelais de Tours  
TOULAJIAN, Sophie, professeure agrégée au lycée Pierre Mendès France, Savigny  
VANDOO LAEGHE, Ludovic, professeur agrégé au lycée Robespierre, Arras

### ***Ecrit Epreuve 2 Géographie***

ALIXANT, Laurence, professeure agrégée au lycée d'hôtellerie et de tourisme, Guyancourt  
BABINET, Raphaël, professeur agrégé en CPGE, Lycée Gambetta, Arras  
BARNIAUDY, Clément, PRAG, Université Paul Valéry Montpellier 3  
BERIOU, Nathalie, professeure agrégée au lycée d'Estiennes d'Orves, Nice  
BOUGEROL, Pascale, professeure agrégée au lycée Jeanne d'Arc, Clermont-Ferrand  
BOULARD, Cédric, professeur agrégé au collège Henri Barbusse, Alfortville,  
BOURASSIN, Pascal, PRAG, ESPE Blois  
BOUVIER, Frédéric, PRAG, ESPE de Paris  
CABOCHE, Patrick, IA-IPR, Académie de Lille  
CAHU, Etienne, professeur agrégé au collège Denis Diderot, Le Petit Quevilly  
CASTAN, Charlotte, professeure agrégée en CPGE, lycée Jules Guesde, Montpellier  
CATTANEO PINEDA, Rodrigo, professeur agrégé au collège Les Bartavelles, Marseille  
CATTARUZZA, Amaël, maître de conférences, Ecoles de Saint Cyr Coëtquidan  
CHABROL, Marie, ATER, Université d'Amiens  
CHEVALIER, Dominique, maître de conférences, ESPE Lyon  
CLEMENT, Gérard, professeur agrégé en CPGE au lycée Michel Montaigne, Bordeaux  
COUDRIER, Laurent, professeur agrégé au lycée Guy Mollet, Arras  
DIDIER-FÈVRE, Catherine, professeure agrégée au lycée Janot, Sens  
DOUAY, Nicolas, maître de conférences, Université Paris Diderot

DUMAS, Sophie, professeure agrégée au lycée Berthelot, Saint-Maur  
 ELDIN, Bruno, IA-IPR, Académie de Grenoble  
 ESPINOSA, Carole, professeure agrégée au lycée Jean Moulin, Pezenas  
 FRANCOIS, Alain, maître de conférences à l'université de Poitiers ESPE Poitiers  
 FORBRAS, Anne-Sophie, professeure certifiée au collège de Wazemmes, Lille  
 GABRIEL, Kattalin, maître de conférences, Université de Paris Est Créteil  
 GALOCHET, Marc, maître de conférences, Université d'Artois  
 GANGNEUX, Thomas, professeur agrégé en CPGE, Lycée Descartes, Tours  
 GENEVOIS, Sylvain, maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise  
 GOUSSOT, Michel, professeur agrégé au lycée Janot, Sens  
 GUYONNET, Sarah, professeure agrégée au lycée Georges Brassens, Courcouronnes  
 HANNEQUIN, Frédérique, IA-IPR, Académie de Lyon  
 HOCHEDÉZ, Camille, maître de conférences, Université de Poitiers  
 ISHKINAZI, Gabriel, PRAG, Université de Provence  
 LALOYAUX, Sonia, professeure agrégée au collège René Cassin, Lilliers  
 LAPLANTE, Benjamin, professeur agrégé en CPGE, lycée Sainte Marie, Lyon  
 LAUFFENBURGER, Mireille, maître de conférences, Université de Lorraine-Nancy  
 LE GOFF, Erwann, ATER, Université de Rennes 2  
 LEGAL, Philippe, professeur agrégé au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine  
 LOTH, Elizabeth, professeure agrégée au lycée F. Daguin, Bordeaux  
 MARE, Marion, professeure agrégée au collège Marie Curie, Troyes  
 MARIUS, Kamala, maître de conférences, Université de Bordeaux  
 MOINEAU, Damien, PRAG, Université d'Orléans  
 MONNET, Aude, professeure agrégée au lycée Marceau, Chartres  
 MONOT, Alexandra, PRAG, Université de Strasbourg  
 MOUSSI, Maud, professeure agrégée en CPGE au lycée Montesquieu, Nantes  
 NEVIÈRE, Christian, professeur agrégé au lycée de la Versoie, Thonon les Bains  
 OURSIN, Catherine, professeure agrégée au lycée Guillaume Apollinaire, Thiais  
 PAULUS, Fabien, maître de conférences, Université de Strasbourg  
 PETIT-BERGHÈM, Yves, maître de conférences, Université de Caen  
 PIERDET, Céline, maître de conférences, Université de Technologie de Compiègne  
 PREVOT, Maryvonne, maître de conférences, Université de Lille 1  
 PLOUCHARTE, Louisa, maître de conférences, Université de Rennes 2  
 PONS, Evelyne, professeure agrégée à la Cité scolaire Internationale, Lyon  
 RIALLAND-JUIN, Cécile, maître de conférences, Université d'Angers  
 RIVAULT, Loïc, PRAG, Université de Rennes 2  
 ROCHEL, Xavier, maître de conférences, Université de Nancy 2  
 SIERRA, Philippe, professeur agrégé au lycée Raymond Naves, Toulouse  
 SIMON-LORIÈRE, Hélène, ATER, Université Paris-Sorbonne  
 STEVENOOT, Aline, PRAG, Université de Lille 3 Charles de Gaulle  
 SURGET, Damien, PRAG, Université de Bretagne Sud  
 TESSIER, François, professeur agrégé au lycée Edouard Vaillant, Vierzon  
 TIERCE, Mickaël, professeur agrégé au collège Evariste Galois, Meyzieu  
 THOMASSON, Leslie, professeure agrégée au lycée Albert Sorel, Honfleur  
 THUILLIER, Guy, maître de conférences, Université Toulouse Jean Jaurès  
 TISSUT-FROMAGEOT, Audrey, professeure agrégée en CPGE, Lycée Mme de Staël, Montluçon  
 TROUBOUL, Catherine, professeure agrégée au lycée Clemenceau, Nantes

### ***Epreuve orale 1, Histoire MSP***

BENHIMA, Yassir, maître de conférences, Université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle  
 BERNARD, Gwladys, maître de conférences, Université Paris 8 Saint-Denis  
 BLONSKI, Michel, ATER, Université du Havre  
 BOISSARIE, Delphine, professeure agrégée au collège Robert Doisneau, Gonesse  
 BOUYSSOU, Gerbert, ATER, Université de Tours  
 DAUSSE, Marie-Pierre, maître de conférences, Université Paris Diderot  
 DELMAS, Olivier, IA-IPR, Académie de Créteil

DERUELLE, Benjamin, maître de conférences, Université de Lille III  
DESCAMPS, Bruno, IA-IPR, Académie de Caen  
FENOY, Laurent, professeur agrégé au lycée Jean Moulin, Béziers  
GARAN, Frédéric, maître de conférences, Université de la Réunion  
GHOIRGATE, Mehdi, maître de conférences, Université de Bordeaux  
KLEIN, Jean-François, maître de conférences, Université de Nantes  
OUERFELLI, Mohamed, maître de conférences, Université d'Aix-Marseille  
PERRIER, Amélie, maître de conférences, Université d'Orléans  
RHONE, Camille, professeure agrégée au lycée Vernant, Sèvres (et Université Paris 7)  
RODER, Iannis, professeur agrégé au collège Pierre Degeyter, Saint-Denis  
ROUBINEAU, Jean-Manuel, maître de conférences, Université de Rennes 2  
RUFIN SOLAS, Aliénor, maître de conférences, Université de Rouen  
SENDRAL, Julien, professeur agrégé à l'ESE de Strasbourg  
TOUATI, François Olivier, PU, Université François Rabelais, Tours  
TOULAJIAN, Sophie, professeure agrégée au lycée Pierre Mendès France, Savigny

### ***Epreuve orale 2, Histoire (ASP)***

ATTAL, Frédéric, professeur des universités, UVHC Campus Mont Houy, Lille  
BOURDON, Étienne, maître de conférences, Université de Grenoble I  
BRIAND, Dominique, PRAG, ESPE de Basse Normandie, Caen  
CASTAGNEZ, Noelline, maître de conférences, Collegium LLSH, Orléans  
CHALLET, Vincent, maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3  
CHAUDRON, Éric, PRAG, ESPE de Nice  
CONESA, Marc, maître de conférences, Université Paul Valéry Montpellier 3  
DAUPHIN, Stéphanie, PRAG, Université d'Artois –ESPE Lille-Nord-France  
DAUTRESME, Valérie, IA-IPR, Académie de Versailles  
DE COCK, Laurence, professeure agrégée au lycée Joliot-Curie, Nanterre  
DOMINE-COHN, David, professeur certifié au lycée Louise Michel, Champigny  
GARCIA, Patrick, maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise  
GAY, Christian, PRAG, ESPE de l'Université de Lyon 1  
LAMBERT, David, professeur agrégé au lycée Diderot, Narbonne  
LAYANI, Fanny, professeure agrégée au lycée Honoré de Balzac, Paris  
LIPPOLD, Christian, IA-IPR, Académie de Rennes  
MIOT, Catherine, professeure agrégée au lycée Marc Chagall/ESPE de Reims  
PASQUIER, Anne Françoise, IA-IPR, Académie de Versailles  
PERRET, Sylvie, professeure agrégée au lycée Marie Reynoard, Villard Bonnot  
PORHEL, Vincent, maître de conférences, ESPE de Lyon  
SUBIRADE, Patricia, PRAG, Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne

### ***Epreuve orale 1 Géographie MSP***

BARNIAUDY, Clément, PRAG, Université Paul Valéry Montpellier 3  
BOUGEROL, Pascale, professeure agrégée au lycée Jeanne d'Arc, Clermont-Ferrand  
CABOCHE, Patrick, IA-IPR, Académie de Lille  
CATTANEO PINEDA, Rodrigo, professeur agrégé au collège Les Bartavelles, Marseille  
CATTARUZZA, Amaël, maître de conférences, Ecoles de Saint Cyr Coëtquidan  
CHABROL, Marie, ATER, Université d'Amiens  
DUBOIS, Stéphane, professeur agrégé en CPGE au lycée Blaise Pascal, Clermont-Ferrand  
DUMAS, Sophie, professeure agrégée au lycée Berthelot, Saint-Maur  
FRANCOIS, Alain, maître de conférences à l'université de Poitiers ESPE, Poitiers  
GABRIEL, Kattalin, maître de conférences, Université de Paris Est Créteil  
GALOCHET, Marc, maître de conférences, Université d'Artois  
ISHKINAZI, Gabriel, PRAG, Université de Provence  
LE GAL, Philippe, professeur agrégé au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine  
MONNET, Aude, professeure agrégée au lycée Marceau, Chartres  
MONOT, Alexandra, PRAG, Université de Strasbourg

NEVIERE, Christian, professeur agrégé au lycée de la Versoie, Thonon les Bains  
NIETTO, Sylvaine, professeure agrégée au lycée Clemenceau, Montpellier  
PAULUS, Fabien, maître de conférences, Université de Strasbourg  
PETIT-BERGHM, Yves, maître de conférences, Université de Caen  
PLOUCHAR, Louisa, maître de conférences, Université de Rennes 2  
PONS, Evelyne, professeure agrégée à la Cité scolaire Internationale, Lyon  
RIALLAND-JUIN, Cécile, maître de conférences, Université d'Angers  
RIVAULT, Loïc, PRAG, Université de Rennes 2  
TISSUT-FROMAGEOT, Audrey, professeure agrégée en CPGE, Lycée Mme de Staël, Montluçon

### ***Epreuve orale 2 Géographie (ASP)***

BABINET, Raphaël, professeur agrégé en CPGE, Lycée Gambetta Carnot, Arras  
BERIOU, Nathalie, professeure agrégée au lycée d'Estiennes d'Orves, Nice  
BOURASSIN, Pascal, PRAG, ESPE Blois  
CASTAN, Charlotte, professeure agrégée en CPGE, lycée Jules Guesde, Montpellier  
CHEVALIER, Dominique, maître de conférences, ESPE, Lyon  
CLAUS, Françoise, IA-IPR, Académie de Besançon  
DIDIER-FÈVRE, Catherine, professeure agrégée au lycée Janot, Sens  
ELDIN, Bruno, IA-IPR, Académie de Grenoble  
GENEVOIS, Sylvain, maître de conférences, Université de Cergy-Pontoise  
GOUSSOT, Michel, professeur agrégé au lycée Janot, Sens  
GUYONNET, Sarah, professeure agrégée au lycée Georges Brassens, Courcouronnes  
HANNEQUIN, Frédérique, IA-IPR, Académie de Lyon  
HOCHEDÉZ, Camille, maître de conférences, Université de Poitiers  
MARE, Marion, professeure agrégée au collège Marie Curie, Troyes  
MARIUS, Kamala, maître de conférences à l'université de Bordeaux Maigne  
MOINEAU, Damien, PRAG, Université d'Orléans  
PIERDET, Céline, maître de conférences, Université de Technologie de Compiègne  
PREVOT, Maryvonne, maître de conférences, Université de Lille 1  
SIMON-LORIÈRE, Hélène, ATER, Université Paris-Sorbonne  
TIERCE, Mickaël, professeur agrégé au collège Evariste Galois, Meyzieu  
RANELY VERGE-DEPRE, Colette, maître de conférences, ESPE de Martinique

Dans l'élaboration des sujets d'écrit comme lors de la correction des copies et du déroulement des épreuves orales, le souci premier du jury a été de donner toutes leurs chances aux candidats en accueillant leurs prestations avec toute bienveillance et compréhension, et en les jugeant sur les bases les plus claires, dans la fidélité aux recommandations émises par l'arrêté ministériel du 19 avril 2013 et au rapport cadre pour la première session 2014. Le jury a veillé à l'harmonisation de la notation à mesure de l'avancée des phases d'examen écrit et oral.

Dans le contexte exigeant de la réforme des concours, le jury a su faire preuve d'un bel esprit de responsabilité et d'engagement. Nous tenons publiquement à lui rendre hommage et à lui exprimer toute notre reconnaissance pour la qualité et l'ampleur du travail accompli.

### **Une organisation éprouvée et vigilante, mobilisant de nombreux acteurs**

L'achèvement de la première session du CAPES et CAFEP-CAPES externe rénové histoire-géographie (par convention désormais : « CAPES 2015 ») démontre aussi bien l'importance des concours nationaux de recrutement des professeurs que leur faisabilité pratique dès lors qu'une organisation éprouvée est mise à leur service. La solidité de cette organisation a été vérifiée, à la fois lors de la phase d'admissibilité à Paris que durant celle d'admission à Châlons-en-Champagne.

Les opérations relatives à la phase d'admissibilité et les délibérations du jury se sont déroulées en avril et mai 2015 à l'Ecole des hautes études en sciences sociales et au lycée Henri IV où le concours y a été chaleureusement accueilli grâce à la bienveillance, respectivement, du président

et du proviseur de ces deux institutions. Le directoire tient à remercier vivement Madame la responsable du site du 105 boulevard Raspail de l'EHESS, ainsi que tous les agents de l'EHESS et du lycée Henri IV, pour les excellentes conditions de travail apportées au jury.

La phase d'admission s'est déroulée, pour la seizième année, à Châlons-en-Champagne. On doit souligner la qualité de l'organisation perfectionnée d'année en année par les secrétaires généraux membres du directoire du jury. Cette année a représenté un passage de relais entre Messieurs Bertrand Vergé et Jean-Marc Vaillant, prenant une retraite méritée après, respectivement, douze et dix années au service du CAPES, et Messieurs Christophe Lucas et Jean-Marie Duquenois qui leur succèdent. L'ensemble du jury a tenu s'associer à l'hommage rendu à l'exemplaire travail de deux secrétaires généraux qui ont fondé l'organisation du CAPES telle qu'elle existe aujourd'hui. Il a tenu dans le même temps à souhaiter la bienvenue à leurs deux successeurs qui ont suivi et piloté, aux fins du tuilage, une session complète de concours. A tous nous adressons nos plus vifs remerciements.

Les épreuves d'admission sont rendues possibles dans leur configuration la plus opérationnelle par la contribution décisive de l'Ecole supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) dans son antenne châlonnaise où se déroulent l'accueil de tous les étudiants admissibles (lesquelles tirent au sort leur matière pour l'épreuve 1 déterminant l'autre matière de l'épreuve 2) et la partie Histoire de l'épreuve 1. Mesdames la directrice de l'ESPE, la responsable du site de Châlons, et son adjointe permettent au concours de disposer d'un précieux site central, historique (il s'agit de l'ancienne école normale), indispensable au bon accueil des candidats et à leur maîtrise de la topographie du concours durant le temps de leurs épreuves d'admission.

Pour leur part, la géographie de l'épreuve 1 et la totalité de l'épreuve 2 se déroulent au lycée des métiers d'Oehmichen. Cet établissement est situé dans la proche périphérie de la ville centre, et il est d'un accès très aisé, depuis la place de la République, le long des axes Léon-Bourgeois et Général-Sarrail. Son proviseur, Monsieur Thierry Reibel, ainsi que Mesdames les proviseurs adjoints et Monsieur l'intendant apportent au concours d'excellentes conditions de fonctionnement alors même que celui-ci alourdit le quotidien de l'établissement, particulièrement en période d'examens du second degré. Les agents d'accueil et de nettoyage contribuent aussi à assurer la qualité du quotidien, indispensable à la bonne marche de cette phase capitale du CAPES.

Toujours à Châlons-en-Champagne, le lycée public Talon et le lycée sous contrat Frédéric Ozanam ont mis à disposition du concours leurs capacités d'hébergement en internat, ce qui a grandement aidé de nombreux membres du jury, appariteurs et également candidats. Nous tenons à remercier leurs équipes de direction pour leurs efforts constants à répondre aux demandes. A Châlons-en-Champagne se mobilisent de la même manière la municipalité et la communauté d'agglomération représentées par le maire, Monsieur Benoist Apparou, et le président, Monsieur Bruno Bourg-Broc. Cet engagement assure le meilleur accueil possible aux candidats, mais aussi aux proches qui les accompagnent, aux visiteurs qui assistent aux oraux (lesquels sont publics avec une présence maximale autorisée selon les configurations des salles) et aux membres du jury. L'Office du tourisme propose une très utile information en gare et une permanence téléphonique pour orienter les candidats dans l'espace châlonnais et leur faciliter l'hébergement. La ville de Châlons, à taille humaine et facilement accessible en train de Paris, convient bien à un concours comme le CAPES externe d'histoire-géographie.

A la base de cette organisation des épreuves d'admission se situe le secrétariat général formé des secrétaires généraux et des chefs de bureau, Mesdames Edith Clément et Janny Simard (qui a fait valoir également ses droits à la retraite. Un même hommage a été rendu à son travail essentiel sur le site de l'ESPE). Le secrétariat général détermine la bonne marche du concours sous l'autorité de son président. Les tâches et les responsabilités sont très nombreuses : celles-ci mobilisent le secrétariat général durant toute l'année. La préparation des phases d'admissibilité et d'admission requiert beaucoup d'investissement tandis que la campagne des oraux implique une disponibilité permanente durant plus d'un mois à Châlons-en-Champagne et un travail constant d'organisation. Des équipes d'étudiants vacataires bien formés et très impliqués dans leur mission occupent les fonctions variées d'appariteurs. Elles permettent elles aussi que le concours soit solidement fondé

sur des procédures éprouvées, perfectionnées d'années en années, définies par une grande exigence qui n'exclut pas la bienveillance. La qualité reconnue des « appariteurs » détermine une large part du bon fonctionnement du concours. Nous sommes très reconnaissants à leur investissement et leur professionnalisme.

Pour ces phases d'admission à Châlons-en-Champagne, Monsieur le recteur de l'académie de Reims, Monsieur le secrétaire général adjoint de l'Académie, Monsieur le responsable de la DEC, et les services rectoraux ont été très efficaces pour soutenir le concours et lui apporter les nombreux moyens lui permettant de fonctionner. Leur réactivité est exemplaire comme l'ont montré l'épisode de canicule de la fin juin 2015 et la nécessité de prévoir ventilateurs supplémentaires et surconsommation d'eau en bouteille.

La réussite organisationnelle du concours est permise en premier lieu par les moyens humains et matériels du ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, au sein de la Direction générale des ressources humaines (DGRH), avec au premier chef les précieux responsables de sa sous-direction du recrutement et en son sein : Messieurs Jean-François Pierre, sous-directeur, Damien Darfeuille, chef de bureau, Madame Christine Hays, secrétaire de la sous-direction, Maurice Nouama, gestionnaire du concours, Madame Christine Gouala pour les moyens matériels, Monsieur Pascal Lassery pour les moyens informatiques. Monsieur Philippe Santana, adjoint à la directrice générale et qui, à ce titre supervise les concours, fait preuve de la plus grande disponibilité à l'égard des présidents de concours. Il a, avec le doyen général de l'Inspection générale, réuni ces derniers le 26 mars 2014, en vue d'un échange constructif sur les pratiques des différents concours et l'application de l'arrêté du 19 avril 2013.

L'indépendance du directoire est une garantie de l'impartialité du recrutement et de son niveau d'exigence. Cette indépendance s'inscrit dans les cadres de la mission confiée par le Ministre au président du jury lorsqu'il le nomme à cette fonction. L'autre responsabilité qui lui est confiée est d'assurer la bonne marche du concours.

Pour que le concours remplisse son objectif de recrutement des meilleurs candidats et d'assurer un haut niveau d'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique, un tel dispositif est nécessaire. Son organisation a pour mission d'assurer le fonctionnement régulier du concours, mais aussi de pouvoir remédier à tous les problèmes qui pourraient survenir, afin toujours de garantir l'égalité de traitement des candidats, c'est-à-dire l'équité républicaine dans sa plus claire expression. Cette organisation est complexe et appelle la compétence autant que la disponibilité des très nombreux acteurs précités. Le président du jury est heureux ici de rendre hommage à leur travail et à leur extrême dévouement.

Dans le cadre de la lettre de mission 2014-2015 de la ministre de l'Education nationale adressée aux Inspections générale, une mission a été confiée à l'IGEN sur la « professionnalisation des nouveaux concours de recrutement (bilan de la première session) ». Le CAPES externe d'histoire-géographie a été choisi pour figurer dans l'échantillon des concours étudiés. Un groupe d'experts formés de différents inspecteurs généraux de l'Education nationale a rencontré le président et des membres du jury (novembre et décembre 2014) puis a délégué deux de ses membres pour observer des oraux de la session 2015 (visite le 12 juin 2015). Les échanges entre les missionnaires et le directoire ont été aussi positifs que convergents sur la nécessité de donner toute la limpidité nécessaire à la définition des épreuves et renforcer le lien entre la maîtrise des savoirs disciplinaires et la quête de l'intelligence pédagogique.

## Vers la session 2016

---

Les questions mises au programme de la session 2016 ont été rendues publiques au printemps 2015, les lettres d'accompagnement étant publiées sur le site Eduscol et sur le Portail National Histoire-Géographie. Etudiants et préparateurs travaillent déjà sur les questions au concours (celles de 2015 maintenues sauf une exception en géographie) – dont les intitulés et les lettres d'accompagnement sont rappelés ci-dessous :

### 1. Les questions de programme de la session 2016 du CAPES et du CAFEP-CAPES externe d'histoire-géographie

#### HISTOIRE

HISTOIRE ANCIENNE (QUESTION MAINTENUE)

**LE MONDE ROMAIN DE 70 AV. J.-C. A 73 AP. J.-C.**

HISTOIRE MEDIEVALE (QUESTION MAINTENUE)

**GOVERNER EN ISLAM ENTRE LE X<sup>e</sup> SIECLE ET LE XV<sup>e</sup> SIECLE (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus).**

HISTOIRE CONTEMPORAINE (QUESTION MAINTENUE)

**CITOYENNETE, REPUBLIQUE, DEMOCRATIE EN FRANCE DE 1789 A 1899**

#### GEOGRAPHIE

GEOGRAPHIE DES MERS ET DES OCEANS (QUESTION MAINTENUE)

**LA FRANCE : MUTATIONS DES SYSTEMES PRODUCTIFS (QUESTION MAINTENUE)**

**L'UNION INDIENNE (QUESTION NOUVELLE)**

## 2. Les lettres d'accompagnement des questions du concours 2016

ANNEXE AU PROGRAMME DE LA SESSION 2016 DU CAPES ET DU CAFEP-CAPES EXTERNE HISTOIRE-  
GEOGRAPHIE

LETTRES D'ACCOMPAGNEMENT DES NOUVELLES QUESTIONS

### HISTOIRE

#### ***HISTOIRE ANCIENNE (DEUXIEME ANNEE)***

#### **LE MONDE ROMAIN DE 70 AV. J.-C. A 73 AP. J.-C.**

**Cette question se propose de couvrir l'histoire de l'Empire romain entre la fin de la République et le début du règne de Vespasien.**

70 av. J.-C. correspond au consulat de Pompée et de Crassus, deux acteurs essentiels des guerres civiles, et surtout à la dernière censure républicaine qui entérine l'accès de tous les Italiens à la citoyenneté romaine. Le doublement des effectifs du corps civique révèle alors l'inadaptation des institutions d'une cité à la gestion d'un État territorial italien et d'un empire étendu à presque tout le monde méditerranéen. Il portait ainsi en germe l'instauration d'un pouvoir personnel, le Principat, au terme de guerres civiles qui marquèrent le dernier demi-siècle avant notre ère, mais aussi les années 68-70, entre la mort de Néron, dernier empereur Julio-Claudien, et la fondation d'une nouvelle dynastie par Vespasien qui exerça la censure en 73-74, terme de ce programme.

Le choix de « monde romain » plutôt que d'« Empire romain » dans l'intitulé doit aussi inciter à examiner les modalités de l'expansion de Rome qui passait par la provincialisation, mais aussi par des relations nouées avec des royaumes clients.

**Au total, cet intitulé met donc l'accent sur les transformations politiques.**

**La question se trouve ainsi en adéquation avec le programme de l'enseignement secondaire qui aborde « L'invention de la citoyenneté dans le monde antique » et notamment la citoyenneté romaine.** Elle touche en effet à la fois à l'intégration des Italiens dans le corps civique, à l'évolution du contenu de la citoyenneté romaine sous un régime monarchique et à sa diffusion dans les provinces.

Mais en plaçant la Méditerranée au cœur géographique du sujet, elle invite aussi à ne pas négliger les échanges de toute nature (commerciaux, culturels et religieux) qui se développèrent entre ses rives, désormais dominées par Rome.

#### ***HISTOIRE MEDIEVALE (DEUXIEME ANNEE)***

#### **GOUVERNER EN ISLAM ENTRE LE X<sup>e</sup> SIECLE ET LE XV<sup>e</sup> SIECLE (Iraq jusqu'en 1258, Syrie, Hijaz, Yémen, Égypte, Maghreb et al-Andalus).**

**Cette question porte sur la part du monde islamique issue du premier siècle des conquêtes et qui est restée attachée, tout au long ou pendant une large part de la période considérée, à la langue arabe du premier gouvernement impérial.**

C'est pourquoi elle exclut l'Anatolie et les Balkans, l'Iran, l'Asie Centrale et le monde turcique, les Indes, l'Islam malais et l'Islam africain, tous espaces dont l'historiographie est par ailleurs plus difficile à mobiliser pour les candidats et les enseignants qui les préparent au concours.

Elle s'ouvre avec le moment où la proclamation de trois califats rivaux (à Bagdad, à Mahdiya, puis au Caire, et enfin à Cordoue après 929) le prive de son unité impériale, puis y renouvelle peu à peu, avec l'emprise croissante des « peuples nouveaux » (Turcs, Berbères), le fonctionnement

des armées et de l'État. Elle se prolonge jusqu'aux bouleversements de la fin du XV<sup>e</sup> siècle et du début du XVI<sup>e</sup> siècle : chute de Grenade (en 1492), chute du Caire aux mains des Ottomans (en 1517), émergence du chérifisme dans le Maghreb extrême.

**L'intitulé met l'accent sur la culture politique de l'Islam.** Tous les aspects de la pratique du gouvernement seront donc sollicités : légitimation des pouvoirs – puisque leur multiplicité les place désormais en constante position de rivalité ; ambitions universelles, conquêtes tribales et consolidations impériales ; constitution des armées, tribales, mercenaires ou serviles, conduite de la guerre, poids et distribution de la fiscalité ; ethnicité des castes et des fonctions dans l'État ; titulature des princes, affirmation des califats, des sultanats, des pouvoirs délégués ; mise en place et en scène des souverainetés, sédentarité ou itinérance du pouvoir, sièges et repos de la puissance, villes capitales, palais ou citadelles, mausolées et nécropoles ; autorité et privilèges religieux des califats, pratiques orthodoxes, audaces hétérodoxes et dévotions soufies ; magnificence des objets, mécénat des édifices et des fondations pieuses, enrôlement des savants ; protection, exploitation ou persécution des communautés minoritaires, juives et chrétiennes.

**Au total, la question se trouve en adéquation étroite avec l'esprit qui préside à l'enseignement de l'histoire des civilisations dans l'enseignement secondaire :**

- elle souligne la profondeur des mutations historiques durant les six siècles étudiés, et invite à ne pas présenter la civilisation islamique comme un tableau sans profondeur temporelle – l'Islam a une histoire, ou plutôt est une histoire ;
- dans toute la mesure du possible, et sans jamais rien retirer aux singularités de l'histoire islamique, elle permet de mettre en valeur les formes impériales du gouvernement qu'on pourra rapprocher d'autres expériences politiques dans d'autres aires de civilisation.

### ***HISTOIRE CONTEMPORAINE (DEUXIEME ANNEE)***

#### **CITOYENNETE, REPUBLIQUE, DEMOCRATIE EN FRANCE DE 1789 A 1899**

**Cette question se propose de couvrir, durant un long XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire des développements pluriels de trois thèmes majeurs de l'histoire de la France et de son empire colonial.** Ces thèmes sont liés de manière indissociable aux champs politique, social et culturel de la France : il s'agit donc de ne pas dissocier mais d'articuler, d'analyser les mutations sociales et culturelles – éducation, croissance des mondes ouvriers, presse, iconographie... – qui contribuent à façonner l'ensemble des réflexions et des pratiques politiques (mobilisations, élections...), d'étudier les phénomènes de politisation de la société et leur capacité ou non à construire une démocratie en acte.

Le point de départ : 1789 renvoie au début de la Révolution française et à la révolution des droits ; il se réfère à la naissance de la citoyenneté contemporaine, avant que l'été 1792, avec l'élection au suffrage universel masculin et la naissance de la République, ne fassent coïncider les trois dynamiques du sujet de façon nouvelle. Le terme retenu : 1899 renvoie à l'établissement durable de la III<sup>e</sup> République après les graves crises sociales, politiques, identitaires traversées durant les années précédentes ; il marque une étape décisive mais ne constitue évidemment pas un point final consacrant un processus achevé et une démarche téléologique ; sur un plan factuel, il correspond tout à la fois à la formation du gouvernement dit de « défense républicaine », engagé dans la lutte pour l'état de droit et la restauration des libertés civiques, et à la promulgation de textes qui interrogent les principes démocratiques : extension du régime de l'indigénat (Madagascar) et décret Millerand sur le travail des étrangers en France.

Pour l'ensemble de la période ainsi délimitée, il s'agit de définir chacun des thèmes de la question et de penser leur interaction.

La question retenue conduit à rencontrer des hommes, des femmes, des étrangers, des populations colonisées ou dominées au cœur des enjeux de politiques d'intégration : obtention de

la citoyenneté, assignation de statuts en marge de la citoyenneté voire refus de citoyenneté entière, politique d'exclusion de la citoyenneté... Elle n'oublie pas non plus les formes d'oppositions : depuis 1789, davantage encore avec l'avènement de la République, une population non négligeable de non-républicains a manifesté son refus des programmes de construction civile et nationale articulés au triptyque citoyenneté, république et démocratie. Les échecs, les inégalités civiques et les rejets seront donc ici pesés.

Si la France est au centre du sujet, l'universalisme souvent revendiqué des idées, pratiques et représentations du politique, les formes d'influence et d'action à l'international et les programmes transnationaux (projets européens) sont inclus dans la réflexion.

**Au total, cet intitulé met donc l'accent sur les débats et enjeux politiques dans toutes leurs dimensions et sur leurs acteurs et actrices de ces débats et enjeux.**

**La question :**

- **est ainsi en adéquation avec les programmes de l'enseignement secondaire** (classes de Seconde et Première) qui visent à doter les lycéens d'une culture politique et abordent les problématiques de compréhension des mutations du politique et de démocratisation des sociétés en France, en Europe et dans le monde à partir de la Révolution française ;
- témoigne par ailleurs du dynamisme de l'histoire de la France et de l'internationalisation de cette historiographie.

## GEOGRAPHIE

### *GEOGRAPHIE DES MERS ET DES OCEANS (DEUXIEME ANNEE)*

Retenir une question consacrée à la géographie des mers et des océans :

- **suppose que l'on décentre le regard** (en renonçant à l'approche continentalo-centrée souvent privilégiée, au sein de laquelle la dimension maritime est traitée comme un appendice, un prolongement des territoires terrestres littoraux) **et que l'on envisage mers et océans comme des objets scientifiques à part entière, traversés par des logiques territoriales, paysagères, économiques, sociales, politiques et culturelles spécifiques ;**
- **impose que l'on mesure que les enjeux pesant sur ces territoires – qui couvrent plus des deux-tiers de la planète – sont majeurs** et s'expriment tant au niveau global qu'à des échelles régionales et locales.

Cette question amène à considérer, sur le plan thématique, tous les espaces maritimes, mers côtières et espaces hauturiers, dans leur diversité physique et humaine. Elle appelle à mobiliser les grandes catégories de la connaissance géographique pour une compréhension intégrée de l'ensemble de leurs aspects : géographie physique et environnementale des milieux marins, géographie économique, sociale et culturelle, approches de géopolitique et de géostratégie. Les mers et les océans sont notamment à étudier comme des réalités culturelles appréhendées différemment selon les lieux et les cultures.

La diversité des situations rencontrées et des contextes socio-écologiques est très élevée : il ne s'agira pas de les étudier de manière exhaustive mais d'identifier, à partir d'exemples précisément analysés, les interactions entre les différents éléments, processus et acteurs d'un espace animé de logiques territoriales multiples et originales, porteur d'enjeux majeurs pour les équilibres environnementaux, sociaux, économiques, culturels et politiques de l'humanité.

**La question « Géographie des mers et des océans » s'articule ainsi avec les problématiques des programmes de l'enseignement du second degré, telles que les dynamiques géographiques des territoires et la gestion et le partage des ressources.**

## LA FRANCE : MUTATIONS DES SYSTEMES PRODUCTIFS (DEUXIEME ANNEE)

Depuis plusieurs années, une thématique large a été préférée au libellé général « Géographie de la France » pour inciter les candidats à travailler de manière spécifique cette partie récurrente du programme. Le thème « Mutations des systèmes productifs » présente à cet égard le même intérêt que les précédents « Aménager les territoires en France » puis « La France urbaine » : **il s'agit d'une question d'actualité, ample et transversale, qui recoupe largement les programmes de différentes classes du Secondaire**, en particulier ce qui a trait aux dynamiques des espaces productifs français dans la mondialisation.

**L'expression « systèmes productifs » ne renvoie pas à la seule industrie manufacturière. Elle doit être comprise dans son sens le plus large** en englobant non seulement les activités de production de matières premières (énergie, mines, carrières, agriculture et élevage...) et de fabrication (industrie) mais aussi les services marchands qui dominent dorénavant l'économie française. Il s'agit d'analyser ces activités dans leur globalité et de manière dynamique en abordant les transformations récentes et les mutations contemporaines des systèmes de production français. On ne négligera pas pour autant les héritages rendant compte de la localisation d'une large partie des activités sur le territoire national.

Cette thématique oblige donc à connaître les différents secteurs d'activité, du primaire au tertiaire, de la pêche aux services aux entreprises en passant par le tourisme et l'industrie, sans négliger les investissements décisifs dans la R&D. Le thème nécessite en outre des connaissances de géographie générale sur la mondialisation, les déterminants des investissements directs étrangers, les logiques productives propres aux différentes branches et leurs facteurs de localisation.

Des indicateurs portant sur les performances des systèmes économiques à l'échelle nationale, régionale ou locale (bassins d'emploi) seront utiles. Il sera ainsi nécessaire de connaître certains ordres de grandeur en termes de répartition sectorielle, d'emploi, de chômage, de brevets, de qualification, de catégories socio-professionnelles. **Le jury recommande toutefois de ne pas se limiter à une approche purement sectorielle et chiffrée de la question mais de l'aborder de manière géographique en étudiant particulièrement les espaces concernés à différentes échelles**, de la répartition nationale des différentes activités à leur géographie infrarégionale, jusqu'à l'échelle du site (l'établissement). Une connaissance fine du territoire est donc attendue.

La question suppose également d'identifier les acteurs privés (à commencer par les entreprises elles-mêmes) et publics (l'Union européenne, l'État, les collectivités territoriales, les Chambres de commerce, les organismes touristiques) et leurs relations. On étudiera les stratégies d'implantation, de développement et d'investissement des firmes françaises et étrangères dès lors qu'elles ont des effets sur la localisation des activités et sur la géographie de l'emploi. À cet égard, il conviendra d'avoir des notions de géographie économique théorique sur les facteurs de localisation des firmes.

On abordera de même les politiques publiques aux différentes échelles : politiques européennes (PAC, cohésion, concurrence, compétitivité, recherche), aménagement du territoire, stratégies des collectivités de différents niveaux. On souhaite par conséquent une connaissance des instruments d'expansion économique et de développement territorial.

Enfin, les candidats veilleront à éviter les discours convenus ou abusivement généralisants sur les effets supposés de la mondialisation ou de l'intégration européenne sur les délocalisations ou la désindustrialisation. Toute analyse est recevable pourvu qu'elle s'appuie sur des faits, en étayant son argumentaire sur des données probantes et en illustrant son propos d'exemples précis.

### **L'UNION INDIENNE (QUESTION NOUVELLE)**

Cette nouvelle question de programme en géographie des territoires, « l'Union indienne », focalise l'analyse sur un pays, rompant quelque peu avec la traditionnelle étude d'aire régionale continentale ou sub-continentale. Cependant, compte tenu de sa taille, de son impressionnante

diversité et complexité, de sa place majeure dans le sous-continent indien et des interrogations multiples qu'il pose, cet Etat répond bien à l'exigence de synthèse par approches plurielles et multi-scalaires qui est la règle.

Géant démographique, second pays le plus peuplé au monde, puissance émergente de premier plan, l'Union indienne, pays des superlatifs, est plus que jamais un acteur incontournable sur la scène internationale.

Trouvant son unité dans sa diversité, elle doit faire face aujourd'hui à une foison de défis : spatiaux, sociaux, culturels, identitaires, écologiques et environnementaux, économiques et géopolitiques. A l'image du kaléidoscope souvent utilisée pour décrire ce vaste territoire, la question embrasse l'ensemble de ces problématiques et met en exergue les contrastes et les ambivalences d'un pays-continent : un territoire sous pression à la fois démographique et environnementale, une population encore majoritairement rurale dans un pays qui compte parmi les plus grandes métropoles mondiales, une société tiraillée entre tradition et modernité, un territoire traversé par de multiples fractures régionales, sociales, culturelles et spatiales, une puissance émergente peinant à résorber une pauvreté endémique s'exprimant dans une informalité urbaine et économique dont la prégnance questionne la notion même d'émergence...

Entre deltas et contreforts himalayens, entre Inde séculaire et Inde des multinationales de l'informatique, c'est l'ensemble de ce territoire pluriel et de cette société multiculturelle qui doit être abordé, dans le triple mouvement d'affirmation nationale, de régionalisation et de mondialisation.

De plus, on ne peut comprendre l'Inde du 21<sup>e</sup> siècle sans prendre en compte son inscription dans un ensemble régional, lui-même marqué par des relations ambivalentes de bon voisinage et de tensions géopolitiques plus ou moins latentes. En effet, si les enjeux économiques et commerciaux avec ses voisins chinois, pakistanais, népalais, bangladais ou sri-lankais notamment sont très importants, ils restent le plus souvent contrariés par des héritages diplomatiques complexes et des contentieux fluviaux, maritimes ou territoriaux plus ou moins anciens qui contribuent à ralentir le processus d'intégration économique régionale. Aussi, pour être complète, l'étude de l'Union Indienne nécessite d'appréhender le rayonnement de cette dernière à l'échelle de l'ensemble sud asiatique, en mettant particulièrement en évidence les luttes d'influence que se livrent directement ou indirectement les deux géants chinois et indien.

Enfin, la question suppose aussi d'interroger l'impact de l'immense diaspora indienne qui, de manière discrète mais non moins essentielle, contribue à renforcer la puissance de l'Union indienne. Le rôle des Indiens dispersés dans le monde est en effet déterminant pour la croissance économique du pays, que ce soit à travers le transfert de compétences et de technologies, les investissements directs à l'étranger en Inde ou le versement des remises. Les Indiens de la diaspora constituent également un formidable levier de valorisation culturelle et politique en relayant les intérêts politiques et géopolitiques indiens ou en contribuant au rayonnement culturel sur la scène internationale d'une Union indienne qui, parfois, les attire de nouveau.

### **3. Calendrier du concours 2015**

Epreuves d'admissibilité (écrit) : 5 et 6 avril 2016

## Quatrième partie.

### Les épreuves d'admissibilité et d'admission de la session 2015 du CAPES et CAFEP-CAPES. Corrigés des épreuves

---

Cette quatrième et dernière partie du rapport présente les remarques, conseils et corrigés pour la session 2015. Sa longueur et sa précision s'expliquent par le caractère inédit de ces épreuves dont il s'agit d'éclairer les principes généraux (exposés dans la partie 2) par une mise en œuvre concrète dans les conditions du concours.

#### 1. Les épreuves d'admissibilité

Voir les sujets d'admissibilité publiés sur le site : [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

<http://www.education.gouv.fr/cid298/sujets-des-epreuves-admissibilite-rapports-des-jurys-des-concours-capes-session-2015.html>

#### Epreuve 1. « Composition »

**Histoire : « Les engagements civiques, intellectuels et sociaux des républicains en France, de 1815 à 1899 »**

##### *Observations générales*<sup>19</sup>

Pour cette session 2015, rappelons que l'épreuve 1, la composition, est une épreuve de nature scientifique, en histoire ou en géographie. Cette année, le sort a désigné l'histoire. La composition correspond donc à un exercice de dissertation, classiquement codifié ; problématisation du sujet et argumentation formalisées en trois temps, introduction/développement/conclusion.

D'une manière générale, l'exercice n'est pas étranger aux candidats, et nombre d'entre eux en maîtrisent les règles. La présentation, l'écriture, la clarté du propos et l'orthographe sont dans l'ensemble respectées. Si toutefois un rappel paraît nécessaire à certains, la lecture des rapports antérieurs peut être judicieux.

Comme chaque année, les correcteurs louent certaines bonnes copies, d'ailleurs particulièrement valorisées. A l'inverse, les remarques sur l'ensemble des lots de corrections sont parfois sévères et mettent clairement en évidence l'établissement d'un hiatus entre les étudiants ayant reçu une réelle formation bivalente (histoire et géographie), qui savent mobiliser de solides connaissances en histoire, et les autres.

#### **Une mauvaise appréhension du sujet révélant des lacunes disciplinaires importantes.**

-Le nombre de copies inachevées est important, plus que les années précédentes. Ces copies se limitent à quelques pages très générales sans aucune mise en problématisation, alors que le sujet était très ouvert et n'appelait pas de difficultés majeures. Il souhaitait fondamentalement amener les étudiants à poser la distinction entre un régime républicain gouverné par un personnel politique et les processus de démocratisation à l'œuvre (ou non) dans la société française contemporaine.

-Les plans sont souvent décevants, laissant transparaître de réelles difficultés d'organisation des idées et de construction d'une démonstration.

---

<sup>19</sup> Pour le jury, par Pascal Brioist, vice-président.

Les critères d'évaluation fondés sur le corrigé proposé se sont appuyés sur la maîtrise des opérations historiques suivantes : problématisation, périodisation, contextualisation, maîtrise des contenus (sans que pour autant une approche exhaustive des faits ait été exigible).

Les meilleures copies sont celles qui combinent ces quatre éléments. Il est attendu des autres, au moins, un effort de raisonnement qui caractérise la discipline historique.

**Problématisation** : Si un ensemble appréciable d'étudiants tentent de définir le terme d' « engagement », le développement qui suit n'est pas toujours centré sur cette approche. La quasi-totalité des candidats n'envisagent que la dimension politique des engagements civiques. Quant aux engagements intellectuels ils sont montrés trop souvent de manière floue et ne sont pas toujours centrés sur les « productions intellectuelles », avec des nuances puisque certains font un état satisfaisant des débats liés à la Révolution française. Les engagements sociaux sont mentionnés mais un nombre restreint de copies montre qu'ils sont un des points de clivages entre les républicains.

**Périodisation** : Les candidats ayant choisi un plan chronologique en restent pour beaucoup à un découpage standard (1815-48 / 48-70/ 70-99) sans affiner leur réflexion.

**Contextualisation** : Si toutes les copies caractérisent les régimes politiques, un nombre important d'entre elles s'en tiennent à ce niveau sans montrer que la nature du régime a une influence notable sur les types d'engagement.

**Contenus** : Un trait commun : les développements sur la III<sup>ème</sup> République sont les plus indigents comme si les candidats n'avaient pas eu le temps de travailler et/ou de réviser cette période des républicains au pouvoir.

Les contenus sont souvent assez sommaires et ne témoignent pas suffisamment de l'acquisition d'une culture d'histoire politique, intellectuelle et sociale de la période contemporaine. Il convient à cet égard qu'une bonne formation historique soit assurée dans les préparations. Enfin les correcteurs ont eu certains cas difficiles à trancher, il s'agit de copies qui présentent des qualités de réflexion évidentes mais qui contiennent des erreurs historiques majeures : la Révolution de Février présentée comme un moment de stabilisation du suffrage censitaire ou encore une confusion entre Victor Hugo et Emile Zola au moment de l'Affaire Dreyfus...

Pour conclure, les prestations des candidats révèlent d'importantes lacunes d'histoire contemporaine générale et un manque de raisonnement dans l'analyse. Il y a cependant d'excellentes copies. L'écart entre les notes élevées et les notes basses a été particulièrement prononcé. Beaucoup de copies confondent l'essentiel et l'accessoire et sacrifient la fin de la période au profit du début. Le jury souhaite insister ici sur l'absolue nécessité pour les candidats d'une maîtrise des connaissances fondamentales (chronologie, grands processus politiques et sociaux, etc.) qu'appelle particulièrement ce sujet classique des études sur la République.

### ***Proposition de corrigé<sup>20</sup>***

**L'ambition du sujet est d'inviter les candidats à un approfondissement des pratiques civiques, intellectuelles et sociales de la République dans le temps de sa construction, en veillant à ce qu'ils puissent s'y livrer à partir de savoirs facilement accessibles et tout à fait assimilables dans le cadre de la préparation du concours. Les meilleurs d'entre eux pourront mobiliser une historiographie récente de la question de la République en France de 1789 à 1899, soulignant de ce point de vue la nouveauté du sujet proposé. Ainsi ce corrigé pose-t-il des attentes en ce qui concerne les réponses des candidats et indique-t-il des pistes de valorisation.**

---

<sup>20</sup> Pour le jury, par Chloé Gaboriaux, sous l'autorité de Pascal Brioist, vice-président.

## Analyse du sujet et problématisation

Le sujet invite à une réflexion sur la nature du républicanisme au XIX<sup>e</sup> siècle, qu'il s'agit d'envisager ici en portant l'attention sur la question des engagements civiques, intellectuels et sociaux de ses acteurs. Il impose donc de dépasser ou d'enrichir la définition purement politique de l'engagement républicain : au-delà de la prise de position en faveur d'un mode d'organisation du pouvoir, ce dernier doit être compris comme un ensemble d'attitudes et de comportements qui se manifestent au-delà et en-deçà de la sphère politique, dans la vie civique, intellectuelle et sociale.

A cet égard, l'expression « engagements civiques, intellectuels et sociaux » peut être diversement comprise, non sans conséquence sur la délimitation du groupe constitué par les « républicains » :

- S'agit-il du versant civique, intellectuel et social d'un républicanisme d'abord conçu comme un engagement politique ? Dans les années 1830-1840, le républicanisme du jeune Louis Blanc passe ainsi par l'organisation de conférences destinées aux ouvriers, la fondation d'un journal, la rédaction de poèmes et de travaux théoriques et historiques et bien sûr la participation à la campagne des banquets. Il faut en effet s'intéresser à la façon dont les acteurs politiques qui s'engagent en faveur de la République vivent et défendent leur idéal politique dans les domaines civiques, intellectuels et sociaux, étant entendu que cet idéal n'est pas monolithique mais connaît des nuances en fonction des courants (radicalisme démocratique et social *versus* républicanisme plus libéral des modérés notamment) et de l'histoire du mouvement républicain (romantisme quarante-huitard *versus* positivisme des républicains de la seconde moitié du siècle, aux prises avec la conquête des électeurs au temps du suffrage universel masculin par exemple) :

- Comment ces terrains sont-ils investis alors que les républicains sont dans l'opposition ? Les engagements civiques, intellectuels et sociaux sont ici politisés et apparaissent donc comme autant de scènes pour un combat perçu avant tout comme politique – antimonarchique entre 1815 et 1848, anti-bonapartiste entre 1851 et 1870. C'est par exemple ainsi qu'ont été compris les engagements intellectuels d'un Michelet, qui vit à plusieurs reprises ses leçons interdites sous la Monarchie de Juillet, avant d'être définitivement révoqué au début du Second Empire.
- Quelle place les républicains leur font-ils dans leurs programmes et surtout une fois qu'ils accèdent au pouvoir, brièvement en 1848 et plus durablement à partir des années 1870 ? En d'autres termes, quelles sont les mesures prônées puis mises en œuvre par les républicains en matière civique, intellectuelle et sociale ?

- Mais il faut aussi envisager une autre façon de concevoir ces engagements civiques, intellectuels et sociaux, celle qui tient à la progression de la culture républicaine tout au long du siècle et qui conduit à une définition extensive du groupe des « républicains ». L'intitulé du sujet appelle en effet une interrogation sur des engagements en faveur de la République qui ne seraient pas politiques mais qui se manifesteraient sur d'autres scènes, celles des pratiques civiques, intellectuelles et sociales qui se répandent peu à peu dans toute la société, y compris dans ses fractions pourtant exclues du politique : pétitions lancées par des femmes, participation de volontaires étrangers dans l'armée garibaldienne venue soutenir l'effort gambettiste de défense nationale en 1870, adhésion des jeunes aux organisations de la République militante des années 1880 (sociétés de gymnastique et associations philotechniques par exemple), etc.

On valorisera ainsi les copies qui auront su repérer le lien problématique que le sujet établit entre d'une part des engagements qui ne sont pas qualifiés comme politiques mais comme « civiques, intellectuels et sociaux » et d'autre part la définition des « républicains », dont le caractère nécessairement « politique » doit donc être mis en question : les républicains se définissent-ils par un engagement qui va au-delà et/ou peut se dispenser de la pratique politique instituée pour se déployer dans d'autres champs de la vie publique ? Dès lors le groupe des républicains peut-il être réduit aux hommes politiques ? Ne doit-il pas au contraire être étendu à tous ceux qui manifestent des engagements « républicains » dans les domaines civiques, intellectuels et sociaux », y compris ceux qui n'ont pas accès à la sphère politique ?

C'est ce que laisse entendre Claude Nicolet lorsqu'il rappelle à propos du mot « républicain » qu'« il ne se contente pas de qualifier un système institutionnel ou une tendance politique, mais

que, à la manière de toute idéologie, il prétend exprimer une attitude mentale, une certaine présence au monde et une explication du monde, un comportement, qu'auront – ou que devront avoir – en commun tous ceux qui se réclament de lui » (Nicolet, [1982] 1994 : 11). Dans la perspective républicaine, tout individu, quel que soit le degré de son intégration et de son engagement politiques, a vocation à se comporter en républicain. Le précepte vise ainsi non seulement le citoyen-électeur, mais aussi, ce qui ne va pas sans contradiction sous les deux régimes républicains qu'a connus la période, tous les exclus de la démocratie républicaine, appelés à une citoyenneté civique, intellectuelle et sociale alors même que la citoyenneté politique leur est refusée. On en revient aux trois termes de la question au programme : citoyenneté, république, démocratie.

Les bornes chronologiques retenues incitent à construire une réflexion susceptible de rendre compte de la variété de ces engagements civiques, intellectuels et sociaux, dont les formes et l'intensité varient en fonction des groupes et des espaces et se modifient au fil du siècle : ils sont au début de la période le fait d'une minorité très engagée politiquement, essentiellement issue des milieux urbains – étudiants et petite et moyenne bourgeoisies – qui, sous l'effet de la répression mais aussi par conviction, multiplie les espaces de contestation (le « parti républicain » de Georges Weill ou de Iouda Tchernoff) ; ils font écho à la fin de la période à une culture politique en voie d'acclimatation, soutenue par les républicains au pouvoir et peu à peu diffusée au reste de la société (la « France républicaine », dont la date d'émergence est discutée, voir les arguments de Weber, 1976, *versus* Agulhon, 1970).

L'un des intérêts du sujet est en effet de permettre d'aborder les périodes moins connues de la République où les républicains sont dans l'opposition, traqués et persécutés, en prison ou en exil (Fureix et Hazareesingh in *Dictionnaire critique de la République*, 2007). L'engagement apparaît nécessaire à la survie de l'idée républicaine. Le sujet peut ainsi couvrir plus largement l'histoire de la République que lorsqu'elle est seulement abordée dans le cadre des régimes républicains, et amener à s'intéresser au citoyen et à la démocratie dans ces moments où la République se construit dans l'opposition et le combat.

À l'inverse, lorsque les républicains agissent en régime républicain, la République est souvent questionnée par ces engagements non directement politiques, qui ramènent au cœur de la politique des individus ou des populations qui pouvaient en être exclus, contribuant ainsi à affermir la démocratie républicaine. Il faut insister sur le caractère dissident – au regard des républicains de gouvernement et des groupes sociaux qui les soutiennent par exemple – de nombre de ces engagements et la répression qui peut frapper leurs auteurs. Se revendiquant de l'idée républicaine, ces engagements permettent aussi d'approfondir la définition de la République et ses horizons. Ainsi la mise en cause de l'ordre colonial (voire, mais de manière très rare, la colonisation) peut-elle se réaliser aussi au nom de la République elle-même.

Ces combats non directement politiques, qui se veulent républicains, invoquent souvent les héritages de la révolution française et de la Première République. Le sujet intègre ainsi le temps de la Révolution, comme postérité, mémoire et même analyses et récits historiques, dont témoignent du reste les grandes histoires de la Révolution écrites à partir de 1815 et les nombreux débats, aussi bien politiques qu'historiques et philosophiques, sur le sens de l'événement révolutionnaires. On attend des candidats qu'ils puissent mentionner certains de ces héritages, à l'occasion par exemple de l'affaire Dreyfus et de la création de la Ligue française pour la défense des droits de l'homme et du citoyen renvoyant très explicitement à la Déclaration du même nom du 26 août 1789.

Le traitement du sujet implique de relever que les engagements du début de la période, au lendemain de l'expérience révolutionnaire et de l'expérience impériale, dans une époque de « restauration » monarchique, ne sont pas les mêmes qu'à la fin du siècle. Les copies peuvent conclure sur l'actualité de ces engagements et sur la notion d'engagement en République.

Il importe aussi de valoriser les copies qui soulignent que ces trois types d'engagements révèlent trois questions majeures portées à l'intention de ceux qui, politiquement, font la République, la question du corps civique et de l'élargissement des libertés républicaines aux non-

citoyens, la question des savoirs dans la cité renvoyant à la place de l'école dans la République (Ozouf, 1992 et 2015), et la question sociale.

Nous insistons sur la philosophie du sujet, qui relève de l'histoire-problème indispensable à la formation des futurs professeurs aussi bien que des jeunes chercheurs. Il interroge en effet l'objet « République » sous ces trois angles problématiques que sont la citoyenneté, la société et la liberté de conscience (Machelon, 1976). Il amène ainsi les candidats à utiliser les différentes historiographies de la République comme l'appelle la question de programme du concours.

Tout l'enjeu du sujet est de rendre compte de la diversité de ces engagements civiques, intellectuels et sociaux : qu'il s'agisse des comportements considérés comme propres au « bon citoyen », des prises de position dans la presse, à travers pamphlets ou essais ou sur la scène universitaire, ou encore des actions menées dans le domaine social, toutes ces pratiques varient synchroniquement et diachroniquement, en fonction des individus concernés et des contextes examinés.

L'analyse de l'énoncé doit ainsi déboucher sur une série de questionnements qui problématisent d'une façon ou d'une autre le rapport au politique de l'engagement républicain : quels sont les prolongements de l'engagement politique dans des domaines *a priori* non politiques (mais qui subissent dès lors une forme de politisation) ? Comment être républicain sans forcément s'engager en politique ? Et quelles sont les transformations (acteurs concernés, types d'actions, degrés d'engagement) qui affectent la signification politique de ces engagements civiques, intellectuels et sociaux tout au long de la période ? Comment ces engagements élargissent-ils la population des républicains à des exclus (femmes, jeunes, étrangers, relégués et déportés cf. Kalifa, 2009) de la République et comment parvient-elle à les intégrer ou non ?

### **Structuration de la réflexion**

On attend bien sûr des candidats qu'ils proposent un plan cohérent, clairement annoncé et rigoureusement mis en œuvre au fil du propos. Le sujet leur laisse néanmoins une grande latitude dans la structure du devoir. Les correcteurs accepteront donc indifféremment les plans chronologiques, thématiques ou même fondés sur le découpage de différents espaces (urbain / rural par ex.), à condition que la réflexion sur la périodisation et la diversité des engagements ne soient jamais perdues de vue : choisir un plan chronologique impose de mettre en lumière les différents types d'engagements au sein de chacune des parties du devoir ; retenir un plan organisé en fonction des types d'engagements ou des espaces dans lesquels ils se déploient implique une attention aux transformations qui affectent chacun d'entre eux au cours du siècle.

On proposera donc ici non pas un corrigé-type mais les éléments de périodisation et de structuration thématique du sujet que les bonnes copies auront su combiner intelligemment. On s'est par ailleurs efforcé de distinguer entre

- ce qu'on peut attendre de copies tout à fait honorables, qui traitent le sujet de façon convaincante mais à partir d'une définition du sujet restreinte aux engagements civiques, intellectuels et sociaux des acteurs politiques, ceux qui animent un « parti républicain » hétérogène,
- et ce qu'on trouvera dans les copies les meilleures, sans doute beaucoup plus rares, qui parviennent à élargir la réflexion à tous les individus qui, sans être forcément engagés politiquement, font vivre la République dans les domaines civiques, intellectuels et sociaux et sont l'occasion de reformulations de la définition politique et philosophique de la République.

### **• Types d'engagements visés par le sujet.**

#### **Engagements civiques.**

On attend bien sûr des candidats une réflexion sur la définition de ces engagements civiques. Si, comme le suggère le *Trésor de la langue française*, s'engager civiquement c'est adopter et encourager des comportements propres au « bon citoyen » dans tous les domaines, y compris familiaux, c'est vivre et s'efforcer de faire vivre une forme de citoyenneté au quotidien, alors la

question des normes à partir desquelles ces comportements sont jugés pertinents doit être posée : ce qui est considéré comme civique varie en fonction des groupes sociaux, des clivages au sein même du camp républicain et bien sûr des contextes envisagés. Attitudes face à l'impôt, manières de voter, rituels festifs : ces quelques exemples suffisent à montrer combien les comportements considérés comme civiques par les républicains ont évolué tout au long de la période – le regard posé par les républicains sur les révoltes fiscales change lorsqu'elles visent les 45 centimes mis en place par la Seconde République (Delalande, 2011), le vote communautaire valorisé sous la Seconde République est condamné sous la Troisième République (Garrigou, 1992), le rôle des acteurs religieux, non négligeable en 1848, tend sous la Troisième République à disparaître des dispositifs festifs républicains visant à produire l'« enthousiasme civique » (Ihl, 1999 ; Mariot, 2008).

La question du rapport au politique doit également être posée. La plupart des candidats s'attacheront en effet aux pratiques civiques les plus politisées, qui sont aussi les plus connues : contribuer à une souscription (celle de 1818 en faveur des soldats de la Grande Armée partis fonder une colonie agricole aux États-Unis ou celle de 1868 pour élever un monument à la gloire du représentant Baudin tombé en 1852 sur les barricades), assister à l'enterrement d'opposants politiques sous les monarchies censitaires ou le Second Empire (celui du général Foy en 1825 ou de Victor Noir en 1870) ou de personnalités républicaines sous la Troisième République (Victor Hugo en 1885), assister à la campagne des banquets de 1847-1848, adhérer à une association de surveillance des élections (à l'instar de la société *Aide-toi, le ciel t'aidera* fondée en 1827 par François Guizot et qui rassemble libéraux et républicains) ou d'éducation populaire (Association libre pour l'instruction du peuple fondée en 1831 ou la Ligue de l'enseignement fondée en 1866), signer des pétitions, participer à une manifestation dreyfusarde etc. On sera alors attentif aux efforts qu'auront fait les candidats pour contextualiser ces engagements : actes d'opposition à la monarchie ou à l'Empire ou de soutien au régime républicain, recrutement social, participation des femmes, implantation territoriale etc.

Mais les meilleures copies intégreront au raisonnement des engagements de moindre intensité politique, liés à des formes de sociabilité qui, en raison de la sensibilité politique des participants ou même en vertu du mode d'organisation auquel elles ont recours, témoignent de l'émergence d'une culture civique républicaine, au-delà et en-deçà des engagements politiques (Agulhon, 1968 et 1977 ; Nord, 1995) : envoyer ses enfants à l'école alors que les voisins font travailler les leurs aux champs, discuter la presse dans les cafés et les cercles, adhérer à une société autorisée dont les buts affichés n'ont rien de politique mais dont les membres sont connus pour leurs sympathies républicaines, fonder une société de secours mutuels, donner des statuts démocratiques à son association professionnelle, etc.

On valorisera enfin les copies qui auront mis en valeur les efforts des républicains pour imposer leurs normes civiques, notamment après 1848, en concurrence avec d'autres modèles (bonapartiste, notabiliaire, catholique, etc.) : le signe le plus visible est sans doute leur fort investissement dans l'éducation populaire, d'initiative privée (associations, bibliothèques populaires, conférences, publications du type *Catéchisme républicain* ou *Manuel républicain*) et aussi, après 1870, publique (à travers les lois Ferry et en particulier les cours d'instruction civique et morale), mais la construction volontariste du civisme républicain passe également par la conscription, le culte des grands hommes (noms des rues, commémorations, etc.), les fêtes républicaines (notamment 14 juillet), la politique patrimoniale, etc. (Nora, 1984).

### **Engagements intellectuels.**

La délimitation des engagements intellectuels des républicains est plus aisée. L'historiographie de la République a en effet toujours accordé une large place aux combats menés sur le terrain des idées, via l'enseignement supérieur ou la publication d'écrits relevant de genres divers. De façon plus ou moins directe, ils participent à la diffusion d'idéaux républicains et/ou à la lutte relative à la définition de ces idéaux.

On attend bien sûr des candidats qu'ils évoquent l'enjeu majeur que constitue à cet égard l'élaboration d'une mémoire historique républicaine. La Révolution y joue un rôle majeur. D'abord prise en charge par les libéraux, la réhabilitation de la Révolution contre la légende noire développée par les royalistes mobilise les républicains à partir des années 1820. Mémoires et travaux historiques se succèdent tout au long du siècle, nourrissant notamment le débat sur le rôle

de la Terreur au sein du camp républicain (Furet, 1986). D'autres objets historiques mis au service du combat pour la République peuvent également être évoqués, comme l'histoire de la République romaine ou, à l'autre bout de la chaîne du temps, celle du Coup d'État de 1851, qui toutes deux contribuent à la lutte contre le Second Empire.

Il faut également mentionner les auteurs, publicistes, philosophes, enquêteurs sociaux et bientôt sociologues etc., qui, de façon plus explicite, ont contribué à l'élaboration des doctrines républicaines au fil du siècle : les candidats doivent ainsi mettre en valeur le rôle des premiers socialistes dans la définition de la République démocratique et sociale (Senellart, Lazzeri et Caillé, 2007), souligner l'influence croissante des positivistes après 1848 (Nicolet, 1982) et rappeler l'importance de la sociologie dans l'émergence du solidarisme à la fin du siècle (Spitz, 2005). Les meilleures copies signaleront aussi les débats éludés ou refusés : c'est en effet au nom de la République que certains auteurs revendiquent l'égalité des droits pour les femmes (Riot-Sarcey, 1994 et 2002) ou pour les sujets coloniaux (Liauzu, 2007) ou cherchent à défendre l'héritage communard (Fournier, 2013), même si le gros du parti républicain y reste insensible.

On distinguera enfin les copies qui auront su différencier ce type d'engagements, que leurs auteurs, publicistes ou savants, conduisent dans leur champ d'action habituel, de cette nouvelle modalité d'intervention politique ouverte par l'autonomisation du champ intellectuel et que la fin du siècle voit décrite comme celle de l'« intellectuel ». Intervenant sur la scène politique à partir d'une légitimité forgée dans leur domaine de spécialité (Sapiro, 2009), un certain nombre d'écrivains (Victor Hugo ou Edgar Quinet par exemple) adoptent parfois des positionnements qui annoncent la « naissance de l'intellectuel » pendant l'affaire Dreyfus (Charle, 1990).

### **Engagements sociaux.**

L'expression peut être entendue de deux façons : elle renvoie d'une part aux politiques sociales des républicains, celles qu'ils défendent dans leurs projets politiques comme celles qu'ils mettent en effet en œuvre lorsqu'ils sont au pouvoir ; elle désigne d'autre part la participation d'individus connus pour être républicains à toute une série d'initiatives privées dans le domaine social.

On attend des candidats qu'ils traitent au moins le premier sens de la formule, en présentant les conceptions sociales mises en œuvre ou non des républicains. On évoquera à cet égard les projets de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, marqués par le souci d'« organiser le travail », qu'il passe par l'intervention de l'État, par la multiplication des associations autogérées ou par une combinaison des deux, comme le suggère Louis Blanc (*L'organisation du travail*, 1839), ainsi que le combat d'une partie des républicains pour mettre en œuvre ces idéaux en 1848 à travers la Commission du Luxembourg, les Ateliers nationaux ou l'inscription du droit au travail dans la Constitution (David, 1992). En partie disqualifiés par l'échec de la Seconde République, ces projets trouvent néanmoins des prolongements dans l'associationnisme républicain qui connaît de nouveaux développements après 1848 comme dans les expériences communardes de démocratie sociale. Les fondateurs de la Troisième République, en grande partie acquis au libéralisme, sont au contraire convaincus que la démocratisation politique, la libéralisation du droit syndical et associatif et la diffusion de l'enseignement suffisent à résoudre « les » (et non plus « la ») questions sociales. Il faut donc attendre la fin de la période pour voir adopter les premières lois sociales, défendues par des radicaux longtemps attachés à un idéal social de petits propriétaires indépendants et peu à peu ralliés au solidarisme (Bernstein et Rudelle, 1992).

Seules les meilleures copies sans doute auront pu mentionner les initiatives privées des républicains. Elles sont pourtant indispensables pour comprendre l'enracinement de la République à la fin du siècle et la mise en place d'une politique sociale qui combine assistance, prévoyance et assurance en laissant une large place à l'échelon local. À côté des expériences associatives, coopératives ou mutuellistes, émerge en effet au fil de la période une philanthropie républicaine, dominée par la figure du médecin et de l'institutrice, qui vient concurrencer les réseaux charitables des anciens notables (Marec, 2006) et qui soutient, à la fin du siècle, l'entreprise étatique de coordination et de contrôle de l'assistance (Bec, 1994).

#### **• Périodisation du sujet :**

**1815-1848. Poursuivre le combat pour la République par d'autres moyens :** dans le cadre de régimes qui excluent les républicains du jeu politique institutionnel, leurs engagements civiques, intellectuels et sociaux ont une dimension fortement contestataire. En partie décapitée

par l'Empire puis par la « Terreur blanche » de 1815 et la répression, l'opposition républicaine est d'abord très minoritaire, clandestine, tentée par l'insurrection. Peu à peu néanmoins, dans les marges de manœuvre laissées par les restrictions aux libertés de presse, d'association et de réunion, émergent des engagements (dans des réseaux associatifs, à travers des publications visant à réhabiliter la Révolution ou manifestant un intérêt croissant pour « le peuple ») qui contribuent à appuyer et relayer un courant politique républicain d'abord épars et fragile par un mouvement socioculturel plus large.

**1848-1880. Conquérir les cœurs pour gagner les suffrages.** Les premières élections au suffrage universel masculin sous la Seconde République sont un choc pour les républicains, qui découvrent la faiblesse de leur implantation dans le pays. La démocratisation politique suscite ainsi deux mouvements convergents : le premier conduit les républicains à intensifier leurs engagements civiques, intellectuels et sociaux en direction des nouveaux électeurs, en particulier ruraux ; le second débouche sur une transformation des pratiques, qui se démocratisent, parfois indépendamment de toute référence à la République, au point qu'on puisse considérer le Second Empire comme une sorte d'accoucheur de la République (Hazareesingh, 2004). Philip Nord a ainsi montré combien la camisole institutionnelle imposée par Napoléon III alors même qu'il se posait en défenseur de la démocratie avait irrité les classes moyennes et suscité en retour des revendications croissantes en faveur d'une organisation autonome et démocratique de la société civile, des loges de la franc-maçonnerie aux autorités religieuses, du barreau aux unions commerciales (Nord, 1995). On assiste ainsi sous le régime bonapartiste, en même temps qu'à des actions très politisées, à la banalisation de pratiques civiques, intellectuelles et sociales qui, sans être forcément revendiquées explicitement comme des engagements en faveur de la République, témoignent de la pénétration de la culture républicaine et préparent les succès électoraux des républicains entre 1870 et 1880. On acceptera donc les plans qui traitent de la période 1848-1880 dans un même mouvement, d'autant qu'ils permettent de mettre en lumière les continuités désormais bien connues en la matière entre le Second Empire et les débuts de la Troisième République.

D'autres découpages sont néanmoins possibles, notamment ceux qui mettraient en valeur **les débuts de la Seconde République** comme une période charnière. Marquée par une vie politique foisonnante, elle libère et enrichit les pratiques de citoyenneté évoquées pour la période 1815-1848 mais opère aussi des clarifications douloureuses, qu'elles portent sur la définition du civisme républicain face à la situation inédite créée par le suffrage universel masculin ou sur le rapport de la République à la question sociale (la répression des journées de juin jouant à cet égard un rôle majeur). De même, **la Commune** peut faire l'objet d'un développement particulier, comme réitération d'une certaine mémoire révolutionnaire (Rougerie, 1988 ; Tombs, 1999 ; Caron, 2014) et définition d'une autre République qui survit dans les domaines civiques, intellectuels et sociaux en dépit de la « politique d'oubli » des républicains au pouvoir (Wilson, 2007).

**1880-1899. Encourager une citoyenneté active face aux adversaires de la République.** Il paraît important de réserver un traitement particulier à cette dernière période, dans la mesure où la diffusion d'une culture républicaine militante devient un enjeu de l'action politique des républicains au pouvoir, en particulier dans les domaines visés par le sujet. Le nouveau régime s'appuie ainsi sur les engagements multiformes de tout un « vivier républicain » (Rebérioux, 1975), qu'il cherche à coordonner et à développer face à ses adversaires traditionnels (conservateurs et/ou catholiques, bonapartistes) comme à la montée des socialismes et des nationalismes. L'affaire Dreyfus montre que ce militantisme échappe parfois à l'État républicain et retrouve la société, par l'invention de nouvelles figures sociales comme celle des « intellectuels ».

Quels que soient les choix faits par les candidats en ce qui concerne la périodisation, l'essentiel est bien sûr qu'ils soient argumentés et fondés sur des phénomènes historiques pertinents pour le sujet.

Le plan thématique, qui reprendrait la typologie proposée par le sujet, est tout à fait satisfaisant, à condition d'y insérer des éléments de périodisation. Des plans plus audacieux ne sont pas à bannir, comme celui qui se centrerait sur les espaces des engagements. On pourrait imaginer à

cet égard des copies qui présenteraient les engagements parisiens, les engagements en province et les engagements dans l'empire colonial et dans les départements algériens.

L'entrée par les acteurs est intéressante aussi. On pourrait ainsi se fixer sur les dirigeants et responsables républicains, les citoyens militants et intellectuels, enfin les exclus du régime républicain, les uns et les autres confrontés à cette problématique de l'engagement et la nécessité de démocratiser la République par « le bas », dans ses pratiques.

Il n'y a donc pas un type de plan recommandé. On s'attachera d'abord au souci du candidat d'interroger le sujet et d'organiser sa réflexion.

Ces différentes manières de répondre au sujet, avec clarté, organisation et simplicité montre la pertinence et la richesse de la question soumise aux candidats.

### **Références citées dans le corrigé :**

AGULHON, Maurice, *Pénitents et francs-maçons de l'ancienne Provence : essai sur la sociabilité méridionale*, Paris, Fayard, 1968, 452 p.

– *La République au village : les populations du Var de la Révolution à la Seconde République*, Paris, Plon, 1970, 543 p.

– *Le cercle dans la France bourgeoise : 1810-1848, étude d'une mutation de sociabilité*, Paris, EHESS, 1977, 105 p.

BEC, Colette, *Assistance et République : la recherche d'un nouveau contrat social sous la IIIe République*, Paris, L'atelier / Les éditions ouvrières, 1994, 254 p.

BERNSTEIN, Serge, Rudelle, Odile (dir.), *Le modèle républicain*, Paris, PUF, 1992, 431 p.

CARON, Jean-Claude (dir.), *Paris, l'insurrection capitale*, Ceyrézieu, Champ Vallon, 2014, 263 p.

CHARLE, Christophe, *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*, Paris, Minuit, 1990, 271 p.

DAVID, Marcel, *Le printemps de la fraternité : genèse et vicissitudes, 1830-1851*, Paris, Aubier, 1992, 396 p.

DELALANDE, Nicolas, *Les batailles de l'impôt : consentement et résistances de 1789 à nos jours*, Paris, Seuil, 2011, 445 p.

FOURNIER, Éric, « *La Commune n'est pas morte* » : les usages politiques du passé, de 1871 à nos jours, Paris, Libertalia, 2013, 193 p.

FUREIX, Emmanuel, « République et républicains sous les monarchies censitaires (1814-1848) », in Vincent Duclert et Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, [2002] 2007, p.1306-1313

FURET, François, *La gauche et la Révolution française au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle : Edgar Quinet et la question du jacobinisme (1865-1870)*, Paris, Hachette, 1986, 317 p.

GARRIGOU, Alain, *Le vote et la vertu : comment les Français sont devenus électeurs*, Paris, Presses de la FNSP, 1992, 288 p.

HAZAREESINGH, Sudhir, « Les républicains du Second Empire », in Vincent Duclert et Christophe Prochasson (dir.), *Dictionnaire critique de la République*, Paris, Flammarion, [2002] 2007, p.1315-1322.

– « Bonapartism as the Progenitor of Democracy: the Paradoxical Case of the French Second Empire », in Peter Baehr et Melvin Richter (dir.), *Dictatorship in History and Theory : Bonapartism, Caesarism and Totalitarianism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p.129-152.

IHL, Olivier, *La fête républicaine*, Paris, Gallimard, 1996, XIII-402 p.

KALIFA, Dominique, *Biribi : les bagnes coloniaux de l'armée française*, Paris, Perrin, 2009, 344 p.

LIAUZU, Claude, *Histoire de l'anticolonialisme en France du XVI<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Paris, A. Colin, 2007, 302 p.

MACHELON, Jean-Pierre, *La République contre les libertés ? Les restrictions aux libertés publiques de 1879 à 1914*, Paris, Presses de la FNSP, 1976, 461 p.

MAREC, Yannick, *Pauvreté et protection sociale aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles : des expériences rouennaises aux politiques nationales*, Rennes, PUR, 2006, 404 p.

- MARIOT, Nicolas, « Qu'est-ce qu'un 'enthousiasme civique' ? », *Annales, Histoire, Sciences sociales*, 1/2008, p.113-139.
- NICOLET, Claude, *L'idée républicaine en France (1789-1924) : essai d'histoire critique*, Paris, Gallimard, 1994 [1982], 528 p.
- NORA, Pierre (dir.), *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1984, 3 vol.
- NORD, Philip, *The republican moment : struggles for democracy in nineteenth-century France*, Cambridge / London, Harvard University Press, 1995, 321 p., traduit en français : *Le Moment républicain. Combats pour la démocratie dans la France du XIXe siècle*, Paris, Armand Colin, coll. « Le Temps des idées », 2013, 334 p.
- OZOUF, Mona et Jacques, *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard / Seuil, 1992, 386 p.
- OZOUF, Mona, *De Révolution en République : les chemins de la France*, Paris, Gallimard, 2015, 1362 p.
- REBERIOUX, Madeleine, *Nouvelle histoire de la France contemporaine, vol. 11 : La République radicale ? 1898-1914*, Paris, Seuil, 1975, 253 p.
- RIOT-SARCEY, Michèle, *La démocratie à l'épreuve des femmes : trois figures critiques du pouvoir, 1830-1848*, Paris, A. Michel, 1994, 365 p.
- *Histoire du féminisme*, Paris, La Découverte, 2002, 122 p.
- ROUGERIE, Jacques, *La commune : 1871*, Paris, PUF, 1988, 127 p.
- SAPIRO, Gisèle, « Modèles d'intervention politique des intellectuels : le cas français », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009/1, n°176-177, p. 8-31.
- SENEILLART, Michel, LAZERRI, Christian et CAILLE, Alain (dir.), *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique : le bonheur et l'utile*, Paris, La Découverte, 2007, tome 2, 455 p.
- SPITZ, Jean-Fabien, *Le moment républicain en France*, Paris, Gallimard, 2005, 523 p.
- TCHERNOFF, Iouda, *Le parti républicain au coup d'État et sous le Second Empire d'après des documents et des souvenirs inédits*, Paris, Pedone, 1906, 676 p.
- TOMBS, Robert, *The Paris Commune, 1871*, London / New York, Longman, 1999, 244 p.
- WEBER, Eugen, *Peasants into Frenchmen : the modernization of rural France, 1870-1914*, Stanford, Stanford University Press, 1976, XV-615 p.
- WEILL, Georges, *Histoire du parti républicain en France de 1814 à 1870*, Paris, Alcan, 1900, 550 p.
- WILSON, Colette, *Paris and the Commune, 1871-1878 : the politics of forgetting*, Manchester / New-York, Manchester University Press, 2007, XIII-236 p.

## Epreuve 2. « Commentaire de documents »

### Géographie : « Mondialisation, routes maritimes et révolution des transports »<sup>21</sup>

*Le jury rappelle que cette épreuve 2 comprend 2 parties, notées sur 10 chacune : une première partie dite « Analyse critique » répondant aux canons du commentaire de documents sur la base de l'analyse scientifique des documents proposés et une seconde partie, dite « Exploitation adaptée » proposant la transcription vers la classe des connaissances et problématiques développées par la première partie.*

*Dans leur globalité les candidats se sont attachés à répondre correctement à la forme de l'exercice demandé.*

#### Les plus et les moins des copies

Comme chaque année, les correcteurs louent certaines bonnes copies qui ont été particulièrement valorisées dans la notation. Très peu de copies étaient inachevées ou ne répondaient pas sur la forme aux attentes de l'épreuve, témoignant de l'adéquation des préparations reçues par une grande partie des candidats aux attentes de cette nouvelle épreuve. Toutefois la présence d'un certain nombre de copies très loin des attendus de l'épreuve (trop courtes, mal structurées, sans appui sur les documents) a amené le jury à revenir sur certains points. Leur prise en compte par les candidats est essentielle pour les années à venir.

- La partie « analyse critique » n'est souvent pas assez structurée. Les correcteurs rappellent que cette épreuve reprend les **codes du commentaire de document** et qu'il ne fallait donc pas disserter sur le sujet sans tenir compte du dossier documentaire, dont il fallait **utiliser tous les documents**.

- Un des défauts les plus importants relevé par les correcteurs a été **la paraphrase**. Le jury insiste sur le fait que les documents doivent être croisés les uns avec les autres et qu'il est nécessaire de les compléter par des **connaissances personnelles**. Trop de copies s'appuient exclusivement sur les documents, ne les cadrant pas, ne les approfondissant pas, ce qui a malheureusement produit de longs paragraphes uniquement descriptifs et non analytiques.

- Sur le plan formel, les correcteurs rappellent qu'un commentaire de document doit être rédigé et proposer :  
-Une introduction qui **analyse le sujet en définissant tous les termes**, qui **présente les documents** en les regroupant par types de sources ou de manière thématique (pas de catalogue !), qui propose **une problématique** et une annonce du plan.

-Un développement doit être organisé en deux ou trois parties et achevé par une conclusion qui apporte une réponse à la problématique et permet de faire une transition avec la seconde partie de l'épreuve.

-Une conclusion qui ne se limite pas à un résumé, mais propose une ouverture.

- Les **termes du sujet ne sont souvent pas assez définis** en introduction. Beaucoup de candidats les définissent partiellement, voire pas du tout, et peu font référence à des auteurs. Par ailleurs, toutes les notions ou termes scientifiques avancés dans le cours du développement doivent eux-aussi être définis.

- Les **problématiques** sont souvent confuses voire illisibles. Le jury insiste sur la nécessité de les formuler de manière **claire et bien identifiable** sur la copie, en insistant sur le fait que ce ne sont pas de simples questions factices mais bien l'angle d'attaque d'une analyse critique construite de manière argumentée.

- Les **différentes échelles spatiales** sont trop peu ou mal utilisées par les candidats dans l'analyse alors que tout les invitait à le faire (documents à l'échelle locale, régionale, mondiale). Le changement d'échelle n'est pas une « lubie » de géographe, mais une manière de montrer des dynamiques d'évolution et des impacts spatiaux variés en fonction des échelles d'analyse et des contextes.

---

<sup>21</sup> Pour le jury, par Marie Chabrol, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente.

- La partie « exploitation adaptée à un niveau donné » n'est trop souvent qu'une répétition de la partie « analyse critique », sans apport supplémentaire et sans profondeur pédagogique, ce qui a amené le jury à recentrer, pour la géographie, les attentes pour cette partie 2 autour du croquis (CF encadré ci-dessous).

- Les **productions graphiques** sont trop peu élaborées, trop sommaires et insuffisamment exploitées, dans l'analyse critique, tout comme dans l'exploitation adaptée. Leurs pertinences heuristiques et pédagogiques sont mal appréhendées. De plus, les correcteurs ont trouvé peu de croquis intermédiaires dans les copies et souvent sans rapport avec la démonstration avancée par les candidats. Trop de candidats semblent découvrir cet exercice et ne maîtrisent pas les règles de base de la cartographie (sémiologie, titre, légende).

- Enfin, si une amélioration notable est perceptible par rapport aux années précédentes, les correcteurs soulignent le nombre encore trop important de fautes d'orthographe et de syntaxe dans certaines copies de candidats et rappellent qu'ils doivent savoir exprimer clairement leur raisonnement.

### **Quelques précisions sur le dossier de documents, qui devaient tous être analysés, croisés les uns avec les autres et complétés par des connaissances personnelles :**

Tous les documents devaient être présentés de manière synthétique dans la partie analyse critique, mais surtout pas de manière longue et détaillée. Trois ou quatre phrases suffisaient pour les présenter en introduction, en privilégiant des regroupements. Les correcteurs ont beaucoup apprécié, lorsque c'était le cas, la mise en valeur de ces documents par des tableaux, croquis et informations complémentaires.

Document 1 : **Les réseaux maritimes, vecteurs et modèles de la mondialisation ?**, Emmanuel Desclèves, « L'économie bleue au cœur de la mondialisation », *Esprit*, n°395, juin 2013, pp. 43-44. Il s'agissait d'un extrait d'un article récent de la revue *Esprit*, numéro thématique sur l'océan et la mondialisation, une réflexion presque littéraire sur la maritimisation de l'économie. Plusieurs images sur la mondialisation (synapses, réseaux) pouvaient servir de fil rouge pendant le commentaire.

Document 2 : **Les 20 premiers ports dans le monde en 2013**, <http://portofrotterdam.com>  
Ce tableau présentait la hiérarchie des grands ports mondiaux en 2013, en tonnage des marchandises. Il avait l'intérêt de présenter des données pour les années 2013, 2012 et 2011 ce qui permettait de visualiser l'importance des ports asiatiques et tout particulièrement chinois, ainsi que les changements très rapides dans la hiérarchie portuaire (la production d'un tableau avec le classement des années 2012 et 2011 était possible). Dans l'ensemble, ce document a été mal et sous utilisé par les candidats.

Document 3 : **Le port de Yangshan (le plus grand du monde en eaux profondes), baie de Hangzhou, Shanghai**, Photographie de Yann Arthus-Bertrand, mai 2012.

Cette photographie aérienne en contre-plongée montrait le port de Yangshan (île artificialisée au large de Shanghai construite pour accueillir un terminal en eaux profondes et reliée au continent par un pont de 32 km), un port en eau profonde construit pour désengorger celui de Shanghai et augmenter le tirant d'eau (de 10 à 15m). L'organisation longitudinale de l'image permettait de visualiser de la droite vers la gauche, la mer de Chine orientale, une rangée de porte-conteneurs à quai avec au premier plan un porte-conteneurs de la CMA-CGM, une rangée de portiques de transbordement (plusieurs par bateaux), de grues, une voie routière, des quais où sont entreposés les conteneurs, d'autres portiques de transbordement moins hauts que ceux qui sont près du quai, des bâtiments de bureaux (contrôle du port) et une autre voie routière. Pour parler de la Révolution des Transports, il était possible (et certains candidats l'ont fait) de mettre en valeur cette photo par un croquis de paysage ou un croquis de l'île.

Document 4 : **Evolution de la capacité unitaire des porte-conteneurs entre 1960 et 2008**, Projet stratégique du Grand Port Maritime de Marseille (GPMM), <http://www.assemblee-nationale.fr/13/pdf/rap-info/i2069.pdf>

Ces croquis de plusieurs générations de porte-conteneurs de face et par ordre de taille permettait de voir l'augmentation sur 50 ans de leur longueur, largeur, calaison, nombre de conteneurs transportables, tonnage et tirant d'eau. Le jury attendait qu'il soit utilisé dans le commentaire pour montrer que les besoins des ports d'escale pour ces énormes bateaux n'ont rien à voir avec les conditions des ports antérieurs (en termes de manutention à quai, d'infrastructures routières ou ferroviaires, de tirant d'eau, etc.) et que ce gigantisme joue sur la sélectivité des routes et des points d'escales. Certains candidats ont ainsi développé le cas des navires dits *overpanamax* qui ont franchi le seuil des 32m de largeur en 1988 ce qui leur interdit le passage par le Canal de Panama.

**Document 5 : Les ports de Singapour et de Shanghai détrônent Rotterdam**, Jean-Pierre Stroobants, *Le Monde*, 11 janvier 2005

Cet article de presse était à croiser avec les documents 2 et 3 car, daté de 2005, il relate le moment où Rotterdam est déclassé par les ports asiatiques, notamment Shanghai. Plusieurs points importants étaient évoqués dans cet article, notamment la montée en puissance des ports asiatiques et la nécessité d'adaptation permanente du port (projet d'agrandissement et création de nouvelles infrastructures).

**Document 6 : Baltimore, un port nord-américain en déclin**, Yves Boquet, « Le port de Baltimore dans la compétition interportuaire aux Etats-Unis : entre déclin et stratégie de niche », *Territoires en mouvement, revue de géographie et d'aménagement*, 10/2011, mis en ligne le 01 juin 2013, consulté le 06 octobre 2014. <http://tem.revues.org/1115>

Sachant que l'Amérique du Nord était au programme du concours, il était attendu des candidats des connaissances supplémentaires sur ce port de la Côte Est des Etats-Unis et sur la dynamique portuaire des Etats-Unis, notamment en pouvant repositionner ces ports dans la hiérarchie mondiale et évoquer leurs dynamiques actuelles. La carte (largement sous exploitée par les candidats) permettait de localiser le port de Baltimore, à la fois comme un site de fond de baie (à plus de 250 km de l'océan), mais aussi en situation de concurrence avec les autres grands ports de Philadelphie, New York et Norfolk.

Le graphique (mal commenté dans la plupart des copies) permettait de voir la stabilisation de Baltimore par rapport aux autres ports de la côte Atlantique, ainsi que la concurrence des ports de la Côte Ouest et du Golfe du Mexique, témoignant du basculement de l'Atlantique vers le Pacifique d'une partie du trafic mondial.

Croisés avec le document 2, ces documents sur Baltimore devaient amener les candidats à réfléchir aux modifications de la hiérarchisation des ports à différentes échelles : à l'échelle mondiale, à l'échelle d'un pays comme les Etats-Unis et à l'échelle d'une façade maritime.

**Document 7 : La saturation des routes maritimes mondiales**, ISEMAR Nantes Saint-Nazaire, ISL Brême, Lloyd Shipping Economist, Lloyd List Journal, Journal de la Marine Marchande, *Le Marin*.

Ce planisphère réalisé par l'ISEMAR (Institut Supérieur d'Économie Maritime, publié dans *Le Marin*, journal hebdomadaire consacré à la mer et aux activités maritimes), présentait les principales routes maritimes mondiales actuelles et potentielles, les seuils, les détroits et les passages. A partir de ce document, les candidats devaient réfléchir aux **limites** de cette maritimisation de l'économie. Pour cela, des croisements étaient attendus avec d'autres documents : le document 1 (en évoquant l'envers de la mondialisation et les zones non contrôlées par des Etats où se développent contrebande et piraterie ; la vulnérabilité géopolitique, les risques environnementaux), les documents 3 et 4 (en montrant la vulnérabilité de ces très grands bateaux, les risques de perte de conteneurs en mer, d'embouteillage au moment du déchargement, d'engorgement des ports et de perte de temps). Il était bien sûr attendu une réflexion sur les nouvelles routes du Nord-Ouest et du Nord-Est. Les correcteurs ont mis en valeur les copies qui détaillaient l'intérêt de ces routes (calcul de l'économie de distance notamment) en les nuanciant par une évocation des problèmes de temps de parcours, d'engorgement et d'infrastructures.

Ce document datant de 2007, le jury attendait aussi son actualisation par des connaissances personnelles des candidats notamment en ce qui concernait l'isthme central américain.

**Analyse du sujet et proposition de plan détaillé :**  
**« Mondialisation, routes maritimes et révolution des transports »**

Partie 1, l'analyse critique

A partir des documents, les candidats devaient s'interroger sur les notions de **mondialisation**, **routes maritimes** et **révolution des transports** qui devaient donc être définies dès l'introduction.

Mondialisation : la mondialisation est un processus par lequel l'étendue planétaire devient un espace (J. Lévy ; M. Lussault), un processus historique d'extension progressive du système capitaliste dans l'espace géographique mondial (L. Carroué). Dans tous les cas, c'est un processus qui redessine la carte des lieux à l'échelle mondiale, dans un contexte de compétition et de concurrence et dont la principale dynamique repose sur une double logique d'intégration/fragmentation et de marginalisation/exclusion.

Si la mondialisation est un processus ancien et si nombre d'auteurs distinguent plusieurs phases de ce processus ou même plusieurs mondialisations, les documents invitaient à interroger les dynamiques actuelles. Le jury a donc sanctionné les développements historiques trop longs sur le sujet même si les candidats pouvaient bien entendu y faire allusion afin de mieux comprendre les dynamiques actuelles.

Routes maritimes : Ce sont des espaces marins de quelques km de large à l'intérieur desquels s'effectuent les liaisons entre des ensembles continentaux (A. Louchet). Ces routes sont ordonnées en fonction de certains points particuliers : les caps, les archipels, les détroits. Elles dépendent de :

- la morphologie sous-marine (contrainte qui s'accroît avec l'augmentation des tirants d'eau des bateaux) ;
- des contextes géopolitiques et économiques ;
- des conditions climatiques (selon différentes temporalités, surtout si l'on pense à l'ouverture des routes du Nord-Est et du Nord-Ouest)

Révolution des transports : Il s'agit de la mutation brutale des modes de transport par mer qui s'est opérée à partir du milieu du XX<sup>ème</sup> siècle et qui a affecté tous les domaines liés à la navigation elle-même : révolution technologique, financière, commerciale, géographique (A. Louchet). Cette révolution s'accompagne d'une transformation du mode de gestion des denrées transportées (invention du conteneur en 1956), d'une rationalisation des opérations de chargement/déchargement, ce qui amène une modification de la taille des bâtiments et des routes, mais aussi des infrastructures portuaires (en lien avec le gigantisme des bateaux).

**Les enjeux du sujet** : A partir de ce corpus de document (qu'il fallait présenter rapidement en introduction) le sujet invitait à réfléchir sur la mondialisation à travers la maritimisation de l'économie, à décrire les liens entre la diffusion de la mondialisation et l'économie maritime, à analyser les conséquences de l'évolution de ce couple sur la chaîne maritime, transport/bateau/port.

**Problématique** : Il s'agissait donc pour les candidats de s'interroger (en spatialisant la réflexion et en faisant varier les échelles) sur les effets/impacts/conséquences de la maritimisation de l'économie dans un système mondialisé qui exacerbe la concurrence et la sélectivité des routes et des lieux d'accostage des bateaux.

## **I- Les échanges maritimes au cœur du processus de mondialisation**

### **A- Une mondialisation portée par des réseaux maritimes**

Du fait de ses nombreux atouts (grandes capacités à longues distances, économie en énergie, souplesse) le trafic maritime mondial explose avec la mondialisation des échanges.

Mettant en relation pays producteurs et consommateurs pour toutes les marchandises possibles, il est porté par des **routes maritimes**. Ces routes sont reconfigurées en fonction des évolutions politiques, économiques, sociales et climatiques. Ce réseau en reconfiguration permanente s'appuie sur des points nodaux que sont les **ports** dans un contexte d'augmentation permanente du trafic et de course au gigantisme.

### **B- Une course au gigantisme des bateaux et des infrastructures**

L'augmentation continue de la taille des bateaux depuis les années 1950, dans le contexte de la Révolution des Transports et du développement de la **conteneurisation** (notion importante qu'il convient de définir) nécessite des infrastructures spécifiques afin de rationaliser les opérations de chargement et de déchargement. Un développement sur le port en eaux profondes de Yangshan était attendu par le jury et il était possible ici de réaliser un croquis de paysage ou de l'île à partir du document 4.

### **C- Une concurrence accrue entre ports**

Les ports sont les points nodaux d'un réseau mondialisé. Avec la révolution des transports par conteneurs et la mondialisation, les routes maritimes et les navires convergent vers un nombre de ports de plus en plus limités qui sont de plus en plus grands et qui redistribuent les marchandises (le jury attendait une description du **système hub and spoke** s'appuyant sur les cas de Rotterdam et de Yangshan présents dans les documents). Pour cela, les ports doivent en permanence s'adapter et se moderniser.

## **II- Les hiérarchies nouvelles issues de la maritimisation de l'économie**

Cette nécessité d'adaptation et de modernisation permanente pour capter les flux de marchandises se produit dans un contexte de concurrence entre ports mondiaux et de redéfinition des hiérarchies.

### **A- La montée en puissance rapide des ports chinois**

La hiérarchie mondiale évolue très rapidement, l'Asie et les ports chinois occupent aujourd'hui les premières places (le jury attendait ici des connaissances personnelles appuyées plus particulièrement sur les documents 2 et 5). La concurrence est forte entre les ports et cette hiérarchie évolue très vite (comme en témoignent les documents de dates différentes).

### **B- Le déclassement des ports occidentaux, conséquence de la sélectivité des routes à l'échelle mondiale**

Le déclassement des ports occidentaux témoigne du basculement du trafic mondial vers le Pacifique (exemple des ports de Rotterdam, Anvers, South Louisiana) en raison de la puissance économique chinoise (zone de production) et de ses nombreux ports très adaptés au système actuel, mais aussi du retard en équipement ou de l'inadaptation de certains sites au trafic actuel (fond d'estuaire par exemple). Le jury attendait une étude de cas sur Baltimore, appuyée sur le document 6 et sur les connaissances des candidats (leur permettant de faire un croisement avec la question au programme sur l'Amérique du Nord et de développer un exemple à grande échelle).

### **C- Des positions qui se maintiennent néanmoins à l'échelle des façades maritimes**

La perte de vitesse des grands ports occidentaux est à nuancer. Ils restent très importants pour l'approvisionnement de l'Europe et de l'Amérique du Nord, véritables portes d'entrées pour les marchandises produites en Asie. Ils ont néanmoins des capacités d'adaptation très fortes et génèrent beaucoup de richesses pour leurs pays (le cas de Rotterdam pouvait être ici bien développé par les candidats). Par ailleurs, certains ports « en déclin » peuvent se maintenir en pointe dans certaines « niches », comme le document 6 le montrait pour Baltimore, dont le déclassement est beaucoup moins fort à l'échelle des ports de la façade atlantique étatsunienne qu'à l'échelle des Etats-Unis. D'où l'importance, encore une fois, du changement d'échelle dans l'analyse.

### **III- Limites et vulnérabilités de cette maritimisation de l'économie**

Le changement d'échelle est aussi important pour analyser les limites de cet essor des transports maritimes et les vulnérabilités nouvelles qu'il engendre.

#### **A- La saturation des routes et l'incertitude des nouvelles routes du Nord**

Les routes maritimes et les points de passage que sont les détroits sont soumis à de fortes pressions (densité du trafic, pollution, risques géopolitiques). L'ouverture des routes du Nord-Ouest et du Nord-Est suscite de nouveaux espoirs et de nouvelles convoitises. Mais l'utilisation de ces routes nouvelles doit être nuancée par les difficultés liées à l'englacement une très grande partie de l'année, la nécessité d'équipements et d'infrastructures spécifiques et la lenteur de la navigation.

#### **B- Les goulets d'étranglement dans les ports et la vulnérabilité des grosses cargaisons**

Le gigantisme a aussi des effets négatifs, notamment la lenteur des chargements et déchargements. En conséquence, le temps gagné pendant la traversée est souvent reperdu à l'arrivée. L'intermodalité n'est pas toujours optimale dans les ports une fois les cargaisons déchargées. Par ailleurs les grosses cargaisons sont sujettes à des pertes de conteneurs en mer et pendant les opérations de manutention.

#### **C- Les angles morts de la mondialisation**

De nombreux espaces sont mal ou pas contrôlés et vulnérables à des phénomènes tels que les trafics en tout genre, la piraterie ou le terrorisme, qui témoignent aussi du manque d'intégration économique, sociale et politique d'une grande partie des espaces maritimes.

### **Conclusion et transition vers la seconde partie de l'épreuve :**

La maritimisation de l'économie et la mondialisation sont intimement liées et influent l'une sur l'autre. La maritimisation a été portée par une Révolution des Transports qui atteint peut-être ses limites actuellement. Enfin la mondialisation est un processus sélectif, à la fois intégrateur mais aussi marginalisant, d'où l'intérêt de réfléchir sur les impacts territoriaux de la mondialisation.

### Partie 2. Exploitation adaptée

On pouvait ici faire le choix de la 4<sup>e</sup> ou de la Terminale L/ES.

Le jury propose ici une exploitation adaptée au niveau Terminal. Pour ce niveau, le sujet s'insère dans le thème 2, « *Les dynamiques de la mondialisation* » et notamment le point 2 « *Les territoires dans la mondialisation* ». Le candidat peut alors développer ici une étude de cas sur « les grands ports mondiaux, hauts lieux de la mondialisation ? »

Etant acté que la mondialisation aura été définie en amont, l'on peut proposer la présentation des **notions** de façade maritime, d'interface, de ports, de hub, de nœud et de réseau.

Les documents 2, 3 et 7 peuvent être aisément remobilisés pour une telle étude de cas. Les documents 2 et 7 permettent la localisation des grands ports mondiaux et des façades maritimes les plus dynamiques. L'on peut alors travailler sur la hiérarchie des grands ports, montrer les évolutions rapides de leur classement et la manière dont l'Asie, et particulièrement la Chine prennent de l'importance à l'échelle mondiale. Cette montée en puissance peut être illustrée, à partir du document 3, par l'exemple du port de Yangshan, avant-port de Shanghai et plus grand port de porte-conteneurs du monde.

Sur ce document, on visualise l'organisation d'un port moderne, l'avant-port de Shanghai, construit sur l'île artificialisée de Yangshan. Cette photographie montre l'organisation de la morphologie portuaire des grands hubs du transport maritimes : gigantisme des infrastructures (grues, portiques de chargement) et des bateaux à quai (porte-conteneurs), voies routières qui connectent les quais où sont stockés les conteneurs à l'arrière-pays. Cette analyse de photographie met par ailleurs en évidence l'aspect monofonctionnel de ces grands ports (dédié au transport maritime souvent spécialisé) à la différence des ports « historiques ».

Enfin on peut croiser ce document avec le document 2 montrant ainsi que Shanghai avec son port ancien et son avant-port de Yangshan se hisse en tête du classement mondial des ports et a une position encore plus écrasante si l'on y adjoint au sein d'un même cluster le port de Ningbo à 200 km (ce qui est « proche » pour des bateaux sillonnant le globe). L'on rappelle ainsi l'importance de la structuration des hinterland afin de développer et dynamiser une façade maritime.

La **trame narrative** pouvait alors poser ces problématiques relatives aux grands ports comme hauts lieux de la mondialisation.

Problématique : En quoi les grands ports mondiaux sont-ils des pôles majeurs de la mondialisation ?

1/ Les grands ports structurent les échanges à l'échelle mondiale

2/ Des organisations spatiales qui s'adaptent en permanence

3/ Une hiérarchie portuaire qui évolue très rapidement

La mondialisation, processus d'ouverture planétaire des économies nationales, est soutenue par une internationalisation des flux de personnes, de capitaux et de marchandises qui s'appuient sur des moyens de transports toujours plus performants afin de répondre à la masse des échanges et aux temps de transport qu'il faut sans cesse restreindre.

Aujourd'hui, 90 % des marchandises transitent par la mer.

Les grands ports mondiaux sont les relais de la mondialisation, ils en sont les interfaces essentielles. Ils ne cessent d'évoluer pour faire transiter toujours plus de marchandises. Pour cela, ils innovent<sup>1</sup>, se modifient<sup>2</sup>, s'agrandissent<sup>3</sup>, devenant de véritable *hub*, tête (ou nœud) des réseaux que constituent les grandes routes maritimes.

La triade domine ces échanges mondiaux (75% des échanges pour 20 % de la population) mais les pays émergents ne cessent d'accroître leur part dans ces échanges et tout particulièrement la Chine. Une nouvelle économie mondiale se met en place. Miroirs de ce redéploiement, les façades maritimes asiatiques dominent aujourd'hui le transport maritime, regroupant 9 des 10 premiers ports mondiaux.

1 : robotisation des opérations de déchargement

2 : s'éloignent de plus en plus des villes, à en devenir parfois des isolats dédiés au transit de marchandises

3 : gagnent sur la mer par le développement de terre-pleins et polders

La production graphique associée reprend la problématique : « *Grands ports et routes maritimes : au cœur du processus de mondialisation* » et adopte la légende suivante

#### **A- Les principaux ports : pôles et interfaces de la mondialisation**

- Les 20 premiers ports dans le monde (en trafic de marchandises)
- Rang en 2013
- Façades maritimes les plus dynamiques à l'échelle mondiale

#### **B- Les routes maritimes : supports du transport mondial de marchandise**

- La grande route circumterrestre
- Les principales routes transocéaniques
- Les nouvelles routes maritimes en projet ou en essor

#### **C- Les détroits, des points de passage obligés et vulnérables**

- Les principaux détroits
- Détroits nécessitant des travaux d'agrandissement ou des créations, ex du Nicaragua
- Zones de piraterie menaçant le passage des navires
- Pollution accrue

## Les épreuves d'admission

### Epreuve 1. « Mise en situation professionnelle »

L'épreuve de « mise en situation professionnelle » suppose, en géographie comme en histoire, une solide maîtrise des savoirs disciplinaires afin d'en proposer des adaptations pour la classe et d'élaborer les bases intellectuelles d'un enseignement. Le candidat doit établir un raisonnement pédagogique argumenté, étayé par des connaissances solides et illustré des exercices pertinents. Le passage du scientifique au pédagogique est la clef de l'épreuve. Il renouvelle l'approche pédagogique en faisant des savoirs scientifiques adaptés à la classe un puissant outil pour la formation et la transmission. Le candidat doit donc mettre en évidence ses capacités à mobiliser les savoirs faire et les fondements de la discipline afin de transmettre aux élèves d'un niveau choisi des connaissances et des compétences, et de leur donner le goût et le sens de la géographie comme de l'histoire. Cela suppose de sa part un engagement personnel dans la construction d'une pratique enseignante.

#### *Histoire*<sup>22</sup>

Pour la préparation de l'épreuve, rappelons aux candidats qu'ils disposent d'une bibliothèque très complète qui permet d'éviter d'en rester aux manuels généraux. La bibliographie doit être connue. Il existe en outre un classeur d'articles trop peu utilisé. En effet, un article d'une dizaine de pages peut s'avérer très pratique. Les transparents sont aussi à disposition en salle de préparation pour enrichir les prestations. La présentation de la bibliographie doit respecter les règles universitaires en vigueur.

Les qualités de clarté de l'expression et de la présentation sont valorisées. Si les examinateurs sont bien conscients de la lourdeur de la préparation pour les candidats, ils s'étonnent de l'indigence de certaines présentations. L'attitude de certains candidats n'est pas toujours conforme à ce qui peut être attendu d'un futur enseignant : disponibilité pour échanger/répondre aux questions du jury, vocabulaire parfois familier, attitude nonchalante, manque d'envie. Le jury a pu en revanche apprécier des candidats qui montraient du dynamisme, une réelle volonté de transmettre et de communiquer. Il faut aussi apprendre à gérer son temps, un exposé qui s'achève 5 ou 10 minutes avant l'échéance du temps imparti est forcément problématique.

#### **Articulation des deux parties**

D'une façon générale, les candidats se sont davantage conformés aux attentes de l'exercice qu'ils ne l'avaient fait pour l'écrit : les exposés articulent tous, plus ou moins bien sûr, une partie scientifique et une partie pédagogique. La récitation du Bulletin Officiel ne nous est pas apparue pertinente, les candidats les moins préparés l'utilisant pour meubler leurs propositions d'adaptation pédagogique.

Il nous est apparu, également, qu'inciter les candidats à formuler une problématique spécifique, adaptée, différente de celle de la partie scientifique, et plus en rapport avec les enjeux notionnels, serait une évolution souhaitable du concours.

Certains candidats, les meilleurs, parviennent à bien relier les deux parties et leur exploitation pédagogique est pertinente et réaliste, mais on ne peut que relever que la majorité des leçons ne le font qu'artificiellement.

---

<sup>22</sup> Pour le jury, par Pascal Brioist, vice-président.

## Partie scientifique

- La méthode de l'exposé, semblable à celle de la dissertation pourtant, est imparfaitement connue ou maîtrisée ; les exposés ont été trop souvent plus verbeux que factuels, il faut équilibrer idées et preuves, arguments et exemples ;
- Tous les mots du sujet comptent et oublier de définir « princes », « diasporas » ou « sociétés coloniales », par exemple, parce que cela semble évident, peut être fort dommageable ;
- Peu de candidats font la distinction entre faits et représentations (cela est vrai aussi pour la partie pédagogique), ce qui, notamment lorsqu'ils utilisent des documents, les amènent parfois à des considérations infondées ;
- On regrette que la chronologie soit si souvent oubliée dans la réflexion. Un certain nombre de candidats peinent à contextualiser le document maître.
- On a beaucoup apprécié les candidats qui appuient leur leçon sur des documents. Un minimum de 3 documents, de nature variée, présentés directement au jury ou projetés, valorise beaucoup leur exposé, le rend plus vivant, plus concret, et invite ceux des candidats qui ne quittent pas leurs notes des yeux à entrer véritablement en communication avec le jury. L'usage du tableau, qui n'est pas systématique, est aussi apprécié car il permet de visualiser le candidat en situation d'enseignement.
- La question d'histoire contemporaine a pu amener certains candidats à une forme de bien-pensance, très éloignée de la rigueur scientifique attendue de tout enseignant d'histoire ; faut-il rappeler qu'il faut éviter tout jugement (vrai également pour partie pédagogique) ?
- On a relevé que la question qui a posé le plus de problèmes, parce qu'incomplètes et/ou pauvres, aux candidats, malgré de très belles leçons, a été celle d'histoire médiévale-moderne, insuffisamment préparée ;
- un dernier point, pour cette partie, consisterait à rappeler que le métier de professeur d'histoire-géographie suppose un certain bagage culturel et qu'ignorer ne serait-ce qu'une œuvre de Léonard de Vinci, par exemple, apparaît à ce niveau de concours inconcevable.

## Partie pédagogique

Les notions :

- Certains candidats improvisent en quelques minutes à peine une adaptation pédagogique. D'autres ont été manifestement très bien préparés, et maîtrisent un vocabulaire didactique très théorique qui s'accompagne heureusement d'une vision très pratique de la pédagogie. Ont été très appréciés les exposés bien construits (certains candidats projettent le plan de leur partie pédagogique, qui est parfois intégré à un plan général exposé scientifique + propositions d'adaptation pédagogique). On a regretté quand les candidats ont perdu de longues minutes à paraphraser les instructions officielles et à évoquer toutes les possibilités d'adaptation pédagogique de leur sujet. Il faut faire un choix, et après avoir expliqué pourquoi il s'intègre ou pourrait s'intégrer dans les programmes, présenter la mise en œuvre pédagogique envisagée.
- les candidats confondent souvent notions et lexique ou vocabulaire ; trop de candidats semblent par ailleurs incapables de proposer des définitions attendues comme celles de cité grecque, de territoire, de racismes ou de magnificence.
- la catégorie des pré-acquis des élèves est parfois un peu trop extensive : le concept de « modernité », par exemple, ne peut pas être considéré comme un acquis des élèves, mais doit être précisé, enrichi ; les pré-requis ne doivent pas être une astuce pour évacuer une difficulté d'ordre scientifique ou pédagogique : il vaut mieux alors conseiller aux candidats de ne rien supposer quant aux acquis préalables des élèves ;

Le document :

- Le choix d'un ou de plusieurs documents doit être pertinent ; le ou les documents choisis sont parfois traités comme des illustrations et pas comme des sources historiques qui imposent un regard critique par la prise en compte sur leur nature, sur le contexte, sur le point de vue, et sur les

destinataires. La simple lecture de la légende fournit souvent des pistes pour un commentaire et permet d'éviter des absurdités évidentes pour le jury qui, lui, la lit en écoutant le candidat.

- Limiter la mise en œuvre pédagogique à un seul document ne doit pas être une règle intangible ;
- Le document iconographique, surtout des photographies, est souvent privilégié alors qu'il n'est pas toujours le plus facile à commenter si l'on n'en possède pas la méthode ;
- Rappelons que chaque type de document suppose une approche méthodologique spécifiques : ce sont des compétences que doivent acquérir les élèves ; cela pourrait faire l'objet de la part du candidat d'une présentation des étapes d'apprentissage lorsqu'il propose une activité à partir d'un document ;
- On a constaté une certaine sacralisation du document dommageable à son exploitation en classe : on pourrait rappeler que le professeur peut couper, adapter certains mots, etc.
- Les candidats utilisent indistinctement sources et méta-sources sans tenir compte de la nécessaire critique d'un document issu d'une production scientifique ;
- La notion scientifiquement exacte n'est pas toujours mobilisable telle quelle dans une mise en œuvre pédagogique ; ce qui ne veut bien sûr pas dire qu'il faut inviter les candidats à une manipulation dévoyée de la notion, mais à une adaptation ;
- Un même document peut être utilisé scientifiquement et pédagogiquement, mais exploité différemment dans l'une et l'autre des deux parties de l'exposé ;
- Une étude de cas, si elle est possible, pose la question de sa contextualisation et de sa généralisation sans que le candidat ne nie, bien sûr, la spécificité de l'exemple choisi.

La mise en œuvre :

- la mise en œuvre repose souvent sur des adaptations tout faits et déconnectés de toute considérations concrètes : il serait bon, selon nous, que les candidats proposent davantage des réalisations ou productions des élèves (schémas, tableau, croquis, ...) que du cours dialogué ;
- il est demandé une réflexion sur la mise en œuvre plus que d'un plan ou le déroulement une séance ;
- demander de situer n'est pas localiser, non plus que décrire n'est raconter ;
- enfin, peut-être ne serait-il pas vain de rappeler que c'est la démonstration que se propose de réaliser le candidat qui doit le guider dans le choix du ou des documents, non l'inverse.

Les questions ont porté sur :

- la problématique scolaire
- La pertinence du document choisi (l'entretien permet à l'occasion au candidat de mettre en valeur sa réflexion pédagogique même après avoir choisi un document inadapté)
- Les notions que le candidat envisage de transmettre aux élèves à partir du document choisi, et par quelle méthode pédagogique (par exemple : « Pouvez vous proposer au tableau le type de trace écrite que vous attendez des élèves ? »)
- Les programmes du secondaire,
- Le sens ou la finalité de la leçon, parfois en lien avec l'éducation civique ou l'ECJS.
- L'insertion du document dans la séance, la séquence d'enseignement, ou les programmes (autres notions, autres documents etc.)
- On a aussi proposé aux candidats d'élaborer au tableau schémas, croquis, ou tableaux synthétisant leur propos comme s'ils étaient en situation d'enseignement.

### **Un cas d'excellente leçon<sup>23</sup>**

Une leçon, réalisée par un candidat sur le thème « Armée et nation (1789-1815) », s'avère en tous points excellente (et obtient la note de 19/20). Les qualités qui la définissent sont :

---

<sup>23</sup> Pour le jury, par Jean-Manuel Roubineau.

- La clarté de l'intention problématique (l'armée comme moteur de l'intégration nationale).
- La présentation, judicieuse, d'un plan chrono-thématique :

I. De l'armée royale à l'armée de volontaires (1789-1792)

II. Les ambiguïtés du rapport entre l'armée et la nation (1793-1815)

III. L'armée, un puissant levier d'intégration nationale.

- Le choix et la manipulation des documents d'illustration. Un choix diversifié mêlant texte, cartes, documents iconographiques (lettre de Napoléon à son frère Jérôme ; portrait de Bonaparte au pont d'Arcole ; carte de la France dans la Révolution ; tableau de Léon Cogniet). Des documents qui sont, surtout, exploités de manière pertinente et suffisamment développée.

- La gestion globale du temps et la répartition du temps entre les parties scientifique et pédagogique est satisfaisante : 22' / 8'.

- La proposition pédagogique, pour le niveau de 4e (intégrée dans les thèmes des temps forts de la Révolution), est pertinente.

- Les objectifs et les notions sont énoncés clairement.

Les objectifs :

- comprendre pourquoi la France est en guerre à l'extérieur et à l'intérieur.
- quel rôle de l'armée dans cette période ?

Les notions : émigrés, convention, coalition, insurrection fédéraliste, contre-Révolution, guerre civile, répression, annexion.

- Le choix comme document principal, de la carte « La France dans la Révolution », a priori risqué (ce n'est pas une source) et difficile à mettre en œuvre, est bien mené, avec une série de questions d'extractions bien formulées et qui permettent de progresser jusqu'à la conclusion sur le rôle de l'armée dans la construction de la nation :

Contre qui la France est en guerre ?

Qui a poussé à la déclaration de guerre ?

Où se portent les attaques des nations coalisées contre la France ?

Qui sont les ennemis de l'intérieur ?

Où s'insurgent-ils ?

- Les réponses aux questions de la commission, à la fois sur la leçon, la proposition pédagogique et les autres questions au programme, font apparaître la grande maîtrise du candidat dans le maniement du vocabulaire, ses qualités d'analyse, son sens de la nuance, et plus généralement une énergie communicative qui laisse augurer du plaisir que prendront non seulement le candidat dans ses futures fonctions mais aussi et surtout les élèves qui lui seront confiés.

## Géographie<sup>24</sup>

Le jury rappelle que les candidats devront enseigner l'histoire et la géographie, et que celle-ci ne saurait faire l'objet d'une découverte l'année du CAPES. Les nouvelles épreuves exigent des candidats une capacité de mobilisation des savoirs scientifiques à des fins pédagogiques. Par conséquent, ils doivent tout au long de leur cursus universitaire la culture géographique, indispensable à toute démonstration, tant scientifique que pédagogique ; elle peut s'enrichir aussi à de multiples occasions dès lors qu'on a acquis l'esprit et l'œil du géographe qu'aucune connaissance livresque ne saurait remplacer. La pratique du terrain, des outils de la géographie (cartes topographiques, images satellitaires, photographies, etc.) sont une des clés des acquis disciplinaires et leur maîtrise est indispensable à la transmission des savoirs.

Il est également essentiel de comprendre que le jury ne cherche nullement à sanctionner ou à récompenser mais simplement à recruter de futurs enseignants bidisciplinaires. Il n'attend donc pas, de la part de candidats peu expérimentés et souvent stressés, une prestation parfaite mais cherche simplement à identifier ceux qui, avec quelques années d'expérience, deviendront sans aucun doute de très bons professeurs. Ainsi, le jury a attribué la note maximale de 20 à plusieurs candidats, non pas parce que leur mise en situation professionnelle était totalement irréprochable, mais parce qu'il a acquis la conviction que ces derniers avaient à la fois le potentiel et la volonté de devenir de bons enseignants.

### QUELQUES CONSEILS GENERAUX, REFLECHIR EN GEOGRAPHES

#### **Pas de séries d'exemples**

Raisonnement en géographe ne consiste pas à présenter une série d'exemples plus ou moins en lien avec le sujet, mais avant placer la dimension spatiale à l'analyse. Ainsi, sur un sujet portant sur « *Les hubs portuaires dans le monde* », le candidat s'est contenté d'un regard très général sur les ports dans le monde, essentiellement porté sur les localisations et les tonnages, sans entrer réellement dans le sujet et introduire une problématique adaptée à la spécificité des hubs en tant qu'agent moteur des hiérarchies portuaires aujourd'hui. La litanie égrenée des ports et leurs tonnages ne peuvent suffire à l'analyse d'un tel sujet. En géographie, l'exemple sert, soit à étayer le raisonnement, soit à permettre une généralisation qui donne sens aux idées avancées et, par là même, facilite l'adaptation pédagogique du discours. Il faut donc pas se limiter à des suites d'exemples aussi intéressants soient-ils, aller au-delà et voir les acteurs et les implications spatiales induites.

#### **De la précision et du contenu**

Chaque notion représentant un objet de la géographie est associée à un terme ou un ensemble de termes bien précis. Le vocabulaire géographique doit impérativement être utilisé à bon escient par le candidat. Pour cela, il doit être acquis en amont de l'oral du concours, tout au long de la formation universitaire. Nombre de candidats utilisent des notions pour une autre : par exemple, littoral est souvent confondu avec côte. Cependant les deux termes n'identifient pas les mêmes éléments. Si la côte reste associée à la ligne de contact terre-mer (le mot trait de côte étant ici le plus approprié), le littoral est assimilé à un espace plus large au sens où il inclut l'ensemble des zones dont les activités sont étroitement liées à la mer. La confusion de ces deux éléments amène ainsi le candidat à ne pas traiter le sujet ou seulement une partie. Le recours au dictionnaire de géographie est alors un passage incontournable (exemple : risque / aléas ou ville mondiale / globale).

Par ailleurs, les idées ne doivent pas être seulement énoncées, il faut qu'elles soient étayées par des notions, des exemples précis et/ou des illustrations, ce qui permet au jury de percevoir non seulement les connaissances du candidat mais aussi ses capacités à les transmettre. Trop de

---

<sup>24</sup> Pour le jury, par Sophie Dumas et Loïc Rivault, sous l'autorité de Sylvie Letniowska-Swiat, vice-présidente.

candidats énoncent des idées pour lesquelles les bases scientifiques sont trop imprécises. A titre d'exemple, les unités de mesure sont bien souvent assez maltraitées. L'on attend du candidat qu'il sache convertir un hectare en mètre carré, un quintal en tonnes, qu'il connaisse la signification de sigles tel E.V.P. dans le domaine des conteneurs. Ce qui peut être perçu comme un détail factuel, ne l'est absolument pas. Ne pas connaître la signification d'E.V.P. (équivalent vingt pieds) a conduit un candidat sur de mauvaises pistes, optant pour une carte des plus grands ports mondiaux selon leur tonnage vrac, complètement inadapté pour illustrer le redéploiement des hiérarchies portuaires liés à la révolution de la conteneurisation.

### **Spatialiser**

La géographie est avant tout une analyse de l'espace et toute mise en situation professionnelle de géographie doit être spatialisée. L'utilisation de cartes à différentes échelles est donc indispensable et doit être engagée dès l'introduction pour localiser soit les ensembles régionaux, soit les lieux qui font objet de la mise en situation professionnelle. Les planisphères, cartes régionales, cartes IGN sont autant d'éléments à prendre en compte. Leur choix ne doit pas être le fruit du hasard. Pour une mise en situation professionnelle sur un port, il importe de privilégier la carte au 1/25 000 qui permet de voir et d'aborder la morphologie portuaire par l'étude de l'organisation des bassins, écluses, darses, ZIP... Cette échelle de carte est aussi adaptée aux espaces productifs agricoles, industriels, etc.

Pour l'étude de l'organisation d'une région, la carte au 1/250 000 voire au 1/100 000 est beaucoup plus pertinente car elle permet d'appréhender dans son ensemble la région d'étude et ainsi d'un premier coup d'œil de mettre en évidence le semis des villes, leurs relations, les grands ensembles naturels qui facilitent ou contraignent les communications. Cette première approche visuelle conditionne ainsi l'ébauche d'une représentation cartographique. Par exemple, sur un sujet traitant des mutations des systèmes productifs des vallées alpines, la carte au 1/250 000, une fois dépliée, donne à voir l'ensemble de la zone d'étude et permet d'en comprendre l'organisation. La carte au 1/25 000 n'offre qu'une vision parcellaire de l'espace d'étude et n'apporte rien pour la compréhension de l'espace considéré, en revanche elle est utile, en variation d'échelle, pour compléter l'argumentation et faire un zoom sur une station de ski intégrée.

**Aussi, à partir de la session 2016, et afin d'aider candidat dans ses choix cartographiques, le jury pourra, le cas échéant, associer au libellé du sujet de mise en situation professionnelle proposé une carte topographique.**

*Localiser* est une des compétences que le futur enseignant aura à travailler avec ses élèves. Au-delà de l'utilisation des cartes comme documents d'analyse, le candidat doit être en mesure de localiser des lieux précis, des régions, des zones. Le jury dispose d'une carte muette de la France ainsi que d'un jeu de transparents (planisphère, découpages régionaux des espaces concernés par les questions de programme) et invite régulièrement les candidats à localiser des éléments notamment au fil de la reprise.

### **De l'utilisation des documents**

L'un des objectifs de la géographie est de construire un raisonnement argumenté qui s'appuie sur des faits observés. La recherche d'informations passe par l'étude des documents qui servent de base à la démonstration. La place des documents a été renforcée avec la rénovation des épreuves et ils prennent une place essentielle dans les mises en situation professionnelle.

Le document ne doit pas être le support à une localisation qui se confondrait avec un inventaire de formes, de lieux, d'équipements. Une bonne description doit soutenir une explication en vue d'une démonstration. Le croisement d'informations issues des documents, par exemple d'une carte topographique et de photographies, permet ainsi aux candidats de proposer des arguments et d'étayer ses propos afin de construire une démonstration non seulement scientifique mais aussi pédagogique. La lecture d'un article, le commentaire d'un graphique peut venir compléter ce travail de mise en relation des documents.

Face aux documents, les candidats doivent se poser les bonnes questions qui seront bien souvent des interrogations auxquels ils seront confrontés dans leur futures pratiques : « Pourquoi ici et pas ailleurs ? », « Pourquoi plus ici qu'ailleurs ? »...

Le choix du ou des document(s) maître dans la proposition d'adaptation pédagogique est essentiel. Ce choix doit être argumenté et toujours recontextualisé par rapport au niveau choisi et à son utilisation en classe.

Enfin, il est rappelé qu'une distance critique face aux documents doit être développée. Pour cela, les candidats doivent s'interroger sur la nature, la source et l'auteur ou l'organisme producteur des documents utilisés.

### **Un savoir être**

Le jury souhaiterait revenir ici sur des aspects de postures évidents qui cependant nécessitent d'être rappelés au regard des oraux de cette session. Si, il est évident qu'un candidat doit être audible, capable de se détacher de ses notes, susciter l'intérêt pour son propos, s'exprimer dans un français correct, la désinvolture et la suffisance sont à contrario, des comportements à bannir car contre-productifs, tout comme l'utilisation d'un vocabulaire fleuri. Il peut être parfois judicieux d'admettre son ignorance sur un élément précis plutôt que d'avoir recours à quelques inventions. Ces fantaisies, si elles font sourire le jury n'ont que peu d'effet sur la note finale. Par contre, le refus de répondre systématiquement, une posture de candidat qui « passerait la main » dans l'attente d'une autre question n'est pas acceptable, et ne peut être adopté par de futurs enseignants. La réactivité, la réflexion, la mise en perspective servent généralement le candidat car même si des éléments paraissent incertains, elles mettent en évidence leurs qualités de réflexions et de raisonnements.

## LES NOUVELLES MODALITES DES EPREUVES

### **Tirage au sort des épreuves et visite de la bibliothèque.**

La veille des épreuves, les candidats procèdent au premier tirage au sort qui déterminera la discipline de l'épreuve 1, la mise en situation professionnelle. Ce tirage ayant lieu le matin, les candidats sont encouragés à visiter la bibliothèque et disposent dans la journée de quelques heures pour assister à des épreuves. Il est conseillé aux candidats d'assister à des épreuves orales avant ce tirage et même durant la session qui précède leur participation au concours, car le calendrier ne permet pas à tous les candidats d'assister à des oraux durant cette première journée. Pour la visite de la bibliothèque, un créneau horaire d'une heure est attribué à chaque candidat. Aucun visiteur n'est admis en dehors du créneau qui lui a été attribué. La visite de la bibliothèque est réservée aux seuls candidats dans le cadre de ce créneau horaire. La liste des ouvrages disponibles en bibliothèque est rendue publique par affichage au niveau de l'accueil des candidats.

### **Le tirage du sujet.**

Après s'être présentés à l'accueil munis de leur convocation et d'une pièce d'identité (carte nationale d'identité ou passeport), les candidats convoqués sont conduits en salle de tirage. Là, à l'appel de leur nom, ils se dirigent vers l'appariteur qui les a appelés et choisissent par tirage au sort leur sujet parmi ceux proposés par le jury. Il leur est alors strictement interdit de communiquer entre eux et avec l'extérieur. Ils se rendent ensuite en salle de préparation pour une durée de 15 minutes afin de leur permettre de réfléchir à leur sujet.

### **La préparation.**

Dans la salle de préparation, les candidats disposent de :

- programmes scolaires du collège et du lycée (séries générales)
- plusieurs exemplaires d'un dictionnaire des noms communs,
- plusieurs exemplaires de dictionnaires de géographie,
- atlas,
- calculatrices,
- matériel consommable (feuilles de brouillon, transparents vierges, feutres pour transparent, mais il est néanmoins conseillé aux candidats d'apporter leurs propres feutres permanents),

-enfin, est mis à disposition un classeur par question de programme contenant des documents projetables utiles à l'illustration des mises en situation professionnelle. Ces projetables sont empruntables en nombre raisonnable.

Les candidats n'ont pas la possibilité de faire des photocopies sur transparent.

A l'issue de ces 15 minutes de réflexion, les candidats se rendent en bibliothèque pour une vingtaine de minutes, durant lesquelles ils peuvent choisir les ouvrages nécessaires à la préparation. Le candidat peut emprunter 5 ouvrages (dont les numéros de la Documentation photographique, sans les projetables, Hérodote, etc.) et 4 documents (articles de revue, regroupés dans des classeurs thématiques selon les questions de programme, aéroposters, cartes IGN de différentes natures et à différentes échelles, cartes étrangères, cartes murales, etc.). Les fonds de carte vierges sur transparent, qui se trouvaient encore pour cette session à la bibliothèque, n'entrent pas dans le décompte des documents empruntés, à noter qu'ils seront désormais en salle de préparation. Le choix des documents est essentiel car l'accès à la bibliothèque n'est plus permis par la suite. Leurs choix effectués, les candidats regagnent alors la salle de travail pour bâtir leur exposé durant environ les 3h30 restantes. L'accès aux toilettes est possible durant la préparation et avant de se rendre en salle de passage.

### **Le passage de la mise en situation professionnelle.**

Le candidat dispose de trente minutes pour proposer son analyse du sujet, à l'issue desquelles, le jury dispose d'un temps d'entretien équivalent, environ trente minutes. L'exposé articule connaissances disciplinaires et propositions pédagogiques. Le candidat expose ainsi le fruit de sa réflexion scientifique, puis en propose une transposition pédagogique à un niveau scolaire qu'il aura lui-même défini.

L'entretien porte en priorité sur l'ensemble de l'exposé, scientifique et pédagogique (précisions, éclaircissements, compléments), et, éventuellement, si le sujet se prête à l'élargissement, sur les deux autres questions de programme. Il s'agit ainsi d'évaluer au mieux les connaissances scientifiques, les capacités pédagogiques et la culture générale et disciplinaire du candidat.

La durée totale de préparation est ainsi de 4 heures et le passage devant le jury d'une heure. Il ne faut pas négliger cette durée.

## **LA PREPARATION DE LA MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE**

Le jury conseille aux candidats de bien visiter la bibliothèque *la veille* pour prendre connaissance des ouvrages disponibles : livres, revues, documentations photographiques, transparents portant sur les questions au programme, cartes, posters, etc. Ce repérage est important et fait gagner un temps précieux le lendemain durant l'épreuve.

### **Réfléchir au sujet**

Les 15 minutes de réflexion après le tirage du sujet sont cruciales. Elles vont souvent déterminer l'utilisation optimale de la bibliothèque et le contenu de l'exposé. Il faut prendre le temps de **bien lire** le sujet, d'en analyser les termes et de les mettre en relation.

Par exemple la France et la mer : il faut définir « France » et penser à la France d'outre mer, définir la « mer » et le mot essentiel de la leçon est le petit mot « **et** », qui incite le candidat à étudier les relations entre les deux objets géographiques.

Enfin le candidat doit dégager les limites spatiales et temporelles. Un sujet en géographie est toujours à comprendre dans le contexte actuel. La dimension historique peut aider à la compréhension d'un processus ou d'un phénomène actuel et doit dès lors prendre une place appropriée dans l'exposé mais ne pas en être le corps principal.

Ses connaissances de base et sa culture géographique indispensables guident alors le candidat dans la problématique à envisager, les illustrations à utiliser et ainsi la confection mentale de la bibliographie. Tous les sujets sont conçus pour être réalisés à partir de la bibliographie disponible. Il convient donc de ne pas baisser les bras dès la découverte du sujet en apparence trop "pointu", ou non attendu ni d'attendre l'accès à la bibliothèque pour commencer à travailler mais au contraire de réfléchir tout de suite à la problématique, aux thématiques à aborder, aux espaces

concernés... Pour se rassurer, le candidat peut penser à un exemple déjà vu en cours ou en TD, à un lien avec l'actualité.

### **La bibliographie**

Une fois à la bibliothèque, le jury conseille aux candidats de choisir cinq ouvrages, même s'ils pensent que deux suffiront, car une fois revenus en salle de préparation, ils n'auront plus accès aux ressources bibliographiques.

**Les cartes topographiques sont une absolue nécessité** lorsque le sujet le permet. En effet, elles sont un outil très utile pour spatialiser les phénomènes et pour développer des études de cas à grande échelle (1/25 000) ou à l'échelle régionale (1/100 000 ou 1/250 000). Le jury rappelle que la carte topographique est un document incontournable en géographie dans le secondaire. La maîtrise de cet exercice ne s'acquiert pas en une voire deux années de préparation au concours, mais tout au long d'une formation bivalente en histoire et en géographie tout comme le sera son futur métier. L'analyse des cartes topographiques est à la base d'activités pédagogiques qui amènent à la réalisation de croquis en classe et bien évidemment correspond à une capacité attendue par le jury.

Les paysages sont une autre donnée essentielle des programmes scolaires en géographie et sont perçus aussi au travers **des photographies**. Le jury regrette que trop peu de candidats utilisent ces dernières pour donner à voir les espaces. Une leçon par exemple sur les mutations des systèmes productifs de la France d'outre mer doit comporter plusieurs images que le candidat doit absolument commenter. La Documentation photographique ou les volumes de la Géographie Universelle, sans oublier les projetables mis à disposition dans les salles de préparation, contiennent des photographies en pleine page mais sont malheureusement trop peu utilisés par les candidats. Ces photographies doivent non seulement illustrer des propos mais également être analysées.

Quels que soient les documents utilisés, il s'agit de les commenter et pas seulement de les montrer. Ils ne sont pas là pour décorer la salle de passage à l'oral, mais pour étayer l'argumentation, tant scientifique que pédagogique.

### **Bâtir la partie scientifique de la mise en situation professionnelle**

Les heures de préparation passent très vite : choix du plan, rédaction de la bibliographie (en respectant les normes de celle-ci comme indiqué dans le rapport du concours 2010), introduction et conclusion soignées, notes permettant de tenir les trente minutes de la mise en situation professionnelle avec suffisamment de souplesse pour accélérer ou ralentir (en précisant certains points), choix des illustrations, élaboration de croquis ou de cartes accompagnés de leur légende, sans oublier d'écrire le plan de l'exposé sur transparent. L'introduction doit définir les termes du sujet, le cadre spatial et temporel, dégager les enjeux et la problématique du sujet. Un document d'approche ou d'analyse permet une entrée concrète dans le sujet. Par exemple un tableau présentant les différentes définitions des villes petites et moyennes remplace une énumération fastidieuse. L'usage des atlas et dictionnaires mis à la disposition des candidats peut être un choix judicieux. Il permet de mieux définir et délimiter le sujet. L'atlas contient nombre de données spatialisées. Comme les années précédentes, le jury rappelle aux candidats qu'écrire son plan au tableau fait perdre du temps, oblige à tourner le dos aux membres du jury (comme à une classe), ce qui dénote un manque de capacité pédagogique (quand les candidats ne jouent pas la montre). La bibliographie indique les ouvrages utilisés et empruntés à la bibliothèque. Les membres du jury conseillent vivement de ne pas rédiger l'intégralité de l'exposé sur les feuilles de brouillon mais uniquement son ossature générale afin de ne pas être tenté de lire ses notes lors de l'exposé, lecture fastidieuse et crispée qui révèle un manque ostentatoire de pédagogie. Il faut être capable d'utiliser un vocabulaire géographique précis et avoir une démarche qui privilégie la spatialisation et l'approche multiscalaire, aussi bien lors de la partie scientifique que de la proposition d'adaptation pédagogique de l'exposé. Les plans commençant par une première partie historique témoignent ainsi de l'absence de maîtrise du raisonnement géographique. Dans certains sujets, le candidat peut mobiliser ses connaissances en histoire à l'intérieur d'une sous-partie, parallèlement à d'autres facteurs (économiques, socio-culturels, géopolitiques....)

### **Bâtir la partie pédagogique de la mise en situation professionnelle**

Après avoir réalisé une transition fluide entre la partie scientifique et la partie pédagogique de l'exposé, le candidat définit un niveau scolaire, la place dans le programme (sans paraphraser les indications des programmes publiés par le ministère), et dégage une problématique adaptée au niveau choisi. Une fois la problématique définie, le candidat doit être en mesure de présenter les idées essentielles et les notions afférant à la séance, à la partie de séquence ou à l'étude de cas qu'il entend traiter ainsi que la démarche qu'il pourrait mettre en œuvre avec la classe. Il est rappelé qu'un même sujet peut prêter à une adaptation pédagogique au sein de différents niveaux et chapitres dans les programmes. Le candidat n'en choisit qu'un en justifiant son choix, mais le jury peut le mobiliser sur les autres niveaux lors de l'entretien. Il peut être intéressant pour le candidat de synthétiser toutes ces informations sur un transparent.

La partie pédagogique de la mise en situation professionnelle doit absolument s'établir à partir d'un ou deux document(s) étudié(s) lors de la présentation scientifique du sujet, dont ils ne sont donc pas déconnecté(s). Ils doivent être adaptés au niveau scolaire choisi, commentés avec un vocabulaire lié au niveau de la classe visée. Par exemple, la mondialisation donne lieu à des définitions plurielles selon sa présentation en collège ou en lycée. Une production graphique personnelle du candidat n'est en aucun cas un document maître mais elle peut être l'aboutissement de l'adaptation pédagogique du sujet, en lien avec le/le(s) document(s) maître(s) choisis. A partir du ou des documents retenus, le candidat propose les objectifs cognitifs, pédagogiques et les compétences attendues par les élèves du niveau choisi. Ces dernières doivent amener le candidat à une production graphique qui peut être celle présentée dans la partie scientifique de l'exposé. Il peut aussi proposer une autre forme de production qui serait davantage en lien avec les compétences visées.

Cette partie pédagogique doit s'articuler avec le discours scientifique. Par exemple, sur un sujet portant sur la mer et la Chine, le candidat choisit de traiter une étude sur les espaces maritimes : enjeux géostratégiques présente dans le programme de terminale en utilisant une carte de la Mer de Chine méridionale. Le candidat choisit une carte de l'Asie du Sud-Est montrant les ports, les routes maritimes, les détroits. Sur cette carte n'apparaissent ni les limites des ZEE, ni les différentes revendications, ni les ressources. Le candidat n'arrive alors pas à développer ses arguments, ne trouvant les îles Paracels, et Spratleys, et ne comprenant pas les enjeux de ce méritoire.

### **Illustrations et productions graphiques**

La préparation d'un ou deux croquis, voire d'une carte de synthèse est indispensable à la mise en situation professionnelle, d'autant que c'est un exercice fondamental dans le secondaire, sanctionné par une épreuve spécifique au baccalauréat. La carte de synthèse doit être conçue comme une construction progressive au fil de l'exposé et non pas à présenter en conclusion. Elle est support de et sert à la réflexion ; elle n'est aucunement une fin en soi. En outre, une production graphique peut aussi montrer l'activité pédagogique qui serait réalisée avec les élèves. Les croquis et la carte doivent respecter les règles de la sémiologie graphique que le candidat peut être amené à expliquer lors de l'entretien et comporter un titre, une légende structurée, une échelle. La logique de l'utilisation des figurés doit être connue (figurés ponctuels, linéaires, de surfaces, de flux). Illustrer son épreuve avec un petit croquis griffonnés à la hâte au tableau, sans titre, sans légende, sans échelle est contre-productif car révèle un manque de rigueur. A contrario, tout croquis personnel (il ne sert à rien de recopier un croquis existant dans un manuel) bien exécuté sur transparent présente une réelle valeur ajoutée.

Le jury rappelle que construire un croquis ou une carte prend du temps, aussi faut-il le prévoir dans les 3h30 de préparation, et non le compléter durant l'exposé.

**Les documents sur transparents** choisis en salle de préparation doivent être en relation directe avec le contenu de l'exposé et pertinents par rapport à l'argumentation. Il ne s'agit pas d'en présenter parce qu'il faut en présenter. Ils doivent être utiles à la démonstration. Il ne sert alors à rien d'en prévoir 15, quand 6 suffisent. Entre les cartes topographiques, les documents sur

transparent, les documents dans les ouvrages, le candidat devrait pouvoir utiliser entre 5 et 8 documents au cours de l'exposé. Le jury ne peut pas accepter une mise en situation professionnelle non illustrée et/ou un premier document sorti au bout de 10 à 15 minutes d'exposé. Une telle situation révèle un manque cruel de sens pédagogique de la part des candidats.

L'utilisation des documents doit donner lieu à leur commentaire structuré qui respecte des règles méthodologiques (présentation, description, analyse). Aussi faut-il prévoir ce commentaire lors de la préparation et non l'improviser dans la confusion lors de l'exposé et ainsi passer à côté de l'intérêt du document par rapport à la démonstration ou à son intérêt pédagogique. Le candidat qui propose un article peut le lire ou à minima indiquer son origine, son intérêt, ses idées principales.

## LA REPRISE

Un bon exposé peut être terni par une mauvaise reprise qui fait apparaître d'importantes lacunes tant méthodologiques que scientifiques. Inversement, un exposé moyen peut être valorisé par une reprise montrant la culture générale et les capacités transversales du candidat. La note tient également compte de la reprise, aussi les candidats ne doivent-ils pas prendre à la légère cette partie de la mise en situation professionnelle. L'épreuve dure donc une heure, et le candidat doit rester concentré et combatif pendant cette heure.

Cette reprise s'appuie à la fois sur le sujet posé par le jury et s'élargit ensuite, si cela est possible, aux autres questions du programme. Elle permet aussi au jury d'apprécier, tout à la fois, le niveau scientifique et pédagogique des candidats en leur demandant soit d'apporter des précisions, soit d'approfondir le sujet posé, soit de mesurer le niveau de culture générale du candidat sur le sujet posé.

Lors de cette reprise, il est évident que le jury interpelle le candidat sur les liens entre partie scientifique et pédagogique. Le jury se réserve non seulement le droit d'apprécier le niveau scolaire de la proposition pédagogique du candidat mais aussi d'élargir aux autres niveaux.

On ne saurait conseiller aux candidats lors de leur préparation, non pas d'envisager l'ensemble des niveaux d'étude de leur proposition pédagogique, mais d'être capables de dire à quel(s) autre(s) niveau(x) leur proposition peut être adaptée.

Cette reprise permet au jury d'apprécier la qualité des réponses mais aussi la réactivité du candidat qui devra faire face à des élèves souvent moins complaisants. Il ne faut donc pas être surpris par les questions posées qui, parfois, peuvent sembler dénuées de sens pour le candidat, mais qui pour le jury permet de mesurer la réactivité et l'adaptation du candidat à ses futurs publics et à son métier, ainsi que sa capacité à adopter un raisonnement géographique qui est plus important que la réponse exacte à une question pointue. Le jury est très attentif au candidat qui arrive à raisonner sur le territoire. Si le jury demande au candidat de reformuler ou de nuancer son propos c'est souvent pour permettre au candidat de corriger une erreur ou un lapsus du au stress. Le candidat doit s'en emparer et être sur de lui en s'appuyant sur ces connaissances.

Il est rappelé qu'il ne sert à rien de demander aux membres du jury une indication sur le niveau de la prestation, pas plus que des réponses aux questions posées.

## UN EXEMPLE DE BONNE MISE EN SITUATION PROFESSIONNELLE

### **Un très bon exposé : L'Europe et la mer.**

Le candidat fait une accroche sur le rôle stratégique des océans avec l'évocation des câbles sous-marins. Ensuite il définit rapidement la mer, en la prenant dans son sens large, puis plus longuement le continent européen. Il évoque le problème de la frontière orientale et des limites de l'Europe. Il décide d'exclure la Russie et justifie son choix : il explique que la Russie a un lien à la mer différent de celui de l'Europe (tourné vers l'Asie et le Nord). Il insiste ensuite sur le petit mot « **et** », expliquant que cela veut dire qu'il faut travailler sur le lien entre les deux objets géographiques. Pour ce faire il met en place le concept de maritimité et évoque les Etats enclavés. Sa problématique fait le lien entre territoire et mer.

Il fait un plan en trois parties, commençant par un continent tourné vers la mer. Dans cette première partie il évoque les façades maritimes et les place sur une carte de l'Atlas. Ensuite, il évoque les grands ports et décide de changer d'échelle en montrant les activités portuaires dans le port du Havre grâce à la carte 1/25 000. Dans sa deuxième partie, « Ressources maritimes et leurs mises en valeur » il propose deux sous parties ; sur l'énergie (pétrole, hydroliennes, éoliennes offshore...) puis sur les ressources halieutiques. Il prend des exemples en mer du Nord. Sa troisième partie concerne « La gouvernance européenne » avec une première sous partie sur les espaces menacés (avec les marées noires et vertes en prenant des exemples en Bretagne et en Espagne). Sa seconde sous-partie évoque les enjeux géostratégiques avec l'extension de la ZEE. Il développe alors l'exemple du Golfe de Gascogne, avec les différends entre la France et l'Espagne. Sa dernière sous partie aborde les moyens de la puissance avec les marines de guerre européennes. En conclusion de sa partie scientifique, il évoque l'arrivée des migrants en Europe ayant traversé la mer Méditerranée.

Pour sa partie pédagogique il décide de prendre le programme de Première au Lycée, avec le thème « La France et l'Europe dans la mondialisation ». Il décide de se concentrer sur la Northern Range. Il énonce puis définit les notions qu'il aborderait avec ses élèves : les routes maritimes, la mondialisation, la conteneurisation, les façades maritimes, les grands ports et les hubs maritimes, l'hinterland. Pour ce faire, il reprend la carte du Havre. Le candidat nous indique qu'il prendrait la carte de Rotterdam avec ses élèves et la compléterait d'images satellites prises sous Google Earth. Il propose la réalisation avec les élèves un croquis de la Northern Range qu'il nous projette.

Le candidat parle exactement trente minutes. Dans la reprise, il répond aux questions sur le tourisme (îles et croisières qu'il n'a que très peu évoqué), sur les catastrophes (Xynthia), sur la protection des milieux marins, sur la politique de défense européenne....Il répond correctement aux questions, faisant l'effort de nuancer et de compléter ce qu'il a pu dire dans un premier temps. Il complète également son croquis ajoutant des figurés relatif à l'hinterland. Il place le Rhin et les liens vers les grandes villes européennes.

Au final, le candidat a proposé une bonne synthèse, il a travaillé à différentes échelles (mondiales, continentales, régionale et locale), il a très bien utilisé la carte topographique du Havre et son croquis de la Northern Range bien que classique est parfaitement adapté au niveau choisi. Son propos clair, précisément argumenté lui permet d'obtenir une excellente note.

Le jury se rend compte également que ce candidat sait s'amender et qu'il continuera à progresser dans ces connaissances et pratiques.

## Epreuve 2. « Analyse de situation professionnelle »<sup>25</sup>

### Présentation de l'épreuve

L'épreuve d'Analyse de situation professionnelle (ASP) repose sur l'analyse d'un dossier par le candidat. Il disposait jusqu'à maintenant de 2 heures de préparation, suivies d'un exposé de 30 minutes et d'un entretien de 30 minutes<sup>26</sup>. Pour ce faire, le dossier est composé de plusieurs documents : un extrait de programme et/ou de fiche Eduscol<sup>27</sup>, des pages de manuel, un document de nature scientifique faisant le point sur une notion ou une question, et un document abordant la dimension civique du dossier.

Le dossier porte un titre : « Enseigner « ..... » (Intitulé d'un chapitre du programme de collège ou de lycée), accompagné d'une question concernant une notion ou une démarche en histoire ou en géographie et qui peut être formulée ainsi : « quelle place pour ..... (une notion, une démarche) en histoire ou en géographie ? ».

Le dossier proposé à l'étude se présente sous forme d'un portail présentant les documents et les situant afin d'aider l'élaboration de l'exposé du candidat<sup>28</sup>. Celui-ci est invité à produire une analyse de situation professionnelle dans ses différentes dimensions : l'extrait de programme et la fiche Eduscol lui permettent de s'appuyer précisément sur la commande institutionnelle, et les pages de manuel constituent une ressource et un support qu'il éclaire et discute de manière critique ; le document de nature scientifique représente une ressource dans laquelle le futur enseignant doit puiser pour construire et enrichir son enseignement, tandis que le document à dimension civique représente un support de travail ou une ressource pour mettre en œuvre une séance d'Education civique ou d'ECJS<sup>29</sup>.

### Objectifs

Cette épreuve a pour but d'amener les candidats à se familiariser avec une situation de préparation de cours et l'amener à réfléchir sur les pratiques pédagogiques pertinentes à mettre en place pour enseigner un chapitre particulier, rattaché à une notion, une démarche, une question spécifiques. En la préparant, les candidats sont confrontés aux documents et ressources qu'ils seront amenés à utiliser durant leur carrière d'enseignant. Ils apprennent à croiser les trois dimensions de toute situation d'enseignement : une dimension scientifique, une dimension didactique, et une dimension civique. Ils sont placés dans la situation de réflexion et de recherche, que chaque enseignant met en œuvre avant de commencer à préparer un cours.

Le candidat est évalué sur sa faculté à croiser les documents et les trois dimensions du dossier, en vue de répondre à la question posée par l'intitulé du sujet. Il doit comprendre les enjeux épistémologiques et scientifiques de l'enseignement d'une notion ou d'une démarche géographique ou historique, réfléchir à sa dimension didactique, faire preuve d'esprit critique par rapport aux documents proposés par les manuels, et aborder les enjeux civiques de la question.

L'objectif n'est pas de faire une leçon ou de simplement discuter des choix didactiques pour aborder une notion, une question d'ordre scientifique ou une démarche, correspondant à un chapitre étudié en classe. Le candidat doit réfléchir en se posant ces questions : « pourquoi enseigner cette notion ou cette question ? » (par rapport à l'histoire et à l'actualité de la recherche, par rapport à leur caractère consensuel ou débattu), « pourquoi telle démarche est-elle utilisée

<sup>25</sup> Pour le jury, par Valérie Dautresme et Sarah Guyonnet, sous l'autorité de Jérôme Bocquet, vice-président.

<sup>26</sup> A partir de la session 2016, le temps de préparation est porté à quatre heures, comme pour l'épreuve de Mise en situation professionnelle.

<sup>27</sup> L'extrait de programme et la fiche Eduscol seront tous les deux présents dans le dossier à partir de la session 2016.

<sup>28</sup> Voir les précisions données dans la première partie du rapport (p. 5-8) : le dossier se divise en deux parties guidant les deux parties de l'exposé.

<sup>29</sup> A partir de la session 2016, il s'agira d'une séance d'enseignement moral et civique.

dans l'enseignement de l'histoire ou de la géographie » ? », « quelle est la meilleure façon d'enseigner cette notion ou cette question ? », et « quelles démarches et choix didactiques sont ici à mobiliser ? ».

Il est essentiel que le candidat porte un regard critique sur les supports qui lui sont proposés. Les pages de manuel, par exemple, peuvent être critiquées pour leur manque de concordance avec les attentes du programme, ou pour leur façon « passéiste » d'aborder une notion ou une question (en regard du document de nature scientifique). De même, ce document peut être mis au regard des extraits de programme pour mettre en lumière le fait qu'un thème qui paraît central du point de vue de la recherche scientifique en géographie ou en histoire soit encore peu développé dans l'enseignement scolaire. Le candidat peut revenir sur les références parfois inadéquates des documents proposés par le manuel ou préciser des éléments qui lui sembleraient manquer dans la double page et en proposer d'autres en indiquant leur intérêt. Croiser son propos avec d'autres chapitres du programme et d'autres niveaux de classe ou enrichir son analyse par l'évocation d'articles ou ouvrages scientifiques autres que le document 3 sont des éléments appréciés par le jury. Les documents doivent donc être confrontés, y compris le texte de réflexion civique qui ne doit pas rester « à l'écart », cantonnée dans une réflexion aux seuls enjeux civiques.

### **Déroulé de l'épreuve<sup>30</sup>**

Au terme de cette session, la majorité des candidats maîtrisent globalement l'épreuve et ses enjeux, ce qui confirme le bon travail de préparation effectué par les équipes universitaires. Rares sont les candidats qui ont confondu cette épreuve ASP avec celle de la MSP en n'utilisant pas ou très peu les documents du dossier. A l'inverse, rappelons que l'épreuve n'est pas une mise en œuvre de l'extrait de programme proposant des activités à faire avec les élèves, même si les candidats ne doivent pas hésiter à produire des schémas explicatifs et/ou organigrammes si cela peut apporter une plus-value à leur propos. Quelques candidats ont semble-t-il « oublié » qu'un sujet associant une thématique de programme et une notion ou une question d'ordre scientifique leur était proposé et que leur exposé devait y répondre. Il est certain que le temps réduit de préparation explique en grande partie ces travers, que les jurys ont sanctionnés.

L'introduction doit permettre d'identifier la situation professionnelle, de poser les termes et enjeux du sujet, de les replacer dans les trois dimensions demandées, et de présenter les documents dans le but de montrer le sens de leur association. Il s'agit de montrer leur complémentarité mais aussi leurs différences de statut par exemple.

Dans la même logique, la conclusion ne doit pas se limiter à une phrase. Elle doit permettre de répondre au sujet en revenant sur l'articulation des trois dimensions.

L'exposé doit être structuré par une problématique explicite construite à partir du titre et du sous-titre du sujet et organisé en plusieurs parties clairement énoncées<sup>31</sup>. L'utilisation du rétroprojecteur pour projeter la problématique et le plan sont appréciés du jury<sup>32</sup>.

### **Entretien**

L'entretien dure 30 minutes et s'articule en trois temps<sup>33</sup> :

- reprise des éléments énoncés par le candidat et de la problématique posée pendant l'exposé. Il s'agit de partir de ce qui a été exposé par le candidat pour lui demander d'expliquer, de préciser voire de corriger certains de ses propos.

---

<sup>30</sup> Le passage à un temps de préparation de quatre heures à partir de 2016 conduit les responsables du concours à recommander un plan pour l'exposé et à indiquer le plan suivi lors l'entretien, facilitant par-là même une bonne appréhension de l'épreuve par les candidats (voir la première partie du rapport, p. 6-9).

<sup>31</sup> A partir de la session 2015, une organisation du temps de l'exposé est demandée aux candidats, comme dans le cas de l'épreuve de « Mise en situation professionnelle » (voir p. 5-8).

<sup>32</sup> A partir de la session 2017, une restitution par un diaporama élaboré sur matériel informatique et vidéo-projeté sera demandée aux candidats (voir la première partie du rapport).

<sup>33</sup> Cette organisation sera légèrement modifiée à partir de la session 2016, en raison du temps de préparation du candidat portée à quatre heures (voir la première partie du rapport, p. 8).

- interrogation à partir du dossier, dans une démarche critique. Les documents du dossier qui n'ont pas été abordés lors de l'exposé font l'objet d'un questionnement critique afin d'amener le candidat à croiser les supports pour lui permettre d'affiner sa réflexion. Il s'agit également de vérifier sa culture historique et géographique, et sa capacité à mobiliser des ressources qu'il a rencontrées au cours de ses études et de sa préparation (auteurs, ouvrages, sites, outils...)
- reprise des éléments énoncés par rapport à la dimension civique du dossier, donnant lieu à une discussion pouvant porter sur les principes et les valeurs de la République, sur la posture de l'enseignant, sur des questions d'actualité... Le candidat peut être amené par le jury à proposer des supports pour construire la réflexion civique des élèves.

## Conseils

Les candidats doivent veiller à bien lire le sujet qui leur est proposé, à l'analyser et à en définir les termes avant de débiter la lecture du dossier. Une lecture trop superficielle de l'intitulé du dossier n'a en général pas permis aux candidats de dégager les enjeux posés et donc d'y répondre.

Le manque d'esprit critique quant aux documents du dossier a aussi été souligné. Les documents doivent donner lieu à une réflexion et à une analyse, non à une paraphrase : leur croisement et le regard critique du candidat permet d'éviter cet écueil.

Le document d'ordre scientifique peut par exemple être interrogé dans son intérêt pédagogique. Il est important de comprendre que l'ensemble du dossier peut être utilisé dans chacune des parties puisque les documents se font écho les uns aux autres. C'est souvent ce qui distingue les meilleurs exposés.

Les candidats doivent réussir à s'interroger sur la pertinence des pages de manuel en regard des extraits de programme, mais aussi sur l'actualité d'une notion ou d'une démarche scientifique. Les candidats doivent garder à l'esprit que les pages de manuel proposées ne sont que des propositions de mise en œuvre ou d'exercices par rapport à une demande institutionnelle : l'intérêt des documents, leur articulation, la façon dont ils sont référencés, la pertinence des questions posées, doivent être analysés dans une dimension critique. Il ne s'agit cependant pas de « critiquer pour critiquer », mais de mettre en évidence le décalage pouvant exister d'une part entre les pages du manuel et les attentes officielles et/ou les avancées de la recherche scientifique, et d'autre part entre le questionnement du manuel et le niveau des élèves. Il est possible d'évoquer des supports complémentaires, n'apparaissant pas dans les pages de manuel, à condition d'explicitier leur intérêt pour répondre au sujet posé.

Une bonne connaissance des programmes scolaires, tant dans leur esprit, que dans leur découpage chronologique ou thématique et dans leurs objectifs en termes de capacités, est indispensable. De même, la connaissance des démarches et des méthodes utilisées dans la transcription des savoirs est nécessaire. Ainsi en géographie, la démarche inductive de l'étude de cas et de sa mise en perspective doit être comprise et maîtrisée, ainsi que l'analyse multiscalaire, les objectifs de la pratique de terrain ou la démarche systémique. En histoire, les questionnements autour de la démarche de l'étude (d'un événement ou d'un personnage), du récit (comme pratique d'élève ou phase d'enseignement pour le professeur) ou de la place et des statuts des documents doivent être maîtrisés. Ces démarches sont directement en lien avec les renouvellements de la recherche scientifique et sont au cœur de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

La connaissance d'auteurs et d'ouvrages fondamentaux d'histoire ou de géographie ne doit pas être superficielle : les entretiens révèlent parfois une connaissance peu approfondie, voire une ignorance des ouvrages et auteurs de référence, alors même que les candidats les citent dans leur exposé. Or, les candidats doivent garder à l'esprit que ces ouvrages leur serviront de documents ressources pour construire leurs cours. La connaissance d'auteurs travaillant par exemple sur la mondialisation en géographie ou sur les régimes totalitaires en histoire, n'est aucunement prétexte à étaler un savoir encyclopédique, mais est nécessaire pour construire un raisonnement avec du recul et dispenser un enseignement pertinent devant une classe, en se posant, en amont, les

questions suivantes : « pourquoi enseigner... ? », « comment faire transparaître et clarifier le débat scientifique qui sous-tend cette notion dans un cours ? », « quelles approches privilégier avec les élèves, en vue d'enseigner au mieux la notion/ la période/ l'espace considéré ? »)

La dimension civique du dossier ne doit pas être négligée, et doit être travaillée au cours de la préparation du concours. Des connaissances fondamentales sur le fonctionnement de l'Etat, des institutions françaises et européennes, sur les valeurs de la République, notamment celles de la laïcité, sont attendues. Il est bon que les candidats adoptent une posture citoyenne, les amenant à prendre connaissance des débats d'actualité, sur lesquels ils seront peut-être amenés à réfléchir durant l'épreuve, mais surtout à maîtriser dans leur métier d'enseignant. Avoir entendu parler des grandes questions qui touchent le système éducatif français, via la fréquentation du site Eduscol par exemple, peut représenter également un atout. Les candidats se doivent donc d'avoir un bon niveau de culture générale (civique, politique, et d'actualité).

Le jury attire également l'attention des candidats sur la posture à adopter lors d'un concours de recrutement de la fonction publique : une tenue correcte est exigée, ainsi qu'un excellent niveau de langue. Il est important que le candidat puisse montrer, au cours de l'exposé et de l'entretien, qu'il sera capable de se positionner en futur enseignant et en adulte référent lorsqu'il sera devant une classe. Le candidat doit aussi faire preuve de réactivité et de combativité durant l'entretien, ce dernier permettant au jury de pousser la réflexion et de vérifier ses connaissances tant scientifiques que didactiques et civiques. Une attitude dynamique et ouverte est attendue.

*Exemple d'exposé en géographie, à partir d'un dossier intitulé « Enseigner « La France dans le monde » au collège : quelles sont les réflexions autour de l'espace-monde en géographie ? (voir le portail ci-dessous).*

Le candidat a commencé par réfléchir à la dimension didactique du dossier, en réfléchissant aux notions de situation, de puissance et d'intégration, qui font partie des concepts clés de la géographie, en partant des pages de manuel, de l'extrait du programme proposé, et du document scientifique. Il a ensuite resitué les notions de Monde, d'espace-monde et de mondialisation dans l'épistémologie de la géographie, en s'interrogeant sur les démarches (notamment la démarche multiscalaire), pour terminer sur la dimension civique du dossier, centrée sur les objectifs de défense pour la France, dans l'espace-monde.

*Exemple d'exposé en histoire, à partir d'un dossier intitulé « Enseigner « Le siècle des totalitarismes » au lycée : les causalités en histoire » (voir le portail ci-dessous).*

Le candidat a d'emblée croisé les dimensions scientifique et didactique : il est parti de la notion de totalitarisme et des débats historiographiques sur l'origine des totalitarismes, en cherchant leur écho dans le programme et dans les pages du manuel proposées. Il a ensuite fait le lien avec la question de la causalité en histoire, en distinguant l'histoire d'autres sciences et en posant la question des rapports entre récit et causalité. Enfin, il a abordé la dimension civique en montrant comment l'éducation civique a pour objectif de donner aux futurs citoyens que sont les élèves les moyens de comprendre le monde et l'intérêt du débat argumentatif pour expliquer un certain nombre de phénomènes actuels.

## ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE HISTOIRE

### Sujet :

**Enseigner « Le siècle des totalitarismes » au lycée : les causalités en histoire » ?**

### **I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : genèse et affirmation des régimes totalitaires.**

- Documents 1 : extraits de l'arrêté du 5 novembre 2012 fixant les aménagements apportés au programme d'enseignement commun d'histoire et géographie en classe de première des séries générales et des *Ressources pour la classe de Première, Programme d'Histoire, Thème 3 : Le siècle des totalitarismes* site [eduscol.education.fr/histoire-geographie-education-civique-ecjs.html](http://eduscol.education.fr/histoire-geographie-education-civique-ecjs.html).
- Documents 2 A et B : G. Bourel et M. Chevallier (dir.) ; *Histoire, 1<sup>ère</sup>, Questions pour comprendre le XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hatier, p. 182-183.

### **II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : l'explication en histoire.**

- Document 3 : Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, suivi de *Foucault révolutionne l'histoire*, Paris, Le Seuil Collection Points, 1979 (1971), p. 69-71.

### **III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : l'importance du débat en éducation civique.**

- Document 4 : extrait du bulletin officiel spécial n° 8 du 13 octobre 2011. Enseignement commun d'éducation civique, juridique et sociale des séries générales – classe terminale.

*NB. A partir de la session 2016, et pour tenir compte de la préparation de l'épreuve en quatre heures, le portail introduisant les documents présentera deux parties, l'actuelle partie 1 qui reste inchangée et recense les ressources réglementaires et documentaires d'une séquence d'enseignement, et une partie 2 qui rassemble des ressources scientifiques et de réflexion civique. Le titre du portail est également simplifié : il ne prévoit qu'une seule mention, en l'occurrence ici : « Enseigner les totalitarismes en classe de Première (voie générale) ».*

## ÉPREUVE D'ANALYSE DE SITUATION PROFESSIONNELLE GEOGRAPHIE

### Sujet :

**Enseigner « La France dans le monde » au collège : quelles sont les réflexions autour de l'espace-monde en géographie ?**

### **I. Éléments de présentation de la situation professionnelle : comment aborde-t-on la puissance mondiale en géographie ?**

- Document 1 : extrait du programme de la classe de 3<sup>e</sup>. Ministère d l'Education nationale (DGESCO-IGEN), avril 2014. <http://eduscol.education.fr>.
- Documents 2A et 2B : extraits du manuel d'Histoire-géographie-Education civique de 3<sup>e</sup>, A Ployé (dir), Magnard, 2014 p. 300-301.

### **II. Éléments d'analyse scientifique et méthodologique de la situation professionnelle : du monde à la mondialisation chez les géographes.**

- Document 3 : extrait des articles « Monde » et « Mondialisation », Jean-Jacques Bavoux et Laurent Chapelon, *Dictionnaire d'analyse spatiale*, Colin, 2014, p. 385-386.

### **III. Éléments d'analyse de la dimension civique de la situation professionnelle : quels sont les objectifs de défense pour la France ?**

- Document 4 : extrait du manuel d'Histoire-géographie Education civique de 3<sup>e</sup>, A. Ployé (dir), Magnard, 2014, p 350.

*NB. A partir de la session 2016, et pour tenir compte de la préparation de l'épreuve en quatre heures, le portail introduisant les documents présentera deux parties, l'actuelle partie 1 qui reste inchangée et recense les ressources réglementaires et documentaires d'une séquence d'enseignement, et une partie 2 qui rassemble des ressources scientifiques et de réflexion civique. Le titre du portail est également simplifié : il ne prévoit qu'une seule mention, en l'occurrence ici : « Enseigner la France dans le monde en classe de Troisième ».*

# Annexes

## 1. Indicateurs chiffrés des résultats 2015

Epreuves d'admissibilité (écrit)

Pour cette session, 685 postes ont été ouverts au concours du CAPES et 132 postes au CAPES-CAFEP.

### **CAPES :**

**Ecrits** : A l'issue des délibérations du jury de l'écrit, 1461 candidats ont été admissibles aux épreuves d'admission, la barre d'admissibilité a été fixée à 7,72/20 (8/20 en 2014, 5,75 en 2013, 6 en 2012).

Le ratio est donc de 2,13 (2,13 admissibles pour 1 poste).

**Oral** : Sur les 1461 admissibles, 1449 ont été présents. L'attribution des 685 postes a fixé en conséquence la barre d'admission à 9,17 (moyenne du dernier admis). La moyenne générale des admis ressort à : 12,47/20

### **CAFEP-CAPES:**

176 admissibles

174 présents, 90 admis (par application de la barre du CAPES à 9,17)

Moyenne générale des admis : 11,87

## 2. Résultats par académie du concours 2015

### CAPES (public)

Académie	Inscrits	Présents écrits	Nb. admissibles	en %	Nb. Présents oral	Nb. admis	en %
AIX-MARSEILLE	184	100	45	3,1%	45	22	3,2%
AMIENS	111	71	42	2,9%	42	21	3,1%
BESANCON	76	51	23	1,6%	22	14	2,0%
BORDEAUX	296	206	101	6,9%	100	49	7,2%
CAEN	104	72	32	2,2%	32	17	2,5%
CLERMONT-FERRAND	71	46	29	2,0%	28	13	1,9%
CORSE	15	8	2	0,1%	2	0	0,0%
DIJON	65	46	23	1,6%	22	12	1,8%
GRENOBLE	178	95	50	3,4%	50	23	3,4%
GUADELOUPE	32	12	4	0,3%	4	1	0,1%
GUYANE	14	1	0	0,0%	0	0	0,0%
LILLE	326	213	71	4,9%	70	29	4,2%
LIMOGES	45	29	10	0,7%	10	7	1,0%
LYON	295	204	112	7,7%	115	47	6,9%
MARTINIQUE	35	16	4	0,3%	4	2	0,3%
MAYOTTE	11	3	0	0,0%	0	0	0,0%
MONTPELLIER	210	135	55	3,8%	54	25	3,6%
NANCY-METZ	126	88	42	2,9%	42	18	2,6%
NANTES	197	143	69	4,7%	69	33	4,8%
NICE	102	53	28	1,9%	28	11	1,6%
NOUVELLE CALEDONIE	32	13	3	0,2%	3	2	0,3%
ORLEANS-TOURS	153	93	55	3,8%	55	23	3,4%
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	1109	684	354	24,2%	347	178	26,0%
POITIERS	97	61	24	1,6%	24	9	1,3%
POLYNESIE FRANCAISE	24	11	3	0,2%	3	0	0,0%
REIMS	75	51	29	2,0%	29	11	1,6%
RENNES	265	196	108	7,4%	107	55	8,0%
REUNION	109	54	8	0,5%	8	2	0,3%
ROUEN	147	104	31	2,1%	31	7	1,0%
STRASBOURG	113	66	37	2,5%	37	21	3,1%
TOULOUSE	246	166	67	4,6%	66	33	4,8%
<b>TOTAL</b>	<b>4863</b>	<b>3091</b>	<b>1461</b>	<b>100,0%</b>	<b>1449</b>	<b>685</b>	<b>100,0%</b>

CAFEP –CAPES (privé)

Académie	Inscrits	Présents écrits	Admissibles	%	Présents oral	admis	%
AIX-MARSEILLE	33	17	4	2,3%	4	1	1,1%
AMIENS	5	3	2	1,1%	2	2	2,2%
BESANCON	7	2	0	0,0%	0	0	0,0%
BORDEAUX	46	28	9	5,1%	9	3	3,3%
CAEN	21	14	3	1,7%	3	1	1,1%
CLERMONT-FERRAND	13	4	2	1,1%	2	1	1,1%
DIJON	9	5	2	1,1%	2	1	1,1%
GRENOBLE	27	13	5	2,8%	4	2	2,2%
GUYANE	1	0	0	0,0%	0	0	0,0%
LILLE	55	33	8	4,5%	8	3	3,3%
LIMOGES	3	3	0	0,0%	0	0	0,0%
LYON	47	24	5	2,8%	5	4	4,4%
MONTPELLIER	42	16	3	1,7%	3	2	2,2%
NANCY-METZ	26	11	4	2,3%	4	1	1,1%
NANTES	93	54	26	14,8%	26	13	14,4%
NICE	18	6	1	0,6%	1	1	1,1%
ORLEANS-TOURS	18	8	1	0,6%	1	1	1,1%
PARIS - VERSAILLES - CRETEIL	153	79	47	26,7%	46	25	27,8%
POITIERS	15	8	4	2,3%	4	1	1,1%
POLYNESIE FRANCAISE	6	1	0	0,0%	0	0	0,0%
REIMS	9	7	1	0,6%	1	1	1,1%
RENNES	108	67	37	21,0%	37	22	24,4%
REUNION	6	2	1	0,6%	1	0	0,0%
ROUEN	14	6	1	0,6%	1	0	0,0%
STRASBOURG	16	10	5	2,8%	5	3	3,3%
TOULOUSE	25	15	5	2,8%	5	2	2,2%
<b>TOTAL</b>	<b>816</b>	<b>436</b>	<b>176</b>	<b>100,0%</b>	<b>174</b>	<b>90</b>	<b>100,0%</b>